



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

LORRENE PONTES TOMAZELLI

**COEDUCAÇÃO E GÊNERO: RELAÇÕES POR MEIO DAS
BRINCADEIRAS E DO LÚDICO**

Rio de Janeiro

2013

LORRENE PONTES TOMAZELLI

**COEDUCAÇÃO E GÊNERO: RELAÇÕES POR MEIO DAS
BRINCADEIRAS E DO LÚDICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico”

Mestrando: **Lorrene Pontes Tomazelli**

Orientado pelo (a): **Prof^a. Dr^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

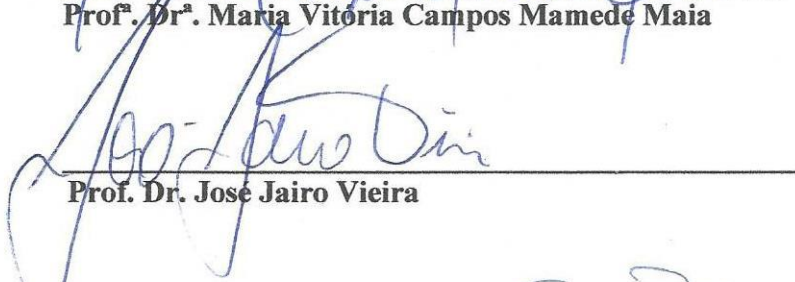
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 07 de agosto de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof.^a. Dr.^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia


Prof. Dr. José Jairo Vieira


Prof.^a. Dr.^a. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas especiais na minha vida: Minha mãe Graça e meu pai Mario - que tanto lutaram para que eu tivesse uma boa educação e que me amam incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida e por sempre me guiar para o caminho certo.

A minha mãe Maria das Graças Pontes Tomazelli, ao meu pai Mario Tomazelli Filho e ao meu irmão Tairone Pontes Tomazelli pelo amor e por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu marido Fabiano Basso, meu amigo, companheiro amado, por entender o meu isolamento acadêmico me dando forças para continuar e se alegrando com minhas vitórias.

À minha avó Maria Lacerda Pontes (*in memoriam*) e meu avô Vantuil Pontes que me ensinaram lições de vida.

Ao meu amigo querido Leandro Teofilo de Brito, por sua amizade e por seu auxílio incansável.

À minha orientadora Maria Vitória Campos Mamede Maia pela sua orientação paciente, criteriosa e competente, contribuindo com mais uma etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus amigos Daniela Baeta dos Santos, Felipe Tomazelli de Oliveira, Francisco de Assis Ribeiro, Glauceca Abreu Lira Corrêa dos Santos, Juliana Falcão de Oliveira Cruz e Sergio Anderson de Sousa Ferreira.

Aos meus familiares que me deram palavras de incentivo, em especial ao meu tio Manoel Roberto Pontes pelo seu carinho.

Aos amigos de caminhada acadêmica do PPGE - UFRJ, Ana Paula Silva dos Santos, Carla Ramalho, Felipe Guaraciaba Formoso e Hugo Paula Almeida da Rocha.

Ao professor José Jairo Vieira (UFRJ) e à professora Maria Inês Garcia de Freiras Bittencourt (PUC-Rio) que aceitaram o convite para compor a banca de avaliação desta dissertação.

Ao grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem pelas contribuições ao trabalho.

Às crianças da pesquisa por terem me recebido com tanto carinho e à professora e ao professor das escolas, pela confiança que depositaram na pesquisa.

Ao município de Cabo Frio que aceitou minha pesquisa em suas escolas.

RESUMO

TOMAZELLI, Lorrene Pontes. **Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa buscou analisar como se expressam as relações de gênero e a concepção de coeducação das aulas de Educação Física da Educação Infantil por meio das brincadeiras, tendo em vista o componente lúdico, no Município de Cabo Frio. Para discussão e análise da construção dos dados desta dissertação, utilizamos os referenciais teóricos sobre gênero, coeducação, brincadeiras e lúdico. Para alcançarmos esse objetivo, orientamo-nos por três outros objetivos específicos: (1) identificar os preceitos da coeducação e o lúdico nas aulas de Educação Física por meio das brincadeiras; (2) analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas correlacionando-as com os preceitos da coeducação e do lúdico e (3) promover um diálogo entre os estudos das relações de gênero e do lúdico na educação. A investigação se deu por meio das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: a observação participante das aulas de Educação Física de três turmas de Educação Infantil, para a qual usamos um diário de campo, e as entrevistas com os docentes das turmas, devidamente transcritas. Recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para tratar os dados, e utilizando as técnicas e instrumentos escolhidos, analisamos os dados em conjunto. Os resultados mostraram que, no que se refere à Coeducação, as aulas de Educação Física são permeadas por sexismos e estereótipos de gênero. Momentos de coeducação também estiveram presentes, no entanto, de forma não intencional. No que tange ao lúdico, este se mostrou indispensável a toda atividade realizada para a Educação Infantil, pois favorecia o brincar e a construção de relações mais equilibradas quanto aos gêneros. A pesquisa aponta ainda a necessidade de que a coeducação, ou seja, de políticas de igualdade de gênero sejam implementadas nas escolas, nos documentos escolares, nos currículos, na formação continuada de professores, nas aulas e nas brincadeiras. Considerar a coeducação como um processo de construção que pode se dar aos poucos, mediante as ações no interior das aulas, é um avanço com vista a uma sociedade justa e igual.

Palavras-chaves: Coeducação; Relações de Gênero; Lúdico, Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

TOMAZELLI, Lorrene Pontes Tomazelli. **Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study sought to examine how to express gender relations and design of coeducation physical education classes from kindergarten through the games, considering the playful component, in the city of Cabo Frio. For discussion and analysis of the construction of the data of this thesis, we use the theoretical frameworks on gender, coeducation, and playful banter. To achieve this goal, we are guided by three other objectives: (1) identify the precepts of coeducation and the ludic in Physical Education classes through the games, (2) analyze the perceptions of the physical education teachers about their teaching practices correlating with the precepts of coeducation and playful and (3) to promote a dialogue between studies of gender relations in education and playful. The research was done through the following techniques and tools for data collection: participant observation of physical education classes three kindergarten classes for which we use a diary, and interviews with the teachers of the classes, duly transcribed. Resorted to Content Analysis (Bardin, 2011) to process the data, and using the techniques and instruments chosen, analyzed the data together. The results showed that in Coeducation refers to the Physical Education classes are permeated by sexism and gender stereotypes. Moments of coeducation were also present, however, unintentionally. Playfulness proved to be indispensable to any activity undertaken for Early Childhood Education, as favored playing and building relationships more balanced as to gender. The research also shows the need for coeducation, ie gender equality policies are implemented in schools in school documents, curricula, in the continuing education of teachers in the classroom and at play. Consider coeducation as a process of construction that can be given slowly through actions within the school, is a breakthrough towards a just and equal society.

Keywords: Coeducation; Gender Relations; Playful; Physical Education; Early Childhood Education

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

	Pág.
QUADRO 1: MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO.....	54
QUADRO 2: AS ESCOLAS E AS TURMAS.....	64
QUADRO 3: OS NOMES DAS CRIANÇAS.....	64
QUADRO 4: QUADRO GERAL DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....	71
GRÁFICO 1: GRÁFICO DA COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES.....	111

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01: TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS QUE CITAM O TERMO COEDUCAÇÃO.....	15
TABELA 02: TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS QUE CITAM OS TERMOS EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E LÚDICO	16
TABELA 3: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO	75
TABELA 4: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	76
TABELA 5: CATEGORIA SEXISMO NAS AULAS – DIÁRIO DE CAMPO.....	76
TABELA 6: CATEGORIA SEXISMO NAS AULAS – ENTREVISTAS	77
TABELA 7: CATEGORIA COEDUCAÇÃO E LÚDICO – DIÁRIO DE CAMPO	94
TABELA 8: CATEGORIA COEDUCAÇÃO E LÚDICO – ENTREVISTAS	95
TABELA 9: QUADRO GERAL DAS DUAS ANÁLISES	110
TABELA 10: CATEGORIA SEXISMO NAS AULAS	110
TABELA 11: CATEGORIA A COEDUCAÇÃO E O LÚDICO	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUPEA	Grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Pág.
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	123
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	124
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA X.....	126
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA Y	127

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Pág.
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Tema	13
1.2 Justificativa	14
1.3 Problema e Objetivos	17
1.4 Apresentação dos capítulos.....	18
2 GÊNERO E COEDUCAÇÃO	19
2.1 O conceito de gênero	19
2.2 As Relações de Gênero na Escola	23
2.3 Gênero, política e Educação Física: algumas questões	27
2.4 As Relações de Gênero na Educação Física e a Coeducação	36
3 EDUCAÇÃO INFANTIL, BRINCADEIRAS E LÚDICO	43
3.1 Infância	43
3.2 Políticas públicas e legislação: infância e Educação Infantil	47
3.3 Educação Infantil na cidade de Cabo Frio	52
3.4 Brincadeiras e lúdico: componentes fundamentais na infância	55
4 METODOLOGIA.....	61
4.1 Lócus do Estudo.....	61
4.2 Sujeitos e Amostragem.....	62
4.3 O Estudo de Caso do tipo Etnográfico	65

4.4 A técnica utilizada	66
4.5 Os instrumentos de coleta dos dados.....	67
4.5.1 Diário de campo	67
4.5.2 Entrevistas	68
4.6 Procedimentos da análise dos dados	70
4.7 Procedimentos da Pesquisa.....	73
5 SEXISMOS, COEDUCAÇÃO E LÚDICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	75
5.1 Sexismo nas aulas	76
5.1.1 As separações dos gêneros.....	77
5.1.2 Os estereótipos de gênero	81
5.1.3 Brincadeiras e brinquedos generificados	88
5.2 A coeducação e o lúdico	94
5.2.1 A importância do lúdico e a questão dos gêneros	95
5.2.2 Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico	99
5.2.3 Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras.....	106
5.3 Análise das duas técnicas.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	122
ANEXOS.....	125

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema

A Educação Física, como disciplina escolar¹, foi sendo construída histórica e culturalmente ao longo do tempo, passando por diversos momentos que lhe conferiram características de tratamento e objetivos diferenciados entre homens e mulheres. O higienismo e o militarismo contribuíram para reforçar matrizes de gênero existentes em nossa sociedade e cultura. O que era próprio para cada sexo podia ser identificado e era ensinado na escola.

Os papéis destinados aos homens e às mulheres foram sendo bem delineados na sociedade que se construía e na escola. No entanto, naturalizações e determinações de papéis sociais baseadas nas características biológicas têm servido de justificativa para o controle do comportamento dos sexos.

Minha trajetória na Educação Física iniciou-se aos seis anos de idade fazendo balé, atividade que fiz até os quinze. Por essa experiência com a dança e o gosto pelo movimento decidi prestar o vestibular para a carreira de Educação Física. Ao iniciar a faculdade, e já um pouco mais ambientada com as disciplinas, os espaços de aulas e com os colegas de curso, fiquei sabendo que ali havia um grupo de alunos orientados por professores da faculdade que no horário do almoço, aproveitavam para treinar judô. A minha vivência com o judô ou com alguma luta era nenhuma, mas não porque isso não fosse uma vontade, mas porque uma oportunidade não havia surgido. Até então a minha experiência motora sistematizada era somente das aulas de balé.

Comecei a participar da chamada desportiva de judô todos os dias na própria Universidade e posteriormente iniciei em uma academia. No dia a dia dos treinos e nas competições que participei, fui percebendo um estranhamento das pessoas em ver uma mulher praticando judô. Não era muito comum na desportiva da faculdade e mais raro ainda na academia que eu praticava: havia somente algumas meninas de pouca idade, de sete e oito anos. Neste momento, fiz relação desta experiência com as disciplinas da faculdade que já abordavam sobre as desigualdades entre meninas e meninos na escola. Embora ainda não fosse utilizado o termo “coeducação”, as discussões quanto às relações de gênero, já estavam

¹ Consideramos Educação Física como disciplina escolar, ou mesmo Educação Física Escolar, como uma prática pedagógica, que se dá no âmbito escolar e que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

presentes nas aulas na Universidade. Desta forma, já eram enfatizados nas disciplinas alguns preceitos da coeducação. Um exemplo era a proposta em que as aulas de Educação Física devessem contemplar práticas corporais para meninos e meninas em conjunto, a fim de promover a equidade dos gêneros.

Os questionamentos sobre essa participação feminina no ambiente do judô e como se davam as relações de gênero nesse campo eminentemente masculino começaram a refletir no meu percurso acadêmico, culminando no meu trabalho de conclusão de curso em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2006, intitulada “As Relações de Gênero no Ambiente do Judô”.

Ao concluir meu curso de Licenciatura em Educação Física, iniciei na escola pública com o segundo segmento do Ensino Fundamental e observei que mesmo eu propondo uma aula de Educação Física para todos e todas, tendo em vista que eu já tinha um olhar cuidadoso devido à minha experiência com a pesquisa, havia resistência na coexistência de meninos e meninas para a realização das aulas. Observei que os campos já estavam demarcados como espaços exclusivos de meninas e de meninos, assim como as atividades já pré-determinadas, por eles próprios e por uma cultura escolar que ali havia.

Em específico, nas aulas de Educação Infantil, o componente lúdico apresenta-se como presença necessária nas aulas na escola, tendo em vista que a criança aprende por meio das brincadeiras e que o brincar apresenta-se como atividade social fundamental para o seu desenvolvimento. Assim, defende-se, aqui, o lúdico como elemento essencial ao desenvolvimento infantil. A Educação Física na Educação Infantil também deve contemplar o caráter lúdico na sua prática, tendo em vista que a criança, sujeito que é, brinca e joga.

1.2 Justificativa

O cotidiano das aulas de Educação Física está permeado por relações hierárquicas de gênero, acarretando por reproduzir estereótipos sexuais socialmente construídos. Toscano (2000) descreve:

Nos intervalos das aulas, durante o recreio, ou durante as aulas de Educação Física ou de iniciação desportiva, evidencia-se igualmente, um modelo diferenciador de condutas: em geral, os meninos dispõem de toda a quadra desportiva só para eles. Ali podem correr, lutar, competir, em suma, preparar-se para a vida adulta; quanto às meninas, para elas basta um pequeno espaço, de preferência à sombra, onde são estimuladas a conversar,

brincar de roda ou, no máximo, pular corda ou executar passos de dança rítmica. Para os meninos, futebol de salão, para as meninas, balé. E todos, pais, professores e alunos, muito satisfeitos por contarem com uma escola tão atenta à tradicional divisão de papéis entre meninos e meninas que ali se preparam para a vida adulta. (p. 27)

A relevância desta pesquisa está alicerçada na busca por novos dados que contribuam de forma significativa com a literatura vigente. Desta maneira, para conhecer as produções acadêmicas que referenciam o tema, pesquisei no Banco de Teses da CAPES² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em julho de 2013, dissertações dos últimos cinco anos.

O *site* da CAPES está organizado em campos de busca por “AUTOR”, “ASSUNTO”, “INSTITUIÇÃO”, “NÍVEL” (profissionalizante, mestrado e doutorado) e “ANO BASE”. Deste modo, inseri no campo “ASSUNTO”, de maneiras diversas, as seguintes palavras-chaves: Coeducação, Gênero, Educação Física, Educação Infantil e Lúdico.

Para a busca da palavra *coeducação* no Banco de Teses da CAPES foi preciso inserir com a ortografia atual e com a escrita com o uso do hífen – co-educação, devido à mudança das regras ortográficas brasileiras a partir do ano de 2010. Portanto, nas tabelas que seguem abaixo, deverão ser entendidos os resultados da busca das palavras co-educação e coeducação, como uma representação na palavra coeducação.

TABELA 01: TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS QUE CITAM O TERMO COEDUCAÇÃO

NÍVEL	ANO				
	2008	2009	2010	2011	2012
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0
MESTRADO	3	3	0	2	2
DOUTORADO	0	0	2	0	1
TOTAL	3	3	2	2	3

Fonte: ³Banco de Teses CAPES

² Disponível em www.capes.gov.br

³ www.capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do

Ao inserir no campo ASSUNTO as palavras COEDUCAÇÃO e CO-EDUCAÇÃO, encontramos treze resumos. Dentre estes trabalhos, ao se realizar uma leitura mais minuciosa, observamos dois resumos de teses de doutorado com perspectivas de coeducação ligadas às relações de gênero dentro do ambiente escolar, dentre estes, um dos resumos foi desconsiderado por não constituir o foco do nosso trabalho, um por não se tratar de coeducação, isto é, o termo encontrado foi apenas uma parte da palavra e outro resumo, embora possua igualmente a perspectiva de coeducação desta dissertação, entretanto, tem como tema da pesquisa um panorama diferente do que esta.

Quanto aos resumos de dissertação de mestrado que citam o termo coeducação foram encontrados dez. No entanto, desconsideramos cinco por apresentarem uma proposta diferente da do nosso estudo e um por não se tratar de coeducação e somente apresentar o termo COEDUCA. Outros dois desconsideramos por conter informações iguais nos resumos e assim não creditar confiabilidade de informação. Então, consideramos duas dissertações que visam à necessidade de se consolidar a coeducação no ambiente escolar, sobretudo, na Educação Física, aproximando-se bastante da proposta desta dissertação (CORSINO, 2011; ACEDO, 2009).

Ao ser lançada a combinação das expressões EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO e LÚDICO, os resultados parecem um pouco escassos quantitativamente, como nos apresenta a próxima tabela:

TABELA 02: TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS QUE CITAM OS TERMOS EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E LÚDICO

NÍVEL	ANO				
	2008	2009	2010	2011	2012
PROFISSIONALIZANTE	0	0	0	0	0
MESTRADO	3	0	2	2	2
DOCTORADO	0	1	0	1	0
TOTAL	3	1	2	3	2

Fonte: ⁴Banco de Teses CAPES

⁴ www.capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do

Foram encontrados 11 resumos referentes à combinação acima, sendo que nas teses de doutorado, desconsideramos um resumo por referir-se ao tipo de gênero linguístico e não ao compreendido aqui nesta dissertação. O outro apresenta uma conceituação de educação infantil, gênero e lúdico próximos desta pesquisa (ROCHA, 2009).

Em relação aos resumos das dissertações de mestrado, encontramos 9 textos. Entretanto, desconsideramos três por tratarem de outro segmento da educação, um por atuar numa perspectiva biológica e de avaliação física e mais um resumo por abordar gêneros textuais, distantes da proposta de nossa pesquisa. Consideramos, então, um resumo com uma perspectiva bem próxima da nossa com o objetivo de, por meio das brincadeiras e do lúdico ensinar uma disciplina às crianças da educação infantil tendo em vista a questão dos gêneros (LANES, 2011), bem como os outros três resumos referiram-se as relações de gênero na educação infantil com o uso de brinquedos, jogos e desenhos animados tendo o lúdico presente nos processos (PONTE FILHO, 2010; COELHO, 2008; PICCOLO, 2008).

Podemos observar que o número de produções acadêmicas que citam a coeducação e que relacionam as categorias educação infantil, gênero e lúdico não se apresenta significativo. A partir dos dados acima, acredita-se que esteja confirmada a necessidade de realização de mais pesquisas preocupadas com a coeducação, as relações de gênero e o lúdico principalmente no que diz respeito à sua apropriação por parte do campo da Educação Física na Educação Infantil. Acreditamos que esta dissertação possa contribuir para levantar questões relacionadas aos gêneros dentro da escola.

1.3 Problema e Objetivos

O problema central da pesquisa de minha dissertação de Mestrado se apresenta na seguinte questão: Como os preceitos da coeducação estão sendo desenvolvidos nas aulas de Educação Física de turmas de Educação Infantil, tendo em vista o componente lúdico, no sentido de romper com o sexismo a fim da promoção da equidade dos gêneros?

A partir deste problema, que norteou nossas escolhas e metodologia, delimitamos como objetivo geral, analisar como se expressam as relações de gênero e a concepção de coeducação das aulas de Educação Física da Educação Infantil por meio das brincadeiras, tendo em vista o componente lúdico. Para discussão e análise da construção dos dados desta

dissertação, utilizamos os referenciais teóricos sobre gênero, coeducação, brincadeiras e lúdico.

Como desdobramento do objetivo geral, três outros objetivos, agora mais específicos, foram considerados: identificar os preceitos da coeducação e o lúdico nas aulas de Educação Física por meio das brincadeiras; analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas correlacionando-as com os preceitos da coeducação e do lúdico; e promover um diálogo entre os estudos das relações de gênero e do lúdico na educação;

1.4 Apresentação dos capítulos

Esta dissertação encontra-se organizada da seguinte maneira: O capítulo 1 abordou a introdução do estudo, ou seja, referenciou a construção da situação-problema, a justificativa e os objetivos do estudo. No capítulo 2 tratamos do aprofundamento do referencial teórico no qual nos baseamos para nossas análises e reflexões sobre gênero e coeducação; no capítulo 3 abordamos o referencial teórico no qual nos baseamos para nossas análises e reflexões sobre brincadeiras e lúdico; no capítulo 4 apresentamos a metodologia, no capítulo 5 apresentamos a análise das aulas de Educação Física das escolas de Educação Infantil, a análise das entrevistas realizadas com os docentes e o balanço destas análises; e finalmente apresentamos nossas considerações finais quanto aos dados coletados e nossas recomendações para futuras pesquisas.

2 GÊNERO E COEDUCAÇÃO

2.1 O conceito de gênero

O termo “gênero” tem sido estudado e discutido por diversos estudiosos ao longo dos tempos servindo, assim, como uma ferramenta de análise. Historiadores e, dentre eles, feministas, contribuíram para que fosse construída uma virada conceitual do que hoje consideramos “gênero”. A participação feminista no início do século XIX no Ocidente, com o movimento chamado “sufragismo” conhecido também como a primeira onda do feminismo, pretendeu estender o direito do voto às mulheres. Na década de 60, com a conhecida “segunda onda” do feminismo. Esses dois momentos históricos foram de grande importância para as discussões sobre o conceito gênero.

O final dos anos 60 do século passado foi um período de grandes transformações sociais. O feminismo, que tinha preocupações sociais e políticas, voltou-se também a construções propriamente teóricas e, deste modo, elaboraram novas maneiras de relacionamento e estilos. As contestações e transformações, que antes eram realizadas com marchas e protestos públicos, deram-se também por meio de livros, jornais e revistas, nas ruas e no interior das universidades. Os estudos das mulheres contribuíram para tornar visíveis àquelas que foram historicamente segregadas social e politicamente, inclusive nos campos das ciências, das artes e das letras (LOURO, 2008).

O uso do termo gênero surgiu inicialmente entre as feministas americanas que desejavam enfatizar as distinções sociais baseadas no sexo. Scott (1995, p. 72) explica que esta palavra: “indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. A ideia existente, na maioria das sociedades industrializadas, sobre as diferenças entre masculino e feminino, eram justificadas pela biologia e, desta maneira, entendidas que por ela eram expressas. (SCOTT, 1995; LOURO, 2008; NICHOLSON, 2000).

A palavra “gênero” também foi utilizada para substituir a palavra “mulheres”. Livros e artigos em que as temáticas referiam-se à história das mulheres tiveram substituição de “mulheres” por “gênero”. Essa alteração visava creditar erudição e seriedade maiores, porque “gênero” possui uma conotação mais objetiva e neutra que “mulheres”. Essa utilização pretendia reforçar a ideia que o estudo a respeito das mulheres implica igualmente no estudo a respeito dos homens, rejeitando, assim, a ideia das esferas separadas porque, desse modo, dá-

se uma continuação de um mito de que a experiência de um sexo tem pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995).

Do mesmo modo, gênero é utilizado para referência às relações sociais entre os sexos, excluindo, portanto, as explicações biológicas que são utilizadas como meios de justificativas para a submissão das mulheres em relação aos homens, a fatos como as mulheres terem menos força, por isso serem mais frágeis e, desse modo, deverem subordinar-se aos homens. Gênero é entendido, assim, como construções sociais, ou seja, criação social em cima de papéis próprios de homens e de mulheres.

Nicholson (2000) estende esse entendimento sobre gênero como construção social e explica que duas conceituações diferentes são utilizadas comumente até os dias de hoje. Uma em que “gênero” se opõe a sexo, para determinar o que é socialmente construído e diferenciado do que é determinado biologicamente, todavia como referência à personalidade e ao comportamento e não como corpo, entendendo assim “gênero” e “sexo” como diferentes. Outra designa “gênero” a qualquer construção social relacionada à distinção masculino/feminino, como uma organização social da diferença sexual, não somente as de cunho comportamental e da personalidade, mas inclusive as que aparecem no corpo e que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”.

A origem do termo gênero é descrita por Nicholson (2000), quando afirma que o conceito de gênero fundamenta-se em duas ideias de grande relevância do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da construção social do caráter. A ideia da constituição social do caráter, utilizada pelas feministas do final dos anos 60, elucidou as diferenças entre mulheres e homens expostas no comportamento, enfraquecendo a noção determinista biológica da distinção feminino/masculino, definida pelas feministas da época como uma base conceitual do “sexismo” que podemos exemplificar, igualmente, como um legado da ideia da base material da identidade. Entretanto, houve também a aceitação da premissa da existência das características biológicas como diferenciadoras do sexo feminino e do sexo masculino utilizadas nas diversas sociedades, todavia, a nova ideia foi a de que muitas das diferenças referenciadas a mulheres e homens não eram de uma raiz exclusivamente biológica, nem consequências dessa premissa. Desta maneira, este conceito de “gênero” foi apresentado para estender o conceito de “sexo”, não para substituí-lo, como uma aceitação de sexo como provedor do lugar onde o “gênero” se constrói. (NICHOLSON, 2000).

A mesma autora esclarece mais sobre a relação entre corpo, personalidade e comportamento, e a chama de “fundacionalismo biológico”, indicando uma diferenciação do conceito de “determinismo biológico”, pois inclui algum elemento de construcionismo social. Para a estudiosa, as feministas da época aceitaram os dados advindos da biologia, como coexistentes aos aspectos de personalidade e comportamento, gerando uma vantagem, e ainda, sem ter que aceitar uma desvantagem de que tais constantes sociais não podem ser transformadas.

A utilização do “fundacionalismo biológico” nas argumentações relativas a explicações biológicas para personalidade e comportamento, generaliza erroneamente aspectos específicos da personalidade e do comportamento para todas as sociedades humanas, pois apresenta uma posição homogeneizadora em relação à noção identidade, em geral, sendo esta uma limitação e um problema da compreensão das diferenças entre mulheres, das diferenças entre homens e das diferenças em relação a quem pode ser considerado homem ou mulher.

Já no Brasil, no fim dos anos 80 do século passado, as feministas passam a utilizar o termo “gênero”, no início ainda timidamente, depois mais amplamente. Do mesmo modo, diversas estudiosas, de maneira mais sistemática, se apropriaram do conceito de gênero. Na década seguinte, em 1990, chegou ao Brasil o texto: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, escrito por Joan Scott (1995).

A conceituação de gênero para Louro (2008) tem um caráter fundamentalmente social, no entanto, sem a pretensão de negar a biologia, tendo em vista que são sobre os corpos sexuados que o gênero se constitui, afirmando a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas, deste modo, colocando a discussão das relações desiguais no campo social e neste próprio, buscando as justificativas delas. O conceito de gênero passa a se referir não somente às mulheres, mas também aos homens, evitando generalizações a respeito das diversas sociedades e distintos momentos históricos, inclusive no interior de uma dada sociedade, considerando diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que fazem parte de sua constituição.

Gênero deve ser entendido como elemento constituinte da identidade dos sujeitos, assim como a etnia, a classe social, a nacionalidade etc. (LOURO 2008). Desta forma, o processo de construção de identidade do sujeito é de fundamental importância, iniciando-se a partir do nascimento e sendo construído à medida que símbolos de gênero aparecem na vida desta criança. Como em várias sociedades, a identidade pessoal passa pela identidade sexual e

esta vem quase sempre misturada aos símbolos, atitudes e normas de gênero. Para Auad (2006, p. 21): “[...] gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”.

Até no início do século XX, as identidades pessoais eram mais estáveis ao longo da vida do sujeito, tendo em vista que já eram delineadas pela situação social e mesmo pelas famílias, no entanto, em meados do século XX, diversas transformações sociais ocorreram, mudanças históricas, e essa predestinação passou a ser questionada e mudada (KNIJNIK, 2010).

No decorrer da construção identitária do sujeito, a identidade sexual parece ter uma importância fundamental, no sentido de ter papéis bem definidos de quem é homem e quem é mulher, em posições opostas, excludentes e de uma hierarquia vertical. Essa construção social tem seu local de viabilidade no corpo, portanto, o corpo não é somente natural ou biológico, é construído socialmente, é local de construção dessa identidade e tem suas características de formas diversas de acordo com a cultura em que está inscrito. “A identidade de gênero no ser humano é múltipla e flexível, pois acompanha a extrema maleabilidade que possuem os processos socioculturais nos quais o humano está inserido, e que o ‘produzem” (KNIJNIK, 2010, p. 31). Portanto, a natureza da identidade do sujeito é mutável, obviamente, não sendo considerável aceitar funções sociais diferentes das determinadas de forma rígida pela biologia dos sexos.

Os sujeitos, à medida que vão crescendo, vão aprendendo com a família e com a sociedade de acordo com aquele meio sócio-cultural, o que é ser homem e ser mulher, ou seja, vão aprendendo as masculinidades e feminidades. Paechter (2009) explica sobre as variâncias do ser homem e ser mulher:

[...] masculinidade e feminidade, representa ideias grupais sobre o que é ser homem e mulher em uma determinada sociedade. Uma comunidade de prática de masculinidade e feminidade construirá um ideal coletivo a partir de uma versão típica da masculinidade ou feminidade que representará o que os homens ou as mulheres devem ser naquela comunidade. (p. 22)

Os aprendizados das masculinidades e feminidades são construídos ao longo da vida do sujeito, mas de acordo com a cultura da comunidade que ele está inserido e com a época

que ele vive, ou seja, as masculinidades e feminidades elas podem ser diversas, seja pela cultura e pelo tempo.

2.2 As Relações de Gênero na Escola

As formas de comportamentos encontradas na escola, baseadas no sexo feminino e masculino, comumente estão pautadas em uma dualidade “natural”, como se as diferenças entre os sexos fossem essenciais – uma divisão dada pela natureza. Essa compreensão sobre homens/meninos e mulheres/meninas tem sido justificativa de tratamento diferenciado para esses sujeitos por séculos.

Bourdieu (2009) explica a fundamentação sobre a divisão social atribuída os sexos:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (p. 20)

A aceitação de divisão “natural” entre os sexos é assim explicada pelo mesmo autor:

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (p. 20)

A instituição escola, desde seu início, separou os sujeitos uns dos outros, meninos de meninas, ricos de pobres, adultos de crianças, produzindo e reproduzindo desigualdades, diferenças e distinções, por meio de classificações, hierarquizações e ordenamento (LOURO, 2008). A implicância que seriamente pode-se apresentar são os efeitos que essas distinções têm sobre os sujeitos.

Louro (2008) afirma que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (p.58)

Os aprendizados, por meninas e meninos, dos gestos, movimentos e sentidos se dão no interior das escolas e nelas são produzidos, sob o enfoque dos gêneros, particularmente. Assim, a presença de estereótipos sexuais no interior da escola é afirmada comumente por diversos autores (ALTMANN, 1998, 1999; AUAD, 2006; LOURO, 2008; SARAIVA, 2005; SOUSA & ALTMANN, 1999; TOSCANO, 2000). No entanto, os sujeitos não são passivos receptores das imposições do cotidiano vivenciado, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, ou mesmo a elas respondem ou a elas se recusam.

Desta maneira, é preciso desconfiar das aparentes normalidades, como da convivência harmoniosa entre gêneros nos espaços da escola. O que parece bem comum chega a ser visto como “natural”. Todavia, os meninos costumam ocupar mais espaços que as meninas e até mesmo ocupar o espaço delas interrompendo suas brincadeiras de forma a parecer ser a “ordem das coisas”. A dominação do espaço no pátio da escola pelos meninos é revelador do tradicional espaço público masculino e do espaço privado feminino: em um lado temos a liberdade de movimentos, em jogos de futebol, “lutinhas”, correria no pátio e, do outro, movimentos limitados - lancha, conversar, pular elástico.

Nas escolas de Educação Infantil, a forma em que as crianças são dispostas na escola, em filas, mais especificamente, em fila dos meninos e fila das meninas, é revelador do aprendizado sexista desde a pouca idade. Da mesma maneira, os murais nas salas de aulas, com os nomes das crianças divididos por sexo, ou seja, um mural azul ou verde, para os meninos e um rosa ou vermelho para as meninas, bem como as cores das carteiras, os copos, que são direcionados de acordo com o sexo, entre tantos outros símbolos de gênero. As crianças aprendem tão bem que até mesmo quando alguém ou alguma situação requer mudança neste formato, elas mesmas estranham e muitas vezes indagam sobre a situação. A escola se apresenta como reprodutora de valores sexistas.

Auad (2006) esclarece:

O gênero – como um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e sobre o feminino – cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico E, então, ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal!) escala de valores. (p.21)

A separação de meninos e meninas é extensiva da sala de aula aos jogos e brincadeiras do pátio. A um primeiro momento, podemos acreditar que as crianças se misturam nas horas do recreio, mas se pararmos e olharmos com um pouco mais de atenção, perceberemos que diversos grupinhos estão formados. No entanto, os grupos formados não são somente do masculino e do feminino, o que reitera a necessidade da coexistência dos gêneros em um mesmo espaço escolar. Auad (2006) expõe:

Um grupo exclusivamente de meninas ou apenas de meninos, ao brincar, aciona relações de gênero nas quais o masculino e o feminino estão em jogo. Com isso quero dizer que as representações acerca do masculino e do feminino estão presentes nas práticas, a despeito do sexo dos sujeitos integrantes dos grupos. Como veremos, esse é um dos motivos pelos quais de nada adianta educar meninos e meninas em escolas separadas, posto que os arranjos de gênero continuam sendo desiguais nessas segregadas realidades. (p. 44)

Os brinquedos oferecidos às crianças, por exemplo, da Educação Infantil, também são reveladores de uma educação diferenciada para os sexos. É comum vermos jogos de mesa, carrinhos, jogos de montar sendo disponibilizados para os meninos e bonecas, panelinhas e casinhas sendo direcionadas às meninas, remetendo aos papéis sociais que cada um deve assumir. No entanto, as crianças também têm desejos e escolhas e podem optar por outros brinquedos. Assim, vale observar se o comportamento de um menino que deseja brincar de panelinha e boneca será tolerado pela escola da mesma maneira que uma menina ao brincar de carrinho.

No cotidiano escolar, a linguagem é um campo presente e eficiente de disseminação quanto às desigualdades de gênero. Louro (2008, p.65) explica que a linguagem: “[...] atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”.

O ocultamento do feminino em frase pronunciadas na escola como “os alunos que acabarem a tarefa, podem ir para o recreio”, *a priori* engloba tanto meninos quanto meninas,

pois assim diz a regra gramatical, no entanto, torna invisível a presença feminina. Todavia, outras palavras e frases pronunciadas por professores dentro da escola também podem demarcar os lugares dos gêneros, como os adjetivos dados aos sujeitos, pelo uso dos verbos, pelas associações e analogias, pelo uso (ou não) do diminutivo (para os gêneros e em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (LOURO, 2008).

A linguagem sexista pode ser percebida também nos livros das crianças já das séries iniciais de diversas disciplinas, até mesmo nas histórias das lendas, como apresenta Toscano (2000):

As lendas indígenas, um verdadeiro manancial na literatura infantil brasileira, parecem que são selecionadas tendo em vista um preconceito sexista, pois os livros, em geral, relatam histórias cujos personagens centrais são do sexo masculino: a lenda do Guaraná [...], lenda do Curumin [...]. (p.38)

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de investigação com relação à linguagem utilizada, como revela Louro (2008):

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família *típica* constituída de um pai e uma mãe e usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (p. 70)

O reforço e o incentivo às atitudes que são consideradas de meninos e meninas, por meio da fala das professoras e dos professores, também contribuem para uma educação sexista. Em relação às crianças, a ocupação do espaço sonoro, com falas altas, gritos, - pela maioria de meninos na sala de aula deve ser destacado. Muitos utilizam esse artifício para

perturbar o bom andamento da aula, chamar a atenção da professora, como uma forma de liderança. De outro modo, é muito comum, as meninas conversarem bastante entre si e serem bem articuladas. Auad (2006, p.39) justifica essa diferença entre os gêneros enfatizando que “As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo.”

As justificativas para as desigualdades devem ser compreendidas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Benevides (apud Auad, 2006, p. 23) esclarece sobre igualdade, desigualdade e diferença: “O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime”.

2.3 Gênero, política e Educação Física: algumas questões

A Educação Física brasileira desde seu início, na época do Império no século XIX, percorreu uma trajetória de grandes mudanças quanto ao gênero até os dias atuais. Sofreu forte influência da medicina e, por vezes esteve sob ordens e determinações das forças militares, e assim, os resquícios das concepções de corpo dessas fases - do que é permitido e aceito - podemos perceber até hoje dentro das aulas de Educação Física Escolar. A realização, em diversas escolas, ainda nos dias de hoje, de aulas de Educação Física separadas para meninos e meninas, é um exemplo da influência militar na educação. O que isto implica para alunos e alunas é a educação diferenciada, não considerando a importância da integração entre os sexos, a corporeidade humana em toda a sua diversidade e a oportunidade de questionamentos acerca dos preconceitos e estereótipos sexuais e desigualdades que se naturalizaram no processo histórico-social.

O século XIX teve como prática de educação a chamada médico-higienista. Esta sofreu influências das concepções europeias, formando na sociedade da época, conceitos de ideais de famílias burguesas e determinando papéis sexuais/sociais do homem e da mulher desde a infância, referindo-se principalmente aos modos como meninos e meninas deveriam comportar-se. Para as meninas, era ensinado a serem calmas e terem bons modos; às crianças era ensinado a serem disciplinadas para se ter um bom desenvolvimento físico e intelectual,

contudo, separá-las por idade e por sexo era a norma, tanto no ambiente familiar quanto na escola (BONATO, 2001).

A mesma autora explica que a escola foi um espaço de difusão e aplicação dos preceitos da prática médico-higienista na época, pois, de acordo com o discurso difundido, a família não estava sendo suficiente neste ensino e se fazia necessária uma outra instituição na sociedade também com esta atribuição, uma que captasse e “construísse” futuros cidadãos - as crianças, inclusive atuasse junto a (re)educação da família, auxiliando para a separação das classes, já que a maioria da população não frequentava a escola. Assim, até os 12 anos, as crianças podiam brincar e estudar juntos, no entanto, à medida que completavam essa idade, eram separadas, principalmente em atividades fora de casa. Desta maneira, os internatos aparecem como o regime de educação mais perfeito para o projeto higiênico-pedagógico proposto, visto que poderia atuar em inteligências ainda jovens e em processo de formação.

No Brasil, oficialmente, a Educação Física foi incluída na escola ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1998). Com o propósito de “construção” de um homem forte, robusto, que contribuísse com a Pátria, a Educação Física esteve ligada ao físico e a saúde, em consonância com as concepções militares e médico-higienistas, sendo utilizada, também, como um processo disciplinador, de manutenção da ordem, fora do ambiente familiar.

Os colégios eram espaços destinados à educação higiênica do aluno com a educação física, a educação moral, a educação intelectual e a educação sexual da criança, foco de atenção. A Educação Física, por exemplo, era sugerida por médicos e pedagogos, para a disciplina do corpo. No entanto, os exercícios físicos eram prescritos conforme a idade e o sexo das crianças, mas sob a influência dos gregos e romanos, a dança era sugerida para ambos os sexos, tendo em vista que, ministrada de forma educada, envolvia o corpo com atitudes de respeito. No entanto, a divisão por idade e por sexo mostrava uma forma velada de tentar controlar a sexualidade das crianças e, por consequência a sexualidade desse cidadão quando adulto (BONATO, 2001).

Ainda no século XIX, um clamor pela reforma educacional ocorreu devido ao modo de as famílias educarem seus filhos em não consonância com as necessidades políticas do governo de construção de um Estado moderno. Desta maneira, surgiram vários projetos

educacionais que, entretanto, resultaram na Reforma Leôncio de Carvalho⁵, do então ministro Leôncio de Carvalho. Bonato (2001) elucida que os principais temas desta reforma foram:

[...] a liberdade de ensino, a não obrigatoriedade de instrução religiosa, ou seja, a implantação da escola leiga, a criação de jardins de infância nos moldes dos existentes em alguns países europeus, como a Alemanha e a França e, por fim, a extinção de escolas separadas para meninos e meninas e a implantação das escolas mistas. (p.130)

A proposta sobre as escolas mistas tinha sido influenciada pela experiência bem sucedida dos Estados de modelo de coeducação dos sexos. No entanto, inicialmente, somente foram aceitas escolas mistas as de 1º grau e ainda somente do ensino primário, com preferência de professoras e não admitindo crianças maiores de dez anos. Devido à Reforma Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa⁶ formulou Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, em que nestes, ao que se refere à coeducação – interesse deste trabalho – demonstrou sua preocupação com a possibilidade deste tipo de educação ser estendida de forma generalizada, desta maneira, aceitando este modelo de educação para ambos os sexos parcialmente (BONATO, 2001).

A mesma autora destaca:

Por muito tempo meninos e meninas estudaram em escolas separadas, recebendo educação diferenciada; na época, poucos tinham acesso à escolaridade. Nesta sociedade, onde os pilares sociais se erguem de forma patriarcal, a grande maioria das mulheres era analfabeta. A primeira lei imperial sobre o ensino, em 1827, determinava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, de ambos os sexos. No entanto, esta lei estabelecia que as meninas deveriam aprender a ler e escrever, fazer as quatro operações aritméticas, além de costurar e bordar, cabendo a instrução secundária apenas à população masculina, o que mostra a diferenciação da educação de um e de outro sexo, estabelecendo-se papéis sociais definidos e propalados pela higiene. (p.131)

⁵ Assinada no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. A Reforma proposta tratava sobre o curso primário, secundário e o superior.

⁶ Rui Barbosa – ministro da Fazenda da Primeira República. Também contribuiu com suas ideias para a educação brasileira.

No Parecer de 1882, Rui Barbosa enalteceu a importância da Educação Física nos programas de ensino nas escolas e explicou os objetivos para com as mulheres. Inezil Penna Marinho (1980) apud Zuzzi & Knijnki (2010) descreve a conclusão do parecer:

- 1º. – Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.
- 2º. – Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.
- 3º. - Inserção da ginástica em programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.
- 4º. – Equiparação em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas. (p. 63)

No entanto, a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física, então chamadas pelo nome de ginástica, não foi bem aceita pela sociedade, sendo proibida às estudantes. O objetivo da Educação Física nesta referida época devia-se à formação de um indivíduo sadio e aprimorado fisicamente, com vistas ao combate, à luta. Sendo assim, incompatível com os desejos das famílias para com as meninas, de não retirarem de suas filhas, suas inatas “qualificações” de mulher, seus atributos de fragilidade, docilidade, meiguice ao se exporem a tamanha “brutalidade” das aulas de ginástica (ZUZZI & KNIJNKI, 2010).

Bonato (2001) enfatiza que sendo Rui Barbosa um estudioso, ele apresentava diversos argumentos médicos, fisiológicos e pedagógicos para não haver a mudança do tipo de ensino para as escolas mistas de maneira generalizada, já que para ele aquela sociedade não estava preparada, como a dos americanos, para “ações tão ousadas”, devendo implantar a proposta somente ao jardim de infância e às crianças da escola elementar, entre os cinco e dez anos de idade, devido aos diversos problemas que poderiam advir para as mulheres, a educação comum, sob o mesmo regime disciplinar que o homem.

Em um primeiro momento, a prática da ginástica na escola foi vedada às mulheres, entretanto, observou-se que os exercícios poderiam exercer uma contribuição à manutenção da ordem social, na eugeniização da raça, ao acreditar que mulheres mais fortes e saudáveis, gerariam filhos mais sadios para defenderem a Pátria, e/ou filhas mais saudáveis para serem mães também saudáveis (CASTELLANI, 2003).

A prática da ginástica pelas mulheres foi permitida nas escolas, todavia, com um direcionamento diferente ao dos homens. Para as estudantes, a ginástica deveria acentuar a sua feminilidade, prepará-la para a maternidade futura, com grande cuidado a sua “fragilidade” e aos órgãos reprodutivos (CASTELLANI, 2003). Desta maneira, foram criados alguns decretos, deliberações, projetos e leis que regulamentavam a participação das mulheres na prática de exercícios físicos.

Rui Barbosa, em seu projeto final, em relação às escolas mistas e a organização pedagógica delas, propôs que as escolas elementares e médias, as que o governo declarasse mistas, receberiam indiferentemente alunos de um ou outro sexo, não maiores de onze anos (BONATO, 2001). A atenção estendeu-se também ao corpo docente dessas escolas, sendo permitida a direção por mulheres. Ao considerar a construção da imagem da mulher como doce, desprovida de maldade, pura, delicada, enfermeira, recomendou também que as escolas elementares do sexo masculino pudessem ser dirigidas por professores ou professoras, indistintamente. Desta maneira, a mesma autora analisa e questiona:

Depreende-se, então, que não havia perigo de mulheres – que eram da classe privilegiada, onde a higiene atuou primeiramente -, ministrarem aulas nas escolas elementares do sexo masculino, pois carregavam os valores e as concepções vigentes arraigados da sociedade, enquanto os infantes estavam em formação. A questão da coeducação, então colocada, naquele momento, seria de cunho moral? (BONATO, 2001, p.133)

Mais profundamente incutido no discurso das necessidades políticas do governo de construção de um Estado moderno, a proposta de coeducação, influenciada pelo modelo dos Estados Unidos, trazia, na sua prática, valores de moral e higiene que continuavam por disciplinar corpos e segregar classes sociais menos privilegiadas. A compreensão do conceito de coeducação, no século XIX, distanciou-se enormemente do de hoje – como sendo a coexistência em escolas, de sujeitos de ambos os sexos, quando hoje o conceito vai além da disposição dos sujeitos nas escolas. Ainda que tenha sido um avanço, a implantação da escola mista, não foi suficiente para acabar com as desigualdades entre os gêneros.

Em 1 de novembro de 1971, o Decreto nº 69.450, que regulamenta o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor e esclarecia como deveriam ser a composição das turmas: com 50 alunos/as do mesmo sexo, foi um retrocesso em relação a Educação Física Escolar.

Outra disposição quanto aos gêneros nas leis, Romero (1990) apud Zuzzi & Knijnki (2010) explica que o Parecer 540/77, tratou sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino, em seu artigo 1º. (letra 'f'), tornava facultativa a prática de Educação Física à aluna que tivesse prole, ou seja, facultando à mulher o direito de não participar da Educação Física por considerar que a responsabilidade de cuidar da prole é unicamente da mãe.

Ao final dos anos 70 e início dos 80 do século passado, iniciaram os primeiros estudos voltados para a questão dos preconceitos contra a mulher na educação, mais especificamente na escola de primeiro grau – termo utilizado na época para se referir ao ensino fundamental atual, quanto a práticas sexistas nas escolas, de pais e professores (TOSCANO, 2000).

Atualmente, a lei em vigor, que dispõe sobre a Educação Física, é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a Lei 4.024/61; e alterada pela Lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, no artigo 26, parágrafo 3º.). Esta prevê regulamentos para a disciplina Educação Física e para a educação brasileira como um todo. Nela não há determinações de atividades, turmas separadas ou algum aspecto quanto aos gêneros, no entanto, também não determina que as aulas devam ser mistas ou que não seja permitida a separação de meninos e meninas, por exemplo.

Discutindo mais especificamente as políticas curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), embora não se direcionem para a Educação Infantil, serviram de apoio para as diretrizes educacionais, inserindo uma série de temas transversais, como ética, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, que podem ser trabalhados nas diferentes disciplinas, incluindo, em todos estes temas, discussões sobre as questões de gênero. Para Vianna & Unbehaum (2006), os PCN's representam o mais importante avanço da interlocução de uma perspectiva de gênero com as políticas educacionais, representando assim um importante passo na inclusão destas questões em eixos norteadores dos currículos escolares. As autoras também apontam que: “Foi no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganhou então grande relevo” (p. 417).

O documento sobre Orientação sexual, dividido em três blocos – Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids – buscou dar visibilidade aos aspectos da sexualidade e do gênero, considerados fundamentais nas discussões que podem e devem ser abordadas no contexto escolar. Sobre o bloco “Relações de gênero” os PCN's (BRASIL, 1998) dizem:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (p.99).

As relações de gênero podem ser trabalhadas em qualquer situação do convívio escolar, pois elas se apresentam de forma nítida nas relações entre alunos e alunas, nas tarefas escolares, nos comportamentos diferenciados entre meninos e meninas, além das brincadeiras de uma maneira geral, diretamente ligadas ou não à sexualidade. Desta forma professores e professoras, mantendo-se atentos, devem questionar e combater as discriminações e os estereótipos relacionados ao gênero e à sexualidade, trabalhando-se o respeito às diferenças (BRASIL, 1998).

Os conteúdos a serem trabalhados pelo documento, no tocante às questões de gênero, se expressam em:

[...] a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. (p.100)

No documento específico sobre Educação Física, os PCN's também trazem o tema transversal orientação sexual em diálogo com as práticas corporais na escola, discutindo especificamente os padrões de gênero socialmente legitimados e sua relação com o corpo e a motricidade, padrões que muitas vezes são afirmados através de explicações de cunho biológico, para justificar atividades e práticas distintas para homens e mulheres:

Essa construção pode ser compreendida pela explicitação das atitudes cotidianas, muitas vezes inconscientes e automáticas, pautadas em valores preconceituosos. Por exemplo, com relação à habilidade das meninas para jogar futebol, é comum surgirem frases como: ela joga bem, parece até

homem jogando, aquela menina é meio macho, olha como ela joga bem, pode até jogar com a gente, e, nesses casos, é fundamental que se questione o modelo de eficiência que tem como referência o jogo masculino. Essa visão em si já está permeada de valores culturais e estabelece padrões de identificação para a caracterização de gênero em relação com a motricidade, pois as características mais genéricas da motricidade do gênero masculino, como força e velocidade, e do gênero feminino, como coordenação e equilíbrio, devem ser compreendidas independentemente do valor que socialmente se atribui a elas (BRASIL, 1998, p.42).

Buscando superar estas questões, os PCN's apontam como estratégias nas aulas de Educação Física a comparação dos estilos de jogo do futebol e do basquete feminino, não como um modelo inferior, mas como um estilo próprio de jogo; o incentivo à prática da dança pelos meninos, levantando, por exemplo, que num desfile de escolas de samba, existe à parceria entre o mestre-sala e a porta-bandeira, mostrando assim que a dança pertence tanto ao universo do homem quanto da mulher. Destacamos dois objetivos que se encontram nos conteúdos atitudinais (normas, valores, atitudes, etc.) que se direcionam especificamente para as questões de gênero nas aulas:

[...] Respeito a si e ao outro (próprios limites corporais, desempenho, interesse, biotipo, gênero, classe social, habilidade, erro etc.). [...] Respeito a diferenças e características relacionadas ao gênero presente nas práticas da cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1998, p. 74/75).

Acreditamos que as questões de gênero foram mais explícitas nos conteúdos atitudinais, pois a partir da expressão de valores não preconceituosos e sexistas, mudanças poderão ser visualizadas nas práticas durante as aulas de Educação Física que atentem para a problemática do gênero.

Por fim, é apontado pelo documento:

[...] alertar para a importância de uma reflexão dos professores sobre quais são os valores e os conceitos, cultivados implicitamente, que mantêm, instalam ou ainda reforçam um papel de submissão nas relações que ocorrem no ambiente escolar, pautadas nas questões de gênero. (p. 42)

A temática das relações de gênero tem sido discutida não somente em se tratando de adolescentes, mas também no que tange as crianças. Podemos assim, observar que uma

importância, relativa a essas questões de gênero, advinda do Ministério da Educação (MEC) já foram demonstradas, tendo em vista a referência no texto com o tópico intitulado “expressão da sexualidade” no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (p. 19)

Esta abordagem sobre os gêneros vem ao encontro do referencial teórico desta pesquisa, ao entender o conceito de gênero como uma construção social, considerando também a construção das identidades. O RCNEI (Brasil, 1998), complementa:

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas. (p. 20)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, v.3), também aborda sobre as relações de gênero na infância:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (p.41)

Contudo, o RCNEI (Brasil, 1998, v.3) complementa que ainda que o meio seja maleável quanto às vivências dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, como resultado do ambiente em que vivem, ou reflexo da fase em que a

divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. Ao professor cabe observar, sem sensível a essas situações para identificar as diferentes conjunturas e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados.

Abarcar o gênero nas políticas públicas de educação é sem dúvida uma tarefa do Estado, que dependerá do reconhecimento, importância, disponibilidade e da continuidade acerca destas questões nos governos que estiverem de frente, não apenas nas questões pontuais relacionadas ao currículo, mas todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (VIANNA & UNBEHAUM, 2006).

2.4 As Relações de Gênero na Educação Física e a Coeducação

Se atualmente a lei que normatiza as aulas de Educação Física na escola não sugere conteúdos, tratamentos e horários das aulas diferenciados para os gêneros, é percebido que, ainda assim, muitas escolas preveem em seus planejamentos conteúdos diferenciados para os gêneros. A prática e o direcionamento de atividades nas aulas de Educação Física dentro da escola, nem sempre são vivenciadas por meninos e meninas com a mesma oportunidade. É muito comum vermos, os meninos praticando futebol e lutas e meninas a ginástica e a dança.

Vieira (2008) marca que o esporte com uma perspectiva, um incentivo e uma experiência diferenciados para meninos e meninas, implica em que as crianças assumam papéis sociais diferentes, em função de serem meninos e meninas:

Os meninos são quase sempre incentivados a esportes que desenvolvam a motricidade ampla, o que possibilita um maior desempenho em atividades relacionadas ao combate e disputa física, enfim, a atividades mais expansivas, enquanto as meninas são incentivadas a atividades esportivas que utilizam a motricidade fina, ou seja, de gestos delicados, harmoniosos, daí se esperar que as meninas no esporte sejam mais discretas e delicadas [...] (p. 258).

No próprio interior das famílias, o incentivo às aulas de balé para as meninas e as de futebol para os meninos é uma prática comum, muitas vezes por receio da família à escolha do filho ou da filha pela atividade se relacionar com um possível desvio da norma “heterossexual”. Ou seja, o controle do corpo da criança inicia-se dentro de casa, nas atitudes

dos pais e mães ao determinarem quais atividades físicas cada um deve praticar, preferindo que seus filhos disponham de um repertório motor curto e submetendo os corpos deles a serem objetos de manipulação, já que as crianças não vivenciam o que querem, mas o que acham ser o adequado e certo para elas (ZUZZI & KNIJNIK, 2010).

No cotidiano das aulas de Educação Física, defrontamo-nos muitas vezes com desigualdades, hierarquia de gênero, preconceitos, discriminação, estereótipos e práticas sexistas, que contribuem para acentuação das diferenças, opressões, injustiças, ódios e indiferenças. A discriminação e os entraves das relações de gênero na escola são produtos do desenvolvimento de estereótipos sexuais, que se legitimam dentro do processo de socialização do sujeito. Assim, a desconstrução destes, deve passar pela escola e pela Educação Física, pois esta, no contexto escolar, se constitui no campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homem e mulher (SARAIVA, 2005).

Louro (2008, p.72) afirma sobre a disciplina Educação Física dentro da escola quanto ao gênero: “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”.

A ideia da menor capacidade física feminina frente ao homem ainda é, atualmente, justificativa do desempenho e expectativa do interesse das estudantes, o que impede que sejam oportunizadas a elas atividades tidas como masculinas ou, na melhor das opções, que as requeiram na criação de novas regras para os jogos de modo que se ajustem as suas “fragilidades”. Esta concepção tem a mulher como um desvio da norma, que é o homem. Entretanto, diversas transformações no campo do esporte, como alterações nos equipamentos, utilização de espaços físicos distintos, emprego de novos materiais e recursos tecnológicos, tem sido contribuições à minimização desta ideia, sem o entendimento a partir da lógica do “desvio” (LOURO, 2008).

A Educação Física também parecer ser, na escola, um campo onde a atenção e o cuidado estão voltados para o da sexualidade, embora essa preocupação atinja o espaço da escola como um todo, no entanto, pela Educação Física ser a disciplina que está voltada para o domínio do corpo, essa preocupação parece ser mais latente. Vieira (2008) enfatiza que a atividade esportiva assume um significado de “rito de passagem”, pelo incorporamento dos seus papéis sociais: os meninos saem mais próximos de seres homens, pois consideram que o esporte significa o local onde vai ser afirmada a sua masculinidade e a sua virilidade está em questão, já para as meninas, o esporte possui outro significado.

Louro (2008, p.75) cita: “Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade”.

Por outro lado, muitos professores e professoras detêm um cuidado especial com as meninas e jovens, evitando atividades de “contato físico” ou um pouco mais “agressivas”, por considerarem as fragilidades delas, com a justificativa de que podem com essas práticas machucar os seios ou os órgãos reprodutores, ou mesmo estimular contatos entre elas, o que não seria adequado (LOURO, 2008). A diferenciação das atividades quanto aos sexos dentro das escolas, determinada por um discurso prioritariamente biológico, em que as concepções de fragilidade e incapacidade atribuídas às mulheres, são formas sutis de controle e disciplinas dos seus corpos. O que podemos perceber é a escola, ainda nos dias de hoje, limitando os corpos das alunas assim como ocorria no século passado, sob as influências do militarismo e do higienismo.

As limitações e as vigilâncias dentro da escola não se dão somente com as meninas, também são extensivas aos meninos e até mesmo aos adultos que ali convivem. Todavia, ao fugirmos da dicotomia homem/mulher, vamos perceber que todos os sujeitos que não se “enquadram” nessa lógica, de uma ótica da sexualidade, heterossexual, não são vistos ou são tratados como problema ou desvio, da mesma maneira que, ao percebermos somente o gênero dicotômico – homem/mulher, dentro da escola, deixamos de contemplar as distinções no interior de cada um desses polos – homem e mulher e a “comunicabilidade” que pode atravessá-los como classe social e etnicidade (LOURO, 2008).

Portanto, as exclusões nas aulas de Educação Física não se dão somente pelo gênero, mas outros diversos aspectos são constituidores, como explica Altmann e Souza (1999):

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas. (p.56)

Desta maneira, exclusões nas aulas mistas de Educação Física se dão não somente quanto ao gênero, mas em conjunto com outras categorias como idade, força e habilidade, tendo como consequência diversos tipos de exclusões (ALTMANN, 1998).

A separação de meninos e meninas nas escolas, como um todo, atualmente, são realizadas por poucas, no entanto, especificamente nas aulas de Educação Física, essa separação ocorre muitas vezes. Ainda hoje, em muitos casos, as justificativas são pautadas em uma visão corporal a partir dos fundamentos biológicos, em que meninos e meninas não devem ter as mesmas práticas corporais juntamente, devido as suas habilidades e atributos ser supostamente diferentes devido ao sexo.

As diferenças de habilidades percebidas, muitas vezes, nas turmas em aulas de Educação Física podem ser entendidas a partir da construção cultural do corpo. Muitos professores justificam ser a separação dos sexos, nas aulas de Educação Física, uma estratégia de ensino para uma suposta facilitação do professor na sua prática pedagógica, na diminuição dos também supostos problemas advindos da convivência dos sexos e na melhor *performance* e rendimento dos sexos (TOMAZELLI, 2011).

Desta maneira, podemos perceber que muitas e muitos docentes ainda estão sob uma perspectiva de desempenho quanto aos objetivos das aulas de Educação Física na escola e, também, ausentando-se de possíveis situações como enfatiza a autora Romero (2010, p.115): “o meio escolar há muito tempo, opta por separar os corpos, ficando desta forma em uma posição bastante cômoda, sem precisar enfrentar questionamentos ou situações consideradas desconcertantes”.

Por outro lado, as aulas mistas na escola, isto é, as que coexistam a presença de meninos e meninas, sem alguma reflexão sobre as diferenças de gênero, também não serão promotoras de uma educação para os gêneros, podendo até aprofundar as desigualdades. Assim, a aula mista na escola deve ser tomada como uma forma inicial de superar as desigualdades entre homens e mulheres, não implicando obrigatoriamente em igualdade. No entanto, a coexistência de meninos e meninas com um conjunto de ações coeducativas, pode implicar em muitos ganhos com vista à diminuição das desigualdades socio-históricas entre os gêneros, uma vez que os sujeitos não estão separados na sociedade.

Altmann, Ayoub & Amaral (2011) marcam que quando as aulas de Educação Física mistas propõem subverter os arranjos normatizadores de gênero, buscarão superar as dicotomias presentes na nossa sociedade, problematizando, assim, questões de suma

importância que estão enraizadas nas aulas, tais como “meninas não gostam de suar e meninos são sempre habilidosos ao jogar”. Segundo o pensamento dessas autoras:

Nesses discursos, percebemos que as práticas coeducativas desestabilizam regimes de verdade sobre o gênero, possibilitando a desconstrução de estereótipos de gênero ligados aos esportes. Tais práticas viabilizam o envolvimento efetivo e qualificado de meninas nas atividades, mostrando seu domínio de habilidades esportivas, como no futebol. Dessa forma, desconstruem uma imagem cristalizada da incapacidade ou menor habilidade feminina para as práticas esportivas. Colocam em dúvida a concepção de que “meninas não gostam de suar” e de que apenas “meninos sabem jogar” (p. 496/497).

As mesmas autoras complementam:

O trabalho coeducativo com meninos e meninas nas aulas de Educação Física pode problematizar concepções estereotipadas do feminino e do masculino, presentes entre docentes e discentes, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar (p.499).

Na história da educação, a escola mista passou por momentos de debates e conflitos, com variações segundo os padrões socialmente aceitos para a educação das mulheres revelando, deste modo, as mudanças sociais das relações de gênero. Assim, o termo coeducação, já anteriormente citado, como uma nova perspectiva para o combate ao sexismo, tem sido uma proposta discutida mais amplamente nos últimos tempos como explica Auad (2006):

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

Louzada & Devide (2006, p.129) descrevem sobre a coeducação nas aulas de Educação Física: “as aulas coeducativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser

problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades.” Os autores também apontam que quando uma proposta de aula de Educação Física coeducativa é inserida em turmas mistas, pode, inicialmente, haver certa resistência, principalmente se o professor ou a professora ainda não tiver problematizado questões relacionadas ao gênero.

Para Auad (2006, p. 55) a coeducação é entendida ainda: “como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais”.

Louzada & Devide (2006) afirmam que:

Para a construção de uma Efe igualitária entre os sexos, os docentes devem distribuir os alunos(as) nas aulas de EFe implementando uma proposta coeducativa, que problematize questões de gênero e contribuam para a melhoria da convivência entre os sexos com/através/na prática corporal, facilitando a socialização, o combate ao sexismo, a diminuição da violência e a melhoria da sua organização. (p.137)

Para Costa & Silva (2002) reflexões sobre as relações de gênero no espaço da escola, em conjunto com o tema coeducação se faz fundamental quando pensamos nas possibilidades de uma educação igualitária para ambos os sexos, em específico nas aulas de Educação Física. De acordo com os autores:

[...] para esclarecer os caminhos da coeducação em educação física, convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo. (p. 48)

Pensar a educação nas ações pedagógicas disciplinares, neutras, fundamentadas no aspecto biológico e restritas à execução dos movimentos, é pensar a educação de forma excludente. Desta forma estes valores devem ser transformados pelo estudo da diferença sexo/gênero em Educação Física, nos moldes da coeducação. No contexto escolar devem existir oportunidades de aprendizagem significativa, respeito pelo outro e a possibilidade de realizar um trabalho equitativo entre os gêneros. Caso contrário, a escola continuará

segregando, dividindo, mortificando as crianças e impossibilitando-as de evoluir como pessoas (COSTA & SILVA, 2002).

As aulas mistas são um pressuposto, mas apenas uma das muitas medidas necessárias para implantar uma política pública coeducativa (AUAD, 2006). Sendo assim, o conceito de coeducação vem ao encontro do objetivo de oportunizar uma equidade de gênero permitindo uma escola mais democrática e menos desigual.

A busca pela coeducação no cotidiano escolar asseguraria a existência de práticas mais igualitárias e menos centradas nas relações de gênero tradicionais que colocam os sexos em oposição. Para Silva (2005) apud Saraiva (2005, p.15): “a coeducação nestas linhas é compreendida à luz de um outro ethos social que foge das divisões enclausuradas entre sexo, raça, classe, cultura, tendo como pressuposto a unidade na diversidade.”

Para Corsino & Auad (2012), a construção de uma Educação Física escolar coeducativa deve ser, primeiramente, repensados seus objetivos na escola e seu entendimento, do mesmo modo, como compreender o corpo como construção social, e as relações de gênero como parte constituinte deste corpo.

Desta maneira, a coeducação é aqui compreendida como uma política que busca a desconstrução de estereótipos de gênero, a interação de ações entre os gêneros e práticas mais igualitárias entre os gêneros nas aulas de Educação Física.

Uma aula coeducativa precisa proporcionar oportunidades para meninos e meninas, de modo que disciplinas, conteúdos, exercícios e vivências sejam os mesmos, o que até então é muitas vezes, oferecido para um ou outro sexo. É de suma importância também que estes estudantes possam entender que os padrões de conduta dos sexos são construídos cultural e socialmente ao longo dos tempos e por isso podendo ser modificados, ao contrário do que é tido pelo senso comum, como de ordem natural e biológica. Entender a coeducação como contributo para a Educação Física, relacionando o esporte e as atividades físicas ao gênero, é caminho para o combate ao sexismo e força para romper fronteiras das práticas corporais, que são determinadas para cada sexo.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, BRINCADEIRAS E LÚDICO

3.1 Infância

Ao longo da história, diferentes concepções de infância foram consideradas quanto à criança, no âmbito da família, na escola e em outras diversas instituições formalmente criadas para tal. Atualmente o conceito de infância e a concepção de criança, são tidos com grandes diferenças da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Até o século XVII as crianças não tinham muita atenção de seus pais e da sociedade de um modo geral. Como consequência das péssimas condições de higiene, a mortalidade infantil possuía níveis altíssimos, assim, a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. As mortes das crianças eram consideradas naturais e eventuais, já que muitas não conseguiam ultrapassar a primeira infância. Desta maneira, como o índice de natalidade também era alto, acontecia quase que uma substituição das crianças mortas. Todavia, isso não quer dizer que as crianças eram abandonadas, negligenciadas ou desprezadas (ARIÈS, 1978).

Na Idade Média a infância era compreendida como um período de transição para a fase adulta - muito breve e muito insignificante. Vista como um adulto em miniatura, assim como o adolescente, não tinham reconhecimento de existência. Era comum a criança ser misturada aos adultos, vestirem-nas como homens e mulheres, partilhar de seus trabalhos e jogos, vivenciar experiências hoje aceitas somente aos adultos, isto tudo, a fim de contribuir para que essa passagem da infância fosse com maior rapidez (ARIÈS, 1978).

Neste mesmo período histórico, Propriétaire (apud Ariès, 1978, p.25) define qual etapa compreende a infância: "A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança) [...]".

Ainda que houvesse algumas publicações na época, a duração da infância não era bem definida e o termo "infância" era empregado indiscriminadamente, sendo utilizado, inclusive, para se referir a jovens com dezoito anos ou mais de idade. Dessa forma, a criança acabava por assumir funções de responsabilidade, queimando etapas do seu desenvolvimento (ARIÈS, 1978).

Em relação à educação das crianças, Ariès (1978) enfatiza que:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (p.3)

No período da Idade Média, a escola e o colégio eram reservados a um reduzido número de crianças e num mesmo espaço misturavam-se todas as idades, com a proposta de um espírito de liberdade de hábitos, tornaram-se uma forma de separar as crianças formando-as tanto moral como intelectual, adestrando-as através de uma disciplina autoritária, a fim de afastá-las da sociedade dos adultos. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, "jovens ou velhos". Essas características de educação persistiram por longo tempo, principalmente na camada não escolarizada da população (ARIÈS, 1978).

Por volta do século XVI, um novo sentimento de infância surgiu na sociedade: a criança se tornou uma fonte de distração dos adultos por sua ingenuidade, gentileza e graça. Desta maneira, passaram a ser reconhecidos pela graciosidade e despertavam brincadeiras e paparcos. Ariès (1978) esclarece esse sentimento da infância:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua alma, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril, sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era em parte composta de criança e de jovens de pouca idade. A língua não atribuía à palavra enfant o sentido do restrito que lhe atribuímos hoje em francês, dizia-se enfant como hoje se diz gars na linguagem corrente. Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social, aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas. (p. 146).

Durante o século XVII, mudanças ocorreram quanto à compreensão sobre a infância, conservando-se a tradição nas classes sociais mais dependentes e como um novo hábito entre

a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno, como esclarece Ariès (1978):

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um "petit garçon" (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: "E um bom menino", ou "esse menino não vale nada". (p.32)

Com o tempo, diversas palavras passaram a designar a criança pequena – mas aquela que já corria e falava. No entanto, a nomeação daquelas de pouquíssima idade e que mamavam, somente no século XIX aconteceu: o francês tomou emprestado do inglês a palavra *baby*, que, nos séculos XVI e XVII, designava as crianças em idade escolar. Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demorou a se formar (ARIÈS, 1978).

A indiferença marcada que existiu até o século XIII até mesmo nos trajes das crianças, no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos, tendo um traje destinado à sua idade, distinguindo-a dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII (ARIÈS, 1978).

O sentimento de infância foi construído com grande influência das transformações sociais no século XVII, principalmente pelas reformas religiosas católicas e protestantes, que surgiram com uma nova perspectiva sobre a criança e sua aprendizagem, assim como o desenvolvimento das relações de afetividade no seio das famílias.

Kramer (2011) aborda sobre o sentimento de infância:

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (p. 17)

A afetividade podia ser percebida, a partir da importância que a educação passou a ter nas famílias, deixando de ser caracterizada por uma aprendizagem na convivência de crianças com adultos no dia-a-dia, para ser realizada na escola. Essa nova preocupação com a educação gradativamente instalou-se no seio da sociedade e a transformou. A família assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas, inspirando sentimentos novos - uma afetividade nova: o sentimento moderno da família. Desta maneira, essa escola passou a ser responsável pela formação da criança, onde foram até mesmo separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade, inclusive as meninas (ARIÈS, 1978).

O sentimento moderno de infância pode ser explicado em duas atitudes dos adultos que se contrapõem: a primeira tem a criança como um ser ingênuo e inocente levando a uma atitude conhecida popularmente como “paparicação”; a segunda surge simultaneamente e em contraposição à primeira, tendo a criança como um ser imperfeito e incompleto em que os adultos têm por dever oferecer-lhes educação e “moralização” (ARIÈS, 1978; KRAMER, 2011).

Esse duplo sentimento de infância, surgido nos séculos XVI e XVII, juntamente com o sentimento de família, é fruto de uma nova função da família na burguesia da sociedade da época. A família começa a perceber a criança como necessária de ser preservada do meio, mantendo sua inocência e com a necessidade de fortalecimento de seu caráter e sua razão. Kramer (2011) expõe que as ideias de inocência e de razão não se opõem, são tidas como elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persistem até hoje.

No entanto, esta mesma autora aponta, em relação ao papel da criança, ser diferente no interior das diferentes classes sociais, desta maneira, não se pode considerar a ideia de uma infância universal, inclusive na sociedade brasileira dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na sua formação. Dentre esses aspectos, pode-se citar a população indígena original, as diferentes migrações, o longo período de escravidão. Deve-se, então, partir do princípio de que as crianças tinham (e têm) modos de vida e de inserção social

completamente diversos umas das outras, o que representava (e representa) a diferentes níveis de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade.

A formação moral da criança passou a ser motivo de preocupação e, desta maneira, a pretensão era de correção dos desvios dela. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que influenciou toda a educação do século XX (ARIÈS, 1981).

Atualmente, consideramos a criança como um sujeito de direitos enquanto sujeito social, situado em um contexto histórico e cultural, cuja diversidade, seja biológica, cultural ou cognitiva, precisa ser considerada e respeitada como específica de um sujeito com identidade própria e em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica ou expressiva. Desta maneira, compreender que cada fase de desenvolvimento tem em si mesma uma identidade que exige uma educação própria, uma realização em si mesma e não um preparo para outra idade.

3.2 Políticas públicas e legislação: infância e Educação Infantil

Iniciamos a abordagem sobre a infância e a Educação Infantil fazendo uma retomada histórica sobre as concepções de infância desde a idade média aos dias atuais. Assim, por compreendermos a criança como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, portadora de direitos enquanto cidadão, é que acreditamos esta concepção de infância, que geraram as maiores mudanças na Educação Infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, quais as suas necessidades como criança e como cidadão.

Sendo assim, neste tópico nos dedicamos a escrever sobre as políticas públicas destinadas as crianças e a educação para elas no Brasil, em especial, a partir da década de 80 do século XX, até os dias atuais.

Ao fazermos um levantamento em relação aos documentos oficiais: leis, pareceres e diretrizes destinados para educação de crianças de 0 a 6 anos, observamos uma valorização do segmento pelo Estado brasileiro. Há que se destacar a relevância como marco na Educação Infantil a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Não obstante, é

preciso citar outros documentos de grande importância que demonstram a atenção dada ao tema, como: a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, promulgada em dezembro de 1996; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998); a Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010); o Plano Nacional de Educação (2001) e (2011), e a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.

A Educação Infantil, hoje, conta com uma legislação oriunda da Constituição Federal de 1988, em que já naquela citada década de 80 havia definido uma nova perspectiva a respeito da infância. Portanto, o ensino na Educação Infantil deve-se basear nessa diretriz, em que descreve a criança como portadora de direitos. Assim, determinou-se legalmente que a família, a sociedade e o poder público precisam respeitar e garantir os direitos das crianças, como definidos no artigo 227 (redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) também versa sobre a as creches e pré-escolas afirmando que estas são instituições com finalidades educacionais, indo além da antiga concepção de assistencialismo, como descreve o Art. 208:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Como exposto no item do artigo citado acima, a Educação Infantil foi reconhecida pela importância na formação do sujeito histórico. Essa perspectiva foi um avanço para a educação no Brasil.

A Educação Infantil, portanto constituída de creche e pré-escola, para crianças de até cinco anos de idade, tem sido tratada com maior importância perante o cenário educacional brasileiro, tendo em vista a sua composição como parte integrante da Educação Básica, conforme regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, a Educação Infantil e no seu Art. 29:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também ressalta a importância do desenvolvimento integral e a ação conjunta da escola, da família e da comunidade na educação da criança até os seis anos de idade. Não obstante, sinaliza que esta educação é complementar, não excluindo a responsabilidade da família.

Outra definição da Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) está em entendimento com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde escreve sobre a incumbência dos Municípios, como no artigo 11, inciso III: “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”, e no mesmo artigo 11, inciso V: “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]”, do mesmo modo, na Constituição Federal no Art. 211, compete aos Municípios, no § 4º: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)”, e no § 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)”; respectivamente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 do ano de 1990, prevê os direitos da criança e a compreende como sujeito portador de direitos, aos quais destaca como no Art. 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Este mesmo Estatuto, no Art. 2º, entende

como criança “a pessoa até dozes anos de idade incompletos [...]”. Assim, dentro deste entendimento que essa dissertação definiu o termo criança.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI é um guia de orientação num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente, devendo servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Segundo o RCNEI (MEC/SEF, 1998), a prática da Educação Infantil deve se organizar, quanto à brincadeira, de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Em 2006, foi publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (2006), em concordância com o próprio MEC, no objetivo de induzir de políticas educacionais e de propor diretrizes para a educação. Este documento traz diretrizes, objetivos, metas e estratégicas para a área.

Em 17 de dezembro de 2009 pela Resolução nº 5, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) uma norma que tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Deste modo, enfatizam que não se deve separar o cuidado da educação da criança e sim ajustá-lo nas práticas diárias dos professores e comunidade escolar, isto é, essas Diretrizes podem ser consideradas um avanço porque trazem uma concepção de Educação Infantil que não é mais associada ao assistencialismo de mães trabalhadoras.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) publicado para a primeira década deste século – de 2001 a 2010, estimava como meta sobre a oferta da Educação Infantil a ampliação de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o fim da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

No entanto, essa meta não foi atingida. De acordo com a UNICEF, em seu relatório O Direito de Aprender:

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) determine que, em 2011, 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos frequentem creches e Pré-escolas, apenas 17,1% das crianças de até 3 anos e 70,1% do grupo entre 4 e 5 anos estão matriculadas nesta etapa de ensino¹⁰. (p.36)

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011), que está em vigor referindo-se ao decênio 2011-2020, define como meta sobre a oferta da Educação Infantil: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.”

Mais recentemente, foi publicada a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 que altera a LDB, e traz um grande avanço para a educação de crianças de 4 a 6 anos. No seu Art. 4º afirma que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

A mesma lei complementa no seu Art. 6º que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Esta lei traz como ponto positivo a proposta de educação infantil pública e gratuita.

É preciso investir na construção de novas escolas, na formação de professores e na formulação de diretrizes pedagógicas adequadas para essas faixas etárias a fim de que possamos ter um atendimento de Educação Infantil com qualidade para todas as crianças.

3.3 Educação Infantil na cidade de Cabo Frio

Para a compreensão do desenvolvimento da educação infantil na cidade de Cabo Frio é preciso fazer uma retomada histórica em relação ao atendimento as crianças de 0 a 6 anos no município. De acordo com o referencial da Educação Infantil do município - o Rede Infantil (Cabo Frio, 2006):

Os primeiros registros do oferecimento legal de Educação Infantil no município datam de 1983 quando a Secretaria Estadual de Educação autorizou o funcionamento de nove escolas criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal de Cabo Frio que, além de oferecer as séries iniciais do 1º segmento do Ensino Fundamental, também ofereciam educação infantil em turmas de pré-escolar (E.M. Agrisa, E.M. Antonio da Cunha Azevedo, E.M. Araçá, E.M. João Bessa Teixeira, E.M. João Evangelista dos Santos, E.M. João Rocha, E.M. Maria José Barroso, E.M. Oswaldo Santa Rosa, E.M. Pedro Jotha). (p. 21)

O município de Cabo Frio, ainda anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 1996, havia criado também duas creches de horário integral para atender crianças de 04 meses a 03 anos e 11 meses, sob a supervisão, então, da Secretaria de Saúde (Creche Escola Vovó Olívia e Creche Escola Vovó Cinha). A partir da nova LDBEN, a Educação Infantil passou a ter o dever de educar para além de cuidar. Assim, nesta perspectiva, que, a Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio também passou a ter as creches sob sua supervisão (CABO FRIO, 2006).

Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Cabo Frio, por sua vez, é composta, por 88 Escolas⁷, dois Centros de Educação Especial Integrados, sendo 40 instituições que oferecem a Educação Infantil, com turmas de creche e/ou pré-escola. O atendimento realizado na creche em algumas escolas é em período integral e em outras somente em um turno – manhã ou tarde. As crianças maiores, do pré-escolar, com quatro e cinco anos, são organizadas em 2 turnos – ou no horário da manhã ou no da tarde.

A matrícula das crianças da Educação Infantil na rede municipal da cidade de Cabo Frio é realizada de acordo com as seguintes faixas etárias: a) creche I – até 11 meses; b) creche II – a partir de 1 ano; c) creche III – a partir de 2 anos; d) creche IV – a partir de 3 anos; e) pré I – a partir de 4 anos; f) pré II – a partir de 5 anos; devendo estar com a idade completa necessária em cada fase estipulada até 31 de março (CABO FRIO, 2006).

⁷ Número obtido através do site da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, acessado em 06 de março de 2013.

Sobre as etapas da Educação Infantil, o Regimento Escolar das Unidades Escolares (CABO FRIO, 2011) que incluem a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio regular e o da modalidade de educação de jovens e adultos, da rede municipal de ensino de Cabo Frio, explica quais idades estão compreendidas na primeira etapa da educação básica: dentre elas, a creche de 0 a 3 (três) anos e 11 (onze) meses e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos.

O Rede Infantil (CABO FRIO, 2006), documento que orienta o segmento Educação Infantil no Município de Cabo Frio, apresenta em conformidade com esta pesquisa a importância do brincar para a criança:

Um trabalho realmente preocupado com o desenvolvimento integral da criança reconhece, no brincar, a sua importância, proporcionando condições de desenvolvimento de diferentes aspectos de sua individualidade: aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos [...]. (p. 24)

O Rede Infantil (CABO FRIO, 2006), ao tratar de seus objetivos para com a Educação Infantil do município, descreve como gerais:

* Contribuir com um conjunto de referências e orientações pedagógicas que favoreçam a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças;

* Destacar, no processo curricular, o envolvimento dos sujeitos não somente cognitivos, mas afetivos, sociais e políticos. (p. 22)

O Regimento Escolar (CABO FRIO, 2006, p. 51) versa também sobre a matriz curricular que deve ser adotada em cada escola de educação infantil do município, conforme exposta no quadro abaixo:

QUADRO 1: MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CABO FRIO

Componentes Curriculares		Creche II	Creche III	Creche IV	Pré I	Pré II
EIXOS	Âmbito de experiência: Formação Pessoal e Social					
	Identidade e Autonomia	*	*	*	*	*
	Cooperação	*	*	*	*	*
	Responsabilidade	*	*	*	*	*
	Âmbito de experiência: Conhecimento de Mundo					
	Movimento	*	*	*	*	*
	Música	*	*	*	*	*
	Artes Visuais	*	*	*	*	*
	Linguagem Oral e Escrita	*	*	*	*	*
	Natureza e Sociedade	*	*	*	*	*
	Matemática	*	*	*	*	*

Legenda: * = sempre presente

Vale ressaltar que a matriz curricular adotada para as escolas de Educação Infantil do referido município está em consonância com os eixos de trabalho sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998): primeiramente relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e outro relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

3.4 Brincadeiras e lúdico: componentes fundamentais na infância

As brincadeiras, os brinquedos e os jogos, independente da época, cultura ou condição social, fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem num mundo de sonhos, fantasia, de alegria, onde realidade e faz-de-conta se confundem. Desta maneira, o brincar é o que se realiza a partir de todo esse conjunto de jogos, brincadeiras e brinquedos.

A brincadeira, na perspectiva da criança, tem um fim nela mesma, o grande acontecimento é o brincar pelo prazer do brincar. No entanto, a brincadeira ou o brinquedo tem uma função social que ultrapassa o momento ao ser um meio de aprendizagem de papéis sociais, como exemplos, por meio do jogo do faz-de-conta, brinquedos simbólicos.

Sendo o brincar o principal modo de expressão na infância, uma linguagem que o ser estabelece consigo, com os outros e com o meio, esse direito foi assegurado em forma de lei. Para referirmo-nos a legislação quanto ao brincar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 do ano de 1990, escreve sobre o direito à liberdade no seu Art. 16 e ressalta no item IV o direito da criança de brincar, praticar esportes e divertir-se.

As brincadeiras das crianças são muitas vezes curiosas aos adultos e desta maneira, surge a pergunta: Porque as crianças brincam? “As crianças tem prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional” (WINNICOTT, 1975, p. 161).

O mesmo autor complementa que a criança tem a brincadeira com grande importância em sua vida, visto que adquire experiência por meio dela. As experiências, tanto internas quanto externas podem ser férteis para o adulto, contudo, a criança encontra o real valor principalmente na brincadeira e na fantasia. Assim é válido fornecer a criança materiais e ideias, mas moderadamente e não em excesso, uma vez que a criança é capaz de inventar brincadeiras muito facilmente e isso lhe dá prazer.

As brincadeiras permitem a criança sua evolução por meio daquelas inventadas por elas mesmas, por outras crianças e pelos adultos. Deste modo, a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT, 1975).

O brincar é fundamental para o desenvolvimento de todas as pessoas, ao passo que, principalmente nas crianças, oportuniza envolvimento da criança consigo, com o meio e com os outros; é interessante pois canaliza, orienta, organiza as energias das crianças; e é informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005).

Bittencourt & Maia (2006) afirmam que o brincar e o aprender estão interligados, mas não são a mesma coisa, tendo em vista que a partir do brincar surge o desejo de conhecer e de saber do mundo e de si mesmo. Dentro do pensamento winnicottiano, as autoras defendem o brincar como um espaço necessário para que a aprendizagem possa ocorrer, já que o espaço do brincar pressupõe a interface e interpretação do mundo interno e do mundo externo, criando-se nesse processo, o rudimento do símbolo.

Desta maneira, podemos perceber que a brincadeira é um espaço que permite a aprendizagem, inclusive dos papéis sexuais. Entendemos que esses papéis sexuais que estão incutidos nos valores das sociedades são preconcebidos e permeiam a cultura. Assim, Winnicott (1975) explica sobre o aprendizado de papéis preconcebidos e a brincadeira:

No início, a criança brinca sozinha ou com a mãe; as outras crianças não são imediatamente procuradas como companheiras. É em grande parte através da brincadeira, em que as demais crianças são ajustadas a determinados papéis preconcebidos, que uma criança começa a permitir às outras que tenham uma existência independente. (p.163)

É importante que se incentive as brincadeiras com meninos e meninas, na medida em que essas relações criadas de amizade e respeito contribuem para relações saudáveis de convivência entre os gêneros. O mesmo autor esclarece que:

[...] as crianças fazem também amigos e inimigos durante as brincadeiras, ao passo que não lhes é fácil consegui-los fora disso. A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais. (p.163)

O jogo para Huizinga (1951) é um fenômeno cultural, por isso, elemento da cultura, não biológico, e é nele e por ele que a civilização se desenvolve e tem como características: o prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. Possuindo também, a qualidade lúdica em sua essência e na forma mais pura dessa qualidade, e verificando nele todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.

O trabalho pedagógico, principalmente aquele voltado para a infância, teve o jogo colocado como parte essencial do mesmo. O precursor deste processo foi Froebel quando criou o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos (KISHIMOTO, 2012).

O jogo pode ser compreendido a partir de três níveis de diferenciações que agora analisaremos de forma breve. O jogo é resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, em que este sentido de jogo depende da linguagem de cada contexto social, ou seja, cada contexto cria sua concepção de jogo, como por exemplo, o manuseio do arco e flecha, em que hoje é visto como brinquedo, todavia em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. O jogo é um sistema de regras em que permite identificar em si uma estrutura sequencial específica sua modalidade, como por exemplo, o jogo de buraco que tem regras diferentes do jogo de tranca, enquanto que se usa o mesmo objeto, o baralho. O jogo é um objeto e, como tal, possui um território demarcado e materializável para o jogador, como por exemplo, o xadrez que no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais (KISHIMOTO, 2011).

A mesma autora esclarece que existem diferenças entre jogo, brincadeira e brinquedo e explica que diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma ausência de regras quanto ao seu uso, podendo um mesmo brinquedo ser brincado de diferentes maneiras. Assim, ela complementa e define que brincadeira possui como suporte o brinquedo, ou seja, ela é fruto da imaginação e criatividade daquele que, de posse do brinquedo, inventa a este um contexto para se poder brincar com o mesmo, dando ação e movimento ao mesmo. Assim sendo, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2011).

Kishimoto (2011) organiza os brinquedos e brincadeiras em quatro diferentes tipos: o primeiro chama de brinquedo educativo ou jogo educativo, em que pode ser entendido como recurso que ensina, desenvolvendo e educando de forma prazerosa, tendo como exemplo o quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores; o segundo nomeia de brincadeiras tradicionais infantis, em que pode ser considerada como parte da cultura popular incorporando a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade, como por exemplo, a amarelinha e soltar pipa; o terceiro tipo são as brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como simbólicas, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária e tem como exemplo a brincadeira de casinha; o quarto e último tipo é chamado de brincadeiras de construção e são de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a

criatividade e desenvolver habilidades da criança, e tem Froebel como criador desses joguinhos de construção – tijolinhos de construção.

A mesma autora explica que Froebel aliou o simbolismo da natureza, as estações do ano, com o desenvolvimento do ser humano, surgindo daí a instituição infantil com sentido metafórico de jardim de crianças. Devido à sua crença religiosa protestante, relaciona também a unidade entre o homem, seu criador e a natureza e aponta como a educação pode garantir essa unidade, desde a infância, por meio da natureza, a fim de conduzir ao pleno desenvolvimento do ser humano. Da mesma forma enfatiza que a repressão e ausência de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral.

Para Maia & Bittencourt (2006, p.112): “o espaço lúdico é marcado pelo brincar e a cultura igualmente surge desse brincar rudimentar que todo bebê possui quando cria, pela primeira vez, seu objeto, o objeto transicional.”

A fim de definirmos lúdico, consideramos para esta dissertação a abordagem destacada por Maia, Araújo & Ribeiro (2013):

Lúdico é uma palavra de origem latina (*ludus*) e significa brincar e igualmente criar vínculos. Esse brincar, em seu sentido mais amplificado, seja pelos jogos, expressões artísticas e/ou brincadeiras, propicia e facilita a aprendizagem bem como o desenvolvimento pessoal da criança e sua inserção no meio social e cultural. Em uma esfera ainda maior, contribui para a saúde mental e física dos mesmos a partir do momento que constrói e (re) constrói significados e conceitos do mundo adulto sem invadir ou prejudicar o universo infantil. (p.41)

Tratando-se da dimensão lúdica, presente nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento nas atividades escolares, para inferi-la Macedo, Petty & Passos (2005) sugerem cinco indicadores, que nas perspectivas das crianças, elas apresentem as qualidades a seguir no jogo: “1. terem prazer funcional; 2. serem desafiadoras; 3. criarem possibilidades ou disporem delas; 4. possuírem dimensão simbólica e; 5. expressarem-se de modo construtivo ou relacional”. (p. 15).

Em atividades que o prazer funcional está presente, as crianças vivem seu momento, possuindo, as atividades, fim em si mesmas, ao serem realizadas pelo prazer ou pelo desafio que são. A alegria também pode estar presente, todavia, pode existir igualmente sofrimento,

de exercitar certo domínio, de testar certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. Sendo assim, a motivação é intrínseca e, como continuidade, a atividade pode perdurar, pois o interesse é o prazer em repeti-la (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005).

Os mesmos autores esclarecem outro indicador que permite inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, que é o desafio e a surpresa. Para uma pessoa algo só é desafiador, se implicar alguma dificuldade, maior o menor, que necessite superação. Neste intuito, é preciso que se preste mais atenção, repita, considere algo com mais força, pense mais vezes ou mais profundamente, encontre ou crie alternativas. Deste modo, lúdico, nesse sentido, é equivalente a desafiador e surpreendente significa que não se controla todo o resultado, que algo tem sentido de investigação, de curiosidade.

As atividades, para o sujeito, devem criar possibilidades ou disporem delas para isso, devem ser necessárias e possíveis. Necessárias porque, do ponto de vista afetivo, não fazê-las produz algum desconforto, um sentimento de perda, um desejo ou demanda não satisfeitos. Do ponto de vista cognitivo, se ela é necessária, ela tem de ser minimamente pensável ou realizável, mesmo que esse sujeito erre, ou não tenha resultados dos mais satisfatórios, mas o problema que ela coloca é compreensível para o sujeito. A atividade deve também ser possível de ser realizada. As crianças precisam dispor de recursos internos – habilidades e competência para realização de uma atividade –, ou externos suficientes – objetos, espaço, tempo e pessoas –, tendo em vista que se essas habilidades faltarem como requisito mínimo, a atividade ficará prejudicada (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005).

Outro indicador do lúdico na atividade é a dimensão simbólica que deve estar presente. O lúdico, nesta forma, significa que as atividades são motivadas e históricas. Essa maneira é marcada como uma forma importante de se relacionar com o mundo: pela via do conceito, da imaginação, do sonho, da representação. Macedo, Petty & Passos (2005) citam um exemplo do lúdico nessa perspectiva simbólica:

Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança atribui sentido aos objetos que utiliza para montar os cenários, simular pessoas e acontecimentos. Essas narrativas fazem sentido para ela, pois são uma projeção de seus desejos, sentimentos e valores, expressando suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura em que vive. Dessa maneira, as crianças expressam suas intuições. (p. 20)

Como último indicador, a dimensão construtiva da atividade lúdica. Um dos aspectos que caracterizam essa dimensão é a natureza relacional e dialética, ao considerar algo sob diversos pontos de vista. Lúdico combina com a ideia de errância, que é uma forma curiosa, atenta, porém aberta, de fazer alguma exploração, referindo-se a uma dimensão construtiva, que ora considera um aspecto, ora considera outro, ora observa a forma, ora o conteúdo, ora o tema, ora as imagens, sabendo que tudo isso faz parte de um mesmo todo. O segundo aspecto é o fato de que uma construção, tem uma direção, um sentido, um foco, um destino. Deste modo, uma construção supõe ao mesmo tempo a consideração do conjunto de relações ou pontos de vista que a constituem, mesmo que pouco, e uma referência ou direção (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005).

É preciso ainda destacar a importância de analisarmos a dimensão lúdica nas atividades escolares. Este olhar cuidadoso permite que possamos compreender resistências, desinteresses e limitações das crianças, para assim, deste modo, elaborarmos estratégias para melhoria das aulas e conseqüentemente da escola, fazendo-as ter sentido para as crianças. “Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido” (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p. 16).

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Uma pesquisa para ser realizada necessita que uma série de aspectos seja levada em consideração dentre eles, se não o mais importante, é o interesse em saber. O pesquisador precisa que sua motivação seja uma busca minuciosa de respostas ou soluções que acontece no desenvolvimento até a conclusão da pesquisa.

Para a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, seguem os seguintes itens: lócus do estudo, sujeitos e amostragem, estudo de caso do tipo etnográfico, técnica utilizada, instrumentos de coleta dos dados, diário de campo, entrevistas, procedimentos de análise dos dados e os procedimentos da pesquisa.

4.1 Lócus do Estudo

A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas da rede municipal da cidade de Cabo Frio⁸, Estado do Rio de Janeiro. O Município de Cabo Frio está localizado na Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro, distante há 155 km da capital Rio de Janeiro e com uma população, que de acordo com dados do IBGE 2010, é de 186.227 habitantes.

Neste mesmo município, a pesquisadora atua como professora da educação básica desde o ano de 2010, no entanto, dentre as escolas escolhidas, nenhuma delas foi a que ela está lotada como professora, justamente pela diferenciação das identidades de professora e pesquisadora, que julgamos ser definida e necessária para realização desta pesquisa de dissertação.

A opção pelo local de realização da pesquisa foi feita a partir de uma análise dos municípios que oferecem aulas de Educação Física para turmas de Educação Infantil com professores de Educação Física formados e com grupos de crianças de 4 a 6 anos de idade exclusivamente. A aceitação e autorização para realização da pesquisa nas escolas municipais também foram importantes na decisão de onde realizar o estudo. Dessa forma, dentre os municípios investigados, o município escolhido foi o de Cabo Frio por oferecer aulas de Educação Física com professores com curso superior em Educação Física em todos os anos de ensino da Educação Básica. Desta forma, a pesquisa no campo ocorreu entre os meses de maio e outubro de 2012.

⁸A cidade de Cabo Frio situa-se na Região dos Lagos, sendo considerada a maior cidade em população desta região.

As escolas eleitas para a realização deste estudo foram receptivas em receber a pesquisa, dando o de acordo das diretoras, do professor e da professora de Educação Física das turmas de interesse. No caso da Secretaria Municipal de Educação foi feito um pedido formal em papel timbrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a pesquisa nas referidas escolas da Rede e prontamente as autorizações⁹ foram concedidas e posteriormente, entregues nas escolas. É importante ressaltar que esta pesquisa está articulada com o grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), coordenado pela Prof. Dr. Maria Vitória Campos Mamede Maia que possui o registro de ética 00601212.7.0000.5286 autorizando pesquisas com crianças.

Por conseguinte, as duas escolas de Educação Infantil escolhidas estão localizadas no bairro Parque Burle, próximas a dois quilômetros do centro da cidade de Cabo Frio e compreendem em sua estrutura creche e pré-escola.

4.2 Sujeitos e Amostragem

Para os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de investigar as relações de gênero nas aulas de Educação Física nos anos iniciais da escola, por meio do viés coeducativo e do conceito de lúdico, optamos, justamente, por turmas de Educação Infantil.

Vale esclarecer que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96 – lei que regulamenta a Educação no país -, no Artigo 30, a Educação Infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Portanto, este estudo, elegeu turmas de Educação Infantil em nível de pré-escola, as quais são compostas de crianças de quatro, cinco e seis anos.

Para este estudo, optamos pelas aulas de Educação Física em três turmas da Educação Infantil: duas turmas da Pré-escola I – crianças a partir de 4 anos até 5 anos; e uma turma da Pré-escola II – crianças a partir de 5 anos e até 6 anos. Para a amostragem, esta pesquisa considerou bem como as crianças, os professores de Educação Física envolvidos no contexto do cotidiano deste segmento, sendo a professora das turmas da Pré-escola I e o professor da Pré-escola II.

⁹ As autorizações constam digitalizadas nos anexos desta dissertação. Para mantermos o sigilo das identidades das crianças, dos docentes e das escolas, utilizamos um corretor branco sobre os nomes das instituições escolares. Vide anexos.

A escolha das aulas de Educação Física das turmas da Educação Infantil deveu-se a esta ser a fase eminentemente das brincadeiras. Outro motivo da escolha do segmento da Educação Infantil, foi ser a fase onde as aulas são realizadas, em sua grande maioria, com a coexistência de meninos e meninas e onde não se observa comumente motivos para aulas diferenciadas.

Fazer pesquisa com crianças, considerando-as como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, necessita de cuidado, atenção e ética. Assim, ao tratar sobre suas identidades no desenvolvimento da escrita deste estudo, optou-se pelo anonimato dos nomes das crianças. Kramer (2002) em um de seus artigos explicita suas experiências anteriores e reflexões quanto a essa questão:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. Por outro lado, aquelas alternativas comprometeriam a forma da escrita do trabalho, por prejudicar a narração das histórias e interferir na transcrição e força dos diálogos entre as crianças. Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. (p. 47)

Considerando a experiência da autora descrita acima, decidimos por manter o sigilo das identidades das crianças participantes desta pesquisa, assim como os nomes do docente, da docente e das escolas. Deste modo, ao longo do texto vamos chamar os docentes pelos reconhecidos papéis de professor e professora – revelando somente suas identidades de gênero e as escolas, nomearemos a que primeiro tivemos acesso para a pesquisa como X e a segunda como Y. Igualmente nomeamos as turmas que fizeram parte da investigação como: Pré I A, Pré I B e Pré II.

QUADRO 2: AS ESCOLAS E AS TURMAS

ESCOLAS	TURMAS
X	Pré II
Y	Pré I A
	Pré I B

Em relação às crianças, criamos nomes fictícios para que suas identidades fiquem em confidencialidade. Todas as três turmas citadas tiveram no ano letivo de 2012 vinte crianças matriculadas cada uma. No entanto, após a análise dos dados identificamos que algumas crianças se destacaram e, portanto, vamos ao longo do texto chamá-las conforme os nomes que escolhemos e descrevemos no quadro abaixo:

QUADRO 3: OS NOMES DAS CRIANÇAS

TURMAS	DOCENTE	CRIANÇAS	NOMES NA PESQUISA
Pré I A	Professora	Menina 1	Carla
		Menina 2	Luiza
		Menina 3	Samanta
		Menino 1	Felipe
Pré I B	Professora	Menina 4	Juliana
		Menino 2	Carlos
		Menino 3	João Pedro
		Menino 4	Roberto
		Menino 5	Paulo
Pré II	Professor	Menina 5	Ana Clara
		Menino 6	Alex

É interessante conhecermos algumas características das escolas: a escola X é uma escola considerada antiga, com pouco espaço para atividades externas, piso de areia e cimento, sem área coberta, no entanto, é uma escola de tradição em Educação Infantil no município, muito disputada para matrículas. A escola Y é uma escola nova, com apenas dois anos de inaugurada, espaço físico muito bom para as aulas de Educação Física, com piso de grama e de cimento, área coberta e grande em tamanho.

4.3 O Estudo de Caso do tipo Etnográfico

Para o desenvolvimento deste estudo realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, uma vez que, de acordo com André (1995):

[...] qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (p.17)

Para Angrosino (2009) a pesquisa qualitativa pode ser compreendida a partir dela mesma, ao procurar entender e explicar os fenômenos sociais de várias maneiras diferentes, analisando experiências de indivíduos ou grupos, observando interações e investigando documentos.

O delineamento do estudo constitui-se em um estudo de caso, pois planejamos compreender as relações de uma determinada turma em duas determinadas escolas. Para André (1995, p. 31), “o caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante”.

Yin (2001, p.32) define estudo de caso como: “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Tendo em vista os objetivos desta dissertação em estudar o cotidiano dessas turmas, em duas unidades escolares, o estudo de caso juntamente com a pesquisa do tipo etnográfica apresentou-se como o método mais adequado para a realização da mesma. A etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar cultura - práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados, etc. - e sociedade. Em pesquisas na área de

educação a etnografia se configura de uma maneira distinta da antropologia, pois o foco principal está no processo educativo. As pesquisas são então denominadas de “estudos do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995).

Desta maneira, Fonseca (1998) esclarece que:

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação. (p.58)

A diferença no enfoque da etnografia e do estudo do tipo etnográfico faz com que certas exigências da primeira, não necessitem no segundo, como longa permanência no campo, contato com outras culturas e utilização de amplas categorias sociais na análise dos dados. Um estudo pode ser chamado do tipo etnográfico à medida que se apropria de técnicas que tradicionalmente são referenciadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso começa como um plano ainda simples que vai se delineando à medida que o estudo se desenvolve. As questões iniciais podem surgir de um contato primário com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou através de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador.

4.4 A técnica utilizada

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a técnica da observação participante. Para Angrosino (2009, p.56): “A observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador.”

De acordo com André (1995), a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador terá sempre um grau de interação com os sujeitos e com a situação investigada, afetando-a e sendo afetado por ela.

A técnica da observação etnográfica pode ser classificada quanto ao grau de envolvimento do pesquisador com aquilo que está observando. Desta maneira, Angrosino

(2009), apresenta quatro categorias: a primeira tem o pesquisador no papel de observador invisível, em que ele não é visto e nem é notado; a segunda tem o pesquisador no papel de observador-como-participante, em que ele faz observações durante breves períodos, é conhecido e reconhecido, mas relaciona-se com os observados somente como pesquisador; a terceira categoria, o pesquisador é um participante-como-observador estando mais completamente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas, pode ser considerado igualmente um amigo e um pesquisador neutro, todavia, suas atividades de pesquisa ainda são reconhecidas; a quarta e última categoria o pesquisador é um participante totalmente envolvido, todavia, ele ou ela desaparece completamente no cenário e se envolve totalmente com as pessoas e suas atividades. A minha identidade no campo de pesquisa foi de observadora-como-participante, conforme será apresentado neste capítulo.

A questão da ética atualmente é uma das preocupações no que tange a técnica da observação, desta maneira, os pesquisadores preferem mais, em sua maioria, observarem em locais onde sejam vistos e possam interagir com o grupo pesquisado (ANGROSINO, 2009).

As observações no campo correram entre os meses de maio e outubro de 2012, e se deram desde o primeiro contato do dia do professor de educação física com a turma – sua chegada à sala da turma para buscá-los –, propriamente os espaços das aulas, até o retorno com as crianças para a sala da turma. Angrosino (2009) afirma que o observador como participante faz observações durante breves períodos, é conhecido e reconhecido pelos sujeitos da pesquisa, mas relaciona-se com eles apenas como pesquisador.

4.5 Os instrumentos de coleta dos dados

4.5.1 Diário de campo

Para registro das observações foi utilizado um diário de campo. Esta ferramenta pode ser um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico onde se descreverá todas as informações advindas da observação (MINAYO, 2010).

O diário de campo tomado como ferramenta foi um caderno, para o registro das observações realizadas durante a pesquisa de campo. As anotações aconteceram de forma simultânea aos eventos, e posteriormente em outro local, foram transcritas e salvas em arquivos eletrônicos em um computador pessoal. Por vezes, também, algumas informações eram complementadas ao revisar os registros.

4.5.2 Entrevistas

A entrevista etnográfica é interativa, no sentido de acontecer entre pessoas que se tornaram amigas enquanto o etnógrafo foi observador participante na comunidade. Certamente, não é a mesma coisa que um policial pressionar um suspeito. No entanto, é necessário ir além os parâmetros de uma simples conversa amistosa, pois é necessário ao pesquisador descobrir certas coisas e ao mesmo tempo, estar atento para manter a conversa sob controle. Assim a entrevista etnográfica é de natureza aberta, fluindo interativamente na conversa e acomodando digressões que podem abrir caminhos de investigações novas, ainda antes não pensadas pelo pesquisador. Esta também é feita em profundidade, não sendo uma mera versão oral de um questionário, que tendo como objetivo sondar significados, explorar nuances e capturar as áreas obscuras, que podem fugir às questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície de um problema (ANGROSINO, 2009).

Para a obtenção das informações com o professor e a professora de Educação Física, utilizamos a técnica da entrevista. Para Angrosino (2009, p.61) “Entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”. Esta, de acordo com Mazzotti & Gewandszajder (1998), facilita a abordagem de temas complexos, explorando-os em profundidade, podendo ser de diferentes tipos: estruturada, não-estruturada, semiestruturada ou um tipo misto, com algumas partes mais estruturadas e outras menos, dentre outros.

Nesta pesquisa, utilizamos com o professor e a professora de Educação Física a técnica da entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador faz perguntas específicas, todavia também permite que o entrevistado responda a sua própria maneira (MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998).

Tivemos a preocupação em preparar o roteiro da entrevista¹⁰, não muito extenso, sendo sete itens em relação a informações pessoais e doze sobre suas práticas e concepções. Realizamos, antes das entrevistas serem aplicadas com os sujeitos da pesquisa, uma fase de pré-teste, onde buscamos identificar possíveis falhas quanto à redação das questões, compreensão dos entrevistados e possíveis respostas apresentadas. Os pré-testes foram realizados com duas professoras regentes da Educação Infantil da mesma rede municipal de ensino.

¹⁰ Vide apêndice B

As entrevistas foram combinadas previamente com a professora e o professor em relação à data e ao horário e ocorreram¹¹ após suas aulas. Nos dias das entrevistas, pedimos que procurássemos se possível, um lugar tranquilo para a realização da entrevista, no entanto, a rotina de uma escola de Educação Infantil, por muitas vezes, é movimentada e com bastante sonoridade. Ao iniciar as entrevistas com a professora e o professor, como já nos conhecíamos devido a todo o tempo das visitas às aulas e à escola, foi preciso só uma breve conversa para “quebrar o gelo” inicial, e para começarmos a levantar os dados necessários, a partir do instrumento escolhido para tanto. Esclarecemos aos docentes que seus nomes não seriam revelados. Após a autorização dos respondentes, as entrevistas foram gravadas, somente na forma de áudio e logo após seu término, as respostas foram transcritas assim como as impressões percebidas por nós. Embora a professora e o professor tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹² optamos por manter o anonimato de seus nomes.

Deste modo, descrevemos aqui os objetivos das perguntas das entrevistas¹³ realizadas com os docentes. Nas cinco primeiras perguntas pretendemos conhecer este sujeito em relação ao seu nome, sua idade, o tempo de magistério, sua formação e seus locais de trabalho, a fim de avaliar seu percurso na educação. As perguntas em relação ao estado civil, sobre filhos e sexo dos mesmos, pretendeu identificar um aspecto relacionado a temática das relações de gênero.

As perguntas número oito e nove da entrevista, em que abordamos as brincadeiras na infância, tiveram como objetivo identificar e relacionar a vivência desses sujeitos nas brincadeiras e sua prática pedagógica. As perguntas da sequência dos números dez, onze, doze e treze pretenderam conhecer a relação desse professor com as brincadeiras e as crianças. Já as perguntas da sequência dos números quatorze ao dezenove buscavam a compreensão das ideias do docente em relação aos gêneros a partir das brincadeiras.

¹¹ A entrevista com a professora ocorreu no dia 10 de outubro de 2012 e com o professor no dia 19 de setembro de 2012, nas suas respectivas escolas.

¹² Vide apêndice A

¹³ Vide apêndice B

4.6 Procedimentos da análise dos dados

Para Mazzotti & Gewandszajder (1998), o pesquisador deve entender a análise dos dados como um processo continuado, uma vez que a pesquisa qualitativa gera um volume grande de dados e estes precisam ser organizados e interpretados se iniciando estes na fase da coleta e indo os mesmos vai até a análise final.

Para a análise dos dados da observação participante, tendo como referência o diário de campo e das entrevistas, foi utilizada o procedimento análise do conteúdo, proposto por Bardin (2011, p. 37). Para esta autora, este tipo de análise é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, que corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais a fim de conduzir a um plano de análise. Essa fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A fase de exploração do material é a fase de aplicação sistemática das decisões tomadas, podendo ser longa e cansativa, consistindo essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação é onde são tratados os resultados brutos de modo a serem significativos e válidos. Desta maneira, deve passar por etapas, dependendo de cada proposta de pesquisa por: operações estatísticas, estabelecimento de quadros de resultados, diagrama, figuras e modelos, colocando em relevo as informações fornecidas para análise (BARDIN, 2011).

Dentre os procedimentos de análise de conteúdo, o mais antigo e mais utilizado é o processo de categorização, que consiste em uma classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo, no entanto, o critério que empregamos é mais ou menos adaptado à realidade que se nos oferece. A categorização é um processo que comporta duas

etapas: o inventário, onde se isola elementos e a classificação, onde se deve repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens (BARDIN, 2011).

Desta maneira, fomos ao campo da pesquisa com as categorias de análise previamente definidas em: **coeducação, brincadeiras e lúdico**, retirados da base teórica desta dissertação. Contudo, a partir dos dados coletados no campo e análise do diário de campo, percebemos que as situações, palavras, frases e expressões nos reportavam ao sexismo e aos estereótipos de gênero na aula, do mesmo modo que aproximavam as práticas coeducativas da presença do lúdico nas aulas. Vimos, além disso, que as brincadeiras, em seus tipos, estavam na base de todas as atividades realizadas por estas turmas pesquisadas nesta dissertação da mesma maneira que nos discursos da professora e do professor entrevistados. Assim, repensamos e redefinimos as categorias em **sexismo nas aulas e a coeducação e o lúdico** e organizamos as categorias conforme o quadro abaixo:

QUADRO 4: QUADRO GERAL DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Categorias	Sexismo nas aulas	A coeducação e o lúdico
Subcategorias	Separações dos gêneros	O não lúdico e a questão dos gêneros
	Estereótipos de gênero nas brincadeiras	Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico
	Brincadeiras e brinquedos generificados	Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras

Deste modo, todos os dados coletados por meio dos dois instrumentos, foram classificados nessas categorias e suas correspondentes subcategorias.

A primeira categoria analisada foi a **Sexismo nas aulas**, onde foram agrupadas situações, palavras, frases e expressões que denotassem ações sexistas, estereótipos de gênero, separações de meninos e meninas e diferenciações nas brincadeiras e brinquedos em relação aos gêneros.

Essa categoria foi organizada em três subcategorias: Separações dos gêneros; Estereótipos de gênero nas brincadeiras; Brincadeiras e brinquedos generificados.

Na subcategoria Separações dos gêneros destacamos situações de disposição em lugares distintos para meninas e meninos nas aulas de Educação Física, sejam nos momentos das brincadeiras ou em filas de deslocamento de um espaço pra outro.

Na subcategoria Estereótipos de gênero nas brincadeiras agrupamos palavras, frases e expressões que remetesse a ideias preconcebidas de atitudes próprias para um ou outro gênero.

Na subcategoria Brincadeiras e brinquedos generificados, selecionamos as situações, palavras, frases e expressões que denotassem uma propriedade de uso, manipulação e/ou adequação da brincadeira ou brinquedo para um ou outro gênero.

A segunda categoria analisada foi **A coeducação e o lúdico** composta por situações, palavras, frases e expressões que denotassem o lúdico, o não lúdico, práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico e sobre políticas de igualdade de gênero.

Na subcategoria A importância do lúdico e a questão dos gêneros selecionamos situações, palavras, frases e expressões que remetesse a uma relação entre as atividades que não haviam a presença do lúdico e/ou o lúdico com pouca expressividade com questão dos gêneros.

Na subcategoria Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico, destacamos situações, palavras, frases e expressões que sinalizassem as práticas ocorridas nas aulas de Educação Física que promovessem a coeducação e o lúdico nas brincadeiras.

Brito & Santos (2013, p. 236) esclarecem sobre as políticas em seus três âmbitos: “o desenvolvimento de políticas é explicitado nas estratégias institucionais (em âmbito micro, meso ou macro), como documentos, projetos político-pedagógicos, planejamento de aulas ou até mesmo nas regras e acordos disciplinares que ocorrem nas salas de aula”.

Sendo assim, considerando que a política está também na esfera micro, como no cotidiano das aulas, na subcategoria Políticas de igualdade de gênero agrupamos as situações, palavras, frases e expressões que denotassem regras e acordos realizados e a serem realizadas e intenções no interior das aulas em favor de uma igualdade de educação para os gêneros.

Conforme destacamos na sessão *Os instrumentos de coleta de dados*, fizemos o roteiro para as entrevistas dando foco as categorias *a priori* definidas como coeducação, brincadeiras e lúdicos. Buscamos com a organização das questões uma sequencia de ideias, no entanto, com a possibilidade de remeterem a outras tantas. Assim, é importante enfatizar que,

ao realizarmos a Análise de Conteúdo, destacamos as palavras, frases e expressões presentes em todo o texto das transcrições das entrevistas, e não somente em sua pergunta/ideia específica. Neste sentido, percebemos inferências que denotaram a outros conceitos que objetivamente não tinham sido a proposta inicial da questão, mas que contribuíram com os demais conceitos. Dessa forma, após realizar a análise das técnicas e instrumentos separadamente realizamos a articulação dessas duas análises.

4.7 Procedimentos da Pesquisa

A primeira escola visitada foi a escola X. A escolha desta deveu-se ao seu exclusivo atendimento às crianças da Educação Infantil e a sua tradição nesse segmento escolar no Município. O primeiro contato com a escola, deu-se ainda no mês de abril de 2012, a fim de conhecer o espaço, a diretora, o professor, explicar os objetivos da pesquisa e, a partir de então, solicitar a permissão para realização da observação dentro da escola. Tão logo a autorização foi concedida, tanto pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Universitário como que pela direção da escola, combinei com o professor de Educação Física, a turma a ser observada, dia, horário e alguns detalhes.

Inicialmente, a proposta era de realizar a coleta dos dados, durante as manhãs das quartas-feiras. Todavia, nem todas as manhãs dedicadas à pesquisa foram concretizadas. Por diversas vezes, ao chegar às escolas, fui tomada de surpresa com o cancelamento de aulas por variadas causas: falta de professores, paralisações, passeios, feriados, pontos facultativos, etc. – dificuldades do caminhar de uma pesquisa que pretende investigar o dia-a-dia e o interior da escola.

As primeiras semanas de observação no campo ocorreram na escola X, na turma do Pré II – crianças a partir de 5 anos. Já nelas deparei-me com uma das diversas dificuldades que passam nossos professores, alunos e alunas nas escolas: a falta de espaços adequados para as aulas de Educação Física em dias de chuva. Assim, para que a pesquisa não ficasse prejudicada, verificamos a necessidade de se ter mais possibilidades de dados com a coleta em outras turmas e decidimos aumentar nossa amostra, com novas turmas e uma nova escola. Novo processo e na nova escola foram iniciados, com solicitação, permissão e aceite para realização da pesquisa, no entanto, agora, na escola Y com as turmas do Pré I.

A escola Y foi escolhida por diversas características que engrandeceram a qualidade da pesquisa: a estrutura física e o tempo de criação diversos da escola X; a possibilidade de

investigar também as turmas de crianças de 4 anos – Pré I; a oportunidade dessa coleta acontecer as quartas-feiras facilitando o horário de disponibilidade da pesquisadora; a localização das duas escolas serem no mesmo bairro facilitando igualmente a locomoção; e a oportunidade de ter um professor homem na escola X e uma professora mulher na escola Y. Assim, no mês de junho foi iniciada também a coleta de dados na escola Y.

O primeiro dia da observação em ambas escolas foi de minha apresentação aos alunos e alunas e adaptação. O professor e a professora me apresentaram como uma tia que estaria com eles nas próximas aulas - falaram meu nome e os primeiros momentos foram bem amistosos, embora tenha percebido um certo estranhamento das crianças com a minha presença. Todavia, acredito ser esse estranhamento normal, já que havia, ali, uma pessoa diferente do convívio deles. No entanto, não durou muito esta situação e muitas crianças já logo vinham perguntar meu nome, o que eu fazia ali, quem eu era, se eu ia brincar com eles também.

Algumas situações eram curiosas, como por exemplo, em relação ao diário de campo: a professora, para que as crianças obedecessem e voltassem a prestar a atenção na atividade, disse às crianças que eu estava anotando os nomes de quem fazia bagunça. Outras situações ocorridas também foram situações em que os alunos e alunas me pediam auxílio, principalmente, no cuidado: ao amarrar os tênis, calçar as sandálias, prender os cabelos, tirar os casacos. Relações de carinho, foram sendo estabelecidas ao longo do dia-a-dia das observações: as crianças queriam me abraçar, me beijar, mexer nos meus cabelos.

No último dia da pesquisa de campo, que culminou inclusive com a realização das entrevistas, presenteei alunos, alunas, professor e professora com bombons, retribuindo, assim, a participação e a contribuição com a minha pesquisa de dissertação.

A análise dos dados da pesquisa de campo será apresentada no próximo capítulo.

5 SEXISMOS, COEDUCAÇÃO E LÚDICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo pretende apresentar as análises feitas a partir dos dados levantados. Assim sendo, decidimos agrupar as citações de ambos os instrumentos – o diário de campo e as entrevistas – referentes a cada categoria e subcategoria e desta maneira, discutir os resultados.

Para um entendimento mais claro dos dados, incluímos as tabelas com os dados quantitativos de citações de cada categoria, subcategoria e instrumentos ao longo da análise.

Após a leitura preliminar do diário de campo, identificamos quarenta e nove citações, que provocam, a nosso ver, discussões acerca das temáticas sexismo, coeducação e lúdico nas aulas de Educação Física. A Tabela 03 apresenta os resultados dessa análise:

TABELA 3: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO

Categorias	Nº de citações
Sexismo nas aulas	30
Coeducação e Lúdico	19
Total	49

Nesse quadro geral da análise das ementas, observamos que as citações em relação à categoria Sexismo nas aulas, se apresentam em maior número (trinta), enquanto que as citações referentes à Coeducação e o lúdico somam número menor (dezenove).

Assim como o diário de campo, realizamos a leitura das transcrições das entrevistas e identificamos vinte e nove citações referentes às temáticas sexismo, coeducação e lúdico nas aulas de Educação Física. A Tabela 04 mostra os resultados dessa análise:

TABELA 4: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Categorias	Nº de citações
Sexismo nas aulas	13
A coeducação e o lúdico	16
Total	29

Nesse quadro geral da análise das entrevistas, podemos perceber que as temáticas A coeducação e o lúdico se apresentaram em maior quantidade de citações (dezesseis), enquanto que a temática Sexismo nas aulas apresentam treze.

Desta maneira, o próximo item apresenta a análise da categoria Sexismo nas aulas.

5.1 Sexismo nas aulas

Durante o processo de análise de conteúdo esta categoria foi organizada em subcategorias, são elas: As separações dos gêneros, Os estereótipos de gênero e As brincadeiras e os brinquedos generificados.

A próxima tabela apresenta os dados quantitativos dessas subcategorias analisadas do diário de campo:

TABELA 5: CATEGORIA SEXISMO NAS AULAS – DIÁRIO DE CAMPO

Subcategorias	Nº de citações
As separações dos gêneros	6
Os estereótipos de gênero	11
As brincadeiras e os brinquedos generificados	13
Total	30

Em relação à categoria Sexismo nas aulas no instrumento diário de campo, a subcategoria que apresentou mais citações foi *As brincadeiras e os brinquedos generificados*

com treze citações, *Os estereótipos de gênero* com onze, e por último a *As separações dos gêneros* com apenas seis.

Do mesmo modo, analisamos as entrevistas e apresentamos os dados na próxima tabela:

TABELA 6: CATEGORIA SEXISMO NAS AULAS – ENTREVISTAS

Subcategorias	Nº de citações
As separações dos gêneros	1
Os estereótipos de gênero	5
As brincadeiras e os brinquedos generificados	7
Total	13

Sobre a categoria Sexismo nas aulas no instrumento entrevista, a subcategoria que apresentou mais citações foi a *As brincadeiras e os brinquedos generificados* com sete, enquanto que a *Os estereótipos de gênero* apresentou cinco e a *As separações dos gêneros* teve somente uma citação.

5.1.1 As separações dos gêneros

As três turmas apresentavam similaridade quanto às separações das crianças em relação ao gênero, nos espaços, lugares e atividades das aulas, contudo, essas formas de organização se construía de diversos modos. Algumas vezes, as crianças eram dispostas em fila das meninas e fila dos meninos para irem ao banheiro, beber água, ou na necessidade de deslocamento de um espaço pro outro, pelos próprios professores. Outras vezes, não eram dispostas em formato determinado, mas elas mesmas se separavam de acordo com o seu gênero, sejam nas filas, nos espaços e nas brincadeiras.

A seguir, veremos um exemplo de organização dos gêneros quando conduzidos a outro espaço de aula extraído do diário de campo:

O professor foi buscar as crianças na sala e encaminhou-as em fila de meninos e fila das meninas. (Pré II – Diário de campo em 09/05/2012).

Auad (2006) explica que uma boa medida para evitar o sexismo, em se tratando do setor unidade escolar, seria evitar fazer “fila de meninas” e “fila de meninos”, sugerindo até a possibilidade de organização pelas iniciais dos nomes das crianças, no entanto, ela mesma indica a possível não formação das filas, tendo em vista que os adultos não andam em filas nas ruas e no trabalho e nem por isso caem ou se pisoteiam.

As separações de acordo com os gêneros também aconteceram nas disposições das crianças nas brincadeiras:

A segunda atividade foi a de arremessar uma bola grande dentro de um cesto suspenso. O professor dividiu a turma em fila de meninos e fila de meninas. As crianças aceitaram prontamente e ficaram nas filas sob este formato. Cada criança tinha duas tentativas de arremesso. Em um momento uma menina entrou na fila dos meninos, e o professor a repreendeu e disse para ela ir para a fila das meninas (Pré II - Diário de campo em 30/05/2012).

De acordo com o trecho extraído do diário de campo, a regra das filas para cada gênero é tida como de ordem comum, bem como, a separação dos gêneros como de ordem natural. A possibilidade de uma nova ordem iniciada pela menina não foi aceita à medida que já havia algo preestabelecido naquela situação. Louro (2008, p.78) afirma que: “a separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições”.

O próximo relato corrobora com esta afirmação de Louro (2008):

A aula começou com a chamada. A turma tinha quatro meninas e oito meninos. A professora explicou a atividade do dado gigante e percurso. Em seguida, chamou duas crianças, sendo um menino e uma menina para brincarem. As outras crianças ficaram olhando e brincando com a terra. Quando Juliana chegou ao final do percurso, a professora disse: - Ponto das meninas! Como se houvesse uma competição entre meninos e meninas. (Pré I B – Diário de campo em 01/08/2012).

As separações dos gêneros podem ocorrer nas aulas, nas brincadeiras, e nos mínimos detalhes, estão sendo construídas formas de relações sexistas. O próximo trecho, extraído do diário de campo, mostra essa separação no interior da brincadeira de maneira sutil e natural:

A professora propôs um “cabo de guerra”, com nome de puxa-puxa e chamou os seis meninos (sendo três de cada lado). Fez uma rodada do cabo de guerra e chamou quatro meninas, as outras duas meninas ficaram sentadas no chão brincando na terra. Na outra rodada, os seis meninos novamente. (Pré I B – Diário de campo em 12/09/2012)

Desta maneira, as determinações dos lugares dos gêneros são ensinadas pelos adultos e aprendidas pelas crianças como veremos no próximo trecho extraído do diário de campo.

No dia 13/06 (Diário de campo), a primeira brincadeira proposta foi a de rolar um pneu até um ponto determinado.

A turma tinha trezes crianças, sendo seis meninas e sete meninos. Ana Clara estava próxima, mas não participava, só olhava. O professor propôs uma atividade em duas filas, uma fila tinham três meninas e três meninos e a outra fila tinham duas meninas e quatro meninos. O professor fez um comentário quando viu que as crianças estavam dividindo-se em fila dos meninos e fila das meninas: - Os alunos insistem no sexismo, já que a escola fala que é assim... As crianças continuaram aguardando na fila a brincadeira. (Pré II – Diário de campo em 13/06/2012).

Algumas vezes as separações dos gêneros se dão por ordem dos adultos: professoras, professores, mães, pais, responsáveis, familiares, mas como consequência desse aprendizado do que é próprio, à menina e ao menino, as crianças também assim a fazem. Essa naturalização da dissociação dos gêneros é preocupante, pois os coloca em oposição, transformando diferenças em desigualdades.

O comentário do professor sobre a iniciativa própria da separação das crianças em filas para cada gênero é legítimo. Na escola, as práticas, os conteúdos, o corpo docente e a direção, favorecem esse tipo de aprendizado que exclui, segrega e age de forma preconceituosa.

Louro (2008) afirma:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas

em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (p.64)

Ainda no dia 13/06, na atividade de rolar pneus, o professor, ao perceber que duas meninas tinham se afastado da brincadeira e estavam paradas, entreviu, como descreve o relato do diário de campo:

O professor ao perceber que os meninos tomavam conta da brincadeira e visto as meninas que haviam se afastado e estavam paradas, ele disse que as meninas tinham que ir participar. Chamou as meninas para ficarem nas duas filas fazendo duplas e rolares o pneu. (Pré II – Diário de campo em 13/06/2012).

Assim, podemos questionar se o professor, ao identificar que os meninos eram a maioria na brincadeira, não estava tentando fazer com que as meninas participassem, a partir de uma observação sobre a dominância dos meninos, numa intenção de oportunizar a atividade para elas também.

Abaixo citamos uma fala da entrevista dele sobre essa dominância dos meninos em relação ao espaço da quadra de esportes, exprimindo, dessa forma, sua concepção sobre o tema:

Outra coisa que faço muito nas turmas do 1º ao 5º ano, já que a quadra é sempre dos meninos, falo para as meninas:

- Oh! É um direito de vocês o recreio. A quadra não é só dos meninos. É um direito de vocês negociarem. Vocês tem que negociar.

É domínio masculino. Até hoje a quadra é domínio masculino, como do 1º ao 5º ano. Algumas meninas ainda tentam furar isso, mas algumas aceitam, porque é cultural. Elas vão pular corda, vão pular elástico, vão brincar de outra coisa e não brigam pela quadra - um espaço todo para fazer atividades - ou participa mais com os meninos. (Professor)

A dominância dos meninos nas brincadeiras, jogos e até mesmo nos espaços escolares como quadras de esporte e pátios, é uma situação bem comum e conhecida, tanto

nos ensino fundamental e médio quanto na educação infantil. Auad (2006, p.50) afirma que: “é possível perceber nos meninos uma tendência maior de dominar grandes espaços”.

A mesma autora complementa a ideia, acima exposta, da dominância dos meninos nos espaços escolares:

A dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. [...] Isso pode ser notado, por exemplo, nas atividades exclusivas das meninas, sentadas nas muretas e nos cantos do pátio, ao conversarem [...]. (AUAD, 2006, p.51).

Altmann (1998, p. 53), em sua dissertação de mestrado, *Rompendo fronteiras de gênero Marias (e) homens na educação física*, também marca que a ocupação dos espaços físicos é dominada pelos meninos: “Antes mesmo do início das atividades, já era possível perceber diferenças na ocupação dos espaços escolares, pois, apesar de o espaço disponível naquele momento ser amplo, o espaço das meninas era bem menor que o dos meninos”.

As representações sobre o masculino e o feminino nos espaços escolares são utilizadas para organizar as práticas escolares. As separações entre os lugares demarcados para os gêneros, que se dão nas atividades, nos pátios, nas filas, nas salas de aulas, nas quadras, nas brincadeiras e jogos, muitas vezes são tidas como de ordem natural pelos professores, professoras, diretores, diretoras, alunos e alunas. Desta maneira, não se reflete que esta forma de organização do trabalho, que é um aprendizado, pode promover situações de desigualdade dentro e fora da escola.

5.1.2 Os estereótipos de gênero

A sociedade, ainda hoje, reproduz atitudes e conceitos que fortalecem os estereótipos de gênero. Na escola, esse é um campo que, em sua maioria, ainda não percebeu a problemática que cria desigualdades entre meninos e meninas.

O relato da turma do Pré I, do dia 27/06 identifica um exemplo de estereótipo de gênero, muito comum na sociedade:

A segunda atividade foi a brincadeira dança da laranja. A professora organizou as duplas em mistas e de mesmo gênero aleatoriamente. Em um

momento, na brincadeira da dança da laranja, quando só havia meninos, eles todos não estavam acertando e ela disse: - Vamos ver se as meninas são mais jeitosas? Mas as meninas também não acertaram facilmente. (Pré I B – Diário de campo em 27/06/2012)

A brincadeira da dança da laranja requer qualidades físicas como coordenação e ritmo, que costumam ser qualidades relacionadas às meninas, pelo senso comum, mediante a construção social baseada em naturalizações biológicas do que é ser homem e ser mulher. Desta maneira, a professora espera que as meninas sejam mais jeitosas ao brincarem de uma brincadeira que requer movimentos coordenados e ritmo. No entanto, para a surpresa da própria professora, as meninas não conseguiram, tanto quanto os meninos, a eficácia em manter a bola de tênis nas testas.

Embora a professora tenha feito esse comentário sobre a habilidade das meninas para aquele tipo de brincadeira, na entrevista, ao ser questionada sobre o que entendia em relação aos gêneros, ela explica:

Gênero é a diferença de sexo entre menino e menina que gera uma série de imposições feitas pela sociedade, historicamente construídas, e que hoje em dia gera algumas atitudes discriminatórias entre meninos e meninas, tanto por parte de um como por parte de outro, mas que não deveriam existir. (Professora)

Como vemos a professora tem um bom esclarecimento sobre o conceito de gênero e sua origem como construção social e histórica. No entanto, parece-nos que não percebe em sua fala estereótipos que podem vir a se tornar desigualdades entre meninos e meninas.

É preciso observar, com olhos atentos, as aulas nas escolas, as relações na sociedade, afim de não permitirmos desigualdades de gênero, assim como desigualdades de raça, de etnia, etc. No relato que se segue, o da aula do dia 13/06 da turma do Pré II, podemos observar outra forma de demonstração de estereótipos de gênero na construção da brincadeira: estereótipos velados.

O professor propôs outra atividade que foi a de carregar o coleguinha em cima de um pneu. Para isso, ele chamou os meninos para carregarem um colega e logo em seguida, uma colega dentro do pneu. Depois, colocou uma rodada só de meninas carregando e levando uma menina, mas deixou três meninos ajudarem. (Pré II - Diário de campo em 13/06/2012).

Podemos perceber que existem diferenças, para esse professor, nas concepções do que é ser e do que é capaz um menino e uma menina. As crianças desta turma, todas tem cinco anos completos, outras já com seis anos. Quando o menino era a criança que estava dentro do pneu, o professor selecionou outros meninos para o carregarem, mas quando estava uma menina, as meninas e mais três meninos foram escolhidos para a segurarem-na. Desta maneira, podemos questionar: Será que as meninas não aguentariam segurar a outra menina? Será que nenhuma menina seria capaz de aguentar o peso do menino carregado, ou seja, ajudando-o junto com os outros meninos? Ou será que já existe uma ideia de que a menina é mais fraca que os meninos? Pensar em uma seleção de crianças para carregar a outra por tamanho e peso não seria mais adequado? Esta forma de entender os gêneros pode ser estendida para a vida adulta em sociedade, na qual as mulheres são consideradas mais frágeis.

O professor, ao ser perguntado na entrevista, explica o que entende sobre gênero:

É masculino e feminino. A gente tem que aprender a diferenciar o gênero. Lógico que há uma diferença de menino para a menina historicamente, mas não só historicamente como também no esporte e na capacidade física. Embora nessa idade nem tanto, mas quando cresce a gente vê: o pulmão e o coração da mulher são menores. (Professor)

Percebemos, nas palavras do professor, ainda uma concepção confusa sobre gênero, no tocante ao referir-se sobre masculino/feminino/crianças. Em outra passagem da entrevista, o mesmo professor opina que há diferenças entre meninos e meninas, todavia, mesmo assim, as crianças devem estar juntas:

Você vê: protege-se a menina. A diferença há de ser respeitada, mas também há de correr juntos para que um aprenda com o outro e não dividir as crianças por sexo. (Professor)

Neste momento, podemos observar que há uma discordância entre as falas e nas práticas pedagógicas da aula de Educação Física quanto à questão dos gêneros. O professor marca que existe uma diferença histórica, quando adultos – homens e mulheres – e quando crianças, mas logo volta atrás e diz que nem tanto nessa faixa de idade, ou seja, entre cinco e seis anos. A prática pedagógica ainda traz sinais de estereótipos de gênero, como vimos no

relato, na brincadeira em que as meninas carregavam outra menina com a ajuda de três meninos.

Concordamos que existem diferenças biológicas quando adultos. No entanto, quando criança, principalmente nesta faixa etária, entre cinco e seis anos de idade, as diferenças biológicas entre meninos e meninas não são tão significativas. Quando a Educação Física tem o esporte como seu conteúdo principal e este ainda com foco no rendimento, realmente teremos uma aula onde as diferenças biológicas entre meninos e meninas serão postas frente a frente, na medida em que qualidades físicas como força, resistência estarão sendo mais requeridas. Contudo, podemos ainda discutir a proposta de Educação Física que desejamos: a que separa meninos e meninas pelo esporte ou que a que os permite vivenciar o esporte para todos por meio das diferenças?

O professor aborda a Educação Física Escolar, brincadeira e gênero na sua entrevista:

Quando a gente sai da escola e vai para um nível maior, um nível de *performance*, lógico que tem que haver uma separação. Mas tem alguns esportes que jogam juntos: que é o tênis de dupla, coferbol. E na escola é jogar junto. *Performance* é outro papo. Na escola é ser humano integral. (Professor)

Para o relato do dia 04/07 na turma do Pré I B, decidimos mediante as diversas situações ocorridas nesta aula, nomear essa descrição como Juliana – a menina bagunceira:

A professora foi buscar as crianças na sala. Elas vieram andando em fila única. A aula começou com a chamada. A professora propôs uma atividade com arcos, assim: passar o arco pelo corpo, correr até a árvore e voltar, duas crianças por vez. Os meninos pegaram os dois cones e colocaram na boca como um megafone. A professora falou para eles que achava bonitinho, mas que era perigoso, porque podia passar um amigo e bater no cone machucando eles. Eles pararam. As meninas estavam de mãos dadas aguardando. Duas crianças brincaram da atividade do arco enquanto as outras estavam sentadas. Eram quatro meninas e sete meninos. As meninas e mais um menino, torciam de mãos dadas em roda. Os outros meninos brincavam de lutinha. A professora mandava parar a lutinha, mas eles continuavam. Em um dado momento, a menina Juliana começou a correr com o menino João Pedro e outro menino para longe. A Professora disse: - Tem que ser uma menina mocinha, bonita. Se comporta! Carlos, Roberto e Pedro correram para longe. E a professora falou de novo: - Juliana, meu amor, mocinha mocinha, né?! E se referiu a Juliana novamente: - Juliana, por favor, vou te contar uma coisa... você e João Pedro, hein! A percepção era que de havia uma

permissão maior em que os meninos corressem do que as meninas. Vejo isso pela situação com a Juliana. Mas em um momento, o Paulo ficou gritando loucamente, e a professora não gostou não. E falou pros meninos: - Por que vocês não são assim comportadinhos, como elas?! (e apontou para as meninas que aguardavam a brincadeira de carregar a bolinha de tênis entre os pés começar). Paulo e mais um menino foram colocados sentados sem direito a brincar (mas não ficaram sentados), ficavam saindo dos lugares, desafiando a professora. Três meninas sentadas conversando. Juliana andando. Os outros meninos andando, correndo. Meninos na lutinha também. A professora perguntou se Juliana tinha irmão menino. Juliana disse que sim. Perguntou então se era mais velho. Juliana também disse que sim. E que tinha uma irmãzinha mais nova. A professora olhou para mim e sorriu como se a resposta da menina confirmasse a suspeita de que o comportamento dela diferente do das outras meninas, muito parecido com o dos meninos, sofresse influência do irmão mais velho. A aula terminou e a professora levou as crianças para a sala. (Pré I B – Diário de campo em 04/07/2012).

Ao analisarmos o relato desta aula, pensamos automaticamente no adjetivo – bagunceira, para a menina Juliana. Mas por quê? Por que esse destaque para Juliana? Acreditamos que a pergunta deve ser mais profunda: Por que esse destaque para Juliana quando temos vários meninos transgredindo as regras?

A resposta que adveio de nossa pesquisa corrobora com a ideia já apontada anteriormente de que a sociedade de antemão espera da menina obediência às normas e regras, que ela seja educada, disciplinada. Quando uma menina foge a esse padrão, ela difere das outras. Para os meninos, já é esperado esse tipo de comportamento, muito embora se almeje também a disciplina, no entanto, em relação aos meninos é mais tolerável a indisciplina. Acontece que esses “padrões” não são regras. Juliana é uma menina e foge a essa norma social do senso comum assim como diversas outras meninas. De maneira geral, os meninos transgridem mais as regras disciplinares do que as meninas, como um meio de afirmação de uma masculinidade que é imposta socialmente, assim como ocorre com a prática do esporte (ALTMANN, 1998).

Vale ressaltar que a professora, em nenhum momento, deixou de penalizar as crianças que não respeitavam as regras, os colegas e a ela. O que ocorreu foi que estes mesmos meninos igualmente foram penalizados, tendo de ficar sentados sem direito a brincar. No entanto, o que vemos é que, há uma dissociação do que se espera e se aceita nos modos de ser de meninos e meninas, havendo, dessa forma uma tolerância maior ou menor dependendo do gênero.

O fato também de Juliana ter sido questionada se possuía um irmão nos leva a entender que o raciocínio motivador da pergunta foi que o comportamento e as atitudes de Juliana são assim porque ela aprendeu com o irmão menino, isto é, sendo ela uma menina naturalmente não teria esse modo de ser e agir. Essa pergunta demonstra uma concepção estereotipada de ser menina e de ser menino.

É importante destacar, também, a forma como as crianças foram advertidas com relação aos seus comportamentos, sendo atribuídos adjetivos a na repreensão da professora quanto ao comportamento das mesmas. Juliana, nesta aula, foi questionada diversas vezes sobre seu comportamento indisciplinado e solicitada até que tivesse uma atitude de “mocinha bonita”. Os meninos também foram questionados sobre a indisciplina e ainda, solicitados que fossem “comportadinhos como as meninas”.

Louro (2008) explica sobre o poder da linguagem:

Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.). (p.67)

Na entrevista, perguntamos ao professor com quem ele brincava:

Muitas meninas, mas mais meninos. Chamava lá pra jogar bola... coisa de menino. Pique-bandeira também. Outras coisas eram menino e menina. Quando também queimado, pique, pique esconde. (Professor)

O professor mostra que brincava com meninas e meninos. No entanto, ainda classifica as brincadeiras como próprias para um ou outro gênero. Perguntamos então a ele se os seus pais falavam alguma coisa quando ele brincava com as meninas.

Nesse tempo aí a gente brincava com menino, né?! Nesse tempo aí a questão de gênero era preocupante. Aquele tempo ali ainda tinha separação, ditadura militar, era final do governo militar, ainda tinha esse ranço de menino e menina. Algumas coisas davam para brincar juntos, outras não. Minha prima

jogava bola com a gente, os meninos chamavam ela de sapatão. Jogava muito. Hoje é casada e tem três filhos. Não é sapatão. (Professor)

Percebemos nas palavras do professor que ele faz uma referência entre gênero e homossexualidade, acentuando uma preocupação em demonstrar que não há relação direta entre a brincadeira e a orientação sexual de um sujeito.

À professora também perguntamos se seus pais falavam alguma coisa quando ela brincava com os meninos e ela também classifica suas brincadeiras preferenciais como de homem, isto é, ainda separando o que é próprio para cada gênero:

Não. Mas eu sempre gostei mais de brincadeira de homem. Eu gostava de bola, natação, essas coisas assim... Eu nadava, mas eu nadava mais sozinha mesmo, porque eu nadava em casa. Mas na escola eu quase não brincava, eu brincava mais na rua. Na adolescência era a mesma coisa, minha paixão foi o basquete, com esse tamanho todo que eu tenho, eu brincava com homem e com mulher. Eu era muito bruta, mas eu gostava, adorava brincar com homem. (Professora)

Na aula do Pré I B, podemos observar mais um exemplo de estereótipo de gênero nas brincadeiras:

A professora iniciou a aula com a chamadinha. A turma tinha seis meninas e sete meninos. A professora colocou todas as crianças sentadas em roda. Propôs um “pique da primavera” e ao escolher a criança da primavera, disse: - Vou escolher uma menina para ser uma primavera bem bonita. Chamou uma menina inicialmente para ser a primavera e depois chamou outras duas meninas. A brincadeira foi muito divertida. (Pré I B – Diário de campo em 12/09/2012)

Essa escola trabalha com um tema a cada semana e assim, solicita que cada professor elabore atividades que se referencie à temática escolhida pela escola. Neste caso, a professora de Educação Física havia nos dito que a escola pedia que ao menos uma atividade na aula de Educação Física fosse, relacionada ao tema da semana, e nesta semana, com a proximidade da estação do ano primavera, esta tinha sido a temática abarcada. Desse modo, ela adaptou o conhecido “pique-cola”, para o pique da primavera, onde uma criança escolhida seria a primavera e estaria com um regador na mão e esta no momento que chegasse perto de outras denominadas sementinhas, que estivessem paradas abaixadas devido a terem sido coladas por

outra criança denominada pegador, fazia o movimento de regar a semente. A semente germinava, crescia e voltava a correr na brincadeira. Assim, perguntamo-nos em relação à brincadeira da primavera: Por que não chamar um menino para ser uma primavera bem bonita?

A representação do feminino no conceito de primavera é muito forte, justamente por referir-se a flores, beleza, suavidade, e estes termos são considerados em nossa sociedade femininos e como ideias diretamente ligadas às mulheres. Romper essa barreira de ideias, termos, conceitos pré-concebidos pelo senso comum é tarefa difícil que deve ser realizada, em se tratando de educação infantil, no interior das brincadeiras, quanto o assunto é gênero.

5.1.3 Brincadeiras e brinquedos generificados

Diversas brincadeiras e diversos brinquedos fazem parte da infância. Muitos são escolhidos pelas crianças, mas também pela mãe, pelo pai, pelos familiares, pela escola e tantos outros e outras que convivem com as elas. Paechter (2009) esclarece que a mídia televisiva também contribui nesse aprendizado das crianças:

A publicidade televisiva de brinquedos infantis, concebida frequentemente para apelar especificamente a meninos e meninas, reforça as ideias das crianças sobre o que deve ser próprio de cada sexo. No momento em que escrevo, uma das maiores redes de supermercados britânicos apresenta prateleiras com rótulos “brinquedos para meninos” e “brinquedos para meninas”, sendo que as primeiras contemplam uma grande variedade de objetos, particularmente aqueles que envolvem atividades físicas, como discos para arremessar, arminhas d’água, pranchas de surfe, capacetes para ciclismo, bolas, tacos de beisebol e outros equipamentos para brincar ao ar livre. As prateleiras para meninas exibem, predominantemente, bonecas, brinquedos de pano e *kits* de artesanato. (p. 78)

As brincadeiras e os brinquedos igualmente também são instrumentos de constituição dos sujeitos em meninas e meninos. Por isso, nossa atenção é voltada às brincadeiras e aos brinquedos que são vividos pelas crianças, principalmente quanto ao gênero. Logo, é importante esclarecermos o que chamamos de brinquedos generificados que são os brinquedos considerados, pelo senso comum, em nossa sociedade, próprios para um ou outro gênero. Assim, as brincadeiras também acabam sendo definidas com aquelas consideradas próprias para um ou outro gênero.

No próximo relato de uma aula do Pré II, apresentamos evidência de um tipo de brincadeira que consideramos generificada:

Eram seis meninas e cinco meninos. O professor ao final da aula foi fazer a chamada. Neste momento, os meninos pediram a bola maior que estava com o professor para jogar futebol. O professor deu a bola e me disse que sempre os deixa jogarem, terem esse momento ao final da aula. As meninas ficaram sentadas no degrau do pátio aguardando a chamada do professor enquanto os meninos jogavam. (Pré II - Diário de campo em 30/05/2012).

O encanto que o futebol exerce na maior parte das crianças brasileiras é imensurável, principalmente, nos meninos. Lidar com essa vontade de jogar bola e só querer esta atividade nas aulas de Educação Física tem sido uma tarefa difícil para vários professores e professoras. No entanto, há que se continuar a insistir em outros jogos, brincadeiras e atividades, que por sinal, existem inúmeros e ainda podem ser criados outros tantos infinitos, para o ensino da Educação Física. Contudo, queremos delimitar nosso campo de análise na própria brincadeira de jogar bola ou, se preferirmos, futebol. Mas não foram todas as crianças que pediram a bola. Somente os meninos participaram.

As meninas não se propuseram a jogar também, nem com os meninos e nem sem eles. Será que não estavam com vontade? Ou será que a vivência das meninas com o futebol é pouca a ponto de não haver um interesse que desponte para ainda jogar nos últimos minutos da aula?

Knijnik (2010, p. 60) esclarece que: “particularmente no futebol, o valor androcêntrico é enraizado. Este esporte sempre foi visto como uma arena masculina, ou de valores simbólicos masculinos”.

Consideramos assim, que o “futebol pelada” é uma brincadeira generificada. Isto é, em nossa sociedade, é comumente mais aceito ser jogado por meninos, garotos e homens – pelo gênero masculino. Não estamos afirmando que uma menina, ou uma garota, ou uma mulher, que queira jogar futebol não o possa fazer. Contudo, existe uma aceitação prévia, que foi construída histórica e socialmente, para o gênero masculino e até um estranhamento, caso o futebol não o interesse como esporte. Para Louro (2008, p.75) em nossa sociedade: “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”.

As construções sociais definem também as brincadeiras e brinquedos para os gêneros. Assim, também, consideramos a bola de futebol como um brinquedo generificado.

O professor comenta sobre esse brinquedo generificado: a bola.

Um exemplo é uma atividade do vôlei bolão. Você dá uma atividade meio livre primeiro, os deixa sacando e logo vemos que o domínio cai pros meninos. Eu observei isso nas minhas aulas. Galera para cá, galera para lá, misturado. (Professor)

O professor percebe que o domínio masculino em relação à bola é grande, mas que existe uma mudança crescente da vivência da mulher com o jogo e o esporte e diminuição de preconceito sobre o gênero feminino no mesmo. No próximo relato, ele esclarece sua opinião sobre o brincar de meninos e meninas quanto aos gêneros:

Tem as de gênero, né?! Hoje isso tá mudando um pouco. Agora tem as meninas molecas, mas também não são todas molecas não. Talvez seja histórico e cultural mesmo. A mulher fica em casa cuidando dos filhos, cuidando da casa, assim a mulher deixou de fazer atividade física, deixou de brincar. A mulher ainda tá presa nessa coisa da família. Por exemplo, a Marta hoje não é tão chamada de sapatão como com como foi com os meninos quando jogava bola lá atrás. (Professor)

O professor faz uma referência à jogadora de futebol Marta pelo seu histórico de grande atleta profissional, ganhadora de vários títulos e ao mesmo tempo, por ter sofrido preconceito quanto ao seu estilo de se vestir, agir e falar.

Knijnik (2010) explica sobre o preconceito que sofrem as mulheres praticam o futebol:

No Brasil, as questões associadas tanto aos direitos humanos quanto ao amálgama feito entre sexualidade e gênero no esporte ganham corpo, literalmente, no futebol. [...] as mulheres que jogam futebol são constantemente questionadas e colocadas contra a parede por conta de sua sexualidade. Como o único padrão do futebol parecer ser o do homem jogando, os corpos das mulheres vestindo chuteiras e calções, correndo nos gramados e chutando uma bola, na visão de uma imensa maioria, faz com que elas “virem” homens. Por gostarem e praticarem futebol, um esporte histórica e globalmente masculino, feito e dirigido por homens, elas são diretamente apontadas como homossexuais e sofrem desrespeito e discriminações várias. (p.59)

O professor indaga a possibilidade de se investir no futebol feminino como se investe no masculino:

É o que acontece no futebol feminino. Por que não investir no futebol feminino como se investe no masculino? Uma coisa a se pensar, uma coisa a se trazer para a escola e nas aulas de educação física se falar. Já fiz isso. Quanto ganham essas meninas? Onde elas jogam? Não tem campeonato aqui então a menina jogou na várzea, sem ser descoberta. Quantos talentos de futebol feminino nós perdemos! (Professor)

Desse modo, concordamos que é preciso continuar a oportunizar a prática do esporte, do jogo, da brincadeira na escola a meninas e meninos, a fim de, como demarca KNIJNIK (2010, p. 62) ser “[...] imprescindível que todos possam brincar igualmente, e ‘sonhar, em ser jogador de futebol”.

O mesmo autor complementa:

Pela importância e magnitude que possui o futebol no Brasil, que vai muito além dos campos e estádios, esta deveria ser uma atividade de que todos, sem distinção de espécie alguma, pudessem fazer parte, o que não acontece atualmente, quando as meninas e mulheres se veem sistematicamente alijadas da prática futebolística. (p.60)

Em um momento da entrevista com o professor, o mesmo disse que o menino estava mais propício a brincar de bola. Assim, perguntamos o porquê de tal afirmação e ele justificou:

Cultural. Pai estimula. Família estimula. A menina não é tão estimulada a correr, a jogar futebol. É estimulada a brincar de boneca, ao cuidar, né? Dá de presente para a menina uma vassoura, um rodo. Ninguém dá um rodo e uma vassoura para o menino. Ninguém diz para ele que ele tem que ajudar a mãe e o pai. Nem eu se tivesse um filho. Só sei que a coisa é forte! Tem que chamar para conversar, sentar, todo mundo é igual. (Professor)

Observamos, que o professor possui uma concepção do termo gênero histórica e cultural embora ainda afirme existirem diferenças entre meninos e meninas.

Assim, a luta, da mesma maneira que o futebol é vista como um esporte/atividade generificada, neste caso, própria para o gênero masculino.

O professor propôs uma atividade de luta. A atividade aconteceu em cima de colchonetes. Duas crianças eram escolhidas para brincar por vez. Elas deveriam se ajoelhar uma de frente para a outra, e ao sinal do professor iniciar a luta, com o objetivo de desequilibrar a criança oponente e levá-la a cair no colchonete. As crianças que aguardavam serem chamadas: as meninas sentaram-se juntas e os meninos juntos, mas separados delas. O professor chamou dois meninos, e depois duas meninas. Os meninos ficaram confabulando entre si, quem ganharia quem. Mais dois meninos foram chamados. No início da brincadeira, as crianças se cumprimentavam e ao final dela, se abraçavam e diziam: - Foi muito legal brincar com você. Essa instrução era dada pelo professor para que as crianças falassem. Os meninos conversavam o tempo todo como iam fazer e como já tinham lutado. O professor chamou duas meninas. Ao ver essas meninas lutando, um menino falou: - Mulher é fácil. Depois, o professor chamou dois meninos, em seguida, duas meninas. O professor escolhia as crianças que iam lutar de acordo com o tamanho da criança – peso e altura, mas sempre crianças do mesmo sexo para lutarem entre si. Enquanto as lutas ocorriam, as meninas ficavam em silêncio só olhando. Em um dado momento, o professor perguntou: - Meninas que querem ir? Quatro meninas levantaram as mãos. E o professor chamou duas meninas de cada vez. Em seguida, chamou mais dois meninos. A aula se encerrou com uma explicação do professor. O professor levou as crianças para a sala em fila única. (Pré II - Diário de campo em 05/09/2012).

É interessante observar nesta aula, que existe uma diferença notória entre o que os meninos vislumbram de possibilidades da brincadeira e o que as meninas consideram como possibilidades. As confabulações dos meninos sobre como vão fazer quando estiverem nos colchonetes, ou como já tinham lutado, são expressões que nos parecem que existe uma proximidade com a luta, muito maior com os meninos do que com as meninas. As meninas, por exemplo, pouco interagem com a atividade, somente quando são chamadas.

O comentário feito pelo menino de que luta de mulher é fácil, é muito comum de vermos. Vem corroborar com todo nosso estudo sobre o senso comum em relação à fragilidade da mulher. No entanto, a luta, como por exemplo, o judô, que é um esporte olímpico praticado por mulheres e homens, possui altíssimo nível técnico tanto na categoria masculino quanto na categoria feminina.

Na aula do Pré I A, do dia 08/08/2012, foram utilizados dois tipos de bola: a bolinha de gude e uma bola maior, mas de peso e textura de uma de iniciação esportiva, como segue no próximo relato:

A turma tinha cinco meninas e nove meninos. A aula iniciou com a chamada. A professora propôs um jogo de bolinha de gude. Cada criança teve a sua vez de aprender a arremessar a bolinha. Alana falou que a bolinha era de homem, mas a professora não deu importância ao comentário e não disse nada. A professora montou vários triângulos e colocou bolinhas nas pontinhas dos triângulos. Os trios de crianças para jogar bolinha de gude no triângulo foram sendo formados pela ordem da professora, com as meninas presentes em cada trio. A professora propôs uma brincadeira tipo handebol e os meninos gostaram e brincaram. As meninas foram fazer outras coisas, conversar, duas foram jogar bolinha de gude. Os meninos ficam entusiasmadíssimos com a bola grande. A brincadeira do handebol continuou e os meninos continuaram jogando. (Pré I A – Diário de campo em 08/08/2012)

O comentário da menina Alana, que bolinha de gude era coisa de menino, é um exemplo de brinquedo generificado. Desta maneira, é preciso discutir e problematizar esse tipo de situação ocorrida na escola. A professora, ao não dizer nada à criança quando esta fez o comentário sobre a bolinha de gude, consente com o que foi dito e afirma que não há nada de errado. Mas há, sim, algo de errado e precisamos fazer com que as crianças repensem sobre esse tipo de diferenciação.

Interessante observar, também, o envolvimento e a motivação dos meninos com a bola e o jogo tipo handebol em que tinha uma proposta muito desafiadora, ou seja, um jogo diferente que os mesmos não tinham experimentado e que estava sob uma proposta competitiva. Segundo Brito e Santos (2013) a competição está intimamente ligada a construção do masculino.

Entretanto, nesse momento, as meninas não quiseram participar. Mais uma vez, fica clara a diferença da vivência com o brinquedo bola entre meninas e meninos.

Assim, a fim de compreendermos as preferências de brincadeiras das crianças, perguntamos à professora se ela percebia diferenças entre o brincar de/entre meninas e menino e ela nos respondeu:

Tem diferenças sim. Algumas meninas gostam de brincar com as meninas. Algumas. Mas a maioria, por exemplo, você faz atividade dirigida no começo da aula, e no final você deixa um tempo livre para as crianças. A maioria das meninas vai querer pular corda, brincar de casinha, brincar de fada, brincar de ser a mãe, a filha, bota a outra no colo, sentada. É assim. As meninas fazem mais isso. Tem só uma ou outra que pede para brincar com os meninos. Já os meninos, é pique, bola, jogar futebol, bater pênalti. Só

querem correr. Eles querem correr mais e elas não. Elas querem ficar sentadinhas brincando mais de faz de conta. (Professora)

Vemos, então, que o brincar de meninas e meninos, até hoje, é permeado por atitudes e valores preconceituosos que excluem, separam e criam desigualdades. No entanto, as transformações estão ocorrendo e precisamos estar atentos para que possamos contribuir para a conquista da igualdade de direitos entre mulheres e homens na sociedade.

5.2 A coeducação e o lúdico

Ao longo do processo de análise esta categoria foi organizada em subcategorias, sendo elas: a importância do lúdico e a questão dos gêneros, práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico e políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras.

A próxima tabela apresenta os dados quantitativos dessas subcategorias analisadas do diário de campo:

TABELA 7: CATEGORIA COEDUCAÇÃO E LÚDICO – DIÁRIO DE CAMPO

Subcategorias	Nº de citações
A importância do lúdico e a questão dos gêneros	6
Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico	13
Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras	0
Total	19

Em relação à categoria *A coeducação e o lúdico*, a subcategoria que apresentou mais citações foi a *Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico* (treze), com a *A importância do lúdico e a questão dos gêneros* com seis citações, *Política de igualdade de gênero por meio das brincadeiras* não teve citações.

Do mesmo modo, analisamos as entrevistas e apresentamos os dados na próxima tabela:

TABELA 8: CATEGORIA COEDUCAÇÃO E LÚDICO – ENTREVISTAS

Subcategorias	Nº de citações
A importância do lúdico e a questão dos gêneros	6
Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico	4
Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras	6
Total	16

Sobre a categoria *A coeducação e o lúdico*, duas subcategorias apresentaram, na entrevista, números iguais de citações: A importância do lúdico e a questão dos gêneros e a subcategoria Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras, com seis cada uma e finalmente, Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico (quatro).

5.2.1 A importância do lúdico e a questão dos gêneros

No universo das brincadeiras infantis e na presença do lúdico são manifestadas as maneiras como a criança se compreende a partir de uma visão de mundo marcada pelo gênero. Desta maneira, analisamos neste item as citações sobre o lúdico e as relações de gênero.

A primeira atividade foi de duas em duas crianças por vez. Era de ir passando o arco por cima do corpo, colocar no cone, e depois correr e voltar. Eram cinco meninas e nove meninos. Dentre essas meninas, Carla estava me abraçando e Luiza viu e veio também me abraçar. Carla começou a mexer no meu cabelo e Luiza quis mexer também. Falei para elas irem brincar com as outras crianças e a professora. Até que começaram a brigar para mexer no meu cabelo e então, falei novamente pra elas irem brincar com a professora. Os meninos ficavam tacando grama nas cabeças uns dos outros e conversando. As outras três meninas, também tacaram grama. Leonardo se aproximou para mexer no meu cabelo também, mas Carla não deixou. Isso tudo acontecia enquanto duas crianças estavam na brincadeira com a professora. Essas crianças deveriam estar aguardando a sua vez para fazer a atividade. Os outros meninos faziam a atividade dentro do esperado. Carla estava bagunçando. Luiza fazendo todo o tempo as mesmas coisas que Carla fazia. Assim também corriam para longe, no momento em que deveriam aguardar a sua vez de ir para a brincadeira. (Pré I A – Diário de campo em 04/07/2012).

Quando a brincadeira não apresenta desafio, prazer funcional, surpresa, possibilidades, torna-se mais difícil o desenvolvimento da criança sob o aspecto dos processos de aprendizagem escolar. Mas por que as crianças não gostaram de brincar e preferiram fazer outras coisas? Será que estava sendo prazeroso esperar sentadinho para brincar?

Em relação às crianças que queriam mexer durante todo o tempo no cabelo da pesquisadora, um fato é curioso: Por que Carla deixou Luiza mexer no cabelo da pesquisadora, enquanto Leonardo, ao se aproximar, foi por Carla afastado, não deixando-o mexer no cabelo da pesquisadora?

Paechter (2009, p. 80) fala sobre as crianças e as brincadeiras em espaços distintos: “As fronteiras entre as comunidades de prática de masculinidade e feminidade nos primeiros níveis são ainda reforçadas pela tendência das crianças dessa idade em brincar em grupo do mesmo sexo e em se concentrar em atividades em espaços separados”.

A aula do dia 01/08/2012 dessa mesma turma apresentou uma similaridade quanto aos acontecimentos.

A professora iniciou a aula com a chamada. Em seguida ela explicou a brincadeira que era um percurso que utilizaria um dado gigante. A criança devia jogar o dado pro alto e conforme aparecesse o número, este deveria determinar quantos passos a criança deveria avançar ou recuar. Havia marcado no chão o caminho desenhado com giz pela professora para a criança andar. A turma estava composta de seis meninas e oito meninos. A pesquisadora sentou na cadeirinha e ficou observando a aula, e as meninas logo vieram para perto mexerem no seu cabelo. A aluna Carla começou a mexer no cabelo da pesquisadora e as outras vieram logo. A pesquisadora falou para elas não mexerem e irem brincar com as outras crianças e com a professora. Meninos e meninas estavam dispersos. (Pré I A – Diário de campo em 01/08/2012).

Podemos perceber que, independente dos gêneros, meninos e meninas procuraram outras atividades. Algumas crianças mostraram-se desmotivadas com relação à brincadeira proposta e outras procuraram algo diferente para fazer. A Educação Física para a Educação Infantil precisa ter, em suas aulas, conteúdos, prioritariamente lúdicos, em que as brincadeiras tragam consigo essencialmente prazer e alegria. Aguardar sentada enquanto somente duas outras crianças brincam pode caracterizar um espaço do não lúdico. De acordo com os indicadores para inferir a dimensão lúdica (MACEDO, PETTY & PASSOS), para haver o

prazer funcional, a atividade deve ser desafiadora, proporcionar alegria, testar um domínio ou uma habilidade.

Na entrevista realizada com a professora, perguntamos a ela quais as brincadeiras que as crianças preferem. Ela nos explicou e ainda justificou o porquê de elas ficarem esperando para participarem das atividades.

Correr, tudo de corrida, eles gostam de brincadeira lúdica, atividade recreativa. Agora, pode ser assim um circuito, botar um monte de coisinha, coloca 2, 3 de cada vez. Um vai correr, pular, passar por baixo da cadeira. Gostam de tudo que tenha muito movimento. Agora, depende também da atividade: teve um dia, duas vezes ou três já, que eu trouxe um dado. Chegou a ver?

A pesquisadora respondeu: - Sim.

Um corre e o outro vai pulando. Eles gostam bastante também. O problema é que é muito aluno aí é chato ficar esperando para poder ir de novo porque para todo mundo ir duas vezes já deu o tempo da aula, esse que é o problema... a turma é muito grande. (Professora)

A justificativa de que as atividades tornam-se chatas para as crianças devido à numerosa quantidade de crianças que compõem a turma terem que esperar para participar há de aqui ser considerada. Trabalhar com turmas cheias não é o ideal para segmento algum da educação. Nessa turma estavam matriculadas vinte crianças, contudo nem todos os dias, iam as vinte. No entanto, ainda que sejam dezoito, ou quinze presentes são muitas crianças para aguardarem enquanto uma ou duas outras brincam. Não só por isso, mas também por uma questão de oportunizar as atividades a todas com o maior tempo de interação, é preciso que as atividades sejam planejadas a fim de atender mais crianças.

Em relação às brincadeiras vivenciadas pelos professores envolvidos nesta pesquisa, por entendermos que estas influenciam sua prática como docente, buscamos identificar como havia sido a infância quanto às brincadeiras realizadas e as experiências lúdicas desta professora e a perguntamos de que ela brincava:

Brincava mais de esporte de bola de mão: queimado e basquete. Futebol eu não levava muito jeito, era mais machucar os outros, mas eu gostava. Tudo que era mais movimentado eu gostava. A única coisa que eu brincava mais com menina, porque só tinha menina brincando era elástico, que eu brincava todo dia. Eu brincava muito também de corda, mas era sempre menino e menina, não dividia não. Eu gostava também dos piques: pique alto, pique fruta, pique pega, pique esconde, o negócio era ficar correndo. Eu gostava muito de pique parede e pique alto. (Professora)

Na entrevista realizada com o professor também perguntamos do que ele costumava brincar. Ele nos respondeu:

Tudo. Jogava bola na rua. Morava em rua fechada. Gostava muito de jogar bola e por isso, jogava mais bola. Mas jogava tudo: peão, bola de gude, subir em árvores. Tudo o que você possa imaginar. Mas corda, nem tanto. Meninas brincavam mais de corda. Eu não tinha muito tempo de corda. Esse tempo que menina tem, fôlego. Eu brincava também, mas não muito era de pique-bandeira, aí, brincava todo mundo junto. (Professor)

Vimos então, de acordo com os relatos, que as vivências das brincadeiras, da professora como também do professor, foram amplas e diversas, em aspectos como brinquedos, experiências motoras, relações de gênero e com a presença do lúdico.

Perguntamos, também, à professora como ela definia o brincar e ela nos respondeu.

Se divertir, liberar endorfina (risos)... é uma coisa assim: lúdica. Se divertir, com muito movimento ou pouco movimento. (Professora)

O professor aborda sobre o encantamento das crianças com as aulas de Educação Física e justifica o porquê, por meio da atividade lúdica:

O tio é o herói dessas crianças. Quando não aparece na escola, dá problema. As crianças pedem. Aí eu falo que estou com problemas, que minha filha está doente. Eles falam: - Mas você faltou...
Outro professor quando falta, eles dizem: - Opa! Vamos embora! Professor faltou.
Porque ainda tem aquela coisa bancário, do cara sentado. Não falo mal das outras disciplinas, mas é porque a educação física trabalha com a atividade lúdica. (Professor)

Ambos docentes apresentam, em suas respostas a presença do lúdico e demonstram reconhecer importância dela nas atividades das aulas.

Assim, consideramos que as descrições desta subcategoria remetiam ao lúdico nas brincadeiras e as relações com os gêneros, seja as ocorridas na aulas, advindas do instrumento de coleta diário de campo e outras das falas dos docentes entrevistados.

5.2.2 Práticas favorecedoras da coeducação e do lúdico

Já vimos que brincadeiras e brinquedos podem ser considerados pelo senso comum, como próprios para um ou para outro gênero. No entanto, destacamos aqui as experiências em que as brincadeiras e o lúdico permitiram novos arranjos de gênero, ou seja, à medida que novas formas de relações entre os gêneros foram sendo criadas nas brincadeiras e jogos, novas possibilidades coeducativas foram vivenciadas.

As aulas do dia 13/06, foram as primeiras aulas das turmas do Pré I A e Pré I B. O próximo relato segue com a primeira brincadeira do Pré I A:

A professora me apresentou para a turma. Todas as crianças me olharam, perceberam a minha presença ali, alguns me deram um aceno com as mãos e só. Preferi que fosse assim mesmo, para que a observação não interferisse muito na dinâmica das aulas da turma. A professora iniciou a aula com a brincadeira do pega-rabinho, em que cada criança tinha uma fitinha de tecido de mais ou menos 30 cm presa na bermuda. A proposta era que ao sinal da professora, cada criança pegasse mais rabinhos. Foi muito interessante. Todas as crianças participaram e gostaram muito. A professora tratou a todas sem distinção. (Pré I A – Diário de campo em 13/06/2012).

Esta brincadeira chamada de pega-rabinho consiste em cada criança pegar o maior número de fitinhas de pano que imitam um rabinho de animal, presas nas bermudas delas mesmas. O lúdico favoreceu que a atividade se desenvolvesse, criando relações equilibradas entre todas as crianças, inclusive nas relações menina e menino. Interessante observar também que nesta atividade não há denominações com termos femininos e masculinos ou que reportem aos gêneros, o que facilita a ser uma atividade oportunizada para os gêneros. No entanto, não defendemos aqui que devemos priorizar a escolha e o planejamento de atividades neutras quanto ao gênero. Pelo contrário, poder por meio dessas brincadeiras, problematizar sobre as relações de gênero, é muito construtivo e desenvolvedor da igualdade de gênero na escola, como vemos no próximo relato da brincadeira, desta mesma aula:

Na segunda atividade, a professora propôs a brincadeira de roda -morena bonita, que é um brinquedo cantado, em que sua letra é assim:
Plantei um pé de alface no meu quintal / Nasceu uma morena de fio dental /
Rebola morena rebola morena até o chão / Levanta o braço esquerdo que tem cecê /
Morena bonita morena bonita que é você.
A música pedia para rebolar e meninos e meninas rebolavam. (Pré I A – Diário de campo em 13/06/2012).

Essa brincadeira foi muito interessante, principalmente por envolver uma personagem feminina a qual durante na música deve realizar gestos considerados pelo senso comum como exclusivamente femininos, como por exemplo, rebolar. Na brincadeira uma criança é colocada em evidência, como solista, no centro da roda. O que, neste caso, se a atividade não for bem conduzida esta atitude pode ser limitadora da participação da criança na brincadeira, mesmo havendo um rodízio de crianças solistas. Nesta brincadeira, a criança que fica no meio da roda passa por várias experiências, desde ser a criança escolhida para entrar na roda, plantar um pé de alface, nascer como morena de fio dental e rebolar até o chão como a morena bonita. No entanto, nesta atividade, havia meninos e meninas na roda e à medida que a criança solista apontava outra criança para substituí-la, elas iam e realizavam os movimentos. Essa brincadeira foi muito divertida e com muitos sorrisos e risadas. Assim podemos perceber que a atividade lúdica, por meio das brincadeiras, oportuniza prazer, alegria, desafio e cria um espaço de aprendizagem, neste caso, de relações mais igualitárias.

Neste mesmo dia 13/06/2012, mas da turma do Pré I B:

A professora propôs a brincadeira do pique-esconde. Eram cinco meninos e cinco meninas. O espaço destinado são os fundos da área externa da escola, de tamanho bom, retangular e gramado, com uma parte coberta e as extremidades saindo em corredores laterais. O espaço tem plantas em formato de moitas que propiciam a atividade. A professora explicou que a brincadeira começaria com as crianças indo se esconder. Outra deveria contar até 20 de olhos fechados, encostada na parede, assim que terminasse deveria sair para procurar as outras e conforme encontrasse alguma criança, deveria vim correndo até a parede, bater a mão e falar o nome do colega ou da colega que tivesse visto. A professora iniciou a brincadeira escolhendo uma menina pra bater o pique. Em seguida aconteceram mais 2 rodadas com as crianças que tinham conseguido chegar a parede e bater a mão. A atividade foi muito animada e todas as crianças participaram, correram e se divertiram. (Pré I B – Diário de campo em 13/06/2012)

Parece-nos que nessa brincadeira não importa o gênero, tamanho, idade. O que importa é o prazer de se esconder, correr, “bater o pique” e encontrar alguém. É um exemplo de brincadeira em que o lúdico está presente.

Vimos, com a análise do diário de campo, que algumas brincadeiras permitiam não só relações equilibradas entre meninas e meninos, ou mesmo permitiam a problematização por meio de determinadas situações, mas permitiam novos arranjos de gênero. Isto é, novas combinações de duplas, trios, nas brincadeiras favoreceram interações entre meninas e

meninas, meninos e meninas, meninos e meninos, como nos trechos recortados, de duas aulas, abaixo:

A aula iniciou com a chamadinha. A turma tinha oito meninos e quatro meninas. A brincadeira proposta foi a “coelhinho na toca” em que as próprias crianças, em duplas, dão as mãos, e assim representa-se uma toca. As crianças brincaram todas juntas e foi muito divertido. (Pré I B – Diário de campo em 05/09/2012)

A professora buscou as crianças na sala. Eram quatro meninas e seis meninos. Fez a chamada com todas as crianças sentadas em ordem aleatória no chão. Iniciou as atividades com o pique nunca três. A brincadeira é um pique em que as crianças ficam de mãos dadas em duplas, e outra criança corre para dar a mão a uma criança de uma dupla, neste momento a criança oposta vira a pegadora e passa a correr para dar a mão a uma nova dupla. A brincadeira permitia que as duplas trocassem, então ora tinha dupla de dois meninos, ora mista, ora de duas meninas. As crianças adoraram. (Pré I B – Diário de campo em 20/06/2012).

Estas duas atividades foram muito interessantes e proporcionaram que as crianças se relacionassem umas com as outras de diversas formas: em duplas de meninos somente, em duplas de meninas somente, duplas mistas, com colegas que conversam muito, com colegas que conversam pouco, entre tantas outras diversidades que podem ser contempladas ao tratarmos de seres humanos. Ao mesmo tempo em que houve essa multiplicidade de novas duplas, podemos observar o caráter lúdico que desperta emoções e abarca os gêneros coeducativamente.

Ainda que a estrutura da brincadeira não dê exclusividade ao professor de controlar os acontecimentos, é, na verdade, nela, que podemos visualizar com as práticas pelo agir das crianças estão sendo desenvolvidas. O espaço de autonomia do brincar da criança deve existir e pode nos revelar como essas relações estão sendo construídas, neste caso, as de gênero, como vemos no excerto abaixo:

A segunda brincadeira proposta pela professora foi a “chicotinho queimado”. Nesta brincadeira todas as crianças ficam sentadas em uma única grande roda. A escolha dos amigos para colocar a bola nas costas era feita por meninos em meninos e meninas, e por meninas em meninos e meninas. Todas as crianças participaram. (Pré I B – Diário de campo em 05/09/2012)

Houve uma grande chance nessa atividade de um grupo somente ter brincado, ou mesmo brincado mais, como por exemplo, o grupo das meninas. Ao ser escolhida uma menina para iniciar a brincadeira, ela poderia ter colocado essa bola nas costas de outra menina, e esta, novamente, ter colocado nas costas de mais uma menina. No entanto, ocorreu que não houve escolhas de um gênero ou outro somente, ou mais vezes. Houve uma condução da atividade, por parte da professora, e sugestão para que à medida que um ou uma colega fossem escolhidos, outro ou outra fosse. Desta maneira, oportunizava-se a participação de todas as crianças.

Na aula do Pré I B do dia 20/06, a professora propôs uma segunda atividade. Nesta a estrutura da brincadeira não permitia as crianças que escolhessem um ou outro colega, já que as crianças eram selecionadas pela professora. No entanto, é interessante observar que a funções – pegar e fugir – foram dadas ora a meninos, ora a meninas, como no trecho da aula, abaixo:

Depois a atividade foi a brincadeira do gatinho e ratinho. As crianças estavam todas em círculo e a professora escolheu uma menina para ser o gatinho e um menino para ser o ratinho. O gatinho ficava fora da roda e o ratinho dentro. A roda era formada pelas crianças. Ao sinal da professora, o gatinho deveria tentar entrar na roda e tocar no ratinho, mas as crianças da roda não podiam deixar. Ela escolheu outras crianças para serem o gato e o rato, de maneira aleatória, isto é, sem priorizar papéis para um ou outro gênero. As crianças gostaram muito. (Pré I B - Diário de campo em 20/06/2012).

As atividades coeducativas e lúdicas podem não somente ocorrerem em espaços e com movimentos amplos, como brincadeiras de correr, pular, arremessar, contudo também, em atividades que exigem concentração e observação, como na brincadeira relatada abaixo:

Depois aconteceu a brincadeira da adivinhação, em roda, sentadinho. A professora falava características como a cor e a forma de um objeto que estivesse próximo àquele ambiente e a vista das crianças, e elas deveriam adivinhar que objeto era este. A professora se dirige a todo tempo da aula para meninos e meninas. Responderam meninos e meninas. (Pré I B - Diário de campo em 20/06/2012).

A brincadeira foi muito divertida e proporcionou que meninas e meninos pudessem, pelas pistas adivinhar o objeto, assim como, a forma das crianças sentadas em roda contribuiu democraticamente para expressarem-se.

Práticas coeducativas e lúdicas também podem ser realizadas em ambientes como por exemplo, o espaço de uma sala na exibição de um desenho. Discutir sobre a animação e interagir com os sujeitos presentes, como no dia 09/05/2012 na turma do Pré II, em que o professor propôs um desenho da Vila Sésamo¹⁴ também pode ser considerada relevante sob a coeducação e o lúdico:

O desenho começou a ser exibido às 8:00h. Durante a exibição os bonequinhos pediam aos espectadores que fizessem alguns movimentos, como balançar os braços, ficar de pé, por exemplo. Nestes momentos, meninas e meninos interagiram com o vídeo. As crianças se mostraram atentas ao filme. Um desenho tinha como moral que a criança aprendesse a pedir, emprestar e não roubar, como nas cenas em que um monstrinho pegava o biscoito de uma outra monstrinha. Outro desenho tinha como moral igualdade e diferença. O último desenho era um monstrinho apresentando diversos sons (tic tac, trim, etc.) e pedindo que as crianças descobrissem de que objetos advinham aqueles ruídos. Ao final dos episódios dos desenhos, o professor iniciou uma discussão sobre os vídeos com as crianças, onde interagiram meninas e meninos com o professor. Depois da breve conversa com as crianças o professor propôs uma atividade de imaginação em que eles estariam com bambolês nas mãos. O professor pediu que realizassem movimentos como abaixar o bambolê à frente do corpo, ao lado, rodasse na cintura. As crianças gostaram e meninas e meninos participaram. (Pré II - Diário de campo em 09/05/2012).

As atividades contaram com a participação de todas as crianças, sem diferenciação quanto ao gênero. A brincadeira do bambolê imaginário despertou muito interesse. Elas sorriam e se divertiam bastante.

O início da aula do dia 13/06 da turma do Pré II, já foi anteriormente descrita onde, o professor propôs uma brincadeira de rolar pneus. Os materiais eram pneus já usados, de carro. A atividade desenvolveu-se bem e ao final da aula, o professor sentou com todas as crianças para uma breve reflexão:

O professor iniciou uma conversa, em roda, ao final da aula sobre o pneu. Pegou um e colocou perto de si. Disse que este material poderia estar no lixo, queimado e poluindo o ambiente. Então, perguntou às crianças o que poderia se fazer com aquele pneu. As crianças responderam logo: - Balanço, brincar!

O professor olhou para a pesquisadora com um sorriso no rosto, de como se dissesse: Valeu a pena. Eles entenderam a mensagem. Ao final, o professor

¹⁴ Vila Sésamo é uma *série de televisão*, uma versão brasileira baseada no programa infantil norte-americano *Sesame Street* (criado pela Children's Television Workshop de Nova York, baseado em opiniões e conceitos emitidos por técnicos de educação e agência de publicidade).

elogiou a aluna Ana Clara que não costuma interagir e nesta havia participado brincando. (Pré II – Diário de campo em 13/06/2012).

Este fim de aula foi muito interessante e nos emocionou. As crianças ao sugerirem formas novas para o pneu usado mostraram que o espaço lúdico vivenciado contribui para a aprendizagem ao criarem e imaginarem. O professor, por sua vez, conduziu a atividade com todas as crianças oportunizando o momento da criação e da imaginação a todas.

Assim, este mesmo docente abordou a importância de oportunizar atividades diversas às crianças nas aulas de Educação Física:

Performance também influencia muito isso porque a menina também quando é habilidosa como o menino, é visto como o mais importante no grupo, e os outros ficam diminuídos, e aí, você fica dando atividade que só aquele cara domine como o futebol, ou a queimada que só a menina domina? Ela poderia pular corda bem, poderia resolver uma atividade mais habilidosa, uma habilidade manual, e não vai ter oportunidade nunca de se sentir também importante porque só dá a mesma coisa. Uma coisa que não é bom. Não dá uma atividade de ritmo, não dá uma cambalhota, não dá uma de subir numa corda, uma atividade diferente com sensibilidade, uma atividade de grupo, de cooperação, para gente ver a liderança positiva. (Professor)

Concordamos com o docente em relação à necessidade da diversificação das atividades nas aulas de Educação Física. Acreditamos que não somente para abarcar a temática das relações de gênero, mas a toda e qualquer tipo de diferença: como de habilidades motoras, físicas – altura e peso, raça, etnia, social, econômica, cultural.

Perguntamos ao professor se ele percebia que atividades consideradas de meninas e de meninos, pelo senso comum, causam algum desconforto para os pais e/ou responsáveis quando vivenciadas pelos filhos e filhas, e ele nos respondeu:

Não literalmente com essas palavras.
As crianças já falaram alguma coisa? - Meu pai falou...
Mas rola. Rola.
-Oh, isso é brincadeira de menina. De menina?
Eu pulava corda. Eu sou menina?
Quando você chega numa escola de 1º ao 5º ano que dá um abraço ou um beijo numa criança e a diz que a ama, se você faz isso com a menina, tudo bem, mas se você faz isso com um menino, o menino vai falar; - O cara é bicha!
Não é por aí... com o tempo, com carinho, eles vão percebendo que abraçar e dar um beijo não é isso. Na Educação Infantil menos, mas se você pegar 1º ao 5º ano, vai ter muito. Algumas brincadeiras, às vezes de Educação Infantil

que você faça, alguns meninos, principalmente, meninos, dizem que não vão fazer porque é de menina, mas no final todo mundo se diverte, eles acabam fazendo. Ou o próprio pai mesmo diz para criança que aquela brincadeira não é para ela, porque deve ter uma lavagem em casa, ou alguém bem machista de repente põe isso para ela, e ela fica. Ao mesmo tempo, ao passar do ano, na ed. Infantil, a criança acaba também fazendo. (Professor)

O docente cita que não aconteceu de alguma mãe, pai ou responsável questioná-lo sobre sua prática, todavia, ele relata que já ouviu de crianças uma resistência quanto a uma ou outra brincadeira. Entretanto, o que nos chamou atenção de forma positiva, foi o aspecto do contato da relação de carinho que pode existir entre professoras, professores, alunas e alunos, que nem sempre são aceitas com beijos e abraços, mas que o professor defende.

O professor, ainda, na entrevista, expôs sua opinião quantos às brincadeiras e brinquedos para as crianças:

Eu ensino a minha filha a chutar (risos), a arremessar, a brincar de boneca. Se tiver que ensinar a rodar peão, eu ensino. Eu solto pipa com a minha filha, a ensino a brincar de tudo. Lógico que meninos são mais propensos a brincar de bola. Menina também anda de velocípede, bicicleta, hoje chuta bola, mas ainda tem alguma coisa cultural no brincar. (Professor)

Entendemos ser uma prática favorecedora da coeducação estimular o brincar com diversos brinquedos e brincadeiras e corroboramos a fala do docente. No entanto, percebemos que ele embora, tenha essa prática como descreveu na entrevista, apresenta uma confusão de ideias em relação a concepção da construção do gênero da criança, ao dizer que meninos são mais propensos a brincar de bola mas ao mesmo tempo afirmar que existe o aspecto cultural no brincar.

Como último relato de aula desta subcategoria, selecionamos a aula da turma do Pré II do dia 19/09/2012, que teve um caráter essencialmente lúdico e oportunizou a prática a todas as crianças:

O professor buscou as crianças na sala e vieram sem fila todas juntas. Colocou-as sentadinhas enquanto fazia a chamada. A atividade proposta foi um circuito com pneus e cones. O professor ia aumentando o grau de dificuldade com o aumento do número de pneus, a disposição no espaço. Ele deixou a critério da criança a maneira de passar pelos obstáculos. Foi muito interessante. As crianças gostaram bastante. Todas participaram, inclusive uma criança autista com comprometimento motor que estava na turma, embora eu não tenha o visto nas aulas anteriores observadas por mim. Ela

era de outra turma, mas estava nessa nesse dia, por motivo de falta da professora de sua turma. (Pré II – Diário de campo em 19/09/2012).

O professor também sinalizou sua intencionalidade de trabalho na Educação Física, por meio das brincadeiras:

Aqui trabalho essas crianças para ser um ser humano melhor, um cidadão melhor. A gente tá preocupado com o brincar, eles vão aprender brincando. Se lá na frente uma cambalhota, um rolamento, vai ser aprendido e usado pro vôlei, pro futebol, para cair, para não se machucar... vai. Mas eu não estou preocupado com isso agora. Se quiser virar atleta, um treinador vai pegar um atleta que sabe cair, vai saber pular, vai saber correr, vai saber se expressar através do corpo. Eu acho que a importância é essa. (Professor)

Atuar em uma perspectiva de ensino na Educação Infantil com as brincadeiras e o lúdico é considerado por nós como uma proposta que se coaduna com esta dissertação. Desta maneira, observamos que as brincadeiras e o lúdico podem contribuir para a transformação em uma escola de iguais oportunidades quanto aos gêneros.

5.2.3 Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras

Pensar, em ações, medidas e estratégias, para transformar a escola do ponto de vista das relações de gênero, é algo necessário e urgente. Auad (2006) explica que uma forma de política coeducativa pode acontecer em diversos níveis, seja na esfera legislativa, no sistema educativo, nas unidades escolares, nos currículos e mesmo na interação entre professoras, professores, alunos e alunas.

Na entrevista com o professor, o mesmo relata uma aula em que ocorreu uma situação que foi necessária um acordo para que houvesse efetivamente a participação das meninas:

Então eu descobri que durante a brincadeira, os meninos tacavam a bola toda hora, os meninos pegavam quando caía e passavam para outro menino. Então eles lideravam o tempo todo para que os meninos jogassem enquanto que as meninas não jogavam quase nada. Então era o momento de parar a brincadeira, sentar todo mundo, e dizer:

- Vem cá, a brincadeira tá legal?

E a reclamação geral das meninas era que não. Não estava legal porque não tocavam na bola.

- Não, porque eu não saco.

E aí, o que a gente pode fazer para mudar isso? Perguntei para eles. Cada um saca uma vez. Uma vez menino, outra vez, menina. Comecei a usar líderes. Peguei as meninas e coloquei de cada lado para liderar. Peguei os meninos, os sentei e falei o que era justo. Justo é dividir o brinquedo, dividir as possibilidades. Cada um saca uma vez, cada um brinca uma vez e que não era por ele ser menino que vai poder toda hora. (Professor)

Auad (2003, p.95) propõe ações que corroboram com a providência do professor como quando ele, ao observar as meninas pouco tocando o bolão na brincadeira, modificou a estrutura, colocando as meninas para liderarem, sugerindo diversas atitudes, entre elas, destacamos: “Encorajar meninas e meninos igualmente a serem líderes em grupos de tarefas e brincadeiras e a falar em público”.

Vimos que nesta turma ocorreu um desequilíbrio nas relações de gênero vivenciadas na brincadeira. Atuar de maneira a questionar a participação de meninos e meninas, propor novas regras a fim de favorecer a participação de todos e todas e desta maneira, combinar como será feito, é uma forma de política de igualdade de gênero, que acontece na esfera micro, todavia, com a sua importância.

Na entrevista a professora também relata fatos ocorridos em suas aulas, em que foi preciso intervir para se discutir quem tinha direito de jogar bola:

Teve um menino lá na sala que a gente botou um futebolzinho, aí ele foi e falou que a menina não podia jogar. Eles excluem mesmo. Falam que não é jogo de menina. Aí a gente tem que falar:

- Não. Tem que deixar elas brincarem sim. Não é jogo de menino nada. Elas podem brincar do que elas quiserem. Não tem essa diferença não.

Aí eles foram e deixaram a menina brincar.

Mas é só assim que vai melhorar. (Professora)

Observamos que as crianças compreenderam, ou só aceitaram o que foi pedido, contudo não se opuseram que a oportunidade do brincar de bola não era exclusiva dos meninos. Acreditamos ser importante a discussão sobre a igualdade de oportunidades que meninas e meninos devem ter em todas as esferas da sociedade. Intervir em ações para contemplar os diferentes sujeitos é uma forma de política de igualdade de gênero que visa transformar as relações entre meninas e meninos.

Auad (2006, p.86) afirma que: “[...] a coeducação deve ser percebida como algo que nasce aos poucos, gerada pelas decisões das professoras em seus planejamentos, em suas salas de aula”.

Perguntamos então, na entrevista, a professora se ela acredita que as brincadeiras infantis podem influenciar a construção da identidade de gênero das crianças e caso afirmativo como seria essa influência.

Olha, eu acho que tem uma influência positiva, eu acho que não separar é mais interessante. Um exemplo mesmo é o trezinho de meninos e meninas, porque se não eles mesmo se excluem das atividades, até quando chegar na vida adulta, vai carregando isso. Aí vai: isso é coisa de mulher, isso é coisa de homem. Às vezes até na academia tem homens, que você pede para fazer um circuito com treinamento de força, subindo no step, ou pulando no jump, ele fala: - Ah, eu vou fazer isso?! Como se fosse coisa de mulher e homem não pudesse fazer aquilo. Dentro da escola é a mesma coisa, se você não divide, ele vai chegar à fase adulta já com outra concepção, que ele pode fazer mais coisas, e que ele não é proibido de nada. (Professora)

Podemos perceber, nesta seleção de trechos da entrevista, que existe uma preocupação e uma intenção da professora em proporcionar atividades às crianças em que elas aprendam a não criar estereótipos de gênero. O professor também opinou sobre a mudança que precisa haver sobre as relações de gênero e demonstrou sua intenção na mudança da área Educação Física:

Alguma coisa mudou, alguma coisa está mudando, mas ainda há muito que mudar na nossa área técnica. Ainda tem profissionais que trabalham na separação do sexo. Vejo ainda o sexismo nas aulas, não em nível de creche e ed. infantil, mas em termos de primeiro ao quinto ano, já vi muito isso. (Professor)

Concordamos com o docente sobre as mudanças e transformações ocorridas na Educação Física escolar ao longo dos tempos e quanto a posição os professores que separam alunas e alunos de acordo com o sexo nas aulas. No entanto, mais do que olharmos as aparentes separações físicas por gênero nas aulas, precisamos observar as outras diversas relações desiguais que estão veladas nas legislações, nos sistemas educativos, nas unidades escolares, nos currículos e nas teias das relações entre professoras, professores, meninas e

meninos, não somente no primeiro segmento do ensino fundamental, mas em todos os da educação.

Perguntamos à professora e ao professor se acreditavam que a escola devesse discutir as questões de desigualdade entre meninas e meninos com os docentes, nas suas capacitações e eles nos responderam.

Sim. Deveria fazer isso. Igualdade de condições. A mulher conseguiu muita coisa. Mulher não participava de olimpíada, mulher não votava. Por isso uma presidenta. Várias deputadas, várias prefeitas. Hoje vemos que a mulher tá conquistando o mercado. Agora, acho fundamental, a escola discutir sim... um eixo mais difícil, mas que a gente até fala na Educação Infantil, mas de 1º ao 5º ano é bem mais fácil. (Professor)

Eu acho. Porque tem muita gente, pega e divide, dentro da própria sala, nas mesinhas divide, na hora de trazer para dentro. (Professora)

Concordamos que pode existir uma dificuldade por parte das estruturas da escola e da sociedade, ou mesmo resistência quanto a este tema pelos docentes, contudo é responsabilidade da escola essa garantia social. De acordo com as DCNEI (2010) é de competência das instituições de Educação Infantil garantir que as suas propostas pedagógicas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica no que tange à construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação de gênero, entre outras.

Desta maneira, fazendo um balanço em relação a esta categoria Coeducação e Lúdico, vimos que não foram identificadas citações em relação à subcategoria Políticas de igualdade de gênero por meio das brincadeiras no instrumento diário de campo. Desta maneira, somente citações das entrevistas foram utilizadas para compor esta subcategoria.

Assim, vislumbramos a necessidade de que políticas de igualdade de gênero estejam presentes na escola, para que meninas e meninos possam receber as mesmas atenções, vivenciar as mesmas práticas, terem as mesmas modalidades esportivas e exercícios ofertados, a fim de que compreendam que os modelos/padrões de conduta dos sexos são socialmente construídos, e por isso, transformáveis.

5.3 Análise das duas técnicas

Após analisarmos os conteúdos do diário de campo e os conteúdos dos discursos dos docentes, montamos um quadro geral que une essas duas análises, para melhor visualização categorias destacadas na pesquisa.

TABELA 9: QUADRO GERAL DAS DUAS ANÁLISES

Categorias	Nº de citações
Sexismo nas aulas	43
Coeducação e Lúdico	35

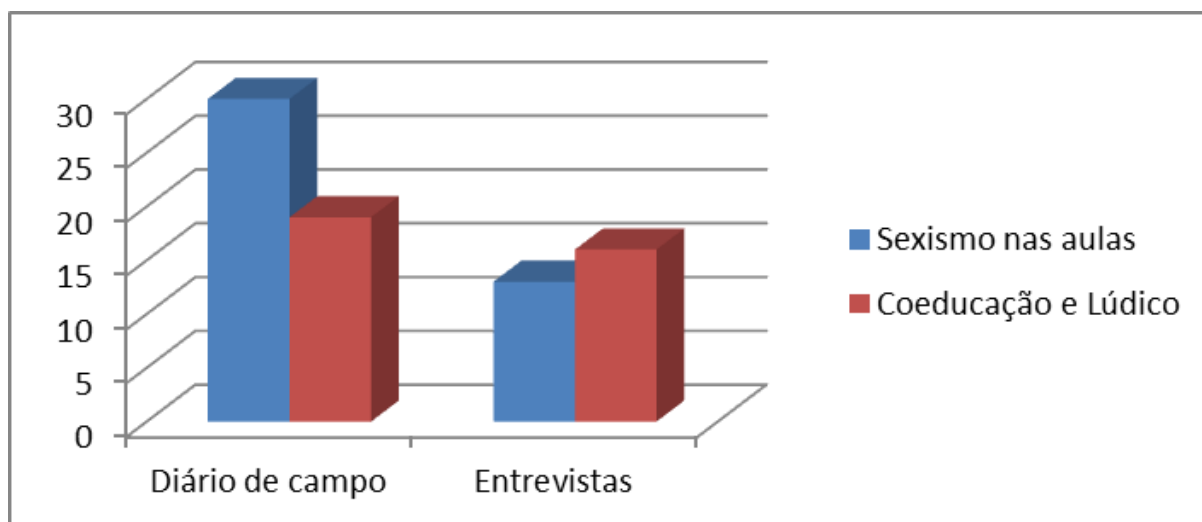
TABELA 10: CATEGORIA SEXISMO NAS AULAS

Categorias	Nº de citações
Diário de campo	30
Entrevistas	13

TABELA 11: CATEGORIA A COEDUCAÇÃO E O LÚDICO

Categorias	Nº de citações
Diário de campo	19
Entrevistas	16

GRÁFICO 1: GRÁFICO DA COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES



Pretendemos, agora, apresentar um panorama das categorias analisadas nesta dissertação: Sexismos nas aulas e A coeducação e o lúdico.

De acordo com o quadro geral das duas análises, obtivemos o maior resultado para a categoria Sexismos nas aulas, sendo com o maior número de citações no diário de campo.

Desta maneira, percebemos que as relações de gênero nas aulas de Educação Física ainda apresentam-se marcadas fortemente pelos sexismos. Embora nos conteúdos dos discursos dos docentes, advindos das entrevistas, esta categoria se apresente em menor resultado, ela nos mostra que os discursos dos professores possuem marcadores das diferenciações entre meninas e meninos.

No que tange a categoria *A coeducação e o lúdico*, a pesquisa apontou um resultado um pouco maior no diário de campo (dezesseis citações) que nas entrevistas (treze). Entendemos que a coeducação e o lúdico se apresentam presentes nas práticas das aulas e nos discursos dos docentes, mas ainda com menor expressividade em relação aos sexismos que presentes.

Observamos, então, que as práticas relatadas apresentaram ora sexismos nas aulas, ora momentos coeducativos e lúdicos, bem como nos discursos identificados nas entrevistas. Entretanto, ainda falta uma consciência crítica no agir, na prática, isto é, atuar numa perspectiva de igualdade de gênero para as brincadeiras, os afazeres da aula, na relação com a criança e nas intervenções a essas relações internas da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em pesquisar as relações de gênero, a coeducação e o lúdico nas aulas de Educação Física da Educação Infantil nas duas escolas investigadas, não tivemos o objetivo de entrar naqueles espaços e simplesmente apontar o que é coeducativo e lúdico ou não, e sim, de apurar, de perceber, de ouvir e de observar as crianças e os professores, as práticas que se estabelecem e as políticas que permearam aquelas aulas.

Desta maneira, é importante retomarmos o objetivo geral desta dissertação, que buscou analisar como se expressam as relações de gênero e a concepção de coeducação das aulas de Educação Física da Educação Infantil por meio das brincadeiras, tendo em vista o componente lúdico. Partimos da premissa de que as aulas de Educação Física, em todos os níveis da Educação, estão permeadas por relações de gênero que, apesar das mudanças e transformações constantes a que as escolas foram e são submetidas ao longo do tempo, ainda podem produzir e reproduzir sexismos e estereótipos de gênero, principalmente nesta faixa etária e neste segmento da educação básica, onde se inicia o aprendizado sobre ser menina e ser menino.

Quanto aos objetivos específicos desta dissertação propusemos identificar os preceitos da coeducação e do lúdico nas aulas de Educação Física por meio das brincadeiras; analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas correlacionando-as com os preceitos da coeducação e do lúdico; e promover um diálogo entre os estudos das relações de gênero e do lúdico na educação.

O primeiro objetivo específico procurou identificar os preceitos da coeducação e o lúdico nas aulas de Educação Física. O que pudemos evidenciar foram práticas sexistas e uma neutralidade frente à questão de gênero (o que diríamos que, na verdade, essa neutralidade era somente “aparente”) sem uma intencionalidade que contribuísse para o rompimento dessa construção social sexista.

Uma forma de estereótipos de gênero pode ser identificada quando Juliana, que corria pelo espaço e não obedecia as ordens da professora, foi solicitada que tivesse um comportamento de “mocinha”.

Outro modelo de separação dos gêneros, foi percebida quando o professor, ao propor uma atividade de arremessar uma bola ao cesto, dividiu as crianças em duas filas – a fila dos meninos e a fila das meninas – e, ao perceber que uma menina entrava na fila dos meninos,

ele a repreendeu e dizendo que ela voltasse pra fila das meninas. Até mesmo nas brincadeiras e brinquedos pudemos perceber que havia espaços demarcados, neste caso, pelas crianças, quando, na aula da luta, meninas e meninos, para aguardarem a brincadeira, já se sentaram em locais distintos. Outras formas de diferenciação foram percebidas nos comentários dos meninos ao dizerem que luta de mulher é fácil ao verem duas meninas brincando.

Constatamos que essas formas de relações se reproduziam entre as crianças sem nenhuma crítica por parte dos professores investigados.

Igualmente identificamos, conforme a análise apresentada, momentos coeducativos e lúdicos presentes em menor escala. Certas atividades ocorriam de forma que contribuem pra desconstrução de modelos diferenciadores de meninas e meninos como foi descrito na atividade da cantiga da roda morena bonita, em que mesmo existindo a personagem feminina solista, meninos assumiram essa posição e participaram da brincadeira.

Destacamos, ao longo de nossa análise, que preceitos coeducativos ligados a intervenções quando meninas e meninos foram preconceituosos e discussões ligadas a oportunização de práticas igualitárias para os gêneros não aconteceram. Levando-se em consideração que julgamos ser de suma importância esses momentos, percebemos que os professores pesquisados não proporcionavam uma criticidade frente a e questão da coeducação e, assim, a nosso ver, não promoviam de forma efetiva uma consciência política de igualdade de gênero. Sendo assim, marcamos que, apesar de alguns preceitos da coeducação estarem presentes nas aulas, estes foram trabalhados de forma ingênua, isto é, sem uma intencionalidade crítica a fim de promover relações mais igualitárias entre meninas e meninos.

O componente lúdico mostrou-se indispensável a toda atividade realizada nas aulas, de forma que em algumas, onde com presença pouco marcante, meninas e meninos não participavam, estavam dispersas ou procuravam outra atividade qualquer.

Como segundo objetivo específico, propusemos analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas correlacionando-as com os preceitos da coeducação e do lúdico. A professora e o professor apresentaram, em seus discursos, uma preocupação sobre as questões de gêneros assim como em relação à brincadeira e ao lúdico. Para eles, esses aspectos precisam ser considerados na infância e na Educação Infantil, conforme constatado nas entrevistas.

Uma forma coeducativa de intervir politicamente na prática, por meio das brincadeiras, pode ser identificada no exemplo analisado em que a professora relatou uma aula sua em que um menino disse que menina não podia jogar bola e ela conversou com as crianças explicando que as meninas podem brincar do que quiserem. Outro exemplo identificado foi citado pelo professor que, em uma de suas aulas, em que a atividade era o vôlei-bolão, as meninas pouco tocavam na bola. Ao perceber isto, ele parou e a brincadeira, sentou com todas as crianças, perguntou se estava legal assim e as crianças disseram que não. Dessa maneira, ele nos relatou que reestruturou a atividade ao combinar novas regras com as crianças.

Apesar de termos levantado no nosso campo de pesquisa esses relatos, os resultados finais elencados no capítulo Análise mostraram que formas sexistas das relações de gênero também estiveram presentes nos discursos da docente e do docente. Uma forma de relação que demarca o que é próprio para a menina e o menino pode ser identificada, como ocorreu quando perguntamos a professora do que ela brincava quando era criança e a resposta foi que brincava mais porque gostava mais das brincadeiras de meninos, como bola, natação. Isto é, embora os discursos demonstrem em sua maioria inferências à coeducação e ao lúdico, os resultados da pesquisa também apontaram, quase em mesma escala, que diferenciações quanto aos gêneros estão presentes nestes discursos.

Entendemos dessa forma, que existe uma distância entre o que está no campo das ideias e o que é construído na prática, no dia a dia das aulas de Educação Física, bem como, podemos projetar em um campo maior, na escola.

Identificamos, ao longo da pesquisa efetuada, uma confusão de conceitos como de cultura, processo histórico e diferenças biológicas e sociais entre meninas e menino. Defendemos, diante destes resultados, a necessidade de formação continuada de professores em relação a abordagens sobre as relações de gênero, diferenças e desigualdades na escola.

O último objetivo específico desta dissertação foi o de promover um diálogo entre os estudos das relações de gênero e do lúdico na educação. Os conceitos de coeducação também estiveram presentes nesses diálogos como uma perspectiva de ideal de política de igualdade de gênero, assim como a presença do referencial de brincadeiras, a fim de contribuir nessas discussões. Assim, sugerimos que novas pesquisas sobre os temas relações de gênero, coeducação, brincadeiras e lúdico continuem sendo desenvolvidas no meio acadêmico, contribuindo com novos dados para o campo de estudos.

Por fim, sinalizamos, mais uma vez, que educar mulheres e homens para uma sociedade mais democrática é um processo que necessita reflexão coletiva e contínua. Reconhecer na escola que as diferenças de gênero existem e que é necessário promover ações coeducativas é a grande ação de mudança para a luta contra o sexismo e os estereótipos de gênero que geram desigualdades. Entender a coeducação como uma política de igualdade dos gêneros que necessita ser contemplada nas intenções, ações, medidas, bem como nos documentos escolares, nos currículos, na formação continuada de professores e professoras, nas aulas e nas brincadeiras é um avanço para construirmos uma escola mais justa, menos desigual, que seja um meio de aprendizagem para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACEDO, L. M. **Valores e Atitudes na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) –Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho / Rio Claro, Rio Claro, 2009.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F.. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar? **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 19, p. 491-501, 2011.
- ALTMANN, H. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p.157-174, 1999.
- _____. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A.. **A etnografia da prática escolar**. 16ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANGROSINO, M.. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- AUAD, D. **Educar Meninos e Meninas: Relações de Gênero na Escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- BONATO, N. M. C.. Coeducação no Brasil do século XIX ou o investimento na criança escolar. **Revista Ideias e Argumentos**, São Paulo, v. 2 e 3, n. 20, p. 122-141, 2001.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.**
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.**
- _____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. 2011.

Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>
Acesso em: 25 de jun. 2013.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 fev. 2013.

_____. **Decreto Nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>.
Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. **Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.
Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>
Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>
Acesso em: 27 de jan. 2013.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>.
Acesso em: 27 de jan. 2013

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>.
Acesso em: 28 de jan. 2013.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>
Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.
Acesso em: 25 de jun. 2013.

_____. **Lei Nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm>
Acesso em: 27 de jan. 2013.

_____. **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>.
Acesso em: 01 de jun. 2013.

BRITO, L. T. ; SANTOS, M. P. . Masculinidades na Educação Física Escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso), v. 27,n.2, p. 235-246, 2013.

CABO FRIO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Técnico Pedagógico. **Rede Infantil: Referencial de Educação Infantil.** Cabo Frio: SEME/DETEP, 2006.

_____. **Prefeitura Municipal da Cidade de Cabo Frio.** Disponível em:
<<http://www.cabofrio.rj.gov.br>> Acesso em: 05 de janeiro de 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino.** Cabo Frio: 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** 12ª. ed. Campinas: Papirus, 2003.

COELHO, F. M.C.A. **Representações Infantis sobre Desenhos Animados Televisivos:** um estudo com crianças entre 4-5 anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, L. N. **Relações de gênero na educação física escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação.** Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011, 153f.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A Educação Física e a Co-educação: Igualdade ou D. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens O Jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva S.A, 2000.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **AUTORIA E AUTORIZAÇÃO: QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p.140-152, julho/ 2002.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 207p .

KISHIMOTO, T.M. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 172p.

LOUZADA, M.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações discentes. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

KNIJNIK, J. D. Gênero: um debate que não quer calar. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman (Org.). **Gênero e Esporte: masculinidades & feminilidades**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

LANES D. V. C. **Ensino de Ciências por meio da Recreação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, L. ; PASSOS, N. C. PETTY, A. L. S. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005. v. 1. 110p .

MAIA, M. V. C. M.; ARAÚJO, S. C. G.; RIBEIRO, S. G. "Com dois riscos eu faço um guarda-chuva": jogo e arte como instrumentos de inclusão de crianças antissociais e dificuldades de aprendizagem. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede (org.) **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem** (mimeo) 2013.

MAIA, M. V. C. M. ; BITTENCOURT, M. I. . **Do carrinho de rolimã ao vídeo game: reflexões sobre a criatividade e a autoria de pensamento na contemporaneidade**. *Vivencia (UFRN)*, v. 31, p. 111-120, 2006.

MARINHO, I. P. In: ZUZZI, R. P. KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. **Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. **Método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, vol.8, n.2, p. 8-41, 2000.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PICCOLO G. M (2008). **Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos**". Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

PONTE FILHO M. H. L. **A imagem como Brinquedo: a relação entre crianças e desenhos animados à luz da divisão de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

ROCHA, S. L. C. O. **O Jogo da Compreensão de Gênero na Educação Infantil: um diálogo hermenêutico do pesquisador com diversos horizontes de sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

ROMERO, E. In: ZUZZI, R. P. KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. **Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

_____. **As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

SARAIVA, M. C. **Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SILVA, M. R. In: SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 52 – 68, Agosto, 1999.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TOMAZELLI, L.P. **As Relações de Gênero no Ambiente do Judô**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física), 2006.

_____. **Coeducação Física na Escola:** desmistificando conteúdos sexistas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Monografia (Pós-graduação em Educação Física Escolar), 2011.

UNICEF. **O Direito de Aprender:** Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, 2009.

VIANNA C. P.; UNBEHAUM, S.. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.27, n.95 Campinas maio/ago. 2006.

VIEIRA, J. J. “Jogo de mulher e jogo pra valer”: revisitando as representações sociais discentes sobre uma velha dicotomia. In: ROMERO, E. & PEREIRA, E. G. B. (Org.). **Universo do Corpo:** masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

WINNICOTT, D.W., **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

_____. Por que as crianças brincam. In: _____. **A criança e o seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, XXX. 270 p., p. 161-165.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUZZI, R. P.; KNIJNKI, J. D. **Meninas e Meninos na Educação Física:** Gênero e Corporeidade no Século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, portador (a) do RG n.º _____
CONCORDO em participar da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação intitulada: *Coeducação e Gênero: Reflexões por meio dos Jogos e Brincadeiras na Educação Física Escolar*, que está sendo realizada pela aluna Lorrene Pontes Tomazelli, matrícula n.º 111312657, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Este estudo pretende analisar como se expressam as relações de gênero e a concepção de coeducação nos jogos e brincadeiras das aulas de Educação Física da Educação Infantil. Para atingir os objetivos da pesquisa serão acompanhadas e observadas aulas de educação física e realizadas entrevistas (gravadas em áudio) com os professores de educação física regentes das turmas.

As informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica, sendo garantido o anonimato da escola, assim como de diretores, coordenadores, professores, alunos e alunas, entre outros.

Minha participação é voluntária, estando eu livre para me desligar da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário. Desta forma, CONCORDO em participar de forma voluntária da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação intitulada: *Coeducação e Gênero: Reflexões por meio dos Jogos e Brincadeiras na Educação Física Escolar*.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Lorrene Pontes Tomazelli – Matrícula: 111312657
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, 250 fundos – 2º andar, Urca - Campus Praia Vermelha
Tel: (21) 2295 – 3246 / 2295 - 4346





APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSORA



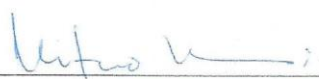
- 1 – Nome:
- 2 – Idade:
- 3 – Tempo de Magistério:
- 4 – Formação:
- 5 – Locais de trabalho:
- 6 – Estado civil:
- 7 – Tem filhos? Sexo dos filhos () meninas ()meninos. Na época da gestação, você pensou em algum sexo específico para seus filhos?
- 8 – Quando você era criança, você brincava de que? Como era? Como as pessoas reagiam? E não tinha nenhum(a) menino(a) nessa história?
- 9 – Qual brincadeira ou jogo você mais gostava quando era criança? Conte-a.
- 10 – Como é seu relacionamento com as crianças?
- 11 – O que é ser criança para você?
- 12 – Você brinca com os seus alunos e alunas? De quê? Para você o que é brincar?
- 13 – Quais as brincadeiras que as crianças mais gostam de vivenciar nas aulas de educação física?
- 14 – Você percebe diferenças entre o brincar de/entre meninas e meninos?
- 15 – Que tipo de orientação você passa para seus alunos quando percebe problemas nessas desigualdades?
- 16 – Será que você poderia me dizer como é que você entende a questão de gênero?
- 17 – Para você as brincadeiras infantis podem influenciar a construção da identidade de gênero das crianças? Como seria essa influência?
- 18 – Você acredita que a escola deva discutir as questões de desigualdade entre meninas e meninos entre os professores, nas suas capacitações?
- 19 – Você percebe se atividades consideradas de meninas e de meninos causam algum desconforto para os pais e/ou responsáveis quando vivenciadas pelos filhos e filhas? Como é? Exemplifique.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA X

	PREFEITURA DA CIDADE DE CABO FRIO <small>Região dos Lagos - Estado do Rio de Janeiro</small>	
COORDENADORIA GERAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO UNIVERSITÁRIO		
A Creche Municipal _____	Cabo Frio, 20 de abril de 2012.	
ENCAMINHAMENTO		
Ilma. Senhora Diretora		
Vimos por meio deste, encaminhar LORRENE PONTES TOMAZELLI, professora da Rede Municipal, lotada na E.M. Cláudia Muzio, aluna do Curso de Mestrado em Educação Física, para desenvolver suas pesquisas de campo nesta UE.		
Atenciosamente,		
		
_____ VITÓRIO TEIXEIRA Assessor Coordenadoria Geral de Ciência Tecnologia e Ensino Universitário		
		
_____ <small>Rua Herisvalda Rosa do Patão, 292 – Braga – CEP 28.008-050 – Cabo Frio – RJ</small>		

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA Y

	PREFEITURA DA CIDADE DE CABO FRIO Região dos Lagos - Estado do Rio de Janeiro	
	COORDENADORIA GERAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO UNIVERSITÁRIO	
À Escola/Creche Municipal _____		
Cabo Frio, 01 de agosto de 2012.		
ENCAMINHAMENTO		
Ilma. Senhora Diretora		
Vimos por meio deste, encaminhar LORRENE PONTES TOMAZELLI, professora da Rede Municipal, lotada na E.M. Cláudia Muzio, aluna do Curso de Mestrado em Educação, para desenvolver suas pesquisas de campo nesta UE.		
Atenciosamente,		
		
_____ VITÓRIO TEIXEIRA Assessor Coordenadoria Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Universitário		
		
_____ Rua Florisbela Rosa da Penha, 292 – Braga – CEP 28.908-050 - Cabo Frio – RJ		