



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISISONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

HANNA LINS FRADE DE ARAGÃO

“UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA E EU... FUGI”:

Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil

BRASÍLIA, DF

2025

HANNA LINS FRADE DE ARAGÃO

“UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA E EU... FUGI”:

Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Jessica Frasson

BRASÍLIA, DF

2025

Agradecimentos

me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso
o que é que eu faço
para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além.

RUPI KAUR – 2021, p.213

Ingressar nessa jornada foi e continua sendo um processo de crescimento e aprendizado constante, impulsionado pela minha paixão por uma educação mais livre e equitativa. Durante a escrita, me deparei com uma frase inspiradora do filósofo Rabindranath Tagore: “Aquele que planta uma árvore, sabendo que nunca vai sentar-se na sua sombra, começou a entender o significado da vida.” Essa reflexão me fez questionar o propósito da minha profissão como mulher e professora, uma carreira frequentemente desvalorizada e rotulada, marcada por obstáculos diários. No entanto, hoje tenho a convicção de que acreditar e lutar pela educação é o caminho para um mundo mais justo e livre.

Hoje, deixo minha contribuição, sabendo que sou fruto da luta de mulheres fortes e determinadas que me precederam. Eu me amparo na sombra das árvores de raízes fortes e sábias que elas plantaram, enquanto planto e luto por novas árvores que servirão de abrigo para meninas e mulheres no futuro.

Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida e pelo caminho que me destinou. Sou grata a Ele por todos os acontecimentos nesse percurso, que me fizeram amadurecer significativamente. Minha gratidão à minha família pelo amor, carinho e confiança que sempre me sustentaram. Aos meus pais, Kátia e Ruy, minhas maiores fontes de força e apoio, que me mantiveram em suas orações, pedindo forças para seguir em frente e agradecendo pelos momentos bons. Aos meus irmãos, Raíssa e Rafael e minha cunhada, Tayane, que compartilharam comigo cada momento dessa jornada, sempre vibrando e celebrando minhas conquistas.

Meu agradecimento mais especial vai para Fábio, meu parceiro de vida e Analu e Pedro, meus pequenos que iluminam toda e qualquer jornada da minha vida. Eles souberam compreender que o sonho de quem amamos também é o nosso sonho, e

generosamente dividiram minha atenção com dezenas de livros e um computador, sempre presentes em nossa rotina. Cada momento de paciência, cada abraço e beijo foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente, e por isso, sou eternamente grata.

Minha sincera gratidão à Profa. Dra. Jéssica Serafim Frasson, minha orientadora e parceira, por sua dedicação, orientação e apoio ao longo dessa jornada. Lembro-me de que, quando comecei o mestrado, me sentia “avulsa”. Sua dedicação e humildade em me ensinar e me acolher foram fundamentais para todas as conquistas deste trabalho. Sua presença e parceria foram fundamentais para o meu crescimento e aprendizado. Muito obrigada por tanto e por tudo!

Meus sinceros agradecimentos à minha banca, composta pela Profa. Dra. Lilian Brandão Bandeira, pelo aceite e contribuição valiosa. A Profa. Dra. Jaciara Oliveira Leite, por sua sabedoria e disposição em compartilhar conhecimento.

À querida Jordana Holnik, pela sua dedicação e profissionalismo na diagramação do e-book que integra o produto educacional desta dissertação.

Meus agradecimentos a turma 4 do PROEF/UNB, que se tornou minha segunda família durante o mestrado. Agradeço aos colegas pela acolhida e apoio, e aos amigos que fiz, especialmente àqueles que estiveram comigo até o fim.

Por fim, agradeço profundamente às mulheres que lutaram antes de mim, que acreditaram que valeria a pena lutar por uma causa justa e fizeram tudo isso possível, abrindo caminhos para que eu esteja aqui hoje.

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

(hOOKS, 2022.pág. 273.)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1. NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de mestrado
- 2. INSTITUIÇÃO:** Universidade de Brasília
- 3. UNIDADE:** Faculdade de Educação Física
- 4. PROGRAMA:** Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF
- 5. LINHA DE PESQUISA:** Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem
- 6. TEMA DA PESQUISA:** Gênero e Educação Física escolar na Educação Infantil
- 7. TÍTULO DA PESQUISA:** “Um homem bateu em minha porta e eu... Fugi”: Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil
- 8. PROBLEMA DE PESQUISA:** De que forma a temática de gênero é abordada nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e como ela é efetivamente tematizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessa etapa de ensino?
- 9. OBJETIVO GERAL:** Compreender como o gênero é tematizado nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e na prática pedagógicas das professoras dessa etapa de ensino.
- 10. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - a) Identificar, mapear e analisar a produção do conhecimento sobre EF escolar e gênero no Brasil nas teses, nas dissertações e artigos produzidos na área.
 - b) Identificar como os estereótipos e o preconceito de gênero reverberam na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.
 - c) Localizar e compreender como o gênero está presente nos documentos curriculares que orientam o ensino da Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal;
 - d) Produzir um *E-book* formativo que promova o debate acerca das questões de Gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e induza uma postura crítica ao cotidiano do trabalho pedagógico.

RESUMO

No Brasil, um país com raízes sexistas, a cultura e educação perpetuam uma visão desrespeitosa em relação aos corpos, especialmente em sua dimensão biológica e fisiológica, desde a infância. As tarefas, deveres, obrigações e responsabilidades também são realizadas a partir de tal questões, isto é, a mulher, tem desempenhado um papel secundário na sociedade, de subserviência ao matrimônio e de funções voltadas para a maternidade, enquanto os homens vêm desempenhando seu papel privilegiado, apoiando-se no poder que é ofertado pela nossa cultura, tendo melhores salários, cargos e sendo compreendido quando ausente das tarefas domésticas e familiares. Nas aulas de Educação Física não é diferente, os diversos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos são rotulados em sendo “de menina ou menino”, caso do clássico exemplo: futebol para meninos e voleibol ou dança para as meninas. Exemplos como esses e de diferentes ordens relacionados ao debate de gênero estão presentes cotidianamente nas escolas do Brasil, por isso a importância e necessidade de tematizar e problematizar essas questões no âmbito educacional. Deste modo, este estudo propõe como problema central a seguinte questão: De que forma a temática de gênero é abordada nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e como ela é efetivamente tematizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessa etapa de ensino? O questionamento se materializa no objetivo geral que busca identificar, analisar e compreender como o gênero é tematizado nos documentos curriculares que orientam o ensino da Educação Física na Educação Infantil no Distrito Federal e na prática pedagógicas das professoras dessa etapa de ensino. O desenho metodológico estrutura-se a partir da abordagem da pesquisa qualitativa e utiliza a pesquisa documental, grupo de estudos e diário de campo como instrumentos de coleta das informações. O estudo revelou uma grande distância entre o que é exigido pelas demandas curriculares e legais e a prática pedagógica das professoras. As abordagens sobre gênero nas escolas são limitadas e não sistemáticas, com discussões superficiais e pouco estruturadas. As professoras relataram desafios, como falta de formação adequada e pressões culturais e familiares, que dificultam a inclusão qualificada dessas questões na educação. Este estudo se opõe às abordagens pós-modernas que fragmentam as lutas sociais e ignoram as raízes históricas e materiais da desigualdade. Em vez disso, busca compreender as particularidades das opressões para fortalecer a unidade da classe trabalhadora e construir um projeto coletivo de emancipação, unindo trabalhadores em torno de objetivos comuns de transformação social. Por fim, enquanto recurso pedagógico, apresento um e-book que foi resultado do processo analítico do campo de pesquisa, onde tem como objetivo trazer a importância do letramento de gênero para o debate educacional, principalmente para a formação dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Gênero; Currículo; Educação Infantil.

ABSTRACT

In Brazil, a country with sexist roots, culture and education perpetuate a disrespectful view of bodies, especially in their biological and physiological dimension, from childhood. Tasks, duties, obligations, and responsibilities are also carried out based on these issues. That is, women have played a secondary role in society, subservient to marriage and motherhood, while men have played their privileged role, relying on the power our culture offers, earning better salaries and positions, and being understood when absent from domestic and family tasks. In Physical Education classes, it's no different. The various skills to be taught/learned are labeled as "girlish or boyish," as in the classic example: soccer for boys and volleyball or dance for girls. Examples like these, and of various kinds related to the gender debate, are present daily in Brazilian schools, hence the importance and necessity of addressing and problematizing these issues in the educational context. Thus, this study proposes the following central question: How is gender addressed in the curricular documents that guide Early Childhood Education in the Federal District, and how is it effectively addressed in the pedagogical practices developed by teachers at this level? This question is embodied in the general objective of identifying, analyzing, and understanding how gender is addressed in the curricular documents that guide Physical Education teaching in Early Childhood Education in the Federal District and in the pedagogical practices of teachers at this level. The methodological design is structured based on a qualitative research approach and uses documentary research, study groups and field diaries as data collection tools. The study revealed a significant gap between curricular and legal requirements and teachers' pedagogical practices. Approaches to gender in schools are limited and unsystematic, with superficial and poorly structured discussions. Teachers reported challenges, such as a lack of adequate training and cultural and family pressures, which hinder the effective inclusion of these issues in education. This study opposes postmodern approaches that fragment social struggles and ignore the historical and material roots of inequality. Instead, it seeks to understand the particularities of oppression to strengthen working-class unity and build a collective project of emancipation, uniting workers around common goals of social transformation. Finally, as a pedagogical resource, I present an e-book that resulted from the analytical process of the research field, which aims to bring the importance of gender literacy to the educational debate, particularly for teacher training.

KEYWORDS: School Physical Education; Gender; Curriculum; Early Childhood Education.

RESUMEN

En Brasil, país de raíces sexistas, la cultura y la educación perpetúan desde la infancia una visión irrespetuosa de los cuerpos, especialmente en su dimensión biológica y fisiológica. Las tareas, deberes, obligaciones y responsabilidades también se desarrollan en función de estos temas. Las mujeres han desempeñado un papel secundario en la sociedad, subordinadas al matrimonio y la maternidad, mientras que los hombres han desempeñado un papel privilegiado, apoyándose en el poder que nuestra cultura ofrece, obteniendo mejores salarios y puestos, y siendo comprendidos cuando se ausentan de las tareas domésticas y familiares. Lo mismo ocurre en las clases de Educación Física; las diversas habilidades que se enseñan/aprenden se etiquetan como "de niña o de niño", como en el ejemplo clásico: fútbol para niños y voleibol o danza para niñas. Ejemplos como estos, y de diversa índole relacionados con el debate de género, son cotidianos en las escuelas brasileñas, de ahí la importancia y la necesidad de abordar y problematizar estas cuestiones en el contexto educativo. Por lo tanto, este estudio propone la siguiente pregunta central: ¿Cómo se aborda el género en los documentos curriculares que orientan la Educación Infantil en el Distrito Federal y cómo se aborda eficazmente en las prácticas pedagógicas del profesorado de este nivel? Esta pregunta se enmarca en el objetivo general de identificar, analizar y comprender cómo se aborda el género en los documentos curriculares que orientan la enseñanza de la Educación Física en la Educación Infantil en el Distrito Federal y en las prácticas pedagógicas del profesorado de este nivel. En escuelas públicas del Distrito Federal. El diseño metodológico se estructura con base en un enfoque de investigación cualitativa y utiliza investigación documental, grupos de estudio y diarios de campo como herramientas de recolección de datos. Se incluyen aquí las conclusiones del estudio. El estudio reveló una brecha significativa entre los requisitos curriculares y legales y las prácticas pedagógicas del profesorado. Los enfoques de género en las escuelas son limitados y poco sistemáticos, con discusiones superficiales y poco estructuradas. El profesorado reportó desafíos, como la falta de capacitación adecuada y las presiones culturales y familiares, que dificultan la inclusión efectiva de estos temas en la educación. Este estudio se opone a los enfoques posmodernos que fragmentan las luchas sociales e ignoran las raíces históricas y materiales de la desigualdad. En cambio, busca comprender las particularidades de la opresión para fortalecer la unidad de la clase trabajadora y construir un proyecto colectivo de emancipación, uniendo a los trabajadores en torno a objetivos comunes de transformación social. Finalmente, como recurso pedagógico, presento un libro electrónico, resultado del proceso analítico de mi campo de investigación, que busca visibilizar la importancia de la alfabetización de género en el debate educativo, en particular en la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Educación Física Escolar; Género; Currículo; Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Organização Curricular para Educação Infantil no Distrito Federal.....	47
Figura 02 - Os campos de experiência do Currículo em Movimento.....	48
Figura 03 - Produções acadêmico-científicas distribuídas por região e por base de dados.....	65
Figura 04 – Nuvem de palavras da categoria 1. Representações de Corpos e Sexualidade	67
Figura 05 – Nuvem de palavras da categoria 2. Práticas Pedagógicas.....	71
Figura 06 – Nuvem de palavras da categoria 3. Participação e Empoderamento de Meninas	73
Figura 07 – Nuvem de palavras da categoria 4. Inclusão e Diversidade.....	76
Figura 08 – Números relacionados a agressões decorrentes de violência doméstica.....	114
Figura 09 - Números relacionados a feminicídios.....	114
Figura 10 - Números relacionados a estupros.....	115
Figura 11 – Iceberg da violência de gênero.....	116

LISTA DE IMAGENS

Imagens 01 e 02 – Imagens da quadra externa.....	84
Imagens 03 e 04 – Imagens da quadra externa.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Produções identificadas e selecionadas para análise.....	63
Quadro 02 – Organização das escolas por Regiões Administrativas.....	82
Quadro 03 - Informações das professoras participantes.....	87
Quadro 04 – Planejamento do grupo de estudos	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI 03 - Centro de Educação Infantil 03

CNE - Conselho Nacional de Educação

CF - Constituição Federal

CMDF - Currículo em Movimento do Distrito Federal

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DF - Distrito Federal

EAPE - Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

EF – Educação Física

EJA - Educação de jovens e adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE - Instituições de Ensino

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades que não se encaixam no binário tradicional de gênero e sexualidade

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PECM - Programa Educação com Movimento

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGs - Programas de Pós-Graduação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

RA - Região administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB - Universidade de Brasília

Sumário

1	INTRODUÇÃO	15
2.	PROBLEMA E OBJETIVOS	19
2.1	Problema de Pesquisa	19
2.2	Objetivo Geral	19
3.	REFERENCIAL TEÓRICO	21
3.1	A Educação Física escolar Brasileira	22
3.2.	Educação Infantil e Infâncias	33
3.2.1	Infância, Educação e Educação Infantil: contextualização histórica	36
3.3	A Educação Básica e a Educação Física escolar no Distrito Federal	41
3.3.1	Currículo em Movimento	44
3.3.2	Programa Educação com Movimento	51
3.4	Gênero: Reflexões a partir de uma perspectiva crítica	55
3.5	O Estado da arte sobre gênero e Educação Física escolar	61
4.	PERCURSO METODOLÓGICO	79
4.1	Negociação de acesso e ingresso ao campo de investigação	80
4.1.1	A escola campo de investigação	81
4.1.2	Professoras participantes do estudo	86
4.2	Técnicas e Instrumentos para obtenção das informações	88
4.2.1	Análise de documentos	88
4.2.2	Grupo de estudos	89
4.2.3	Diário de campo	92
4.3	O processo de análise das informações	93
4.4	Cuidados éticos da pesquisa qualitativa	93
5.	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	95
6.	E-book como recurso educacional	129
8.	REFERÊNCIAS	138
	ANEXOS	152
	Anexo 1 - Termo de Consentimento Institucional	152
	Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
	Anexo 3 – Parecer de Aprovação	155
	Anexo 4 – Recurso Educacional	156

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tematiza as questões de Gênero, Currículo e Educação Física (EF) escolar, no contexto da Educação Infantil (EI). O principal objetivo é compreender como o gênero é tematizado nos documentos curriculares que orientam a EI no Distrito Federal (DF) e na prática pedagógicas das professoras dessa etapa de ensino.

O interesse pelo tema parte das minhas vivências da infância nas práticas esportivas no contraturno escolar e nas próprias aulas de EF na escola, da minha condição de mãe, e de professora de EF da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Na sequência busco descrever algumas questões que marcaram esses períodos e que me fazem problematizar e refletir sobre tais questões.

Durante minha infância tive aulas de dança e natação, mas minha paixão sempre foi o futebol. Meu pai é um torcedor fanático e toda semana havia ritual marcado para assistir aos jogos do Fluminense. Movimento que fez com que eu começasse a assistir alguns jogos e me interessasse pela prática. Durante o Ensino Fundamental comecei a jogar futsal no contraturno e entrei para o time feminino da escola.

Meus pais nunca se opuseram quando optei pela prática dita de “menino”. Porém, haviam obstáculos nas aulas de EF e no horário do recreio, já que os meninos não aceitavam jogar com meninas e não havia nenhum tipo de intervenção do professor durante as aulas/recreio. A liberdade e o consentimento dos meus pais ao permitir que eu pudesse fazer a prática esportiva desejada iam de encontro com as práticas conservadoras e culturais estabelecidas socialmente.

Mais tarde, no exercício da minha maternidade, me deparo com meus filhos desbravando o mundo, porém sempre rodeados de questionamentos do tipo: “Mãe, isso é brincadeira de menino. Posso brincar?” Questionamentos como esses estão presentes nas aulas de EF, onde alguns conteúdos e conhecimentos a serem aprendidos nas aulas são indicados e denominados como de menina ou de menino.

Sou professora de EF da SEEDF, e desde 2015, deste componente curricular através do Programa Educação Com Movimento (PECM), em escolas de Ensino Fundamental anos iniciais e, na EI, onde me encontrava atualmente antes do afastamento para estudos. O PECM, também conhecido como “Programa de Inserção do Professor De

Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi essencial em minha trajetória ao longo da minha vida profissional. Muitas reflexões apresentadas nesta pesquisa foram desencadeadas a partir da minha prática pedagógica, com as falas de estudantes e com curso de formação sobre atividades dirigidas para a EI.

Antes de estar afastada para realização do meu curso de mestrado, buscava ofertar nas aulas de EF na EI, brincadeiras lúdicas que conversassem com a prática do esporte, de forma que meninos e meninas se sentiam pertencentes à qualquer que seja a prática proposta. Entretanto, a realização do mestrado me incentivou a buscar novas percepções sobre as diversas problemáticas na área da EF Escolar.

Após onze anos da minha graduação, inicio o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF), onde tenho como objetivo desenvolver um perfil profissional e acadêmico, buscando aporte técnico-científico para melhor proceder às minhas práticas em sala de aula.

Logo no primeiro semestre do mestrado do PROEF, realizamos uma atividade ao longo da disciplina de “Problemáticas da Educação Física”, onde a fala de uma estudante me inquietou. Ao ser questionada sobre o que seria “correr tipo uma menina”, ela relatou a seguinte frase: “Eu acho que ela estava correndo de alguém, insinuando que iria se defender de alguém ou algo”. Através desta fala comecei a refletir sobre a fragilidade do corpo feminino em nossa cultura, as inúmeras problemáticas que encontramos em nossas aulas sobre a vulnerabilidade, a pouca/nenhuma voz que a menina possui em nossas aulas, complexos e receios de corpos expostos através de práticas corporais, a inibição e anulação de vontades corporais.

Compreendo que ser menina ou mulher em um país sexista e machista como o nosso, é um desafio diário em nossa sociedade. Nossos corpos sofrem diversas opressões através do sistema que vivemos, onde as desigualdades, o preconceito e a própria violência atravessam nossas histórias diariamente. Nesse contexto, é possível interpretar que “correr de alguém” expressa concretamente da violência estrutural que recai historicamente sobre os corpos femininos. Segundo Federici (2023a), a opressão das mulheres e o controle sobre seus corpos têm raízes profundas no processo de acumulação primitiva do capital, quando o corpo feminino foi transformado em um campo de disciplinamento, vigilância e violência. Desde aquele momento histórico até os dias

atuais, a violência de gênero permanece como um mecanismo de controle social, que mantém as mulheres em constante estado de alerta, medo e defesa.

Assim, o título desta dissertação — “Um homem bateu em minha porta e eu... fugi”: Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil — expressa, em sua primeira parte, uma dimensão simbólica e subjetiva que remete às experiências de silenciamento, medo e resistência vividas por muitas mulheres, inclusive no interior da escola. Essa frase não é apenas evocativa de uma memória individual, se constitui também como uma denúncia coletiva, um ponto de partida político para pensar o enfrentamento das violências e desigualdades de gênero, estruturais em nossa sociedade. A segunda parte do título explicita os eixos centrais da pesquisa — currículo, docência e formação — entendidos como dimensões atravessadas pelas relações sociais de poder e exploração, e abordados sob a ótica do letramento de gênero enquanto prática política e pedagógica que visa desnaturalizar as opressões estruturais e promover a consciência crítica das contradições do sistema capitalista.

Tal abordagem se ancora em uma perspectiva materialista e feminista, compreendendo que gênero, classe e raça/etnia são categorias estruturantes das opressões que marcam a vida social, inclusive desde a infância (Saffioti, 1976; Hirata; Segnini, 2007; Cisne, 2018; Federici, 2021). Nesse sentido, este trabalho busca se inscrever no horizonte de um projeto universal e totalizante de educação — não no sentido abstrato e homogeneizante, mas como um projeto ético, político e socialista, comprometido com a emancipação humana (Freire, 1996). Acredita-se que o enfrentamento das desigualdades de gênero na EI, especialmente nas atividades de EF, não é uma pauta setorial, mas uma questão civilizatória que deve compor um projeto nacional de desenvolvimento baseado na justiça social, na igualdade e na valorização de todos os sujeitos históricos (Jabbour, Pinto e Dantas, 2022)

Nesse sentido, buscando compreender e contribuir para o cenário educacional nas escolas públicas do (DF), troco o lugar de professora para o de aluna na empreitada de realização do Mestrado pelo PROEF, com polo na Universidade de Brasília (UnB). Nessa tarefa, além da dissertação defendida, espero poder acumular conhecimentos acerca da temática proposta perspectivando contribuir com a formação inicial e continuada de

professores de EF que venham trabalhar e tematizar as questões de gênero da EF com as crianças da EI.

Para tanto, e para além desta introdução, esta pesquisa está organizada e estruturada da seguinte forma: 2. Problema e objetivos, 3. Referencial teórico, e 4. Percurso Metodológico, 5. Análises, 6. Recurso Educacional, 7. Referências, e por fim, os anexos.

O referencial teórico desta pesquisa está distribuído em quatro seções que abordam as questões relacionadas a EI e EF escolar no Brasil e no DF, local onde será realizado o estudo. Além disso, em seções específicas, abordo as questões de gênero, apresentando o debate conceitual existente no campo científico acerca da temática, e, também apresento, através de um estudo de revisão, como as questões de gênero articuladas ao debate de currículo e a EF escolar estão presentes no campo acadêmico científico da EF. Esse capítulo é fundamental para a compreensão deste estudo, uma vez que ele foi a base para as análises realizadas.

O quarto capítulo, refere-se às decisões metodológicas, onde busco apresentar todo percurso e organização que foi desenvolvida ao longo da pesquisa. Foi realizada uma pesquisa educacional qualitativa, que buscou coletar e obter informações através dos seguintes instrumentos: pesquisa documental, grupo de estudos e diário de campo. Além dos instrumentos e procedimentos, neste capítulo também apresento o processo de negociação de acesso ao campo de investigação e aos sujeitos participantes do estudo, o processo analítico utilizado, bem como, os aspectos éticos que foram utilizados no desenvolvimento do estudo.

O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados coletados na pesquisa de campo, onde são exploradas as categorias que emergiram da relação entre os dados empíricos, os sujeitos investigados e a literatura de referência. Essas categorias se organizam em três eixos principais, que se subdividem em seções específicas. A primeira seção discute como os estereótipos de gênero influenciam a prática pedagógica, a segunda analisa as contradições e reflexões das professoras e dos documentos oficiais, e a terceira apresenta um recurso educacional para promover o debate crítico sobre gênero.

No sexto capítulo, apresento o recurso educacional desenvolvido a partir das reuniões de estudo e planejamento, um e-book que visa contribuir para o debate sobre a importância das discussões de gênero nos documentos orientadores e nas atividades de

EF, com o objetivo de apoiar professores de EF e Pedagogia em suas práticas pedagógicas.

O sétimo capítulo, exponho as principais conclusões e aprendizagens deste estudo, reconhecendo que o processo de pesquisa é contínuo e que as descobertas aqui apresentadas são específicas ao contexto estudado.

Por fim, concluo essa dissertação com a apresentação das referências bibliográficas, apêndices e anexos, que complementam a compreensão do processo de pesquisa e da metodologia utilizada, oferecendo uma visão mais completa da investigação realizada.

2. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1 Problema de Pesquisa

De que forma a temática de gênero é abordada nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e como ela é efetivamente tematizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessa etapa de ensino?

2.2 Objetivo Geral

Compreender como o gênero é tematizado nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e na prática pedagógicas das professoras dessa etapa de ensino.

2.2.1 Objetivos Específicos

- a) Identificar, mapear e analisar a produção do conhecimento sobre EF escolar e gênero no Brasil nas teses, nas dissertações e artigos produzidos na área.
- b) Identificar como os estereótipos e o preconceito de gênero reverberam na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.
- c) Localizar e compreender como o gênero está presente nos documentos curriculares que orientam o ensino da Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal;
- d) Produzir um *E-book* formativo que promova o debate acerca das questões de Gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e induza uma postura crítica ao cotidiano do trabalho pedagógico.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (Freire, 1991. p.39).

Início este capítulo trazendo as certeiras palavras de Paulo Freire, onde ele enaltece a importância da leitura através do compartilhamento do saber. Desta forma, compreendo que a busca pelo conhecimento deve estar atrelada ao constante trabalho de revisão de estudos e discussões coerentes em todo debate ao longo do processo do saber.

Almejando compreender o objeto de estudo, faz-se necessário estabelecer relações entre as influências sofridas ao longo dos anos no campo da EF Escolar, os documentos norteadores no DF e o conceito de gênero através de uma perspectiva crítica.

O subcapítulo 3.1, que trata sobre a EF escolar brasileira, tem como desígnio trazer alguns aspectos históricos que nos possibilite interpretar a história e o processo do desenvolvimento da EF no Brasil. Além disso, discorre sobre as principais legislações que consolidaram e que amparam o ensino deste componente curricular nas escolas públicas.

No subcapítulo 3.2, 'Educação Infantil e Infâncias', discuto conceitos fundamentais relacionados à EI e sua história, abordando aspectos gerais. A compreensão do contexto da EI e dos estudos sobre a infância, incluindo sua evolução histórica e a criança como sujeito de direitos, foi essencial para aprofundar o objeto de pesquisa.

No subcapítulo 3.3, intitulado como A Educação Básica e a Educação Física Escolar no Distrito Federal, busco apresentar o contexto de realização da pesquisa, isto é, a compreensão da EF enquanto componente curricular nas escolas públicas do DF. Para isso, me aproprio dos currículos que orientam o ensino da EF no DF e de pesquisas já realizadas sobre a temática que me ajuda a compreender uma melhor localização da EF e a compreensão desta rede sobre o referido componente curricular.

O subcapítulo 3.4 trata sobre Gênero: Reflexões a partir de uma perspectiva crítica. Este subcapítulo busca contextualizar a temática da pesquisa, que versa sobre Gênero e a Educação Física escolar. Aqui, apresento a temática do estudo que atravessa minha pesquisa a partir de perspectivas críticas.

Por fim, no subcapítulo 3.5, intitulado como O Estado da Arte sobre gênero e a Educação Física Escolar, apresento meu estudo de revisão sobre a temática, denominado de estado da arte. Este subcapítulo tem como objetivo identificar, mapear e analisar a

produção do conhecimento sobre EF escolar e gênero no Brasil nas teses, nas dissertações e nos artigos científicos. Com essa revisão, foi possível identificar as lacunas existentes no campo acadêmico científico sobre a temática, movimento que me auxiliou na delimitação e na própria justificativa de realização do estudo.

3.1 A Educação Física escolar Brasileira

“Os objetivos e as propostas educacionais da EF foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física” (Darido, 2003, p. 1).

A constituição histórica da EF escolar brasileira pode ser representada através de um grande mosaico, onde cada peça foi posicionada através de diferentes influências em determinados momentos históricos e políticos. Entretanto, para melhor compreender o modelo de EF escolar que ganha força e se desenvolve no Brasil, é preciso apreender e conhecer sobre a história e o contexto histórico e político atrelado ao desenvolvimento da área, suas influências e abordagens. Assim, busco dialogar com os estudos de Castellani Filho, 2013; Ghiraldelli Júnior, 1991; Carmen Lúcia Soares, 1994, 1996; Bracht, 1999, 2003; e, Paiva, 2004.

Através de levantamentos de dados históricos em periódicos e obras relacionadas a tendências e correntes da EF ao longo da história, Ghiraldelli Jr. (1991) cita cinco tendências da EF brasileira: Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945); Pedagogicista (1945-1964); Competitivista (pós 64) e a EF Popular. O autor deixa claro, em seu livro “Educação Física Progressista” (1991) que, essas classificações não são sentenciadas, na verdade são reflexos do contexto histórico, social e político que estavam presentes na sociedade brasileira da época.

Na obra “Educação Física - raízes européias e Brasil”, Soares (1994) busca na história, os elementos que revelam a influência do pensamento científico positivista, da cultura, dos modelos e dos métodos sistematizados da Europa na EF brasileira. A autora traz a historicidade repleta de estratégias de intervenção de uma sociedade que acabam fomentando e conceituando a EF atrelada a higienização, moralização e regeneração racial de um país. Em seu livro, a autora detalha como os interesses sociais em educar

corpos fortes e saudáveis geraram diversas consequências para compreensão da área, que, até os dias atuais, acabam sofrendo dúvidas de sua real identidade.

O século XIX foi marcado pela formulação de concepções básicas referentes ao corpo e suas diversas funções relacionadas à nova ordem política da época (Soares, 1994). Como exemplo, a autora apresenta o caso da França com a consolidação da burguesia como classe e o reconhecimento da classe operária através de um movimento de revolta de classe, a Revolução Burguesa.

Com a solidificação da burguesia como classe foi preciso investir em um novo conceito sobre o corpo, onde ele estivesse vinculado com a força produtiva de trabalho (Soares, 1994). Assim, visando manter sua supremacia, a classe burguesa começa a destinar seus esforços na construção de modelo de homem produtivo, a fim de estabelecer sua permanência na nova ordem política, social e econômica.

O homem produtivo citado por Soares (1994), refere-se ao novo molde de indivíduo que suporte a ordem política instaurada através do capitalismo, onde ele exerça a função de produzir e reproduzir o capital e esteja pronto para servir como classe operária. Assim, esse processo contou com uma “educação” integral, envolvendo aspectos intelectuais, físicos, mentais e culturais.

Dessa maneira, de acordo com Soares (1994), a EF passou a ser compreendida como um instrumento primordial utilizado na construção da disciplina, da moral e da construção de corpos “saudáveis”, é compreendida como sinônimo de remédio para curar doenças, desânimo, apatia, acomodação, e começa a ganhar espaço em debates médicos, políticos, militares e no próprio âmbito familiar da sociedade francesa.

A EF, então, ganha notoriedade no que diz respeito a elaboração do novo ser produtivo. Isto é, formação de corpos “úteis” e “saudáveis” para a consolidação do sucesso do capitalismo na sociedade. A nova sociedade começa a ser regida por ideias do capital na abordagem positivista da ciência, uma compreensão reducionista do movimento, pautada no paradigma da aptidão física com vistas a saúde, onde os corpos “são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência” (Soares, 1994, p. 27).

Tal compreensão se disseminou no meio intelectual brasileiro, que, por questões sociais, políticas e econômicas, viam nesse ideário a representação de suas próprias

concepções (Soares, 1994). Paiva (2004) também apresenta que o discurso médico - higienista, surge como um projeto maior, com objetivos político, econômico, social e cultural. Logo, é necessário ter ciência que suas influências não eram encontradas apenas na área da EF, isto é, é preciso olhar para o contexto social em que se encontrava o país. A autora apresenta as disputas presentes na área como marcadores pontuais que se diferem de outras áreas, como o sobre o "fazer" corporal e o "saber" sobre o corpo, as diferenças pedagógicas e a prática da EF de maneira pedagógica.

Nos artigos publicados pela Revista de Educação Física - Escola de Educação Física do Exército (1933), os autores são rigorosos ao afirmarem que a prática de atividades físicas destinadas às mulheres, era compreendida como missão em colaborar para o fortalecimento nacional. Esta missão estava atrelada com a especificidade da natureza da mulher moderna: A procriação.

Eivados por ideais eugênicos, os autores da época defendiam que a feminilidade estava ligada a capacidade de gerar filhos fortes saudáveis para contribuir com uma forte nação. A dança era considerada uma excelente atividade corporal para as mulheres, visto que ela era entendida como uma prática que celebrava a beleza e a sensibilidade feminina. A leveza dos gestos e movimentos eram capazes de proporcionar diferentes sensações corpóreas para as mulheres (Mendes, 1933).

A obra de Ghiraldelli Jr. (1991) nos auxilia a refletir sobre a historicidade da EF e suas influências até os dias atuais, principalmente quando falamos de corpo e construção de conceitos e práticas da EF Escolar. Do mesmo modo, Castellani Filho (2013) discorre sobre um Brasil que vinha de uma grande insuficiência filosófica através de seu processo de colonização em um cenário de atraso cultural europeu, assim a única corrente filosófica de ordem que poderia ser encontrada foi na Igreja Católica, a Tomista.

Dessa forma, a manutenção da ordem social é compreendida como foco principal da EF no Brasil, onde as instituições militares influenciam essa constante busca a todo momento, atravessados pelos princípios positivistas. Dessa forma, surgem novos entendimentos de “padrões” de família, onde as leis morais são compreendidas como essenciais para a família brasileira. A organização familiar começa a ser questionada e o controle familiar torna-se uma ferramenta essencial para o Estado, a fim de tomar o controle da disciplinarização moral, sexual, física e intelectual da sociedade. O foco está voltado para a racialização do país, onde homens e mulheres são compreendidos como

responsáveis por tal feito. Nesse momento, encontramos o racismo característica enraizada a todo instante nos discursos do país (Castellani Filho, 2013).

O processo histórico da EF brasileira está diretamente ligado à influência de instituições médicas e militares, atreladas ao discurso eurocêntrico, médico higienista e ideais positivistas (Soares, 1994; Castellani Filho, 2013). Então, enquanto prática pedagógica, a EF se constitui nas escolas no decorrer dos séculos XVIII e XIX influenciada, pelas instituições conservadoras militares, médicas e esportivas (Oliveira, 1985; Ghiraldelli Jr, 1991; Betti, 1991; Caparroz, 1997; Soares 1994; Castellani Filho, 2013; Bracht, 1999; Taffarel, 1997). Isso significa dizer que a EF enquanto prática pedagógica nasce fundamentada no praticismo e na aptidão física, tendo a ginástica e posteriormente o esporte como "técnicas corporais" a ser ensinadas/aprendidas nas aulas de EF (Bracht, 1999).

Sobre isso, Soares (1996) destaca que o conteúdo a ser tratado pedagogicamente na EF escolar sempre esteve atrelado ao período histórico que sociedade atravessava, sendo influenciada significativamente pelas compreensões e concepções de cada época e período. A autora apresenta que a gênese da EF brasileira estava vinculada com a ideia de uma nova sociedade desencadeada pela introdução do capitalismo, ou seja, era necessário implantar a ordem, a moral, a disciplina e a higienização social no país. Dessa maneira, o Estado pretendia possuir o controle da população e buscar a regeneração da raça com uma nova identidade (Soares, 1994).

Foi através do viés higienista que a EF começou a ser vinculada com objetivos de saúde física e mental, detentora do fornecimento da saúde para a sociedade e regeneradora da raça, virtudes e moral (Soares, 1994). Assim, as instituições médicas e militares contribuíram para a construção histórica da EF através do discurso normativo, disciplinar e moral. A EF tornou-se uma importante ferramenta de ação e intervenção na sociedade, tanto no âmbito da escola como na sociedade em si (Soares, 1994).

Sua sistematização ocorre por meio de normas, valores, conceitos de obediência, busca por virilidade que eram transmitidos por meio da corporalidade, enquanto os conhecimentos médicos se encarregaram de transmitir a educação para a saúde, por meio de hábitos saudáveis (Bracht, 1999). Dessa forma, os exercícios sistematizados e o conhecimento médico estavam voltados para ditar à sociedade seu novo modelo de vida.

A prática de esportes e ginástica, voltada para mulheres, era estimulada como forma de construir uma imagem de feminilidade, com atividades como dança e exercícios ao ar livre que reforçavam os ideais de beleza da época. A atividade física permitida na época, estava voltada em deixar seu corpo belo, forte e sadio com o intuito de preservar o aprimoramento racial e cultural de uma nação (Física, 1933).

Através de um artigo publicado pela Revista de Educação Física (Física, 1993b), é possível encontrar uma melhor compreensão sobre como a mulher era oprimida na época:

“Da pratica dos exercícios, resultará para a mulher uma vantagem dupla: 1. Contribuição para o desenvolvimento das qualidades estéticas e morais; 2. Conservação do vigor e da força de resistência que necessita para o melhoramento da raça, de cuja responsabilidade jamais poderá fugir.” (Física, 1933b).

Mendes (1933) corrobora em seus estudos quando afirma que as práticas femininas deveriam buscar uma estética harmoniosa longe de qualquer semelhança ao masculino, ou seja, as mulheres não poderiam ter corpos torneados e musculosos. Outra atividade compreendida como feminina era a ginástica rítmica, porém, a autora afirma que as mulheres não poderiam apresentar preocupação em desportiva, apenas realizar a atividade afins de recreação e aperfeiçoamento estético. A graça e a elegância eram compreendidas como dons inatos, ligados estritamente às mulheres.

Bracht (1999) cita as ciências biológicas como princípio fundamental na compreensão da elaboração das práticas no país, onde o corpo era pensado pela racionalidade científica. A construção de corpos dóceis e aptos ganha representatividade na perspectiva política nacionalista, dessa forma, era adestrado com a prática militar e educado pelo conhecimento médico-científico.

Através de influências militares, eivadas por princípios positivistas, a EF recebe a responsabilidade de manutenção da ordem social, buscando a implementação de corpos “fortes”, “saudáveis” e “harmoniosos organicamente” em seu discurso. Tinha como objetivo alcançar um novo modo de viver no país, lembrando que o Brasil estava saindo da condição de colônia portuguesa no início da segunda década do século XIX. Nesse contexto, a EF ganha seus objetivos atrelados à “Educação do Físico, à Saúde Corporal” com ideais ligados a instituições militares e médicas. Assim, a influência higienista começa a ganhar força no histórico da EF (Castellani Filho, 2013).

Os higienistas encontram a “ginástica” como meio de educar os corpos e reformular a construção da classe dominante, a raça branca. Nesse período há uma enorme intensificação do racismo e preconceitos da formação social escravista (Soares, 1994).

As desigualdades são acentuadas e justificadas (sem qualquer meio de comprovação) pela ciência, alegando a superioridade da raça branca com comparações divergentes entre homens e mulheres. Dessa forma, o racismo e as desigualdades sociais e de gêneros tornam-se pontos essenciais para uma melhor compreensão da hegemonia burguesa, eivada por influências higienistas da época (Soares, 1994). Na segunda metade do século XIX, o país conquistou a tão almejada independência, no ano de 1822. Após esse importante marco começa o projeto de eugenia da população brasileira.

Castellani Filho (2013), relata o cenário populacional em que se encontrava o país, onde metade do contingente populacional era formado por pessoas escravizadas. Com receio de uma possível rebelião, alimentados pelo apoio dos portugueses, o Estado busca o “controle familiar” para equilibrar a população. Através desse novo projeto, os médicos higienistas recebem a incumbência de disciplinar o físico, a mente, a moral e a sexualidade da elite burguesa brasileira.

Aspirando garantir a procriação social e uma geração mais forte e saudável da elite burguesa, os higienistas atrelam a EF à educação sexual e detentora dos cuidados relacionados à saúde do físico, da moral, do intelectual e do social. Dessa maneira, a EF ganha uma nova esfera em seu entendimento e passa a ser estimada pela elite dirigente, onde logra obras e publicações (desenvolvidas por médicos) que almejavam alcançar um status “científico” (Soares, 1994).

Dessarte, surgem normas de vida impostas para a sociedade, tanto na forma de cuidados com o corpo, higiene, hábitos alimentares, saneamento, vestimentas e formas de condutas de homens e mulheres. Soares (1994) cita a vinculação da EF com a saúde, a moral e a educação, através da “pedagogia da boa higiene”.

A inserção da EF no contexto escolar brasileiro acontece através da Reforma Couto Ferraz em 1851, porém a reforma só foi oficializada em 1854 com o Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, que autorizava a reforma no ensino primário e secundário. Betti (1999) afirma que, através dessa documentação, a ginástica surge como disciplina obrigatória para as turmas do primário e a dança para as turmas do secundário.

A implementação da ginástica nas escolas foi defendida pelos higienistas a fim de utilizar as práticas como um projeto que alcançasse a educação familiar. Porém, houve certa resistência da elite em aceitar que seus filhos realizassem qualquer tipo de atividade manual, lembrando que havia a estigmatização do trabalho manual, onde era inaceitável associar trabalho físico ao trabalho intelectual. A classe dominante detinha os privilégios da liberdade e do trabalho dito como digno, onde não exercia nenhum tipo de trabalho manual (Castellani Filho, 2013).

Nesse momento é possível observar a distinção da contrariedade da ginástica relacionada ao gênero dos estudantes. As aulas para o gênero masculino eram melhor compreendidas já que, a ideia de ginástica estava atrelada às instituições militares, onde apenas homens realizavam, uma vez que o objetivo era a preparação de homens e corpos saudáveis, aptos para o trabalho e a guerra. Castellani Filho (2013) cita que, em 1874 o conselheiro da Província do Rio de Janeiro discorre sobre a “repugnância” como a ginástica foi recebida pela população, principalmente voltada para o sexo feminino.

Buscando orientações que assegurem a prática da ginástica no currículo escolar, Rui Barbosa recorre ao Parecer nº 224 sobre a Reforma de Leôncio Carvalho. Assinado em 1882, o parecer possuía um compilado de medidas que versavam acerca da obrigatoriedade da ginástica nas escolas, a igualdade dos professores dentro do corpo docente e a obrigatoriedade para ambos os sexos, porém com ressalvas quando se trata do corpo feminino - buscando “proteger” a reprodução e as formas femininas. Dessa forma, entende-se que o Parecer traz como objetivo a garantia da regeneração da raça, a reprodução e a saúde dos futuros combatentes pela pátria (Soares, 1994).

A mulher ganha um papel estritamente ligado a procriação, onde ela precisava se manter sadia, forte e apta a gerar filhos saudáveis. A mulher era compreendida como fonte de contribuição a Pátria, visto que ela seria capaz de gerar homens para defender o país e outras mulheres capazes de continuar a função de reprodução para o Estado. Desta forma, destinava-se à EF a incumbência de zelar da questão da eugenia da raça em busca de indivíduos fortes e saudáveis (Castellani Filho, 2013).

Assim como Castellani (2023) traz as reflexões essenciais de Fernando Azevedo: “O que é, pois, preciso, é ver, na menina que desabrocha, a mãe de amanhã: formar fisicamente a mulher de hoje é reformar a geração futura...” (apud Castellani Filho, 2023, p. 43).

A prática de EF se consolida nas escolas através do movimento ginástico francês, alemão e sueco, sendo que o método francês foi o mais divulgado na elaboração dos conteúdos de ensino nas escolas brasileiras (Soares, 1996).

Como cita Ghiraldelli Jr. (1991), a EF Militarista (1930 - 1945) propõe impor novos padrões de comportamentos para a sociedade, caracterizados e alimentados pelo espírito de bravura e coragem, diferentemente da EF higienista, que atrelava seu discurso em busca da assepsia social. Tal discurso compreendia a mulher como a principal responsável pela saúde e bem-estar da família, recebendo a incumbência de praticar hábitos higiênicos e a educar os filhos. Era responsável por dar vida a uma raça mais vigorosa e duradoura (Mendes, 1933).

A EF Pedagógica (1945 - 1964), como cita Ghiraldelli Jr. (1991), surge como uma concepção que almeja ressignificar a EF como uma prática eminentemente educativa, e não somente voltada para saúde e para disciplina da população. Ela almeja inserir a “educação do movimento” buscando uma educação da totalidade do estudante. Mas, ainda assim, é um período marcado pela influência dos psicomotricistas, cujo objetivo é a apreensão das condutas motoras. E que, portanto, desconsidera as questões de classe, raça e gênero que atravessam as aulas de EF. A especificidade da EF nesse período relaciona-se fortemente com a aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras.

No final do século XIX surgem os jogos esportivos e uma maior abrangência e diversidade nos conteúdos propostos para a área. Como alicerces fundamentais na construção das abordagens construídas em relação aos conteúdos a serem ensinados na escola, há o suporte das ciências de natureza física e biológica como predominantes já que não haviam referências da Sociologia, Psicologia e Antropologia sobre a temática (Soares, 1996).

Após o golpe militar de 1964, o ensino da ginástica nas aulas de EF abre espaço para o esporte, que surge como um fenômeno polissêmico e detentor de técnicas, virtudes e espírito competitivo capaz de prender a atenção do público e trazer ligações sociais através de sua prática. O ensino do esporte que é hegemônico nas aulas de EF até os dias atuais, inicia pela influência das competições esportivas e das conquistas das medalhas do Brasil nas Copas do mundo de futebol. Nesse contexto a EF passa a ser compreendida como um espaço privilegiado para seleção de talentos. Os estudantes são compreendidos

como atletas e os professores como treinadores, a relação pedagógica estabelecida é de treinamento e preparação física para determinados esportes (Bracht, 1999).

É válido ressaltar que o esporte era destinado de forma distinta a homens e mulheres, visto que em 1965, durante a ditadura militar, as mulheres eram proibidas de praticarem futebol e outras modalidades, através do decreto n 3.199, assinado em 14 de abril de 1941 por Getúlio Vargas, durante o Estado Novo. Tal legislação compreendia que a prática de esportes era "incompatíveis com a natureza feminina" (Bonfim, 2023).

O viés competitivista que a pedagogia da EF incorporou é sinônimo de desporto e performance, práticas tecnicistas ganham visibilidade e os valores de competição e superação individual são peças-chaves nesse processo de reprodução. O alastramento do discurso do desporto encontrava-se vinculado a ações governamentais, onde buscavam utilizar essa proposta como forma de desmobilizar organizações populares e assim retirar possíveis adversidades políticas da época (Ghiraldelli Jr, 1991).

Em 1980 o país passa por um momento histórico: o processo de redemocratização da sociedade brasileira, que desde 1964 tinha as orientações determinadas pelos militares. Era momento de oxigenação, segundo Castellani Filho (2013). No campo educacional inicia-se um grande debate sobre os rumos da educação.

Na EF esse movimento ficou conhecido como o "movimento renovador", onde os intelectuais do campo influenciados por outras formas de conceber a ciência, analisam criticamente as relações paradigmáticas da aptidão física construídas até então e revelavam a possibilidade de pensar outras orientações sobre a concretude da EF, pautada nos princípios das ciências sociais e humanas e na valorização da cultura corporal, onde o ser humano não se resume em um fim biológico e sim em um ser integral (Betti, 1991; Ghiraldelli Jr, 1991; Castellani Filho, 1999; 2013; Bracht, 1999; 2019; Taffarel, 1997).

Esse é o contexto histórico em que emergem as diferentes abordagens e perspectivas pedagógicas da EF escolar, contrárias à vertente do mecanicismo e a visão biologistas que estava presente na EF. Essas abordagens e perspectivas pedagógicas, apresentam diferentes formas de nomear o objeto de conhecimento a ser tratado pedagogicamente na EF escolar: Cultura Física (Betti, 1991), Cultura de Movimento (Kunz, 1991), Cultura Corporal (Soares, et al. 1992), Cultura Corporal de movimento (Bracht, 1999). Esses são conceitos que se diferem, sobretudo, nas suas bases teórico metodológicas.

Saraiva (2002) traz reflexões que corroboram com o estudo, onde disserta sobre como as práticas corporais ensinadas através da EF, refletem e reforçam representações sociais diferenciadas para homens e mulheres, especialmente quando não são pensadas de forma inclusiva para todos e todas. Isso é particularmente evidente em práticas como a dança, que podem ser vivenciadas de maneira distinta por meninos e meninas, revelando processos culturais que influenciam a forma como cada grupo se relaciona com o corpo e o movimento.

No que tange os marcos legais que orientam o ensino da EF nas escolas, destaco que foi através da Constituição de 1937, juntamente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB - lei nº 4.024/1961) e suas demais reformulações que a EF se consolidou enquanto um componente curricular nas escolas brasileiras.

De acordo com a versão mais recente da LDB, a EF é compreendida e assegurada como componente curricular obrigatório na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 1996). Entretanto, a redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003, aponta a possibilidade de facultatividade desse componente em alguns casos, a saber:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- V – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

Fica evidente que há liberação para o estudante realizar a prática em alguns casos, porém não há concordância se essa “liberação” se estende para a aula, ou somente à prática. (Brasil, 1996). Tal facultatividade pode ser refletida através de concepções classistas e machistas, visto que a há a exclusão de jovens trabalhadores e mães no corpo da lei.

A LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 garantiram uma nova adequação curricular para a EF no sistema educacional, onde ela deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e encontra-se assegurada como componente curricular da Educação Básica, porém não há normatização sobre qual profissional poderá ministrar as aulas.

Como aporte normativo atualizado, atualmente temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos dos sistemas de ensino das Unidades Federativas (Brasil, 2017). As Diretrizes Curriculares Nacionais exercem a função de orientar e articular o progresso e qualidade das propostas pedagógicas da rede de ensino do País. Já a BNCC é um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p.7).

É preciso destacar que a definição dos conteúdos a nível nacional é uma questão presente na própria Constituição Federal (CF) de 1988, e na LDB de 96. No Art. nº 210, da CF diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Já na LDB de 1996 nos artigos 9º e 26º, é possível identificar tal questão na definição dos currículos de todas as fases da educação básica do Brasil em comum e diversificada; a base comum é nacional, e a parte diversificada dos currículos fica a depender das características regionais relacionadas à cultura, economia e sociedade.

O documento final da BNCC foi promulgado em 2018, após alguns anos de debates, discussões e reflexões de diferentes agentes do campo educacional. Entretanto, é preciso considerar que o documento final ora apresentado a sociedade não expressa o trabalho coletivo empreendido nas primeiras versões do documento (Neira, Souza Junior, 2016; Neira, 2017; 2018). O golpe político (2016), jurídico e midiático, alavancou interesses financeiro de agentes neoliberais e conservadores sobre as agendas e rumos educacionais no país, tal movimento ocasionou na apresentação de uma BNCC que não agrada ao interesse daqueles que estão envolvidos com a educação desde baixo, isto é, os trabalhadores da educação básica e os estudantes das escolas públicas do Brasil (Saviani, 2016).

No DF, local de desenvolvimento desta pesquisa, a educação básica conta com o Currículo em Movimento do Distrito Federal de 2018 (CMDF), e com o Programa Educação com Movimento (Distrito Federal, 2019) que é responsável por garantir a presença da EF nas escolas de EI e de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Com a

homologação da BNCC, a secretaria do estado de educação do DF apresenta a comunidade escolar os documentos de replanejamento curricular, indicando os objetivos de aprendizagem e conteúdos que devem ser retomados, reforçados e reavaliados (Distrito Federal, 2018a).

O próximo subcapítulo será dedicado a uma análise mais profunda dos estudos da infância e da história da EI, buscando compreender melhor seu papel no processo educacional.

3.2. Educação Infantil e Infâncias

A infância é uma categoria histórica e socialmente construída, cuja compreensão e expressão variam de acordo com as condições materiais de existência e com as formas de organização social predominantes em cada período histórico. A inserção concreta das crianças na sociedade, bem como os papéis que lhes são atribuídos, são determinados pelas relações sociais de produção e pelas dinâmicas econômicas, políticas e culturais de cada época. Assim, é possível destacar que a concepção de infância passou por significativas transformações históricas, desde a visão da criança como um adulto em miniatura, característica da Idade Média, até sua compreensão como sujeito de direitos e cidadã na contemporaneidade.

Até o século XII, não havia uma concepção de infância, os estudos apontam que este período da vida ficou encoberto pela visão adultocêntrica (Kramer, 1982). Na sociedade medieval, Ariès (1981) o entendimento de infância não possuía qualquer relevância no contexto da sociedade e não havia espaço para o pertencimento dessa faixa etária na sociedade. O sentimento de infância, emerge por volta dos séculos XVI e XVII, acompanhando as transformações da sociedade e segundo Kramer (1982), corresponde à consciência da particularidade infantil, isto é, aquilo que distinguia as crianças dos adultos e fazia com que ela fosse considerada um adulto em potencial.

Sendo determinado historicamente, conforme as modificações da forma de organização da sociedade, a noção de infância emerge com o advento da modernidade, a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças (Ariès, 1973). Assim, "se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, tal como os adultos, assim que ultrapassava período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura" (Kramer, 1982, p. 19); além disso, com o avanço da

ciência nesse período, há uma redução dos índices de mortalidade infantil e as crianças passam a ser pensadas como sujeitos de características próprias (Kramer, 1982).

As inquietações e preocupações com a educação pedagógica e a inserção das crianças na sociedade são ideias que remontam, portanto, o fim do século XIX e início do século XX, uma vez que a criança e seus comportamentos passam a ser cada vez mais objeto de estudo de pesquisadores de áreas como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação e áreas afins. Com efeito, a infância passa a constituir uma fase importante do desenvolvimento humano e surgem teorias que buscam explicar o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem das crianças.

Contudo, Kramer (1982) destaca que essa ideia de infância que se consolida com a modernidade, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia; uma compreensão romantizada que mascara a miséria das populações infantis, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial (ou antes ainda) condena as crianças não serem crianças. A visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não de análise da condição infantil, mascara a significação social da infância.

Entender as crianças de forma uniformizada, portanto, significa não considerar os modos de estratificação social (classe social, etnia, raça, gênero, e a região onde vivem) que expressam, significativamente, as desigualdades existentes entre elas. Além disso, na perspectiva crítica de educação que me situo, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2022, p. 51).

Sarmento (2007) expõe sobre o processo da invisibilidade nos estudos que, historicamente, a infância sofreu no decorrer dos anos. O autor defende a ideia que, através dos estudos das culturas infantis seja possível compreender uma infância a partir de suas diferenças e não mais pelas ausências que foram marcadas ao longo dos anos. Sendo o estudo das culturas da infância uma ferramenta essencial para compreender a singularidade infantil.

As crianças eram entendidas como extensões do mundo das mulheres, uma forma de apêndices do universo feminino e eram inseridas na vida adulta o quanto antes. Elas eram instruídas a integrar o mundo do trabalho, das guerras e da reprodução o mais rápido possível, entendendo que de fato não havia espaço para a infância, e as crianças eram

obrigadas, de maneira muito precoce, a encarar e integrar o mundo dos adultos (Sarmiento, 2004).

Corroborando com os autores, é possível encontrar nos estudos de Qvortrup (2014) como as crianças eram enxergadas nessa fase: “As crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento” (Qvortrup, 2014 p. 27). Dessa forma, fica evidente como a infância era marginalizada e precarizada, onde as crianças não possuíam nenhum direito e a infância era negada e negligenciada a todo instante.

Nunes e Silva (2006) discorrem sobre a criança e a infância no Brasil, onde apontam diversos momentos de violência e total ausência de responsabilidade da sociedade e do Estado. No período colonial, os escravizados recebiam a incumbência de se responsabilizar pelas crianças e elas eram anuladas à cultura social adulta, longe de toda rotina pertinente de sua família. Os autores afirmam que:

“[...] a criança brasileira tem uma história marcada pelo silêncio e pela violência, real e simbólica. A modernidade não trouxe avanços para a posição social da criança e para a elevação da compreensão de seu papel” (Nunes, Silva; 2006 pg.55).

A educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país. Estudos mostram que a qualidade da educação está positivamente associada com maiores taxas de crescimento econômico. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024 da UNESCO, a redução de apenas 1% na população mundial fora da escola em quase dez anos é um indicador preocupante, especialmente considerando que ainda existem 251 milhões de crianças e jovens fora da escola em todo o mundo. O subinvestimento crônico em educação é uma das principais causas desse problema, especialmente em países de renda baixa e média baixa.

Outro dado importante que corrobora com a citação de Nunes e Silva (2006), está presente na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, onde 1,852 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhavam em atividades econômicas ou produção para consumo próprio, com 1,607 milhão em situação de trabalho infantil.

Os autores atestam que o primeiro espaço institucional criado, definido e delimitado para o tratar das crianças brasileiras foram ofertados pelos jesuítas, com o

objetivo de catequizar e “ensinar” os bons costumes da época através de castigos físicos e proibições. As crianças que ali sofriam esse “ensinar” eram filhos de índios, que ali viviam e gozavam de total liberdade passada pela sua cultura. A cultura indígena era compreendida como ações ligadas às práticas demoníacas, cultura essa que os jesuítas abominavam e pregavam a fé a todo e qualquer custo com os indígenas (Nunes, Silva; 2006).

3.2.1 Infância, Educação e Educação Infantil: contextualização histórica

Buscando trazer uma melhor compreensão sobre o cenário da presente pesquisa, é necessário entender um pouco melhor sobre a história da EI no processo educacional.

A trajetória do atendimento infantil no Brasil apresenta fases marcadas pela presença e ausência do poder público em diferentes períodos históricos. Durante muitos anos, a educação e o cuidado com as crianças foram responsabilidades exclusivas da família.

Na Idade Média, é possível encontrar o surgimento de locais destinados ao acolhimento dos mais vulneráveis, conhecidos por receber "todos os diferentes tipos de desvalidos", oferecendo alimentação e abrigo básico (Merisse, 1997).

No início do século XVI, inicia-se a fase filantrópica de cuidado infantil, com atendimento extremamente precário e completa ausência do Estado. Instituições sob domínio da Igreja Católica assumiam o acolhimento de crianças abandonadas, principalmente órfãos vindos de Portugal e crianças indígenas rejeitadas. Um dos dispositivos mais conhecidos dessa época foi a "Casa da Roda", um mecanismo giratório embutido nas paredes de instituições, onde as crianças eram deixadas anonimamente. Apesar da acolhida, os índices de mortalidade infantil eram altos (Merisse, 1997).

No século XVIII, surgem os "asilos infantis", ainda com caráter estritamente caritativo. Essa fase é marcada pela realidade do sistema escravocrata, em que filhos legítimos das famílias burguesas eram amamentados por amas de leite, enquanto os filhos dessas mulheres, muitas vezes escravizadas, eram descartados e abandonados para que suas mães pudessem atender à maternagem dos filhos das senhoras. A "Casa dos Expostos" permaneceu como prática usual até a segunda metade do século XIX, sendo a principal referência de atendimento à infância (Merisse, 1997).

Enquanto isso, na Europa, entre os séculos XVI e XVII, a sociedade começou a conceber e valorizar a infância de outro modo. O surgimento das primeiras instituições de EI esteve diretamente relacionado ao desenvolvimento da escola moderna e ao pensamento pedagógico moderno, fortemente influenciados pelas transformações da Revolução Industrial. Com a substituição das ferramentas pelas máquinas e o ingresso massivo de mulheres no mercado de trabalho, a rotina familiar mudou. As creches e pré-escolas surgiram inicialmente como uma resposta à ausência das mães operárias nos lares (Almeida; Secchi; Silva, 2004; Jardim Et Al., 2014; Paschoal; Machado, 2009).

No Brasil, os efeitos da Revolução Industrial chegaram um pouco mais tarde, mas com forte impacto nas dinâmicas sociais. A partir do século XIX, surgem novas instituições de atendimento infantil, geralmente com caráter assistencialista e voltadas às crianças pobres, órfãs ou filhas de trabalhadores. Paschoal e Machado (2009) destacam que essas instituições atendiam, principalmente, às necessidades das mães operárias e viúvas desamparadas, reforçando a lógica patriarcal que eximia os homens de responsabilidades com a prole. O cuidado e o trabalho doméstico permaneciam como funções atribuídas exclusivamente às mulheres.

Rizzo (2003) chama atenção para o fato de que, com o crescimento da pobreza urbana e a falta de políticas públicas, muitas mulheres pobres passaram a oferecer serviços de cuidado para os filhos das operárias. Contudo, a precarização dessas condições de atendimento gerava situações de maus-tratos e altos índices de mortalidade infantil.

Na segunda metade do século XIX, o Movimento Higienista trouxe novas concepções de cuidado infantil. Através de avanços científicos, práticas como a esterilização do leite e os cuidados com a higiene pessoal começaram a ser difundidas, reduzindo as taxas de mortalidade infantil. Essas novas práticas influenciaram diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, a arquitetura e os hábitos familiares (Merisse, 1997). Nesse contexto, o próprio papel da mulher foi reconfigurado, com campanhas que usavam o "instinto materno" como argumento para responsabilizar as mães pelo cuidado integral dos filhos. Argumentos racistas também permeavam essas campanhas, culpabilizando amas de leite pelos altos índices de mortalidade (Merisse, 1997).

No campo educacional, o século XIX também trouxe o surgimento de novas concepções pedagógicas voltadas à infância. Abramovay e Kramer (1985) apontam que,

ao longo desse século, a pré-escola começou a adquirir uma função de educação preparatória, afastando-se progressivamente da função puramente assistencialista. Um marco importante foi a criação do "Kindergarten" por Friedrich Froebel na Alemanha, em 1840, propondo uma educação integral baseada no respeito e na liberdade da criança. No Brasil, inspirado por essas ideias, Ruy Barbosa defendeu o primeiro jardim de infância público, quatro anos após o lançamento da proposta alemã (Merisse, 1997).

Com o avanço do século XX e o fortalecimento do capitalismo industrial no Brasil, novas instituições voltadas para a infância surgiram. Abramovay e Kramer (1985) classificam a história da EI em quatro grandes funções: pré-escola guardiã (século XVIII), pré-escola preparatória (século XIX), pré-escola com objetivos em si mesma (década de 1980) e pré-escola com função pedagógica. Cada fase correspondeu a diferentes momentos históricos e ao grau de intervenção (ou omissão) do Estado.

A partir da década de 1970, a EI passa a ser atravessada pela ideia da educação compensatória, proposta como solução para os problemas do fracasso escolar nas classes populares. Essa concepção culpabilizava as próprias crianças e suas famílias pela defasagem escolar, deslocando o debate estrutural sobre as condições de vida e educação (Abramovay E Kramer, 1985; Merisse, 1997). Abramovay e Kramer (1985) destacam três pontos críticos dessa abordagem: o preconceito contra as crianças das classes populares, o escamoteamento da divisão de classes e a redução da EI a um mero treinamento de habilidades "faltantes" nas crianças.

Já na década de 1980, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981) marcou a tentativa de superar a visão compensatória, propondo uma pré-escola com objetivos em si mesma e promovendo o desenvolvimento global e harmônico da criança. Por fim, consolida-se a concepção de uma pré-escola com função pedagógica, que considera os saberes infantis como ponto de partida para o processo educativo e reconhece a criança como sujeito histórico e social (Abramovay E Kramer, 1985).

3.2.2 Normativas e garantias

No Brasil, a escolarização sistematizada sucede por meio de ciclos de aprendizagem, iniciando a partir da entrada da criança na EI. O direito à educação está garantido na Carta Constitucional de 1988.

Vianna (2018), discorre sobre a construção da CF de 1988, como um marco essencial no ponto de vista histórico para a educação, visto que a redemocratização do país deu ao Estado o dever de desenvolver parâmetros visando orientar as práticas educativas no país. Em relação a EI, com a construção da CF de 1988, o atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos idade passa a ser dever do Estado.

Na década de 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei 8.069/90, onde reafirma os direitos, principalmente o da educação, concedidos às crianças. O documento estabelece mecanismos de controle social, de participação e implementação de políticas públicas para a faixa etária proposta. Sua proposta advém da seguridade dos direitos da criança e do adolescente, onde eles possuem como prerrogativa os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de maneira integral, desenvolvendo as dimensões física, mental, espiritual, moral e social (Paschoal; Machado 2009).

Com a promulgação da LDB em 1996, a EI passa a pertencer à Educação Básica, ganhando mais valor ao lado do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento compreende que a EI tem como fim, promover o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, onde o processo de ensino e aprendizagem ocorra com parceria da família e comunidade. A obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos surge através da Emenda Constitucional nº 59/2009, e sua obrigatoriedade é integrada na LDB desde 2013. Dessa forma, a matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos passa a ser obrigatória em instituições de ensino que ofereçam a EI (Brasil, 2017).

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

Sendo dever do Estado, ofertar uma EI pública e igualitária com o ensino gratuito e de qualidade, e sem nenhum critério de seleção. A EI é dividida em duas fases: a não obrigatória, dos 0 aos 4 anos, destinadas às creches e a fase obrigatória dos 4 aos 5 anos, devendo estar matriculada na EI. A obrigatoriedade deve ocorrer para crianças que completem 4 anos até o dia 31 de março, caso a criança completar 4 anos após esta data, a matrícula será feita apenas no ano seguinte.

A primeira etapa da Educação Básica é ofertada pelas creches e pré-escolas, sendo compreendidas como espaços institucionais não domésticos com orientações bem definidas e objetivos pré-estabelecidos em lei. Os estabelecimentos educacionais voltados para as crianças menores, podendo ser públicos ou privados, são destinados a cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade. A oferta de serviço prestado ocorre no período diurno, sendo de jornada parcial ou integral e devem ser supervisionados por órgãos competentes e fiscalizadores do sistema educacional (DCNEI, 2009).

Em 1998, o Ministério de Educação (MEC) elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de EI, onde o documento tem como objetivo fornecer um conjunto de referências e orientações pedagógicas. Logo após a criação desses documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas entre 1998 e 1999.

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que instaura diretrizes, metas e estratégias, com vigência decenal, sendo utilizado atualmente o PNE de 2014 com vigência até 2024. Atualmente, o projeto do novo PNE 2024-2034 encontra-se em fase de aprovação, onde ainda passará por um amplo debate na Câmara dos Deputados e Senado Federal (Brasil, 2024).

Em 2010 houve a atualização da DCNEI e, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através desses documentos citados, as práticas pedagógicas na EI brasileira começam a ter forma e os debates sobre o desenvolvimento infantil e a infância começam a ter mais força no território educacional.

Paschoal e Machado (2009) afirmam que a EI só conseguiu se consolidar nas últimas décadas, através de movimentos sociais de luta e como reivindicações pelos direitos humanos. Crianças de zero a quatro anos conquistaram o direito de possuírem uma educação de qualidade e suas famílias terem a opção de dividir com o Estado o dever de fornecer tal educação deve ser considerado um grande feito na história da Educação. As autoras defendem a necessidade de lutar por uma educação de qualidade e seu reconhecimento, não apenas nos documentos legais a nível legislativo, mas perante toda sociedade. O desafio da educação precisa ser compreendido e assumido por todos, não apenas por entes federativos.

No subcapítulo seguinte, apresento a realidade da EF nas escolas públicas do DF, a partir de suas orientações curriculares e de pesquisas já realizadas sobre a temática nesse âmbito educacional.

3.3 A Educação Básica e a Educação Física escolar no Distrito Federal

Este tópico tem como objetivo apresentar a concepção do sistema escolar de Brasília e como a EF surge e se mantém presente na Educação Básica de Ensino. Para isso, me debruço sobre as diretrizes e orientações curriculares que orientam o sistema educacional do DF, assim como, sobre outras pesquisas e estudos já realizados neste âmbito educacional.

Brasília, inaugurada como capital do Brasil em 1960, teve seu sistema educacional no ano de 1961, através da idealização do intelectual, educador e político Anísio Teixeira. Seu planejamento contava com a integração de diversos setores, principalmente o da educação, cultura e saúde. Buscando desenvolver as características modernas e inovadoras da nova Capital, Anísio Teixeira idealizou a implantação do sistema educacional através da experiência da educação integral já conhecida em Salvador. Assim, o planejamento do sistema escolar de Brasília se estruturava em três categorias: Educação Primária, Educação Média e Educação Superior (Wiggers, 2011).

O Plano de Construções Escolares de Brasília previa o funcionamento do sistema educacional através de Centros de Educação Elementar, compostos por Escolas Classes, com o ensino das disciplinas tradicionais, e as Escolas Parque, com a responsabilidade do desenvolvimento de atividades recreativas, artísticas e físicas. Assim, a EF começa a ser valorizada e sua funcionalidade começa a ganhar uma melhor compreensão (Wiggers, 2011).

A criação da Escola-Parque foi um avanço no processo de sistematização da EF no sistema educacional de Brasília. Esse projeto carregava o espírito inovador da matéria juntamente com a ruptura do modelo tradicional que a EF carrega ao longo de sua vasta história (Wiggers, 2011).

Segundo Wiggers (2011), o projeto de Anísio Teixeira contemplava a visão integral do estudante quando abordava a inserção do desenvolvimento artístico, físico e recreativo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A educação intelectual

sistemática possuiu como complementação o trabalho desenvolvido na Escola Parque, visando a construção de atividades sociais, recreativas e a prática de atividades físicas.

De acordo com a autora, a implementação da nova configuração urbanística da Capital foi fundamental para a elaboração do plano de construções escolares (Wiggers, 2011). O planejamento almejava a inserção da EF ao lado das atividades artísticas, onde alcançaria um maior repertório curricular ao longo de um processo formativo lúdico.

A prática da EF foi resguardada na Constituição de 1937 e desde a primeira LDB, lei nº 4,024/1961 (Freire, 2016). A promulgação da CF de 1988 pode ser considerada o marco inicial para as inúmeras mudanças que o país começaria a vivenciar em sua história. Após viver mais de 20 anos de ditadura militar, a CF trouxe uma nova abertura para a participação política na sociedade brasileira.

A redemocratização no país afetou todas as áreas da sociedade, principalmente a área educacional, onde o Estado começou a se responsabilizar pela educação básica como direito fundamental de todo e qualquer cidadão. Trazendo para a história de EF encontramos o movimento renovador na década de 1980, influenciado pelas ciências humanas e sociais. O movimento priorizava o debate da análise crítica a aptidão física, contrapondo-se ao viés tecnicista, onde as “Teorias Críticas” ganham mais destaque e começam a ganhar força em estudos e debates na educação brasileira na década de 1980 (Bracht, 1999; Castellani Filho, 2019).

Os currículos da SEEDF surgem após a promulgação da CF de 1988. Tais documentos, buscavam servir como ferramenta norteadora no processo de ensino. A partir de então, buscando contribuir para a qualidade da educação básica do DF, a SEEDF normatiza os currículos de 1993, 2000, 2009, 2011, 2014 (Secretaria De Educação Do Distrito Federal, 2024).

Outro marco essencial para contextualizar a EF em Brasília foi o projeto intitulado como Escola Candanga. Tal projeto ocorreu durante o mandato de governo de Cristovam Buarque (1997-2000), cujo objetivo era construir um projeto político-pedagógico com participação ativa da comunidade e das famílias. O movimento deste projeto foi compreendido como um programa que visava construir políticas públicas alternativas no campo da educação em Brasília (Freire, 2016).

O projeto da Escola Candanga foi definido como uma experiência de construir uma política pública educacional que buscasse uma relação horizontal entre a concepção

de ser humano, mundo e sociedade com o Estado. O projeto contava com um currículo construído por princípios teóricos e dimensões: Sociológica (cidadania e democracia), Filosófica (ética e ecologia), Pedagógica (estrutura curricular organizada em fases de formação), Epistemológica (Desenvolvimento e aprendizagens contínuos, construção coletiva e social do conhecimento), Política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para superação) (Sampaio; Lião Júnior, 1999).

Os princípios que fundamentam a Escola Candanga eram voltados para um ensino com a Educação Integral como objetivo central ao longo da aprendizagem. Ela buscava desenvolver a lógica da totalidade no desenvolvimento das diversas dimensões do indivíduo (social, cognitiva, afetiva, motora e cultural). Dentre os projetos implementados durante a gestão do Governo Democrático e popular do DF, Sampaio e Lião Júnior (1999,) apontam o sucesso do Projeto Núcleo de Educação com o Movimento, que, “sintonizado com os princípios da Escola Candanga, inseriu o movimento de forma sistematizada, com a presença do professor de EF nas séries/fases iniciais de escolarização (p. 246).

Após a troca de governo, com a vitória de Joaquim Roriz (partido de oposição), o projeto da Escola Candanga foi suspenso, apesar de seu reconhecimento pela redução de gastos do Estado pelo Banco Mundial (Moraes, 2009).

Desde então, é possível destacar que foram realizadas algumas reformas curriculares na rede pública de ensino do DF (2000, 2002, 2008, 2010) com o intuito de reformular conceitos, variação de conteúdos, de procedimentos e de tempos-espacos pedagógicos (Distrito Federal, 2018a). Esse processo de replanejamento curricular e as diversas reformas realizadas foram consideradas na reformulação que culminou no então denominado Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (Distrito Federal, 2014).

Dermeval Saviani traz reflexões essenciais quando buscamos compreender o papel do currículo no âmbito escolar. O autor traz possibilidades concretas para se pensar e discutir sobre o currículo e o papel da escola, utilizando a pedagogia histórico-critica como concepção na formação humana.

Conforme Saviani (2013), o currículo pode ser compreendido como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p.16), onde a base da escolha do conteúdo deva ser feita a partir da problematização da realidade do ensino. É

preciso refletir sobre o que esses estudantes irão enfrentar na sociedade real, e não incorporar algo de forma aleatória ao currículo. Assim como Soares et al. (1992), discorrem sobre a importância de vincular os conteúdos à realidade social concreta em que o estudante se encontra, de forma a oferecer um embasamento suficiente para a compreensão de todo contexto social.

3.3.1 Currículo em Movimento

Considerando que: “[...] o currículo não é um instrumento neutro. Há nele, intrinsecamente, uma intencionalidade, ações pensadas por agentes políticos e por ações pedagógicas e curriculares, com interesses próprios e que vão possibilitar sua materialização” (Distrito Federal, 2014, p.77).

Somando a este conceito, Arroyo (2011) salienta que os currículos são vistos e compreendidos como objetos de discussão em diferentes âmbitos, como no meio acadêmico, político e midiático, pois é um “território em disputa” a todo instante.

Dessa forma, o documento curricular precisa interpretar e construir políticas sob a concepção de construção social, histórica, cultural e política acerca da diversidade e de gênero.

O Currículo em Movimento da SEEDF é constituído por normas, pressupostos e orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas.

Sua elaboração ocorreu de forma coletiva, envolvendo professores, estudantes, pais, comunidade e gestores, buscando interesses educacionais, culturais, políticos e econômicos. Os responsáveis pela elaboração do documento destacam a importância da história no processo de construção curricular, e que o documento apresentado, não ignora, negligência ou desqualifica a trajetória de outras iniciativas que construíram e constroem a história curricular no DF (Distrito Federal, 2018a).

A nomenclatura utilizada “em movimento” é utilizada para trazer dinamismo ao currículo, onde ele busca manter coerência com seu propósito, assegurar mudanças, reflexões e ressignificar questões essenciais do contexto escolar. (Distrito Federal, 2018)

O currículo do DF foi construído visando “garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei

4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF.” (Distrito Federal, 2014, p.10).

Um currículo, como bem se sabe, não é algo estanque, pelo contrário, precisa ser flexível e estar alinhado as mudanças da sociedade, neste caso, as reformas e reorganizações são essenciais para melhor adequação as demandas sociais. Há duas versões do Currículo em Movimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, uma publicada no ano de 2014 e a de 2018, que está em vigor até os dias de hoje. A segunda edição do documento da EI e do Ensino Fundamental, visa romper os modelos tradicionais já inseridos ao longo do processo de ensino (Distrito Federal, 2018a).

Após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a universalização da organização escolar em Ciclos de Aprendizagens no ensino da Rede Pública do DF, foi necessária uma nova versão do Currículo em Movimento, sendo publicado em 2018 com algumas modificações, porém, com o mesmo teor teórico-metodológico (Distrito Federal, 2018a).

As duas versões fundamentaram-se nas bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, embasado em Saviani e Vygotsky, na Psicologia Histórico-Cultural.

Atualmente o Currículo em Movimento está organizado por um conjunto de sete cadernos: Pressupostos Teóricos, Educação Infantil (2018b), Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Novo Ensino Médio, Educação Profissional e a Distância, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (Distrito Federal, 2018a).

O caderno que trata dos pressupostos teóricos apresenta as bases que sustentam e orientam a proposta curricular do DF. A definição desses pressupostos indica, por sua vez, a intencionalidade política e formativa do documento curricular, expressando concepções que se materializam em intervenções pedagógicas fundamentadas e organizadas. Neste sentido, o Currículo em Movimento do DF é pautado pelas teorias crítica e pós crítica, além de orientar-se pelos princípios da Educação Integral (Distrito Federal, 2014).

A teoria crítica que orienta o referido currículo busca questionar as desigualdades sociais, a neutralidade dos currículos e almeja uma transformação social através da emancipação do conhecimento. Essa orientação teórica se coloca contrária ao sistema capitalista que oprime e marginaliza indivíduos, buscando desvelar a hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de saber (Distrito Federal, 2014). Um

currículo orientado pela teoria crítica se assenta no princípio da não neutralidade, buscando superar a racionalidade instrumental e reducionista do conhecimento, com vistas a emancipação e transformação da sociedade.

Para promover a conexão entre currículo e multiculturalismo, considerando as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, o CMDF assume também pressupostos da Teoria Pós-Crítica em sua fundamentação (Distrito Federal, 2014).

A concepção de educação integral que orienta o CMDF, propõe desenvolver o estudante em sua totalidade, com o olhar voltado para suas dimensões cognitiva, motora, afetiva, social e cultural. A educação integral está voltada para o desenvolvimento de todas as dimensões do estudante, pautada nos seguintes princípios fundamentais: integralidade, intersectorização, transversalidade, territorialidade, diálogo, trabalho em rede e convivência escolar. O projeto de Educação Integral é embasado através da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas pela teoria crítica de currículo. (Distrito Federal, 2018a).

A EF, neste currículo é compreendida como “uma área do conhecimento que trata pedagogicamente de práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos, constituindo, assim, a cultura corporal” (Distrito Federal, 2018a, p.109). Essa compreensão está alinhada a uma perspectiva crítica de EF, mais especificamente, a abordagem crítico-superadora, apresentada ao campo acadêmico científico da área por um coletivo de autores (Soares, et al. 1992).

Essa abordagem versa sobre a metodologia de ensino de EF e entende que o ser humano produz sua própria história a partir das condições objetivas, e que a EF é um componente curricular que trata pedagogicamente das manifestações da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade que se materializam nos jogos, nas danças, nos esportes, nas lutas e nas ginásticas (Soares, et al., 1992). O CMDF assume essa abordagem e compreensão no que se refere ao ensino da EF escolar.

A abordagem crítico-superadora é fundamentada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético e pela pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, demonstrando consonância com a proposta curricular que orienta o ensino público no DF. Tal abordagem se opõe ao mecanicismo, praticismo e compreensão tradicional de EF, questionando o real papel da escola e da própria EF escolar, levantando questões de interesse, relações de poder, esforço e questionamento do *status quo* (Soares, et al., 1992).

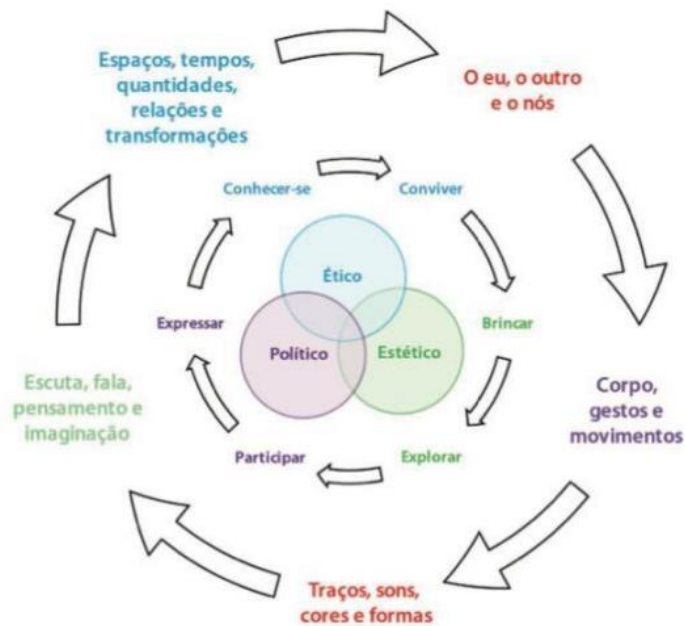
Ainda no que se refere a presença da EF no CMDF, destaca-se o compromisso de fornecer atividades pedagógicas que auxiliem o estudante a reconhecer e desenvolver o significado da cultura corporal, através de práticas contemporâneas e históricas. O currículo traz um olhar voltado para a construção de valores, projetos que promovam experiências na resolução de conflitos, mediação crítica, identificação de preconceitos e principalmente, na democracia (Distrito Federal, 2018).

A primeira edição do CMDF para EI (Distrito Federal, 2014) no Distrito Federal foi elaborada através de uma abordagem por linguagens. O documento ressalta a importância da escrita, oralidade e as diversas maneiras que a criança pode interagir e se expressar com os outros e o mundo. As linguagens eram organizadas da seguinte forma: 1) Cuidado Consigo e com o Outro; 2) Interações com a Natureza e com a Sociedade; 3) Linguagem Artística; 4) Linguagem Corporal; 5) Linguagem Matemática; 6) Linguagem Oral e Escrita; 7) Linguagem Digital.

Já na segunda edição do documento a área da EI (Distrito Federal, 2018) sofreu uma modificação acerca das abordagens por linguagens. Este campo foi alterado devido aos novos princípios e conceitos propostos pela BNCC, compreendidos como: os três princípios básicos (ético, estético e político), que dão origem aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A elaboração do currículo faz uma ligação direta com os cinco campos de experiência, levando em consideração as linguagens como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento. É possível compreender a partir da figura 01 o esquema de organização presente na segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal:

Figura 01- Organização Curricular para Educação Infantil no Distrito Federal



Fonte: Distrito Federal, 2018, p. 60

As correntes teóricas fundamentam-se nas perspectivas crítica e pós-críticas, tendo seus pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, embasado em Saviani e Vygotsky, na Psicologia Histórico-Cultural

A atual versão do currículo, assume como Eixos Estruturantes para a Educação Infantil o Educar e Cuidar; e o Brincar e Interagir (Brasil, 2010; Brasil, 2017) que precisam dialogar com os Eixos Transversais propostos pelo próprio currículo em movimento, sendo eles: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2014).

A versão vigente do documento é organizada a partir de campos de experiências que buscam trabalhar com mais dinamismo a área da linguagem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem dessa etapa de ensino, assim como está representado na figura 02. (Distrito Federal, 2018).

Dessa forma, as diversas linguagens devem se conectar e se complementar, gerando assim os campos de experiência propostos pelo currículo (Distrito Federal, 2018).

Figura 02 - Os campos de experiência



Fonte: Distrito Federal, 2018, p.61

Entendendo a infância como um fenômeno social diverso, é necessário compreender a importância da singularidade e as heterogeneidades de cada infância. Sendo assim, não é correto enxergar essa etapa da vida a partir de um único olhar. O currículo compreende que: “o papel da Educação Infantil é de constituir-se como uma etapa da Educação Básica que percebe as possibilidades de desenvolvimento da criança e que propicia meios para contribuir nesse processo.” (Distrito Federal, 2018, p. 26)

No caderno “Pressupostos Teóricos”, compreendido como a base teórica-metodológica do documento, são explicitados os Eixos Transversais que assumem a responsabilidade de guiar e orientar as atividades docentes de todos os componentes curriculares.

Os Eixos Transversais buscam discutir questões de interesse social em diversas áreas do conhecimento como: “sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade.” (2014, p.11). Os Eixos Transversais presentes no Currículo são: - Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Buscando assegurar o direito de aprendizagem dos/as estudantes, o CMDF possui um planejamento e uma organização diretiva acerca das ações educativas. Porém, é importante ressaltar e compreender os diversos atravessamentos presentes na sociedade que atravessam as paredes da escola. Há categorias sociais diversas que precisam ser refletidas e assim, gerar reflexões sobre a necessidade da pluralidade no ensino.

Fica evidente que o CMDF da SEEDF possui um olhar sensível quando o assunto é diversidade humana. O documento entende que as questões de gênero são oriundas de um fenômeno de ordem cultural, logo podem ser repensadas e modificadas, momento esse que a educação tem o dever de agir na busca da emancipação humana.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho pedagógico necessita estar alinhado com questões voltadas à temática gênero e seus desdobramentos ligados à opressão feminina e as desigualdades encontradas no âmbito social. No caderno de Pressupostos Teóricos encontramos a precaução da SEEDF em elaborar uma nova estrutura curricular que esteja alinhada com a diversidade, tanto sobre as:

“[...] diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (Distrito Federal, 2014, p.41)”.

À vista disso, encontramos um currículo que compreende os confrontos e enfrentamentos sociais com a preocupação em descriminalizar qualquer tipo de violência, seja ligada ao sexismo, racismo, homofobia, transfobia e lesbofobia.

Entretanto, é preciso destacar que no DF, assim como em outros lugares do Brasil, a EF enquanto um componente curricular não está garantido nas escolas de EI e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal questão se apoia no artigo 31 da Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que versa sobre a facultatividade da presença do professor de EF na Educação nessas etapas de ensino, ficando a cargo do professorado de pedagogia a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas corporais nas aulas (Brasil, 2010).

É importante ressaltar que, de acordo com Silva (2018) a BNCC tem sido objeto de críticas contundentes, que questionam sua abordagem padronizada e utilitária, argumentando que o documento sufoca o pensamento crítico e, muitas vezes, ignora as especificidades regionais e sociais do país.

Após o golpe político, jurídico e midiático instituído em 2016 contra o governo de Dilma Rousseff, houve a ocupação no Ministério da Educação por reformadores de uma coligação liberal-conservadora, a partir disso muitas mudanças começaram a ocorrer. Um exemplo disso pode ser visto na “[...] exclusão de termos como “gênero” e “orientação sexual”, desconsiderando que o PNE (2014-2014) indica a necessidade de

que as questões curriculares sejam relacionadas aos debates e às lutas sociais pela diversidade como condição sociocultural (Silva, 2018)”.

A EF enquanto componente curricular está presente de forma obrigatória no DF nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No caso da EI e anos iniciais do ensino fundamental, quando ela está presente é através do Programa Educação com Movimento (PECM), ofertado pela SEEDF para inserir este componente nas etapas de ensino referidas (Sampaio; Lião Junior, 1999).

3.3.2 Programa Educação com Movimento

O Programa Educação com Movimento (PECM), de acordo com os autores, surge em 1997 em consonância com o projeto político pedagógico da Escola Candanga, e foi elaborado e implementado inicialmente como Projeto Educação com Movimento (Sampaio; Lião Junior, 1999).

A elaboração e presença do PECM nas escolas objetiva ampliar as experiências corporais dos estudantes mediante o trabalho interdisciplinar entre o Professor de Pedagogia¹ e o Professor de EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EI. O PECM tem como objetivo o desenvolvimento da formação integral do estudante, onde seja ofertado e exploração da cultura corporal, como: jogo, dança, ginástica, brincadeira, esporte e conhecimentos sobre o corpo de forma entrelaçada aos objetivos de linguagem e conteúdo de cada etapa escolar (Distrito Federal, 2019).

O programa tem como respaldo principal a LDB de 1996, que propõe oportunizar o contato direto dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a prática da EF Escolar como currículo, atrelado ao projeto político-pedagógico a escola (PPP) (Brasil,1996). Além disso, o Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2018a) é utilizado como um importante referencial norteador durante a organização do trabalho pedagógico do PECM.

¹ O programa Educação com Movimento quando se refere ao professor de Educação Infantil ora utiliza a expressão professor de atividades, ora professor pedagogo. Terminologia utilizada no âmbito da SEEDF para o professor que cursou o Magistério ou que é formado em Pedagogia e atua na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PECM faz parte do Plano Distrital de Educação (PDE), publicado em 2015, do Plano Plurianual do Governo do Distrito Federal (PPA), publicado em 2016, e do Planejamento Estratégico da SEEDF em 2015. Em 2019 o documento recebe uma nova versão, alterando o seu nome de projeto para programa. Dessa forma, há modificações referentes a novas concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos que norteiam a organização do trabalho pedagógico e administrativo do professor de EF, em consonância com os documentos norteadores da rede pública de ensino do DF (Distrito Federal, 2019).

Atualmente, o PECM é compreendido como uma política pública do sistema educacional das escolas públicas do DF, como afirma a Subsecretaria de Educação Básica:

O “Educação com Movimento” (PECM) é uma política pública da SEEDF, que visa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A finalidade precípua é a ampliação das experiências corporais dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor Pedagogo e o professor de Educação Física, na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (SUBEB, 2019, p. 40).

O caderno do PECM é constituído por 42 páginas, intitulado como: “Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de EF na EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O documento é composto por seis capítulos, tendo ainda uma apresentação inicial. Seus capítulos são: 1) Objetivos; 2) A Inserção da Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) O Currículo e os fundamentos norteadores do trabalho pedagógico do professor de Educação Física; 4) Princípios de funcionamento, 5) Metodologia e 6) Avaliação.

O programa é pautado pelo materialismo histórico-dialético, onde almeja a participação da comunidade escolar na construção de políticas e na tomada de decisão. O programa foi desenvolvido pensando em:

“[...] oferecer ao aluno, mediante suas possibilidades, o que a humanidade acumulou historicamente em termos de movimentos corporais de forma crítica e contextualizada. Nesse sentido, a aquisição e a combinação dos movimentos fundamentais, o jogo e as diversas formas de expressão da cultura corporal devem ser valorizados, respeitando a especificidade do contexto sociocultural no qual vive o educando. [...] relacionar toda essa vivência corporal historicamente acumulada à construção de conceitos, valores e identidades presentes no conteúdo das ciências sociais e históricas, das ciências físicas e biológicas, do pensamento lógico-matemático, entre outros [...]” (SAMPAIO; LIÁO JÚNIOR, 1999, p. 249).

Freire (2016) discorre sobre o desenvolvimento do documento onde é enfatizado a importância do brincar, derivado pelos pressupostos de Vigotski e se opõe à biologização da EF. Compreensão que se alinha a uma perspectiva crítica de EF, que entende os indivíduos para além das questões biológicas, uma vez que são atravessados pelas questões de classe, raça, gênero, credo e demais marcadores sociais.

O documento deixa claro que ele é um referencial para “apoiar a organização do trabalho pedagógico dos professores envolvidos na articulação, planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas nas unidades escolares.” O PECM é baseado no CMDF (2014) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tanto o trabalho pedagógico do professor de EF, como concepções, objetivos e conteúdos das etapas e modalidades de educação devem ter como base o CMDF. O PECM é genérico em torno de informações que confirmam as orientações curriculares da EI e dos anos iniciais do ensino fundamental (Distrito Federal, 2019, p.14).

O PECM é composto por sete princípios de funcionamento, e devem ser observados por ordem de hierarquia, do primeiro até o último. Eles versam sobre: 1º) atendimento do programa; 2º) quantitativo e duração das aulas; 3º e 4º) prioridade no atendimento; 5º) carga horária do professor de EF; 6º) carga horária residual do professor de EF; 7º) atendimento de turmas de classe especial (Distrito Federal, 2019b).

Outro ponto fundamental que contribui para o desenvolvimento dos objetivos firmados do PECM é a organização do trabalho pedagógico, identificando a importância da participação de cursos de formação, planejamentos entre os docentes durante os espaços de coordenação e a intervenção pedagógica de forma conjunta.

O programa prevê o planejamento conjunto entre professor de EF e o Professor de Pedagogia, buscando contribuir para o ganho do acervo cultural e corporal dos estudantes. O documento defende que:

“A atuação pedagógica do professor de Educação Física, integrada à prática pedagógica do professor de Atividades, tem como objetivo fortalecer e enriquecer o trabalho educativo, ampliando as experiências corporais das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2019, p. 14)”

“Destaca-se a imprescindibilidade da coordenação pedagógica conjunta entre o professor de Educação Física e o professor de Atividades, entendendo que este é o momento que possibilita a interdisciplinaridade (Distrito Federal, 2019, p. 21)”

O documento também destaca que o turno contrário da regência do professor, será destinado para o planejamento e sua formação continuada, em momentos com a Coordenação Pedagógica da unidade escolar (Distrito Federal, 2019). Além disso, o programa exige a participação dos professores em cursos voltados para a formação continuada, promovidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, almejando qualificar futuras intervenções pedagógicas ao longo do processo de ensino (Distrito Federal, 2019).

No que se refere a carga horária do professorado de EF, o documento apresenta que ela pode funcionar da seguinte maneira:

“Carga horária de 40 horas, em regime de jornada ampliada atendendo, no mínimo, dez (10) e, no máximo, quinze (15) turmas no turno de regência. Carga horária de 40 horas, em regime de 20h mais 20h para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno, garantida a Coordenação. Caso a unidade escolar possua turmas de classe especial, o Professor de Educação Física poderá atendê-las, observando se sempre a possibilidade de inclusão nas turmas regulares de Educação Física (DISTRITO FEDERAL, 2019 p.24).”

O documento previa o desenvolvimento de duas aulas semanais com a duração de 50 minutos cada, evitando aulas em dias consecutivos e aulas duplas. Entretanto, em portaria recente, de nº 1.305, publicada em 21 de dezembro de 2023, a SEEDF altera a carga horária do PECM nas escolas públicas do DF. Na integralização curricular do referido programa, os estudantes passarão a ter apenas 50 minutos de hora-aula por semana.

A redução da carga horária do programa implica em muitos problemas, entre eles o descaso com a educação pública, gratuita e de qualidade a ser ofertada. A proposta do programa foi construída e pensada para que atendesse toda rede pública de Brasília, uma vez que havia a compreensão sobre a necessidade e importância desse componente curricular, ministrado por professores de EF nessas etapas de ensino. Entretanto, essa não é a realidade atual nas escolas públicas do DF. Estudos apontam para a preocupação dos professores/as e pesquisadores/as em EF escolar do DF a respeito do sucateamento do programa que, dentre outras questões, não tem cumprido o Art.6 da portaria nº 94, de 03 de março de 2021 que trata das metas de ampliação e de universalização do Programa até o ano de 2025 (Lima, 2023; Oliveira, 2023).

A universalização desse programa amplia as possibilidades de trabalho dos professores de EF, pois ao ampliar-se o número de escolas a serem contempladas pelo

PECM, amplia-se o número de vagas para o professorado. Além disso, o PECM carrega, em si, uma possibilidade de fazer a EF avançar em torno de uma compreensão ampliada de educação e de infâncias que venham somar à intenção de se construir, cada vez mais, uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Dada a contextualização sobre a EF escolar na rede pública de ensino do DF, destaco que essa pesquisa foi realizada levando em consideração a trajetória profissional da autora com o PECM em escolas de EI. Deste modo, julgo importante apresentar a rede de ensino para então aproximar a temática de estudo a ser desenvolvida, que será discutido no próximo subcapítulo, ao tratar das questões de Gênero sob o ponto de vista crítico. Na sequência aprofundarei o debate ao buscar na literatura estudos e pesquisas já realizados sobre Gênero e EF escolar, tema central desta pesquisa.

3.4 Gênero: Reflexões a partir de uma perspectiva crítica

“É certo que o gênero não possui apenas sexo, mas possuiu classe, raça, etnia, orientação sexual, idade, etc. Essas diferenças e especificidades devem ser percebidas. No entanto, dentro desta sociedade, não podem ser vistas isoladas de suas macrodeterminações, pois, por mais que “o gênero una as mulheres”, a homossexualidade una gays e lésbicas, a geração una as(os) idosas(os) ou jovens, etc., a classe irá dividi-las(os) dentro da ordem do capital” (CISNE, 2005, p.3).

Mulher, menina, dedicada, doce, carinhosa, com voz serena e educada. Características impostas por uma cultura onde um corpo aprisionado dentro de si e culpado por todo significado contrário que possa surgir são encontrados diariamente dentro e fora da escola. Esse capítulo tem o objetivo de situar minha perspectiva teórica sobre a compreensão e entrelaçamentos dos conceitos gênero, patriarcado e interseccionalidade.

O texto de Gayle Rubin sobre o tráfico de mulheres, publicado em 1975, pode ser compreendido como um marco inicial sobre as discussões do termo gênero, sobretudo, no rol das teorias feministas (Rubin, 1993). Além disso, os estudos de gênero vêm ganhando cada vez mais espaço no campo acadêmico, envolvendo diversas discussões sobre sexualidade, luta por equidade de sexos e o respeito pela diversidade presente na sociedade. Porém, nem sempre a temática é abordada de forma coerente. Debater gênero requer refletir sobre crenças, expectativas, padrões e atributos sociais que se modificam com o tempo em nossa sociedade.

Enquanto uma categoria teórica, gênero vem sendo analisado por diferentes abordagens e perspectivas, e dessa forma acaba gerando debates acerca de compreensões distintas sobre sua definição. Não é difícil encontrar na literatura compreensões que ligam diretamente o conceito de gênero as teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, por exemplo (Flax, 1991). Aliás, há grande maioria dos estudos sobre essa temática, possuem foco simbólico e culturalista e estão relacionadas a essas vertentes teóricas.

Sobre isso, Cisne (2005) aponta que um dos principais equívocos dos estudos sobre gênero de orientação pós-moderna é acentuar a questão da “diferença” apenas como construções culturais, sem levar em consideração o debate sobre uma perspectiva de totalidade. De acordo com a autora, a categoria gênero precisa, necessariamente, ser compreendida para além de uma construção cultural, pois a cultura não é natural. Com isso, a autora ressalta que assim como a categoria gênero, a cultura e a sociedade também devem ser historicizada (Cisne, 2015; 2018). Desta forma, é imprescindível “analisar gênero no bojo da contradição entre capital e trabalho e das forças sociais conflitantes das classes fundamentais que determinam essa contradição” (Cisne, 2005 p. 4).

Cisne (2015) discorre sobre a importância de compreender que o gênero vai além do sexo, carregando raça, classe, etnia, idade e orientação sexual em seu escopo. Para isso, é fundamental uma teoria que permita desvendar e desnaturalizar o real, buscando uma transformação dos mecanismos coercitivos e opressores. Pautada em Cisne (2015), em Federici (2023a) e em Davis (2016), compreendo que essa teoria precisa ter método materialista histórico e dialético.

O feminismo alinhado ao debate marxista e voltado para o real compromisso emancipatório, almeja não ser meramente analítico e/ou descritivo, mas possuir um caráter político que se comprometa em compreender o mundo de forma crítica para transformá-lo de maneira justa e igualitária. O diálogo crítico busca apreender as engrenagens de um sistema capitalista de exploração, dominação patriarcal e racista, onde despeja inúmeras consequências de desigualdades sociais e políticas presentes na sociedade.

Nos estudos de Marx, por exemplo, não há a categoria de gênero, entretanto, é possível encontrar instrumentos que nos auxiliam em uma discussão sobre a subordinação da mulher e suas condições de opressão e desigualdades. Além disso, cada vez mais, tem sido possível identificar análises, estudos e pesquisas que abordem a temática a partir de

uma visão materialista como os trabalhos de Saffioti (1976; 2015) e Cisne (2005; 2015), nos ajudam na compreensão acerca dos debates feministas entrelaçados com a luta de classe, onde a violência do capitalismo e a divisão do trabalho alavancam as desigualdades na sociedade.

Compreender as questões de gênero a partir dos estudos materialistas, significa, segundo Cisne (2005, p.2), entender as que “as condições de vida das mulheres trabalhadoras ainda permanecem enormemente precarizada”, e que, apesar disso, “muitas não percebem sua condição de mulher, subordinada e explorada nesta sociedade”, demandando, fortemente, a necessidade de organização desse grupo para lutarem por uma nova ordem societária. No mesmo sentido, Federici (2023b) aponta que mudar a condição material da vida das mulheres, significa, recuperar o controle sobre nossos corpos, nossa sexualidade e capacidade reprodutiva. Mas para isso, segundo a autora, é preciso, necessariamente, transformar não apenas nossa vida, mas a sociedade como um todo (Federici, 2023b).

Engels (1986) sistematizou as teses de Marx em "A origem da família, da propriedade privada e do Estado" e assumiu uma crítica radical ao pensamento conservador em relação à subordinação da mulher na instauração da propriedade privada. Na obra de Engels (1986) a subordinação da mulher tem início na condição social em que a mulher é colocada, na propriedade privada. A família é compreendida como a primeira propriedade do homem, onde a mulher assume seu papel de submissão por sua natureza.

O autor afirma que a desigualdade entre os sexos é entendida como uma das primeiras divergências dos seres humanos, e a primeira opressão de classe é vista com a do sexo feminino pelo sexo masculino (Engels, 1986). Em seu trabalho, Engels (1986) aponta algumas análises referentes a herança, a fidelidade da mulher como essencial e a exclusão da mulher no trabalho social produtivo, sendo restritas aos trabalhos domésticos.

Federici (2023a) aponta uma reflexão importante para discutirmos sobre os diferentes papéis impostos ao corpo feminino ao longo da história. Em o Calibã e a Bruxa (2023a), a autora discorre sobre o processo de acumulação, onde a produção de indivíduos sem direitos e, compreendidos como marginalizados, são fundamentais para a divisão de força de trabalho em uma sociedade. A exploração é desenvolvida como algo natural, onde a sociedade capitalista precisa ter como alimento essencial para seu crescimento a

opressão e a dominação de corpos, principalmente o corpo primário de toda produção, o corpo da mulher.

Até o final da década de 1960, a organização da classe trabalhadora era compreendida através de uma visão homogênea, principalmente quando falávamos sobre sua composição relacionada ao sexo. Refletindo sobre as mudanças que introduziram as mulheres em uma posição social ligada à produção de força de trabalho, Frederici (2023b) aponta a relação entre a dominação e a exploração como o ponto central da alimentação do capitalismo, onde o corpo da mulher é utilizado como propriedade do sistema que busca aumentar a capacidade reprodutiva e assim utilizar o “serviço” da procriação como força de trabalho no mercado capitalista.

Heleieth Saffioti (1934-2010) – uma das pioneiras a problematizar a classe como algo homogêneo no Brasil –, a invisibilidade, a exploração do corpo e a desvalorização do trabalho da mulher sempre esteve enraizado em nossa cultura. A autora, buscou em suas obras investigar e desmistificar as relações de dominação ao corpo feminino, revelando a incansável caça ao lucro do capitalismo no sistema de hierarquia de gênero, raça e classe na sociedade. O trabalho de Saffioti reivindica a construção de uma historiografia que dê à mulher seu papel de direito. A obra “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade”, foi publicada em 1976 e retrata os marcos históricos, os diversos papéis que foram atribuídos à mulher e, principalmente, a violência e a exploração sofrida ao corpo feminino advinda do patriarcado (Saffioti, 1976).

Para Táboas, (2014, p.66) "o patriarcado-racismo-capitalismo é um sistema simbiótico vivo, forte e violento", é um sistema que se baseia em estruturas e relações que favorecem os homens em detrimento as mulheres, especialmente, o homem branco, cisgênero e heterossexual. Segundo Lerner (2019), tal sistema inculca as mulheres e seus corpos, inúmeros papéis e deveres, marginalizando-as e, muitas vezes, transformando-as em mero objetos. De acordo com a autora, hoje vivemos os reflexos de opressões fortalecidas e ensinadas de como “se comportar como uma menina” e o desenvolvimento e empoderamento feminino começa a ser moldado para uma sociedade onde a mulher possui pouca ou nenhuma voz (Lerner, 2019).

Moraes (2000) cita o Manifesto Comunista, de 1848 como um marco fundamental na ruptura ao pensamento conservador, onde Marx e Engels voltam a discutir sobre a opressão da mulher e a propriedade privada afirmando que a família é entendida como

um fenômeno social em que ocorre a divisão social do trabalho e a divisão sexual nas funções ditas como do homem e da mulher. Assim, através da influência marxista, é possível que a luta feminista e os estudos de gênero instrumentalizarem-se para desnaturalizar as diversas opressões a que estão submetidas as mulheres (Cisne, 2005).

Compreendendo que a realidade social é contraditória e dinâmica, e que nela está presente uma relação complexa entre um sujeito e o objeto, torna-se necessário assimilar as raízes da construção desse processo. Cisne (2015) ressalta a ligação direta das relações de classe com as relações de poder e dominação do gênero masculino sobre o feminino. Nessa perspectiva, a autora compreende que os antagonismos ocorreram com o intuito de servir aos interesses dominantes e atender a reprodução da propriedade privada, bem como a divisão sexual do trabalho.

Kehl (2007) afirma que a consolidação do capitalismo teve papel fundamental no processo de transformação social, onde houve a criação de lugares específicos para todos, principalmente para algumas mulheres. A autora discorre sobre o casamento criado entre a mulher e o lar burguês (a família núcleo), onde o padrão feminino é sinônimo de ideais de submissão justificados pela “função da feminilidade”.

No desenvolvimento da sociedade capitalista, Federici (2023b) destaca que, as mulheres sofreram um processo de mecanização duplo, uma vez que, “além de serem submetidas à disciplina do trabalho, remunerado e não remunerado, em plantações, fábricas, e em seus lares, foram expropriadas de seu corpo e transformadas em objetos sexuais e máquinas reprodutoras” (p. 27). A autora entende o capitalismo como um sistema baseado na exploração do trabalho humano, que define as mulheres como corpos, pois se apropria da nossa capacidade reprodutiva e a coloca a serviço da reprodução da força de trabalho e do mercado de trabalho.

Deste modo, para discutir as questões de gênero, é preciso entender que nenhuma das relações sociais (de gênero, raça e classe) podem ser analisadas isoladamente, em virtude das inter-relações de poder que permeiam (Cisne, 2018). Por sinal, essa é a principal crítica dos estudos feministas marxistas aos estudos feministas pós-modernos, uma vez que estes, ao debater gênero, raça/etnia e classe, o fazem de forma isolada, de modo que estratificam, dividem, pulverizam e singularizam um debate que é coletivo.

Quando Simone de Beauvoir (1949, v. 2) afirma que “o problema da mulher sempre foi um problema dos homens”, significa que dizer que esse não é um problema

específico e/ou individual, é uma questão social ampla, e que, “assim como o racismo, o patriarcado está engendrado na lógica do capitalismo” (Cisne, 2018, p. 226). Portanto, tais conflitos e debates precisam ser feitos pelo sujeito político coletivo, como um “novo” dialético, compreendendo o emaranhando das relações que atravessam o movimento revolucionário (Cisne, 2018).

Isso não significa dizer que a compreensão marxista acerca dos debates de gênero e raça invisibiliza a questão da diferença (ponto fulcral para os debates pós-modernos), pelo contrário, de acordo com Cisne (2018, p. 227) é fundamental identificar quem e quais são os sujeitos “que sofrem na pele as opressões e explorações pela sua classe, “raça” e gênero. Esse sujeito é a classe trabalhadora em sua totalidade que não é homogênea, mas enriquecida politicamente das singularidades e particularidades que a compõem”.

Este, portanto, é um debate que precisa ser compreendido e realizado na perspectiva da totalidade, logo, o racismo e o patriarcado, devem ser discutidos como determinantes sociais, históricos e políticos essenciais para ruptura do sistema. Nesse sentido, algumas autoras do campo marxista, propõem a interseccionalidade como um conceito que articula o debate de gênero, raça e classe (Crenshaw, 2002; Hidrata, 2014; Collins, 2022).

Sobre o referido termo, a literatura aponta que ele foi desenvolvido inicialmente por Kimberlé W. Crenshaw, a partir do movimento *Black Feminism* (feminismo negro) no final dos anos de 1970, nos países anglo-saxônicos. O movimento tinha como pauta a oposição ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo.

Crenshaw (2002) tinha como foco o sistema plural de subordinação. A autora discorre sobre as formas em que a discriminação pode ocorrer, como: discriminação composta, cargas múltiplas ou com duas ou três discriminações. Para a autora, “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw 2002. p.177).

Os eixos de poderes podem parecer diferenciados, porém eles se entrelaçam e se cruzam formando intersecções. A classe, o gênero e a raça são marcadores essenciais na intersecção das identidades sociais (Crenshaw, 2002). Embasada nos estudos de Crenshaw, Hidrata (2014) compreende que a interseccionalidade surge como um termo

apto para intitular a interdependência das relações de dominação de raça, gênero e classe. Corroborando as autoras, Saffioti (1976) aponta a interseccionalidade como peça fundamental quando há a intenção de compreender a opressão às mulheres. Para a autora, raça e classe devem ser entendidas como elos interligados ao fenômeno da violência de gênero.

Na década de 1980 novas publicações de referência sobre a temática ganharam destaque no cenário dos movimentos feministas. Angela Davis (2016) e bell hooks (1981) levantaram questões acerca da mulher, raça e classe social e a problemática da interseccionalidade ganha destaque e ser discutida como dispositivo de luta política.

Collins (2022) faz um paralelo essencial entre a interseccionalidade e a educação crítica, visto que o potencial emancipador da educação torna se fundamental no processo de ruptura da opressão e do preconceito. Para a autora, a interseccionalidade é compreendida como uma ferramenta no combate da opressão, dominação e discriminação, e dessa forma pode ser considerada imprescindível na luta política e social acerca das discussões de gênero (Collins, 2022).

O debate de uma abordagem interseccional no campo da EF Escolar pode ser compreendido como uma forma de cruzar fronteiras solidificadas pela tradição e alcançar práticas pedagógicas, respaldadas pela resistência, aliadas a um planejamento pedagógico mais democrático. Nesse sentido, me debruço nas autoras apresentadas nesta seção para identificar, analisar e discutir as questões de gênero nos documentos curriculares que tratam sobre o ensino da EF escolar na EI do DF.

No subcapítulo seguinte, apresento o Estado da Arte sobre Gênero, Currículo e EF Escolar, com o objetivo de me apropriar sobre como essas questões têm sido discutidas em teses, dissertações e artigos científicos da área. Esse movimento me auxiliou na identificação das lacunas, potencialidades e limites existentes acerca dessa discussão na área de conhecimento.

3.4 O Estado da arte sobre gênero e Educação Física escolar

Desde a Revolução Francesa, movimentos de mulheres têm rechaçado a definição do lugar e dos papéis sociais definidos pelo sexo. Simone de Beauvoir (1949) foi, neste sentido, um grande divisor de águas, ao apontar como o sexo feminino aprende certa

forma de feminilidade que o rebaixa existencialmente. Somente décadas depois é que o conceito de gênero adentrou no campo dos debates feministas, apontando para a construção social a partir da leitura da diferença sexual.

Debater gênero, portanto, requer refletir sobre crenças, expectativas, padrões e atributos sociais que se modificam com o tempo em nossa sociedade. Enquanto categoria teórica, tem sido analisada por diferentes abordagens, perspectivas e teorias, movimentos que geram debates e reflexões acerca das compreensões sobre sua definição.

No que se refere à história da EF enquanto um componente curricular, é possível identificar a presença das discussões de gênero relacionadas à participação das meninas nas atividades de EF. Darido e Sanches Neto (2005), apresentam um estudo que discute como as atividades propostas nas aulas de EF são delimitadas de acordo com o sexo do estudante, nas quais os meninos são incentivados a todo instante com brincadeiras mais livres e agressivas, ao contrário das meninas.

Desde muito tempo, as atividades propostas durante as atividades de EF na escola são exemplos do abismo que é criado diariamente entre meninos e meninas, inclusive no que se refere ao tipo de conteúdo que cada um deva praticar nas aulas (meninos jogam futebol e as meninas fazem dança e atividades menos competitivas, por exemplo). Essas determinações de atividades por sexo acabam reforçando os estereótipos de gênero nas escolas e nas aulas, movimento que não contribui para a superação da compreensão tradicional e conservadora sobre habilidades e tendências de gosto/comportamento atribuídos aos estudantes (Altamann, 1998; Auad, 2012; Dornelles, 2012).

Ademais, no campo da EF, esse debate tem sido realizado, em sua maioria, por lentes teóricas pós-críticas, que abordam e enfatizam temas como cultura, linguagem, diversidade, etnia, raça, gênero, e, especialmente a diferença, como elementos que atravessam o cotidiano e as práticas corporais dos estudantes na escola e fora dela (Autor et. al. 2023)

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre gênero, currículo e EF escolar no Brasil nas teses, nas dissertações e nos artigos científicos dessa área de conhecimento. Para tanto, realizaremos um estudo de revisão bibliográfica do tipo estado da arte (Romanowski, Ens, 2006).

No processo de investigação, ao percorrer caminhos em busca de respostas à problemática de pesquisa elaborada, objetivamos, conforme cita Castellani Filho (2013),

conhecer o velho para atingir o novo, não para negar o antigo, e sim aprimorar sua compreensão para, então, quem sabe, superá-lo. Sendo assim, busca-se contribuir para a identificação das lacunas existentes sobre a temática no campo acadêmico científico, bem como proporcionar uma melhor compreensão do objeto de pesquisa para a área de conhecimento.

Foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica, que utiliza como fonte de dados a literatura científica e visa refletir e dialogar sobre determinado tema, comprovando suas hipóteses, ou levantando questões a partir dos novos conhecimentos adquiridos sobre o assunto pesquisado. Dos diferentes estudos e pesquisas de revisão existentes no campo científico, optou-se pelo estado da arte.

Este tipo de estudo, de acordo com Romanowski e Ens (2006), caracteriza-se por ser descritivo e analítico, não se restringindo apenas a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas apresentados pelas diferentes autorias.

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada em três bases de dados: a) No catálogo de teses da CAPES, para identificar e acessar as teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*; b) Nos repositórios e bibliotecas dos polos do PROEF, visando identificar e acessar as dissertações publicadas neste programa; e, c) No Portal de Periódicos da CAPES.

O objetivo foi identificar e mapear as produções que tivessem relação com o debate de gênero nas atividades de EF. Para isso, utilizamos os descritores “Educação Física Escolar”, “Gênero” e “Currículo”. Estabelecemos os seguintes critérios para seleção das produções: a) Teses, dissertações e artigos disponibilizados de maneira *online* e gratuita; b) o recorte temporal a partir do ano de 2019 a agosto do ano de 2024, no caso das dissertações e teses; e, c) os artigos científicos publicados nos últimos 5 anos (2020 – 2024).

As buscas ocorreram em dois momentos distintos. A primeira foi de outubro a novembro de 2023, e, almejando a atualização dos dados presentes, realizamos uma segunda busca, no mês de agosto de 2024.

Inicialmente identifiquei o total de quarenta e quatro produções, entre teses, dissertações e artigos científicos. Em um segundo momento, realizei uma triagem das produções, com uma leitura mais atenta e detalhada dos títulos, resumos, palavras-chave

e introdução, buscando mapear e aplicar os seguintes critérios de exclusão pré-estabelecidos: a) estudos que fugiam do escopo da minha pesquisa; b) exclusão de estudos que apresentavam duplicidade, como por exemplo dissertações provenientes do PROEF, presentes tanto na base de dados do programa quanto no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (manteve-se apenas a primeira aparição na busca); c) estudos de revisão bibliográfica.

Deste modo, com os critérios estabelecidos, foram selecionados para análise trinta e nove produções, que se distribuem, conforme apresentado no quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Produções identificadas e selecionadas para análise.

Base de dados	Repositórios e bibliotecas dos polos do PROEF		Periódicos da CAPES		Catálogo de teses e dissertações da CAPES	
	Total por base de dados	18	46,2%	13	33,3%	7 Dissertações e 1 Tese
Total geral	39 Publicações					

Fonte: Autora, 2025.

Após identificação e seleção das produções, foi iniciado o processo de análise pautado pela técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2009), que de acordo com a autora, tem como objetivo apresentar categorias analíticas, que se constituem das unidades significativas, que, por sua vez, expressam o conteúdo das produções analisadas. Esse processo envolve três etapas: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento e interpretação dos resultados.

Na etapa da pré-análise, as produções foram organizadas e tabuladas em planilhas no word e excel com informações a respeito da autoria, ano de publicação, região, área do estudo, nome da instituição de ensino ou nome do periódico científico, a tipologia de produção, resumo, palavras-chave, abordagem metodológica adotada, enfoque da pesquisa, seus objetivos e os principais resultados. O processo de organização e leitura inicial do material nesta etapa foi fundamental, pois me auxiliou na compreensão e análise do *corpus* documental.

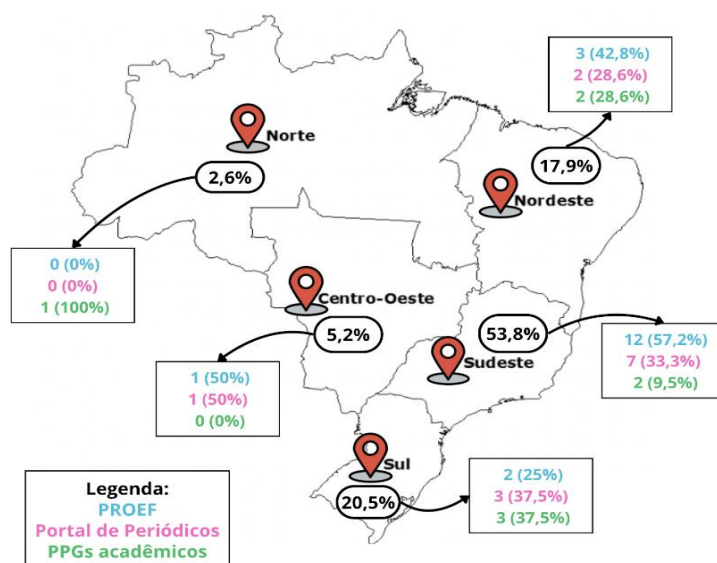
Na fase de exploração do material, os dados foram codificados em unidades de registros, isto é, foi identificado termos, descritores e/ou palavras-chave que expressavam o conteúdo analisado nas produções. Na sequência, os códigos foram agrupados por

similaridade e categorizados de acordo com aquilo que há de comum e/ou específico sobre a temática gênero, EF escolar e currículo nas produções. Esse processo culminou em 4 categorias de análise que foram nomeadas de acordo com os temas recorrentes que representam e expressam as 39 produções selecionadas e que tematizam a EF escolar, gênero e currículo, a saber: 1) Representações de Corpos e Sexualidades; 2) Práticas Pedagógicas; 3) Participação e Empoderamento de Meninas; e 4) Inclusão e Diversidade.

Das produções selecionadas, identifiquei 25 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, que juntos correspondem a 66,5% das produções analisadas. As dissertações são produzidas, especialmente, no âmbito do PROEF (46,2%). As demais dissertações e a tese selecionadas, foram produzidas em PPGs acadêmicos de duas áreas de conhecimento, Educação (75%) e Educação Física (25%). Esses dados indicam que os PPGs, principalmente das universidades públicas (89,7%), seguem sendo os responsáveis por boa parte da ciência produzida no país. Registra-se, no caso da EF, que a disparidade entre as subáreas no campo de conhecimento, afeta diretamente no número de programas, de áreas de concentração, de linhas de pesquisa, no número de vagas para seleção de estudantes, e, conseqüentemente, no número de produções na referida subárea (Manoel, Carvalho, 2011), local onde a temática investigada nesta pesquisa tende a ser tematizada e investigada.

Estudos apontam que a questão da organização do campo de conhecimento da EF revela também a discrepância na distribuição da produção acadêmica científica nas diferentes regiões do Brasil (Silva, et al. 2023). Nesta pesquisa não foi diferente, ao mapear as regiões de maior incidência de produções que tematizam gênero, currículo e EF escolar, identifiquei que, apesar de se distribuírem de diferentes formas, a predominância está na região sudeste que concentra mais da metade do *corpus* documental analisado, totalizando 21 das 39 produções. Enquanto isso, a região norte é a que engloba o menor número de produções (2,6%), conforme apresentado na figura 03.

Figura 03: Produções acadêmico-científicas distribuídas por região e por base de dados



Fonte: Autora, 2025.

No que se refere ao número de dissertações produzidas no âmbito do PROEF, identifiquei a incidência de produções realizadas em programas localizados na região sudeste, seguida da região nordeste, sul e centro-oeste. Entretanto, é possível ponderar, a partir de recente estudo, que a tendência das produções no âmbito deste programa poderá apontar novas perspectivas nos próximos anos, pois a partir do ano de 2016, foi aprovado a oferta do programa em IEs na região norte (2) e mais seis programas para a região nordeste (totalizando 8) (Silva, et al. 2023).

A perspectiva de mudança no número de produções vinculadas a subárea pedagógica não se projeta, por exemplo, no âmbito dos PPGs acadêmicos em EF, uma vez que esta, junto da subárea sociocultural, historicamente, tem ocupado a menor posição nos *rankings*, quando o assunto é o número de produções, bolsas, vagas de concurso e financiamentos (Manoel, Carvalho, 2011; Silveira, 2016). Isso acontece devido ao número de PPGs (37 PPGs distribuídos pelo país) acadêmicos na área da EF que ofertam cursos de mestrado e doutorado com área de concentração e linhas de pesquisa afetas a essas subáreas nessa região (Frasson *et al.* 2024). No caso da região norte, por exemplo, a única dissertação identificada está localizada em um PPG da área da Educação, dado que anuncia/denuncia uma necessidade perene e histórica da subárea no campo acadêmico científico da EF, já que há apenas dois PPGs na área de EF (Frasson *et al.* 2024).

No que se refere ao enfoque metodológico e aos instrumentos de coleta de dados utilizados pelos autores nas pesquisas analisadas, foi possível identificar a predominância de estudos qualitativos com 97,4% (38), seguido dos estudos quali-quantitativos com 2,6% (1). Sobre os instrumentos de coleta de informações, constatei que as pesquisas de caráter empírico se apropriaram de entrevistas, de análise de conteúdo, de questionários, da etnografia, do diário de campo, da pesquisa ação, e de revisão de literatura para obtenção das informações, sendo a primeira, o instrumento com maior incidência nos estudos analisados (38%, 15).

Grande parte das pesquisas empíricas foram realizadas com estudantes (64,1%), docentes (28,2%), estudantes e docentes, de forma simultânea (5,1%) e um estudo com ex-bolsistas de PIBID (2,6%). Os estudos realizados com os estudantes foram desenvolvidos em diferentes etapas de ensino, com a predominância do Ensino Fundamental que contou com 61,6% (24) das produções, sendo 75% (18) pesquisas desenvolvidas nos anos finais e 25% (6) nos anos iniciais. O Ensino Médio conta com 20,5% (8) das pesquisas sobre a temática, e, a Educação Infantil com 5,1% (2). As demais pesquisas (12,8%, 5) não apontaram e/ou não realizaram o estudo em alguma etapa de ensino específica. Esses dados demonstram a necessidade de mais estudos sobre a temática no chão da escola, especialmente para as crianças da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange às bases teórico-metodológicas utilizadas pelos autores nos estudos, identifiquei a presença e a influência predominante (94,9%), de pesquisas orientadas por autoras do campo pós-crítico, como Judith Butler, Guacira Louro, e, no campo da EF, Helena Altmann e Silvana Goellner. Logo, observa-se a ausência e a necessidade de estudos que possam compreender as questões de gênero na EF escolar a partir de outras orientações teórico-metodológicas, buscando ampliar as discussões, olhares e compreensões acerca da temática investigada.

Após a análise inicial dos dados, abordo, na sequência, as quatro categorias analíticas elaboradas a partir das similaridades e especificidades identificadas nas 39 produções selecionadas, que apresentam e expressam o conteúdo relacionado a gênero, currículo e EF escolar.

A categoria “Representações de Corpos e Sexualidade” contempla as publicações que se referem às produções que tratam sobre as representações de professoras e

estudantes acerca do debate sobre gênero, corpos e sexualidade nas aulas de EF. Contempla estudos que investigam a interseção entre sexualidade, gênero e EF escolar, analisando a construção da docência feminina, as masculinidades e as relações de gênero nas aulas de EF. Esta categoria englobou 25,6% (10) das produções, sendo composta por 1 tese de doutorado, 4 dissertações de mestrado e 5 artigos científicos.

De uma forma geral, as discussões que atravessam os estudos que compõem essa categoria podem ser representados pela nuvem de palavras² apresentada a seguir, na figura 04.

Figura 04 – Nuvem de palavras da categoria “Representações de Corpos e Sexualidade”



Fonte: Autora, 2025.

A figura 02 indica as palavras-chave emergentes nas produções e nos ajudam a entender o debate que atravessa e se manifestam na prática pedagógica do professorado nas aulas de EF. Ademias, junto aos objetivos e às problemáticas de pesquisa, revelam como as produções buscam questionar e desconstruir estereótipos normativos no âmbito escolar, questionando como os corpos e as subjetividades são moldados, disciplinados e, frequentemente, marginalizados nas práticas pedagógicas e nas aulas (Princival Junior, 2022; Conceição, 2022). Também abordam a questão das representações, analisando a

² Todas as nuvens de palavras deste estudo foram criadas com auxílio da Inteligência Artificial, utilizando a biblioteca *WordCloud Python*. Primeiro, organizei as palavras-chave e suas frequências em uma tabela, indicando o número de ocorrências de cada termo, o que determina o tamanho das palavras na nuvem (maior frequência, maior destaque visual). Assim, a nuvem de palavras foi gerada com o método *generate_from_frequencies* da biblioteca *WordCloud Python*, que posiciona as palavras aleatoriamente no espaço, com tamanhos proporcionais às suas frequências.

construção da docência feminina, as masculinidades e as distintas vivências e construções sociais de estudantes e docentes (Santos, Brito, 2023).

Nos estudos que compõem essa categoria, o corpo é compreendido como uma construção histórica-social, na qual cada indivíduo utiliza uma performance pré-estabelecida pela sociedade e pelo contexto da época. Dessa forma, é possível encontrar os reflexos dos marcadores sociais e seus atravessamentos, principalmente nas distintas formas que diferentes corpos se comportam com suas histórias, emoções e seus estados de pertencimento no contexto social (Conceição, 2022; Castro, 2021; Rosa, Souza, Borges, 2020; Matos, Cunha; 2024). Há, também, estudos que abordam o corpo e a sexualidade a partir das discussões de heteronormatividade, performatividade e padrões normativos nas aulas de EF (Freitas, Souza Junior, 2020; Pires, Portela, Oliveira; 2023).

Lerner (2019) nos lembra que o sistema patriarcal inculca nas mulheres e em seus corpos, papéis e deveres, marginalizando-as e transformando-as em meros objetos. Os corpos das mulheres e, especialmente das mulheres negras, portanto, vêm carregados das marcas da violência e exploração. No contexto de uma sociedade capitalista como a que vivemos, não é novidade que, historicamente, são delegadas às mulheres funções, espaços e lugares de subserviência. O próprio exercício da docência, por exemplo, se encaixa no rol das funções esperadas/desejadas/destinadas às mulheres.

Não por acaso, o trabalho na escola, e na sala de aula, tem sido espaço predominantemente feminino, especialmente na EI, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a presença do binômio cuidar/educar está intimamente ligado e direcionado à maternidade, portanto, um papel a ser desenvolvido por mulheres. Assis (2021) alerta para a importância da docência que busca questionar o sistema patriarcal e heteronormativo, buscando romper com os padrões esperados ainda nos dias de hoje, uma vez que essas representações acerca dos papéis e da postura delegada e imposta às mulheres, impactam diretamente no chão da escola e na formação humana das crianças.

Princival Junior (2022) corrobora a discussão, ao compreender que os atributos dados aos corpos acabam incentivando e reprimendo possíveis atitudes e condutas do indivíduo. Nesse sentido, a violência do patriarcado contribui de forma significativa para as representações do corpo feminino, que são atravessadas e fortalecidas pelas opressões do ensinar comportamentos distintos para meninas e meninos (Lerner, 2019; Princival Junior, 2022; Assis, 2021).

Ao investigar como as crenças e vivências dos professores contribuem (ou não) para o desenvolvimento de aulas não sexistas, Vicente (2023) observou que a relação de gênero é o segundo marcador mais presente na prática pedagógica das professoras e professores participantes do estudo e que afirmam trabalhar com essa questão nas aulas. Mas a autora aponta que apenas metade dos professores entrevistados abordam a categoria orientação sexual e alerta para a importância da compreensão interseccional a respeito dos marcadores sociais na formação de crianças e estudantes (Vicente, 2023). A questão de gênero está presente na escola da mesma forma que o racismo e o *bullying*, por exemplo, pois a escola não é uma instituição isolada da sociedade, pelo contrário, ela reflete as contradições existentes na mesma. Enquanto docentes engajados em uma educação crítica e transformadora, entendemos o que não se pode fazer, portanto, não devemos nos silenciar ou abster diante de qualquer situação de discriminação e preconceito.

hooks (2022) expõe sobre a necessidade de uma educação comprometida e independente, cuja construção deve acontecer de dentro para fora das salas de aula, com o objetivo central de formar estudantes críticos, conscientes e autônomos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É preciso criar estratégias construtivas que provoquem êxtase em aprender e “transforme os sujeitos\as com novas ideias, valores e crenças” (hooks, 2022, p. 11). Assis (2021) reitera em sua tese a importância de propostas pedagógicas não sexistas, que não reforcem estereótipos e que trabalhem gênero de forma intencional nas atividades de EF escolar.

Alguns estudos que compõem essa categoria apontam para as lacunas no processo formativo dos professores que não abordaram gênero e sexualidade nas atividades de EF, e que isso pode dificultar e inviabilizar o desenvolvimento e elaboração de estratégias de ensino e práticas pedagógicas que problematizem e tematizem tais questões (Freitas, Souza Junior, 2020; Pires, Portela, Oliveira, 2023; Conceição, 2022). Registra-se que, para além das possíveis lacunas no processo formativo do professorado, isso pode acontecer, pois a discussão acerca da sexualidade na educação brasileira, seja no ramo público ou privado, sempre foi considerada como uma temática sensível, polêmica e delicada, visto que há atravessamentos relacionados a inspirações religiosas, marcadores culturais como posicionamentos conservadores e o receio sobre o modo e a razão de se trazer esse debate para dentro das escolas (Nunes, Silva, 2006).

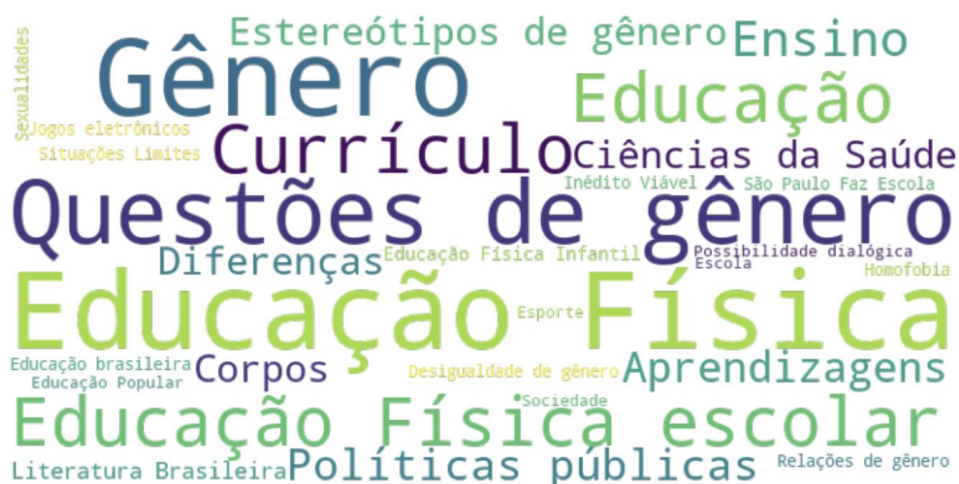
Entende-se, numa perspectiva crítica de educação e EF, que o silenciamento diante das questões que oprimem e marginalizam os sujeitos não é o caminho para educação emancipatória e transformadora do *status quo* (Freire, 1996). É preciso refletir e debater sobre a temática nas escolas buscando romper com essa compreensão conservadora de ensino. É nesse sentido que os estudos que compõem a 2ª categoria analítica se relacionam, pois buscam entender como o debate emerge na escola, mas, especialmente, desenvolver e apresentar possibilidades pedagógicas para enfrentar e problematizar a temática nas escolas e nas atividades de EF.

A referida categoria, intitulada de “Práticas Pedagógicas” aglutina pesquisas que tratam sobre a presença das questões de gênero nas aulas, como elas emergem, acontecem e são percebidas pelos professores e estudantes. Outro ponto fundamental da categoria é sobre o entendimento da temática nas atividades e as possíveis estratégias didáticas, modelos pedagógicos e intervenções que os docentes podem tematizar, problematizar e abordar ao longo de seu planejamento.

Essa categoria é composta por 30,8% (12) das produções analisadas, sendo nove dissertações de mestrado e três artigos científicos. Das nove dissertações que compõem essa categoria analítica, sete foram produzidos no âmbito do PROEF, dado que justifica o número de estudos que buscam analisar e compreender as intervenções pedagógicas realizadas a partir das propostas didáticas, pois o programa solicita um recurso educacional junto da dissertação final (Unesp, 2023). Cabe destacar que os recursos educacionais podem ser materializados de diferentes formas – cursos, eventos, livros, podcast, documentário, entre outras possibilidades – (Unesp, 2023), mas, recorrentemente, os estudos têm apresentado o desenvolvimento e aplicação de unidades didáticas como recurso.

As palavras-chave emergentes nas produções que compõe essa categoria podem ser observadas na figura 05, apresentada a seguir:

Figura 05 - Nuvem de palavras da categoria “Práticas Pedagógicas”



Fonte: Autora, 2025.

Os termos evidenciados na figura 05 expressam, de uma forma geral, que os estudos buscam apreender sobre como as questões de gênero emergem e influenciam as atividades de EF, e como são percebidas pelos professores e estudantes (Timoteo, 2019; Siqueira, 2020; Dias, Frizzo, 2024; Aquilino, 2020; Zavatto, Vasconcelos, 2022). Também apresentarem e/ou analisam as propostas pedagógicas ou estratégias didáticas de intervenções que tematizam, problematizam e abordam tais questões nas atividades de EF (Andrade, 2020; Silva, 2023) a partir dos conteúdos escolares (Sousa, 2023; Tamiozzo, Schwengber, Borges, 2021; Zavatto, Vasconcelos, 2022; Ceratti, 2020).

Assim, é possível afirmar que, os estudos presentes nesta categoria buscam, de maneira específica, desvelar e propor soluções possíveis para o âmbito educacional, tendo consciência sobre as diversas questões de gênero que estão presentes/emergem nas atividades de EF. No estudo de Cocato (2019), por exemplo, tal questão se manifesta na compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados nas atividades de EF e aquilo que é considerado de meninos e de meninas, movimento que gera, segundo o autor, afastamento e exclusão de estudantes durante a realização das atividades que tratem do esporte ou da dança. No mesmo sentido, a pesquisa de Souza (2023), buscou investigar como os conteúdos de jogos e brincadeiras podem contribuir para a criação de estereótipos de gênero e a exclusão nas atividades de EF.

Compreender como as questões de gênero emergem durante as atividades de EF e como os docentes identificam, lidam e se posicionam a respeito da temática nas atividades de EF também foi preocupação dos estudos de Timoteo (2019) e Dias e Frizzo (2024). Do mesmo modo, Aquilino (2020) buscou compreender como ocorre a

homofobia nas atividades de EF e possíveis formas de intervenção pedagógica para combater a discriminação, discutindo as concepções dos estudantes relacionadas aos gêneros e sexualidades.

Promover intervenções pedagógicas que desenvolvam o pensamento crítico do estudante com a intenção de ruptura da criação de estereótipos sexistas presentes em nossa cultura foi a precaução dos estudos de Silva (2023), Andrade (2020) e Nepomuceno (2023) que apresentam propostas interventivas cujo objetivo seria auxiliar o docente a problematizar as desigualdades de gêneros nas atividades de EF. Para Andrade (2020), a promoção de práticas pedagógicas deve ser entendida como uma ferramenta de grande valia, onde seja possível refletir e superar sobre os preconceitos presentes na sociedade.

Silva (2023) compreende que as rodas de conversa são grandes aliadas à construção de conhecimento, que, necessariamente, precisam ser realizadas de forma coletiva entre o professor e os estudantes, para então contribuir de maneira significativa nos debates de temas geradores levantados ao longo das atividades de EF. Também pensando em estratégias pedagógicas, o estudo de Ceratti (2020) explorou o uso da literatura brasileira como um recurso didático-pedagógico para abordar essas temáticas nas aulas.

Siqueira (2020) buscou analisar e compreender como os professores lidam com as questões de gênero em suas práticas pedagógicas, considerando a influência das políticas públicas educacionais vigentes. A autora aborda e alerta para a necessidade de políticas públicas educacionais, a qual deve ser refletida de forma urgente no cenário atual. Aqui cabe ressaltar que, no Brasil, recentemente, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que proibir o debate sobre gênero e sexualidade na escola é inconstitucional, sendo dever do Estado abordar essas temáticas buscando prevenir a violência contra meninas, mulheres e a população LGBTQIAPN+³, informando e protegendo crianças e adolescentes de assédio sexual e relações abusivas, além de combater discriminações e a desinformação.

A escola não é uma instituição isolada da sociedade; ao contrário, é parte dela e, portanto, permeada por conservadorismo, violências e preconceitos, como as desigualdades de raça, classe e gênero. Silenciar sobre essas questões não resolve os

³ A sigla representa uma diversidade de identidades e expressões de gênero e orientação sexual, abrangendo lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades que não se encaixam no binário tradicional de gênero e sexualidade.

problemas sociais; pelo contrário, a falta de debate contribui para a reprodução das desigualdades e discriminações. A escola precisa garantir o debate e a reflexão sobre os preconceitos que assolam a sociedade, visando transformar a realidade.

Assim como a 2ª categoria de análise recém apresentada, a 3ª categoria deste artigo – Participação e Empoderamento de Meninas – também reúne produções que problematizam a temática a partir daquilo que emerge nas atividades de EF, isto é, identificam as questões de gênero presentes nas atividades e buscam apresentar estratégias e propostas didáticas cujo objetivo é abordar, principalmente, a participação de meninas nas atividades. Tal categoria aborda a participação/afastamento das meninas nas atividades de EF, sendo composta por 30,8% (12) das pesquisas, sendo 12 dissertações e 03 artigos científicos.

Os estudos que compõe a categoria “Participação e Empoderamento de Meninas”, tratam sobre os motivos e as questões que levam as estudantes meninas a se afastarem das atividades de EF (Silva, 2020; Rochael, 2020), e/ou apresentam unidades didáticas/propostas de intervenção com possibilidades/estratégias pedagógicas visando o empoderamento e maior participação das estudantes nas atividades de EF (Matos, 2020; Pereira, 2020; Malvar, 2020; Nery, 2020; Capobianco, 2023; Rosa, 2020). Na figura 06 apresentada a seguir é possível observar as palavras-chave identificadas nas produções desta categoria.

Figura 06 - Nuvem de palavras da categoria “Participação e Empoderamento de Meninas”



Fonte: Autora, 2025.

A nuvem de palavra apresentada na figura 06, evidência que os estudos que compõem esta categoria analítica, em sua maioria, buscam problematizar/refletir sobre a questão do empoderamento e participação das estudantes nas atividades de EF de diferentes formas, em especial no esporte. Nery (2020) afirma que, durante as aulas de EF, é possível ver situações em que há protagonismos diversos, porém, sempre relacionados ao gênero masculino onde os meninos se sentem mais pertencentes e à vontade ao longo de práticas, principalmente quando estão voltadas ao esporte.

Nesse contexto, o ensino do futsal é o conteúdo da EF que aparece com maior recorrência nos estudos que buscam apresentar possibilidades de intervenções que tematizam o empoderamento e participação das meninas nas aulas (Malvar, 2020; Silva, 2020; Nery, 2020). Ademais, registra-se o ensino do futebol, com a prática do *Fútbol Callejero* (Oliveira, Grifoni, Varotto, 2020; Souza, 2023), do voleibol (Capobiango, 2023), e o ensino das lutas (Mariano, et al., 2021).

Rosa (2020) teve como objetivo estudar e compreender quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de EF que buscam inserir meninas nas práticas dos esportes coletivos no Ensino Médio. A autora utiliza uma proposta coeducativa aliada à pedagogia do esporte como pilares na construção de metodologias efetivas que alcancem a adesão de jovens meninas às aulas.

Algumas pesquisas presentes nesta categoria e que apresentam unidades didáticas e estratégias metodológicas, trazem como proposta a construção de planejamentos pedagógicos que se alinhem a uma concepção coeducativa, almejando trabalhar o empoderamento de meninas no decorrer das atividades e dar ênfase na inclusão das mesmas por uma equidade de gênero durante as aulas (Malvar, 2020; Rosa, 2020; Pereira, 2020; Nery, 2020). A coeducação pode ofertar maior oportunidades entre gêneros, porém é preciso compreender que as atividades mistas por si só não asseguram que haja uma prática pautada na coeducação, destaca Malvar (2020).

Pereira (2020) buscou entender as questões de dominação masculina, a produção de diferenças e desigualdades de gênero, e os processos de empoderamento das meninas nas atividades de EF. Matos (2020) entendeu no desenvolvimento do seu estudo que as relações cultivadas na escola são fundamentais para iniciar um debate assertivo sobre os obstáculos culturais que estão presentes nas questões de gênero nas atividades de EF.

Silva (2021), aponta como a condição juvenil e as desigualdades de gênero afetam e conduzem o processo de exclusão das meninas nas atividades de EF.

O processo de exclusão e autoexclusão também foi observado no estudo de Rochael (2020). Objetivando identificar os motivos que influenciam a cultura do afastamento das meninas nas atividades de EF, denominada pela autora de “fenômeno da arquibancada”, apresenta a necessidade de intervenções pedagógicas comprometidas com a transformação da questão, buscando motivar e incluir as estudantes. Ao entender o lugar e/ou o não lugar das meninas nas escolas, a partir da forma como elas são percebidas e se mostram na instituição, analisando suas atitudes, valores, preconceitos e gestos, Matos (2020) afirma que o empoderamento das meninas nas aulas faz com que elas reivindiquem espaços e participem nas/das aulas.

Lener (2019) relembra que o empoderamento feminino é fundamental para a ruptura de compreensões equivocadas que fortalecem o discurso opressor e patriarcal acerca do que é ser e como se comportar como uma mulher nessa sociedade. As práticas pedagógicas que possibilitem reflexões e inclusão nas aulas são aliadas para um processo de transformação social.

Por fim, a 4ª e última categoria de análise intitulada “Inclusão e Diversidade” é composta por estudos que exploram a interseção entre gênero, inclusão e diversidade nas atividades de EF escolar. A categoria engloba 12,8% (5) das produções, sendo 03 dissertações de mestrado e 02 artigos científicos. As pesquisas que compõe essa categoria convergem na busca por uma EF escolar mais inclusiva e sensível às questões de gênero, utilizando diversas abordagens pedagógicas e estratégias para desconstruir estereótipos de gênero e assim promover um ensino embasado pela equidade e respeito a essas diversidades.

Tais questões podem ser observadas nas palavras-chave das produções que compõe essa categoria e que são evidenciadas na figura 07 apresentada a seguir:

Figura 07 - Nuvem de palavras da categoria “Inclusão e Diversidade”



Fonte: Autora, 2025.

Nesta categoria, dois estudos também apresentam propostas didáticas relacionadas aos conteúdos da cultura corporal como possibilidade para tematizar a inclusão e a diversidade nas aulas. O artigo produzido por Amorim, Fonseca, Brito (2023), por exemplo, busca discutir e problematizar a questão da inclusão nas aulas de EF a partir das experiências dos estudantes sobre gênero e esporte. Já o estudo de Zanata (2020), foca na inclusão da dança nas aulas de EF escolar como um meio de promover a equidade de gênero, o objetivo é desenvolver e aplicar uma proposta didática que utiliza a dança para abordar e desconstruir estereótipos de gênero entre estudantes do ensino fundamental, buscando uma educação mais inclusiva e igualitária.

O estudo de Fonseca, Cardozo, Oliveira (2023), problematiza sobre a inclusão e exclusão dos estudantes nas atividades de EF a partir das questões de gênero, que emergiram em situações nas atividades de EF escolar, retratando distintas realidades e experiências. Silva (2022) traz a necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso quando discutimos sobre a diversidade e as desigualdades sociais presentes na escola. A autora evidencia a importância do cuidado, visto que as relações de professor e estudante são compartilhadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental o zelo e o desejo da transformação social.

Castro (2023), ao refletir sobre a diversidade de gênero, etnia e raça na escola, objetivou promover reflexões críticas sobre o corpo e suas relações com questões sociais e culturais, discutindo sobre os atravessamentos que permeiam o âmbito escolar, mais especificamente nas aulas de EF. Segundo a autora, diferentes formas de opressão, discriminação e dominação são vistas na sociedade e precisam ser discutidas no âmbito

escolar. Para tanto, Castro (2023) corrobora com autoras como Crenshaw (2002) que defendem a compreensão da interseccionalidade como peça-chave para o entendimento dessa temática.

De uma forma geral, foi possível compreender que, os estudos em sua maioria abordam, pedagogicamente, a temática gênero nas atividades de EF a partir: a) dos conteúdos da área de conhecimento; b) da identificação e percepção dos professores da falta de participação e/ou ausência das meninas nas atividades que envolvam maior contato físico e competição, ou ainda, c) da ausência dos meninos nas atividades de dança e expressão corporal. São nesses momentos que os professores entendem a necessidade de problematizar os atravessamentos sobre a temática nas atividades de EF.

Por outro lado, também foi possível observar a dificuldade e/ou falta de conhecimento do professorado de EF para tratar sobre a temática nas aulas, especialmente no âmbito da EI, etapa de ensino com menor prevalência das pesquisas desenvolvidas. Os estudos atribuem essa questão à carência e/ou ausência do debate nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de EF, indicando a necessidade e importância da temática para avanço das discussões no contexto da educação básica.

Além disso, há também a compreensão conservadora de muitos docentes, escolas e, principalmente dos familiares das crianças a respeito desse debate. Mas cabe ressaltar que os professores estão assegurados pelo STF sobre a constitucionalidade do debate, sendo dever do Estado refletir e avançar sobre a temática na escola, visando a redução das desigualdades, coibindo as discriminações e os preconceitos que marginalizam e oprimem os indivíduos. Do mesmo modo, registra-se que o silêncio e/ou a não reflexão e debate sobre o tema fere e contraria o princípio da igualdade estabelecido na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996).

Por fim, reitero que os estudos identificados e selecionados para análise relacionados a gênero, currículo e EF escolar, são, em sua maioria, embasados teoricamente por referenciais pós-críticos, apontando certa hegemonia dessa orientação teórica-metodológica sobre gênero no campo da EF. Ademais, essa questão indica uma lacuna, e, portanto, considera-se importante e necessário o desenvolvimento de mais estudos sobre o tema no campo da EF, orientados por outros referenciais teóricos-metodológico com o objetivo de ampliar as discussões, reflexões e compreensões sobre

o tema, problematizando e avançando sobre tais questões no campo acadêmico científico da área.

A partir dessa lacuna encontrada no estudo, proponho a realização de um trabalho voltado para a perspectiva crítica como foco na EI, sobre a importância em debater o gênero nos documentos norteadores dessa etapa de ensino. Sendo assim, utilizo este subcapítulo do estado da arte como base para sustentar a relevância do meu trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos” (CHIZZOTTI, 2014; p.85).

Como posto na epígrafe, este capítulo objetiva apresentar os caminhos metodológicos que foram escolhidos, traçados e percorridos ao buscar responder a problemática central que versa sobre “De que forma a temática de gênero é abordada nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e como ela é efetivamente tematizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessa etapa de ensino?”.

Para isso, esse estudo adotou a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, que segundo Minayo (2010), vai além de dados estatísticos e busca investigar os sentidos e significados através da realidade social que, quase sempre, não é compreendida e interpretada de forma clara.

Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa é compreendida como ferramenta essencial para a discussão da totalidade dos fenômenos sociais quando buscamos alcançar toda sua complexidade. Dessa forma, esse tipo de pesquisa assume o papel de reconhecer as inúmeras possibilidades e maneiras de estudar e conhecer os fenômenos que englobam os seres humanos e suas relações sociais. Ela é capaz de conceber a realidade social através dos fenômenos humanos e assim interpretar novos entendimentos acerca do seu objeto de estudo (Minayo, 2010).

Seguindo as afirmações de Minayo (2010), a escolha do objeto na investigação qualitativa precisa partir de uma problemática da vida prática, onde a pesquisa é

compreendida como um movimento de indagações para a construção da realidade. Assim, é possível afirmar que antes do meu objeto de estudo tornar-se o problema central na dissertação aqui apresentada, ele surgiu de inquietações e de diversos questionamentos referentes à temática gênero nas minhas aulas de EF nas escolas por onde passei.

Lüdke e André (1986) compreendem que a pesquisa deve partir de um problema, almejando criar ou ajudar a construir soluções pertinentes. As autoras supracitadas consideram que a pesquisa tem como objetivo central estabelecer o confronto das informações coletas e as construídas acerca da temática proposta a partir de um conhecimento prévio do objeto do estudo. O pesquisador deve ser orientado por seus princípios e valores, logo a pesquisa estará cada vez mais alinhada com a realidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. Os autores afirmam que a pesquisa qualitativa destaca o processo do estudo, e principalmente, a interpretação dos participantes envolvidos. Assim, a presente dissertação objetivou responder a problemática de estudo, confrontando os dados obtidos e construídos no período do trabalho de campo com os referenciais teórico-metodológico que orientam a compreensão de gênero, currículo e EF escolar desta pesquisa.

Nos próximos subcapítulos serão apresentados o local onde foi desenvolvido a pesquisa, os sujeitos participantes e a organização dos encontros realizados para a obtenção das análises deste estudo. Também apresento os procedimentos e instrumentos adotados ao longo do processo metodológico que foram necessários para o desenvolvimento e compreensão do problema de pesquisa; o processo analítico empreendido na sistematização e compreensão dos dados e informações, assim como os cuidados éticos tomados para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa no campo educacional.

4.1 Negociação de acesso e ingresso ao campo de investigação

Neste subcapítulo apresento o processo de negociação de acesso e minha entrada no campo de investigação, assim como as conversas iniciais com a equipe diretiva e com as professoras da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Optei em realizar o estudo na escola Centro de Educação Infantil 03 (CEI 03) de São Sebastião, DF – daqui em diante denominado apenas de CEI 03. A justificativa para essa escolha se dá devido ser o local onde eu estava lotada, antes do afastamento para cursar integralmente o PROEF, e onde trabalhei como professora de EF no PECM por três anos (2021-2023). Ao longo dos anos em que trabalhei nesta escola, criei vínculos e tenho muitas memórias afetivas, tanto com os estudantes quanto com os profissionais que ali trabalham.

Como estratégia de sistematização, busquei organizar meu acesso de maneira formal após o momento da minha qualificação. No mês de agosto de 2024, entrei em contato com a direção da escola com a finalidade de explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para a realização da mesma. Prontamente a diretora da escola assinou o Termo de Consentimento Institucional – TCI (Anexo 1).

Após obter a concessão da autorização, combinei com a direção de encontrar o grupo de professoras no horário de coordenação pedagógica (no período vespertino), momento em que as professoras estão todas juntas reunidas.

Após alguns dias, realizei uma reunião em que pude conversar com as professoras, de maneira informal, sobre o desenvolvimento da pesquisa, sobre o que se tratava (tema, objetivo e problema) e sobre a construção de um grupo de estudos e formação (instrumento utilizado para a obtenção dos resultados da pesquisa). Por ter sido professora nesta escola, já conhecia grande parte do grupo e todas demonstraram muito interesse e entusiasmo com a ideia proposta no encontro.

A partir desse momento, tive uma reunião com a coordenadora pedagógica do grupo, onde discutimos sobre o cronograma que seria estabelecido de acordo com as demandas pedagógicas das professoras e das reuniões pré-estabelecidas com a equipe de direção. Dessa forma, optamos em agendar os encontros às quintas-feiras no período vespertino, já que as professoras entram em sala de aula no período matutino.

Na sequência será possível conhecer a região em que a escola se localiza, suas especificidades e algumas imagens que ajudam a visualizar e compreender a realidade que será pesquisada. Além disso, também apresento um subcapítulo que trata sobre as professoras participantes do estudo.

4.1.1 A escola campo de investigação

A escola campo de pesquisa é uma unidade escolar pública, localizada em São Sebastião-DF. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2018), a ocupação em São Sebastião teve início em 1957 com a instalação de olarias, onde houve relatos de fazendas remanescentes da época escravocrata no Brasil.

Após esse marco, “[...] as terras foram arrendadas pela Fundação Zoobotânica do DF e com a expiração dos contratos, as olarias foram desativadas e o núcleo urbano foi se estruturando espontaneamente ao longo do córrego Mata Grande e Ribeirão Santo Antônio da Papuda” (Codeplan, 2018, p.2).

Mesmo com as olarias desativadas, a população permaneceu na área desenvolvendo-se um vilarejo, ao longo do córrego Mata Grande e Ribeirão Santo Antônio, que ficou conhecido como Agrovila São Sebastião. No princípio a região era habitada por comerciantes de areia, cerâmica e olaria.

“Com a intensificação da imigração surgiram várias invasões de áreas públicas cujos moradores, posteriormente, foram removidos para a localidade. Até 1993, a Agrovila São Sebastião fazia parte da RA VII – Paranoá, e por meio da Lei nº 467/93, de 25 de junho de 1993, foi criada oficialmente a Região Administrativa São Sebastião. Até 2004 parte do Jardim Botânico fazia parte da região, quando a Lei 3.435 de 31/08/2004 a transformou na Região Administrativa XXVII. (São Sebastião, 2024)”.

Agrovila São Sebastião, hoje chamada de São Sebastião, nasceu da necessidade em atender a demanda da construção civil existente na época da construção de Brasília. Em 1993, passou a ser considerada a Região Administrativa do Distrito (RA) Federal XIV, onde ocupa uma área de 26.270,52 hectares (São Sebastião, 2024).

O nome São Sebastião é uma homenagem dada a um dos primeiros comerciantes a chegar na cidade, "seu Sebastião". A região fica situada a 26 Km do Plano Piloto. No ano de 2021, a população urbana de São Sebastião foi estimada em 118.972 habitantes, sendo a maioria da população constituída por mulheres, 51,1%. A idade média da população ficou em torno de 29 anos (São Sebastião, 2024).

Segundo a Pesquisa Distrital por amostra de Domicílios – PDAD 2021, realizada pela CODEPLAN, São Sebastião tem uma população urbana. Tal pesquisa aponta que a população urbana da RA São Sebastião, em 2021, era de 118.972 pessoas, sendo 51,1% do sexo de nascimento feminino, a idade média era de 29 anos (Codeplan, 2021).

Sobre a escolaridade, a pesquisa aponta que 96,9% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Para as pessoas entre 4 e 24 anos, 60,1% reportaram frequentar escola pública. Considerando-se os estudantes de todas as idades,

a modalidade predominante era presencial, para 80,4% dos respondentes e o turno predominante era matutino (47,9%). Entre aqueles que frequentavam alguma unidade de ensino, 83,8% estudavam na RA São Sebastião. O principal meio de transporte declarado foi a pé, para 38,9% dos respondentes (Codeplan, 2021).

No DF, a divisão geográfica não se dá por municípios, mas por Regiões Administrativas. A SEEDF organiza a gestão das escolas agrupando as 31 Regiões Administrativas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), conforme o quadro 02.

Quadro 02 – Organização das escolas por Regiões Administrativas

	CRE da SEEDF	Regiões Administrativas que compõe as CRE
1	Brazlândia	Brazlândia
2	Ceilândia	Ceilândia
3	Gama	Gama
4	Guará	Guará, SCIA, SIA
5	Núcleo Bandeirante	Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Park Way, Riacho Fundo, Riacho Fundo II
6	Paranoá	Itapoã, Paranoá
7	Planaltina	Planaltina
8	Plano Piloto e Cruzeiro	Cruzeiro, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Plano Piloto, Sudoeste/Octogonal, Varjão
9	Recanto das Emas	Recanto das Emas
10	Samambaia	Samambaia
11	Santa Maria	Santa Maria
12	São Sebastião	São Sebastião
13	Sobradinho	Fercal, Sobradinho, Sobradinho II
14	Taguatinga	Águas Claras, Taguatinga, Vicente Pires

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A CRE de São Sebastião é uma das 14 regionais da SEEDF. Tal regional é responsável por atender a região administrativa XIV São Sebastião. A CRE São Sebastião tem como objetivo coordenar e orientar a educação da região, apoiar a administração das

escolas, fornecer suporte pedagógico e técnico aos professores, promover a atualização profissional e executar as diretrizes da SEEDF na região.

Dentre as diversas escolas que compõem essa CRE, a escola campo de pesquisa escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi a CEI 03, localizada na Quadra 202, Conjunto 04, Lote 01 Residencial Oeste - São Sebastião, DF, CEP: 71692-510.

O CEI 03 foi construído por meio Portaria nº 159, de 22 de novembro de 2011, DODF de 24/11/2011 e retificada pela Portaria nº60 de 10 de abril de 2012, publicada no DODF de 11/04/2012, sob o CNPJ: 17069587/0001-98,. As aulas foram iniciadas em 1º de agosto de 2012 e a inauguração oficial da escola ocorreu no dia 14 de agosto de 2012, com a presença, do então governador da época, Agnelo Santos Queiroz Filho (Distrito Federal, 2023).

Segundo o diagnóstico da realidade da unidade escolar apresentado no PPP da escola (2024), a comunidade que é atendida pela instituição é composta por famílias que quanto à origem, 45,1% informaram ter nascido no próprio DF. Para os que não nasceram no DF, a região mais reportada foi o Nordeste, segundo 38,4% dos entrevistados.

O CEI 03 atua no 1º Ciclo de Aprendizagens atendendo crianças de 4 e 5 anos, no 1º e 2º Período da EI e comporta, atualmente, cerca de 435 crianças. A escola atende nos turnos matutino e vespertino, e para isso, apresenta ampla infraestrutura, tanto em relação à parte física, quanto em relação aos recursos humanos. O quadro de pessoal compreende: funcionários terceirizados (limpeza, vigilância, cozinha), educadores sociais voluntários e servidores efetivos e temporários da SEEDF (Direção, apoio, secretaria, professores, orientação educacional, monitor educacional e portaria (Distrito Federal, 2023).

A escola tem como objetivo central, buscar o desenvolvimento completo do estudante através do crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural, de acordo com a realidade da comunidade e da própria instituição. A escola almeja oferecer às crianças oportunidades de crescimento, estabelecendo a integração das experiências, para que sejam capazes se construir mais justa, ética e responsável.

Em relação ao seu espaço físico, a escola possui nove salas de aula, uma sala de vídeo, estacionamento interno, almoxarifado, secretaria e sala de Direção, onde foi adaptada para equipe EEAA (Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem) e orientação educacional, pátio coberto, parque infantil, casa de brinquedo, pequena quadra de futebol coberta, espaço com cama elástica, refeitório, espaço para horta, cozinha com

despensa, dependência para funcionários e depósito de material de limpeza. É um ambiente muito arejado e com muitas árvores frutíferas ao redor da escola, inclusive no parquinho e ao redor das salas.

As crianças possuem uma rotina diária na qual realizam higiene pessoal (escovação dentária), duas refeições (lanche matutino e almoço, para as turmas do turno matutino e lanche e jantar para as turmas do turno vespertino), atividades pedagógicas de sala nos dois turnos e participação duas vezes na semana no PECM (Distrito Federal, 2023).

Apresento a seguir, algumas imagens do CEI 03, a escola campo de pesquisa:

Imagens 01 e 02 – Imagens da quadra externa.



Fonte: Autora, a partir de suas atividades de 2022.

Imagens 03 e 04 – Imagens do espaço interno.



Fonte: Autora, a partir de suas atividades de 2022.

A escola possui 18 turmas, distribuídas da seguinte forma: 08 turmas de 1º Período; 10 turmas de 2º Período. Atualmente, a escola é composta por 19 professores e professoras. Destes 18 são professoras Pedagogas e 01 professor de EF.

O PECM está incluído no PPP (2024) da instituição, no entanto, entre 2023 até o atual momento, o programa está funcionando de forma parcial, com um professor de EF apenas no turno vespertino. Em 2023, com a minha saída do turno matutino para o afastamento integral do mestrado, não houve o preenchimento da vaga, que infelizmente, de acordo com os critérios do programa, é destinada aos professores de EF efetivos da SEEDF.

Esse problema do programa foi evidenciado por vários professores da SEEDF no “IV Seminário de Educação Física do Distrito Federal” que teve como tema principal o PECM. O seminário ocorreu em agosto de 2023, na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB). Ao longo do seminário, diversos educadores compartilharam suas experiências e preocupações, destacando a falta de continuidade do programa e os desafios na implementação.

Buscando trazer luz ao debate, várias pesquisas acadêmicas tomaram o PECM como objeto de estudo ressaltam a precarização do programa na atualidade (Lima, 2023; Oliveira, 2023). Apesar dos obstáculos, o seminário evidenciou o compromisso notável dos professores com o PECM, que diariamente lutam para a manutenção e a qualificação do programa.

4.1.2 Professoras participantes do estudo

A participação das professoras, e da própria instituição, se deu de maneira espontânea. Ao longo da exposição tive o cuidado em deixar todas as professoras livres e confortáveis em aderirem ou não ao grupo, explicando que suas identidades seriam preservadas e a qualquer momento elas poderiam optar em deixar de participar do estudo.

O critério definido para a seleção das professoras era estar trabalhando na EI e ter disponibilidade para participar dos encontros de estudo e formação, pensados previamente para realização da pesquisa. Ao longo dos encontros, tivemos a participação da coordenadora pedagógica e em alguns momentos, da equipe de direção da escola.

Realizei um encontro com 10 professoras, todas pedagogas, visto que a escola está sem professores de EF no turno matutino⁴. Atendendo aos procedimentos éticos da pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2) e oito das dez professoras presentes assinaram o documento. As duas professoras que optaram em não participar da pesquisa alegaram que estavam como contrato temporário⁵ e já havia uma data próxima para saírem do cargo.

Dessa forma, a pesquisa conta com a participação de 8 professoras, sendo 3 professoras das turmas de 1º Período, 4 professoras das turmas de 2º Período e 1 professora que compõe parte de equipe de coordenação da instituição. Atendendo os aspectos éticos da pesquisa, as identidades das professoras participantes foram devidamente preservadas, e os nomes utilizados são fictícios. Três professoras que assinaram o termo, disseram que precisariam elaborar atividades manuais (estavam confeccionando máscaras e cadernos) mas gostariam de participar.

Importante destacar aqui o modo como vou utilizar para dialogar com as informações obtidas nos grupos de estudo e planejamento, uma vez que assumi a responsabilidade ética de preservar a identidade dos participantes. Optei por utilizar nomes fictícios para identificar e me referir as professoras participantes. No quadro que segue (quadro 03), apresento os nomes escolhidos para representar as professoras e indico o contrato de cada uma com seu tempo de serviço na escola.

Quadro 03: Informações das professoras participantes.

Professora	Contrato	Tempo na escola
Carolina	Efetiva	09 Anos
Deise	Efetiva	03 Anos
Emília	Temporária	03 Anos
Joana	Temporária	03 Anos
Lívia	Temporária	02 Anos
Maria	Efetiva	12 Anos

⁴ Apesar da importância e relevância da Educação Física na escola, essa ausência não inviabilizou o estudo, uma vez que a pesquisadora na condição e professora de EF fez a mediação do debate com as demais professoras participantes da pesquisa.

⁵ Um contrato temporário na SEEDF é um tipo de contrato de trabalho com duração limitada, utilizado para atender a necessidades específicas e emergenciais dentro da rede de ensino do Distrito Federal.

Paula	Efetiva	03 Anos
Sabrina	Efetiva	12 Anos

Fonte: Autora, 2025.

Destaco que ao longo dos encontros, as outras duas professoras que optaram em não participar do estudo, permanecerem nos momentos das nossas reuniões e buscaram interagir, porém não houve registro algum de suas falas.

4.2 Técnicas e Instrumentos para obtenção das informações

A escolha adequada dos instrumentos de pesquisa é fundamental para o sucesso e a qualidade do estudo. Sendo assim, utilizo os estudos de Lankshear e Knobel (2008, p.149), na pesquisa pedagógica com uma abordagem qualitativa, “os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa”. A seleção dos instrumentos que foram utilizados está articulada com os objetivos da presente pesquisa, buscando respondê-los ao final do trabalho.

Esta pesquisa aconteceu em diferentes momentos, e para cada momento foi utilizado um instrumento específico. Primeiramente busquei analisar os documentos curriculares para tematizá-los e problematizá-lo nas reuniões de planejamento com as professoras na escola. Deste modo, a primeira empreitada foi a análise de documentos a ser empreendida nos documentos curriculares orientadores da EI.

Após esse momento, utilizei o grupo de estudos como instrumento essencial para a obtenção de coletas para o estudo, buscando observar a compreensão do professorado sobre os documentos curriculares, sobre as questões, e da própria EF escolar.

Para acompanhar as reuniões, utilizei como instrumento para obtenção das informações o diário de campo, que teve como objetivo reunir as anotações específicas e pontuais observadas, vivenciadas e refletidas ao longo do período do trabalho de campo.

Na sequência descrevo cada um dos instrumentos e os procedimentos adotados durante a realização do trabalho de campo. Além disso, serão apresentados os procedimentos que foram realizados para o desenvolvimento do estudo.

4.2.1 Análise de documentos

O *corpus* documental da pesquisa foi composto pelos seguintes documentos: a) Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação Infantil (Distrito Federal, 2018b); b) O Programa Educação com Movimento, especialmente as versões que tratam da EI (Distrito Federal, 2019); c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Distrito Federal, 2009);

A partir do objeto de estudo apresentado, analisei como a abordagem de gênero é apresentada (ou não) nos documentos do quadro legal e normativo da educação brasileira, mais especificamente na EF da EI do DF.

A análise da documentação parte do princípio de compreender e debater os meios legais que a temática gênero pode e deva ser trabalhada na área da EI, de identificar as compreensões acerca dessas temáticas no currículo, os limites e lacunas existentes acerca das temáticas, e as possibilidades de superação dessas questões nas atividades de EF.

Ao longo do trabalho de campo, realizei a análise dos documentos de forma prévia, onde ela me auxiliou como ferramenta no processo de compreensão acerca da presença (ou ausência) da temática nos documentos estudados.

4.2.2 Grupo de estudos

Os grupos de estudos e pesquisas são definidos como coletivos que trabalham em conjunto, compartilhando responsabilidades e promovendo a cooperação para resolver problemas complexos. A participação nesses grupos pode aumentar a produtividade e contribuir significativamente para o crescimento profissional dos participantes (Degn et al., 2018).

Trata-se de um instrumento que teve como objetivo propor uma melhor compreensão sobre a importância da temática gênero nos documentos legais e, principalmente, nas intervenções e planejamentos nas atividades da EI, de forma interdisciplinar do PECM, entre os professores de Pedagogia e de EF. Foi um espaço/tempo da minha pesquisa que promoveu uma experiência pedagógica que trouxe reflexões essenciais para dentro do âmbito escolar.

A coordenadora pedagógica me orientou em realizar o grupo de estudos e formação com as professoras do turno matutino, onde elas teriam a possibilidade de

participarem do estudo às quintas-feiras no período de coordenação (turno vespertino). Não haveria a possibilidade de realizar os encontros em outros dias da semana, já que às terças-feiras muitas professoras realizavam cursos na Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e às quartas-feiras a equipe diretiva da escola realizava reuniões coletivas com todo grupo.

O convite para a participação do grupo de estudos foi estendido a todos os membros da escola. Sendo assim, identifiquei a disposição e disponibilidade do grupo e agendamos quatro possíveis datas dentro do planejamento pedagógico dos meses de Setembro, Outubro, Novembro e Dezembro.

Esses meses correspondem ao final do ano letivo nas escolas, o que trouxe algumas dificuldades, devido a alta demanda de projetos e a elaboração de atividades ligadas a cantata de Natal e formatura. Assim, algumas professoras participaram dos encontros, porém se dividiam em realizar atividades do planejamento e na participação das discussões.

Outro ponto importante relacionado às especificidades da escola, foram as alterações de algumas datas pré-estabelecidas, onde a coordenadora solicitou devido a demanda de reuniões, passeios e elaboração de materiais para os eventos festivos. A elaboração do nosso grupo de estudos precisava estar condicionada com a disponibilidade das professoras ao longo dos meses, dessa forma organizei um cronograma de execução juntamente com a coordenadora pedagógica.

Realizei um total de quatro encontros com as professoras participantes e coordenadora pedagógica, onde tivemos um limite de 1h30 para cada dia de grupo de estudo. Cada encontro tinha objetivos, temas geradores, leituras dos documentos curriculares e/ou de um livro que ajudaram na condução dos debates que estava centrado em discutir sobre a importância de se discutir a temática gênero no âmbito escolar, mais especificamente na etapa da EI.

A criação desse grupo de estudos foi determinante para a efetivação das ações integradas e interdisciplinares propostas pelo PECM. O grupo de estudos foi uma experiência de construção coletiva do grupo, onde houveram muitas trocas e reflexões sobre a diferença do “falar” e “agir”. Foram momentos de troca de experiências e a escuta das falas das professoras participantes. No quadro 04 apresentado a seguir, é possível observar como os encontros foram planejados:

Quadro 04 – Planejamento do grupo de estudos

Encontro 1 - 19/09/2024		
Objetivos	Temas Geradores	
Apresentação do Projeto de Pesquisa; Vídeos expositivos referente ao tema gerador; Discutir sobre a construção do feminino e masculino na infância	O gênero é trabalhado nas aulas da Educação Infantil? Porque tematizar o gênero nas aulas? Como trabalhar a temática na Educação Infantil? Possibilidades em tematizar o gênero no planejamento.	
Encontro 2 - 26/09/2024		
Objetivos	Temas Geradores	Documentos Analisados
Vídeos expositivos referente ao tema gerador; Apresentar as metas e dados da ONU relacionados a desigualdade de gênero; Analisar e discutir como a temática é abordada no Currículo em Movimento.	Brinquedos e Brincadeiras têm gênero?	Currículo em Movimento do DF;
Encontro 3 - 17/10/2024		
Objetivos	Temas Geradores	Documentos Analisados
Vídeos expositivos referente ao tema gerador; Analisar e discutir como a temática é abordada no Programa Educação com Movimento e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Refletir e debater sobre as questões propostas;	É papel da escola falar sobre esse tema? Por que trabalhar gênero na Educação Infantil? Como trabalhar gênero na Educação Infantil?	Programa Educação com Movimento; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Encontro 4 - 11/12/2024		
Objetivos	Texto referência	
Discutir sobre a importância do letramento de gênero;	Livro “A Prateleira do Amor” - Valeska Zanello	

Fonte: autora, a partir do trabalho de campo.

No momento da elaboração do material das apresentações, busquei desenvolver o início das discussões com vídeos expositivos que trouxessem mais centralidade ao debate, e assim fomentar as trocas sobre a compreensão de gênero. Após a apresentação dos vídeos, trouxe a análise documental do material previamente analisado e por fim, discutíamos sobre temas geradores que estudei ao longo do meu referencial teórico.

Acredito que seja essencial destacar que a experiência pedagógica do grupo de estudos foi sendo elaborada à medida que os encontros aconteciam. Foi criado um ambiente tranquilo e seguro, onde foi perceptível que todas estavam bem à vontade ao longo dos encontros.

O grupo promoveu um espaço de experiência pedagógica com trocas e uma construção coletiva, onde muitas vezes refletimos sobre a necessidade de uma formação continuada acerca da temática desenvolvida. É preciso destacar que a discussão sempre terminava nas diversas desigualdades relacionadas ao gênero em nossa sociedade, trazendo construção cultural para a centralidade dos debates.

Os encontros foram gravados com auxílio da plataforma *teams* e após a finalização de cada reunião, as gravações foram transcritas para a o início do processo de análise de dados do estudo.

4.2.3 Diário de campo

Buscando uma maior aproximação com o objeto do estudo, optei na utilização do diário de campo como instrumento ao longo dos quatro encontros que realizei na instituição de ensino.

De acordo com Trivinõs (1987, p. 154-155), o diário de campo consiste

“[...] na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar "as reflexões" do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. Podem ficar como um produto final do estudo, ou sofrer reformulações ou desaparecer, finalmente.”

O autor defende o registro de todas as informações e reflexões ao longo da observação, onde todo e qualquer dado se torna pertinente para o auxílio da compreensão do objeto estudado.

Dessa forma, me apropriei do diário de campo com objetivo de registrar fatos, percepções e atitudes que foram percebidas ao longo dos encontros. Através de registros diários, estabeleci relações entre nossas vivências estabelecidas no grupo de estudos e com o conteúdo proposta da pesquisa. As anotações foram datadas, organizadas e destacando toda situação vivida com os sujeitos envolvidos de acordo com cada encontro.

4.3 O processo de análise das informações

A presente investigação teve o objetivo de identificar, analisar e compreender como o gênero é tematizado nos documentos curriculares que orientam a EI no DF e pelas professoras dessa etapa de ensino.

Sendo assim, optei em utilizar a análise de conteúdo de Bardin (2009), seguindo as etapas de organização da análise, codificação, categorização, interferência e a informatização das análises. A autora defende como objetivo central da análise “[...] é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2009, p.48).

Após a coleta de todos os dados ao longo dos encontros, realizei o processo de análise das informações. O campo de pesquisa foi de extrema importância, visto que foi através dele que obtive os achados da pesquisa, as ricas observações nas narrativas das professoras participantes, os registros que pude realizar no diário de campo e as trocas genuínas e sinceras ao longo do grupo de estudos.

Procurei sistematizar os encontros que realizei com as professoras no grupo de estudos e apresentar três pontos fulcrais que emergiram ao longo de todo processo. Após a transcrição dos vídeos gravados e dos diários de campo que produzi ao longo da pesquisa, iniciei o processo de identificação das unidades de significados, buscando codificar elementos que auxiliassem a responder o objetivo do estudo.

Por conseguinte, busco ao longo das próximas páginas apresentar as três categorias de análises, que foram divididas nas seguintes subseções para uma melhor compreensão: 1. Desconstruindo Estereótipos: Gênero na Educação Infantil; 2. Contradições e reflexões a partir das falas docentes e dos documentos oficiais; 3. Letramento de Gênero na Educação: Desnaturalizando o preconceito. Essas categorias, dialogam com o referencial apresentado ao longo do estudo e com novas referências que foram construídas ao longo do processo desse trabalho

4.4 Cuidados éticos da pesquisa qualitativa

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Brasília (UnB), e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº

81882324.5.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 7.073.896, datado de 12 de setembro de 2024. (Anexo 03)

Visando zelar por toda segurança ética e profissional da pesquisa, segui os seguintes passos para o presente estudo:

1. Apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da UnB e pelo Comitê de Ética em Pesquisa;

2. Autorização da(s) escola(s) através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;

3. Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física e Pedagogos da escola, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;

4. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores por nomes fictícios para preservar as suas identidades;

5. Cuidado nas descrições e interpretações que não gerem prejuízo moral às instituições e aos colaboradores;

6. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa;

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações é um processo complexo que envolve examinar e interpretar os dados coletados por meio de observações, transcrições e registros. Para garantir que a coleta de informações seja eficaz, é fundamental manter o foco no objetivo central da pesquisa e realizar as análises de forma direcionada e precisa.

A sistematização dos dados coletados durante a investigação, incluindo as transcrições dos encontros com o grupo de estudos, trechos de documentos analisados e discutidos em grupo e observações registradas no diário de campo, resultaram em 88 páginas de material de análise em campo. Essas informações foram agrupadas por temas e deram origem às categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

Este capítulo apresenta três categorias de análise, organizadas em subseções para facilitar a compreensão dos resultados. Nesta parte da pesquisa, são abordados objetivos específicos, com o objetivo de fornecer respostas claras e precisas às questões de pesquisa inicialmente propostas.

Este capítulo está organizado nas seguintes subseções:

5.1. Desconstruindo Estereótipos: Gênero na Educação Infantil – Onde exploro como os estereótipos e preconceitos de gênero influenciam a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil, revelando suas implicações na educação dos estudantes;

5.2. Contradições e reflexões a partir das falas docentes e dos documentos oficiais - Analiso como a temática de gênero é discutida pelas professoras participantes do estudo e examino o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) para entender como ele promove o respeito e a diversidade na prática pedagógica.

5.3 Letramento de Gênero na Educação: Desnaturalizando o preconceito – Apresento meu recurso educacional, na forma de um e-book, que almeja promover um debate crítico sobre diversidade, igualdade e equidade de gênero, estimulando a reflexão e a discussão sobre essa temática no âmbito escolar.

5.1 Desconstruindo Estereótipos: Gênero Na Educação Infantil

Segundo dados do boletim, publicado em março de 2025, "Elas vivem: Um caminho de luta" (Ramos et al., 2025), a cada 17 horas, uma mulher morreu em razão do gênero em 2024 em nove estados monitorados pela Rede de Observatórios da Segurança:

Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo.

Estupro, assédio, exploração sexual, violência psicológica, agressões por parceiros, perseguição e feminicídio. A violência contra a mulher pode ser vista de diferentes formas e intensidades, principalmente em países sexistas e machistas como o Brasil, o que acabam motivando a violação dos direitos humanos e crimes hediondos.

Na luta das mulheres pelo direito de viver em uma sociedade machista, misógina e sexista, há inúmeros obstáculos e atravessamentos. O “tornar-se mulher”, dito por Beauvoir (1949), está atrelado ao medo e a coragem de forma simultânea, visto que para sobreviver em uma sociedade que, constantemente, a enxerga como inferior, subjuga suas capacidades, fragiliza sua vida através de uma violência gratuita, não é fácil.

A desigualdade de gênero está presente na raiz da violência que atinge bilhões de mulheres de todas as idades, classes, raças, etnias, religiões e culturas. Em sociedades como a nossa, as relações sociais têm como base a crença de que as mulheres são subalternas aos homens e que suas vontades são silenciadas.

De acordo com Federici, “a discriminação contra as mulheres na sociedade capitalista não é o legado de um mundo pré-moderno, mas sim uma formação do capitalismo, construída sobre diferenças sexuais pré-existentes e reconstruída para cumprir novas funções sociais” (2023b, p. 11). Portanto, é fundamental abordar os fenômenos relacionados à exploração e à dominação das mulheres de forma contextualizada e historicamente situada, pois esses fenômenos só adquirem significado dentro de um contexto específico e estão condicionados às dinâmicas sociais e históricas que os moldam.

Lener (2019) afirma que o patriarcado foi se construindo, de forma gradual, por um longo período no Antigo Oriente Próximo, onde teve início por volta de 3.100 a.C. até 600 a.C. Esse processo foi construído a partir de símbolos, metáforas e pensamentos que levaram à construção de relações de gênero patriarcais.

Federici (2023b) apresenta uma teoria feminista que argumenta um aspecto crucial da acumulação primitiva, no qual envolveu a separação de mulheres do meio de reprodução, fato esse que contribuiu para a construção do patriarcado moderno. O corpo da mulher possui um papel histórico e estrutural que está diretamente ligado à

engrenagem silenciosa do capital, onde a exploração da mulher e a divisão sexual do trabalho alimentaram (e ainda alimentam) a lógica capitalista.

A inserção de uma criança na cultura ocidental, desde a mais tenra idade, é atravessada pela educação familiar e escolar. Dessa forma, é possível encontrar moldes e expectativas relacionadas ao seu sexo anatômico e seu papel de gênero, esperado pela sociedade. A tenacidade das discriminações contra meninas e mulheres indica a urgência de questionar e refletir sobre suas principais raízes na construção social. Nesse sentido, a escola possui um papel fundamental, seja no reforço ou no trabalho de estratégias que busquem a ruptura de práticas misóginas e discriminatórias no meio social.

Sabendo que a EI é compreendida como um período fundamental para o desenvolvimento das crianças, e as professoras desempenham um papel crucial nesse processo, torna-se fundamental analisar como os estereótipos e o preconceito de gênero reverberam na prática pedagógica das professoras da EI, e como isso pode afetar o desenvolvimento das crianças.

A discussão sobre gênero na EI é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao explorar essa questão, a presente categoria se propõe a refletir criticamente sobre como os estereótipos e preconceitos de gênero são reproduzidos ou desafiados na prática pedagógica e quais são as implicações disso para os estudantes.

Federici (2023b) compreende que os estereótipos são ferramentas de controle social, ou seja, são utilizados como mecanismos para direcionar homens e mulheres para diferentes papéis e funções sociais. A partir dessa concepção, é possível encontrar os reflexos desse controle no próprio ambiente.

Ao longo dos encontros do grupo de estudos, questionei sobre como a construção cultural está ligada às questões de gênero e como elas acabam refletindo nas práticas pedagógicas das professoras participantes. Através da fala da professora Paula, ficou evidente sua compreensão acerca da importância em refletir e questionar como os estereótipos são ensinados ao longo da construção social de uma criança:

“Essa diferença de gênero já está enraizada na nossa cultura e que em alguns momentos estamos reproduzindo isso. [...] eu entendo que essas situações não acontecem na infância, **mas tem por base a infância. A gente está fazendo a base para essa disciplinarização do gênero.** (Paula, 19/09/2024, grifos meus)”

Quando Paula afirma que as questões de gênero “tem por base a infância”, ela evidencia como a construção identitária é atravessada por instrumentos relacionados à cultura normativa, como por exemplo os brinquedos, as ofertas de brincadeiras e até

mesmo certas cores, onde o azul e o rosa ganham destaque para a separação do masculino e feminino.

Todavia, quando Paula reflete acerca do agente dessa “disciplinarização do gênero”, a professora traz para a centralidade do debate a importância das discussões de gênero para as práticas pedagógicas. Essa “disciplinarização” é encontrada no momento em que a escola reforça os estereótipos e alimenta a construção identitária das crianças, limitando a oferta de brincadeiras e socialização de acordo com o sexo anatômico do indivíduo.

Como os sujeitos que fazem parte da escola são portadores de valores, normas e concepções de mundo, é essencial que a discussão sobre as relações de gênero seja uma parte integrante e transversal do PPP da escola, das bases normativas educacionais e esteja presente nas discussões que contribuam para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Compreendendo que este debate perpassa as paredes da escola, é esperado que as discussões precisem alcançar o próprio ambiente familiar dos estudantes. Como é possível compreender na fala da professora Deise, que destaca sobre a dificuldade que ela encontra em algumas atividades pedagógicas relacionadas às cores e a não aceitação das próprias crianças:

“E como são as coisas... **Eles são tão pequeninhos e já vem de casa.** Você vai dar uma massinha rosa. “Rosa? Não, tia, é de menina”. A gente bate o pé e diz que é bonito para ele aceitar. Mas vem muito de dentro de casa esses ensinamentos” (Deise, 19/09/2024, grifos meus).

Reiterando a indagação levantada pela professora Deise, percebe-se a importância de compreender sobre as responsabilidades do próprio ensinar, sabendo que a Educação é função da família, da escola e da sociedade. O CMDF (Distrito Federal, 2018b) da EI destaca a importância dessa compreensão quando afirma: “Aprende-se nas instituições de EI, em casa e na sociedade, nas interações que se estabelecem entre os familiares e amigos. As possibilidades de exploração do brincar, por exemplo, dependem da ação dos adultos e do que a criança incorpora dessa relação (Distrito Federal, 2018b, p.31).”

A Psicologia Histórico-Cultural, presente no CMDF (Distrito Federal, 2014) destaca que a capacidade de brincar não é inata, mas sim aprendida por meio das interações sociais e do contato com o mundo ao redor. As crianças aprendem a brincar observando, imitando e recriando experiências, com o apoio de outras pessoas e oportunidades. Dessa forma, torna-se fundamental o desenvolvimento de um trabalho

pedagógico diretivo acerca da temática, visto que as paredes da escola são atravessadas diariamente sobre a discussão de gênero.

É preciso lembrar que as questões relacionadas à temática de gênero acompanham as crianças desde seu período uterino, já que através da descoberta do sexo anatômico do bebê, ocorre um massivo investimento para conduzir a criança para determinado padrão, masculino ou feminino. Padrões e normas alimentadas pela sociedade, logo, a escola também pode ser compreendida como meio essencial na reprodução ou ruptura do processo de construção cultural (Carvalho, Guizzo, 2016).

As relações de gênero se diferenciam em nossa cultura, através do binarismo que aprendemos em “coisas de meninas x coisas de meninos”. Ninguém nasce gostando de futebol ou dança, azul ou rosa; tudo isso é ensinado através da família, meio social, mídia e escola. É na infância que as imposições sobre o que é compreendido ser de menino/menina acontecem, junto com as descobertas do eu e do mundo, o início das interações sociais, o interesse em explorar, brincar, e principalmente, o direito de conhecer-se.

Os estereótipos estão enraizados nos comportamentos e nos costumes antes mesmo do nascimento de uma criança. Um exemplo bem marcante pode ser visualizado no famoso “chá de revelação”, onde há uma enorme expectativa acerca do sexo anatômico da criança, onde a core azul e rosa ganham significados e sexos distintos. A festa traz dúvidas sobre a descoberta biológica do ser que está para chegar, mas é coberta de certezas do que ele/ela irá usar, brincar, se identificar e torna-se como indivíduo na sociedade. A partir desse momento, a família começa a planejar todo futuro da criança, começando pela cor e suas (futuras) preferências.

Ao longo dos encontros, a professora Carolina questionou diversas vezes sobre a necessidade de o coletivo de professoras em sempre optarem por cores azul (meninos) e rosa (meninas) para as lembrancinhas, e compreende que, mesmo através de debates no momento das reuniões pedagógicas, não há reflexão acerca da temática.

“Eu vejo muito isso quando a gente vai dar uma lembrancinha da escola pros alunos. Geralmente os professores optam pra essa coisa do... é o “básico”, né? Parece que é meio bobo pra gente falar sobre isso, né? **Mas é a primeira grande bobagem que a gente vê as pessoas fazerem sem refletir sobre isso**, porque, por exemplo: Ah, você vai dar presente pra menina e pra menina. Por que dividir? Né? O rosa e o azul” (Carolina, 26/09/2024, grifos meus).

Quando a professora Carolina traz a questão das cores para debate, é preciso assimilar que a divisão de cores de meninos e de meninas é apenas uma invenção histórica e não algo dito como “natural”. Baliscei (2020), apresenta um estudo que demonstram que, antes do século XX, no Ocidente, o rosa era frequentemente associado aos meninos e o azul às meninas, mas essa convenção se inverteu no século XX, com o azul se tornando sinônimo de masculinidade e o rosa de “feminilidade”⁶.

A família e a escola são instituições essenciais para o desenvolvimento infantil, cada uma desempenhando um papel único e complementar. Segundo o artigo 29 da LDB, a EI tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade”. A família fornece a base emocional e valores, enquanto a escola amplia o conhecimento e promove a socialização e a diversidade. Assim, o brincar precisa ser valorizado e possuir um olhar atento, visando garantir uma educação diversa e igualitária.

Os brinquedos oferecidos às crianças são impregnados de expectativas e simbologias que refletem as normas de gênero da sociedade. Fatalmente, essa oferta acaba influenciando as experiências corporais e criando opressões nos corpos de meninos e meninas de maneiras distintas, refletindo as expectativas sociais em relação ao gênero. Um relato que se destacou ao longo do primeiro encontro esteve presente na reflexão realizada pela professora Deise, quando diz:

“Gente, mas... sendo sincera. A gente está vendo o trabalho na escola. É fácil..., **mas e na nossa casa, a gente consegue dar uma boneca para o filho da gente e falar que tá tudo bem?** Tô sendo sincera, eu acho que não! Lá em casa a gente tem menino e menina (eu tenho um enteado que considero filho).. e é bem separado mesmo!!! “ah, que bonitinho o Pedrinho com uma boneca.” **Na escola a gente consegue dar a boneca para o menino brincar, mas na nossa casa não”** (Deise, 19/09/2014, grifos meus).

Sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, o ato de brincar é fundamental para a apropriação de conhecimentos. Ao brincar, a criança descobre propriedades dos objetos e desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro (Oliveira, 2007). Porém, através da fala da professora Deise, os enfrentamentos e obstáculos presentes nos rótulos de gênero ganham mais destaque do que os embasamentos teóricos que afirmam sobre a necessidade da brincadeira.

⁶ Federici (2023) compreende que o conceito “feminilidade” é um produto construído pelo patriarcado, onde apresenta raízes ligadas à opressão e a exploração capitalista.

O brincar está sendo relacionado a sexualidade a todo instante, quando a professora afirma “[...] Na escola a gente consegue dar a boneca para o menino brincar, mas na nossa casa não” ela apresenta um contrassenso sobre o que se defende e o que se pratica.

A socialização infantil é marcada por uma divisão rígida de brinquedos por gênero, com os meninos sendo vigiados de perto para garantir a conformidade com as normas de masculinidade, enquanto as garotas têm mais liberdade. Essa divisão é perpetuada pelos adultos, que transmitem às crianças as expectativas sociais sobre o que é apropriado para cada gênero.

No discurso da professora Deise está presente sua preocupação acerca da socialização das crianças, porém demonstra que existe a diferença direcionar certos comportamentos para filhos e estudantes. Comportamentos estes ligados a normas de masculinidade e “feminilidade”, e onde a heterossexualidade é reforçada como padrão, enquanto a sexualidade infantil é controlada e reprimida.

Esse abismo entre o que se defende e as ações praticadas são encontrados diariamente, tanto na escola quanto no âmbito familiar, visto que as relações de gênero são impostas por padrões sociais, historicamente construídos, e perpetuados em discursos que alimentam as desigualdades de gênero. A escola precisa ser compreendida como um lugar ideal para desafiar estereótipos e oferecer oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente do gênero, por meio da reflexão crítica sobre o uso de brinquedos e outras práticas educativas, porém esse discurso ainda não é compreendido pelas professoras de forma efetiva.

Na fala da professora Maria, é possível encontrar alguns dos diversos desdobramentos que surgem pela ausência da discussão da temática na sociedade, principalmente no âmbito familiar:

“Você pode dar um carrinho para uma menina, agora quando é menino... se chegar uma boneca lá em casa, eu não vejo problema nenhum. Porque, quando ele (*ela está fazendo referência ao seu filho*) crescer, ele vai precisar ter habilidade com o filho dele. Ele vai fazer as escolhas dele. Agora pelo pai? O pai não! O homem não aceita de forma alguma ver esse tipo de cena”
(Maria, 19/09/2014, grifos meus).

Quando Maria afirma que há a negação por parte do seu esposo em aceitar que seu filho brinque com uma boneca, ele reforça o que encontramos diariamente em nossa sociedade, onde o trabalho doméstico e o cuidado são compreendidos como funções

femininas. Quando os meninos são desencorajados a brincar com brinquedos impostos como “femininos” e veem as mulheres como principais cuidadoras, isso pode limitar seu desenvolvimento e reforçar estereótipos de gênero. Isso ilustra o "essencialismo biológico", que atribui comportamentos a fatores genéticos, ignorando o papel da aprendizagem e da socialização.

O brincar de faz-de-conta é uma atividade fundamental na EI, pois estimula a imaginação, a criatividade e permite que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, contribuindo para sua socialização e desenvolvimento (Vygotsky, 1995).

Sendo assim, é de extrema importância ofertar o acesso de brinquedos e brincadeiras ricas em diversidade, para que as crianças experimentem e conheçam diferentes vivências, sem moldes relacionados a práticas ensinadas como de menina/menino. A brincadeira sem rótulos garante a experimentação da liberdade sem papéis e comportamentos específicos em função ao sexo anatômico do indivíduo.

A discussão continua acerca dos simbolismos que o “brincar” é atribuído por diferentes pessoas, principalmente quando relacionado ao sexo. Professora Maria aponta alguns pontos essenciais para o debate:

“Pro homem, **o filho brincar de arma, não vai incitar a violência de jeito nenhum.** Ele vai escolher se ele vai querer, ele vai pra minha educação, não estou ensinando ele a ser bandido, objeto é um brinquedo. **Agora, e quando vai pra a boneca? Não, ele vai virar gay quando ele crescer!** Ele vai mudar a opção sexual dele por conta de uma boneca, né? Então é o que fere o orgulho deles ali, é o que fere o orgulho da família, né? Daquele homem ali. Então tudo vai depender do que ele acredita, né? E aí dentro do nosso universo controlado, a gente consegue, mas quando sai é difícil” (Maria, 17/10/2024, grifos meus).

A relação entre o ofertar brincadeira com armas e a proibição de boneca para meninos traz pontos fundamentais para o debate, como por exemplo colocar na balança como determinados brinquedos irão influenciar o pensamento e ações futuras da criança. Através de uma Campanha do Desarmamento, iniciada em 2004, foi estipulado trocas de armas de brinquedos por gibis, livros e materiais educativos buscando trazer práticas de conscientização aos danos do uso de armas de fogo na sociedade. A escola precisa ser compreendida como um ambiente de maior foco no pensamento crítico do estudante, mesmo na EI.

A professora Lívia reafirma sobre como os estereótipos ligado ao sexo masculino começam a serem reforçados através de brinquedos, independentemente sobre seu simbolismo: “Eu escuto muito isso, que o menino tem que brincar de arma, tem que

brincar de algo mais agressivo porque é menino. Eu escuto muito isso do machismo! (Lívia, 17/10/2024)”

O brincar de faz de conta é uma atividade pedagógica e lúdica de extrema importância na etapa da EI, onde ocorre a estimulação da imaginação, criatividade e principalmente, permite que a criança experimente diferentes papéis sociais presentes na socialização. Paula traz elementos fundamentais para o debate, como questões referentes às cores, às profissões e ao próprio esporte, quando afirma:

“No quarto de menino você coloca um astronauta, e não é á toa que a maioria dos astronautas são homens e não são mulheres.” Então, **entendo que essas coisas da infância acabam se repetindo nas profissões**, consequentemente na sua área, como a do esporte... a gente vê, muitas vezes, essa separação de menina e menino” (Paula, 19/09/2024, grifos meus).

No CMDF no campo de experiência - O Eu, O Outro E O Nós, o documento destaca como um dos objetivos o trabalho de “Reconhecer a importância das diferentes profissões para a vida em sociedade, identificando seus instrumentos característicos e funções sociais” (Distrito Federal, 2018b, pg.67). Fazendo uma ligação direta com os objetivos apresentados no currículo com a relato da professora Paula, é possível encontrar o abismo que separa meninos e meninas de vivências e práticas ao longo da infância:

Federici (2021) defende que, em uma sociedade capitalista o corpo de uma mulher é compreendido como terra de resistência, de luta constante e de muita exploração, visto que ele é aprisionado pelo próprio Estado e pelos homens, onde é utilizado como de ferramenta de reprodução e acumulação de trabalho barato. Pensamento encontrado diariamente nos papéis tradicionais de gênero que ainda colocam meninas para vivenciar e desempenhar, com exclusividade, os trabalhos domésticos e do cuidado.

A ausência de incentivos e o reforço dos estereótipos ligados aos papéis de gênero, geram impactos significativos desde a primeira infância. É possível observar esse atravessamento em um estudo da Cátedra Unesco Mulher, Ciência e Tecnologia na América Latina (Flacso-Argentina), publicado no site do G1 em 2018. O estudo foi elaborado a partir de entrevistas com 360 meninos e meninas de 6 a 10 anos, 480 pais e mães e 780 professores de escolas públicas e privadas, onde objetivou analisar como os estereótipos condicionaram o vínculo de meninas com a ciência e a tecnologia desde a infância no ambiente familiar, educacional e cultural (Moreno, 2018).

É importante ressaltar que, o estudo teve o patrocínio da Disney Latino-América, e as entrevistas foram realizadas pela associação civil Chicos.net e pela cátedra da Unesco

através de questionários online e grupos focais presenciais em São Paulo, Buenos Aires e Cidade do México entre abril e outubro de 2017 (Moreno, 2018).

Os resultados apontaram que nove em cada dez meninas com entre 6 e 8 anos associam a engenharia com afinidades e destrezas masculinas, onde 32% dos pais acreditam que as meninas recebem poucos estímulos, tanto em casa quanto na escola, para se interessar e vincular com disciplinas voltadas para de ciência e tecnologia. Através dos dados, foi possível encontrar que 53% dos pais e mães entrevistados em São Paulo acham que meninos e meninas têm rendimentos diferentes em pelo menos uma disciplina nas áreas de ciência, matemática e informática ao longo do processo de ensino. Dessa forma, fica evidente como as desigualdades de gênero criam e sustentam barreiras desde a infância (Moreno, 2018).

Cisne (2015) corrobora com a discussão, quando afirma que a divisão sexual do trabalho não pode ser analisada apenas no mundo trabalho, sendo necessário observar e questionar o meio político, o âmbito familiar e suas extensões. Essa divisão ocorre através de um sistema que utiliza formas de apropriar “qualidades,” compreendidas como femininas, para aumentar a manutenção do lucro na lógica capitalista.

O incentivo e a própria imposição do que é aceitável para meninos e meninas começam nas expectativas que reforçam as normas impostas de masculinidade e “feminilidade”. Este aspecto aparece no relato da professora Joana:

“[...] outra situação é de um **menino querer brincar com a boneca** e falar assim **“tia, você não fala pra minha mãe não que eu tô brincando de boneca, tá?”** Isso a gente vê que vem de casa e eu acho que **a escola é o lugar da gente acabar com essa questão e deixar eles livres e a vontade para saber que não é essa diferenciação**. Que ele pode brincar de boneca, brincar de panelinha que **ele não vai virar...** “outra coisa”, por causa de um brinquedo” (19/09/2024, grifos meus).

Quando a professora traz o receio do estudante em brincar de algo que é rejeitado pela mãe, ela compreende que a escola pode ser vista como um espaço de liberdade e aprendizagem, porém, não há intencionalidade pedagógica que auxilie este estudante em internalizar que o brincar não precisa ser visto como algo de menino/menina. Quando os adultos transmitem expectativas de gênero para as crianças, elas frequentemente questionam essas normas ao notar incoerências, mas a escola precisa ser compreendida como ferramenta de ruptura de preconceitos e desigualdades.

Corroborando com a discussão, a professora Sabrina traz um relato importante acerca dos papéis e funções sociais tidos como de mulheres e de homens:

“Eu não sei se vocês conhecem aqui em São Sebastião. Tem um serviço de arrumar coisas em casa. Eles chamam de “marido de aluguel”. **Só que quando você liga lá quem é o marido é uma mulher, né?** É ela quem vai em casa arrumar encanamento, essas coisas”. (Sabrina, 26/09/2024, grifos meus).

Confirmando com a história de Sabrina, diversas professoras acenavam dizendo que conheciam este serviço na comunidade. A professora Maria interrompeu a história e logo disse: “Tem uma questão também de fazer propaganda como “masculino” que passa mais credibilidade. (Maria, 26/09/2024)”. E Sabrina logo afirmou:

“Foi isso que eu pensei. Quando ela chegou lá em casa ela já foi arrumar tudo... Eu perguntei pra ela: “mas por que que você está se colocando como marido de aluguel? Você não é uma mulher?” Eu ainda cheguei a perguntar sobre sexualidade, não por preconceito, mas por curiosidade mesmo, porque eu sou bem curiosa. Aí conversando com ela, ela falou assim: “mudei o nome porque no dia que eu fui na casa de uma mulher para arrumar, o marido dela me expulsou de lá, ele não arrumava nada e ele não aceitava outra pessoa arrumava. **Quando falou o “marido de aluguel” era um homem que iria lá arrumar e tal, aceitou numa boa! Mas quando viu que eu era uma mulher, me expulsou**”. (Sabrina, 26/09/2024, grifos meus).

Por meio da narrativa, fica evidente o próprio preconceito, muitas vezes fruto de uma “naturalização” social e dos próprios confrontos sobre as identidades sociais relacionadas a homens e mulheres. O conceito de serviço intitulado como “marido de aluguel” está relacionado a consertos de pequenos problemas domésticos e na manutenção de reparos e instalações, a profissão é internalizada como algo destinado a homens.

A concepção de “marido de aluguel” presente no relato da professora, evidencia uma estrutura patriarcal juntamente com a lógica capitalista, onde essa associação do trabalho está diretamente ligada ao sexo masculino. A profissional que utiliza esse modelo de propaganda, adota tal nomenclatura como estratégia, buscando conseguir mais acesso ao mercado de forma efetiva, onde tal feito revela uma contradição de classe e gênero, visto que a força do trabalho feminino que está sendo exercida por ela é desvalorizada e até mesmo rejeitada, como é relatado em seu depoimento, pelo simples fato dela ser mulher.

Lembrando da importância em discutir sobre esse aspecto, já que historicamente o trabalho doméstico e o cuidado são desvalorizados e invisibilizados em nossa sociedade, sendo internalizados como obrigações ou responsabilidades, muitas vezes associada a um gênero específico, que é esperado que cuide da casa e das tarefas domésticas (Federici, 2023b). Porém, o ato de brincar traz ganhos fundamentais na vida

de uma criança, visto que há o desenvolvimento do autoconhecimento e contribui para a formação de adultos mais livres e mais completos.

Outro aspecto que se destaca na fala da professora Joana é referente ao trecho que diz: “[...] ele pode brincar de boneca, brincar de panelinha que **ele não vai virar... “outra coisa”**”. Ela apresenta coerência em afirmar que o tipo de brincadeira não deva estar ligado ao gênero, porém ela traz a questão da orientação sexual de uma forma pejorativa e um pouco preconceituosa. Tal fato também ocorreu em outro momento do encontro, como pode ser encontrado na narrativa da abaixo:

“**A gente vê assim... quem tem tendência, né?** Às vezes tem um menino que tem um jeito mais afeminado de ser... **que a gente sabe que ele tem! E ele vai além, não é só uma escolha, não é só um brinquedo, ele vai além!** Ele tem todo “feito”! Ele tem toda uma forma de se comportar, de caminhar, de andar e tem aquele menino que tá ali simplesmente brincando. Então, tem duas situações aí, né? Tem aquele que gosta de estar interagindo e **tem aquele que já tem tendência para tudo...** que gosta de batom, que gosta de vestido, o que gosta de boneca que gosta de... que já vem mantendo uma tendência pra... é, né?” (Joana, 19/09/2024, grifos meus).

Com base na fala da professora e nas situações observadas, parece que as crianças são vistas como tendo uma sexualidade emergente que precisa ser monitorada para evitar exposição indevida, pois se considera que ainda não têm maturidade suficiente para lidar com essas questões.

Ao longo dos encontros, observei que algumas professoras apresentaram falas contraditórias, onde defendiam o trabalho de gênero, visto que compreendiam que a temática atravessava diariamente o trabalho pedagógico, porém em certos momentos havia falas carregadas de preconceito ou ausência de formação acerca do tema.

A escola é um espaço que reflete as dinâmicas sociais mais amplas, por isso é essencial questionar os padrões e conceitos que são transmitidos como verdades absolutas, e buscar uma compreensão mais crítica e reflexiva da realidade. Mészáros (2008) corrobora com a discussão quando afirma que, a educação, em sua acepção mais ampla, é essencial para impulsionar uma transformação social profunda. Entretanto, isso requer superar o obstáculo representado pelo Estado político hostil, que, por sua natureza, se opõe a qualquer mudança estrutural significativa na sociedade.

O autor discute a possibilidade de transcender a lógica do capital por meio de processos educativos amplos e inclusivos, de modo que a educação não seja privilégio de apenas uma pequena parcela da população. Em seus estudos, há uma análise crítica dos parâmetros estruturais do capital e sua influência na educação, questionando a ideia de

que o capitalismo é uma lógica irreversível e incontestável. Ele busca entender como é possível superar esses parâmetros e criar uma educação mais justa e igualitária Mészáros (2008).

Para criar uma educação que seja realmente transformadora, é preciso romper com a lógica do capital e buscar uma mudança profunda nos padrões educacionais. Isso exige entender como o capital influencia a educação e trabalhar para criar uma alternativa que priorize o desenvolvimento humano e não o lucro. Somente uma compreensão ampla e crítica da educação pode garantir a luta pela superação do capitalismo, por meio de uma mudança radical e da apropriação de instrumentos que permitam desafiar a lógica mistificadora do capital. Isso implica lutar contra a forma como o capital seduz e manipula os indivíduos, fazendo com que eles se sintam parte do processo, mesmo sendo explorados e oprimidos Mészáros (2008).

Outro ponto crucial ao longo dos encontros está relacionado a uma prática de controle que se manifesta na relação entre o corpo da criança e o brinquedo que é ofertado. As diferenças entre meninas e meninos, em alguns momentos apontada pelas professoras, são atribuídas à natureza, sem que haja uma intenção de oferecer oportunidades iguais de acesso às diversas dimensões da cultura infantil, independentemente do sexo.

Essa questão trouxe a necessidade de discutir sobre o real papel do docente na busca por uma intencionalidade pedagógica de qualidade visando uma educação sem rótulos e liberta. Instituições como a família e a escola, muitas vezes, perpetuam estereótipos de gênero na educação de crianças, como é possível encontrar no relato abaixo:

“Tem uma menina na minha sala que joga muito futebol! A menina é craque, ela é a Marta do futuro! E a mãe no primeiro dia de aula disse que a filha dela queria ser **“menina - homem”**, porque ela gosta de jogar bola. Aí eu falei sem malícia nenhuma [...] “ô mãe, lá no Manguelal, tem uma senhora que ela tem um grupo de futebol que é ótimo. Meu filho joga lá, vai lá!” e dei um cartão com o número de lá. E ainda falei assim: “vai lá, ela vai ser feliz”, se ela gosta de jogar futebol, não é um problema. Aí **a mãe pediu pra tirar ela de perto dos meninos para ela ficar mais tranquila. Até hoje deixo ela sentada com as meninas na sala**, mas na hora do parquinho e da quadra, ela vai direto para os meninos! Ela só quer brincar com os meninos. [...] Depois disso ainda coloquei a menina para sentar com as meninas. **Para ela pegar a calma das meninas para fazer atividade”**. (Lívia, 19/09/2024, grifos meus).

No meio social que vivemos, muitas vezes, meninas não são incentivadas a jogar futebol ou outros esportes de contato. Entretanto, a escola pode ser compreendida como um ambiente propício para a oferta de tal vivência, mediando relação de atividades

igualitárias com os meninos. A professora Lívia apresenta contradições em sua fala, onde, em certo momento ela incentiva a prática da aluna para a mãe, porém, reforça a falsa compreensão que o papel da menina esteja atrelado a obrigação de ser delicada, organizada e obediente. Ao afastar a aluna dos meninos, ela reforça os modelos impostos pela cultura que atrelam certas performances aceitáveis para meninas que são vistos como inaceitáveis para meninos, e vice e versa. A ação da professora demonstra o despreparo ou a ausência de formação para trabalhar as questões de gênero no planejamento pedagógico.

Após o relato da professora Lívia, de forma muito rápida e enérgica, a professora Carolina, faz a seguinte indagação: “Mas isso você acha correto, hã? Será que não? (Carolina, 19/09/2024)”. Na sequência, a professora Maria demonstrou acordo com Lívia, ao afirmar que atitudes como a dela “[...] são estratégias para melhorar o comportamento. Acho que é válido” (Maria, 19/09/2024).

O diálogo acima revela que o debate de gênero na escola não pode ser analisado apenas no plano das ideias ou das intenções individuais das docentes. Ele precisa ser compreendido enquanto expressão de contradições sociais mais amplas, entre o projeto de uma educação crítica, emancipatória e inclusiva, e a reprodução da ordem social vigente, que se sustenta em estruturas patriarcais, sexistas e disciplinadoras.

As falas das professoras indicam como o aparato escolar muitas vezes age como aparelho ideológico do Estado, funcionando como espaço de reprodução de normas sociais dominantes, inclusive aquelas que reforçam desigualdades de gênero, raça e classe. Mesmo as professoras que demonstram incômodo com determinadas práticas, como Carolina, estão imersas nesse contexto de contradição entre reprodução e transformação.

Meninos e meninas são incentivados a se adaptar a um modelo tradicional e restrito de masculinidade e feminilidade, desenvolvendo comportamentos e habilidades que se alinham com as expectativas sociais para cada gênero. Porém, como é possível encontrar meninas e meninos que desafiam as normas de gênero e enfrentam opressão, mas não são vítimas passivas. Eles encontram maneiras de resistir e criar espaços de liberdade dentro da escola de EI, desenvolvendo estratégias para alcançar seus desejos (Finco, 2010).

Visando um melhor aproveitamento das oportunidades que o brincar oferece, e as possibilidades de avançar com o debate de gênero nas escolas e nas aulas, o CMDF se preocupa em trazer algumas perguntas que podem guiar a prática do brincar na EI. Dentre uma delas, está o presente questionamento: “De que maneira organizar e incentivar brincadeiras que quebrem os estereótipos de gênero e etnia? (Distrito Federal, 2018b, p.31). A forma como as crianças exploram brinquedos e brincadeiras depende da relação com os adultos e do que elas absorvem dessa interação.

Uma excelente oportunidade de trabalhar a importância do cuidado além do gênero, pode ser desenvolvida em alguns projetos que estão presentes no PPP da própria instituição (2024). O projeto intitulado como “Projeto Mascote da Sala: Prevenção ao Bullying – trabalhando valores, cuidado com o Outro para uma cultura de paz na escola” tem como objetivo central, a promoção valores que ajudem os estudantes a adotarem práticas e atitudes positivas, melhorando o convívio social. O projeto visa mobilizar a comunidade escolar por meio de exemplos de práticas que fomentem o respeito e combatam o bullying.

No diário de campo que realizei ao longo do grupo de estudos, relatei sobre o projeto que ocorre na escola ao longo do ano:

“O projeto ocorre junto às famílias, estudantes e professores, dessa forma há estratégias pedagógicas voltadas para um diálogo aberto com a comunidade escolar. A ação do projeto ocorre da seguinte maneira: cada turma fica responsável em confeccionar um mascote (o/a boneco[a]) através de matérias recicláveis; ao longo da prática, a professora pontua atitudes positivas que serão trabalhadas ao longo do processo, como o respeito, a diversidade, a promoção de valores e a importância do cuidado consigo e com o próximo. A turma escolhe o nome do mascote da sala e participam de dinâmicas que promovam o respeito a diversidade e incentive a amizade entre os colegas. No PPP há a menção de conversas e palestras com os pais e responsáveis, onde a escola consiga promover a eficácia do projeto dentro e fora da escola.

Ao longo da semana é realizado um sorteio que irá contemplar o/a estudante que levará o/a boneco(a) para casa no final de semana, junto com um caderno onde ele/a irá descrever com desenhos sobre a convivência com o objeto e sua família durante esses dois dias. Questionei as professoras se haveria alguma resistência por parte dos/das estudantes ou pelos próprios pais, visto que há a construção e envolvimento de um(a) boneco(a).

Algumas professoras relataram que alguns pais questionam e confrontam a ação pedagógica, dizendo: “Agora meu filho vai levar boneca pra casa? ele é menino, professora!”. [...] A professora Deise relatou que em alguns momentos ela diz para os pais que na verdade não seria um/a boneco(a), mas sim um amigo que irá passear na casa do estudante, justamente para apaziguar qualquer desconforto por parte dos responsáveis. (Diário de campo, encontro 3, dia 17/10/2024)”

Por meio do brincar, é possível desenvolver práticas que questionem e superem os estereótipos de gênero associados ao cuidado, permitindo que meninos e meninas sejam incentivados a cuidar e se cuidar de forma igualitária.

No que concerne às mulheres, o trabalho do cuidado e da assistência à família e ao lar são alheios ao capital. Federici (2021) faz uma análise acerca da opressão das mulheres como resultado de grande exclusão das relações capitalistas. A autora retoma discussões importantes de Karl Marx e Friedrich Engels sobre a questão do trabalho, articulando-a à luz da teoria feminista. Em um ensaio escrito em 1975, a autora propõe uma reflexão das relações entre gênero e capitalismo a partir das atividades que reproduzem a vida como o trabalho reprodutivo, afetivo e doméstico, os quais são desempenhados majoritariamente por mulheres.

O trabalho doméstico é frequentemente invisibilizado e não reconhecido como trabalho pela nossa sociedade, sendo visto mais como uma obrigação ou responsabilidade, muitas vezes associada a um gênero específico, que é esperado que cuide da casa e das tarefas domésticas. Zanello (2018) disserta sobre a força do discurso ideológico relacionado ao instinto materno que ocorreu a partir da década de 1920, onde as responsabilidades maternas ganhavam destaque, e a naturalização de que as mães seriam mulheres sacrificadas através do cuidado total de seus filhos era compreendida como um novo aspecto místico ligada à maternidade.

Outro ponto que apresentou relevância nos encontros, foi a questão de profissões dominadas por homens e renegadas a mulheres. Federici (2021, 2023a, 2023b) compreende que o trabalho doméstico e o de reprodução social são utilizados como ferramentas essenciais para o funcionamento do capitalismo. Essa questão é o ponto fulcral para uma melhor compreensão acerca da invisibilização do trabalho e dos altos índices de sobrecarga ao corpo feminino na esfera da vida social submetida.

Tal relação pode ser encontrada em alguns relatos da professora Lívia, onde ela busca articular a presença de um homem na cozinha com o status de um futuro chefe no mercado culinário, porém sua fala revela como a divisão sexual do trabalho é alimentada em práticas culturais.

“É muito importante **uma criança aprender a se organizar em uma cozinha**. Bom se todos fossem assim. Hoje mesmo uma mãe chegou e falou pra mim sobre o filho dela: “Ele adora cozinhar.” E fez uma cara ruim, do tipo que não acha certo. Aí eu falei: “Que bom, vai que um dia vira um **chefe de cozinha!** [...] “Os meninos da minha sala não brincam com boneca, mas brincam muito

na casinha lá da área externa. E fazem comidinha e eu falo “**que legal, você pode ser um chefe!!**” (Lívia, 19/09/2024, grifos meus).

Quando a professora Lívia diz “[...] vai que um dia vira um **chefe de cozinha!**” para a mãe de seu estudante, ela busca apaziguar a situação, porém alimenta a construção de estereótipos de gênero. Nessa relação de gênero

Desde a infância, a cozinha é vista como um espaço feminino, uma identidade que é imposta às meninas e mulheres como uma obrigação. Para lidar com essa imposição, elas redefinem o trabalho doméstico como uma expressão de prazer, afeto e cuidado familiar, silenciando sobre a falta de escolha. Diante dessa compreensão, a professora Carolina reage prontamente ao relato da professora Lívia, da seguinte forma:

“Mas não é só isso... é ter o prazer de fazer e cuidar. Por que isso, na minha opinião, é um ponto que eu questiono. **Porque o homem, quando vai pra cozinha, ele é o chefe? E a mulher é obrigação da casa?** O homem vai fazer comida fora de casa, mas é trabalho! Não. Tem que aprender para fazer na sua casa, ajudar na sua casa” (Carolina, 19/09/2024, grifos meus).

O fato é que a cozinha doméstica é um espaço de reprodução do patriarcado, onde as mulheres são socializadas desde a infância a ver o cozinhar como uma obrigação feminina, enquanto os homens têm a liberdade de escolher, ganhando o status de “chefe” e conseqüentemente o reconhecimento profissional.

A professora Carolina compreende que essas relações de gênero e as divisões que ocorrem através delas, geram desigualdades e alimentam ainda mais o entendimento que tais práticas são vistas com mais “naturalidade” em nossa sociedade. A relação de desigualdade, quando reforçada, ganha a feição de “natural” de tanto que é repetida, reforçada e constantemente praticada. A relação entre o que é feminino e masculino são construídas ao longo dos anos, e assim engendradas em nossa sociedade.

Quando a professora Carolina levanta o questionamento sobre diferentes conceitos para papéis semelhantes entre homens e mulheres, é possível utilizar os estudos de Federici (2021; 2023a; 2023b) para o debate, onde autora apresenta trabalhos que estudam compreender como o corpo feminino é visto como um campo de exploração lucrativo para o capitalismo, já que a desvalorização da mulher está diretamente ligada ao trabalho doméstico e do cuidado de forma não remunerada.

Federici (2023b) aponta que o confinamento da mulher em atividades voltadas para a reprodução e a desvalorização do trabalho doméstico. A autora destaca a ligação entre a exploração das mulheres com a manutenção ativa das estruturas de poder.

A professora reconhece as discriminações na oferta do brincar e no comportamento das crianças, mas os paradigmas machistas ainda estão profundamente enraizados, influenciando em algumas práticas pedagógicas. Algumas atitudes e falas, ainda, revelam barreiras conceituais e discriminatórias, especialmente diante de comportamentos sexistas que podem reverberar ao longo do desenvolvimento dos estudantes.

Marques (2013), corrobora com o estudo quando traz a relação de gênero que foi construída com o passar dos anos, onde a dona de casa ideal era aquela que reunia qualidades como ser uma boa esposa, cuidar bem do lar e gerenciar os recursos financeiros trazidos pelo marido. A habilidade da esposa em administrar o orçamento e acumular patrimônio era vista como um reflexo de sua competência e dedicação. O papel da mulher era subordinado ao do marido, que era visto como o provedor da família. A esposa era responsável por cuidar do lar e da família, enquanto o marido era valorizado por seu trabalho e contribuição financeira. Nesse contexto, emerge a construção da 'mulher moderna' nos anos 1950 e 1960, marcada por opressões e desigualdade que ainda ecoam nos dias de hoje.

A indagação da professora Carolina, ratifica o trabalho de Federici (2021) no qual ela afirma que:

“[...] o trabalho doméstico não assalariado deu a esse esforço socialmente imposto um aspecto natural (“feminilidade”) que nos afetam em todos os lugares para onde vamos e em tudo que fazemos. Como o trabalho doméstico e feminilidade se mesclam, carregamos para qualquer emprego que ocupamos essa identidade e as “habilidades domésticas” adquiridas desde o nascimento. (Federici, 2021, p.34).

A autora faz uma excelente crítica em seus estudos sobre a romantização do trabalho doméstico como um ato de amor, argumentando que isso permite que o capitalismo explore o trabalho não remunerado das mulheres, sem reconhecer seu valor econômico. Federici (2023b; 2025) argumenta que o trabalho doméstico e do cuidado, frequentemente associados ao amor, na verdade são trabalhos não remunerados. A autora almeja trazer a compreensão sobre a visão social, que associa as atividades de cuidado a sentimentos de amor, dedicação e afeto. Federici (2023b; 2025) destaca que, a invisibilidade e desvalorização desse trabalho são resultados de uma lógica patriarcal e capitalista que privilegia o trabalho produtivo remunerado.

O papel doméstico em nossa sociedade é compreendido, muitas vezes, como uma obrigação e uma constante naturalização ligada à mulher, visto que essas atividades estão diretamente relacionadas a um gênero, onde ele tem o dever de zelar pelo lar. O capitalismo se alimenta diretamente da divisão sexual do trabalho, onde as mulheres são compreendidas como responsáveis pelo cuidado da família e pelo trabalho doméstico, trabalho este invisibilizado. Diferente dos homens, vistos como responsáveis na produção assalariada (Federici, 2021).

Apesar desses papéis sociais serem reforçados através de falas de pais e educadores, pela mídia, e pela constante distinção de brinquedos, é preciso compreender que as brincadeiras são possibilidades de reinvenção de sentido. Objetivando trazer este cenário para dentro do âmbito formativo dos professores, percebe-se a urgência em desnaturalizar conceitos herdados de práticas sexistas onde há a divisão sexual do trabalho como característica fundante de diversas práticas.

Sendo assim, o brincar e a liberdade de criar e imaginar, ganham centralidade na ruptura de práticas emancipatórias para o planejamento. A professora Lívia traz algumas observações sobre a ruptura da brincadeira de casinha estar ligada apenas a meninas:

“Até a **brincadeira na casinha**, onde ela incentiva muito a criança também. O rapaz, o menino a ter essa função de pai, de um **homem de provedor** e também ter essa sensibilidade em relação ao cuidado, aquele da boneca, né? Ao cuidar da mãezinha lá que eles brincam, tem toda essa forma também de trabalhar. Isso porque futuramente, depois, **ele pode se casar, né?** E tem essa imagem na cabeça: “Ah, como é que eu brincava né? Como é que fazia isso?” (Lívia, 17/10/2024, grifos meus).

A brincadeira de casinha, ou “comidinha”, é uma prática bastante comum entre crianças de 4 e 5 anos, sendo um dos primeiros caminhos em que as crianças entram no mundo da brincadeira simbólica. O brincar é uma oportunidade de questionar hierarquias e experimentar diversas formas de estar no mundo, viver sentimentos e vivenciar novos papéis. Papéis estes que são moldados e naturalizados, Saffioti (1976) discorre sobre a integração social da mulher, onde seu papel é marginalizado e destinado ao lar como seu único fim, ao contrário do homem, cuja sua vivência é integrada na sociedade através do trabalho.

Porém, quando a professora Lívia diz “[...] O rapaz, o menino a ter essa função de pai, de um homem de provedor e ter essa sensibilidade em relação ao cuidado, aquele da boneca, né? [...]”, revela uma reprodução acrítica de papéis sociais historicamente construídos e naturalizados pelo patriarcado. Uma compreensão que reforça o

estereótipo da presença do “homem provedor” do lar, algo que precisa ser refletido e discutido sobre a naturalização dos papéis de gênero.

Importante destacar que essas concepções não são fruto apenas de crenças individuais, mas resultado de um processo histórico que vincula o lugar da mulher ao espaço doméstico e emocional, e o do homem ao espaço público e econômico. Essa divisão sexual do trabalho sustenta e legitima uma série de desigualdades sociais, inclusive as formas mais evidentes e brutais de violência de gênero.

A violência de gênero contra meninas e mulheres é resultado de uma cultura que as vêem como inferiores, levando à objetificação e à exploração, e reforçando relações de poder desiguais. Este tipo de violência é um problema complexo que requer uma análise que leve em conta fatores subjetivos, históricos e sociais. Isso implica reconhecer que o machismo e outras construções sociais são bases estruturais que perpetuam desigualdades e vulnerabilidades. A professora Carolina dialoga acerca das reverberações que a problemática alcança, quando diz:

“Essa relação hierárquica que os homens têm, vem de décadas e décadas... com relação às mulheres. O que a gente vê hoje é isso em relação a tanto feminicídio. O certo seria o homem olhar para mulher com alguma uma pessoa de igual para igual. “Eu não sou o proprietário dessa mulher, aquele corpo não me pertence, né?” **O que a gente vê são homens extremamente feitos de uma “inabilidade” gigantesca de receber um “não” por parte da mulher, porque é isso, gente**” (Carolina, 19/09/2024, grifos meus).

A professora Carolina reconhece que as opressões contra as mulheres são perpetuadas ao longo do tempo e frequentemente naturalizadas. A hierárquica entre homens e mulheres como um fator que contribui para os altos índices de violência contra as mulheres em diferentes contextos.

Federici (2025) reforça a ideia que, a violência de gênero precisa ser compreendida como um forte instrumento de controle e disciplinamento exercido através do sistema capitalista e patriarcal sobre as mulheres. Este tipo de violência se manifesta de forma sistêmica e estrutural em diversas modalidades, incluindo violência econômica, psicológica, física e, em casos extremos, a privação da vida.

Compreender as raízes da violência e os processos que a alimenta é essencial para promover mudanças sociais significativas e duradouras. Quando observamos a experiência das meninas e mulheres em relação a violências diversas, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) apresenta dados alarmantes em relação ao ano de

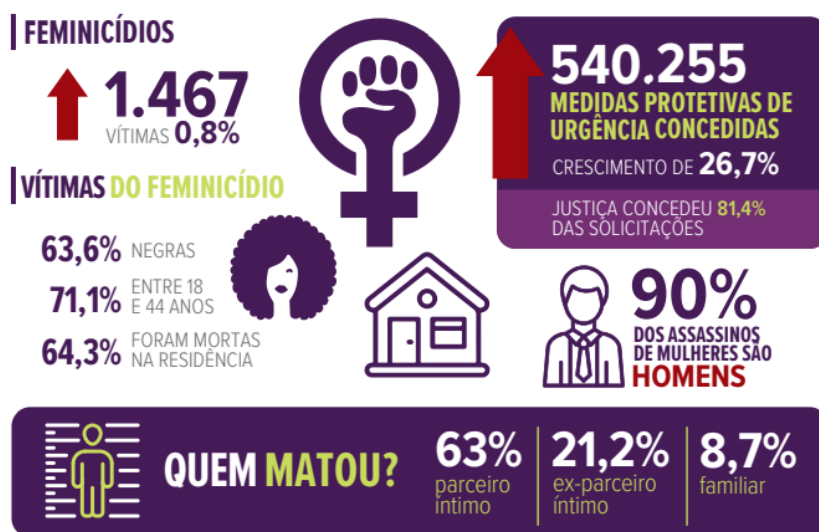
2024, onde constata um crescimento significativo em todas as formas de violência contra mulheres, conforme é possível observar nas figuras 08, 09, e 10 apresentadas a seguir:

Figura 08 – Números relacionados a agressões decorrentes de violência doméstica.



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024)

Figura 09 – Números relacionados a feminicídios.



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024)

Figura 10 – Números relacionados a estupros.



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024)

Em um dos nossos encontros, quando falávamos sobre ampliar o debate de gênero para além das discussões superficiais ou restritas a símbolos como o uso da cor rosa e/ou brinquedos e brincadeiras, a professora Carolina apresentou uma reflexão importante ao resgatar a dimensão estrutural e histórica da violência de gênero.

“Porque não é só sobre o rosa, gente, não é só sobre isso, é sobre todo um contexto que a gente vê hoje de violência de homens do gênero masculino, cada vez mais estúpidos. Antigamente, porque era criado muito de cabeça fechada, machista, mas hoje a gente também vê, né? A gente muda um pouco, mas a gente, né? **Essa dominação, homens que matam mulheres porque não conseguem ouvir um não, “porque você tem que ficar comigo”, porque ele ainda se sente nesse lugar de que é ele quem determina quando que a relação acaba?** Então não é só sobre o ou a rosa, não é sobre essa conversa boba, simples, é sobre muito mais, né?? (Carolina, 26/09/2024, grifos meus).

A violência contra meninas e mulheres é multifacetada e pode ocorrer em vários ambientes. Os dados são alarmantes e precisam ser levados em consideração no processo de combate a todas as formas de violência contra as mulheres. Além disso, é crucial entender essas dinâmicas para desenvolver estratégias de apoio e proteção eficazes, principalmente quando compreendemos a educação como ferramenta essencial na luta pela vida e liberdade.

No último encontro com as professoras, discutimos sobre as práticas violentas, muitas vezes cotidianas, que são naturalizadas por grupos opressores. Refletimos juntas e discutimos como a dominação imposta contra mulheres vem sendo reproduzida desde a infância até chegar em níveis mais altos, como a violência.

Apresentei a obra 'A prateleira do amor', de Valeska Zanello (2022), que utiliza a metáfora do iceberg (Figura 11) para ilustrar o continuum da violência sexista contra as mulheres.

Figura 11: Iceberg da violência de gênero.



Figura 11: Retirada do livro 'A prateleira do amor', 2022, p. 129)

A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, representa um avanço significativo na luta contra a violência de gênero no Brasil, criando mecanismos legais para proteger mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, e prevendo punições mais rigorosas para os agressores.

Acreditando no papel transformador da Educação, principalmente quando a pauta está voltada para o enfrentamento de violência de meninas e mulheres, o Núcleo Judiciário da Mulher (NJM) em parceria com a SEEDF desenvolveu o programa 'Maria da Penha vai à escola'. Foi desenvolvido no ano de 2017, visando fortalecer a parceria

entre instituições para educar a comunidade escolar e profissionais sobre a Lei Maria da Penha e promover a prevenção e combate à violência contra as mulheres no DF.

O programa tem como objetivo divulgar a Lei Maria da Penha para profissionais da educação e estudantes, capacitar profissionais para identificar e apoiar casos de violência contra mulheres e sensibilizar a comunidade escolar sobre a prevenção e combate à violência doméstica e familiar. O programa é liderado pelo Centro Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT).

No cenário observado, fica evidente que os estereótipos impostos e reproduzidos diariamente em nossa sociedade perpassam as paredes da escola, e muitas vezes são alimentados nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a escola tem um papel crucial na promoção da igualdade de gênero e deve desenvolver práticas pedagógicas que incentivem a diversidade e a inclusão, questionando estereótipos de gênero e oferecendo oportunidades iguais para todos os estudantes.

A desigualdade de gênero é resultado de uma construção histórica e social que atribui papéis diferenciados a homens e mulheres. Essa construção é baseada em discursos e ideologias que perpetuam a ideia de que as mulheres são inferiores e submissas aos homens, dessa forma, educar crianças e jovens para reconhecer e desafiar desigualdades e violências de gênero é essencial para construir uma sociedade mais igualitária e diversa.

Entretanto, é preciso registrar que a violência de gênero não tem o mesmo peso para todas as mulheres, a despeito de que as mulheres negras têm sido historicamente as mais expostas e vulneráveis a múltiplas formas de opressão. Sobre isso, o estudo publicado através do O Atlas da Violência 2024 (Cerqueira, 2024) apresenta dados preocupantes, ao evidenciar que as Crianças de 0 a 9 anos, especialmente meninas, são altamente vulneráveis, com 15,2% das vítimas nessa faixa etária; e que a violência doméstica afeta mais mulheres negras (58,2%) do que mulheres brancas (39,8%), escancarando uma desigualdade racial alarmante.

Sabe-se que a diversidade de meninas e mulheres em espaços sociais e públicos é marcada por diferentes identidades raciais, classistas, regionais, sexuais e outras. Essas estratificações sociais são fundamentais para identificar quais grupos estão mais expostos à violência e desenvolver estratégias de proteção e apoio.

Dessa forma, a interseccionalidade é um ponto imprescindível para o debate. As diferentes estratificações sociais se cruzam e amplificam as injustiças sociais. Isso significa que as experiências de opressão variam conforme a interseção de fatores como raça, classe, gênero e sexualidade, impactando o acesso a direitos e oportunidades (Crenshaw, 2002).

A autora afirma que a interseccionalidade precisa ser compreendida como ferramenta para capturar e nomear “[...] as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (Crenshaw, 2002, p.177)”. A interseccionalidade é um dos conceitos mais influentes nos estudos de gênero e sexualidade das últimas décadas, permitindo analisar como diferentes formas de opressão se cruzam e se reforçam mutuamente.

A interseccionalidade entre gênero, raça e classe social faz com que as mulheres negras estejam em uma posição de maior vulnerabilidade, sofrendo tanto com a violência física e simbólica quanto com os efeitos estruturais do racismo e da desigualdade econômica. Enquanto o patriarcado impõe padrões de subordinação a todas as mulheres, o racismo estrutural amplia as formas de exclusão e violência sofridas pelas mulheres negras, que enfrentam, além da violência doméstica e de gênero, a violência institucional, a negligência do Estado e a invisibilização de suas vozes nos espaços de decisão.

Assim como os processos de desigualdade de gênero começam a serem ensinados e naturalizados na infância, a desnaturalização da violência de gênero e o próprio preconceito precisam ser desenvolvidos nessa faixa etária. A violência contra a mulher muitas vezes permanece invisível devido à sua ocorrência no âmbito privado e ausência de notificações dos casos, o que dificulta o reconhecimento, a denúncia e o combate. Essa invisibilidade compromete a implementação de políticas públicas eficazes e o acesso à justiça para as vítimas, perpetuando o ciclo de violência.

Por isso, qualquer debate sobre violência de gênero nas escolas precisa incorporar uma perspectiva crítica e interseccional, capaz de reconhecer que as experiências das mulheres são diversas e profundamente marcadas pelas condições materiais que determinam quem tem mais ou menos acesso à proteção, justiça e dignidade.

Apreender como os estereótipos e o preconceito de gênero reverberam na prática pedagógica das professoras da EI é de fundamental importância, visto que o debate sobre gênero perpassa a simples discussão de cores e ofertas de brincadeira. A desigualdade de

gênero ecoa em diversas áreas, como: na área social, econômica, educacional, política e geram inúmeros impactos na vida de meninas e mulheres.

Para além da dicotomia entre azul e rosa, é essencial entender como o gênero se manifesta nos documentos curriculares que guiam o ensino da EF na EI do DF.

Na próxima categoria intitulada de “Contradições e reflexões a partir das falas docentes e dos documentos oficiais”, proponho compreender como a temática está presente nas falas das professoras participantes do estudo, e identificar, no CMDF, de que forma o trabalho pedagógico das professoras da EI deve estar alinhado com a promoção da diversidade cultural e das oportunidades educacionais equitativas.

5.2 Contradições e reflexões a partir das falas docentes e dos documentos oficiais

A gente só discute sobre gênero uma vez na vida e outra na morte. (Frase proferida pela professora Emília – Brasília, 19 de setembro de 2024).

Sabendo que a escola não é uma instituição isolada da sociedade; ao contrário, é parte dela e, portanto, permeada por conservadorismo, violências e preconceitos, como as desigualdades de raça, classe e gênero, é preciso refletir sobre o papel do sistema educacional perante sua sociedade. Não é surpresa com isso, que a epígrafe acima desta subseção esteja presente em diversos discursos do professorado nas escolas públicas, e principalmente privadas do sistema educacional do país.

A educação precisa ser crítica e libertadora, voltada à formação de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de transformar a realidade, reconhecendo e valorizando a diversidade social e cultural (Freire, 2019).

Se educar é um ato político, como afirma Freire (2019), silenciar questões de gênero, raça e classe no ambiente escolar contraria a essência transformadora da educação. A omissão desses debates contribui para perpetuar desigualdades históricas. Refletir sobre gênero, portanto, é essencial para construir uma educação mais justa e inclusiva. Nesse sentido, é necessário que docentes compreendam a elaboração de documentos e normativas educacionais, analisando de que forma a temática de gênero está – ou não – contemplada nos marcos legais que orientam o sistema educacional brasileiro.

hooks (2022) transita na pedagogia crítica de Paulo Freire, atrelada a pedagogia feminista e a pedagogia anticolonial, disposta a encarar questões raciais e de gênero em seu debate. O estudo parte de uma caminhada teórica entre a educação, pedagogia e

nossas práticas como docentes, onde a autora defende a aproximação urgente e necessária entre ideias revolucionárias e desestabilizadoras contra o sistema.

Refletir sobre o debate de gênero no âmbito da legislação educacional brasileira requer que as professoras e professores compreendam a construção de documentos e normativas a fim de demonstrar de que forma o debate de gênero está (ou não) presente nos documentos que norteiam o sistema educacional do país.

Partindo da ideia de hooks, onde a autora propõe uma educação “revolucionária e profundamente anticolonial” (hooks, 2022, p. 11), a seguinte categoria propõe compreender como a temática gênero está presente nas falas das professoras participantes do estudo, e identificar, no CMDF, de que forma o trabalho pedagógico das professoras da EI deve estar alinhado com a promoção da diversidade cultural e das oportunidades educacionais equitativas.

No primeiro encontro com as professoras, apresentei o projeto de pesquisa e seus objetivos. Em seguida, iniciei um debate, questionando o grupo sobre a presença da temática de gênero no planejamento e no cotidiano das aulas. Rapidamente, a professora Emília relatou que não há o desenvolvimento da temática de forma diária, onde elas trabalham apenas um dia específico no planejamento sobre todas as questões de gênero.

“Não é algo que a gente trabalhe todos os dias, tem uma temática que aborda esse assunto. [...] Em sala de aula eu vejo que não tem como ver. Estamos vivendo dentro, é muita coisa, entende? Se não fizer um planejamento nem existe essa discussão de gênero. (Emília, 19/09/2024)”

Na fala da professora Emília está implícito sua consciência acerca da importância do debate nas aulas e das limitações impostas pela realidade objetiva do cotidiano escolar. Ao dizer “não é algo que a gente trabalhe todos os dias”, Emília revela que a discussão de gênero é pontual e muitas vezes é marginalizada no próprio currículo.

As questões de gênero, embora estejam latentes nas interações cotidianas, não se convertem, de forma espontânea, em objeto de reflexão pedagógica. Entende-se que sem um esforço deliberado, isto é, sistematizado e planejado, o tema acaba sendo negligenciado, ficando à mercê das condições ideais e/ou do acaso. A intencionalidade pedagógica se faz necessária ao longo de todo processo de ensino, pois “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1992, p. 21).

A sobrecarga e o sentimento de exaustão são características pontuais na complexidade do cotidiano escolar que se fazem presentes na fala da professora, quando Emília afirma que “estamos vivendo dentro, é muita coisa”. Essas questões estão relacionadas com a falta de tempo, o expressivo número de crianças em sala presentes no sistema público de ensino e a falta de infraestrutura em grande parte das escolas fornecidas pelo governo.

Em contraponto a professora Emília, Joana diz que “[...] todo dia acontece porque é uma coisa que a gente trabalha todo dia”, afirmando que essa discussão está presente cotidianamente nas salas de aulas, uma vez que é trabalhada todos os dias. Entretanto, a professora não apresentou de que forma as questões de gênero estão presentes, de fato, no seu planejamento pedagógico. Novamente, destaca-se que a ausência de intencionalidade e de planejamento impede a inserção qualificada de debates no contexto escolar.

Do ponto de vista curricular, é importante salientar que a ação didática-pedagógica precisa estar pautada e orientada pelos pressupostos presentes no CMDF (Distrito Federal, 2014). Além disso, o currículo almeja orientar a práxis dos professores e direcionar o planejamento pedagógico ao longo do processo de ensino e aprendizagem, por meio de três eixos transversais que precisam atravessar todos os conhecimentos ministrados na escola.

O CMDF apresenta relatos históricos sobre o patriarcado, o colonialismo e o processo de escravatura da História brasileira. O documento defende que o trabalho pedagógico deverá ser realizado através de um entendimento sensato e coerente onde tais questões não devam estar relacionadas ao biologicismo, e sim na compreensão de um fenômeno cultural (Distrito Federal, 2014). Dessa forma, a educação é vista como ferramenta essencial na formação para a ruptura de cenários sexistas e violentos, buscando superação e transformação social da realidade.

Entretanto, apesar da presença desse tema no currículo e da necessidade de abordar tal questão em sala de aula, ainda é possível observar que a discussão de gênero permanece em posição periférica no contexto escolar, exigindo maior inserção nas práticas curriculares e, conseqüentemente, nas formações docentes.

Ao refletirem sobre o planejamento, as professoras levantam a questão das cores e dos brinquedos que supostamente seriam de/para meninas e de/para meninos, e como

isso impacta e dificulta o planejamento docente, uma vez que esse tema extrapola os muros da escola.

“A gente tem crianças hoje em dia que as meninas se negam a usar massinha se não for da cor rosa [...]. E assim, dependendo da criança, ela surta, ela chora, ela fica enlouquecida, né? [...] Eu fico pensando muito sobre isso... [...] como é que a gente consegue quebrar isso a partir de certo momento, né?” (Emília, 26/09/2024).

“É muito enraizado, né? A gente [...] deixa de fazer uma lembrancinha... - Ah não, não vou comprar rosa pra todo mundo, né?” (Deise, 19/09/2024).

“Vai chocar com os pais? É cultural. Então a cultura ali, ó, limita demais. A briga não é só com as crianças, é com os pais. Para eles é tudo normal (as crianças), mas os pais são os limitadores de tudo. Ainda mais que nós estamos vivendo numa era que tudo é processo” (Paula, 26/09/2024).

As professoras demonstram certa consciência sobre a presença de estereótipos de gênero na escola, perceptíveis tanto nas atitudes das crianças quanto em decisões pedagógicas aparentemente neutras. Revelam preocupação e reflexão crítica, reconhecendo os desafios para romper com normas estabelecidas desde a infância. Entre os obstáculos, destacam-se a limitada formação conceitual e a influência de questões culturais e sociais que atravessam o tema. A professora Paula, ao relatar sua experiência, expõe o receio de enfrentar a resistência das famílias, que muitas vezes associam o debate de gênero à ideologia, revelando desconhecimento que compromete o avanço da discussão no contexto escolar.

Porém, é essencial destacar outro ponto na fala da professora Paula, quando ela demonstra receio em trazer esse debate para a sala de aula: “[...] Ainda mais que nós estamos vivendo numa era que tudo é processo” (Paula, 2). Esse trecho destaca a ausência de conhecimento sobre a própria legislação e os princípios defendidos pelo próprio CMDF, visto que a professora relata não trabalhar com as questões de gênero com receio de sofrer algum tipo de processo ou retaliação.

Nos Pressupostos Teóricos há a preocupação da SEEDF em elaborar uma nova estrutura curricular que esteja alinhada tanto com a diversidade nas “[...] diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social” (Distrito Federal, 2014, p.41), assim como com as “[...] diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (2014, p.41)”.

É fato que o currículo compreende os confrontos e enfrentamentos sociais e busca descriminalizar qualquer tipo de violência e discriminação, seja ligada ao sexismo,

racismo, homofobia, transfobia e lesbofobia. A valorização da diversidade se faz presente em toda base teórico-metodológica do documento.

As professoras constatarem e preveem as dificuldades e enfrentamentos familiares a respeito dessas questões, e em alguns casos, buscam soluções para driblar as barreiras e problematizar tal questão nas aulas. Lívia, por exemplo, sugere que uma das possibilidades de debater e discutir gênero nas escolas seria por meio da brincadeira do cuidado.

“Seria interessante que na educação infantil tivesse, por exemplo, no currículo, [...] assim, “ensinar uma criança a cuidar!” Com uma brincadeira... pegar boneca. Tipo: “hoje vai ter aula de cuidar, aula de cuidado, né?” Cuidar do próximo... [...] ensinar o menino a cuidar, dar banho, lavar, é ensinar, por exemplo, a questão do cuidar do outro, sobre respeito... abarcar toda essa, essa questão do gênero que o menino pode sim cuidar de uma boneca. Mas aí vai no viés do cuidar, que eu acho que já era uma forma de enfrentamento, entendeu? [...] “Ah, vamos trazer aqui a aula de cuidados... vamos cuidar de uma boneca, né?” Todo mundo cuidando da boneca, ó, você pode cuidar da sua irmã, você pode cuidar da sua mãe. [...] E assim, de repente vai começar na brincadeira de cuidar” (Lívia, 26/09/2024).

Lívia levanta uma questão relevante ao tentar desconstruir a ideia de que o cuidado é atribuição exclusiva das meninas. Contudo, sua fala também revela a falta de familiaridade com os documentos oficiais que garantem a abordagem de gênero na EI. Ao sugerir que seria interessante o currículo indicar formas de tratar o tema, demonstra desconhecer que esse conteúdo já está previsto nas diretrizes curriculares.

Do mesmo modo, a professora Sabrina acrescenta sua preocupação em tematizar essa questão por conta do enfrentamento e desgastes familiares de forma velada. A professora apresenta a necessidade de planejar e construir estratégias que busquem driblar certos preconceitos enraizados culturalmente na sociedade.

“A gente tem que fazer na Educação Infantil, de uma forma bem didática... até para os pais não virem questionar. Precisamos criar uma estratégia didática.” (Sabrina- 19/09/2024)

O próprio CMDF (Distrito Federal, 2014) aponta um arcabouço legal que orienta a promoção da diversidade nas escolas, incluindo o debate sobre gênero (Distrito Federal, 2014). O documento apresenta fundamentos legais e objetivos de aprendizagem que incentivam práticas pedagógicas emancipadoras, voltadas para a superação de preconceitos e discriminações desde os primeiros anos da escolarização, como por exemplo: O desenvolvimento de atitudes antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicas e antibullying; A importância de reconhecer e trabalhar as características dos diferentes

papéis sociais nas brincadeiras; e a execução de atividades que ofereçam novas versões para histórias já criadas, buscando planejar coletivamente roteiros de encenações (Distrito Federal, 2014).

Além disso, observou-se que uma das formas pelas quais as professoras abordam questões de gênero é por meio da implementação de projetos. O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024) da escola em que a pesquisa foi realizada apresenta dois projetos específicos da unidade escolar e ações institucionais que ocorrem ao longo de todo ano letivo, e que possuem vinculação direta com a temática da pesquisa, a saber: o Projeto Identidade, que tem como objetivo propiciar experiências de convívio entre os/as estudantes, envolvendo o processo de cuidar, ensinar e educar.

Segundo o PPP (2024) da instituição, o Projeto Identidade é voltado para “para a aceitação das características físicas, origem e história do nome, promoção da Educação Inclusiva, valorização da mulher e dos povos indígenas. a aceitação.” (PPP, 2024, pg. 69) O trabalho pedagógico almeja desenvolver ações contra o preconceito racial, o Bullying e atividades diádicas de valorização e respeito às diferenças, valorização a inclusão e a cultura de paz.

O Projeto Mascote da Sala, que tem como objetivo a promoção de valores que auxiliem os/as estudantes na adoção de práticas e atitudes positivas que sejam capazes de melhorar o convívio social. O projeto busca mobilizar a comunidade escolar através de exemplos de práticas que contribuam com o respeito e o combate ao Bullying.

No âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009) defendem, no capítulo sobre a “Concepção de Propostas Pedagógicas”, a necessidade de trabalhar a função sociopolítica e pedagógica na EI. Dentre seus princípios, é possível encontrar o gênero sendo contemplado em seus objetivos:

“[...] construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (DCNEI, 2009, pg.17)

Porém, através das narrativas das professoras, fica evidente a dificuldade de compreender como e quais práticas seriam adequadas ao longo do processo de ensino. Em alguns momentos fui questionada como trabalhar a temática, se haveria algum jogo, um brinquedo ou algo mais palpável que as ajudassem durante as aulas, evidenciando a

necessidade formativa para as professoras trabalharem e problematizarem essa questão nas aulas com intencionalidade pedagógica.

A escola precisa ser compreendida como um espaço de promoção dos direitos e valorização da cultura e diversidade. A educação é um direito fundamental que propicia a conquista dos demais direitos de qualquer indivíduo (Distrito Federal, 2014). Na busca por novas estratégias voltadas para uma Educação mais justa e equitativa, é fundamental refletir sobre quem são os agentes educacionais que estão na linha de frente e idealizam um ensino de qualidade e de responsabilidade social para a sociedade.

Os professores são essenciais na luta e na construção de mudanças urgentes na Educação, porém é preciso compreender que eles também são sacrificados, com a precarização do ensino público no país e desvalorizados através da lógica capitalista que nos envolve (Freitas, 2003). Não chega ser novidade a precarização que envolve o trabalho pedagógico do professorado na rede pública do DF, salas de aulas lotadas, salário defasado e deterioramento das escolas e materiais pedagógicos (Prandi et al, 2016). Tal questão impacta significativamente o planejamento docente. Tal questão impacta significativamente o planejamento docente.

Ao ser questionada sobre como a temática atravessa as aulas, a professora Emília afirmou que caso não seja realizado um planejamento, a discussão se perde, pois ela não presencia isso, segundo ela: “[...] em sala de aula eu vejo que não tem como ver. Estamos vivendo dentro, é muita coisa, entende?”. A fala da professora, revela, entre outras questões a complexidade do cotidiano escolar. A frase “estamos vivendo dentro, é muita coisa” traz uma dimensão de exaustão ou sobrecarga, indicando que o ambiente escolar é intenso, exigente e por vezes caótico. Isso aponta para a falta de tempo e estrutura para lidar com temas transversais que exigem escuta, cuidado e aprofundamento.

De outro modo, Guzzo e Filho (2005) afirmam que a busca por uma Educação emancipadora não deve ser responsabilidade apenas de professores, já que, o desejo é de transformação social, onde o coletivo precisa estar atento às tarefas necessárias que confrontam a estrutura social vigente. O olhar de todos os envolvidos precisa estar voltado para os anseios e consequências causadas pela desigualdade social.

Silenciar sobre essas questões não resolve os problemas sociais; pelo contrário, a falta de debate contribui para a reprodução de desigualdades. Ademais, além de todo

aparato legal que orienta e sustenta os professores no que tange o ensino da temática de gênero nas escolas, não se pode deixar de registrar as recentes ações do Supremo Tribunal Federal (STF), que em 2020 julgou ações que tratavam de leis que visassem dar abertura da discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Segundo o STF é inconstitucional a proibição do debate de gênero e sexualidade, é dever do Estado discutir a temática de sexualidade e gênero em todas as escolas do país, almejando prevenir violências contra mulheres, meninas e a população LGBTQIAPN+.

Seguindo nas interpretações do grupo de estudos, percebi, por meio das narrativas das professoras, a dificuldade da compreensão de como e quais práticas seriam adequadas ao longo do processo de ensino acerca do trabalho sobre gênero. Considerando que, os professores são essenciais na luta e na construção de mudanças urgentes na Educação, porém é preciso compreender que eles também são sacrificados, com a precarização do ensino público no país e desvalorizados através da lógica capitalista que nos envolve.

Os dados evidenciam que as professoras têm se preocupado em abordar a temática, porém, ainda há lacunas e receios ligados à religião, ausência de conhecimento sobre o tema e falta de planejamento pedagógico. Visto isso, fica evidente a necessidade da formação continuada de professores que estão atuando com diversos enfrentamentos culturais e com pouca (ou nenhuma) compreensão sobre o embasamento legal que busca orientar o trabalho do docente.

Com base na análise crítica das percepções das professoras sobre questões de gênero, desenvolvi um e-book que visa promover o debate sobre relações de gênero na EI, fornecendo aos professores uma ferramenta para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. A categoria a seguir é resultado das discussões e lacunas identificadas durante os encontros, onde busco fomentar, por meio de recursos educacionais, reflexões sobre questões de gênero nas aulas de EF na EI, com uma abordagem crítica do cotidiano pedagógico.

5.3 Letramento de Gênero na Educação: Desnaturalizando o preconceito.

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 2022 p.127)

É importante evitar uma visão ingênua da escola como um espaço diverso de simples encontros, ignorando as assimetrias de poder que criam desigualdades nas interações e negociações dentro da instituição. Mesmo em um ambiente democrático, é preciso reconhecer a influência de elementos estruturais da sociedade que persistem e produzem efeitos nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

Partindo desse princípio, ao longo do meu projeto de pesquisa, idealizei a construção de um curso de formação para professores que atuassem na EI como meu recurso educacional, exigido pelo PROEF, com o objetivo de desenvolver estratégias que buscassem a promoção da igualdade de gênero e a inclusão em ambientes educacionais. Porém, logo no primeiro encontro que realizei com as participantes do grupo de estudos da minha pesquisa, identifiquei, por meio de algumas narrativas, defasagens significativas em relação às questões de sexualidade e gênero, resultando em lacunas comprometem a compreensão e a atuação pedagógica dos professores.

Diante desse cenário, percebi que a proposta inicial do curso de formação talvez não atendesse de forma efetiva às necessidades reais do grupo. A complexidade e a profundidade das lacunas identificadas indicavam a necessidade de um material mais acessível, que pudesse ser consultado em diferentes momentos e que possibilitasse reflexões mais contínuas e autônomas. Foi nesse contexto que surgiu a proposta de substituir o curso presencial por um recurso didático digital, que dialogasse diretamente com os desafios relatados pelas participantes e ampliasse as possibilidades de acesso e aprofundamento dos conteúdos.

Dessa forma, elaborei um e-book com o intuito de apresentar a necessidade do debate das questões de gênero para dentro das escolas. Dessa forma, a presente categoria tem como objetivo apresentar o processo de construção de um e-book que busca promover reflexões sobre as questões de gênero nas aulas de EF na EI, a partir de uma abordagem crítica do cotidiano pedagógico.

A elaboração foi guiada pelo entendimento de que o enfrentamento das desigualdades de gênero no espaço educacional passa, necessariamente, pela ampliação do letramento docente sobre o tema. Assim, mais do que um recurso informativo, o material se propõe a ser uma ferramenta formativa, estimulando os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a construírem, com base em fundamentos

teóricos e experiências compartilhadas, abordagens pedagógicas mais conscientes, equitativas e transformadoras.

O letramento de gênero pode contribuir significativamente na busca por uma educação mais justa e igualitária. Ao integrar programas e formações que busquem discutir as questões de gênero, é possível criar escolas mais seguras e inclusivas, reduzir a violência e promover a resolução pacífica de conflitos. Além disso, educar as futuras gerações sobre igualdade de gênero pode contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

O letramento de gênero busca revelar as dinâmicas de gênero que são frequentemente naturalizadas e impostas pela sociedade, mas que permanecem invisíveis para muitas pessoas, incluindo as mulheres que as vivenciam e os homens que as perpetuam (Zanello 2022). O letramento de gênero, por meio da educação e da conscientização, é uma ferramenta poderosa para identificar e combater a violência, a desigualdade e a discriminação, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Zanello (2022), o letramento de gênero desempenha um papel crucial na emancipação de meninas e mulheres. Ao aprenderem a valorizar sua própria existência independentemente do amor ou da maternidade, e a não depender da aprovação masculina para ter valor, as mulheres podem fortalecer sua saúde mental e psicológica. Isso exige uma compreensão profunda das desigualdades de gênero historicamente construídas.

Com base nessa compreensão, o e-book visa destacar a importância do letramento de gênero no contexto educacional, especialmente na formação de professores atuantes na etapa da EI. O recurso educacional aborda temas importantes, como igualdade de gênero, papel da escola na promoção da equidade, conceito e representação de gênero na construção social, impacto dos brinquedos e brincadeiras na reprodução de estereótipos e reconhecimento das diferenças biológicas, sem perder de vista a igualdade de direitos garantida pela legislação brasileira. Na sequência apresento o recurso educacional proposto e como se deu o seu processo de elaboração.

6 E-BOOK COMO RECURSO EDUCACIONAL

No âmbito do PROEF, a expectativa é que o mestrado seja formativo para o professor-pesquisador e que o pesquisador deve elaborar novos recursos educacionais que

auxiliem a prática pedagógica. O Recurso Educacional é um elemento obrigatório para obtenção de título de mestre de acordo com o Artigo 21, inciso II do Regimento interno do PROEF que está assim descrito:

“Para a obtenção do título de mestre o aluno deverá integralizar os seguintes créditos: [...] II - créditos na elaboração da dissertação de mestrado ou de trabalho equivalente e do recurso educacional, a critério do colegiado do curso das IES associadas (Brasil, 2022)”.

Dessa forma, a partir das reuniões de estudo e planejamento, desenvolvi um *e-book* (Anexo 04) que tem como objetivo contribuir no debate sobre a importância das discussões de gênero nos documentos norteadores e nas aulas de EF com fins de auxiliar professores de EF e Pedagogia em suas práticas pedagógicas.

O livro digital possui a expectativa de enriquecer e contribuir para uma educação mais crítica e liberta, sendo assim, espero que esse material seja formativo e consiga alcançar todas as esferas do âmbito escolar. O material visa promover reflexões críticas sobre questões de gênero nas aulas de EF na EI, abordando o cotidiano pedagógico de forma reflexiva.

O e-book intitula-se “Educação Infantil e Gênero - Por que e como trabalhar? | Documentos e práticas pedagógicas”, foi elaborado com base em critérios específicos, como uma linguagem acessível e clara, evitando jargões acadêmicos excessivos, de modo a tornar os assuntos compreensíveis para os professores, sem comprometer a apresentação de conceitos fundamentais para a compreensão do tema.

O material foi projetado para ser conciso e atraente, com uma quantidade de páginas equilibrada e uma diagramação cuidadosa, visando facilitar a leitura e manter o interesse do público-alvo. A fundamentação teórica do recurso educacional foi desenvolvida com base nos temas identificados ao longo dos quatro encontros realizados com o grupo de estudos, realizado na primeira fase da pesquisa de campo no CEI 03 de São Sebastião. A discussão aconteceu sobre a necessidade de compreender a seguinte indagação: “Porque e como trabalhar gênero na Educação Infantil?”

Por meio desse debate, foi possível compreender como os estereótipos e o preconceito impactam diretamente a prática pedagógica das professoras da EI, bem como perceber de que forma a temática de gênero se manifesta em suas falas. Outro aspecto relevante para a construção do material foi a análise dos documentos curriculares e da legislação educacional, nos quais a abordagem de gênero está prevista. Durante o trabalho de campo, observou-se que apesar de presente nos documentos curriculares e legislações,

essa temática ainda está ausente nas práticas pedagógicas das professoras da EI, revelando um distanciamento em relação às bases legais e, conseqüentemente, às possibilidades de uma educação que promova a diversidade cultural com vistas a superação do *status quo*.

Assim, a elaboração deste e-book justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre as questões de gênero no contexto da EI, reconhecendo que, embora o tema esteja previsto nos documentos curriculares e nas diretrizes legais, ainda encontra pouca efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. O material busca contribuir com a formação de professoras e professores, oferecendo reflexões teóricas e propostas práticas que possibilitem o enfrentamento de estereótipos e preconceitos presentes no ambiente escolar. Ao abordar o gênero como dimensão constitutiva das relações sociais e educativas, o e-book se propõe a ser uma ferramenta acessível, crítica e transformadora, que incentive a construção de uma educação mais justa, equitativa e sensível à diversidade.

A capa apresenta uma identidade visual que busca trazer referência a um processo de construção, através do pincel e das cores, contextualizando a discussão que se segue. Em seguida, encontram-se os elementos pré-textuais, sendo eles a ficha catalográfica e o sumário, exibidos nas duas primeiras páginas do material. Na sequência o e-book inicia com o título “Toc, Toc... Quem é?”, apresentando brevemente as autoras.

Em seguida à apresentação, o e-book detalha as 'Regras do jogo', uma seção que tem o objetivo de apresentar aos leitores a proposta do material e explicar como ele foi construído e elaborado ao longo da minha pesquisa. A seguir, o e-book está organizado em dez tópicos. O primeiro, intitulado “1, 2, 3 e lá vou eu!”, inicia uma jornada reflexiva sobre como as questões de gênero se manifestam em suas experiências escolares, convidando os leitores a se conectarem com suas próprias histórias.

O segundo, denominado de 'O que é, o que é?', discute os conceitos fundamentais como gênero, sexualidade, sexo e estereótipos, além de explorar as questões de desigualdade de gênero. Nesta seção, busco apresentar as principais autoras que fundamentam minha pesquisa, como Federici (2021, 2023a, 2023b, 2025), Cisne (2005, 2015, 2018), Lener (2019) e Crenshaw (2002).

O terceiro tópico, intitulado de “Tia, quero massinha azul! Sou menino!”, desenvolve uma discussão sobre de que maneira as expectativas de gênero são empregadas desde os primeiros anos de vida das crianças e conseqüentemente

internalizadas pelos sujeitos e reproduzidas por meio de falas cotidianas que reforçam o lugar do homem e da mulher na sociedade. Este tópico propõe desmistificar a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres são naturais, destacando a diferença entre determinismo biológico e construção social. Isso ajuda a entender o papel da sociedade na formação dos sujeitos e na aprendizagem dos papéis de gênero. É importante ressaltar que as diferenças biológicas entre meninos e meninas não determinam seu comportamento ou habilidades sociais, e que a igualdade de direitos é garantida por lei.

Partindo do princípio que, os brinquedos e brincadeiras são instrumentos poderosos na socialização infantil e transmitem mensagens implícitas sobre gênero e habilidades, é importante questionar como esses brinquedos reforçam estereótipos e limitam o potencial das crianças.

Dessa forma, o quarto tópico, denominado de “Bola pra cá e bambolê pra lá!”, destaca a importância do brincar na EI, não apenas como diversão, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O quinto tópico tem como título: “Um dia, um homem bateu em minha porta e eu... corri!”, que explora como os estereótipos de gênero e normas sociais contribuem para a desigualdade de gênero e sustentam a violência contra meninas e mulheres. Além disso, apresenta com base nos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública nas diversas formas de violência sob uma perspectiva interseccional, considerando as múltiplas dimensões da experiência das mulheres (2024).

O sexto tópico, nomeado de “Por que discutir gênero na escola?”, destaca a responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade na educação das crianças, mostrando o papel de cada esfera na formação dos sujeitos. Além disso, aborda a decisão do STF, onde decidiu em 2019 que atos discriminatórios contra pessoas LGBTQIAPN+ devem ser tratados como crime de racismo, as legislações e o Currículo em Movimento da SEEDF, o PECM e as DCNEIs, que abarcam as questões de gênero e precisam ser compreendidas por todo corpo docente.

Na sequência do sétimo tópico do recurso educacional apresento as considerações finais sobre os temas abordados, destacando a importância do letramento de gênero na formação dos professores. Este tópico, denominado de “Cheira a florzinha e assopra a velinha, vamos parar e pensar juntos!”, propõe uma reflexão sobre a discussão de gênero nas escolas, visando promover uma educação que valorize a diversidade humana e

contribuir para transformar as relações entre homens e mulheres, rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, o oitavo tópico, intitulado “Hoje tem tarefa para casa!” oferece recursos adicionais, incluindo bibliografias e links com videoaulas complementares, que podem ser utilizados para pensar o ensino de gênero na EI.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1996, p. 44).

O PROEF me proporcionou uma oportunidade valiosa para que eu pesquisasse minha própria prática pedagógica. Realizar essa formação na Universidade de Brasília representa a materialização de um sonho antigo, superando obstáculos que antes pareciam intransponíveis. Apesar das dificuldades, encontrei força para seguir adiante e concluir o curso.

As questões de gênero sempre me atravessaram minha trajetória pessoal e profissional — como mulher, filha, mãe, professora, e, mais recentemente, professora pesquisadora. Desde as primeiras inquietações que despertaram meu interesse pelos estudos de gênero até a concretização deste trabalho, percorri um caminho marcado por desafios, resistências e conquistas significativas. Por se tratar de uma temática frequentemente envolta em controvérsias, deparei-me com um cenário permeado por preconceitos, bem como, por lacunas substanciais na compreensão dos conceitos, das legislações e das abordagens teóricas que sustentam o debate de gênero no campo educacional.

Assim, para escrever as páginas finais desta pesquisa, retomo a questão central que orientou o estudo: “De que forma a temática de gênero é abordada nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Distrito Federal e como ela é efetivamente tematizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessa etapa de ensino?”. Com esse propósito, desenvolvi um grupo de estudos com oito professoras do Centro de Educação Infantil 03, localizado em São Sebastião. No contexto do Programa Educação com Movimento — que articula EF e Pedagogia —, a

investigação buscou compreender de que maneira as questões de gênero atravessam a atuação docente na EI.

A pesquisa de campo, realizada na instituição onde desenvolvi a pesquisa, enfrentou desafios desde sua fase inicial, como a greve dos servidores da educação, à qual a UnB aderiu em 2024. Tal contexto exigiu o redimensionamento do cronograma de orientações e adiou o início dos encontros com as professoras da escola. As atividades começaram em setembro, coincidindo com festividades escolares e reuniões pedagógicas no contraturno das professoras. Inicialmente previsto para seis encontros, o grupo foi reorganizado em quatro momentos formativos, respeitando as condições institucionais. Nesse processo, destaco o papel da coordenação pedagógica como um espaço privilegiado para a construção coletiva do saber e como oportunidade concreta de formação continuada.

O trabalho de campo, de uma forma geral, permitiu compreender como a temática de gênero aparece — ou é silenciada — nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas. As análises foram conduzidas a partir de uma lente crítica que compreende a formação social como atravessada por múltiplos marcadores: classe, raça, sexo, gênero, entre outros. Considerar esses recortes é essencial para desafiar o modelo androcêntrico ainda presente na educação e propor caminhos em direção a uma formação comprometida com a igualdade.

Com base em Saffioti (1976), compreendo que gênero, classe e etnia são pilares estruturantes das desigualdades sociais. Essas categorias se entrelaçam, aprofundando os conflitos no interior da sociedade capitalista. A invisibilização do trabalho das mulheres, especialmente das trabalhadoras pobres e racializadas, se transforma em uma estratégia funcional à lógica patriarcal e neoliberal, como também analisa Federici (2021, 2023). Para a autora, o gênero não é apenas uma construção simbólica ou cultural, mas uma categoria material e estruturante da divisão social do trabalho. Por isso, trazer esse debate para a escola é uma urgência ética e política.

Tratar das questões de gênero no cotidiano escolar é, portanto, um exercício de reflexão crítica sobre práticas e significados que naturalizam desigualdades. Ao longo do processo investigativo, realizei um levantamento da produção acadêmica EF Escolar e gênero no Brasil. Os dados revelaram que muitos professores de EF, especialmente na EI, enfrentam dificuldades — muitas vezes por falta de formação inicial e continuada —

para abordar o tema com segurança e profundidade. Essa lacuna reforça a necessidade de inserir a temática de forma sistemática na formação docente.

No campo empírico, analisei como estereótipos e preconceitos de gênero permeiam a prática pedagógica das professoras da EI. As narrativas compartilhadas no grupo de estudos revelaram a dificuldade em identificar práticas pedagógicas adequadas para tratar da temática, o que expressa tanto o desconhecimento quanto os receios presentes nas escolas, muitas vezes associados a questões religiosas, culturais e institucionais. Essa dificuldade é agravada por condições precárias de trabalho docente, como sobrecarga, falta de materiais e desvalorização profissional.

A análise dos documentos e das bases legais permitiu localizar e entende como as que os marcos curriculares e legais, como o CMDF e as DCNEIs, orientam a atuação pedagógica ao enfatizarem a valorização da diversidade e reconhecerem o enfrentamento das desigualdades de gênero como um imperativo ético e político. Essa posição está articulada a uma concepção de educação crítica e materialista, que compreende a escola como espaço de disputa e transformação social (Saviani, 2013; 2016). Ademais, trabalhar as questões de gênero nas escolas agora tem respaldo legal devido a decisão do STF, que reafirmou a constitucionalidade da discussão de gênero nas escolas, fortalecendo a compreensão de que o direito à educação deve incluir a proteção contra todas as formas de discriminação e violência. E, também no campo da legislação, registra-se a mais recente Lei, de nº 14.986/2024, que altera a LDB, e estabelece que as escolas de educação básica devem incluir em seus currículos conteúdos que abordem as experiências e perspectivas femininas, visando valorizar a contribuição das mulheres na história, ciência, artes e cultura.

Entretanto, o trabalho empírico também permitiu observar e entender o descompasso e distância entre o que diz e garante as demandas curriculares e legais e a prática pedagógica das professoras participantes do estudo. As abordagens relacionadas às questões de gênero nas práticas pedagógicas ainda se apresentam de forma limitada e assistemática, caracterizando-se por discussões tímidas e pouco estruturadas no cotidiano escolar. Os relatos das professoras evidenciam desafios relevantes, como lacunas persistentes na formação inicial e continuada sobre a temática, bem como pressões culturais e familiares que restringem a inserção qualificada dessas questões no ambiente educativo. Em função dessas barreiras, muitas docentes recorrem a estratégias indiretas

— como o questionamento de estereótipos associados a brinquedos e cores — na tentativa de minimizar conflitos. Tal panorama revela a ausência de intencionalidade pedagógica explícita e reforça a necessidade de políticas institucionais que promovam o fortalecimento da formação docente. Nessa perspectiva, a ação educativa demanda orientação consciente, crítica e intencional, comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades de gênero.

A partir desse cenário, reconheci a importância do letramento de gênero como etapa inicial para repensar as práticas pedagógicas e desconstruir discursos discriminatórios (Zanello 2022). O letramento de gênero deve ser compreendido como uma ferramenta formativa para a promoção da equidade: ele contribui para melhorar o ambiente escolar, ampliar a autoestima dos estudantes e promover uma convivência mais inclusiva e acolhedora.

A formação docente apresenta uma lacuna significativa em relação às questões de gênero e sexualidade, prejudicando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente. O letramento de gênero, portanto, é crucial para todas as pessoas que buscam compreender as limitações sociais e avançar em direção ao mundo mais justo, democrático e menos desigual.

A ausência de uma abordagem pedagógica clara sobre gênero e sexualidade infantil torna o tema um desafio, marcado por inseguranças e por um repertório reduzido de estratégias. Nesse sentido, considero que o material elaborado no âmbito desta pesquisa representa uma contribuição inicial valiosa: um instrumento que pode provocar reflexões e questionar naturalizações ainda presentes nas práticas escolares.

Os estudos de gênero são essenciais para desestabilizar visões hierarquizantes e naturalizadas sobre as diferenças sexuais e para promover uma educação de caráter emancipador. A escola precisa assumir o compromisso de desafiar modelos binários e conservadores, garantindo aos estudantes uma formação integral, crítica e libertadora. A desconstrução de discursos excludentes e a reconstrução de sentidos plurais são passos fundamentais rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. É urgente que esses temas sejam incorporados de forma crítica e articulada às políticas educacionais, tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores. Sem esse avanço, o enfrentamento das desigualdades de gênero continuará limitado.

Compreender as relações de gênero a partir de uma perspectiva crítica exigiu, também, o aprofundamento teórico e político que me levou ao diálogo com o feminismo anticapitalista. Essa vertente tem sido fundamental para articular as especificidades da opressão de gênero com as estruturas de dominação de classe.

Reafirmar a opressão das mulheres no interior do modo de produção capitalista não implica fragmentar a luta de classes ou hierarquizar a agenda feminista como mais ou menos importante frente à exploração econômica. Pelo contrário, reconhecer as determinações de gênero e de raça, por exemplo, é fundamental para apreender a totalidade das contradições que constituem a classe trabalhadora.

Debater essas questões, é em essência, debater sobre o direito à vida — e à vida com dignidade. Tais direitos não dizem respeito apenas a agendas identitárias, mas a questões profundamente civilizatórias, que precisam ser incorporadas a um projeto histórico de caráter universal, totalizante e ético-político (Jabbour, Pinto e Dantas, 2022). No horizonte do pensamento marxista feminista, esse universalismo não é abstrato ou neutro: refere-se à construção de uma nova sociabilidade, baseada na igualdade material e na emancipação humana – entendido como superação concreta da exploração de classe, das opressões de gênero e raça, e da alienação. Um projeto capaz de articular essas lutas num movimento totalizante, que transcenda reformas pontuais e avance em direção a um novo modelo de desenvolvimento, fundado na justiça social e na radicalização da democracia.

Nesse sentido, este estudo se coloca em contraposição aos estudos pós-modernos que tendem a desconsiderar as mediações históricas e materiais da desigualdade, fragmentando as lutas sociais e esvaziando a possibilidade de construção de um projeto coletivo de emancipação. Do mesmo modo, entende que compreender essas particularidades não enfraquece, mas fortalece a unidade da classe, à medida que revela a multiplicidade de formas de opressão que operam sob a lógica do capital e permite a construção de um projeto coletivo e emancipatório, que una trabalhadoras e trabalhadores em torno de objetivos comuns de transformação social.

Para Cisne (2018), a unidade não pode ser alcançada sem o reconhecimento das diferenças que existem dentro da classe. Ignorar essas diferenças seria reduzir a classe a uma homogeneidade que não existe, pois ela é marcada por diversas identidades e experiências sociais. Dessa forma, o feminismo anticapitalista — marxista, classista e

materialista — oferece não apenas uma análise crítica das múltiplas formas de opressão, mas também uma abordagem estratégica para articular tais opressões à ação coletiva das mulheres, na construção de um projeto político de emancipação que transforme radicalmente a sociedade.

É nesse horizonte teórico e ético-político que se inscreve esta pesquisa — fruto de uma consciência crítica que me impulsiona em direção a uma educação verdadeiramente emancipadora. Comprometo-me, aqui, com a valorização da diversidade e com o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados, entre os quais se destaca a luta das mulheres, marcada por resistência, silenciamento e pela constante reivindicação de direitos fundamentais nas contradições impostas pelo capitalismo.

Nesse percurso, como mulher, filha, mãe e professora, movida pela esperança que habita o verbo esperar, retomo a epígrafe de Paulo Freire para afirmar que o desenvolvimento desta pesquisa foi, sobretudo, um movimento. Um movimento de busca e de encontro, de quem acredita que é possível — e necessário — juntar-se a outras e outros para construir caminhos distintos, modos de existência mais justos e igualitários.

A esperança, nesse sentido, não é espera passiva, mas força que move a ação. Ela caminha lado a lado com a busca no ato de educar: educar para a liberdade, para a democracia, para a solidariedade e para a cooperação. Uma educação com vistas a emancipação social, para a construção de um mundo melhor — melhor na perspectiva de justiça social, de equidade de direitos e de sustentabilidade ecológica.

Para finalizar, subscrevo que esta pesquisa se insere como uma contribuição crítica e comprometida com a transformação social, reafirmando que a educação emancipa quando reconhece e valoriza a diversidade, desafiando as estruturas opressoras. Ao fortalecer o diálogo entre teoria e prática, reafirmo a urgência de uma educação política que não apenas revele as contradições sociais, mas também inspire a ação coletiva para superá-las. É nesse processo contínuo de construção e resistência que reside a potência da esperança — não como utopia distante, mas como força concreta para a construção de um futuro democrático, justo e solidário.

8 REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

AMORIM, J.; FONSECA, M.; BRITO, L. Articulando gênero e a perspectiva inclusiva na educação física escolar. **Perspectivas em diálogo**: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, p. 374-389, 2023.

ANDRADE, L. P. **Intervenções pedagógicas na temática de gênero: uma análise dos discursos e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/c2423188-bd9c-4845-9e66-a330ab677b56/content>

AQUILINO, S. M. **Entre jovens invisíveis e corpos silenciados: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade de Brasília, Brasília, 2020

ASSIS, A. **As meninas são mais maduras, "Os meninos são infantis"**: regulação de gênero no I Ciclo e suas interfaces nas aulas de Educação Física. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v.2, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1949.

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*, São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Aira Fernandes. *Futebol Feminino no Brasil: entre festas, circos e subúrbios, uma história social (1915-1941)* São Paulo: Aira Bonfim, 2023.

BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta. "O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA". Movimento, v. 2, n. 2, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2188.

BRACHT, V. A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

_____. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. Caderno CEDES, São Paulo, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. EF & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

_____. Lei nº 10.793, de 1 de Dezembro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

_____. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1988.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2010

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 15 dez. 2010b.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Regimento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. 2022.

CAPOBIANGO, B. **Repensando o ensino do esporte por meio do modelo de educação esportiva:** aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CASTELLANI FILHO, L. A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. (Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas) Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: A história que não se conta. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELLANI F. L., et al. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE / organizadores Larissa Lara. (Coleção Educação Física). Conteúdo: v.1. – Memória e história do CBCE. – Ijuí : Ed. Unijuí, – 112 p. 2019.

CAPARROZ, F. E. Entre a educação Física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CASTRO, A. A. **Diversidade de gênero, etnia e raça na escola: uma possibilidade pedagógica para a Educação Física.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CASTRO, K. **Cartas de uma Professora de Educação Física:** concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

CERATTI, V. D. da S. **Corpos, Gêneros e Diferenças:** a literatura brasileira enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijui, 2020.

COCATO, Z. **Relações de gênero na educação física escolar:** uma abordagem interventiva a partir do currículo do estado de São Paulo x percepção dos/as estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

CONCEIÇÃO, D. M. **Gênero na educação física escolar:** as representações das/dos docentes de educação física do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do amapá (IFAP). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CISNE, Mirla – Feminismo e consciência de classe no Brasil – São Paulo: Cortez, 2015.

CISNE, Mirla. "Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista." 4º Colóquio Marx e Engels, 2005.

CISNE, M.; SANTOS, F. Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2018.

CODEPLAN, 2018 <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-S%C3%A3o-Sebasti%C3%A3o.pdf>

COLLINS, Patricia Hill. Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé W.. "Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero". Estudos Feministas, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016

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

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola: In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

Degn, L., Fransenn, T., Sorensen, M. P., & Rijcke, S. (2018). Research groups as communities of practice: A case study of four high-performing research groups. High Education, 76, 231-246. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0205-2>

DIAS, M.; FRIZZO, G. E. Questões de gênero na educação física escolar: uma análise nas zonas distritais de Rio Grande-RS. **Pensar a Prática**. Goiânia, 1-24, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEEDF/GDF, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica, – Anos Iniciais - Anos finais. Brasília, 2018a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil. 2º. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018b.

_____. Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil 03 de São Sebastião. Brasília: CRE- São Sebastião, 2023.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p.187-197, 2012.

ENGELS, F. . A origem da família da propriedade privada e do Estado.. Rio de Janeiro: Global Editora, 1986.

FEDERICI, Silvia. Além da pele: Repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Elefante, 2023a.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2023b.

FEDERICI, Silvia. O patriarcado do salário. Volume 1. 1ed. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FEDERICI, Silvia. Caça às bruxas e capital. São Paulo: Elefante 2025.

FÍSICA, R. de E. Educação Física feminina: Rapido esboço sobre os processos educacionais. *Revista De Educação Física / Journal of Physical Education*, 2(3), 1933., 1. Recuperado de <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1148>

FÍSICA, R. . de E.. Educação Física Feminina: Deve a mulher praticar exercicios fisicos na fase mensal?. *Revista De Educação Física / Journal of Physical Education*, 2(3) 1933b., 1. Recuperado de <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1147>

FLAX, J. "Pós-Modernismo e relações de gênero na teoria feminista". In: HOLANDA, H.B. de (org.). *Pós-modernismo e política* Rio de Janeiro, Rocco,1991.

FONSECA, M. P. de S. da; CARDOZO, L. F.; OLIVEIRA, V. B. G. de. Questões de gênero em movimento na educação física escolar: tensionamentos e reflexões na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís do Maranhão, p. 414–439, 2023.

FRASSON *et al.*, A SUBÁREA PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.

FREIRE, Juliana Oliveira. Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. S. Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1991.

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

FREITAS, M.; SOUZA JUNIOR, O. Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente. **Motricidades**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. São Carlos, p. 217–230, 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 61-74, nov. 2014.

HIRATA, Helena. Flexibilidade, Trabalho e Gênero. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Líliana (org.). Organização, Trabalho e Gênero. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007, p. 89-108.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Cipolla, São Paulo, Editora: Martins Fontes, 2022.

hooks, bell. *Ain't I a woman? Black women and feminism*. Cambridge: South End Press, 1981.

JABBOUR, E. M. K.; PINTO, E. C ; DANTAS, A. T. . Da 'guerra de todos contra todos' ao Projeto Nacional-Civilizatório'. *PRINCIPIOS*, v. 41, p. 179-200, 2022.

KAUR, Rupi. O que o sol faz com as flores. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta do Brasil, 2021.

- KEHL, Maria Rita, “Deslocamentos do feminino. Rio de Janeiro. Imagino, 2007.
- KRAMER, S. A Infância e Sociedade: o conceito de infância. In A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4ed. São Paulo: Cortez, 1982
- KUNZ E. Educação Física: Ensino & Mudanças. Ijuí: Unijuí; 1991.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa Pedagógica do Projeto à Implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LERNER, Gerda. A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.
- LIMA, Patricia Manso de. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que as crianças têm a nos dizer? Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- LÜDKE, Menga;; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MALVAR, A. **A participação das meninas nas aulas de educação física: dilemas de um professor no ensino do futsal.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Revista de Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.
- MARIANO, E.; et. al. They can get hurted: Struggles to combat gender prejudice in School Physical Education. **Research Society and Development**, p.1-16, 2021.
- MATOS, N. T. de. **“Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”**: os lugares das meninas na Educação Física e na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.
- MATOS, T. A. V. de; CUNHA, C. M. Que pode o corpo infantil no ambiente escolar? Potências e intensidades por vir na formação docente. **Diversidade E Educação.** Rio Grande, 160–185, 2024.
- MENDES, D.. Beleza e Educação Física da Mulher. *Revista De Educação Física / Journal of Physical Education*, 2(9), 2. 1933. Recuperado de <https://revistadeeducacaoofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/2041>

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. Crítica Marxista. São Paulo, n. 11, p. 95-96, 2000.

MORAES, S. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? Educar em Revista, Curitiba, n. 35, p. 165-179, 2009.

MORENO, Desde pequenas, meninas já consideram a engenharia uma atividade só para meninos, diz estudo, 09/03/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/desde-pequenas-meninas-ja-consideram-a-engenharia-uma-atividade-so-para-meninos-diz-estudo.ghtml>. Data de acesso: 08/12/2024.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. de. A Educação Física na BNCC: procedimentos, propostas, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 188-206, set., 2016.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. In: CONBRACE, 20., 2017. Anais. 2017, p. 2974-2978.

NEPOMUCENO, E. A. **A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de educação física escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

NERY, M. **Fazendo história e vencendo preconceitos: uma experiência na escola pública com o futsal para meninas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

NUNES, C.; SILVA, E. **A Educação Sexual da criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. SP: Autores Associados. 2ed, 2006.

OLIVEIRA, Alexandra Ribeiro. Jogos e brincadeiras com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e o programa educação com movimento do DF: uma proposta

Crítico-Superadora nas aulas de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023

OLIVEIRA, M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. Participação de meninas no Futebol Callejero: intervenção na Educação Física Escolar. **Motricidades**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. São Carlos, 2020, p15-26.

OLIVEIRA, V. M. *Educação física humanista* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez., 2004.

PEREIRA, A. C **Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de educação física**: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PIRES, B. A. B.; PORTELA, T. R. de O.; OLIVEIRA, A. L. A educação física escolar e as discussões de gênero: contribuições do PIBID para a formação docente. **Conexões**. Campinas, 1-19, 2023.

PRANDI, Luiz Roberto; MACHADO, Tatiane Henrique de Sousa; JÚNIOR, Luís Irajá Nogueira de Sá; SANTOS, Eduardo dos; JUNIOR, Luiz Rodrigues da Silva; ROCHA, Clarissa Bedendo Barbosa. AS MAZELAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DO ATRASO À INSTRUMENTALIZAÇÃO POLÍTICA DO ENSINO. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/5620>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PRINCIVAL JUNIOR, N. **Gênero, corpo e educação física escolar no município de rio azul nas décadas de 1960-1970**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2022.

RAMOS et al. *Elas vivem: um caminho de luta*. Rio de Janeiro: CESeC, 2025. E-book. Disponível em: https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/03/elas-vivem_um-caminho-de-luta_fev25_WEB-1.pdfAcesso em: 04 jun. 2025.

ROCHAEL, C. M. de F. **O fenômeno arquivancada**: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v.6, n.6, p. 37-50, 2006.

ROSA, I. B. da L. **Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROSA, M. V. da; SOUZA, M. de O.; BORGES, A. M. Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano. **Revista Prâksis**, p.102–117, 2020.

RUBIN, G. "O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo." S.O.S Corpo. Recife, março de 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. *A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade* Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAMPAIO, Juarez Oliveira; LIÃO JUNIOR, R. Projeto Núcleos de Educação com Movimento: A experiência do Distrito Federal, uma gestão democrática e popular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 21 (1), p. 245-253, set 1999.

SANTOS, A. P.; BRITO, L. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na educação física escolar. **Revista E-Mosaicos**. Rio de Janeiro, p.1-20, 2023.

SARAIVA, Maria do Carmo. POR QUE INVESTIGAR GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER?. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento*, Rio de Janeiro, v. 4, 2016.

SÃO SEBASTIÃO. Disponível em: <https://www.saosebastiao.df.gov.br/> Acesso em: 16, Junho de 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso em 02, Março de 2024.

SILVA, Edileuza. **Defender o Currículo em Movimento – Resistir à BNCC. Sinpro, Brasília, 09/05/2018.** Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/defender-o-curriculo-em-movimento-resistir-a-bncc/>. Acesso em: 10/11/2024.

SILVA, G. M. **O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de educação física:** relações de gênero e obstáculos culturais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SILVA, L. de C. da. **Entre situações-limite e inéditos viáveis:** problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SILVA MP, et al. PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE: Uma análise descritiva da região centro-oeste. In: Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte (CONCOCE). IX, Goiânia, 2024.

SILVA, T. Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, p. 344–354, 2021.

SILVA, T. da. **Representações sociais de desigualdade social em contexto da EF escolar:** com a palavra os/as estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVEIRA, R. da. **Vivendo Ciências:** As (co)existências de diferentes ontologias científicas da Educação Física. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SIQUEIRA, J. C. F. **As questões de gênero nas aulas de EF escolar:** uma questão (a ser) abordada? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física: Raízes europeias. Brasil, Autores Associados, 1994.

SOARES CL, et al. Metodologia do ensino da educação física. SP: Cortez; 1992.

SOUSA, M. M. **Educação e Gênero:** uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SOUZA, B. P. R. de. **Futebol Callejero na escola**: uma nova perspectiva para a inclusão de meninas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SUBEB, S. D. E. B. Catálogo de Programas e Projetos 1019, Brasília: SEEDF, 2019.

TÁBOAS, Ísis Menezes. Viver sem violência doméstica e familiar: a práxis feminista do Movimento de Mulheres Camponesas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília. 165p. Brasília, 2014.

TAMIOZZO, J.; SCHWENGBER, M. S. V.; BORGES, R. M. Questões de gênero na educação física escolar: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no programa residência pedagógica. **Revista Diversidade e Educação**, p.705-721, 2021.

TIMOTEO, Í. A. **As questões de gênero na educação física escolar e a prática pedagógica de professores e professoras do município de Maracanaú-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. IGUEDES, O. C. Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024: Liderança na educação: liderar para a aprendizagem. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406> Acesso em: 1 de julho de 2025.

UNESP. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, 2. ed. atualizada, ampliada, 2023.

VICENTE, M. D. **Educação Física Escolar e marcadores sociais da diferença**: perspectivas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade São Judas Tadeu, SP, 2023.

VYGOTSKY. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WIGGERS, I. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. Movimento (ESEF/UFRGS), v. 17, n. 1, p. 137-157, 2011.

ZANATA, E. **Caminhos entre a dança e as relações de gênero**: por uma proposta inclusiva na EF escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska. *A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações*. Curitiba: Appris, 2022.

ZAVATTO JUNIOR, P.; VASCONCELOS, V. Relações de gênero na educação física escolar: contribuições da educação popular. **MOTRICIDADES**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. São Carlos, 2022, p. 102–114. 2022.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Institucional

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília – DF
Telefone (61)31072512/2508.
E-mail: fefpg@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - (PROEF/UnB)

CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Sra. gestora do **CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 03 DE SÃO SEBASTIÃO**, ao assinar este termo, afirma estar de acordo com a realização da pesquisa **“Grupo de Estudos sobre questões de Gênero na Educação Infantil”** de responsabilidade da pesquisadora **Hanna Lins Frade de Aragão** estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo (UnB) - Universidade de Brasília, que é parte de pesquisa maior de título **“Um homem bateu em minha porta e eu... fugi”**: Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil”, coordenada pelo professora **Jéssica Frasson (FEF/UnB)**, também orientadora da presente investigação, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS.

O estudo tem o **objetivo de promover um espaço de experiência pedagógica com trocas e uma construção coletiva que oportunize o professor com propostas e debates em uma formação continuada acerca da temática proposta. Através de reuniões com discussões sobre o tema, teremos leituras específicas (que serão selecionadas no coletivo de professores a partir das minhas indicações) para compreendermos conceitualmente esse debate. Por fim, após leituras e debates acerca da temática proposta, vamos organizar e planejar um recurso educacional**

que trate sobre as questões de Gênero na Educação Infantil. A proposta é que esse recurso educacional possa contribuir com os professores que queiram tematizar essas questões em suas aulas, mas ainda tem dificuldade, desconhecimento ou receio de propor tais atividades.

A pesquisa terá a duração de 3 meses, com previsão de início em Agosto/2024 e término em Outubro/2024.

Eu, _____, diretor(a) do Centro de Educação Infantil 03, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2024.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo

Telefone e e-mail da pesquisadora: (61) 981851611 – hanna_aragao@hotmail.com

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF
Telefone (61)31072512/2508. E-mail: fefpg@unb.br

Título da Pesquisa: **“Grupo de Estudos sobre questões de Gênero na Educação Infantil”**, parte de pesquisa maior de título **“Um homem bateu em minha porta e eu... fugi”**: Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil”,

Nome do (a) Pesquisador (a): Hanna Lins Frade De Aragão

Nome do (a) Orientador (a): Jéssica Frasson

Natureza da pesquisa: A/O Sra (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade promover um espaço de experiência pedagógica com trocas e uma construção coletiva que oportunize o professor com propostas e debates em uma formação continuada acerca da temática proposta.

Através de reuniões com discussões sobre o tema, teremos leituras específicas (que serão selecionadas no coletivo de professores a partir das minhas indicações) para compreendermos conceitualmente esse debate.

Por fim, após leituras e debates acerca da temática proposta, vamos organizar e planejar um recurso educacional que trate sobre as questões de Gênero na Educação Infantil.

A proposta é que esse recurso educacional possa contribuir com os professores que queiram tematizar essas questões em suas aulas, mas ainda tem dificuldade, desconhecimento ou receio de propor tais atividades.

1. Participantes da pesquisa: professores de Atividades e professores de Educação Física.
2. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a/o sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) desenvolva encontros no momento de coordenação, promova trocas para uma construção coletiva ao longo dos encontros, observe as aulas em sala de aula e desenvolva um recurso educacional ao longo do processo do estudo.
3. Sobre as reuniões: As reuniões de planejamento e estudo serão compreendidas como instrumentos de coletas, uma vez que nelas será possível observar a compreensão do professorado sobre os documentos curriculares, sobre as questões, e da própria EF escolar. Para isso, as reuniões serão gravadas em forma de áudio e voz, depois transcritas com auxílio da plataforma teams. Esse instrumento será utilizado em mais de um momento da pesquisa.
4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, podendo ocorrer cansaço durante a mesma devido às atividades se somarem a rotina escolar já estabelecida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012

do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. 166

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa a/o Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre práticas interdisciplinares no ambiente escolar de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa despertar o interesse e qualificar o corpo docente para estudos posteriores, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. Pagamento: a/o sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A/O sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Telefone e e-mail da pesquisadora: (61) 981851611 – hanna_aragao@hotmail.com

Anexo 3 – Parecer de Aprovação

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Física Escolar nas escolas públicas do Distrito Federal

Pesquisador: Jessica Serafim Frasson

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81882324.5.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física - UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.073.896

Anexo 4 – Recurso Educacional



Ficha Catalográfica:

Recomenda-se consultar a Secretaria de Pós-Graduação e a Biblioteca da IES Associada a fim de seguir com a orientação para solicitação da ficha catalográfica.

Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional

Sobrenome, Prenome do autor Título principal do trabalho: subtítulo / Nome completo do autor. - Local(cidade) xxx fil.; XX cm + X Tipo (XX p./il./XX cm/son., color.) Modo de acesso: http://www... Orientador(a): Jéssica Serafim Frasson Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade/Instituto/Faculdade (cidade), ano. 1 Educação Física Escolar. 2. Gênero. 3 Educação Autor Infantil. Título.

Referência da Dissertação:

ARAGÃO, Hanna. "UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA E EU... FUGI": Currículo, Docência e Letramento de Gênero na Educação Física na Educação Infantil. Orientadora: Jéssica Serafim Frasson. 2025. 155 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) - Universidade De Brasília - UNB. Brasília, 2025.

ESTE LIVRO PERTENCE A:



SUMÁRIO



07

Toc, Toc... Quem é?



09

Regras do jogo.



10

1, 2, 3 e lá vou eu!



12

O que é, o que é?



14

Tia, quero massinha azul! Sou menino!



16

Bola pra cá e bambolê pra lá!



17

Um dia, um homem bateu em minha porta e eu... fugi !!



20

Por que discutir gênero na escola?



27

Cheira a florzinha e assopra a velinha, vamos parar e pensar juntos!



29

Hoje tem tarefa para casa!



HANNA LMS FRADE DE ARAGÃO

Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Possui especialização em Abordagem Pedagógica no Transtorno do Espectro Autista (2018) e é licenciada em Educação Física, pelo Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Atua como professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2015. É integrante do grupo Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UNB).

JÉSSICA SERAFIM FRASSON

Doutora e Mestre em Ciências do Movimento Humano - UFRGS. Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília - FEF/UnB, atuando na graduação, no curso de especialização em Educação Física escolar na modalidade a distância - FEF/UAB, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF/UnB e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF/UnB. É líder do Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar, e coordenadora da Observatório da Educação Básica (UnB). É membro do CBCE, e atualmente participa do Comitê Científico do GTT Escola. Atualmente desenvolve estudos sobre prática pedagógica em Educação Física escolar e a produção do conhecimento em Educação Física escolar.





AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras participantes da pesquisa de campo do Centro de Educação Infantil 03 de São Sebastião pelas trocas e reflexões durante a produção deste material.

Agradecemos aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), Polo na Universidade de Brasília (UnB) por compartilharem conosco os seus conhecimentos e experiências.

Agradecemos aos alunos da quarta turma do Mestrado Profissional em Educação Física da UnB pela amizade e cumplicidade que construímos ao longo dessa jornada de aprendizagem.

Agradecemos a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pelo apoio e autorização da pesquisa.



Querido(a) professor(a),

REGRAS DO JOGO

Este ebook foi construído como recurso educacional da dissertação do PROEF/UnB, fruto da pesquisa de mestrado intitulada: "Gênero e Educação Física Escolar nos Documentos Curriculares da Educação Infantil no Distrito Federal". A pesquisa foi realizada no âmbito do PROEF, com Polo na UnB. A dissertação buscou investigar como o debate de gênero está acontecendo nos planejamentos das professoras da Educação Infantil nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil de São Sebastião, localizado em Brasília.

Participaram do estudo 8 professoras pedagogas e a pesquisadora que conduzia os debates. É importante lembrar que em Brasília, nos anos iniciais e na Educação Infantil a Educação Física acontece através do Programa Educação com Movimento (PECM), que perspectiva um trabalho interdisciplinar entre os professores de EF e pedagogos. A pesquisa, portanto, buscou, de forma interdisciplinar, responder por que e como o gênero pode ser trabalhado na Educação Infantil.

Os grupos de estudos foram realizados com a intenção de identificar e compreender como a temática gênero está presente no cotidiano das aulas das professoras da Educação Infantil. Além disso, a utilização do grupo de estudos foi também um momento formativo, de leituras e debates sobre o tema. Foram realizados quatro encontros, com duração total de 12 horas, no período de contraturno da regência das professoras.

Por meio das narrativas das professoras, identificamos a dificuldade da compreensão de como e quais práticas seriam adequadas ao longo do processo de ensino acerca do trabalho sobre gênero. Este material é o resultado do processo analítico do campo de pesquisa, onde tem como objetivo trazer a importância do letramento de gênero para o debate educacional, principalmente para a formação dos docentes.

Este material não pretende ser cansativo e muito menos um portador de receitas mágicas. É, antes de mais nada, provocativo para o pensamento crítico e assertivo em busca por uma educação emancipatória e liberta. Seu conteúdo conta com uma linguagem acessível e com opções interativas, onde o docente poderá refletir, questionar e encontrar um material audiovisual que contribua para sua práxis em sala de aula.

Este material foi desenvolvido pela professora Ms. Hanna Lins Frade De Aragão sob orientação da professora Dr. Jéssica Serafim Frasson, que são membros do Grupo de Pesquisa Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UNB).

Acreditamos na educação pública como um caminho possível para a transformação de realidades individuais e coletivas. Por essa razão, reconhecemos a importância e a relevância social das pesquisas construídas a partir do cotidiano escolar e em diálogo com ele. Assim, esperamos que este material didático contribua para a formação de professores e professoras de Educação Física e de Pedagogia que atuam na Educação Infantil e que buscam tematizar e desenvolver as questões de gênero em suas aulas, promovendo a problematização, a reflexão e a transformação das práticas pedagógicas emancipadoras.

Boa leitura!

1, 2, 3, E LÁ VOU EU!

Obj

Como toda criança da Educação Infantil, começo este material com muitas perguntas! Vamos lá?

Em sua época de escola, você aprendeu alguma coisa sobre as relações de gênero? Na sua escola havia alguma separação de meninos e meninas? Lembra de alguma situação em que a escola fazia distinção entre meninas e meninos? E a relação com seus professores? Já notou alguma situação ou alguma fala relacionada a essa separação de meninas e meninos?



Em algum momento, já ouviu as seguintes expressões em sua escola?



1, 2, 3, E LA VOU EU!

Lamento dizer, mas se já ouviu alguma dessas frases (ou algo semelhante), sua escola estava ensinando sobre as relações de gênero. Essas relações são responsáveis pelas inúmeras desigualdades e tipos de violência invisibilizadas que encontramos hoje em nossa sociedade.

As relações de gênero se diferenciam em nossa cultura, através do binarismo que aprendemos em "coisas de meninas versus coisas de meninos". Ninguém nasce gostando de futebol ou dança, azul ou rosa, visto que, tudo isso é ensinado através da família, do meio social, da mídia e, principalmente, vivenciado no meio da escola.

É na infância que a construção do feminino e masculino acontece, junto com as descobertas do eu e do mundo, o início das interações sociais, o interesse em explorar, brincar, e principalmente, o direito de conhecer-se.

Silenciar sobre essas questões não resolve os problemas sociais; pelo contrário, a falta de debate contribui para a reprodução de desigualdades. Ademais, além de todo aparato legal que orienta e sustenta os professores no que tange o ensino da temática de gênero nas escolas, não se pode deixar de registrar as recentes ações do Supremo Tribunal Federal (STF), que em 2020 julgou ações que tratavam de leis que visassem dar abertura da discussão de gênero e sexualidade nas escolas.

Segundo o STF é inconstitucional a proibição do debate de gênero e sexualidade, é dever do Estado discutir a temática de sexualidade e gênero em todas as escolas do país, almejando prevenir violências contra mulheres, meninas e a população LGBTQIAPN+.¹

Sabendo que a escola não é uma instituição isolada da sociedade; ao contrário, é parte dela e, portanto, permeada por conservadorismo, violências e preconceitos, como as desigualdades de raça, classe e gênero, é preciso refletir sobre o papel do sistema educacional perante sua sociedade.

Acreditamos que a promoção dos direitos iguais esteja diretamente ligada a uma educação de qualidade embasada na luta pela igualdade de gênero. Dessa forma, este material foi idealizado como instrumento de orientação e reflexão para os docentes da Educação Básica, mais precisamente para a Educação Infantil, onde busca auxiliar nas práticas didáticas e contribuir na ruptura do preconceito presente em algumas concepções equivocadas em nosso meio social.



¹A sigla representa uma diversidade de identidades e expressões de gênero e orientação sexual, abrangendo lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades que não se encaixam no binário tradicional de gênero e sexualidade.

O QUE É, O QUE É?



Lener (2019) define "Sexo é fato biológico de homens e mulheres. Gênero é a definição cultural de comportamento definido como apropriado aos sexos em determinada sociedade de uma época específica. Gênero é um conjunto de papéis culturais; portanto, é um produto cultural que varia ao longo do tempo. (Lener, 2019, p.35)"

Dessa forma, o gênero é compreendido como um conceito que identifica funções, papéis sociais e principalmente comportamentos esperados de todas as pessoas. Essas normativas de gênero são construídas de forma específicas para cada formação social, que sofrem impactos e alterações de forma cultural, social e econômica.



QUAL É A DIFERENÇA ENTRE SEXUALIDADE E SEXO?

A sexualidade é um conceito amplo que vai além do sexo biológico. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade abrange aspectos como identidade de gênero, orientação sexual, prazer, intimidade e reprodução, sendo um aspecto fundamental da vida humana. Na educação infantil (0 a 5 anos), o tema é abordado de forma adequada à idade, envolvendo o conhecimento do próprio corpo, emoções e orientações para prevenir situações de violência e abuso. A educação desempenha um papel crucial na proteção das crianças e na prevenção do abuso sexual.

Já o sexo é um conceito biológico que se refere às características físicas e genéticas de um indivíduo, geralmente identificado no nascimento com base nas genitálias, hormônios e cromossomos. A partir dessa identificação, o bebê é classificado como homem ou mulher, e essa definição é registrada na certidão de nascimento.

O QUE SÃO OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?

Os estereótipos estão relacionados aos preconceitos de gênero. Eles aparecem como "rótulos" rígidos do que separam meninas de meninos. Eles são compreendidos como expectativas sociais que alimentam e reproduzem imagens, comportamentos, emoções, vestimentas e tudo que se espera de mulheres/homens.



O QUE É DESIGUALDADE DE GÊNERO?

A desigualdade entre homens e mulheres vai além das diferenças biológicas e se manifesta nas oportunidades, profissões e papéis que ocupam na sociedade. Isso é o que chamamos de desigualdade de gênero. Ainda hoje, as mulheres enfrentam desafios para conquistar espaços na sociedade, como igualdade no mercado de trabalho, representação política, salários justos e divisão de responsabilidades domésticas. A desigualdade de gênero é construída desde a infância, onde os papéis de gênero são definidos e reforçados por meio de brinquedos, brincadeiras e expectativas sociais, como a divisão entre "rosa" e "azul".

ENTÃO.. ONDE ESTÁ A IGUALDADE E A EQUIDADE DE GÊNERO?

Segundo a Constituição Brasileira, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (Art. 5º, §1, 1988). Qualquer instituição ou pessoa que não cumpra esse artigo, estará cometendo um ato ilegal. A igualdade é uma relação onde todos possuem os mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade.

Porém, é possível encontrar classes dominantes que utilizam de discursos biologicistas e muitas vezes da própria força física para dominar as relações sociais. Esse domínio começou no âmbito privado, dentro do lar, e estendeu-se ao âmbito público com o passar do tempo.

Federici defende que, em uma sociedade capitalista, o corpo de uma mulher é compreendido como terra de resistência, de luta constante e de muita exploração, visto que ele é aprisionado pelo próprio Estado e pelos homens, onde é utilizado como ferramenta de reprodução e acumulação de trabalho barato.

Exemplo desse pensamento pode ser encontrado diariamente nos papéis tradicionais de gênero que ainda colocam meninas para vivenciar e desempenhar, com exclusividade, os trabalhos domésticos e do cuidado. A desigualdade de gênero se faz presente na economia, na política, na educação, na divisão sexual do trabalho e até mesmo nos altos índices de feminicídios.



TIA, QUERO MASSIMHA AZUL! Sou MENINO!

O determinismo biológico sustenta que as características físicas e comportamentais das pessoas são determinadas por fatores biológicos, como genes, hormônios e genitálias. Segundo essa visão, as diferenças entre homens e mulheres são naturais e inevitáveis, influenciando não apenas seus corpos, mas também seus comportamentos e papéis na sociedade.

Já a construção social defende que a sociedade desempenha um papel fundamental na formação das identidades e na definição das diferenças entre as pessoas. Os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres variam entre culturas e sociedades, refletindo expectativas e normas específicas para cada gênero.

As expectativas sobre os meninos e as meninas

Frases do tipo: "Engole esse choro, Fábio! Você é um menino forte e homens não choram" ou "Gabriela, fecha essas pernas! Você deve sentar como uma mocinha!"



São carregadas de estereótipos de gênero, onde são compreendidos como expectativas ou comportamentos da sociedade em relação ao que é ser uma menina/mulher ou um menino/homem. A partir desses estereótipos, são estabelecidos moldes para cada sexo, como: modo de se comportar, como se vestir e até mesmo o que pode ou não fazer.

Os estereótipos já estão enraizados nos comportamentos e nos costumes antes mesmo do nascimento de uma criança. Um exemplo bem marcante pode ser visualizado nos famosos "chás de revelação", onde há uma enorme expectativa acerca do sexo anatômico da criança, onde as cores azul e rosa ganham significados e sexos distintos.

A festa traz dúvidas sobre a descoberta biológica do ser que está para chegar, mas é coberta de certezas do que ele/ela irá usar, brincar, se identificar e torna-se como indivíduo na sociedade. A partir desse momento, a família começa a planejar todo futuro da criança, começando pela cor e suas (futuras) preferências.



É menina? Quarto rosa, ursinhos delicados pela parede, bonecas para todo lado e um lindo quadro de sapatilha de bailarina para pendurar na porta da maternidade! Já a ideia em ter um menino traz o oposto, onde o azul ganha espaço na temática do quarto e do enxoval e a chuteira é pendurada na porta do quarto como um grande amuleto para o futuro guerreiro. Parecem exemplos simples, porém, os ensinamentos do que é torna-se mulher/homem já começam antes mesmo da chegada do indivíduo ao mundo.

Nessa construção, a feminilidade é compreendida como um dever da mulher, onde é construída em oposição ao universo masculino. Espera-se que a menina seja dócil, frágil, vaidosa e ligada a comportamentos emotivos, carinhosos e amorosos. Enquanto a valorização do menino está relacionada à força física, à imaturidade, à coragem e a negação em expor seus sentimentos, aprendendo que não pode demonstrar nenhum tipo de vulnerabilidade emocional.

Um ponto importante: Federici compreende que o conceito "feminilidade" é um produto construído pelo patriarcado, onde apresenta raízes ligadas à opressão e a exploração capitalista.

Imagino que você deva estar se perguntando de onde surgiram essas "obrigações", certo?

A própria sociedade capitalista cria esses estereótipos, e desenvolve modelos de comportamentos que devem ser esperados por meninas e meninos ao longo de suas vidas. Porém, já sabemos que esses padrões impostos geram constantemente grandes impactos na vida do indivíduo.

As expectativas sociais começam a ser criadas nas famílias, e também na própria escola, principalmente quando determinados comportamentos são atrelados à mídia. Precisamos compreender que a Educação possui um papel fundamental para a desconstrução desses estereótipos.

Cores, roupas, comportamentos, silenciamentos e até mesmo expectativa do futuro, acabam sendo moldados desde a infância. A projeção da carreira profissional é sugerida para as crianças pequenas, onde, geralmente, as meninas recebem orientações como virar professoras, enfermeiras e dançarinas, enquanto aos meninos, são apresentadas as profissões de cientistas, médicos e engenheiros.

Através de uma pesquisa realizada pela Cátedra Unesco Mulher, Ciência e Tecnologia na América Latina (Flacso-Argentina), e publicada no portal G1, é possível encontrar dados alarmantes que demonstram como o baixo incentivo, tanto por parte da família quanto na escola, impactam a vida de muitas meninas através das barreiras impostas pela desigualdade de gênero. Neste estudo, nove em cada dez meninas com entre 6 e 8 anos associam a engenharia com afinidades e destrezas masculinas, onde afirmam que "engenharia é coisa de menino".

As relações de gênero "ensinam" desigualdades, oferecem espaços de privilégios e criam relações violentas e opressoras que, em muitos casos, resultam em crimes passionais.



Federici aponta em seus estudos sobre o confinamento da mulher em atividades voltadas para a reprodução e a desvalorização do trabalho doméstico. A autora destaca a ligação entre a exploração das mulheres com a manutenção ativa das estruturas de poder. Dessa forma, essa desvalorização torna-se produto direto da dominação patriarcal com o desenvolvimento da máquina capitalista, visto que, quando o trabalho feminino é invisibilizado, torna-se uma ferramenta lucrativa para a lógica capitalista.

Cisne nos auxilia a compreender melhor essa discussão, quando afirma que a divisão sexual do trabalho não pode ser analisada apenas no mundo trabalho, sendo necessário observar e questionar o meio político, o âmbito familiar e suas extensões. Essa divisão ocorre através de um sistema que utiliza formas de apropriar "qualidades," compreendidas como femininas, para aumentar a manutenção do lucro na lógica capitalista.





BOLA PRA CÁ E BAMBOLÊ PRA LÁ!



A Educação Infantil se fundamenta nas relações sociais, onde as interações entre crianças e adultos são essenciais para o desenvolvimento. A comunicação gestual, corporal e verbal são ferramentas importantes para a aprendizagem coletiva e colaborativa desde o nascimento. As interações e brincadeiras são fundamentais no universo infantil e desempenham um papel crucial na rotina escolar.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018), o brincar é fundamental para a aprendizagem, desenvolvimento e internalização das práticas sociais e culturais. Para as crianças, o brincar é uma atividade essencial, que contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil.

A ideia de que meninos e meninas têm gostos e habilidades naturalmente diferentes é uma construção social que começa desde cedo, moldando as expectativas e comportamentos das crianças. Esse pensamento é imposto e fortalecido em cores, vestimentas e até mesmo na hora da brincadeira.

Brinquedos e brincadeiras mostram como as relações de gênero são construídas socialmente. Na infância, o mundo é dividido entre 'coisas de meninos' e 'coisas de meninas', limitando as possibilidades de exploração e diversão das crianças.

As relações de gênero estão presentes em todas as interações tanto dentro quanto fora da escola. Podemos encontrar essa relação nas brincadeiras, nas falas, escolhas de brinquedos, preferências por grupos segregados por gênero e reprodução de estereótipos, como "meninos não choram" ou "boneca é coisa de menina". A divisão entre "rosa" e "azul" limita as possibilidades de exploração e diversão das crianças, restringindo suas experiências e desenvolvimento.

Dessa forma, a escola tem um papel fundamental na escola, podendo reforçar ou desafiar estereótipos de gênero, o que influencia diretamente a formação dos alunos e a construção de suas identidades.



UM DIA, UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA E EU... FUGI!

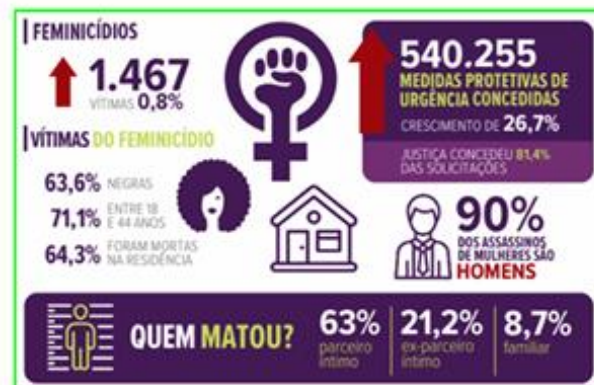


A violência de gênero contra meninas e mulheres é resultado de uma cultura que as vêem como inferiores, levando à objetificação e à exploração, e reforçando relações de poder desiguais. Este tipo de violência é um problema complexo que requer uma análise que leve em conta fatores subjetivos, históricos e sociais.

Isso implica reconhecer que o machismo e outras construções sociais são bases estruturais que perpetuam desigualdades e vulnerabilidades.

Federici reforça a ideia que, a violência de gênero precisa ser compreendida como um forte instrumento de controle e disciplinamento exercido através do sistema capitalista e patriarcal sobre as mulheres. Este tipo de violência se manifesta de forma sistêmica e estrutural em diversas modalidades, incluindo violência econômica, psicológica, física e, em casos extremos, a privação da vida.

Compreender as raízes da violência e os processos que a alimenta é essencial para promover mudanças sociais significativas e duradouras. Quando observamos a experiência das meninas e mulheres em relação a violências diversas, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública apresenta dados alarmantes em relação ao ano de 2024, onde constata um crescimento significativo em todas as formas de violência contra mulheres, conforme é possível observar nas figuras apresentadas a seguir:



A violência contra meninas e mulheres é multifacetada e pode ocorrer em vários ambientes. Os dados são alarmantes e precisam ser levados em consideração no processo de combate a todas as formas de violência contra as mulheres. Além disso, é crucial entender essas dinâmicas para desenvolver estratégias de apoio e proteção eficazes, principalmente quando compreendemos a educação como ferramenta essencial na luta pela vida e liberdade.

Refletindo sobre como a dominação imposta contra mulheres vem sendo reproduzida desde a infância até chegar em níveis mais altos, como a violência, apresento a obra 'A prateleira do amor', de Valeska Zanella, que utiliza a metáfora do iceberg para ilustrar o continuum da violência sexista contra as mulheres.



Retirada do livro "A prateleira do amor" -- Valeska Zanella" p. 129

Dessa forma, fica evidente que os estereótipos impostos e reproduzidos diariamente em nossa sociedade perpassam as paredes da escola, e muitas vezes são alimentados nas práticas pedagógicas. Sabemos que a escola tem um papel crucial na promoção da igualdade de gênero e deve desenvolver práticas pedagógicas que incentivem a diversidade e a inclusão, questionando estereótipos de gênero e oferecendo oportunidades iguais para todos os alunos.



Interseccionalidade

A desigualdade de gênero é resultado de uma construção histórica e social que atribui papéis diferenciados a homens e mulheres. Essa construção é baseada em discursos e ideologias que perpetuam a ideia de que as mulheres são inferiores e submissas aos homens, dessa forma, educar crianças e jovens para reconhecer e desafiar desigualdades e violências de gênero é essencial para construir uma sociedade mais igualitária e diversa.

Entretanto, é preciso registrar que a violência de gênero não tem o mesmo peso para todas as mulheres, a despeito de que as mulheres negras têm sido historicamente as mais expostas e vulneráveis a múltiplas formas de opressão.

Sobre isso, o estudo publicado através do O Atlas da Violência 2024 (Cerqueira, 2024) apresenta dados preocupantes, ao evidenciar que as Crianças de 0 a 9 anos, especialmente meninas, são altamente vulneráveis, com 15,2% das vítimas nessa faixa etária; e que a violência doméstica afeta mais mulheres negras (58,2%) do que mulheres brancas (39,8%), escancarando uma desigualdade racial alarmante.

Sabe-se que a diversidade de meninas e mulheres em espaços sociais e públicos é marcada por diferentes identidades raciais, classistas, regionais, sexuais e outras. Essas estratificações sociais são fundamentais para identificar quais grupos estão mais expostos à violência e desenvolver estratégias de proteção e apoio.

Dessa forma, a interseccionalidade é um ponto imprescindível para o debate. As diferentes estratificações sociais se cruzam e amplificam as injustiças sociais. Isso significa que as experiências de opressão variam conforme a interseção de fatores como raça, classe, gênero e sexualidade, impactando o acesso a direitos e oportunidades.



Crenshaw afirma que a interseccionalidade precisa ser compreendida como ferramenta para capturar e nomear “[...] as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (CRENSHAW, 2002, p.177)”.

A interseccionalidade é um dos conceitos mais influentes nos estudos de gênero e sexualidade das últimas décadas, permitindo analisar como diferentes formas de opressão se cruzam e se reforçam mutuamente.

A interseccionalidade entre gênero, raça e classe social faz com que as mulheres negras estejam em uma posição de maior vulnerabilidade, sofrendo tanto com a violência física e simbólica quanto com os efeitos estruturais do racismo e da desigualdade econômica. Enquanto o patriarcado impõe padrões de subordinação a todas as mulheres, o racismo estrutural amplia as formas de exclusão e violência sofridas pelas mulheres negras, que enfrentam, além da violência doméstica e de gênero, a violência institucional, a negligência do Estado e a invisibilização de suas vozes nos espaços de decisão.

Assim como os processos de desigualdade de gênero começam a serem ensinados e naturalizados na infância, a desnaturalização da violência de gênero e o próprio preconceito precisam ser desenvolvidos nessa faixa etária. A violência contra a mulher muitas vezes permanece invisível devido à sua ocorrência no âmbito privado e ausência de notificações dos casos, o que dificulta o reconhecimento, a denúncia e o combate. Essa invisibilidade compromete a implementação de políticas públicas eficazes e o acesso à justiça para as vítimas, perpetuando o ciclo de violência.

Por isso, qualquer debate sobre violência de gênero nas escolas precisa incorporar uma perspectiva crítica e interseccional, capaz de reconhecer que as experiências das mulheres são diversas e profundamente marcadas pelas condições materiais que determinam quem tem mais ou menos acesso à proteção, justiça e dignidade.





O conceito de gênero questiona a ordem social como algo fixo ou natural, buscando entender como as práticas sociais, interações e formas de significação do corpo e das relações constroem a sociedade. A ideia central é que os sentidos de masculinidade e feminilidade, bem como os lugares sociais de homens e mulheres, são produzidos socialmente e não pré-determinados. Esse processo de construção social ocorre em intersecção com outras dinâmicas sociais, como relações étnico-raciais e de classe.

Entendo a escola como um espaço de disputa e encontro de diferentes visões de mundo, onde sujeitos e discursos se confrontam e constituem um ambiente político. Nesse sentido, a escola tanto pode reforçar a ordem social quanto abrigar estratégias de resistência e transformação. Essa perspectiva complexa nos afasta de visões reducionistas e deterministas, reconhecendo o potencial transformador da ação educativa ao lado de sua ligação com a reprodução social.

A escola reflete e reproduz dinâmicas sociais existentes. É permeada por conservadorismo, violências e preconceitos, como as desigualdades de raça, classe e gênero, é preciso refletir sobre o papel do sistema educacional perante sua sociedade. A educação deve ser crítica e libertadora, voltada à formação de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de transformar a realidade, reconhecendo e valorizando a diversidade social e cultural.

É importante evitar uma visão ingênua da escola como um espaço diverso de simples encontros, ignorando as assimetrias de poder que criam desigualdades nas interações e negociações dentro da instituição. Mesmo em um ambiente democrático, é preciso reconhecer a influência de elementos estruturais da sociedade que persistem e produzem efeitos nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

Se educar é um ato político, como afirma Freire, silenciar questões de gênero, raça e classe no ambiente escolar contraria a essência transformadora da educação. A omissão desses debates contribui para perpetuar desigualdades históricas. Refletir sobre gênero, portanto, é essencial para construir uma educação mais justa e inclusiva. Nesse sentido, é necessário que os professores compreendam sobre os documentos e as normativas educacionais, analisando de que forma a temática de gênero está presentes nos marcos legais que orientam o sistema educacional brasileiro.

O sexo não pode ser um fator limitante para o acesso aos direitos fundamentais garantidos a todos os cidadãos brasileiros. A Constituição Federal assegura a igualdade entre homens e mulheres, e a Declaração dos Direitos Humanos estabelece direitos básicos como vida, liberdade, segurança pessoal, educação, cultura, lazer e cidadania. Todos, independentemente do sexo, devem ter oportunidades iguais para se desenvolver física, intelectual e psicologicamente, desde o nascimento até a vida adulta.



Falar de gênero é legal!



- Constituição Federal (CF)

Em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

No Art. 205 da CF, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Em seu Art. 206, o documento dispõe que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A Constituição e a LDB garantem o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de gênero, orientação sexual ou identidade de gênero. Elas projetam uma educação que valoriza a liberdade de pensamento, a não-discriminação, a igualdade e a formação cidadã.

A escola é fundamental para a democracia e ensina não apenas conteúdos acadêmicos, mas também a viver em uma sociedade igualitária e respeitosa. O direito à educação é a porta para outros direitos, como trabalho, cultura e participação política. Isso não é uma questão ideológica, mas um princípio constitucional.

A LDB reproduz e amplia, em seu Art 3º, os princípios que devem basear o ensino:

- 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;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.



Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI)

No âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) defendem, no capítulo sobre a "Concepção de Propostas Pedagógicas", a necessidade de trabalhar a função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil. Dentre seus princípios, é possível encontrar o gênero sendo contemplado em seus objetivos:

[...] construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa." (DCNEI, 2009, pg.17)

Falar de gênero é legal!

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse conjunto de direitos, reconhecendo todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sem discriminação, com o objetivo de garantir seu desenvolvimento integral em condições de liberdade e dignidade. No Art. 5º, o ECA determina que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

No Art. 17, o ECA fala da "inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente", que abrange a preservação da sua imagem, da sua identidade, da sua autonomia, dos seus valores, ideias e crenças. E no artigo seguinte reforça que é "dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor".

É fundamental que os profissionais de educação respeitem a individualidade e a liberdade de cada aluno, evitando impor modelos de comportamento de gênero ou sexualidade

O ECA estabelece que crianças e adolescentes têm direitos fundamentais que devem ser protegidos. Como educadores, temos a responsabilidade legal e ética de promover esses direitos e agir diante de qualquer violação, seja ela cometida na escola ou por terceiros. A escola tem o dever de proteger seus estudantes, inclusive contra violações cometidas pelas próprias famílias. Nossa atuação deve ser ativa, pois omitir-se diante de situações de discriminação ou violência, incluindo machismo, sexismo e LGBTfobia, é ilegal.

O ECA destaca o direito dos pais (ou responsáveis) de acompanhar o processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais. Isso reforça a ideia de que a educação é uma parceria entre escola e família. No entanto, essa parceria não significa que a escola deva apenas atender aos desejos individuais dos pais, nem que os educadores possam ignorar a participação das famílias. A escola é um espaço de negociação, orientado pela lei, diretrizes educacionais e pelo projeto pedagógico, que deve se basear na democracia, liberdade de ensinar e aprender e no direito à formação para a cidadania.



- Lei orgânica do DF

A Lei Orgânica do Distrito Federal, no seu Art. 1º garante às pessoas seus direitos, independentemente de idade, raça, cor, sexo, estado civil, religião, trabalho rural ou urbano, assim como no artigo 246, onde dispõe sobre o acesso à cultura sua disseminação no Estado.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Em 1999 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), através da Resolução CNE/CBE nº 1 de 1999. Em 2010 houve a atualização da DCNEI, a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

O documento compreende a criança como um sujeito histórico, já que ela faz parte da sociedade, interage e tem sua história presente no lugar onde vive. Outro ponto importante das DCNEI é sua compreensão acerca da criança como um sujeito de direitos, sendo a educação e a saúde como seus direitos fundamentais defendidos na CF.

As DCNEI defendem, no capítulo sobre a "Concepção de Propostas Pedagógicas", a necessidade de trabalhar a função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil.

Dentre seus princípios, é possível encontrar o gênero sendo contemplado em seus objetivos:

"[...] construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa." (pg.17)

Logo, o documento destaca a importância de construir relações sociais e subjetividades comprometidas com a democracia e o combate a diversas formas de dominação, incluindo gênero. Isso indica que é possível e recomendável abordar temas de gênero de forma adaptada à faixa etária desde a educação infantil.



- Lei Maria da Penha - Lei n. 11.340

A Lei Maria da Penha, Lei nº 11340/2006, representa um avanço significativo na luta contra a violência de gênero no Brasil, criando mecanismos legais para proteger mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, e prevendo punições mais rigorosas para os agressores.

Em seu Art. 8, ela estabelece diretrizes para políticas públicas de combate à violência contra a mulher, incluindo a promoção de campanhas educativas e programas que disseminem valores de respeito à dignidade humana, com enfoque em gênero, raça e etnia, direcionados ao público escolar e à sociedade em geral.

Acreditando no papel transformador da Educação, principalmente quando a pauta está voltada para o enfrentamento de violência de meninas e mulheres, o Núcleo Judiciário da Mulher (NJM) em parceria com a SEEDF desenvolveu o programa 'Maria da Penha vai à escola'. Foi desenvolvido no ano de 2017, visando fortalecer a parceria entre instituições para educar a comunidade escolar e profissionais sobre a Lei Maria da Penha e promover a prevenção e combate à violência contra as mulheres no DF.

O programa tem como objetivo divulgar a Lei Maria da Penha para profissionais da educação e estudantes, capacitar profissionais para identificar e apoiar casos de violência contra mulheres e sensibilizar a comunidade escolar sobre a prevenção e combate à violência doméstica e familiar. O programa é liderado pelo Centro Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT).

Além disso, o STF decidiu em 2019 que atos discriminatórios contra pessoas LGBTQIAPN+ devem ser tratados como crime de racismo. O STF afirmou que a discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero é incompatível com o Estado Democrático de Direito e que o direito à igualdade abrange a proteção contra essas discriminações.

Com isso, até que haja legislação específica, a LGBTfobia é passível de punição com multa ou pena de até três anos de prisão. Portanto, a discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ é uma forma de violência tipificada pelo ordenamento jurídico brasileiro, e seu enfrentamento é responsabilidade de toda a sociedade, incluindo o Estado e as escolas.

- Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF)

O Currículo em Movimento da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é constituído por normas, pressupostos e orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas.

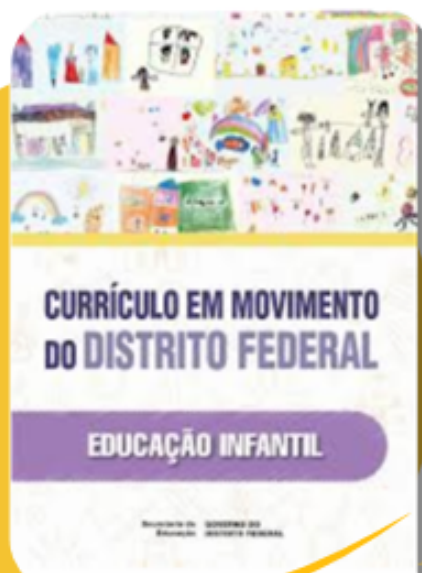
Há duas versões do Currículo em Movimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, uma publicada no ano de 2014 e a de 2018, que está em vigor até os dias de hoje. A segunda edição do documento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visa romper os modelos tradicionais já inseridos ao longo do processo de ensino.

O currículo do DF foi construído visando "garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF."

O CMDF apresenta relatos históricos sobre o patriarcado, o colonialismo e o processo de escravatura da História brasileira. O documento defende que o trabalho pedagógico deverá ser realizado através de um entendimento sensato e coerente onde tais questões não devam estar relacionadas ao biologicismo, e sim na compreensão de um fenômeno cultural (Distrito Federal, 2014). Dessa forma, a educação é vista como ferramenta essencial na formação para a ruptura de cenários sexistas e violentos, buscando superação e transformação social da realidade.

Nos Pressupostos Teóricos há a preocupação da SEEDF em elaborar uma nova estrutura curricular que esteja alinhada tanto com a diversidade nas "[...] diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social" (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.41), assim como com as "[...] diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.41)".

É fato que o currículo compreende os confrontos e enfrentamentos sociais e busca descriminalizar qualquer tipo de violência e discriminação, seja ligada ao sexismo, racismo, homofobia, transfobia e lesbofobia. A valorização da diversidade se faz presente em toda base teórico-metodológica do documento.



O CMDF aponta um arcabouço legal que orienta a promoção da diversidade nas escolas, incluindo o debate sobre gênero (Distrito Federal, 2014). O documento apresenta fundamentos legais e objetivos de aprendizagem que incentivam práticas pedagógicas emancipadoras, voltadas para a superação de preconceitos e discriminações desde os primeiros anos da escolarização:

"Desenvolver, gradativamente, atitudes antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicas e antibullying" (Distrito Federal, 2014b, pg.67)

"Reconhecer e expressar as características dos diferentes papéis sociais nas brincadeiras de faz de conta." (Distrito Federal, 2014b, pg.72)

"Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de encenações, definindo os contextos e os personagens, a estrutura da história." (Distrito Federal, 2014b, pg.88).

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho pedagógico necessita estar alinhado com questões voltadas à temática gênero e seus desdobramentos ligados à opressão feminina e as desigualdades encontradas no âmbito social. No caderno de Pressupostos Teóricos encontramos a precaução da SEEDF em elaborar uma nova estrutura curricular que esteja alinhada com a diversidade, tanto sobre as:

"[...] diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (Distrito Federal, 2014, p.4)"

Logo, encontramos um currículo que compreende os confrontos e enfrentamentos sociais com a preocupação em descriminalizar qualquer tipo de violência, seja ligada ao sexismo, racismo, homofobia, transfobia e lesbofobia.



A Lei nº 14986/2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que as escolas de educação básica devem incluir em seus currículos conteúdos que abordem as experiências e perspectivas femininas, visando valorizar a contribuição das mulheres na história, ciência, artes e cultura.

Programa Educação com Movimento (PECM)

O Programa Educação com Movimento (PECM) foi criado em 1997, alinhado ao projeto político-pedagógico da Escola Candanga. Inicialmente elaborado e implementado como Projeto Educação com Movimento, o PECM visa ampliar as experiências corporais dos estudantes por meio de um trabalho interdisciplinar entre professores de Pedagogia e Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

O objetivo do programa é promover o desenvolvimento integral do estudante, oferecendo uma exploração da cultura corporal, incluindo jogos, danças, ginástica, brincadeiras, esportes e conhecimentos sobre o corpo, de forma integrada aos objetivos de linguagem e conteúdo de cada etapa escolar.

O PECM visa apoiar o desenvolvimento da identidade da criança por meio de experiências corporais que celebrem a diversidade e promovam relações saudáveis. O programa contribui para uma transformação no cotidiano escolar, promovendo a integração entre a Educação Física e a Pedagogia. Essa parceria permite o compartilhamento de conhecimentos, a identificação de dificuldades e a valorização das diferenças e diversidades no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o Professor de Educação Física se insere em um espaço de construção coletiva, abordando aspectos variados e transversais do ensino, e contribuindo para uma unidade escolar mais inclusiva.





CHEIRA A FLORZINHA
ASSOPRA A VELINHA

VAMOS PARAR E PENSAR
JUNTOS!

Para superar o sexismo, a intolerância e o preconceito, não basta apenas remover conteúdos problemáticos dos livros e manuais escolares. A transformação da sociedade começa na escola, onde as questões de gênero devem ser abordadas de forma transversal e inclusiva, promovendo uma mudança na percepção de mundo dos educadores, famílias e alunos.

Discutir gênero nas escolas é promover uma educação que valoriza o respeito à diversidade humana, contribuindo para transformar as relações entre homens e mulheres e construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Promover a diversidade, igualdade e equidade de gênero no ensino é um processo contínuo que envolve várias ações, como:

- ★ Usar linguagem e atitudes respeitosas e inclusivas;
- ★ Desenvolver habilidades para identificar e questionar estereótipos de gênero em ambientes educacionais
- ★ Desenvolver planejamentos e atividades que abordem questões de gênero e diversidade;
- ★ Compreender como lidar com situações de discriminação ou bullying relacionadas ao gênero em ambientes educacionais;
- ★ Autoavaliar-se como educador, reconhecendo preconceitos e valores pessoais;
- ★ Procurar formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

E agora professor?

Como falar de
gênero na
escola?

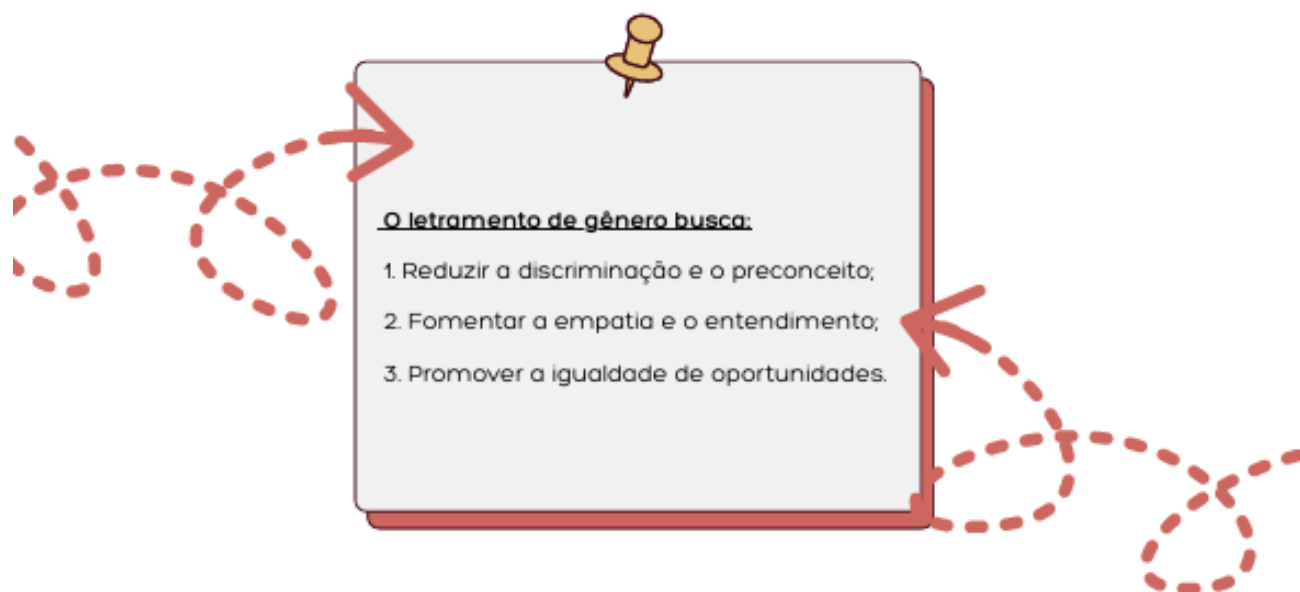
1. Desconstruir estereótipos: Evitar brinquedos e atividades que reforcem papéis tradicionais de gênero.
2. Promover igualdade: Incentivar todas as crianças a participarem das atividades. Trazer oportunidades e ofertas de brincadeiras iguais para meninas e meninos.
3. Diversificar referências: Incluir histórias, imagens e personagens que desafiam os estereótipos de gênero.
4. Fomentar respeito: Trabalhar o respeito e valorizar as diferenças entre as pessoas.
5. Observar e intervir: Observar as interações das crianças e intervir quando necessário, buscando promover a igualdade e o respeito.
6. Trabalhar com famílias: Envolver as famílias na discussão sobre gênero e igualdade, visando promover uma abordagem consistente.
7. Usar linguagem inclusiva: Usar linguagem que inclua todas as pessoas, independentemente de gênero.
8. Incorporar temas: Incorporar temas como igualdade, respeito e diversidade nos currículos e atividades.
9. Estimular a autoestima: Atividades que desenvolvam a visão e o respeito de si e dos colegas, buscando trabalhar as relações, habilidades e competências.
10. Formação: Buscar debates críticos sobre a temática, dentro e fora do âmbito educacional.

Letramento de gênero

O letramento de gênero precisa ser compreendido como uma ferramenta essencial na luta pela desnaturalização da violência de gênero, buscando trazer conhecimentos, habilidades e atitudes críticas em relação às questões de gênero.

A luta por uma educação crítica e emancipatória precisa:

1. Compreender as construções sociais e culturais de gênero;
2. Analisar como as normas e estereótipos de gênero influenciam a vida das pessoas;
3. Desenvolver habilidades para questionar e desafiar essas normas;
4. Promover a igualdade e o respeito à diversidade de gênero.



As pessoas são únicas e não podem ser tratadas de forma desigual. Meninas e meninos têm o mesmo potencial, independentemente de estereótipos de gênero. A educação baseada na diversidade, igualdade e equidade de gênero abre novas perspectivas no processo educativo, desde as experiências cotidianas até a construção do conhecimento. Isso implica reconhecer e valorizar as diferenças como parte de uma sociedade plural e rica, trabalhando para superar as discriminações históricas.



HOJE TEM TAREFA PARA CASA



TEMPERO DRAG | VIOLÊNCIA DE GÊNERO



GUIA FORA DA CASINHA



MENINO BRINCA DE BONECA?



TV BOITEMPO. SILVIA FEDERICI | Mulheres e caça às bruxas



Rosa nem sempre foi 'cor de menina' - nem o azul 'de menino'



Gênero e Educação



REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1961.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. LEI No 3.751, DE 13 DE ABRIL DE 1960. Distrito Federal. Lei Orgânica do Distrito Federal.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

CISNE, M.; SANTOS, F. Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé W. "Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero". Estudos Feministas, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEEDF/GDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil. 2ª. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.

FEDERICI, Sílvia. Além da pele: Repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Elefante, 2023.

FEDERICI, Sílvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2023.

LERNER, Gerda. A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MORENO, Desde pequenas, meninas já consideram a engenharia uma atividade só para meninos, diz estudo, 09/03/2018.

ZANELLO, Valeska. A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações. Curitiba: Appris, 2022.



LINKS

Leitor, esses são os links que acesso externo que foram distribuídos ao longo do conteúdo.

Caso não consiga acessar clicando no ícone, copie e cole o link na barra de pesquisa.

<https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg> Página 12

<https://www.youtube.com/watch?v=0NPAmHs6efc> Página 12

<https://www.youtube.com/watch?v=UfcTuQfHKE0> Página 12

<https://www.youtube.com/watch?v=8YH5cTJu82M6t=3s> Página 12

<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f46t=31s> Página 13

<https://www.youtube.com/watch?v=Vblc4GDpikQ8t=1s> Página 13

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/desde-pequenas-meninas-ja-consideram-a-engenharia-uma-atividade-so-para-meninos-diz-estudo.ghtml> Página 15

https://youtu.be/T-FbFuS_mxU Página 16

<https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o> Página 19

