

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Milena Paveloski Trevisano

**COMO A ESCOLA CONSTRÓI A CORPOREIDADE E OS
PAPÉIS DE GÊNERO COM CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL?**

Sorocaba

2021

Milena Paveloski Trevisano

**COMO A ESCOLA CONSTRÓI A CORPOREIDADE E OS PAPÉIS DE GÊNERO
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba

2021

Trevisano, Milena Paveloski

Como a escola constrói a corporeidade e os papéis de gênero com crianças do ensino fundamental? / Milena Paveloski Trevisano -- 2021.
53f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi
Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos, Flavio
Santiago
Bibliografia

1. Corporeidade. 2. Gênero e educação. 3. Primeiros
anos do ensino fundamental. I. Trevisano, Milena
Paveloski. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(Sin)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 30/2021/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MILENA PAVELOSKI TREVISANO

COMO A ESCOLA CONSTRÓI A CORPOREIDADE E OS PAPÉIS DE GÊNERO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 24 de novembro de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Flávio Santiago



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 24/11/2021, às 18:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 25/11/2021, às 00:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0528576** e o código CRC **76DBC05F**.

https://sei.ufscar.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=589878&infra_sistema=... 1/2

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.021244/2021-05

SEI nº 0528576

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Prof.ª Dr.ª Flávio Santiago

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e avós que contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje, em especial à minha avó Vera (in memoriam), que perdeu a luta contra a Covid-19 e para este desgoverno genocida.

E a todos e todas que viveram suas vidas em conflito consigo mesmo por conta da naturalização de ideologias e práticas discriminatórias que deveriam também ter sido combatidas no ambiente escolar ao invés de reproduzidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me preservado e reservado este caminho de descobertas e de redescobertas que foi a graduação na UFSCar.

Aos meus pais Shirley e Marcelo e à toda a minha família pelo carinho, apoio e segurança.

Aos meus amigos e minhas amigas que estiveram ao meu lado e viveram juntos comigo essa trajetória com tantos momentos de alegria, alguns momentos de angústia, outros de superação, mas todos de conhecimento, reconstrução e humanização.

Ao meu namorado e parceiro Douglas que me fortaleceu em todos os momentos que me vi em conflito e distante das respostas que procurava.

Aos professores e professoras que contribuíram para este percurso formativo, em especial à minha orientadora Prof.^a Lucia Lombardi por toda atenção, disponibilidade e inspiração durante a graduação e na construção deste trabalho final.

Por fim, agradeço a todos e todas que em algum momento estiveram presentes em minha vida e contribuíram para que eu tomasse as escolhas que me trouxeram até aqui.

EPÍGRAFE

“O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.”

Georges Vigarello (1978, p. 399)

RESUMO

TREVISANO, Milena Paveloski. *Como a escola constrói a corporeidade e os papéis de gênero com crianças do ensino fundamental?* 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

A presente monografia é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, associada a um estudo de campo, que buscou compreender de que forma o ambiente escolar tem influenciado a corporeidade e as construções de gênero das crianças, analisando a conceituação dos termos gênero e corporeidade e as políticas educacionais acerca da temática. Foi verificado que a instituição escolar tem influenciado a construção dos papéis, das relações de gênero e de corporeidades no sentido de conservação de ideais hegemônicos do que se entende sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, agindo no condicionamento de corpos das crianças desde muito cedo para que se portem da forma que se espera em termos de certos modelos sociais, reprimindo e excluindo as que não se enquadram nesses padrões. Verificou-se também a importância da escola na construção dos papéis de gênero pelos(as) estudantes e em suas formas de expressão pela corporeidade, tendo responsabilidade na desconstrução de preconceitos, desigualdades e estereótipos de gênero.

Palavras-chave: corporeidade; gênero e educação; primeiros anos do ensino fundamental; crianças.

ABSTRACT

TREVISANO, Milena Paveloski. *How does the school build corporeality and gender roles with elementary school children?* 2021. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

This monograph is the result of a research with qualitative approach and bibliographic character, associated with a field study, which sought to understand how the school environment has influenced the corporeality and constructions gender of children, analyzing the conceptualization of the terms gender and corporeality and educational policies on the subject. It was verified that the school has influenced the construction of roles, of gender relations, and corporealities in order to preserve hegemonic ideals of what it is understood about what it is to be a man and what it is to be a woman, acting in the conditioning of children's bodies from an early age for them to behave the way it is expected in terms of certain social models, repressing and excluding those who do not fit the standards. It was also verified the importance of school in the construction of gender roles by the students and in their ways of expression through corporeity, having responsibility in the deconstruction of gender prejudices, inequalities and stereotypes.

Keywords: corporeality; gender and education; first years of elementary school; children.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO I. Memorial: os caminhos que me trouxeram até aqui	13
3. CAPÍTULO II. Metodologia	17
4. CAPÍTULO III. Quadro teórico	
4.1. Afinal, do que se trata a corporeidade?	24
4.2. O papel da escola na construção dos papéis de gênero com os(as) estudantes	27
4.3. O que a legislação tem a nos dizer sobre o gênero na escola?	30
4.4. As influências do gênero e da corporeidade no ambiente escolar para meninos e meninas nos anos iniciais do ensino fundamental	34
5. CAPÍTULO IV. Análise de Dados de campo: como profissionais da Educação reagem às situações que abordam a corporeidade e o gênero no cotidiano escolar	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1. Introdução

Algumas situações que acontecem na vida das crianças reforçam preconceitos historicamente presentes na sociedade brasileira. Um exemplo disso é quando, antes mesmo de nascerem, seus familiares escolhem para elas roupas azuis, se for nascer um menino, ou rosa, se for uma menina, um padrão que se estabelece antes do nascimento e estará enraizado em toda a infância dessa criança, em sua forma de se constituir e se reconhecer como de um gênero ou outro pelo resto de sua vida, como menciona Xavier Filha:

As formas de constituir-se masculino ou feminino são demarcadas e construídas socialmente. As cores rosa e azul tornaram-se marcas identitárias que definem um ideal de masculinidade e feminilidade. [...] As cores marcam os corpos – o masculino e o feminino –, ditando regras e prescrições normativas de como se constituir, se portar, se movimentar, de como agir e de como ser na vivência e na constituição da identidade de gênero e também da identidade sexual. (XAVIER FILHA, 2012, p.635)

O conceito de gênero adotado neste trabalho se fundamenta nos estudos e proposições de Joan Scott (1995) que o compreende como uma categoria social que designa distinções ente homens e mulheres se baseando nos papéis sexuais que lhes são atribuídos, levando em consideração o contexto histórico e cultural no qual se encontram. Assim, desde muito cedo, estereótipias de comportamentos são ensinadas às crianças de acordo com seu sexo biológico. Meninos devem ser fortes e corajosos, enquanto que meninas devem se comportar como princesas. Meninas não precisam aprender a se defender já que em algum lugar um menino, que futuramente será seu marido, está aprendendo como fazer isso por ela. À medida que crescem, as crianças vão aprendendo como devem ser e agir de acordo com o que se espera de um menino ou de uma menina, tanto por meio de significações atribuídas pelas pessoas com as quais convivem e também pela extensa gama de artefatos culturais destinados a elas, diante dos quais nem sempre elas têm livre escolha, tais como: as brincadeiras, os brinquedos, os desenhos animados, os filmes, etc, inscrevendo as marcas representativas de gênero – masculino ou feminino – em seus corpos.

Mas o que o corpo da criança tem a dizer sobre isso? Ser obrigada, durante o período de formação de sua personalidade, a ser de um jeito pré-determinado pode interferir na sua forma de se expressar? Como o imaginário infantil lida com referências culturais que reproduzem e reforçam estéticas homogêneas e hierárquicas? Como podemos nos abrir para entender os pontos de vista das crianças diante deste problema?

No decorrer dos séculos, o corpo humano foi visto, idealizado, ressignificado, moldado e remoldado para atender às necessidades de cada período, mostrando que o corpo também faz parte da cultura e história da sociedade e serve muitas das vezes para manter a imagem do modelo social patriarcal que perdura até hoje impregnado em nossa cultura. Como menciona Bourdieu (1999, p. 34):

[...] a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres [...], assinalando-lhes lugares inferiores [...], ensinando-lhes a postura correta do corpo [...], atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas.

Mas por que representar um corpo se podemos ser através dele? Por que idealizar um único tipo corpóreo se somos todos diferentes e podemos ser quem realmente somos por meio da complexidade da corporeidade? Nossos corpos permitem que nos expressemos e que demonstremos quem realmente somos e é necessário que nos atentemos a isto, respeitemos o corpo humano e o conheçamos a fundo.

No entanto, não é isto que vem acontecendo quando pensamos na relação existente entre corpo, gênero e educação. Quando nos propomos a estudar esses elementos de forma conjunta, vemos que o corpo vem sendo fragmentado dentro da escola, moldado para seguir ordens dentro dos ambientes escolares, para ser dócil e obediente.

A pedagogia tradicionalista e transmissiva, baseada práticas conservadoras de doutrinação, tem maltratado e reprimido corpos que não estão sendo apenas desrespeitados, mas manipulados para representar algo que não lhes é autêntico. Pelo contrário, algo que é idealizado por um modelo educativo autoritário que pune os que fogem à regra, os que se mostram como realmente são, demonstrando que no ambiente escolar as individualidades são rejeitadas, o que importa é ser e agir da forma que esperam que o faça, reproduzindo padrões e mantendo a ordem social hegemônica.

Assim, com o objetivo de me aprofundar nessa temática e buscar compreender de que forma o ambiente escolar tem influenciado na corporeidade e nas construções de gênero das crianças, me propus a iniciar esta pesquisa a partir do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (CoPICT) da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar na modalidade sem remuneração. O processo de pesquisa se iniciou em 01 de setembro de 2020 com vigência de

doze meses, o que compreendeu o período de escrita deste trabalho, resultando numa elaboração conjunta do relatório de pesquisa e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para isso, foram realizados levantamentos bibliográficos, leituras e fichamentos. Também se pretendia realizar uma nova inserção em campo, especialmente planejada dentro desta investigação, para observar como o corpo e o gênero aparecem nas narrativas do cotidiano escolar e compreender a perspectiva dos(as) docentes acerca do tema por meio de aplicação de questionários. No entanto, a pandemia da COVID-19 impossibilitou esta prática, pois as escolas foram inicialmente fechadas e à medida que as atividades escolares foram retomadas, o ambiente escolar já não era apropriado para a investigação por tratar-se de um ambiente controlado onde as ações espontâneas não têm vez. Sendo assim, o projeto inicial foi modificado e optou-se por realizar como inserção em campo a análise de minhas vivências enquanto estagiária no ensino fundamental, considerando estágio como parte imprescindível da formação na licenciatura em Pedagogia e uma importante forma de possibilitar a aproximação do campo educacional (OSTETTO;MAIA, 2019).

Desta forma, o trabalho que aqui se apresenta é o resultado de uma pesquisa que iniciou em setembro de 2020 no Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de São Carlos e que continuou sendo desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso, na qual busquei compreender um pouco mais sobre as indagações que me inquietam e inspiram na busca por respostas, pois como futura professora, estou destinada a mediar experiências pedagógicas, fazer escolhas e curadorias educativas e, desta forma, influenciar vidas. Por isso, almejo que estes processos se deem de uma forma significativa, crítica e, sobretudo, humanizada para as crianças.

2. Capítulo I. Memorial: os caminhos que me trouxeram até aqui

Para início de conversa, acredito que tratar um pouco da minha história enquanto sujeito histórico possa servir como auxílio para a compreensão dos caminhos que trilhei para chegar até este momento de conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Assim como relembrar é reviver a nossa história tantas vezes quanto for necessário, escrever sobre ela é mais do que sistematizar informações, mas propiciar o entendimento de acontecimentos que só quando olhamos de fora, em outro momento, podem ser apreendidos.

Sendo assim, meu nome é Milena Paveloski Trevisano, tenho 22 anos e nasci na cidade de Tatuí, interior do estado de São Paulo. Morei a vida inteira na casa dos meus avós, o que me possibilitou ter quintais grandes, muitas árvores e canteiros de terra para brincar. Por morar em uma cidade do interior e num bairro tranquilo, sempre brinquei na rua com meus primos, tios e amigos. Brincávamos durante toda a tarde e às vezes até a noite, principalmente durante o verão, também inventávamos histórias ou recontávamos algumas das que já tínhamos ouvido.

Com relação à minha vida escolar, lembro-me com clareza do primeiro dia de aula na pré-escola, onde fui colocada de castigo por entrar debaixo da mesa da professora que se sentiu incomodada, talvez por estar vestida com uma saia. Não me recordo muito bem da justificativa, mas me lembro de ter que ficar sentada na cadeira de castigo. A docilização do corpo começou cedo para mim, logo no primeiro dia de aula, salientando-se que o tipo de castigo recebido – dentre as diversas modalidades de punição usadas na escola – foi o da imobilização, a proibição do movimento: ficar sentada e calada.

Nos anos que se seguiram, fui me tornando cada vez mais a aluna tida como “exemplar”, que obtém boas notas, que tem bom comportamento (do ponto de vista de meus professores e minhas professoras), boa educação (ou seria boa obediência?), enfim, a lista de elogios não tinha fim. Mas a que custo?

Recordo-me do medo de olhar para o lado durante as avaliações e da dor no corpo resultante de horas olhando para frente. Também me lembro de ver meus(minhas) colegas sendo dirigidos(das) para a sala da direção por usar um boné ou por estar olhando para trás e “atrapalhando a aula por isso”, de não estar me sentindo bem e não poder encostar a cabeça na carteira, pois isso era uma falta de respeito com o(a) professor(a), ou mesmo, me recordo dos mapas de sala me separando dos meus amigos e minhas amigas para impedir nossa interação e o que é pior nisso tudo, me lembro do discurso de que isto tudo era para o nosso bem.

Aos 17 anos, concluí o Ensino Médio e após tantas práticas disciplinares contra meu corpo me sentia travada, bloqueada, controlada sem nem saber o quanto haviam me tirado. Um pouco antes desse marco que é a conclusão da educação básica, aos 12 anos me candidatei ao curso de Teatro do “Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos”, após algumas fases de testes fui aprovada. Foram três anos de libertação e de conhecimento acerca do corpo humano e suas potencialidades de expressão artística. Mas é incrível o fato de que durante esse tempo, eu fui uma pessoa durante as aulas de Teatro e outra na sala de aula da educação regular sem nem perceber esse processo, que era automático, incorporado. Eu precisava ser e agir de modo diferente nos dois espaços, meu corpo precisava seguir as regras, ter postura, caso contrário haveria represálias.

Assim, aos 17 anos me vi diante de uma das maiores escolhas da minha vida. Sentindo-me pressionada optei por cursar Pedagogia, ingressei no curso no ano de 2017 e durante dois anos me mantive maravilhada por tudo que a Universidade Federal de São Carlos poderia me oferecer, mas, ao mesmo tempo, me vi perdida e cercada de questionamentos sobre a escolha que fiz, por isso decidi esperar até o início do quinto semestre, pois havia ouvido falar na disciplina “Educação, Corpo e Movimento”, ministrada pela Prof.^a Lucia Lombardi, e de alguma forma, acreditava que precisava cursá-la para ter certeza se continuaria nesse caminho ou tomaria algum outro.

O que de fato aconteceu foi que a disciplina representou um divisor de águas na minha vida acadêmica. No decorrer dela eu pude participar de práticas corporais baseadas nos princípios de Rudolf Laban e de Klauss Vianna, vivenciar novamente os jogos teatrais de Viola Spolin e lembrar aquele período tão importante da minha vida nas aulas de Teatro. Entretanto, mais importante que isso, pude compreender todo o processo de docilização do corpo ao qual fui submetida durante a fase escolar, ao estudar os conceitos Michel Foucault (1987) de disciplinamento e opressão dos corpos, bem como a educação dos corpos femininos e masculinos desde a Educação Infantil, com base em Daniela Finco (2007, 2015). Assim, o interesse pela educação, pela possibilidade de trabalhar com o movimento e o corpo numa perspectiva libertadora e de construir um ambiente pedagógico que impeça a reprodução de práticas agressivas, me motivou a continuar no curso.

Em uma reflexão produzida na disciplina “Educação, Corpo e Movimento”, afirmei:

Sempre tive dificuldades em identificar a violência que sofri na vida escolar com relação ao meu corpo. Para mim, a proibição do movimento sempre esteve ligada à disciplina e ao bom comportamento. Somente após começar a graduação percebi que tinha muito mais a ver com a modelagem de nossos comportamentos, mas só nessa disciplina pude entender o quanto isso é prejudicial, o quanto nos punem, constroem

e agridem através do corpo. Ao ponto de eu perceber hoje que as mudanças pelas quais eu me obriguei a passar com relação ao meu corpo tem muito a ver com a minha vontade de aceitação pelos outros, que foi reforçada pelo/no ambiente escolar, o que para mim foi esclarecedor e me ajudou de diversas maneiras.

[...] na disciplina pude me perceber como uma pessoa que teve a vida toda o corpo “domesticado” e que não havia percebido isso até as primeiras aulas. Pude também entender que poderei, enquanto educadora, não fazer o mesmo com meus(minhas) futuros(as) alunos(as), tornando suas vidas mais fáceis do que foi a minha no ambiente escolar.¹



Figura 1: “Soltura”. Experimentando meu corpo-dança nas aulas de Corpo e Movimento na UFSCar. Fotografia digital do acervo de Lucia Lombardi.



Figura 2: “Corpo-sensação-percepção”. Estar com: comigo, com as outras pessoas, com o espaço. Foto-ensaio composto por fotografias digitais da amiga de turma Luana Nogueira de Almeida.

¹ Reflexão escrita pela autora no contexto da disciplina “Educação, Corpo e Movimento” em 18/07/2019

Meu entusiasmo pelas temáticas que envolvem a corporeidade e o gênero se desenvolveu ao ponto de me levar até a iniciação científica e a produção deste Trabalho de Conclusão de Curso acerca do tema. Isto porque tenho a compreensão de que as práticas de disciplinarização de corpos na educação têm deixado marcas profundas e negativas nos corpos de nossas crianças e adolescentes, eu sei disso porque vivi essas práticas e só pude perceber o quanto elas foram traumáticas depois de um percurso crítico de retomada das minhas vivências enquanto estudante.

Por isso, no momento em que este trabalho se encerra, enquanto auxiliar de sala na mesma instituição em que me formei, no ano de 2016, procuro sempre direcionar minhas práticas na contramão do aprisionamento e domesticação dos corpos das crianças, mas em direção à sua libertação para que possam se expressar da forma que desejarem e se sintirem confortáveis, sejam meninos ou meninas. A minha luta é pela extinção de falas como “se comporte como uma menina”, “meninos não choram” ou até mesmo “sente-se direito, aqui não é sua casa”. A minha luta é por um ambiente escolar humanizado que desenvolva práticas de libertação de corpos e mentes através de uma formação crítica que humanize à medida que educa.

Desta forma, minha pesquisa se dá no sentido de contextualizar estas práticas e compreender como a corporeidade e os papéis de gênero são construídos nas instituições de ensino fundamental (anos iniciais), pois acredito que só após o entendimento de como os padrões de opressão com relação ao corpo têm se formado nas escolas, será possível combatê-los em sua gênese e romper com essas reproduções, buscando outras práticas que visem uma educação corporal livre, sem estereótipos e humana.

3. Capítulo II. Metodologia

De abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, associada a um estudo de campo, esta pesquisa aborda a temática da corporeidade e do gênero na educação e se guia pela seguinte problemática: Como a escola constrói a corporeidade e os papéis de gênero com crianças do Ensino Fundamental?

A metodologia foi estabelecida se utilizando da pesquisa bibliográfica, que se iniciou dentro do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (CoPICT) da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, com início em setembro de 2020, onde foi realizado o levantamento da literatura que se relaciona ao tema em bases de dados.

Outro procedimento de pesquisa realizado foi a análise de três situações vivenciadas em campo, quando realizei os estágios não obrigatórios em uma instituição pública com crianças de 6 a 8 anos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental - situações 1 e 2 - e também numa instituição privada com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental - situação 3. As análises foram realizadas com o objetivo de compreender as concepções que os(as) educadores(as) têm sobre os conceitos estudados e identificar como eles(elas) abordam a relação entre corpo, gênero e educação em sua prática no trabalho pedagógico com as crianças. Assim, o período que compreende tais situações - segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2020 - se faz referente ao momento em que eu cursava, respectivamente, o segundo e o sétimo perfil da graduação.

Desta forma, para a pesquisa bibliográfica foram definidas palavras-chave e realizado o levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Scielo - Scientific Electronic Library Online e Biblioteca Digital da UFSCar. As palavras-chave definidas para as buscas foram: corporeidade and gênero, gênero and criança, gênero and infância, gênero and infância and escola. Em algumas pesquisas foram adicionados filtros de Idioma e de Departamento no qual a pesquisa foi realizada, a fim de obter resultados correspondentes ao campo de interesse deste TCC.

Os resultados obtidos e os filtros utilizados estão sistematizados nas tabelas a seguir que foram criadas em 2012, pela Prof^ª. Dr^ª. Lucia M. S. S. Lombardi, orientadora do trabalho, no contexto de estudos sobre metodologia de pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo sido modificadas e aprimoradas em discussões sobre o procedimento de levantamento bibliográfico no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE). A orientadora fez a sugestão de utilização destas tabelas para a etapa de revisão de literatura, que foi aceita, sendo os resultados apresentados a seguir.

TABELA 1 – Levantamento bibliográfico na Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

SciELO – Scientific Eletronic Library Online			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas	Nº de referências selecionadas	Títulos selecionados para a pesquisa
Corporeidade and gênero	17	1	BEIRAS, Adriano et al. Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. <i>Psicol. Soc.</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 62-67, Dec. 2007. Available from < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300010&lng=en&nrm=iso >. Access on 21 Sept. 2020.
Gênero and criança Com a utilização do filtro de idioma: Português	420 Com o filtro: 341	6	<p>MENEZES, Aline Beckmann de Castro; BRITO, Regina Célia Sousa. Diferenças de gênero na preferência de pares e brincadeiras de crianças. <i>Psicol. Reflex. Crit.</i>, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 193-201, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000100021&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2020.</p> <p>XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. <i>Rev. Bras. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-646, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2020.</p> <p>SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. <i>Cad. CEDES, Campinas</i>, v. 32, n. 86, p. 117-136, Apr. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622012000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2020.</p> <p>RIBEIRO, Cláudia Maria. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. <i>Rev. Estud. Fem.</i>, Florianópolis, v. 19, n. 2, pág. 605-614, agosto de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200020&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de outubro de 2020.</p> <p>GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. <i>Texto contexto - enferm.</i>, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, Mar. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2020.</p> <p>MINELLA, Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. <i>Cafajeste. Pagu</i>, Campinas, n. 26, pág. 289-327, junho de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26</p>

			de outubro de 2020.
Gênero and infância Com a utilização do filtro de idioma: Português	401 Com o filtro: 173	7	<p>FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. Cad. Pagu, Campinas , n. 26, p. 279-287, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. Rev. bras. educ. fís. esporte, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, Mar. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100007&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília , v. 97, n. 245, p. 179-194, Apr. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100179&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>RAFFAINI, Patricia Tavares. As meninas são de pano e os meninos são de chumbo? Cultura material e literatura. Secuencia, México , n. spe, p. 177-187, 2018. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482018000400177&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 27 oct. 2020.</p> <p>PONTE, Vanessa Paula da. Beleza, produção e normalização do corpo em narrativas de crianças. Civitas, Rev. Ciênc. Soc., Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 153-170, Apr. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000100153&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. Educ. rev., Curitiba, v. 36, e69973, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100138&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020. Epub Oct 19, 2020.</p>
Gênero and infância and	37	2	XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de

escola			<p>crianças. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200019&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=en&nrm=iso>. Access on 29 Oct. 2020.</p>
Corpo and escola	343	7	<p>LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. Cafajeste. Pesqui. , São Paulo, v. 46, n. 161, pág. 736-754, setembro de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300736&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de outubro de 2020.</p> <p>MEURER, Sidmar Dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda De. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 225-247, Mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100225&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, pág. 865-885, dezembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de outubro de 2020.</p> <p>CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman; DIAS, Romualdo. Entre o corpo e a escola: estudo sobre alguns dispositivos de colonização. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 779-802, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300005&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>WENETZ, Ileana. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. Cafajeste. CEDES, Campinas, v. 32, n. 87, pág. 199-210, agosto de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622012000200006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de outubro de 2020.</p> <p>OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 389-408, Aug. 2011. Available from</p>

			<p><http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200007&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020.</p> <p>FARAH, Marisa Helena Silva. O corpo na escola: mapeamentos necessários. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, pág. 401-410, dezembro de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de outubro de 2020.</p>
--	--	--	---

TABELA 2 – Levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital da UFSCar

Biblioteca Digital UFSCar			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas	Nº de referências selecionadas	Títulos selecionados para a pesquisa
Corporeidade and gênero Com a utilização do filtro de departamento: Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)	2782 Com o filtro: 85	1	OLIVEIRA, Josiane Cristina de. Desde as marcas que carrego fico pensando: como a escola educa, mas também fere? 2019. 42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2019.
Gênero and criança Com a utilização do filtro de departamento: Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)	3789 Com o filtro: 118	1	Ikenaga, Letícia Setsuco. Consequências na vida da criança do disciplinamento dos corpos na creche. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Sorocaba, 2020.
Gênero and infância Com a utilização do filtro de departamento: Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)	3094 Com o filtro: 106	0	
Gênero and infância and escola	4657 Com o filtro:	0	

Com a utilização do filtro de departamento: Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)	156		
Corpo and escola Com a utilização do filtro de departamento: Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)	4789 Com o filtro: 145	0	

Também foi realizada uma busca no Banco de teses da Universidade de São Paulo (USP) se utilizando das mesmas palavras-chave, no entanto, observei que os resultados encontrados coincidiam com muitos dos títulos levantados no banco de dados Scielo, por isso optei por permanecer com as bibliografias que já havia selecionado nos outros dois bancos. Assim, para concluir esta etapa do levantamento bibliográfico, foram pesquisadas legislações educacionais com o objetivo de compreender o que tem sido proposto com relação à temática do gênero pelas leis que regem a nossa educação.

Outras obras foram recomendadas pela orientadora, as quais contribuíram de forma significativa para a construção deste trabalho. As leituras sugeridas foram: Vigiar e punir (FOUCAULT, 1975); As infâncias nas tramas da cultura visual (CUNHA, 2010); Representações visuais de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero (CUNHA, 2011); A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil (FINCO, 2007); Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder (VIANNA; FINCO, 2009) e Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade (SEFTON, 2013).

Portanto, para a construção do texto final foram utilizadas as leituras das obras encontradas no levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados mencionadas, os textos que haviam sido indicados pela orientadora, as referências que li durante a graduação e que se relacionam com o tema e, também, algumas outras leituras pertinentes que realizei durante o processo de pesquisa.

Com relação à pesquisa bibliográfica, a primeira etapa – levantamento bibliográfico – consistiu em um processo investigativo para encontrar nas fontes selecionadas contribuições

científicas de diferentes autores acerca do tema evidenciado. Partindo das palavras-chave que já haviam sido definidas para a busca, os textos foram selecionados com base na leitura superficial, que é definida por Malheiros como:

[...] um tipo de leitura que foca no resumo e no sumário da obra. Seu objetivo é compreender se o texto que é analisado condiz com a pesquisa que será desenvolvida. Após as leituras superficiais de todos os textos que foram selecionados é possível identificar aspectos faltantes e, com isso, partir para a complementação desses textos de trabalho. (MALHEIROS, 2011, p.119)

A segunda etapa se deu através da realização da leitura crítica das literaturas encontradas e das que foram recomendadas com o objetivo de fazer uma análise mais precisa dos textos e alcançar uma compreensão mais profunda e significativa da visão de cada autor sobre o tema, confrontando os resultados obtidos e buscando similaridades ou divergências. Assim, foram produzidos fichamentos das leituras realizadas a fim de assegurar uma melhor visualização, análise, comparação e sistematização dos diferentes pontos de vistas encontrados buscando uma compreensão mais ampliada do tema estudado, como é orientado por Malheiros (2011).

Por fim, foi realizada a análise das situações que vivenciei em campo, enquanto estagiária e que demonstram como o ambiente escolar e a prática educativa de alguns(algumas) docentes têm tratado os temas gênero e corporeidade com os(as) alunos(as).

Desta forma, respaldada pelas reflexões realizadas durante a pesquisa bibliográfica e pelos autores que já vêm pesquisando estes temas, foi possível relacionar as diferentes perspectivas teóricas e todos os dados obtidos para alcançar uma reflexão que represente a realidade vivida pelas crianças da primeira fase do ensino fundamental nos ambientes escolares e obter uma melhor compreensão sobre como as concepções de corpo e gênero vêm sendo construída por estas na interação com as concepções dos adultos que as educam.

Pretendia-se realizar nova inserção em campo, planejada especialmente para a investigação, para observar o cotidiano da sala de aula e ter melhor compreensão de como meninos e meninas têm lidado com esta temática. Entretanto, por conta da pandemia, quando os ambientes escolares foram fechados e depois reorganizados para atender às normas sanitárias, garantindo a saúde de estudantes e funcionários, foi inviabilizado o recolhimento de informações neste período. Assim, optou-se por voltar o olhar para os Diários de Campo de estágio, por sua valorosa imersão no contexto da docência.

4. Capítulo III. Quadro teórico

4.1. Afinal, do que se trata a corporeidade?

Em uma pesquisa na qual se propõe a investigação de como a corporeidade e os papéis sociais de gênero são construídos no ambiente escolar por meio da interação entre alunos(as) e professores(as), se faz necessário que estes conceitos estejam delimitados. Assim, compreender sobre o que trata o conceito de corporeidade se faz imprescindível no sentido de que se a domesticação de corpos ocorre em ambientes escolares, como podemos lutar contra isto? Em minha opinião, a luta contra uma problemática só é possível se estivermos bem fundamentados em pesquisadores(as) que já olharam para o mesmo problema de perspectivas diferentes e compreendermos qual desses pontos de vista melhor dialoga com o contexto em que nos encontramos.

Desta forma, neste tópico serão apresentadas as definições que alguns autores concedem para o conceito de corporeidade, sobre as quais esta pesquisa se fundamenta. Afinal, por que valer-se da corporeidade e não do corpo?

Quando abordamos a temática acerca do corpo, o primeiro e principal autor que nos vem à memória é Michel Foucault assim como sua emblemática obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (1975), na qual o corpo é retratado como um campo de forças que estão constantemente em conflito, deixando de ser entendido como algo biológico, orgânico e inato, o corpo passa a ser visto como algo que está em constante construção com base nos conflitos e interesses dessas forças que atuam sobre ele e pelas quais ele é produzido por meio de práticas de disciplinamento, tornando-se docilizado e por isso, objeto de problematização.

Assim, quando Foucault trata das técnicas que são utilizadas para controlar os corpos tornando-os dóceis e úteis, está falando mais precisamente sobre a disciplinarização dos corpos, conforme afirma a seguir:

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1975, p.164)

Nesse sentido é possível notar uma semelhança com as práticas realizadas em ambientes escolares, onde o objetivo é a criação de corpos dóceis por meio de exercícios de adestramento como a distribuição dos alunos e alunas em filas e fileiras, delimitando qual é o

lugar de cada um, criando um espaço útil, onde o indivíduo pode ser mais facilmente controlado e vigiado, individualizando o corpo e o mantendo em constante exercício dirigido para impedir a interação entre o grupo e alcançar sua condição de utilidade e docilidade. Assim, segundo Strazzacappa (2001), a escola se configura como uma fábrica de corpos, onde o corpo é moldado para conformar-se com a ideia de que o bom comportamento é resultado do não movimento.

Partindo dessa mesma perspectiva, Ratto também aborda a temática da imobilidade corporal como representação de um bom comportamento, afirmando:

Os modos de regulação dos corpos dos discentes, sobre os quais temos vindo a refletir, fazem parte de um currículo normativo abrangente, que inclui aspetos transversais do modo como os processos de escolarização vão sendo organizados, associados à ideia de imobilidade corporal como elemento estruturante e estruturador das aprendizagens (RATTO, 2007, p. 492).

Mas o conceito de corporeidade vai além da docilização de corpos e da disciplina, segundo Gonçalves o corpo de cada indivíduo é uma:

[...] construção social, resultante de um processo histórico. [...] O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 1994, p.13 e 14).

Sendo assim, compreender o conceito de corporeidade é buscar se enxergar como um ser complexo e único que carrega em seu corpo as marcas da sociedade na qual vive e que ao interagir com esta realidade é capaz de modificá-la. E isto só é possível se mediado pela presença do indivíduo no mundo de forma significativa, ou seja, “é vivenciando sua corporeidade que o homem está no mundo, desenvolvendo a sociedade e a si mesmo enquanto ser presente, atuante e significante”. (NEVES, 2009, p.8)

Segundo Merleau-Ponty (1999), o homem não deve ser compreendido apenas como corpo material, mas como palavra, expressividade e linguagem. Neste sentido, somos seres ativos e a corporeidade é a forma pela qual nos compreendemos no mundo, superando a divisão entre corpo e mente tornamo-nos uma unidade expressiva de existência. Somos mais que as limitações que a anatomia nos impõe. Somos indivíduos que se constroem num processo sócio-histórico. Fazemos cultura e somos parte dela.

Neste sentido, as concepções de Merleau-Ponty também vão ao encontro dos pensamentos de Olivier (1995) que define:

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção). O corpo se torna a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestar-se para mimem uma perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda a ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, enquanto corporeidade, enquanto corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. (OLIVIER, 1995, p.52)

Podemos então constatar que o conceito de corporeidade, embora apresente algumas distinções, consiste no fato de que o corpo do ser humano é uma construção sócio-histórica e não pode ser visto separado da corporeidade, da sua forma de ser e de se expressar no mundo. Daí o motivo de nesse trabalho ser abordada a corporeidade e não somente o corpo, pois “a corporeidade é o corpo experienciado. É ela quem propicia ao corpo um diálogo significativo consigo mesmo e com o outro” (LÓPEZ-LÓPEZ; GALDINO, 2020, p.134).

Com base no que foi apresentado até aqui, fica evidente que a corporeidade se vincula à educação e esta, como um meio para a construção sociocultural de indivíduos, deveria propiciar a experimentação e as vivências corporais presentes nas expressões de cada ser, pois os corpos à medida que interagem uns com os outros, tornam-se ferramentas de construção e transmissão das experiências individuais e coletivas (MALUF, 2001). Para Rodrigues (2001) não há como pensarmos em educação e aprendizagem sem passar pela potência da corporeidade, dada a singularidade de cada indivíduo e a sua experiência social que se expressa através de seu corpo, sendo este um agente da cultura e, além disso, um lugar prático de controle social (BORDO, 1997).

Posto isto, retomo parte do questionamento que pretendo responder ao longo dos próximos tópicos: se no ambiente escolar não há meios para que as relações corporais se estabeleçam espontaneamente e ainda se perpetuam práticas de adestramento e docilização dos corpos de alunos e alunas, de que forma a corporeidade está sendo construída com os discentes? Os(as) professores(as) têm consciência de seu papel na construção da corporeidade na relação que estabelecem com seus(as) alunos(as)?

4.2. O papel da escola na construção dos papéis de gênero com os(as) estudantes

Nos últimos anos a palavra gênero tem repercutido muito, principalmente através da mídia e das redes sociais. Em alguns momentos esta palavra aparece como sinônimo de algo ruim e é retratada como a responsável pela destruição da “família tradicional, da ordem e dos bons costumes”, outras vezes é abordada em pautas de luta política, como forma de resistência a padrões sociais que há séculos vem beneficiando alguns poucos sujeitos em detrimento da exclusão de vários outros que fogem a estes padrões. Mas afinal, o que realmente é gênero?

Para muitas pessoas, o gênero está diretamente ligado a duas palavras: masculino e feminino. No entanto, não é tão simples assim. Como mencionado anteriormente, desde a década de 1980, a historiadora norte-americana Joan Scott afirmava que o conceito de gênero remete a uma categoria social responsável por designar distinções ente homens e mulheres com base nos papéis sexuais que lhes são atribuídos através do contexto histórico e cultural no qual se encontram, o que vai muito além de oposições binárias. Ainda, é necessário o reconhecimento de que existem muitas outras formas de ser e estar no mundo que vão além da dualidade masculina ou feminina (SANTOS, 2018).

Mais recentemente, as autoras australianas Connell e Pearse (2015), analisam os impactos do gênero nas perspectivas pessoal e global, concluindo que as masculinidades e feminilidades são construções sociais que afetam e regulam nossas vidas desde o nascimento, ou até mesmo antes dele. Por isso, os meios pelos quais nos tornamos sujeitos masculinos ou femininos são determinados por diversos processos de socialização aos quais somos submetidos, através dos quais nós nos construímos com base nas condições estruturais que nos são oferecidas.

Há que se reconhecer que as aprendizagens – no tocante às questões de gênero – estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais. Elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas que fazemos ou que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação. (MEYER, 2003 *apud* JAKIMIU, 2011, p.3557)

Assim, o gênero nunca é uma verdade absoluta, pois está sempre em construção com base em contextos próprios de significação e por se tratar de uma construção sociocultural depende de muitos fatores, tais como etnia, idade, classe social, religião, referenciais e meios de socialização, entre outros (MORROW, 2006). Portanto, sendo a escola um espaço social de formação individual e coletiva, essa se torna uma peça determinante para tal construção, principalmente quando falamos em crianças que têm, muitas das vezes, a instituição escolar como seu principal meio de socialização. Sendo assim, como o conceito de gênero vem sendo construído nas instituições escolares?

De acordo com pesquisas realizadas no âmbito da educação, essa relação gênero-escola não tem tomado caminhos que visem uma educação que rompa com os preconceitos e que busque a igualdade, muito pelo contrário, constatou-se que a instituição escolar tem determinado o lugar de meninos e meninas na sociedade através de uma prática de conservação e reprodução dos padrões hegemônicos nos quais se preza a formação de meninas sensíveis, caprichosas e educadas e meninos corajosos, racionais e preparados para se tornarem líderes, “fazendo do homem o princípio ativo e, da mulher, o passivo” (GOMES, 2006, p.36).

Desta forma, as crianças têm aprendido desde muito cedo que algumas atitudes as identificam como meninas e outras como meninos, sendo estas as únicas formas de se apresentar como homem ou mulher na sociedade e qualquer possibilidade de se pensar em outras formas de se construir masculinidades ou feminilidades que fujam desses padrões é negada. Por isso o gênero é um dos meios pelo qual o poder é articulado (SCOTT, 1995), pois ao mesmo tempo em que pode ser um meio de liberdade e de possibilidade de distintas representações que contemplem cada individualidade, também pode ser um instrumento social de repressão daqueles que fogem a regra à medida que estabelecem uma ordem natural que não condiz com a realidade de muitos. Segundo Bourdieu (1999), o discurso dominante tende a naturalizar padrões que lhes beneficiam, afirmando que as coisas são do jeito que são porque sempre foram assim, manipulando a verdade e criando outra que violenta e fere aqueles que não a contemplam, mas que acabam por interiorizá-la, abrindo mão do seu verdadeiro eu ou sendo punidos por não conseguirem tal feito.

As relações de gênero – entendidas aqui como “relações sociais mediadas pelos significados de gênero, quer sejam elas relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres ou homens e homens” (CRUZ, 2014, p.166) – estão presentes no cotidiano escolar de forma explícita e implícita e se dão através da prática educativa do(a) docente e das relações estabelecidas entre aluno(a) - aluno(a) e professor(a) - aluno(a), mas não se limitam a

sala de aula e acabam por englobar todo o ambiente escolar, assim como a sociedade de forma geral, pois os estudantes reproduzem os discursos de generificação aos quais são expostos seja dentro da escola, ou fora dela e os carregam consigo, como menciona a autora Jane Felipe:

Os efeitos da construção minuciosa, contínua e quase imperceptível das identidades de gênero e das identidades sexuais, podem ser sentidos nas falas das crianças, dos/as professores/as, das famílias, etc., nas atividades propostas, no incentivo ou proibição de determinados comportamentos, nos silêncios, nas formas de olhar e sentir, nas sanções. (FELIPE, 2008, p.5)

Neste sentido, a escola como reprodutora destes padrões culturais discriminatórios precisa “assumir seu papel de agente de mudança, deixando de lado práticas pedagógicas que silenciam as desigualdades e corroboram a discriminação diluída no cotidiano escolar, sob pena de trair seus princípios básicos de igualdade” (JAKIMIU, 2011, p.3556).

O papel da escola não se restringe apenas aos discursos de igualdade, mas também diz respeito à atenção que deve ser direcionada às práticas cotidianas que acabam por fortalecer preconceitos de gênero de forma indireta. A reprodução de falas do senso comum como “homem não chora” e “isto é coisa de menininha”, assim como várias outras, são exemplos de como os papéis de gênero são reforçados e de como tais discursos podem configurar o aspecto da violência de gênero, reprimindo crianças e dizendo a elas como devem ou não ser e estar no mundo.

Neste sentido se dá a importância da instituição escolar na construção do gênero pelos(as) alunos(as) e nas suas formas de expressão através do corpo, pois sendo esta uma instituição social ela acaba por produzir e reproduzir, de forma direta ou indireta, as desigualdades e estereótipos de gênero e por isso carrega o dever de preparar seus e suas estudantes para atuarem na sociedade de forma crítica, rompendo com padrões discriminatórios e irreais.

No entanto, para que isto ocorra, as discussões que abrangem o tema têm que adentrar as salas de aula a fim de que haja compreensão sobre a sua importância na construção do aluno como um sujeito histórico e cultural, que por meio de sua atuação pode transformar o meio social no qual se insere e conseqüentemente ser transformado por ele em um processo humanizador que perpassa pelos mitos da superioridade masculina em detrimento da feminina, desmistificando-os. Para que, então, seja possível que os(as) estudantes compreendam que as concepções de gênero e suas estereotípias estão ligadas a uma estrutura social patriarcal e que embora esta esteja enraizada em nossa sociedade, há formas de superá-la.

4.3. O que a legislação tem a nos dizer sobre o gênero na escola?

No Brasil, as discussões que abordam a questão do gênero são muito recentes. Há alguns anos a palavra gênero vem conquistando visibilidade nas mais variadas esferas sociais e com o acesso e compartilhamento de informações de forma instantânea, ocasionado pela internet e pelas redes sociais, o tema tem permeado lugares e instituições onde até então não se falava nessa problemática ou falava-se pouco.

No entanto, muitas das informações divulgadas a respeito da temática se revelaram como notícias falsas, deslegitimando as discussões e sua relevância na construção de uma sociedade crítica e humanizada e criando um sentimento de rejeição em algumas pessoas quando se falava em gênero, mesmo sem saber o que realmente isso significa.

Desta forma, mostrou-se a necessidade de que o tema e os debates a seu respeito alcançassem a população de forma significativa e adequada, que as pessoas compreendessem do que se trata e qual a sua importância. Daí a urgência de que políticas públicas fossem criadas e postas em prática a fim de romper com o preconceito que se criou acerca desta temática.

Dado o cenário, fica o questionamento: quais são as leis educacionais que abordam o gênero e de que forma?

No âmbito legislativo, as discussões sobre a importância de se discutir a construção de masculinidades e feminilidades com as crianças iniciou na esfera federal para depois chegar aos estados e municípios. Discussões essenciais uma vez que, como já foi mencionado, estas construções têm se dado de forma inadequada nos ambientes educacionais, pois carrega um caráter que impõe que meninos e meninas se comportem de uma forma ou outra de acordo com regras socialmente estabelecidas e que seguem uma cultura hegemônica e preconceituosa que determinam quais comportamentos são socialmente aceitos para crianças do sexo feminino ou masculino. Como apontam Barreiro e Martins (2016):

A defesa da inserção dos estudos de gênero na educação básica brasileira visa não meramente propiciar a livre manifestação de gênero, mas também desenvolver a longo prazo um trabalho de construção da equidade de direitos, partindo das diferenças das identidades e/ ou dos papéis de gênero. Assim, os valores hierárquicos historicamente herdados do patriarcado e que operam para a permanência das desigualdades entre homens e mulheres e entre as atividades masculinas e femininas seriam, pouco a pouco, destituídos do espaço da educação institucional. E promoveriam, por meio de diferentes dispositivos pedagógicos, formas de compreensão que permitam abranger as profissões, as funções sociais, o direito ao corpo e o exercício pleno da cidadania como parte do processo da

subjetividade, e não meramente como marcadores sociais das diferenças determinantes nas escolhas e nas posições (sociais, políticas e econômicas) de homens e mulheres no decorrer de suas vidas. (BARREIRO; MARTINS, 2016, p.97)

No entanto, não foi com este intuito que os primeiros debates na esfera legislativa ocorreram, muito pelo contrário. As práticas de gênero, foram inicialmente tratadas como uma deliberação que, ao adentrarem nas instituições escolares, poderiam confundir crianças e adolescentes com relação a sua orientação sexual. A temática foi até mesmo relacionada com a permissão às práticas de pedofilia causando um grande alvoroço não só no âmbito político e legislativo, mas na sociedade como um todo. Atribuíram o papel de vilão ao gênero e suas discussões, retiraram sua relevância levando ao movimento de remoção da palavra “gênero” dos planos municipais de educação de muitos municípios brasileiros.

Todavia, estas questões ainda podem e devem ser abordadas em sala de aula, pois há dispositivos legais que garantem e fundamentam o diálogo e debate acerca do tema no ambiente escolar, reconhecendo sua importância educacional na formação de crianças e adolescentes como indivíduos sociais. Neste sentido, a legislação educacional está a algum tempo buscando desenvolver dispositivos legais “para priorizar e construir a escola como um espaço de interação, respeito e valorização das diferenças e da vida social e política entre alunos e alunas” (BARRETO; MARTINS, 2016, p.102). Sendo assim, o que dizem estas leis?

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º define que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, garantindo desta forma, que independente do gênero masculino ou feminino, todos gozam dos mesmos direitos. Já em seu art. 205, esta determina que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e garante que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O art. 206 continua tratando sobre a educação e dispõe os princípios do ensino, sendo um deles a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Mas tais princípios da educação básica não se restringem a este único documento, eles tornam a ser citados na lei nº 9394/96, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990), é outro dispositivo legal que trata da liberdade de toda e qualquer criança ou adolescente acrescentando aos itens já mencionados a liberdade de opinião, expressão e de crença. Até aqui já podemos ter dimensão de que a liberdade é assegurada por lei aos alunos de toda e qualquer instituição educativa, seja ela pública ou privada. A criança e o adolescente têm o direito de se expressar como se sentir confortável garantido por lei e a imposição de mecanismos que objetivem a modelagem de seus comportamentos para que se encaixem em padrões pré-estabelecidos de masculinidades e feminilidades é um ato preconceituoso, agressivo e que contrariam o que está estabelecido por meio de documentos legais. Por este motivo se justifica a necessidade de que não só sejam criadas leis para que temas atuais e importantes como o gênero sejam discutidos em sala de aula, mas também que os(as) docentes estejam preparados para olhar para estes assuntos de forma crítica, compreendendo sua importância para a sociedade e possam guiar estes debates de forma significativa.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), se mostra essencial, pois prevê em seu art. 5º, inciso X que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Como descrito no trecho acima a formação docente não deve se restringir apenas a aptidão para o respeito às diversidades, mas também para a demonstração desta consciência, ou seja, cabe ao professor(a) o ato de demonstrar e orientar seus alunos e suas alunas para que também compreendam e respeitem as diversidades de gênero, por isso estas pautas devem adentrar as salas de aulas, pois, se o(a) docente deter este conhecimento e não puder compartilhar com seus e suas alunos(as), o artigo 2º da LDB que compreende a relação da educação com a prática social torna-se nulo.

Outra lei muito importante para a educação brasileira é o Plano Nacional de Educação (2014) que define em seu art. 2º como umas de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e também, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Assim, até agora o que temos são leis que abordam a liberdade de crianças e adolescentes e que visam a erradicação de comportamentos discriminatórios e preconceituosos, o que é essencial para uma educação humanizadora e que respeite os indivíduos e suas formas de se colocar na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) abordam, em seus princípios, a necessidade de que se construam:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Desta forma é possível notar que a construção de conhecimentos relacionados ao gênero é recomendada desde a educação infantil, a fim de se promover o rompimento com padrões dominantes e que privilegiam a um grupo específico de pessoas, cumprindo com a função não só pedagógica da escola, mas também com sua função sociopolítica.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010) determinam em seu art. 16 que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

O documento ao estipular a articulação entre temas contemporâneos que afetam a vida social e individual com os conteúdos curriculares não está apenas abrangendo o art. 2º da LDB, mas também colaborando para a construção de uma postura de valorização das

diversidades nas representações de gênero e combatendo atitudes discriminatórias por meio do conhecimento e de uma formação crítica e humanizada.

Posto isto, pode-se afirmar que as leis que regem a sociedade brasileira, assim como os dispositivos legais que fundamentam a nossa educação, compreendem a relevância individual e social de se abordar temáticas como o gênero no processo de ensino-aprendizagem, buscando uma educação que reconheça a diversidade de gênero e suas manifestações, garantindo um processo educativo associado à prática social e ao exercício da cidadania. Assim, qualquer medida que proíba ou impossibilite a realização de aulas, debates, projetos ou qualquer atividade que envolva as relações de gênero configura institucionalidade, e é necessário que providências cabíveis sejam tomadas.

Neste sentido ainda temos um grande caminho a percorrer, pois, embora leis estejam sendo criadas, a realidade das escolas mostrada pelas pesquisas educacionais não corresponde com o esperado neste quesito, pelo contrário, o que tem sido retratado são ambientes escolares desiguais e discriminatórios com relação às construções de masculinidades e feminilidades, e até repressivos para com as representações de gênero que fogem aos padrões pré-estabelecidos socialmente, uma realidade que contradiz os fundamentos educacionais previstos pelas leis de ensino, que ameaça o processo educativo de diversos alunos e alunas e que precisa ser revista pois se a igualdade entre homens e mulheres é assegurada pela Constituição Federal, como esta pode ser construída se nos ambientes escolares os conceitos de gênero e suas representações não são discutidos?

Ignorar a necessidade destes debates não consiste em apenas inconstitucionalidade, mas em um desrespeito aos fundamentos da educação brasileira estabelecidos por leis, e em uma prática desumanizada que vem prejudicando o desenvolvimento crítico de sujeitos para com a sociedade e sobre eles mesmos.

4.4. As influências do gênero e da corporeidade no ambiente escolar para meninos e meninas nos anos iniciais do ensino fundamental

As práticas de reprodução de ideais preconceituosos e estereotipados acerca do gênero e suas inscrições sobre os corpos de crianças têm sido objeto de pesquisa de muitos pesquisadores no último século. Ao pensar sobre estes preconceitos e estereótipos existentes nas culturas infantis há de se considerar que fazem parte de uma construção social resultante de diversos processos de socialização vividos por estas crianças, seja em suas casas, escolas, nos momentos de lazer ou através do acesso aos meios de comunicação. Trata-se de um

processo de aceitação e/ou recusa do que já lhes é oferecido pela sociedade e a escola como uma instituição social é cercada de contradições que podem reforçar ou instigar o questionamento às práticas discriminatórias que lhe são vigentes (CRUZ, 2014). Assim, conforme constroem relações sociais, as crianças se constroem por meio delas, reproduzindo padrões pré-estabelecidos ou produzindo suas próprias interpretações das informações que recebem a todo o momento do mundo adulto, transformando-o ou contribuindo para sua manutenção.

Neste sentido, em sua pesquisa com crianças do ensino fundamental, Xavier Filha (2012) identificou que a modelagem e a repressão afetam mais os meninos do que as meninas:

Observou-se, nos textos, um controle social mais pronunciado nas falas e nas condutas dos meninos. Eles são mais vigiados e regulados para serem “homens de verdade”, denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual. Isso evidencia que a questão de gênero envolve o corpo, indicando, sobretudo, corpos sexuados. (XAVIER FILHA, 2012, p.635)

Ao nos debruçarmos sobre este aspecto do controle social sobre as manifestações corpóreas de meninos, podemos constatar que embora nosso contexto social seja caracterizado pela masculinidade hegemônica, essa construção estereotipada do gênero masculino e as imposições que são colocadas sobre os meninos de forma violenta e repressiva para que se expressem da forma esperada, como a autora aborda “sendo homens de verdade”, afetam a vida destes desde cedo, pois ao determinarem que certos comportamentos, formas de se expressar ou de sentir suas emoções são sinais de fraqueza, estão mais que modelando corpos, mas causando a internalização de padrões através da violência de gênero.

Pereira e Santiago (2020) refletem sobre esta temática a partir de desenhos realizados por crianças do ensino fundamental, trazendo o protagonismo infantil e suas formas de expressão através das quais estudantes demonstram suas construções e questionamentos sobre o mundo que os cercam e as relações que estabelecem com ele, o seu cotidiano experienciado e transportado para o papel. Assim, ao analisarem os desenhos, os autores identificaram marcas de valores sociais da divisão das relações de gênero – masculino e feminino – que vão ao encontro do que foi constatado por Xavier Filha (2012), pois ao mesmo tempo em que demonstram um padrão de lugares sociais a serem ocupados por cada sujeito de acordo com seu gênero, quando há alguma representação de transgressão a este padrão destaca-se uma maior aceitação para que meninas se apropriem de elementos e espaços tidos como próprios do universo masculino. Os autores afirmam que “esse aspecto pode ser observado também em

todos os desenhos, pois nenhum deles apresenta meninos exercendo alguma atividade atribuída coercitivamente ao feminino na sociedade” (PEREIRA; SANTIAGO, 2020, p.12).

Seguindo esta mesma linha, Ribeiro (2011) constatou que a educação tem seguido um caminho em direção à reelaboração de padrões que proíbem tanto as expressões da sexualidade como as desconstruções dos estereótipos de gênero e corpo, reforçando-os.

Muitas vezes as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Muitas vezes a liberdade para a criança expressar suas curiosidades, sua abertura para a vida e para outras dimensões do ser humano, além da razão, é tolhida desde a tenra idade. Não só na infância, mas em qualquer idade, a educação como uma ação pela contradição e pela resistência navega em direção à reelaboração de padrões culturais que muitas vezes proíbem as expressões da sexualidade e as desconstruções dos estereótipos de gênero. (RIBEIRO, 2011, p.606)

Neste trecho a autora traz a importância das discussões de gênero e acerca do corpo na educação, lembrando o papel de agente de mudança da instituição escolar e a necessidade de que este seja cumprido a fim de que novos padrões culturais sejam construídos, desconstruindo os estereótipos de gênero e suas marcas sobre o corpo dos alunos e alunas que impactam e prejudicam a experiência corporal e por consequência, a construção da corporeidade.

Além da sala de aula e dos debates sobre as temáticas abordadas, o momento do recreio também foi observado por outros autores, como Wenzel, Stigger e Meyer (2013) e Boyle et al. (2003), pois são nos momentos livres, longe dos olhares de adultos, que as crianças muitas das vezes acabam reproduzindo alguns estereótipos de gênero e corporeidade que construíram por meio da interação social e, através das negociações, reforçam suas identidades de gênero.

O recreio escolar está vinculado a diversas formas de controle/regulação sobre o corpo infantil, onde diversos mecanismos contribuem para uma construção/conformação de meninas e de meninos, agindo no sentido de produzir uma imagem feminina ou masculina. Aqui vemos as pedagogias culturais e outras instâncias sociais, que, de diferentes modos, atuam na construção de meninos e meninas como possuidores de diferentes características. (WENZEL; STIGGER; MEYER, 2013, p. 123)

Mesmo enquanto brincam nota-se uma inquietação das crianças em controlar os seus corpos e regular seus movimentos. Percebe-se que há uma preocupação para que meninos e meninas continuem agindo como se espera que o façam, de acordo com os estereótipos de

gênero que são, a todo o momento, reforçados no ambiente escolar e quando algum deles apresenta um comportamento que não respeite esta regra, as próprias crianças se repreendem.

[...] mesmo as brincadeiras, as falas, as disputas e as diversas ações que se realizam num espaço considerado tradicionalmente como espontâneo e livre carregam significados que as crianças produzem, atribuem e disputam a partir do meio social em que se encontram. (WENETZ, 2012, p.200)

Assim vai se mostrando a influência dessas reproduções preconceituosas no ambiente escolar, pois ao internalizarem estas ideias, os(as) estudantes acabam se tornando os meios pelos quais estas estereotípias são disseminadas. Eles mesmos controlam seus corpos e os de seus pares, assim os que não agem em conformidade à regra e não aceitam este controle são excluídos das interações e/ou tornam-se alvo de práticas discriminatórias.

Desta forma “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 1997, p.61).

Mas nem tudo se trata de reprodução, segundo Cruz (2014) em seu artigo sobre as significações de gênero e raça entre as crianças, chegou-se a conclusão de que estas não repetem simplesmente o que aprendem com os adultos, mas são capazes de construir suas próprias representações, interpretações e crenças conforme estabelecem as relações sociais, podendo reelaborar ou reproduzir o que aprendem com os adultos. Por isso, também é necessário olhar para os processos interativos entre as crianças e seus pares - seja este outra criança ou um adulto - como um ambiente de contestação e transformação, no qual novas construções que vão contra os padrões estabelecidos também são realizadas.

A escola, como espaço sociocultural pleno de contradições, como quaisquer outros espaços, abriga, em seu interior, relações entre crianças, que tanto podem reforçar como questionar as práticas discriminatórias vigentes nela. Há um processo dinâmico na escola, de possibilidades e necessidades. Partimos aqui do princípio de que os carecimentos ou necessidades humanas são de todas as ordens e não meramente cognitivos, sendo necessário compreender os sujeitos que frequentam a escola a partir de uma visão integradora. (CRUZ, 2014, p.160)

Neste sentido, deve-se considerar que a escola não é apenas um aparelho de regulação do corpo, mas também pode fomentar a ação questionadora. Sobretudo, é evidente que a instituição escolar está intimamente relacionada com as possibilidades de ação individual (SANTOS; SILVA, 2020). Ainda assim, na grande maioria das vezes, esta se constitui como

um ambiente que está muito distante da harmonia. Nela estão presentes processos de disputas, rejeição, negociações e reprodução e as crianças inseridas neste ambiente, acabam por se tornarem alvos e agentes destes processos cruéis que buscam a homogeneização através da imposição de estereótipos que já deviam ter sido superados há muito tempo, mas que ainda estão enraizados na sociedade e nos ambientes escolares, mostrando que, assim como afirmam Ferrari e Almeida (2012, p.880) “o que está em jogo é como ser homem ou mulher, produzido e reproduzido na teia de variadas formas de poder e controle, que envolvem esses corpos em processos de disciplinamento, recusa, negação, afirmação, diferenças e identidades”.

Constatações como estas evidenciam que o disciplinamento dos corpos faz parte de um trabalho de aculturação que vem sendo realizado há muito tempo por meio de um processo de imposição de normas, valores e representações que se estabelecem, também, no cotidiano escolar através da produção e reprodução de diversas formas de poder e controle do corpo infantil, legitimando uma relação de dominação.

Como aborda Louro (2000) “a inscrição dos gêneros - feminino e masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura” (p.11), desta forma, a escola permanece imprimindo sua marca sobre as crianças - seja em seus corpos, nas formas que se constroem como sujeitos ou na forma como se identificam e se compreendem - através da sutileza de suas repressões nas práticas educativas cotidianas.

5. Capítulo IV. Análise de Dados de campo: como os(as) profissionais da Educação reagem às situações que abordam a corporeidade e o gênero no cotidiano escolar

Neste capítulo são registrados e analisados, com base no referencial teórico estudado, alguns dos momentos que vivenciei no estágio, quando reconheci julgamentos de valores nas falas e ações de docentes com relação às formas como os(as) alunos(as) se expressavam por meio da corporeidade e também com relação a algumas estereotípias de gênero.

Afinal, meninas são mesmo mais tranquilas e caprichosas e meninos agitados e bagunceiros? Ou se trata apenas de juízos de valores de seus(as) professores(as) sobre a forma como eles e elas devem se expressar? Ou mesmo a reflexão de suas idealizações sobre o que é ser masculino e o que é ser feminino sendo postas diariamente a prova por seus e suas alunos(as)?

Primeira situação: Maus alunos e boas alunas?

Agosto de 2017

Ao adentrar a sala de aula notei que as crianças estavam sentadas em grupos de quatro ou cinco e que estes grupos estavam divididos em gêneros: meninos de um lado, meninas de outro. No decorrer da aula, a docente notou que um dos grupos de meninos, estava atrasado nas atividades com relação aos outros e atribuiu o atraso ao fato de estarem conversando e brincando muito uns com os outros. Nesse momento a docente ordenou que dois destes meninos trocassem de lugar com duas meninas que estavam no grupo ao lado, pois estas ajudariam o grupo de meninos a manter um “bom comportamento” durante a aula, já que as meninas, segundo esta docente, comportam-se melhor que os meninos.

(Diário de Campo de Milena Paveloski Trevisano. 29/Agosto/2017).

Nesta primeira situação podemos destacar a projeção que é colocada sobre as meninas para que sejam responsáveis pelos seus colegas, se trata basicamente de um condicionamento

implícito a fim de que sejam atendidas as expectativas sociais e culturais de que mulheres devem desenvolver a capacidade de cuidar enquanto homens são cuidados, como explica Vianna e Finco (2009, p.273):

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”.

Além disso, é notável que ao se misturar meninos e meninas num mesmo grupo o que se pretende é a não interação entre as partes, pois nesta situação quando ela ocorre, as meninas são lembradas de qual é a sua função naquele lugar: manter o bom comportamento dos demais colegas, trazendo à tona as concepções de masculinidade e feminilidade que a instituição escolar vem reproduzindo, “aqui vemos as pedagogias culturais e outras instâncias sociais, que, de diferentes modos, atuam na construção de meninos e meninas como possuidores de diferentes características” (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p.123).

Ao comparar esta vivência com as leituras que realizei, foi possível notar que este tipo de prática é muito frequente nas instituições escolares e que desde muito cedo, meninos e meninas estão sendo educados para assumir papéis sociais pré-determinados, o de ser cuidado e o de cuidar, respectivamente. Mostrando a necessidade de que este ciclo reprodutivo seja quebrado em algum momento por uma educação reflexiva que olhe para esta problemática da construção de gênero com base em estereótipos de forma crítica, abrindo um caminho para a reconstrução deste processo construtivo de uma forma mais humana.

Segunda situação: “Você precisa merecer para ir ao parque”

Outubro de 2017

Era dia de ir ao parque e as crianças estavam muito felizes, em especial G. (6 anos) que já não ia ao parque há uma semana como forma de punição às “situações que criava em sala de aula”. Durante toda a aula, cada vez que G. se levantava de sua cadeira ou que simplesmente ria ao brincar com um colega, era repreendido pela docente e pelos demais alunos e alunas também, que diziam que o mesmo só aprontava ou que estava

atrapalhando as(os) demais colegas. Também era colocado para se sentar sozinho enquanto todos(as) os(as) outros(as) colegas se sentavam em trios ou quartetos, ou mesmo, colocado para sentar-se à mesa das meninas, uma prática muito recorrente na instituição quando algum menino não se comportava como a docente esperava.

A hora de ir ao parque se aproximava, os(as) alunos(as) copiavam uma parlenda da lousa e G. em um momento de distração com o colega da mesa ao lado, se desequilibrou e caiu no chão, derrubando a cadeira na qual se sentava que acabou desencaixando. A professora então o avisou que ele não iria ao parque caso não terminasse de copiar a parlenda da lousa, enquanto todos(as) os(as) outros(as) alunos e alunas poderiam terminar no dia seguinte, além disso, como G. supostamente havia quebrado a cadeira, ele deveria copiar o texto em pé para “valorizar mais os bens da escola”. Ao sair com o restante da sala para o parque, a docente me ordenou que ficasse vigiando G. para que ele não se sentasse. Então quando retornou a sala para saber se o mesmo já havia copiado o texto e notou que o menino estava sentado, me questionou o porquê já que havia dado regras claras de que ele não poderia se sentar e terminou dizendo que era por isso que G. era daquele jeito.

(Diário de Campo de Milena Paveloski Trevisano. 02/Outubro/2017).

A situação retratada acima só nos reforça a constatação de que na grande maioria das vezes, a instituição escolar assume o papel de fábrica de corpos onde “a ideia de não movimento como conceito de bom comportamento prevalece” (STRAZZACAPPA, 2001, p.70), pois G. era considerado um aluno com mau comportamento por sua professora - juízo este que era reproduzido pelas demais crianças de sua turma - pelo fato de se movimentar pela sala de aula, o que era visto como uma indisciplina.

Assim, retomo as contribuições de Ratto (2007), que em suas reflexões afirma que à medida que as relações de poder escolares se constroem, o corpo passa a se tornar alvo de uma rede de vigilância que impõe quando as crianças podem ou não se movimentar e pune aqueles que fogem a regra, tudo para conservar uma ordem escolocêntrica, quase impossível de ser alcançada. O disciplinamento dos corpos dos alunos e alunas, dessa forma, é parte de um movimento de aculturação que envolve normas, valores e representações de ordem específicas (JULIA, 2001).

Neste sentido, nota-se que a regulação do corpo infantil através das práticas cotidianas faz parte do currículo escolar onde se associa a ideia da imobilidade corporal com o bom comportamento (STRAZZACAPPA, 2001).

Ainda, há outros estudos que podem nos servir de base para analisar esta situação, segundo Gaia (2006, p.251) “o corpo não vai à escola”, pois neste ambiente ele é mais visto como um objeto de disciplinamento do que como uma possibilidade de experiências onde a ludicidade e expressividade se desenvolvem. Desta forma, é possível afirmar que a instituição escolar continua buscando a docilização dos corpos através da punição e da troca, neste caso era o parque ou a liberdade de movimentação, impedindo o desenvolvimento da corporeidade, pois, como já foi definido anteriormente, esta precisa da experiência corporal. Sendo assim, resta o questionamento: Até quando a instituição escolar continuará violentando seus alunos e alunas através do disciplinamento de seus corpos e da busca irreal por um sujeito mecanizado e não-humano? G. é só mais uma vítima de um sistema que vem falhando com seus(as) discentes há décadas e que, ao que tudo indica, pretende continuar falhando.

Terceira situação: Brincadeira de menino e brincadeira de menina

Fevereiro de 2020

Na primeira sexta-feira letiva, os(as) alunos(as) do primeiro ano chegaram à escola muito animados. Isso porque era o tão esperado “Dia do brinquedo”. Nesse dia em questão, cheguei bem cedo para aguardar a entrada dos pequenos e logo me deparei com algumas situações que chamaram a minha atenção. A primeira delas era o padrão estabelecido pelos brinquedos que meninos e meninas trouxeram de suas casas. Meninos com carrinhos e bonecos de super-heróis e meninas com bonecas e itens como utensílios de cozinha, maquiagens e até fantasias de princesa. Mas não parou por aí, durante toda a aula ouvia-se comentários sobre os brinquedos, muitos sobre o que seria feito quando chegasse a tão esperada hora de brincar e outros como “Você não vai poder brincar com a gente porque vamos fazer uma brincadeira de menina” (M.C, 6 anos).

Às 16 horas, os(as) alunos(as) guardaram os materiais escolares e pegaram os brinquedos que estavam no fundo da sala e a turma se dividiu instantaneamente em dois grupos, o grupo das meninas brincando próximas à mesa da professora e o outro, dos meninos, se

reuniu no fundo da sala. Até que uma das meninas teve a ideia de brincar que era cabeleireira e estava cuidando do cabelo das colegas. Foi nesse momento que uma confusão se criou, pois um menino se interessou pela brincadeira e decidiu se aproximar, pedindo para que a colega cortasse o cabelo dele, as meninas quase que em um coral falaram que ele não poderia ficar ali, pois era brincadeira de menina. Os colegas no fundo da sala riam e gritavam “P. é menininha”.

Nesse momento a docente se levantou da carteira e pediu que todos parassem com aquilo e para minha surpresa, ordenou que o aluno retornasse para o fundo da sala e brincasse com os outros meninos, pois estava atrapalhando a brincadeira das meninas. O aluno retornou. Alguns minutos depois notei que ele brincava sozinho, “fingindo” que cortava o cabelo de um dos bonecos de super-heróis.

(Diário de Campo de Milena Paveloski Trevisano. 07/Fevereiro/2020).

O dia do brinquedo é de fato um dia conflituoso, pois estipular um único dia para que as crianças possam associar o ambiente escolar a um espaço onde também pode haver brincadeiras constrói uma visão deturpada do que é a educação e remete a uma pedagogia que não reconhece as brincadeiras como ferramenta e momentos de aprendizagens, desvalorizando as especificidades do “ser criança”. Outro fator alarmante é o fato de como o “Dia do brinquedo” traz à tona as discussões de gênero e pode ser mais um momento para a reprodução de preconceitos e discriminações ou um momento potencial para trazer essas discussões para a sala de aula de forma crítica, construindo conhecimentos, rompendo os padrões e oferecendo meios para que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e de direitos, assim como entendam a construção de seus papéis na sociedade.

Nesse caso em específico, foi possível perceber que a reação da docente frente à situação estabelecida acabou reproduzindo a visão de que meninos e meninas não podem brincar juntos, ignorando o fato de que se tratava de crianças e classificando-os em dois distintos grupos, mais do que isso, reforçando os seus papéis na sociedade como futuros homens e mulheres e quais espaços estes podem ou não ocupar, “assim, o brincar inocente passa a ser vigiado pelas normas sociais, conduzindo as crianças a apresentarem um comportamento tido como adequado ao seu próprio sexo” (GOMES, 2006, p.40).

Outro aspecto a se considerar é o de que o menino que apresentou um interesse interpretado como fora do padrão foi instantaneamente reprimido pela docente, enquanto que

os comentários das demais crianças, o chamando de “menininha” foram ignorados, o que ressalta o fato de que meninos são mais regulados pela sociedade e retoma as constatações realizadas pela autora Xavier Filha (2012), passando também pelas discussões acerca do insulto escolhido pelos colegas que vai em direção a como as crianças enxergam o que é ser uma menina e o que é ser um menino, quais atitudes os diferenciam e devem ser reprimidas. Neste caso a palavra “menininha” foi utilizada com o objetivo de ofender o colega, evidenciando que para os demais meninos da sala, ser comparado a uma menina é algo vergonhoso, reforçando os estereótipos de gênero e a colocação de meninos e meninas de lados opostos desde muito cedo.

Além disso, esta atitude de disciplinamento ao proibir que o aluno brincasse junto com as meninas mesmo que este se mostrasse interessado em participar da brincadeira demonstra o juízo de valor carregado pela docente que reforça uma ideologia errônea de que meninos e meninas (futuramente homens e mulheres) não compartilham dos mesmos interesses, pois caso isto ocorra sua sexualidade é colocada à prova, estimulando alguns comportamentos considerados apropriados e punindo outros, considerados atípicos.

6. Considerações finais

Esta monografia se dedicou a compartilhar com seus leitores e suas leitoras o caminho que percorri para a realização da pesquisa, as reflexões realizadas, os resultados alcançados e as dificuldades encontradas por conta do momento de pandemia pela qual estamos passando, o que acabou influenciando diretamente no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os procedimentos metodológicos precisaram ser alterados em função do contexto pandêmico e das medidas de proteção adotadas, impedindo a inserção em campo e resultando na análise de minhas vivências enquanto estagiária no Ensino Fundamental. Desta forma, os resultados aqui relacionados não refletem apenas a pesquisa realizada, mas um momento histórico e social.

Sendo assim, é respondida a questão: como a escola constrói a corporeidade e os papéis de gênero com crianças do ensino fundamental?

Os resultados obtidos a partir da reflexão acerca das bibliografias consultadas e das análises realizadas comprovam que a instituição escolar tem influenciado a construção dos papéis e relações de gênero e de corporeidades no sentido de conservação de ideais hegemônicos do que se entende sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, agindo no condicionamento de corpos dos(das) alunos(as) desde muito cedo para que se portem da forma que se espera em termos de certos modelos sociais, reprimindo e excluindo os(as) que não se enquadram nesses padrões.

A escola de moldes tradicionalistas, no que se refere à sexualidade e gênero, costuma levar em consideração apenas os aspectos biológicos, exigindo que os(as) estudantes tenham condutas esperadas para os gêneros masculino e feminino, do que seria “coisa” de menina ou de menino, brinquedos “de meninas”, atividades “de meninos”. Com isso, não considera a construção do gênero em si, com base nas relações que as crianças estabelecem com seus(as) professores(as) e demais colegas, “construindo ativamente a sua identidade de acordo com as inúmeras influências sociais” (XAVIER FILHA, 2012, p.643). Com a interiorização das normas escolares, os corpos de alunos e alunas não estão sendo apenas marcados, mas impedidos de serem experienciados, comprometendo a sua corporeidade e a livre expressão por meio dela.

No entanto, este processo não é passivo, ele se dá por meio de lutas, negociações e conflitos, nos quais as crianças não apenas reproduzem o que aprendem com os adultos, mas também são capazes de reinterpretar e construir suas próprias crenças e valores, “é um processo ativo de aceitação e recusa perante o já dado socialmente” (CRUZ, 2014, p.159).

Através da pesquisa bibliográfica e da análise de minhas experiências enquanto estagiária, ficou claro que a reprodução de falas e ações que corroboram com a manutenção dos preconceitos e estereótipos de gênero, assim como a violência e domesticação corporal, são práticas interiorizadas pelos(as) docentes através de suas próprias formações sociais, ou seja, estão apenas reproduzindo os padrões sociais que também lhes foram impostos sem realizar um processo reflexivo destas práticas, contribuindo para a manutenção de identidades e práticas hegemônicas ao passo que negam e possibilitam de se construir outras práticas e identidades (LOURO, 2000).

Assim como fez Finco (2015), este trabalho procurou abordar as tensões entre gênero, corpo e infância, buscando problematizar a forma como os corpos de meninas e meninos são submetidos na escola a formas de poder geradores de desigualdades, bem como refletir sobre meios de transformar a formação docente e as práticas, para que possamos ofertar uma educação mais humanizadora para as crianças desde suas entradas na instituição educativa.

Conforme mencionou a Prof^a. Dr^a. Maria Walburga dos Santos, como examinadora, por ocasião da Defesa deste TCC, o trabalho contribui muito com a reflexão acerca da transmissão e perpetuação de papéis no ambiente escolar, mostrando as marcas que nos fazem assumir um papel num espaço físico da escola e outro nos demais espaços, sem deixarmos de ser a mesma pessoa o tempo todo. Estas questões que se relacionam com o corpo também se relacionam com a nossa construção enquanto pessoa e não só individual, mas coletiva, demonstrando como é que nós aprendemos a nos comportar socialmente de acordo com o ambiente em que estamos, o que é também evidenciado no ambiente escolar.

Esta fala está em sintonia com a constatação de que somos seres em processo constante de construção e que a escola como uma instituição social na qual passamos grande parte de nossas vidas, acaba por interferir de forma significativa na forma como nos construímos como sujeitos desde nossa infância, abarcando, entre os diversos aspectos da construção humana, nossa corporeidade e papéis de gênero, a forma como nos vemos, expressamos e nos relacionamos com o mundo.

Desta forma, se mostra a importância da compreensão e da luta pela desconstrução dos mecanismos de reprodução de ideais hegemônicos que são perpetuados nas instituições escolares, idealizando corpos que não são reais de acordo com padrões impossíveis de serem alcançados, para que assim, deixe-se de pensar sobre como deveríamos ser e agir e se passe a valorizar as individualidades e potencialidades de cada pessoa enquanto sujeito social construído através da socialização e mediante o contexto no qual se encontra, evidenciando

quem realmente somos ao invés de buscar por uma padronização baseada num estereótipo inexistente que fere, reprime e exclui.

Por fim, destaco o fato de que mesmo existindo leis educacionais que garantam as discussões acerca destas construções no ambiente escolar, isto não é realizado de forma crítica, somente se reproduz os valores que os atores inseridos neste meio carregam consigo o que impacta diretamente na construção de nossas crianças enquanto sujeitos sociais, atravancando os seus direitos de se ver, entender e se expressar por meio da corporeidade e da sua identidade de gênero.

7. Referências bibliográficas

- BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. *Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, 2016. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/535/323>>. Acesso em: 17 jun. 2021
- BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 1999.
- BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2002.
- BORDO, S.R. *O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault*. In: Bordo, S.R.; Jaggar, A.M. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: **Rosa dos Tempos**, 1997. p. 19-38. Disponível em: <<http://www.marcoareliosoc.com.br/jaggar-bordo.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020
- BOYLE E, MARSHALL LN, ROBESON W. Gender at play: fourth-grade girls and boys on the playground. **Am Behav Sci**. 2003; 24:1326.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 10 out. 2020
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.
- BRASIL. Resolução do CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 nov. 2020
- BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 nov. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB,

2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: **Versos**, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4216087/mod_resource/content/1/Aquestaodogenero.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020

CRUZ, Tânia Mara. *Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças*. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, Mar. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100007&lng=en&nrm=isso>. Access on: 27 Oct. 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *As Infâncias nas tramas da Cultura Visual*. In: Martins, Raimundo Martins e Toutinho, Irene (Org.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora UFSM. 2010, p. 131-161.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Representações visuais de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero*. 2011. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<https://www.coursehero.com/file/65976635/Representacoes-visuais-de-meninos-e-menipdf/>>. Acesso em: 28 out. 2020

FELIPE, J. *Proposta Pedagógica*. In: *Educação para a Igualdade de Gênero*. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. *Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina*. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, pág. 865-885, dezembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

FINCO, Daniela. *A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil*. In: Faria, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FINCO, Daniela. *Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas*. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de; Barreiro, Alex; Macedo, Elina Elias de; Santiago, Flávio; Santos, Solange Estanislau dos (Orgs.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, S.P.: *Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil – ALB*, 2015, p. 107-126.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

GAIA, A. *A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade*. *Sociologias*, 15, 2006, p. 250-272. Acesso em 10 abr. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a09v8n15.pdf>

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. *A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, Mar. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on: 26 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000100004>.

GONÇALVES, M. A. S. (1994). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: **Papirus**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JoOsY1qNnCIC&oi=fnd&pg=PA7&ots=Lfx-x3r5_1&sig=N74hb-GEcsXmFPY2cfMNqQPA27U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 jan. 2021

JAKIMIUI, V. C. L. *Violência simbólica nas relações de gênero: caminhos para promover uma Educação Emancipatória*. In: BONA JÚNIOR, A. (org.). *A sexualidade em questão. Estudos e Subsídios Sobre o Abuso e a Educação Sexual de Crianças e Adolescentes*. União da Vitória, PR: Uniporto, 2011.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Acesso em: 20 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

LÓPEZ-LÓPEZ, M. A.; GALDINO, G. R. *A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas*. *Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 129-140, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45830/32166>. Acesso em: 25 set. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2000.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: **LTC**, 2011.

MALUF, Sônia Weidner. *Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas*. **Esbocos**, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>>. Acesso em: out. 2020

MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: **Martins Fontes**. Disponível em: <https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021

MORROW, Virginia. *Understanding gender differences in context: implications for young children's everyday lives*. *Children & Society*, [s.l.], v. 20, p. 92-104, 2006.

NEVES, Lívia Almada. *Corporeidade: uma filosofia de atuação na educação física*. 2009. (Dissertação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2009. Disponível em:

< <https://www.ufjf.br/faefid/files/2010/08/TCC-L%C3%ADvia-Neves-CORPOREIDADE-UMA-FILOSOFIA-DE-ATUA%C3%87%C3%83O-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2021

OLIVIER, G. G. F. *Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade* (Tese). Campinas: UNICAMP, 1995. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275242/1/Olivier_GiovaninaGomesdeFreitas_M.pdf >. Acesso em: 8 fev. 2021

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. *Nas veredas do estágio docente: (re)apredner a olhar. Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, dez/2019, p. 1-14. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935> Acesso em: 22 dez 2020.

PEREIRA, A.O.; SANTIAGO, Flavio. *Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe*. EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE), v.45, p. 1-21, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38743/pdf> >. Acesso em: 04 nov. 2021

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Cláudia Maria. *Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações*. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, pág. 605-614, agosto de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. **Educação e Sociedade**. Campinas, XXII, n. 76, p. 232-257, out, 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt> >. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, Sandro V. S. dos. *Estrutura e Agência nas Interseções de Gênero e Infância: implicações para a Educação Infantil*. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 380-399, 2018. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/santos.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2021

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. *Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina*. Educ. rev., Curitiba, v. 36, e69973, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100138&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Oct. 2020. Epub Oct 19, 2020.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Publicação original em 1988.

SEFTON, Ana Paula. *Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade*. 2013. Tese (Doutorado

em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-13022014-111315. Acesso em: 09 nov. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. **Cadernos CEDES [online]**. 2001, v. 21, n. 53 [Acessado 23, setembro 2021], pp. 69-83. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Epub 16 maio 2001. ISSN 1678-7110.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. **Cad. Pagu**, Campinas, n.33, p.265-283, Dec. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso>. Access on 24 dez. 2020.

VIGARELLO, G. *Lês corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

XAVIER FILHA, Constantina. *A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-646, Dec.2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300008&lng=en&nrm=iso>. Access on: 26 Oct. 2020.

WENETZ, Ileana. *Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar*. Cafajeste. CEDES, Campinas, v. 32, n. 87, pág. 199-210, agosto de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. *As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar*. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=en&nrm=iso>. Access on: 27 Oct. 2020.