



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ROSANA MANCINI VIEIRA

**EDUCAÇÃO DO CORPO E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL -
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO**

CAMPINAS

2016

ROSANA MANCINI VIEIRA

**EDUCAÇÃO DO CORPO E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL -
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO**

*Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Mestra em
Educação Física, na Área de Educação Física e
Sociedade.*

Orientadora: PROF.^a DR.^a HELENA ALTMANN

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA ROSANA MANCINI VIEIRA, E ORIENTADA
PELA PROF.^a DR.^a HELENA ALTMANN

Campinas

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 130453/2015-3

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

V673e Mancini Vieira, Rosana, 1990-
Educação do corpo e de gênero na educação infantil - uma análise da produção de conhecimento na área da educação / Rosana Mancini Vieira. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Helena Altmann.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação infantil. 2. Corpo. 3. Relações de gênero. 4. Produção de conhecimento. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Body and gender education in early childhood education - an analysis of knowledge production in education area

Palavras-chave em inglês:

Early childhood education

Body

Gender relations

knowledge production

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Títuloção: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Carmen Lúcia Soares

Ingrid Dittrich Wiggers

Helena Altmann

Data de defesa: 08-04-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Helena Altmann

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia Soares

Membro titular

Prof^ª. Dr^ª. Ingrid DittrichWiggers

Membro titular

A ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Dedico este trabalho à minha família em especial aos meus pais, Maria Helena e Antônio Carlos pelo apoio e amor incondicionais, e aos meus amigos pelo incentivo e compartilhamentos constantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar meus pais, Maria Helena e Antônio Carlos que sempre me apoiaram em minhas escolhas e tornaram vários sonhos possíveis dentre estes o de poder defender meu mestrado. Agradeço ao meu irmão e a minha família por todos os ensinamentos e valores que transmitiram por me incentivarem a sempre prosseguir por um bom caminho o que me faz ser a pessoa que sou hoje.

Agradeço a minha orientadora, Helena, que sempre indicou possibilidades e perspectivas, e que ao compartilhar seus conhecimentos tornou possível a construção e a realização deste trabalho.

Aos membros da banca, que aceitaram participar desse debate e, em especial, às professoras Ingrid e Carminha, que desde a banca de qualificação muito tem colaborado para as reflexões realizadas.

Aos professores da Faculdade de Educação Física e da Faculdade de Educação da Unicamp que contribuíram com conhecimentos, discussões e orientações nas disciplinas que tive possibilidade de cursar. E também aos componentes do *Grupo de Estudos Corpo e Educação* da Faculdade de Educação Física e o *Grupo Focus* da Faculdade de Educação dos quais tive oportunidade de participar de reuniões que foram essenciais para minha formação como pesquisadora, e também onde muito pude aprender com as ricas discussões. Agradeço também ao *Grupo Ginástico Unicamp* pelas experiências vividas, pelas aprendizagens, as conquistas, os amigos e por me apresentarem um mundo onde tudo é possível, a Ginástica para Todos.

Aos grandes amigos e amigas, companheiros que tive a sorte de encontrar durante todos estes anos de Unicamp. Amigos com os quais construí junto minha caminhada, com os quais compartilhei meu dia a dia, minhas lutas e com os quais posso compartilhar mais esta conquista.

Aos funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação Física, pelo profissionalismo e disponibilidade aos discentes do programa de pós-graduação em Educação Física.

Ao CNPq, pelo incentivo aos estudantes da pós-graduação.

E por fim à Deus e à vida.

VIEIRA, Rosana Mancini. Educação do corpo e de gênero na Educação Infantil - uma análise da produção de conhecimento na área da Educação. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a produção de conhecimento científico na área de Educação a respeito das temáticas educação do corpo e relações de gênero na Educação Infantil. Reconhecida como a primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9 34/96), a Educação Infantil apresenta dentre os temas que compõe seu trabalho pedagógico questões referentes às temáticas que este estudo se propõe a tratar. Compreendemos que estas questões perpassam diferentes momentos e experiências vivenciadas pela criança na Educação Infantil, e são expressas em seus gestos, falas e costumes. A presente pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa e utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica. Utilizamos como material de análise artigos de periódicos nacionais da área da Educação classificados como A1 no sistema Qualis/Capes (2014). As revistas escolhidas como fonte foram: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Educação; Educação & Sociedade; Pro-posições; Educação e Pesquisa; Educação e Realidade; Educar em Revista e Educação em Revista. Foram localizados 189 artigos que tratam da temática Educação Infantil dos quais, destes foram selecionados 41 por abordarem as temáticas desta pesquisa: educação do corpo e relações de gênero. A análise dos artigos nos permitiu constatar que grande parte desta produção do conhecimento está localizada nas regiões sul e sudeste, e que o periódico Pro-posições demonstra-se mais aberto às temáticas do estudo. Nossa análise nos revelou que o brincar é compreendido pelos estudos como uma manifestação pela qual a criança pode se expressar, compreender e agir no mundo da qual faz parte, portanto uma forma desta produzir conhecimento e cultura, e que tem o corpo como grande interlocutor. Também nos deparamos com questões referentes à dificuldade das(os) professoras(es) em lidar com questões referentes ao corpo e às relações de gênero. Quanto às relações de gênero, esta produção de conhecimento defende que os padrões de gênero difundidos no ambiente escolar incidem sobre os corpos das crianças de diferentes formas, proporcionando vivências e o desenvolvimento de habilidades distintas uma vez que produz e reproduz normas e concepções de gênero a serem seguidas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo; Relações de Gênero; Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

This research analyzes the production of scientific knowledge in the field of education about the thematic body education and gender relations in Early Childhood Education. Recognized by the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB nº 9 34/96) as the first stage of basic education, early childhood education has within their singularities the links between care and education. Within the themes that make up the development of its educational work, we highlight the issues of education of the body and gender relations. We elected these issues because we believe that these permeates at different times the experiences of the child in kindergarten, as well as the fact that these experiences, in different ways, are aggregated in individuals, expressed in gestures, speeches and practices. This research is characterized as qualitative and use as methodology the literature review. For this, we selected articles from national journals from Education area classified as A1 in the Qualis / Capes system in 2014. Magazines chosen for analysis are: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Educação; Educação & Sociedade; Pró-posições; Educação e Pesquisa; Educação e Realidade; Educar em Revista e Educação em Revista. 189 articles dealing with the subject Early Childhood Education were located of which were selected 41 articles that address the themes of this research: education of the body and gender relations. The analysis of the articles allowed to see that much in this production of knowledge is located in the south and southeast, and the journal Pro-posições demonstrate be open to the themes of the study. In the face of the articles we have shown we address how the play, care and education, gender relations and the body have been understood by this production of knowledge. Our analysis revealed that the play is understood by studies as a demonstration for which the child can express themselves, understand and act in the world of which it is part, so one way to produce this knowledge and culture, and has the body as a great responsible for the dialogue. Also we faced questions regarding the difficulty of the teachers dealing with issues relating to the body and gender relations. As gender relations, this production of knowledge argues that the ways of being a man and woman were historically and socially constructed, and the school environment affect children's bodies in different ways, providing different experiences and the development of different skills once that produces and reproduces norms and gender concepts to follow.

Key words: Early Childhood Education; Body; Gender Relations; Knowledge production.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Quadros:

Quadro 1- Lista de periódicos selecionados para o estudo a partir do sistema Web Qualis.	45
Quadro 2 - Quantidade de volumes analisados por periódico.	53
Quadro 3 – Levantamento de palavras-chaves por temática	57

Tabelas:

Tabela 1 - Número de artigos selecionados por periódicos de acordo com as temáticas Educação do Corpo e Relações de Gênero na Educação Infantil	55
Tabela 2 - Lista de artigos selecionados a respeito da temática Educação do Corpo na Educação Infantil	60
Tabela 3 - Lista de artigos selecionados a respeito da temática Relações de Gênero na Educação Infantil	63
Tabela 4 - Levantamento dos grupos de pesquisa que desenvolvem pesquisas relacionadas a gênero e corpo na Educação Infantil cadastrados no diretório do CNPq	69
Tabela 5- Artigos relacionados à categoria de análise brincar e cultura infantil.....	71
Tabela 6 - Artigos relacionados à categoria de análise corpo e gênero.....	73
Tabela 7 - Artigos relacionados à categoria de análise educação e cuidado	77

Figuras:

Figura 1: Distribuição do número de artigos por temática durante o período de 1996 a 2014	65
Figura 2: A distribuição da temática Educação do Corpo nos periódicos.....	66
Figura 3: A distribuição da temática Educação do Corpo nos periódicos.....	67
Figura 4: Número de artigos por temáticas e sua distribuição por regiões.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFT – Universidade Federal de Tocantins

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS FACETAS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, DO CORPO E RELAÇÕES DE GÊNERO	19
2.1 – A educação dos corpos na instituição de Educação Infantil – presenças e ausências	23
2.2 – Relações de gênero na Educação Infantil	34
CAPÍTULO 3: MÉTODOS E APRESENTAÇÃO GERAL DOS DADOS.....	39
3.1 - Análise da produção de conhecimento acerca da Educação Infantil – métodos.....	43
3.1.1- A metodologia	43
3.1.2- Delimitação das fontes	44
3.1.3 – Sobre os periódicos selecionados	46
3.1.4 – A busca pelos artigos.....	52
3.1.5 – Análise do material.....	56
3.2 – Apresentação geral dos dados.....	58
3.2.1 – Os artigos selecionados para análise	59
3.2.2 – Distribuição das temáticas durante o período de 1996 a 2014	65
3.2.3 – Abordagem das temáticas por periódicos.....	66
3.2.4 – Distribuição regional da produção de conhecimento	68
3.3. - Textos selecionados por categoria de análise.....	70
CAPÍTULO 4: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CULTURA INFANTIL NO BRINCAR	80
4.1 – A produção de conhecimento e suas delimitações teórico-metodológicas.....	83
4.2 – O brincar e a socialização na produção de cultura pela criança	86
4.3 – Outros olhares: a educação do corpo revelada nas entrelinhas	91

CAPÍTULO 5: CORPO E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUINDO PADRÕES E MANTENDO DIFERENÇAS	101
5.1- A rotina e os espaços na Educação Infantil: processos de uma educação do corpo e de gênero	106
5.2 – Diferenças de gênero: instituídas pela sociedade e reforçadas pelas ações pedagógicas	114
CAPÍTULO 6 OUTROS TEMAS: O CUIDADO E A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	120
6.1 – O cuidado vinculado à saúde e à higiene.....	122
6.2 - Aqueles que educam: aspectos da formação, desafios e desvalorização do trabalho docente.....	125
7 – Considerações finais	130
BIBLIOGRAFIA	141

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é dona de características ímpares, de sabores e cores, texturas e aromas, sensações e emoções, descobertas e brincadeiras próprias. É dentro deste ambiente que a criança muitas vezes irá vivenciar pela primeira vez diferentes sensações e experiências. Irá também se relacionar com outras crianças e adultos, experimentar outras rotinas e se comunicar, se expressar e explorar de diferentes formas. E é aí que o corpo ganha destaque, pois é por meio dele que a criança também pode se comunicar, desde muito pequena, se expressar e estabelecer relações com o ambiente que a cerca e com seus pares.

É também sobre o corpo que serão inscritas expectativas de condutas e comportamentos socialmente aceitos, constituindo uma educação do corpo. De certa forma, estas expectativas irão intervir diretamente nas experiências e vivências da criança, na forma como se relacionam com seu corpo, com o próximo e com as questões de gênero. A Educação Infantil é reconhecida como parte integrante do sistema educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, passando a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Esta lei, além de tratar sobre o oferecimento da Educação Infantil, apresenta como finalidade desta o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Este reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa da educação básica, e também como um direito da criança e dever do Estado, é uma conquista resultante da luta de diferentes segmentos sociais, dentre eles o movimento feminista e a comunidade acadêmica. A temática de uma educação voltada para a pequena infância há muito tempo esteve presente nas discussões acadêmicas e nos diferentes grupos sociais (PINTO; PINHEIRO, 2008; KRAMER, 2004).

Tal fato é também reflexo do reconhecimento da Educação Infantil como um campo de produção de conhecimento, fato que no Brasil data da década de 1970, com o surgimento de revistas científicas responsáveis por sistematizar e difundir este conhecimento. A partir desta consolidação, abre-se espaço para a discussão sobre o ensino no país, suas políticas e rumos (KRAMER 2004).

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil tem suas atuais diretrizes vinculadas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). No RCNEI, são delimitados objetivos, conteúdos e orientações para o desenvolvimento da ação pedagógica nesta etapa de ensino. Dentre estas, destacam-se os conceitos de criança, o educar, o cuidar, o brincar, as relações entre creche e família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo.

Também são reconhecidas neste documento, como um eixo do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, as questões referentes ao conhecimento de mundo. Este contexto envolve os conhecimentos relacionados ao movimento, à música, às artes visuais, à linguagem oral e escrita, à natureza, à sociedade e à matemática. Cabe ressaltar que neste documento o movimento é compreendido como uma forma de linguagem, que a criança utiliza para se comunicar, expressar-se no mundo.

Quanto às temáticas voltadas para as relações de gênero, o RCNEI defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexo diferentes em ações da prática pedagógica. Neste sentido, esta prática deve ser elaborada de forma a possibilitar que a criança experimente as múltiplas possibilidades relacionadas aos papéis feminino e masculino. Busca-se a desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, uma vez que estas quase sempre são carregadas de sentidos sobre o que é ser menina e o que é ser menino.

Outro documento que merece destaque são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Este documento tem como objetivo estabelecer as diretrizes para a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Apresenta definições de educação infantil; criança; currículo e proposta pedagógica e princípios a serem seguidos por esta.

O documento ainda aponta a necessidade de que as propostas pedagógicas sigam estas diretrizes de forma a garantir a função sócio-política da Educação Infantil. É destacado como objetivo da proposta pedagógica a garantia do acesso a processos de apropriação e articulação de conhecimentos e a aprendizagens de diferentes linguagens, dentre estas podemos destacar o acesso à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

Cabe ressaltar que a criança é apresentada no DCNEI como um sujeito histórico e de direitos. Admite-se que será a partir das interações e vivências cotidianas que ela construirá sua identidade pessoal e coletiva. A criança por meio da brincadeira e da fantasia, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Diante do fato de a Educação Infantil ser um espaço de cuidado e de educação, no qual a criança é concebida como um ser social, destaca-se a necessidade de que as temáticas corpo e gênero sejam contempladas dentro deste espaço educacional. Tais temáticas podem ser consideradas emergentes, passíveis de um estudo que contemple os modos como vêm sendo abordadas pela atual produção de conhecimento, possibilitando reflexões sobre a prática pedagógica e também a formação de professoras e professores.

Cabe ressaltar a presença destas temáticas nas práticas pedagógicas do cotidiano e também dentro das reivindicações e demandas de uma sociedade que busca cada vez mais por liberdade de expressão e igualdade de direitos de gênero, raça e sexualidade. Portanto um estudo que contemple estes temas, analisando o que se tem abordado sobre eles dentro da produção de conhecimento possibilita uma reflexão sobre diferentes aspectos da Educação, que compreendem desde a formação e a atuação docente até mesmo questões referentes às políticas educacionais.

Diante do que aqui já foi apresentado, o presente trabalho se propõe a realizar uma análise da produção de conhecimento científico da área de Educação. Voltando-se para as temáticas de educação do corpo e gênero, apresenta o intuito de identificar o que se tem produzido a respeito de tais temáticas no que condiz à Educação Infantil.

Acreditamos que esta análise viabilizará uma identificação de diferentes perspectivas de abordagens destas temáticas, bem como uma reflexão sobre os possíveis tensionamentos que são produzidos desde a formação em pedagogia até os desafios do dia a dia da prática escolar, e quais têm sido as propostas para a abordagem destas temáticas.

Utilizaremos como metodologia para a realização do estudo a pesquisa bibliográfica. São utilizados como fonte para o estudo os seguintes periódicos da área de Educação publicados entre o período de 1996 a 2014: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Educação; Educação & Sociedade (UNICAMP); Pró-posições (UNICAMP);

Educação e Realidade (UFRGS); Educar em Revista (UFPR), Educação e Pesquisa (USP) e Educação em Revista (UFMG).

Com o intuito de construir uma abordagem rica buscaremos tecer um diálogo utilizando conceitos de autores que abordam estas temáticas em suas obras, dentre estes Michel Foucault; Joan Scott; Judith Butler; Anne Fausto-Starling; Carmen Lúcia Soares; Guarcira Lopes Louro; Cláudia Vianna, Helena Altmann; Daniela Finco, Deborah Thomé Sayão, Moysés Kulhmann Jr., dentre outros.

No segundo capítulo evidenciamos como construímos o olhar com o qual desenvolvemos e exploramos os diferentes aspectos de nosso estudo. Ao situarmos de onde parte nosso olhar e como tecemos os princípios que embasam nossas análises, apresentamos as perspectivas e os autores que nos serviram de referência para esta construção. Tecemos também uma breve reflexão de algumas das características, normas e espaços que vêm sendo designados ao corpo bem como à sua educação e às relações de gênero dentro da Educação Infantil.

No terceiro capítulo evidenciamos os caminhos percorridos até que a Educação Infantil se consolidasse como uma área de produção de conhecimento. Buscamos também apresentar os métodos utilizados no trabalho, tais como a delimitação das fontes, escolha dos artigos e das categorias de análise. Apresentamos alguns dados, como os artigos selecionados para análise e a inserção destes nas categorias de análise. Apontamos também alguns dados gerais obtidos a partir de nosso primeiro contato com as fontes.

Em nosso quarto capítulo apresentamos a análise dos artigos que foram classificados dentro da categoria “Produção de conhecimento e cultura infantil no brincar”. Investigamos as diferentes perspectivas que vêm sendo concebidas sobre esta temática, e procuramos identificar como a educação do corpo e as relações de gênero permeiam estas questões. Evidenciamos como a produção de conhecimento vem se constituindo e as delimitações teórico metodológicas que os trabalhos analisados apresentam. A partir desta análise podemos destacar uma educação do corpo que se revela nas entrelinhas.

No quinto capítulo dedicamos espaço para a abordagem das temáticas que norteiam nosso trabalho, o corpo e as relações de gênero. Neste capítulo denominado “Corpo e gênero na Educação Infantil: constituindo padrões e mantendo diferenças” tratamos da compreensão que a

produção de conhecimento vem construindo a respeito destas temáticas na Educação Infantil. Investigamos através dos assuntos que vêm sendo relacionado a estas e também através dos diferentes dispositivos pedagógicos que, em diferentes momentos da rotina escolar, perpassam o corpo da criança e que, além de educá-lo, atuam em seus hábitos, interações e experiências.

A atuação docente e sua influência nas mais diferentes instâncias da experiência da criança na escola, bem como o cuidado, são abordados no sexto capítulo que é intitulado “Outros temas: o cuidado e a ação docente na Educação Infantil”. Neste capítulo tratamos da ação docente nos diferentes contextos em que esta surge nos artigos analisados. Dentre os temas que despontam junto desta análise destacamos o cuidar que vem sendo abordado por esta produção, os desafios da prática docente, a formação destes docentes e a desvalorização desta etapa da educação.

Encerramos nosso trabalho apresentando algumas considerações finais, ressaltando alguns dos diferentes assuntos que nossa pesquisa nos possibilitou explorar junto das temáticas de educação do corpo e de relações de gênero na Educação Infantil. Buscamos tecer alguns apontamentos acerca das temáticas e realçar as possibilidades de aproximação entre o conhecimento produzido pela Educação com outras áreas que também se dedicam ao estudo destas. Acreditamos que a incorporação dos conhecimentos produzidos acerca da educação do corpo e também os estudos de gênero podem contribuir para a desconstrução de antigas dicotomias e desigualdades de oportunidades que ainda permeiam a educação.

**CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS FACETAS:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, DO CORPO
E RELAÇÕES DE GÊNERO**

A Educação Infantil apresenta dentre suas singularidades a articulação entre o cuidar e o educar e também o fato de atender a criança de 0 a 6 anos. Esta característica ímpar do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, que busca conciliar as funções pedagógicas com as referentes ao cuidado, de forma a abranger as mais diferentes áreas do desenvolvimento infantil, apresenta-se também como um grande desafio para esta etapa da educação.

A criança que frequenta a Educação Infantil possui diferentes necessidades, em especial as relacionadas ao cuidado. O adulto além de mediador das situações de ensino e aprendizagem é o responsável por interpretar e interceder por aquilo que as crianças ainda não são capazes de realizar por si mesmas, orientando e realizando ações que na maior parte das vezes envolve os corpos das crianças. Esta relação de cumplicidade e confiança transmite ao adulto a responsabilidade por interpretar gestos, expressões e emoções. Além dos cuidados referentes à alimentação e higiene, compete aos profissionais que atuam nesta etapa de ensino propiciar situações que contribuam para a aprendizagem de gestos e movimentos por parte da criança.

Esta etapa da educação, que de acordo com a legislação brasileira é a primeira da Educação Básica, também é para a criança o primeiro contato com outra organização social fora da família. É no espaço da Educação Infantil que a criança irá pela primeira vez vivenciar sua experiência discente (VIANNA; FINCO, 2009), estabelecer relações com outro grupo social que é constituído por outras crianças e também outros adultos como professoras, professores e demais funcionários da instituição. Trata-se de uma primeira vivência do espaço público no qual, a partir desta interação com um novo mundo que a cerca, a criança irá compreender e apreender os mais diferentes comportamentos que são característicos da sociedade na qual está inserida.

A relação das crianças com o contexto educativo, como destaca José Alfredo Oliveira Debortoli¹ (2008), torna-se possível na medida em que é estabelecida uma correlação entre práticas concretas que podem ser registradas e compartilhadas, apropriadas e reconstruídas. A

¹ Gostaríamos de destacar que optamos por apresentar as referências em nosso texto tendo como base a proposta da Revista de Estudos Feministas da Universidade Federal de Santa Catarina que orienta que na primeira menção de cada autor/a citado/a no texto deve constar também o prenome. Maiores informações podem ser consultadas na página do periódico <http://refe.paginas.ufsc.br/ref-responde/normas-para-apresentacao-de-colaboracoes/> (ultimo acesso em janeiro de 2016).

escola detém um espaço singular no qual experiências sociais e culturais, tempos e espaços são constituintes da formação humana, e pode ser traduzida como possibilidade de leitura do mundo e de escrita de uma história coletiva.

A criança nesta relação é a protagonista, como nos apresentam Claudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 271), onde o convívio e cada nova interação neste universo particular possui uma configuração própria, com espaços e tempos construídos, partindo das relações estabelecidas entre as crianças e também delas com os adultos. E é a partir destas relações que a criança tem a oportunidade de expressar suas sensações, emoções, opiniões e questionamentos.

As crianças, como nos apresenta Maria Ângela Carneiro (2014, p.64), “são ativas, curiosas e criativas, capazes de contribuir para a realização de importantes transformações na sociedade em que vivem”. Compreender a criança como protagonista implica em possibilitar que ela também faça parte da construção do processo de formação, proporcionar a esta diferentes possibilidades para se expressar, de forma a possibilitar diferentes vivências que irão contribuir para sua formação como um ser humano participante da sociedade que vive (MELLO, 2005; CARNEIRO, 2014).

Sendo a professora ou professor os mediadores do processo educativo, faz parte de sua prática pedagógica o entendimento de que a criança demonstra interesses, possui necessidades e diversidades. Além de compreender estas particularidades, é necessário que estas sejam incorporadas no trabalho docente. Portanto, destaca-se a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que explore as mais diferentes linguagens e as diferentes formas de expressividade das crianças.

Apresentando-se, portanto, como um primeiro contato com a Educação Básica e também como a primeira vivência de experiência discente da criança, como acima citado, a Educação Infantil propicia e valoriza vivências das variadas linguagens e formas de expressividade constituintes do universo infantil, sendo assim características que devem estar presentes na prática pedagógica.

É neste espaço de vivências e descobertas que o corpo ganha destaque. Grande parte das relações e experimentações que a criança irá vivenciar durante parte de seu desenvolvimento acontece por meio do seu corpo, através de expressões, gestos, toques, sons, emoções. É com o

corpo que a criança irá se comunicar e explorar, descobrir e reinventar todas as possibilidades do mundo que a cerca.

E é também sobre ele que irá incidir um intenso processo educativo, aqui entendido como educação do corpo em que posturas, movimentos, comportamentos, regras, práticas e significados correspondem às demandas construídas por uma determinada sociedade e cultura na qual a criança se encontra inserida.² Como destacado por Vianna e Finco (2009, p. 271) “A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa [...]”.

A respeito de como a educação incide sob os corpos infantis Georges Vigarello (1978, p. 9, tradução da autora), em sua obra “Le corps redressé”, atesta que “O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos à sua conduta, ele é o emblema aonde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus braços”. É neste corpo infantil, por meio das diferentes relações sociais, que serão inscritas as expectativas da sociedade em relação a comportamentos e condutas esperadas.

Também como destaca Suselaine Mascioli (2012, p.68) “as experiências vividas na infância deixam marcas em nossas vidas e que mesmo sem sabermos, as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Trata-se de uma herança guardada em nossa memória, que faz parte de nossa história pessoal e social”.

Em relação às expectativas que a sociedade tece sob as condutas e comportamentos a serem inscritos nos corpos infantis, cabe refletir sobre a repercussão que estas terão também nas relações de gênero constituídas pelas crianças. Podemos considerar que estas expectativas são permeadas por construções sociais que, frequentemente, acabam por delimitar e impor padrões. De certa forma, estas expectativas irão intervir diretamente nas experiências e vivências da criança, na forma como se relacionam com o corpo e com as relações de gênero.

Como exemplo desta afirmação, podemos tomar a análise apresentada no trabalho de Daniela Finco (2003) no qual demonstra que a criança, nos diferentes momentos de experimentação de brincadeiras, realiza suas escolhas de acordo com a sua curiosidade e com

² A noção de educação do corpo será abordada no item 1.3 deste capítulo “A Educação dos Corpos na Educação Infantil – presenças e ausências”. Sobre a noção de educação do corpo, consultar o trabalho de Carmen Lúcia Soares (2014).

aquilo que lhe dá prazer. Portanto, nos momentos em que transgride, por exemplo, em uma brincadeira, aquilo que é em geral considerado certo ou errado para cada sexo, demonstravam que esta fronteira, do permitido ou não, não era considerada pelas crianças, mas sim construída pelo adulto.

A respeito do olhar para o corpo e corporalidade da criança, a autora atenta para o fato de que este possibilita elucidar como este corpo

[...] muitas vezes escolarizado, classificado e hierarquizado, também encontra forma a assumir papéis sociais e estabelecer relações de poder, na constituição de suas identidades de gênero. As diferentes formas de ser menino e de ser menina são evidências dentro de um processo de socialização, no processo de escolarização, onde as crianças são atores sociais. (FINCO, 2010, p.35)

Diante da perspectiva que acabamos de elucidar, buscamos a seguir apresentar como construímos o olhar com o qual desenvolvemos e exploramos os diferentes aspectos de nosso estudo. Pretendemos situar de onde parte nosso olhar e como tecemos os princípios que embasam nossas análises, e desta forma apresentamos as perspectivas e os autores que nos serviram de referência para esta construção. Esta apresentação também nos permite refletir sobre a construção das características, normas e espaços que vêm sendo designados ao corpo bem como à sua educação e às relações de gênero dentro da Educação Infantil.

2.1 – A educação dos corpos na instituição de Educação Infantil – presenças e ausências

É reconhecido que nesta etapa da educação as experiências pedagógicas devem estar atreladas às brincadeiras destacando, portanto, o fator lúdico nos diferentes momentos que compõe a Educação Infantil. Neste sentido, conseguimos apreender que as situações vinculadas ao cuidado, à aprendizagem e às variadas formas de exploração e experiências que a criança vivencia perpassam o corpo e o tem como importante fonte para tais experiências.

É apresentado como um dos objetivos da Educação Infantil pelo RCNEI a organização das práticas de modo que elas possibilitem que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e elaboração;

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p.63, v.1).

Diante de tantas capacidades, como pensá-las em separado do corpo? Como poderia a criança, pequena aprendiz, vivenciá-las, experimentá-las, expressá-las, aprofundá-las de uma forma diferente que não envolvesse o seu corpo? Logo sem este corpo, que é capaz de intensificar e exprimir em sensações os aprendizados que muitas vezes não nos parecem tocáveis.

A respeito do desenvolvimento das ações pedagógicas o RCNEI destaca que para que se atenda aos objetivos propostos a esta etapa de ensino, estas atividades devem ser desenvolvidas a partir de uma integração entre os aspectos de situações pedagógicas orientadas e por meio de brincadeiras. No documento é ressaltado que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23)

No RCNEI, a proposta a ser desenvolvida na educação infantil apresenta como eixo de trabalho os âmbitos de experiência da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo.

O âmbito da formação pessoal e social favorece os processos de construção de identidade e autonomia das crianças por meio do educar; cuidar; brincar. Já o âmbito do conhecimento de mundo tem como objetos de conhecimento o movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Os conhecimentos relacionados ao movimento são apresentados no terceiro volume do referencial, que trata das linguagens que o ser humano pode explorar para se comunicar, ou seja, expressar-se no mundo.

Podemos observar que se evidencia que o cuidar e o educar devem inter-relacionar-se como eixos da educação infantil e destaca-se que o movimento está presente como objeto de conhecimento a ser trabalhado, sendo um importante elo para que o diálogo entre estes componentes seja efetivo. Em nenhum momento o documento afirma que este tipo de atividade deve ser realizada por uma professora ou professor especialista, diferente do generalista já presente nas escolas de educação infantil.

Debertoli (2008) evidencia que algumas práticas e significações dos corpos infantis emergem advindas do discurso que integrava a importância do brincar e o direito à educação. A partir do momento em que a infância passa a ser reconhecida como um tempo de direitos, onde suas manifestações espontâneas devem ser preservadas, o brincar, enquanto expressão característica de seu mundo, evidencia-se como uma prática constituinte do processo educativo. É também a partir destas práticas que a criança será inserida em processos educativos que a ensinarão a controlar diferentes manifestações corporais.

A incorporação do brincar ao processo educativo esteve presente em diferentes momentos. As propostas de Educação Infantil em um primeiro momento inspiraram-se em propostas educativas europeias, dentre estas a proposta de Froebel – *Kindergarten* que, como apresentado por Kuhlmann Jr. (2001), foi defendida por Rui Barbosa em 1822. Segundo o autor, Froebel defendia que os exercícios corporais têm efeitos significativos na formação, dentre estes o conhecimento do próprio corpo e as possibilidades de desempenho, habilidades e aquisição de aprendizagens motoras, o vigor e a agilidade, conservação e porte externo (KUHLMANN JR., 2001).

Ainda na proposta de Froebel, na exposição de Kuhlmann Jr., os jogos e brincadeiras de roda denominados “brinquedos” eram considerados importantes por proporcionar à criança

contato com a natureza e relacionamento com seus pares, sendo a brincadeira um elemento fundamental para o crescimento na segunda infância. Segundo o autor, as propostas de Froebel “parecem ver a criança como um ser passivo, mas também há a afirmativa de que a criança se educa não apenas pelas impressões, mas pelas ocupações. Tributa-se às atividades corporais o valor da auto-educação” (KUHLMANN JR., 2001, p.139).

Ao tratar do percurso da Educação Infantil na Anped no Grupo Temático 07 – GT07, voltado para a educação da criança de 0 a 6 anos, Eloisa Rocha (2010) apresenta que o GT na Anped buscou desenvolver um conjunto de definições, conceitos, afirmações e críticas às orientações teóricas de cunho tradicional. Neste sentido, passa-se a defender uma perspectiva que tem como base o reconhecimento da especificidade da educação da pequena infância e tem no movimento de afirmação teórica os jogos e brincadeiras diretamente relacionados à linguagem, à construção de conhecimento e aos processos gerais de desenvolvimento, sob a perspectiva sócio-histórica.

Posto isto, o jogo é indicado como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil. Ao tratar do brincar como eixo de trabalho Sayão destaca:

A brincadeira sendo concebida como eixo principal de trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deveria ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade que “serve” para alguma coisa predefinida. (SAYÃO, 2002, p.50)

Dentre os direitos da criança como o acesso a uma boa alimentação, a uma educação de qualidade e a um atendimento médico de qualidade, direitos reconhecidos como primordiais, tem-se também o reconhecimento do brincar como um direito. Juridicamente, ele é assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (1989) em seu artigo 31 também reconhece que o brincar e seu caráter lúdico devem ser garantidos à criança ao declarar o “direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como a livre participação na vida cultural e artística.” E mais recentemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Neste sentido, concebendo a criança como um sujeito de direitos, desperta-se uma tendência de preservação do universo infantil, de modo a permitir que a experiência da infância se concretize. Nota-se um movimento que busca romper com um período histórico no qual as crianças se tornam alvo de uma pedagogia homogeneizadora, este movimento apresenta uma configuração e desenvolvimento que são determinados por um processo histórico.

Neste sentido, as crianças vêm sendo submetidas a pedagogias que se manifestam de diferentes formas na Educação Infantil. Mesmo passando por transformações nos diferentes momentos históricos estas pedagogias ainda carregam consigo características de uma instituição que em seu processo educacional estabelece normas referentes a espaços, tempos, posturas e ações que visam seu melhor funcionamento mas, ao mesmo tempo, moldam os sujeitos que dela fazem parte. A rotina escolar pode ser tomada como exemplo de como a escola organiza espaços e tempos que exigem certa adaptação dos sujeitos que dela fazem parte.

Cabe refletir que é sob o corpo que irão incidir as diferentes formas de educação. O corpo, como aponta Carmen Lúcia Soares (2006) é um “lugar visível, e como registro da cultura, os corpos e suas distintas expressões são objetos de constante intervenção do poder” (SOARES, 2006, p. XII). A respeito desta intervenção, Soares evidencia que a “intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos” (SOARES, 2013, p.48). Sendo assim, é sob o corpo que a educação que visa a internalização de comportamentos, valores e normas instituídos e aceitos pela sociedade irá incidir.

Neste sentido, podemos apreender que a educação do corpo está diretamente relacionada com uma educação que objetiva prescrever normas e valores a serem corporificados. O corpo é ensinado desde a mais tenra idade a constituir e manter posturas, a desenvolver gestos, a dominar vontades e desejos cumprindo aquilo que é almejado pela sociedade. Educa-se o corpo a seguir regras que têm dentre seus objetivos adequar comportamentos de modo a garantir um controle individual e social, e também o de disseminar características de uma cultura. Educa-o para ser aceito, para ser civilizado, e não o educa apenas fisicamente, mas também moralmente.

Desse modo, podemos perceber que ao longo do tempo diferentes métodos e recursos, voltados para a construção de um corpo e de uma conduta exemplares, vêm sendo atrelados à educação e se fazem presentes na Educação Infantil. O diferente, tudo aquilo que não segue as expectativas pré-determinadas, é rejeitado ou impelido a adequar-se, e assim deparamo-nos com a presença de diferentes elementos na instituição escolar que educam ao mesmo tempo o corpo e a moral. São exemplos destas ações a presença dos ensinamentos que visam propagar as normas de etiqueta, de adequação do corpo à determinada postura em cada ambiente, o controle de gestos e desejos, em ações que nos parecem simples como sentar-se à mesa, não mais utilizar as mãos para comer e sim talheres, adequar as sensações fisiológicas à rotina da escola, permanecer em fila ao deslocar-se pelo ambiente, dentre outros.

As práticas corporais, o movimento, as brincadeiras e jogos são componentes do trabalho desenvolvido na Educação Infantil que se relacionam diretamente ao corpo. Buscando compreender como estas práticas são incorporadas nesta etapa de ensino, bem como os espaços e formas de intervenção destinadas ao corpo, iremos utilizar a noção de educação do corpo.

Ressaltamos aqui que iremos nos pautar na noção de educação do corpo por acreditar que esta noção é a que melhor nos auxilia na compreensão das diferentes formas de educação do corpo, que de forma oculta ou desvelada, estão presentes no contexto da Educação Infantil. Auxilia-nos também no questionamento dos processos que levaram a rupturas e permanências de estruturas que estão presentes nesta e em outras instituições sociais.

Segundo Soares (2014), para compreendermos esta noção devemos buscar apreender os elos entre educação e corpo que ultrapassam a escola e tudo aquilo que nos parece naturalizado. Soares ressalta que para que esta percepção seja possível se faz necessário

[...] decodificar nossa singularidade corporal e analisar como ela vem sendo investida, desde a infância, ao longo de toda nossa vida, pelas marcas da cultura; do quanto somos tributários de processos que incidem sobre nossos corpos para modificar e revelar comportamentos e condutas as mais íntimas e ocultas, tanto quanto as mais visíveis e públicas. (SOARES, 2014, p.219)

Ao pensarmos nas diferentes manifestações da organização social da escola que incidem sobre os corpos em forma de educação, podemos destacar processos que pretendem instaurar comportamentos que possibilitem a introdução dos indivíduos na vida em sociedade. Dentre estes processos, na escola podemos ressaltar o tempo e suas divisões, a arquitetura e

divisão do espaço, o mobiliário, a necessidade de se manter determinada postura ou em determinada ordem, como a constante presença e manutenção da fila, as boas maneiras de gestos e posturas que devem ser mantidos à mesa durante as refeições. Todos estes processos aos poucos inserem nos corpos condutas de comportamento, que se naturalizam e, desse modo, passam despercebidos.

Podemos também nos atentar para o fato de que

O cenário da cultura escolar, repleto de ritos e signos que compõem as linguagens verbais e não verbais, veicula valores que se expressam tanto pelo corpo do professor como pelo corpo da criança/aluno. Dessa maneira, o corpo do professor pode (consciente ou inconscientemente) até em silêncio, impor regras, normas de conduta e atitudes, julgadas por ele como corretas e desejáveis. (...) Por outro lado, o corpo da criança/aluno, quando não se rebela e submete-se à tensão do ambiente escolar, domestica-se em busca da assimilação das regras e condutas esperadas, mesmo que, por vezes, incompreendidas. Dóceis e conformados, os corpos infantis obrigam-se a enquadrar-se ao modelo encaminhado e esperado pela escola e pelo professor, (...). (MASCIOLI, 2012, p.57)

A respeito da inscrição do lugar do corpo na formação nas culturas escolares Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2006) destaca que, até o final do século XVIII, o potencial formativo do corpo era concebido secundariamente. Esta concepção passa a mudar ao longo do século XIX e início do século XX uma vez que se passa a propagar um discurso voltado ao corpo.

Desta forma os investimentos direcionados aos corpos infantis foram consequência de um ideal criado pelo processo de organização social concomitante às mudanças sociais ocorridas ao longo do século XIX. Este processo baseado na apologia à ciência, progresso e racionalidade buscava a consolidação do Estado Nacional. A escola era compreendida como uma ferramenta para a consolidação da modernidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006).

Para que este objetivo fosse alcançado, era necessário que o corpo, dentro da instituição escolar, tivesse seu papel redefinido. Buscando incorporá-lo a esta nova tendência, que acompanhava teorias eugênicas que faziam uso do discurso de “fortalecimento da raça”, buscava-se a implantação de valores e hábitos e foi em meio a este contexto que os saberes escolares *gymnástica*, *hygiene* e educação física se desenvolveram no cenário da educação brasileira (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006).

Ao tratar das crianças e seus corpos nos espaços, tempos, práticas sociais e nas relações institucionais que explicitam processos de socialização e institucionalização, José

Alfredo Debertoli (2008) destaca diferentes tempos e espaços da Educação Infantil que surgem com sentido pedagógico a partir de uma pesquisa desenvolvida no interior de uma instituição de Educação Infantil.

O autor relata que toda a instituição é planejada e instaura processos e finalidades. Procurando exemplificar tal afirmação, Debertoli apresenta exemplos em que espaços como corredores, salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, parquinho são demarcados de forma intencional social e historicamente. É nestes espaços e diante das possibilidades que estes oferecem conforme suas características, ordem e finalidade que os sujeitos irão realizar suas ações e também se relacionar.

As relações das crianças com os espaços e com o outro possuem diferentes nuances. Existem lugares que são apenas para passagem, em outros se pode ficar à vontade, e eles se contrastam com os lugares em que se deve manter determinada ordem e postura, como por exemplo, nos momentos de fila. Existem também os lugares onde o acesso é proibido às crianças, e outros em que todos podem ir, lugares onde se tem mais de uma forma de uso. Há os lugares onde sons são permitidos, onde há música e falatório em diferentes tons, mas há também aqueles lugares onde deve haver silêncio (DEBERTOLI, 2008).

Ao tratar do sentido de contenção, controle e elaboração temporal que muitos ambientes parecem impor às crianças, como no caso do corredor que serve de passagem de um lugar a outro e que ao mesmo tempo contém as crianças antes que estas sejam “soltas”, Debertoli se apropria do conceito de controle proposto por Foucault, que argumenta que

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 1997, p.138)

Ao abordar sobre a incorporação, por parte das crianças, dos espaços onde estas podem ou não permanecer, Debertoli destaca que os lugares dentro desta instituição, como em tantas outras, delimitam diferenças etárias e sociais. Assim como nos espaços, os “combinados”, como apresenta o autor, também se revelam normalizadores ao expor e explicitar os tipos de comportamentos que as crianças devem assumir.

É como se algumas palavras e posturas assumissem uma reciprocidade: fazer roda e sentar-se com “perninha de índio”, sair da sala e formar fila, entrar na sala e sentar-se à mesa, chegar ao refeitório e fazer silêncio. Como se cada momento tivesse uma regra, uma postura, um comportamento com códigos e significados previamente incorporados. (DEBERTOLI, 2008, p.94)

Outras diferentes relações estabelecidas entre o corpo e as manifestações da organização social da escola dizem respeito às relações de envolvimento corporal. São nessas relações que, como aponta Debertoli (2008, p. 94), “o corpo instaura relações, afetos, valores, preconceitos, imagens do outro.” Estas relações estão expressas nos mais diferentes momentos dentro da Educação Infantil, momentos em que as crianças descobrem seus corpos e os corpos de seus pares, bem como em momentos de difícil relação entre o toque e o pedido de colo da criança e o não tocar ou se deixar tocar por parte das professoras³. Debertoli (2008, p.95) relata que durante seu estudo pôde perceber que a questão do toque se revela como algo complexo que traz dificuldades e angústias para as professoras nestas relações.

Podemos perceber que ao corpo podem ser atribuídas diferentes relações, objetivos e espaços. Sendo o movimento uma das possibilidades do corpo, e que também se faz presente de forma muito intensa no desenvolvimento como um todo dos sujeitos envolvidos nesta etapa de ensino, refletir sobre as abordagens e os espaços concedidos ao movimento e ao gesto se faz necessário. Tal afirmação se justifica uma vez que compreendemos este como uma forma de ação educativa. Nesta perspectiva, o movimento dentro de uma proposta, possibilita vivências de relações e valores sociais de diferentes formas.

Cabe enfatizar que é por meio do movimento e do gesto que se torna possível manifestar e expressar diferentes elementos de nossa cultura. Esta possibilidade se apresenta como uma forma de propiciar vivências às crianças e apresentá-las a diferentes elementos de sua própria cultura e de culturas diferentes do contexto no qual elas se encontram. É por meio de experiências que levam essa possibilidade em consideração que se torna possível iniciar a criança em um processo de questionamentos, compreensão e transformação de suas práticas.

³ Gostaríamos de enfatizar que ao longo de nosso trabalho procuramos reconhecer a Educação Infantil, que historicamente é compreendida como uma área de atuação predominantemente feminina, também como um campo de atuação para os homens que optaram pela docência, como vem sendo apontado por alguns estudos. Entretanto, iremos respeitar a forma como os autores dos trabalhos analisados se referem àqueles que estão envolvidos com a Educação Infantil.

Ao tratar do desenvolvimento de atividades de movimento⁴ na Educação Infantil, Dijnane Iza e Maria Aparecida Mello (2009) defendem que o desenvolvimento destas para crianças de zero a seis anos deve levar em consideração que estas são seres inteiros e por isso não se deve enfatizar um trabalho que acabe por limitar as possibilidades de movimento da criança. Destacam ainda que o trabalho com atividades de movimento pode ser ampliado, e não tem a necessidade de restringir a criança a um tipo de trabalho que se preocupe apenas com seu desenvolvimento.

O desenvolvimento de atividades que contemplem esta perspectiva faz com que o educador, ao desenvolver sua proposta pedagógica, possua clareza e conhecimento de elementos que o levarão a atingir os objetivos esperados. Este tipo de proposta exige envolvimento, dedicação, planejamento e criatividade para que estas atividades possam motivar a criança. Desta maneira, a proposta passa a ter algum significado para a criança, oferecendo benefícios para seu relacionamento em sociedade e ao mesmo tempo possibilitando momentos de descoberta que respeitam o ritmo individual de cada uma.

Entretanto, mesmo sendo reconhecidas a importância e a possibilidade do movimento na Educação Infantil, situações nas quais o movimento, o gesto e as práticas corporais não tem espaço ou não são objeto de atenção pedagógica neste nível de ensino têm sido observadas em pesquisas realizadas em diferentes contextos, nos quais essas atividades não são desenvolvidas de uma forma que acrescente significados à aprendizagem da criança (DEBETOLI 2008; IZA; MELLO 2009; RICHTER, 2005; SAYÃO 1999, 2002, 2003, 2004; AKAMINE 2012; ALTMANN, MARIANO, UCHOGA, 2013; GARANHANI 2004).

Iza e Mello (2009), no trabalho em que se propõem a analisar os momentos de movimento e não movimento de uma instituição de Educação Infantil, constatam que, apesar da experiência das professoras envolvidas nesta etapa de ensino com as crianças, há falta de conhecimento por parte destas ao trabalhar atividades educativas que envolvem o movimento. Destacam também que a busca por se manter as crianças quietas, incentivando o não movimento,

⁴ Cabe destacar que o presente trabalho não se utiliza das expressões ligadas à proposta do desenvolvimento psicomotor por se valer da perspectiva histórico cultural, que entende que as práticas de movimento são culturalmente constituídas e representam uma possibilidade de comunicação e interação com o mundo. Esta proposta apresenta como característica um diálogo com as ciências humanas, tendo na área da Educação Física o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992), uma obra de referência, que marca uma ruptura e o surgimento de uma nova forma de compreender a prática pedagógica da Educação Física.

é atrelada à ideia de que o aprendizado se dá a partir do controle que se exerce sobre as crianças (IZA; MELLO, 2009)

A este respeito, as autoras apresentam em seu trabalho o que elas identificaram como atividades de movimento e as atividades de não movimento. Na primeira, são citadas situações nas quais propostas eram realizadas pelas professoras com intenção de trabalhar o movimento com as crianças a partir de brincadeiras dirigidas, danças, dramatizações. A partir dos relatos das observações de campo, foram reveladas dificuldades enfrentadas por professoras em relação à dificuldade de utilização de estratégias que despertem o interesse das crianças, ao incentivo à participação e à falta de formação adequada.

A respeito das atividades de não movimento, as autoras buscavam identificar situações nas quais as crianças se encontravam em limitação de movimentos, impostas pelo tipo de atividade proposta. Dentre estas situações, são destacados momentos em que as crianças deveriam se manter em silêncio, quietas sem se movimentar, sentadas ou paradas e que são acompanhadas por transgressões por parte das crianças, por exemplo, ao se negarem a dormir na hora determinada pela professora ou a se levantarem da cadeira na hora da refeição (IZA; MELLO, 2009, p. 295).

Procuramos de forma breve apresentar a noção de educação do corpo, que irá embasar nosso olhar diante da produção de conhecimento que nos propomos a analisar. Neste sentido apresentamos também como as atividades de movimento e o corpo são compreendidos na Educação Infantil. Buscamos também evidenciar que esta se faz presente em diferentes momentos e espaços da Educação Infantil, uma vez que também fazem parte da conformação desta instituição educacional. A educação que se exerce sobre o corpo passa a ser incorporada e naturalizada, molda os corpos e a moral dos envolvidos. A seguir pretendemos apresentar como as relações de gênero na Educação Infantil também são influenciadas por uma educação normatizadora.

2.2 – Relações de gênero na Educação Infantil

Como já destacado, o corpo nesta etapa da educação para a criança será um dos meios pelos quais ela irá explorar o mundo que a cerca, vivenciar possibilidades, estabelecer interações socioculturais, bem como experimentar o contato com o corpo do outro. Este tipo de relação compõe o processo de aprendizagem e de conhecimento de si mesmo de modo que tem no corpo do outro um importante ponto de referência.

É também sobre o corpo e sobre as vivências propiciadas às crianças que irão incidir condutas, normas, valores estabelecidos a partir de demandas da sociedade. Tais valores, condutas e normas construídas socialmente também irão produzir determinações referentes às relações de gênero, e conseqüentemente também estão presentes dentro da instituição escolar desde sua primeira etapa. Torna-se necessário indagar sobre as relações de gênero na Educação Infantil, suas origens, bem como sobre a compreensão de gênero como um elemento social e historicamente construído.

O conceito de gênero está diretamente relacionado à história do movimento feminista contemporâneo (LOURO, 1997). O termo *gender* passa a ser utilizado por feministas anglo-saxãs com intenção de rejeitar o determinismo biológico e destacar a influência das características sociais na criação das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995). Buscava-se, a partir da ênfase de que a construção social histórica das desigualdades se dava sobre as características biológicas, colocar tal discussão dentro do campo social, uma vez que seria nele que as relações sociais seriam construídas e reproduzidas, de forma desigual, entre os sujeitos. O termo gênero passará a ser utilizado pelas feministas no Brasil no final da década de 1980 (LOURO 1997).

O intuito, como destaca Guarcira Louro (1997, p.24), não era se pensar no conceito como algo que se referisse à construção de papéis masculinos e femininos, pois a ideia de papel acarreta padrões e regras que a sociedade estabelece para seus membros, limitando as possibilidades de manifestação e determinando um limite, um padrão adequado a ser seguido. Desta forma se deixaria de abordar as múltiplas formas que as masculinidades e feminilidades podem assumir, bem como as complexas redes de poder que constituem hierarquias.

Linda Nicholson (2000), buscando descobrir significados dominantes de conceitos centrais da crítica feminista, destaca que o pensamento sobre as diferenças sexuais transformou-se historicamente.

Na medida que podemos ver a identidade sexual como enraizada historicamente, como produto específico de sociedades modernas ocidentais, podemos também apreciar a diversidade profunda das formas pelas quais a distinção masculino/feminino pôde e pode ser entendida. (NICHOLSON, 2000, p. 28)

Ao apresentar o fundamentalismo biológico⁵ como base do conceito dualista de gênero, uma vez que o sexo regularia o lugar onde o gênero seria construído, Nicholson (2000) problematiza a visão de o corpo ser entendido como um cabide no qual diferentes sociedades colocam diferentes artefatos culturais sem romper com o determinismo biológico. Deste modo, sustenta-se a crença de que a identidade sexual apresenta um ponto comum entre várias culturas, fazendo com que a percepção das diferenças entre as mulheres não seja aclarada.

A este respeito, a autora destaca que

O gênero tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” dos corpos “masculinos”. [...] Mas se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do gênero. (NICHOLSON, 2000, p.30)

Buscando apresentar gênero como constituinte da identidade dos sujeitos que transcende a ideia de desempenho de papéis, a autora trata da aproximação dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais. Esta proposta surge para que se pense em uma compreensão dos sujeitos como possuidores de identidades plurais, múltiplas que estão em constante transformação e, portanto, não estão fixas e permanentes, podendo, portanto, ao mesmo tempo ser contraditórias. Outro fato acentuado pela autora é de que se deve admitir que as diferentes práticas sociais e instituições são constituídas pelo gênero e são constituintes dos gêneros (LOURO, 1997).

Portanto, a instituição escolar também é entendida como um espaço onde o gênero se constitui, uma vez que é neste espaço que serão instauradas as mais diferentes intervenções relacionadas a saberes e condutas, estabelecendo diferenças ao determinar modelos e espaços. A

⁵ O fundamentalismo biológico é apresentado pela autora como um pensamento no qual o relacionamento entre corpo, personalidade e comportamento acontece com a biologia indicando o lugar a partir do qual se estabelece o desenvolvimento das influências sociais.

escola também é responsável por construir e manter diferenças. Neste sentido Louro apresenta que a escola

[...] não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 87-88)

Neste mesmo sentido, voltando nosso olhar para a Educação Infantil, devemos compreender que o corpo neste espaço é mais uma vez alvo de condutas disciplinares. As imposições realizadas sobre os corpos infantis, referentes à adoção de características naturalizadas direcionadas à masculinidade e à feminilidade, podem ser compreendidas como intensificadoras de diferenças entre os gêneros. Tal fato é fruto de um esforço da sociedade em imprimir as diferentes marcas e delimitar diferentes espaços. Esta distinção acaba por limitar as possibilidades de experiências que as crianças possam vir a desfrutar (ALTMANN, MARIANO, UCHOGA, 2012; FINCO 2003; VIANNA; FINCO 2009; BUSS-SIMÃO 2013).

A partir do momento em que a sociedade cria expectativas de padrões de comportamento para meninos e meninas, que muitas vezes são baseados nas diferenças biológicas, diferentes signos são impressos em seus corpos. Como destacam Vianna e Finco a respeito das expectativas de comportamento desejadas para os meninos e para as meninas, tais expectativas “[...] justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.” (VIANNA; FINCO, 2009, p.273)

Diante desta tendência pela normatização de condutas e de identidades de gênero em alguns momentos, como ressalta Márcia Buss-Simão (2013), o gênero pode ser um fator que propicie possibilidades ou um limitador das ações sociais das crianças, uma vez que estas em muitos momentos tendem a se reunir de modo a enfatizar suas oposições. A autora afirma,

baseada nos estudos de Barrie Thorne (1993)⁶, que “a separação espacial entre meninos e meninas constitui uma espécie de fronteira, que talvez seja mais fortemente sentida por aquelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro sexo” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 948).

A constante busca por diferentes e novas formas de brincar e se relacionar que as crianças realizam em geral são guiadas por uma curiosidade natural. Buscando por novas descobertas, muitas vezes as crianças acabam por transgredir normas externas e barreiras pré-determinadas pelo sexo oposto. Como apresentado por Finco (2003), a Educação Infantil pode se revelar como um espaço favorável para o não-sexismo desde que os profissionais que atuam nesta etapa de ensino tenham consciência deste potencial e o transmitam para sua prática educativa.

São apresentados por Finco (2003; 2009) exemplos de transgressões em relação à utilização de brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo o fato de meninos e meninas quererem utilizar roupas, fantasias e acessórios diferentes dos esperados para cada sexo. Grande parte das ações realizadas pelas crianças era guiada pela curiosidade, a vontade de experimentar o desconhecido, ou o proibido. Finco (2003) defende a hipótese de que as crianças ainda não possuem em suas brincadeiras práticas sexistas, e por isso elas não reproduziriam o sexismo presente no mundo adulto. Sendo assim, a não determinação de posições e comportamentos para meninas e meninos possibilita que não exista determinação de papéis específicos em função de cada sexo.

Entretanto, este tipo de atitude das crianças transgressoras ainda provoca estranhamento nas professoras (VIANNA; FINCO 2009). E mesmo a Educação Infantil sendo um rico espaço para o não-sexismo, muitas vezes, como relatado pelas autoras, não há a intencionalidade de se propiciar a todos as mesmas experiências e oportunidades de acesso às diferentes dimensões da cultura infantil (VIANNA; FINCO, 2009, p. 278).

No RCNEI é apresentado que a perspectiva de gênero a ser abordada na Educação Infantil deve transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. O

⁶ Thorne, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1993.

documento ressalta o papel das educadoras e educadores na construção dos significados de gênero nas relações infantis.

Como destacam Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006, p. 413-414), o documento ressalta que a

[...] construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos, e defende que as meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero.

Entretanto, algumas pesquisas revelam que ainda é muito presente nesta etapa de ensino padrões estereotipados de gênero. O fato de as transgressões de tais padrões pelas crianças provocar nas educadoras e educadores estranheza infelizmente retrata uma carência de conhecimento sobre a temática por parte destes, e demonstra também que a normatização se faz muito presente nesta etapa de ensino e acaba por limitar as diferentes possibilidades de manifestação livre, que proporcionasse às crianças vivências de diferentes possibilidades e papéis.

Diante desta perspectiva as

Possibilidades de experimentações oferecidas ao corpo são distintas, passando pelas vestimentas que cabem a um e a outro, pelos calçados, pelos brinquedos, pelas formas de expor o corpo e construir o feminino e o masculino nos meios de comunicação e em tantos outros. Essas diferenças são produzidas e têm efeitos concretos no próprio corpo e nas suas habilidades, são formas de intervenção e podem propiciar experiências distintas, assim como estimular segregação de meninas e meninos no espaço educativo. (ALTMANN, MARIANO e UCHOGA, 2012, p. 298)

Cabe refletir que, como apresentado pelas autoras, não só a ação docente exerce influência sobre as crianças, mas a escola como um todo. Tal fato acontece na medida em que são reforçados nas práticas escolares pequenos gestos e práticas do cotidiano da Educação Infantil que venham a determinar expectativas de características corporais e de comportamento distintas para meninos e meninas.

CAPÍTULO 3: MÉTODOS E APRESENTAÇÃO GERAL DOS DADOS

A Educação se caracteriza pela produção de um conhecimento específico que trata das necessidades decorrentes da prática educativa, que acima de tudo, se configura como uma prática social. No caso da Educação Infantil, objeto de estudo do presente trabalho, a história de assistência à infância pode ser compreendida como a gênese da produção de conhecimento que teve como objeto a criança pequena (DA SILVA e PINHEIRO, 2002).

Ao tratar da elaboração do conhecimento, Marília Tozoni-Reis (2010, p. 114) destaca que este

[...] não é um processo individual. Os significados produzidos para sua compreensão foram e são produzidos durante a história da humanidade pelo conjunto de sujeitos sociais. Isso significa que o conhecimento é histórico e social. Histórico, porque cada conhecimento novo é um aprofundamento de conhecimentos anteriores; e social, porque nenhum sujeito constrói um conhecimento totalmente novo. Desse modo, todo conhecimento apoia-se em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos.

A autora ainda ressalta que, na perspectiva da pesquisa qualitativa em educação, a investigação dos fenômenos educativos deve ser realizada de forma a considerar sua complexidade histórica, política, social e cultural. Tal fato possibilita que a produção de conhecimento em educação se consolide, seja significativa e contribua para a compreensão do fenômeno educacional. Corroborando com esta afirmação podemos destacar que a produção de conhecimento “[...] não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriores dadas ao estudo do tema” (MAZZOTI e GEWANDZNAJDER, 1999, p.180 apud MORAIS E ASSUMPÇÃO, 2012, p.122).

No caso da Educação Infantil, sua expansão e importância ganharam maior intensidade no Brasil a partir de 1970. É também nesta década que se tem a constituição da Educação Infantil como campo de produção de conhecimento no Brasil, resultante de um reflexo de demandas políticas e sociais. O surgimento de revistas científicas, como os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, foi uma via essencial de sistematização dos trabalhos sobre educação infantil que se apresentavam em forma de artigo (SILVA e PINHEIRO, 2002; PINTO e PINHEIRO, 2008; KRAMER, 2004).

No campo da pesquisa, como nos apontam Pinto e Pinheiro (2008), para a sistematização e veiculação do conhecimento em Educação, a criação da Fundação Carlos Chagas em 1964 foi essencial. Esta fundação atua dentro do conjunto de suas atividades na área voltada para a pesquisa educacional desde 1971. Integrando dentre os temas abordados por seus pesquisadores a educação da criança de 0 a 6 anos, esta revista se tornou pioneira na discussão sobre o ensino no país e as políticas voltadas para este.

Outro ponto a ser destacado é a criação da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) em 1978, que a partir de 1981 garantiu o funcionamento do Grupo Temático Educação de 0 a 6 anos (GT7) que se originou de discussões sobre as políticas sociais e educacionais daquela década. As discussões ali promovidas estavam pautadas na busca pelo “reconhecimento da situação da área, ainda incipiente em termos de elaboração teórica, sem tradição acadêmica [...]” (PINTO e PINEIRO, 2008, 2008, p.3).

Tal fato resulta em uma constante expansão, desde então, nas universidades e em demais centros de pesquisa, bem como na criação de fóruns de debates e de revistas científicas voltadas para a sistematização e veiculação deste conhecimento gerado, contribuindo para a construção e consolidação de um campo de conhecimento dentro da Educação.

A partir desta consolidação abre-se espaço para a discussão sobre o ensino no país, suas políticas e rumos. Como nos aponta Kramer (2004), o grande impacto da produção de conhecimento nesta área repercutiu também na produção de políticas públicas e movimentos sociais, representando um grande alcance que superou os espaços acadêmicos.

Cada vez mais presente nas discussões geradas por esta produção de conhecimento, os temas corpo e gênero vem ganhando grande destaque não só pela importância de sua problematização junto à escola, mas também por sua inserção dentro da configuração de políticas públicas educacionais. Diante desta afirmação e do fato de a Educação Infantil ser um espaço do cuidado e da educação, no qual a criança é concebida como um ser social, despontam estudos que abrangem a presença da temática corpo e gênero dentro deste espaço educacional.

As temáticas relacionadas à educação do corpo e as relações de gênero, portanto, podem ser consideradas temas emergentes passíveis de um estudo que contemple como estas vêm sendo abordadas pela atual produção de conhecimento. O estudo destes temas dentro da produção de conhecimento se faz importante uma vez que estes estão presentes nas práticas pedagógicas do cotidiano e representam interesses e demandas de uma sociedade que está cada vez mais em busca de igualdade de gênero, raça e sexualidade.

A abordagem destes temas, que também são objetos de estudo da Educação Física, e a perspectiva desta área do conhecimento muito podem contribuir para se pensar em propostas pedagógicas que venham contemplar de maneira positiva os saberes relacionados às possibilidades do corpo infantil. A compreensão de como a educação do corpo e as relações de gênero participam das experiências vivenciadas na Educação Infantil também possibilita repensar o olhar e o ensino direcionado ao corpo da criança e às relações que esta vivencia com seu corpo e entre seus pares.

Buscando por evidências que nos auxiliem na compreensão de como estes temas se relacionam entre si e com os diferentes aspectos da Educação Infantil, apresentamos as seguintes questões como norteadoras de nosso estudo: O que vem sendo abordado no tocante à educação do corpo e relações de gênero na produção de conhecimento em Educação sobre Educação Infantil? Estas temáticas se relacionam entre si? Há diálogo entre as áreas de conhecimento Educação e Educação Física nesta produção de conhecimento?

Portanto, o presente estudo propõe uma análise da produção de conhecimento científico da área de Educação sobre as temáticas educação do corpo e relações gênero no intuito de identificar o que se tem produzido a respeito de tais temáticas no que condiz à Educação Infantil. Desta forma, busca apontar como estes temas vêm sendo abordados na produção de conhecimento, a distribuição regional desta produção, período em que mais se abordou tais temas, o referencial teórico que vem sendo utilizado bem como os autores que mais estão envolvidos com estas temáticas.

Ao identificar como e a frequência com a qual estes temas vêm sendo abordados no cenário da produção de conhecimento em Educação, será possível estabelecer apontamentos

sobre a presença destes, e também ausências. Acreditamos que tais apontamentos possibilitarão refletir sobre os tensionamentos que são produzidos desde a formação em pedagogia até os desafios do dia a dia da prática escolar e quais têm sido as propostas para a abordagem destas temáticas.

3.1 - Análise da produção de conhecimento acerca da Educação Infantil – métodos

3.1.1- A metodologia

O estudo se caracteriza por ser qualitativo e utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa entende que na produção de conhecimentos sobre fenômenos humanos e sociais, a compreensão e interpretação destes é mais interessante do que a descrição e explicação dos mesmos. Tal fato se dá na medida em que entendemos que a natureza deste tipo de pesquisa aprofunda-se naquilo que não nos é evidente, “no mundo dos significados das ações humanas” (MINAYO, 2002, p.10).

Referindo-se ao objeto de estudo na pesquisa qualitativa e suas especificidades, Minayo (1994) defende que este objeto é histórico. Este possui, portanto, consciência histórica uma vez que estabelece, a partir de sua relação com a sociedade, significados e intencionalidades em suas ações e construções teóricas. O objeto também apresenta uma identidade com o sujeito ao propor investigar as relações humanas.

Diante da proposta do presente estudo de analisar a produção de conhecimento da Educação em Educação Infantil acerca das temáticas educação do corpo e gênero, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica. A escolha da metodologia se deu em função desta ser a que mais se adequa a proposta do estudo, uma vez que se caracteriza por ter como fonte de dados a bibliografia especializada. O contato com esta bibliografia possibilita um diálogo com os autores, na medida em que se busca apresentar as diferentes perspectivas sobre o assunto, e também se tece questionamentos durante a realização da análise interpretativa.

Também iremos nos apropriar da revisão sistemática como ferramenta metodológica uma vez que esta se apresenta como um recurso relevante para se acompanhar o percurso científico em um período específico. Este recurso pode auxiliar na síntese de evidências

disponíveis na literatura, assim como na descoberta de lacunas e direcionamentos possíveis para a exposição de temas relevantes (GOMES e CAMINHA, 2014).

A revisão sistemática requer uma questão clara, critérios bem definidos e uma conclusão que forneça novas informações com base no conteúdo garimpado. Assim revisões bem estruturadas podem auxiliar na atualização e construção de novas diretrizes para a atuação profissional ou a ida a campo em busca de soluções para artigos originais. (GOMES e CAMINHA, 2014, p. 395-397).

Cabe destacar que este instrumento metodológico utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, e pode conter entre suas etapas a localização e seleção dos estudos, a avaliação crítica destes, a coleta de dados seguida da análise e apresentação das informações coletadas. Estas informações serão interpretadas de modo a contribuir para uma atualização da revisão, esta etapa final deve levar em conta a questão norteadora do estudo (GOMES e CAMINHA, 2014). Outra ferramenta da pesquisa bibliográfica, destacada por Tozoni-Reis (2010), trata-se do fichamento bibliográfico. Este, segundo a autora, deve acompanhar o estilo do pesquisador e permite a sistematização do trabalho de coleta de dados a serem analisados de acordo com as temáticas do estudo.

Antônio Joaquim Severino (1985) propõe que na realização da pesquisa bibliográfica além da análise textual e análise temática, que envolvem uma preparação do texto e posterior compreensão do mesmo, a análise interpretativa seria essencial para a construção de um diálogo com o autor. É neste momento que se expõe o que é proposto pelo autor a partir de uma avaliação crítica. Tal fato possibilita uma posterior problematização onde, segundo Severino (1985), deve-se sistematizar questionamentos que surgem a partir deste diálogo.

Esta problematização auxilia na análise da temática, possibilitando uma melhor interpretação dos fenômenos estudados, no caso do presente estudo, nos auxilia na compreensão de como a educação do corpo e as questões de relações de gênero vem sendo abordadas na produção de conhecimento da Educação brasileira, suas tendências e temas emergentes.

3.1.2- Delimitação das fontes

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma busca pelo material proveniente da produção de conhecimento em Educação em periódicos nacionais de divulgação científica na área da Educação. Foram considerados como produção de conhecimento da área em questão artigos, resumos, resenhas que tratassem das temáticas abordadas no estudo.

Os seguintes critérios foram considerados na escolha dos periódicos:

- Apresentar classificação A1 no sistema Web Qualis⁷;
- Ser um periódico nacional voltado para a divulgação do conhecimento da área de Educação;
- Ter sua produção divulgada on-line com acesso por meio de busca de palavras ou indexação no próprio site ou em alguma base de dados,

Após verificação no sistema da Web Qualis foram selecionados os seguintes periódicos:

Quadro 1- Lista de periódicos selecionados para o estudo a partir do sistema Web Qualis.

ISSN	Título
0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
0102-4698	Educação em Revista (UFMG)
15179702	Educação e Pesquisa (USP)
0101-7330	Educação e Sociedade (UNICAMP)
2175-6236	Educação e Realidade (UFRGS)
104-4060	Educar em Revista (UFPR)
1980-6248	Pro- Posições (UNICAMP)
1809-449x	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Qualis-Capes (2014 – 2015)

De todos os 114 periódicos classificados como A1 na área de avaliação em Educação no Web Qualis, 35 eram brasileiros. Destes 35, apenas 8 foram selecionados. Os demais periódicos nacionais não foram considerados como fonte para este estudo por não tratarem das temáticas que o mesmo propõe a abordar, estes periódicos caracterizam-se por serem explicitamente disciplinares, abordam temáticas como história; ciências sociais e linguística.

⁷ A consulta da avaliação dos periódicos classificados como A1, na área de educação, teve como referencia a classificação atualizada no ano de 2014. Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>. Último acesso em maio de 2015.

A escolha por periódicos nacionais ocorreu em função do período ao qual o estudo se referencia. O recorte entre e os anos de 1996 a 2014 tem como marco inicial o ano em que a Educação Infantil passa a ser reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica pela legislação nacional. Além disso, estes periódicos tratam de experiências e a realidades condizentes com a educação de nosso país, divulgam a produção de um conhecimento que em grande parte é feita em âmbito nacional.

Portanto, podemos considerar que esta produção “[...] em periódicos é, em grande medida, representativa da produção mais geral, pois mesmo o material publicado em livros e anais e também aquele objeto de dissertações e teses tendem, ao menos em parte, a ser vinculados, antes ou depois, em periódicos.” (BRACHT et al., 2011, p.13). Desta forma, alguns periódicos oferecem um espaço privilegiado para a discussão de determinadas temáticas.

3.1.3 – Sobre os periódicos selecionados

Apresentamos neste seguimento algumas características das revistas selecionadas. Buscamos evidenciar a data de criação, foco e escopo, seções, periodicidade e editores responsáveis.

- Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas:

O periódico da Fundação Carlos Chagas⁸, instituição considerada centro de excelência em pesquisa educacional, foi criado em 1971, com o objetivo principal de difundir a produção acadêmica relacionada com a educação. A revista propõe abordar a educação de forma ampla, tratando a temática escolar junto de estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais, envolvendo, portanto, diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas e propiciando trocas e debates nestes campos.

Prioriza publicações de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, nacionais e internacionais, conforme informado em seu site. Também divulga ensaios relativos a

⁸ Mais informações em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/about/editorialPolicies#focusAndScope> (ultimo acesso em dezembro de 2015).

contribuições teórico-metodológicas e textos que possam ser referenciados na área, produzidos por autores internacionais reconhecidos. Dentre suas seções apresenta uma destinada aos “Temas em Destaque” - onde são divulgados dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes, e também uma voltada para “Outros Temas” – onde apresenta artigos selecionados. Outras seções também presentes neste periódico são: “Temas em Debate” – que acolhe questões polêmicas; “Espaço Plural” – onde são divulgadas entrevistas, relatos de experiência, documentos de valor acadêmico e histórico bem como declarações públicas de entidades; e “Resenhas”.

Dentro do período abordado por nosso estudo, sua publicação era trimestral até 1996, tornando-se quadrimestral a partir de 1997, e voltando a ser trimestral em 2014. Atualmente tem como editor responsável o pesquisador da Fundação Carlos Chagas, Moysés Kuhlmann Jr..

- Educação em Revista (UFMG):

O periódico do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁹ é publicado desde 1985. Tem o intuito de divulgar a produção de trabalhos relacionados ao campo da educação, sendo estes nacionais inéditos ou internacionais, sendo estes decorrentes de pesquisas em andamento ou concluídas, análises críticas baseadas em experiências pedagógicas e ensaios que abordem temáticas emergentes contribuindo para a discussão destas.

Este periódico tem sua produção voltada para a publicação de artigos que contribuam de forma significativa com o avanço da pesquisa em educação. Divulga, portanto, trabalhos que sejam resultados de pesquisas empíricas ou teóricas, e também revisões críticas sistemáticas e resenhas de obras de interesse para a produção de conhecimento da área.

Apresenta entre suas seções, além daquela destinada aos artigos selecionados, uma seção voltada para “Dossiês Temáticos” onde são divulgadas produções de revisão de áreas e/ou questões emergentes. A revista também apresenta outras seções, uma delas é destinada as “Resenhas”, que como citado anteriormente, é voltada para a divulgação de resenhas críticas sistemáticas e também outra, denominada “Palavra Aberta”, que publica análises críticas e

⁹ Maiores informações disponíveis em: <http://www.scielo.br/revistas/edur/pinstruc.htm> (ultimo acesso em dezembro de 2015).

polêmicas, discursos e homenagens. Cabe destacar que estas seções são publicações extraordinárias, portanto, não estão presentes em todas as edições.

A publicação deste periódico atualmente caracteriza-se por ser trimestral, entretanto, a revista já apresentou sua regularidade de publicações de forma semestral e quadrimestral. Os editores responsáveis pelo periódico nos dias de hoje são Geraldo Magela Pereira Leão e Maria Teresa Gonzaga Alves, ambos da UFMG.

- Educação e Pesquisa (USP):

É a revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)¹⁰ que foi fundada em 1975, cinco anos após a fundação da faculdade. Apresentava-se inicialmente como Revista da Faculdade de Educação e desde 1999 apresenta o título atual. O periódico foi criado com o intuito de divulgar os estudos e investigação desta universidade. A partir de 1996 este passou a incluir a publicações de trabalhos produzidos fora desta instituição.

A partir de 1999 após passar por uma reformulação de seu projeto editorial, o periódico passou a ter como referências os padrões vigentes para publicações científicas internacionais e passou a também ser divulgada em versão eletrônica. Conforme apresentado na página da revista, esta nova configuração possibilitou uma significativa ampliação e difusão das edições, o intercâmbio entre trabalhos nacionais e internacionais, tornando este periódico um dos principais do campo educacional nacional.

Esta revista é voltada para a publicação de artigos inéditos da área educacional relacionados a pesquisas de caráter teórico ou empírico e também revisões críticas da literatura científica. Em sua organização, além de apresentar uma seção destinada aos artigos selecionados de acordo com a demanda dirigida, também possui uma seção voltada para os dossiês sobre temas que despontam nas pesquisas e práticas educacionais. A revista também abre espaço para a publicação de traduções de artigos internacionais, já divulgados, que venham a contribuir para o debate educacional, além de também realizar entrevistas com educadores de destaque.

¹⁰ Para maiores informações acessar: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/> (ultimo acesso em dezembro de 2015).

Atualmente apresenta uma frequência de publicações trimestral, entretanto já possuiu diferentes frequências voltadas para atender a demanda de submissões. As editoras responsáveis pelo periódico atualmente são as pesquisadoras e professoras da USP Denise Trento Rebello de Souza e Cláudia Pereira Vianna.

- Educação e Sociedade (UNICAMP):

Este periódico foi criado em 1978, pensado para ser um instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e para o debate na área educacional e sua relação com a sociedade. A ideia de sua criação, bem como a sua primeira edição surgiu durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na Unicamp. Este periódico passou a ser editado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)¹¹, que surgiu no ano de 1979 como um resultado de ações de educadores preocupados com a reflexão e ações ligadas às relação da educação com a sociedade.

O periódico, que conta com um período de publicações de mais de 30 anos ininterruptos, divulga em suas publicações análises, debates, fontes teóricas, experiências pedagógicas e, conforme informado em sua página, se destaca pela abertura às publicações oriundas de países da América Latina e Europa.

A revista possui periodicidade trimestral atualmente, e conta também com a publicação de uma edição especial publicada anualmente desde 1995. A editora responsável pelo periódico na atualidade é a pesquisadora e professora Ivany Rodrigues Pinto, da UNICAMP.

- Educação e Realidade (UFRS):

O periódico é publicado ininterruptamente desde 1976, foi criado por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹². Sua criação

¹¹ Para maiores informações acessar: <http://cedes.preface.com.br/> e também <http://www.scielo.br/revistas/es/paboutj.htm> (ultimo acesso em dezembro de 2015).

¹² Para maiores informações acessar a página da revista em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ (ultimo acesso em dezembro de 2015).

se deu com o intuito de contribuir de maneira significativa com a produção de conhecimento científico, filosófico e artístico da área de educação. Busca, além de divulgar esta produção de conhecimento do campo educacional brasileiro, incentivar o debate acadêmico, produzindo assim novos conhecimentos e ampliando fronteiras do pensamento e prática educacionais.

As publicações realizadas pela revista abrangem diferentes áreas do campo da educação e suas relações com as artes, filosofia, letras ciências sociais e humanas que resultam de estudos teóricos, pesquisas e reflexões sobre as práticas pedagógicas e também assuntos polêmicos e atuais. O periódico também abre espaço para traduções de textos clássicos que ainda não estão disponíveis para os leitores do Brasil.

O periódico possui publicação trimestral desde 2013. Cabe destacar que este periódico organiza suas publicações em torno de uma tema que pretende adir uma identidade, uma temática a ser destacada. O atual editor responsável pela revista é Luís Armando Gandin, professor da UFRGS.

- Educar em Revista (UFPR):

Originalmente o periódico era denominado Revista da Educação – Série Mestrado, pois, era voltado para a divulgação de trabalhos produzidos pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Apenas em 1993, depois de diferentes mudanças, a revista passou a ser denominada Educar em Revista¹³. Esta revista apresenta como objetivo a interlocução entre pesquisas da comunidade científica nacional e internacional da área educacional.

O periódico propõe abordar questões atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos, dentre estes os relacionados aos fundamentos da Educação, administração educacional, planejamento e avaliação educacional, ensino e aprendizagem, avaliação e aprendizagem, currículo e tópicos específicos em educação, planejamento, avaliação educacional e política educacional. Neste sentido, divulga em suas publicações trabalhos diretamente

¹³ Mais informações disponíveis em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar> (ultimo acesso em dezembro de 2015).

relacionados à área de Educação, bem como traduções e resenhas de obras de grande interesse acadêmico.

Atualmente possui publicação trimestral e tem como editor responsável o professor da UFPR Cláudio de Sá Machado Junior.

- Pro-posições (UNICAMP):

O periódico foi criado em 1990 e é editorado pela Faculdade de Educação da Unicamp¹⁴. Com uma posição consolidado no cenário de publicações na área de Ciências da Educação, o periódico apresenta-se como um fórum para a discussão de pesquisas e abordagens teóricas de diferentes áreas de conhecimento que venham a contribuir para as diferentes dimensões da Educação de forma reflexiva e crítica.

Esta revista publica artigos, ensaios e revisões bibliográficas originais. Possui publicação quadrimestral e tem como editora responsável a professora e pesquisadora Ana Maria Fonseca de Almeida, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Podemos, a partir desta breve apresentação, constatar que os periódicos apresentam-se como importantes fontes para a pesquisa em Educação, e também é um importante meio de difusão da produção de conhecimento da área. Ao oferecer diálogos com diferentes áreas do conhecimento e se proporem a divulgarem conhecimentos produzidos fora do país estes periódicos ampliam as possibilidades da construção e consolidação deste campo. Também foi possível perceber um aumento contínuo do número de edições com o passar dos anos, tal fato representa os reflexos do aumento do número de programas de pós-graduação em Educação e também atende à exigências de agências como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

¹⁴ Para maiores informações acessar: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/sobre_a_revista.html (último acesso em dezembro de 2015).

3.1.4 – A busca pelos artigos

Em um primeiro momento, o procedimento de seleção dos artigos, resumos de teses e resenhas foi realizado a partir do acesso às páginas on-line das revistas. Das oito revistas selecionadas, cinco possuíam sistema de busca por palavras em seu site, sete possuíam indexação das edições anteriores¹⁵ sendo que uma das revistas, a Educação em Revista (UFMG), só possuía indexação e busca por palavras na plataforma Scielo¹⁶. Diante de tal fato foi necessário acessar o índice de todos os volumes de todas as revistas para que a busca fosse fidedigna. Nesta etapa, o total de 396 volumes foram consultados.

Cabe destacar que nem todas as edições publicadas dentro do recorte temporal da pesquisa estavam disponíveis on-line. As revistas que não apresentavam indexação de suas edições a partir de 1996 foram as revistas Educação e Realidade (UFRGS) e Educação em Revista (UFMG). Devido a este fato, na tentativa de tornar o estudo mais fidedigno, foi necessário um segundo momento de busca aos periódicos e seleção de artigos. Esta busca ocorreu a partir do acesso ao acervo de periódicos impressos da Biblioteca Prof. Joel Martins, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Com esta ação tivemos contato com mais 21 volumes, totalizando 417 edições consultadas.

No quadro 2 apresentamos a quantidade de volumes analisados por periódico. Buscamos apresentar também a primeira e a última edições consultadas.

¹⁵ Estas revistas são: Pro-posições; Educação e Sociedade; Revista Brasileira de Educação; Educar em Revista; Revista Educação e Realidade e Revista Educação e Pesquisa.

¹⁶ <http://www.scielo.org/php/index.php> .

Quadro 2 - Quantidade de volumes analisados por periódico.

Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
<p>Edição inicial: n° 97, 1996; Edição final: vol. 44, n° 154, 2014;</p> <p>Quantidade: 55 edições.</p>
Educação em Revista (UFMG)
<p>Edição inicial: n° 20/25, Dez. 94-Jun 1997; Edição final: vol. 30, n° 4, 2014;</p> <p>Quantidade: 41 edições.</p>
Educação e Pesquisa (USP)
<p>Edição inicial: vol. 22, n°1 e n°2, 1996; Edição final: vol. 40, n° 1 a n°4, 2014;</p> <p>Quantidade: 53 edições.</p>
Educação e Sociedade (UNICAMP)
<p>Edição inicial: ano XVII, n°54, 1996; Edição final: vol. 35, n° 129; 2014;</p> <p>Quantidade: 57 edições.</p>
Educação e Realidade (UFRGS)
<p>Edição inicial: vol. 21, n°1/n°2, 1996; Edição final: vol. 39, n°4, 2014;</p> <p>Quantidade: 44 edições.</p>
Educar em Revista (UFPR)
<p>Edição inicial: n°12, 1996; Edição final: n°4, 2014;</p> <p>Quantidade: 52 edições.</p>
Pro- Posições (UNICAMP)
<p>Edição inicial: vol. 07, n°3, 1996; Edição final: vol. 25, n° 3, 2014;</p> <p>Quantidade: 58 edições.</p>
Revista Brasileira de Educação
<p>Edição inicial: n°2, 1996; Edição final: vol. n° 59, 2014; Quantidade: 57 edições</p>

A busca pelo material a ser analisado utilizou as seguintes palavras: Educação Infantil; Creche; Pequena Infância; Corpo; Cuidado; Movimento; Educação Física; Brincar; Jogos; Gênero e Relações de Gênero. Combinações entre elas também foram consideradas para a seleção dos artigos, tais como: Educação da pequena Infância; Educação do corpo; Movimento na Educação Infantil; Cuidado na Educação Infantil; Gênero na Educação Infantil; Relações de Gênero na Educação Infantil e Brincar na Educação Infantil. A opção por estas palavras-chaves se deu devido ao fato de estas apresentarem maior correlação com os conceitos que baseiam o estudo.

Não foram considerados os artigos que tratavam de infância que não especificavam que a Educação Infantil, ou a creche, seria contemplada no trabalho. Por outro lado, artigos que tratavam do cuidado e de brincadeiras na Educação Infantil foram considerados como um material pertinente uma vez que contemplam uma das dimensões da educação do corpo. Deste modo, a triagem dos artigos considerou aqueles que apresentavam em seus títulos, palavras-chaves e resumo as temáticas que melhor condiziam com os conceitos que embasam o estudo.

Dos 189 artigos encontrados sobre Educação Infantil, 41 foram selecionados para análise, pois contemplavam as temáticas do estudo, sendo 28 referentes à educação do corpo e 13 referentes a relações de gênero¹⁷. Cabe destacar que optamos por incluir artigos que tratassem das questões relacionadas ao cuidado, ao corpo e à higiene; ao brincar e ao movimento e à escolarização do corpo infantil como assuntos pertinentes da educação do corpo. Entendemos que as formas assumidas na Educação Infantil do brincar, as características do cuidado e da higiene e à escolarização do corpo infantil retratam diferentes aspectos da educação do corpo da criança desde pequena.

Na tabela a seguir (tabela 1) apresentamos a quantidade de artigos selecionados para cada temática por revista:

¹⁷ Neste primeiro contato com os artigos foi possível constatar que alguns artigos tratam de ambas as temáticas, educação do corpo e relações de gênero, entretanto nesta apresentação estes são contabilizados como referentes à relações de gênero pois, ambos se propõe a tratar desta temática junto do brincar na Educação Infantil. Destacamos também que alguns artigos selecionados em um primeiro momento como material de análise não foram considerados após a leitura dos mesmos pois, estes apesar de abordar as temáticas do trabalho, não tratavam da Educação Infantil. Entretanto foram utilizados como fonte bibliográfica para o estudo.

Tabela 1 - Número de artigos selecionados por periódicos de acordo com as temáticas Educação do Corpo e Relações de Gênero na Educação Infantil

Periódico	Nº de artigos sobre Educação Infantil	Nº de artigos sobre Educação do corpo	Nº de artigos sobre Relações de Gênero
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	42	3	3
Educação em Revista (UFMG)	15	3	2
Educação e Pesquisa (USP)	11	4	0
Educação e Sociedade	20	2	1
Educação e Realidade (UFRGS)	7	1	0
Educar em Revista (UFPR)	18	5	0
Pro- Posições (UNICAMP)	55	8	6
Revista Brasileira de Educação	21	2	1
Total	189	28	13

3.1.5 – Análise do material

Após a seleção do material as informações foram organizadas por categorias de análise que respondessem à questão norteadora do estudo. Esta busca compreender quais são as características da produção de conhecimento difundida em periódicos da área da Educação no âmbito da Educação Infantil acerca das temáticas educação do corpo e gênero durante o período de 1996 a 2014 no cenário brasileiro.

Outras questões que auxiliam a delimitar este quadro geral são:

- Qual a representação quantitativa destes temas na produção brasileira da Educação?
- Como está distribuída esta produção durante o período?
- Quais periódicos mais tem contemplado as temáticas?
- Qual a distribuição regional das temáticas?
- Quais são os referenciais teóricos utilizados?
- Quais são os autores mais envolvidos com as temáticas?
- O que esta produção vem abordando em relação às temáticas? Há interação entre estas?

A realização de um mapeamento quantitativo e uma análise interpretativa nos possibilitou apresentar de uma forma geral parte das informações que encontramos em um primeiro contato com os artigos selecionados para o estudo. Neste contato com os artigos, identificamos a distribuição das temáticas ao longo do período estudado e a distribuição regional desta produção de conhecimento. Também procuramos evidenciar a distribuição das temáticas abordadas pela produção de conhecimento por revista, destacando quantitativamente como esta produção encontra-se nos periódicos.

Voltando-nos para a análise interpretativa desta produção, nosso primeiro contato com os artigos nos permitiu também identificar elementos que nos auxiliassem na definição das categorias de análise. Para tal, consideramos os temas mais frequentes nos trabalhos bem como as palavras chaves mais presentes nos mesmos. A partir de um levantamento preliminar neste material, identificamos as seguintes palavras chaves por temática:

Quadro 3 – Levantamento de palavras-chaves por temática

Educação do corpo	Relações de gênero
<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira, brincar, brinquedo - Profissionais na EI - Educação Física - Cultura corporal, cultura escolar - Escolarização do corpo infantil, - Cuidado, higienismo, afeto - Tempo livre, espaços, parques - Corpo, movimento - Interações, conflitos, preconceitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de gênero, gênero - Diferenças, raça, relações criança-criança - Formação de educadores, professor da creche - Pedagogia da Educação Infantil - Pedagogia da diferença - Homens na EI - Brincadeiras, desenho infantil - Cultura infantil

A partir da localização destas palavras chaves, buscamos propor categorias de análise que contemplassem as duas temáticas norteadoras do estudo, a educação do corpo e das relações de gênero. Acreditamos que esta divisão nos auxilia na realização da análise dos artigos, dialoga com os objetos do estudo e também ilustra temas que vem sendo constantemente tratados pela produção de conhecimento analisada. Portanto, foi a partir destas categorias que classificamos os artigos a serem analisados, as categorias de análise delimitadas foram as seguintes:

- Brincar e a cultura infantil;
- Cuidado;
- Corpo e gênero;
- Escola e escolarização;
- Professoras(es) da Educação Infantil.

Foi a partir desta divisão que se tornou possível analisar e caracterizar os trabalhos de modo a identificar os autores, a instituição a qual estão filiados e tipo de estudo. Estas primeiras informações também nos auxiliaram na realização da análise quantitativa que será apresentada nos itens a seguir, além de orientar parte de nossa leitura que visa uma apreensão do conteúdo de forma analítica, para que uma síntese sobre as temáticas possa ser elaborada.

Em um segundo momento, estabelecido após um maior contato com os artigos, elaboramos outra divisão que contemplasse as abordagens temáticas de modo a possibilitarem uma problematização diante da exposição de diferentes ideias. Esta divisão, portanto, fundamentou-se nos assuntos encontrados nos artigos, temas mais pertinentes e que se relacionavam com a educação do corpo e as relações de gênero na Educação Infantil, a partir desta definimos as temáticas para os capítulos de análise de nosso trabalho. Portanto, as temáticas definidas são as seguintes:

- A produção de conhecimento e cultura pela criança através do brincar;
- Corpo e gênero: constituindo padrões e mantendo as diferenças;
- Educação e cuidado: saúde, higiene e ações docentes;

Iremos apresenta-las em forma de análise sistemática nos capítulos seguintes. A seguir exibimos alguns dados gerais da produção de conhecimento analisada. Nesta análise inicial procuramos expor a distribuição das temáticas por revistas, durante o período analisado no estudo, bem como a distribuição regional das mesmas.

3.2 – Apresentação geral dos dados

Neste item demonstramos alguns resultados gerais obtidos durante o levantamento dos artigos, seguindo a questão norteadora do estudo que busca identificar as características da produção de conhecimento difundida em periódicos da área da Educação no âmbito da Educação

Infantil. Buscamos também identificar como esta produção está distribuída durante o período estudado, bem como quais os periódicos mais tem contemplado as temáticas abordadas no estudo.

O levantamento dos artigos em um primeiro momento buscou organizá-los por revista e temáticas. Identificamos o ano; título; palavras-chaves; autores e suas instituições de origem. Este contato inicial também viabilizou a identificação da distribuição regional desta produção, identificada a partir da localidade das revistas e também da instituição de origem dos autores, bem como o reconhecimento dos autores mais envolvidos com as temáticas. A escolha das categorias de análise também ocorreu após este primeiro contato, uma vez que a partir deste podemos identificar os descritivos e palavras-chaves mais presentes nos artigos.

A seguir procuramos expor além da distribuição das temáticas por revistas, também a relação os artigos com as categorias de análise iniciais estabelecidas no estudo.

3.2.1 – Os artigos selecionados para análise

Na primeira organização dos artigos, por temática e por ano (Tabelas 2 e 3), podemos notar que a temática mais presente durante este período foi a educação do corpo. Esta temática esteve presente em todos os periódicos enquanto a temática referente a relações de gênero na Educação Infantil não aparece em três periódicos: Educar em Revista, Educação e Realidade; e Educação em Pesquisa.

Nesta organização, os artigos que se relacionavam com ambas as temáticas, educação do corpo e relações de gênero, ainda aparecem em apenas uma das tabelas.

Tabela 2 - Lista de artigos selecionados a respeito da temática Educação do Corpo na Educação Infantil

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO DO AUTOR	PERIÓDICO
1	1996	A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: O que pensam sobre ela os adultos?	WAJSKOP, GISELA	UFSC - SC	PRO-POSIÇÕES
2	1996	Políticas integradas de cuidado e educação infantil: O exemplo da Escandinávia	HADDAD, LENIRA	USP - SP	PRO-POSIÇÕES
3	1996	A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola	GALVÃO, IZABEL	USP - SP	CAD.PESQ. FUND. CARLOS CHAGAS
4	1996	Froebel e a concepção de jogo infantil	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	EDUCAÇÃO E PESQUISA
5	1997	Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
6	1999	As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche	PRADO, PATRICIA D.	UFSC - SC	PRO-POSIÇÕES
7	1999	O imprevisto previsto	BUFALO, JOSEANE M. P.	UNICAMP - SP	PRO-POSIÇÕES
8	2000	A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII	GARANHANI E MORO , MARYNELMA C. , VERA L.	UFPR - PR	EDUCAR EM REVISTA
9	2000	O cuidado com o elo entre saúde e educação	MARANHÃO, DAMARIS G.	UNISA - SP	CAD.PESQ. FUND. CARLOS CHAGAS

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO DO AUTOR	PERIÓDICO
10	2001	Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	EDUCAÇÃO E PESQUISA
11	2002	Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional	FERNANDES, RENATA S.	UNICAMP – SP	PRO-POSIÇÕES
12	2002	A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação	BUJES, MARIA I. E.	ULBRA – RS	REV. BRAS. EDUCAÇÃO
13	2003	La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias.	MILSTEIN, D.; MENDES, H. POR MEDEIROS, CRISTINA C. C.	UFPR – PR	EDUCAR EM REVISTA
14	2009	Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.	IZA; MELLO, DIJNANE F. V., MARIA APARECIDA	UFSCAR – SP	EDUCAÇÃO EM REVISTA
15	2010	Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self.	GRIGOROWITSCHS, TAMARA	USP – SP	REV. BRAS. EDUCAÇÃO
16	2010	Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância	RICHTER; VAZ , ANA C.; ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC - PR SC	EDUCAÇÃO EM REVISTA
17	2010	A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940).	KUHLMANN JR. ; MAGALHAES, MOYSÉS ,MARIA G. S.	FCC/UNICAMP – SP	EDUCAÇÃO EM REVISTA
18	2010	Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie	RICHTER; VAZ , ANA C.; ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC - PR SC	EDUCAÇÃO E PESQUISA

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO DO AUTOR	PERIÓDICO
19	2011	Considerações sobre a presença do esporte na Educação Física infantil: reflexões e experiência	RICHTER, GONÇALVES, ;VAZ , ANA C.; MICHELLE C., ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC - PR SC	EDUCAR EM REVISTA
20	2011	Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche.	RICHTER; VAZ , ANA C.; ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC - PR SC	CAD.PESQ. FUND. CARLOS CHAGAS
21	2011	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.	PICCOLO, GUSTAVO M.	UFSCAR - SP	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
22	2012	Os bebês entre eles: afinal, há interação?	LIMA, ANNA PAULA R.	UNICAMP - SP	PRO-POSIÇÕES
23	2012	As Singularidades das Crianças Pequenas Expressas nas suas Brincadeiras	PRANGE; BRAGAGNOLO, REGINA I. ; BRUNA	UFSC - SC	EDUCAÇÃO E REALIDADE
24	2013	Análise do conhecimento de professores de Educação Infantil sobre saúde bucal	ARCIERI, ET ALL RENATO MOREIRA,	UNESP E UNICAMP - SP	EDUCAR EM REVISTA
25	2013	A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção	SILVA, JOSÉ RICARDO	UNESP - SP	EDUCAR EM REVISTA
26	2014	A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil.	EHRENBERG, MÔNICA C.	USP – SP	PRO-POSIÇÕES
27	2014	Bebês e adultos no contexto da creche	SILVA; MÜLLER, LUCÉLIA A., FERNANDA	UNB – DF	PRO-POSIÇÕES
28	2014	O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação	CARVALHO, RODRIGO S.	UFFS - SC	EDUCAÇÃO E PESQUISA

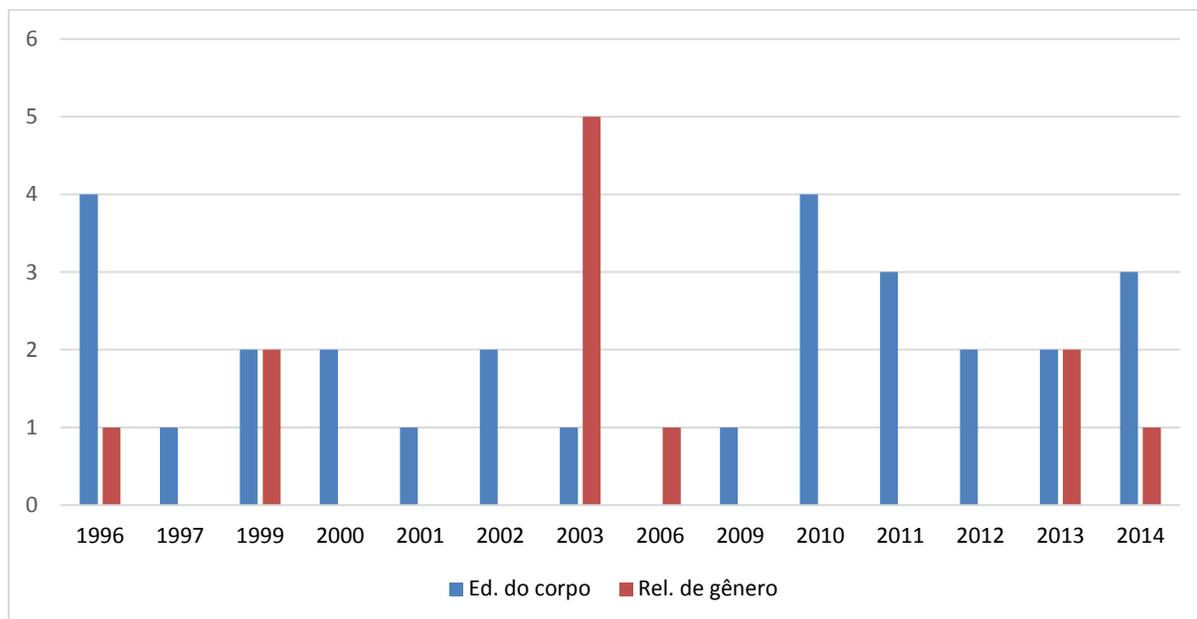
Tabela 3 - Lista de artigos selecionados a respeito da temática Relações de Gênero na Educação Infantil

Nº	Ano	Título	Autor (a/es)	Instituição do autor	Revista
1	1996	Educação Infantil, classe, raça e gênero	ROSEMBERG, FÚLVIA	FUND. CARLOS CHAGAS - SP	CAD. PESQ. FUND. CALOS CHAGAS
2	1999	Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas	GOBBI , MÁRCIA	UNICAMP - SP	PRO-POSIÇÕES
3	1999	Expansão da educação infantil e processos de exclusão	ROSEMBERG, FÚLVIA	FUND. CARLOS CHAGAS – SP	CAD. PESQ. FUND. CALOS CHAGAS
4	2003	A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil	WADA, MARIA J. F. A.	UNICAMP – SP	PRO-POSIÇÕES
5	2003	Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil	FINCO, DANIELA	UNICAMP – SP	PRO-POSIÇÕES
6	2003	Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola	CRUZ ELIZABETE F.	UNIVERSIDADE SÃO MARCUS – SP	PRO-POSIÇÕES
7	2003	Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância	SAYÃO , DEBORAH T.	UFRGS – RS	PRO-POSIÇÕES
8	2003	Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância	CIPOLLONE, LAURA	UMBRIA	PRO-POSIÇÕES

9	2004	A construção do gênero e o brincar na Educação Infantil	KUDE, KNÜPE E PLENTZ, Vera M, LUCIANA E MARGARETH	PUCRS – RS	EDUCAÇÃO EM REVISTA
10	2006	Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.	VIANNA; UNBEHAUM, CLAUDIA , SANDRA	USP – SP	REV. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
11	2013	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil.	BUSS-SIMÃO, MÁRCIA	UFSC – SC	REV. BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
12	2013	Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche	BUSS-SIMÃO, MÁRCIA	UFSC – SC	CAD. PESQ. FUND. CALOS CHAGAS
13	2014	Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação.	MONTEIRO; ALTAMANN, MARIANA K., HELENA.	UNICAMP – SP	CAD. PESQ. FUND. CALOS CHAGAS

3.2.2 – Distribuição das temáticas durante o período de 1996 a 2014

Figura 1: Distribuição do número de artigos por temática durante o período de 1996 a 2014



Nota: os anos que não aparecem descritos na parte inferior da figura não apresentaram nenhum artigo sobre as temáticas.

É possível perceber que a temática educação do corpo esteve mais frequente durante o período e foi abordada mais vezes, quando comparada com a temática referente às relações de gênero. Entretanto, nota-se que no ano de 2003 o número de artigos que tratam das relações de gênero teve um grande aumento após três anos sem nenhuma publicação que contemplasse a temática.

Uma hipótese que nos auxilia na compreensão deste fato seria a publicação de edições especiais que se propõe a tratar de certa temática. No caso do ano de 2003 foi publicada pelo periódico Pro-posições um dossiê de Educação Infantil e Gênero¹⁸.

¹⁸ Pro-posições: dossiê de Educação Infantil e Gênero. V.14, n.3 (42), 2013.

Cabe destacar mais uma vez que dentro da temática educação do corpo foram considerados artigos que tratavam de assuntos que, de alguma forma, estabeleciam relação com o corpo e as diferentes formas de educação que sobre ele se incide. Neste sentido, artigos que versavam sobre o corpo, o cuidado, a higiene, as diferentes possibilidades do brincar e do movimento, bem como os dispositivos pedagógicos e da rotina dentro da Educação Infantil são compreendidos como elementos constituintes de uma educação do corpo, que pode se apresentar de inúmeras formas em diferentes momentos da Educação Infantil.

3.2.3 – Abordagem das temáticas por periódicos

Nas figuras abaixo (2 e 3) é ilustrado o percentual que corresponde a quantidade de artigos por temática presentes em cada revista.

Figura 2: A distribuição da temática Educação do Corpo nos periódicos

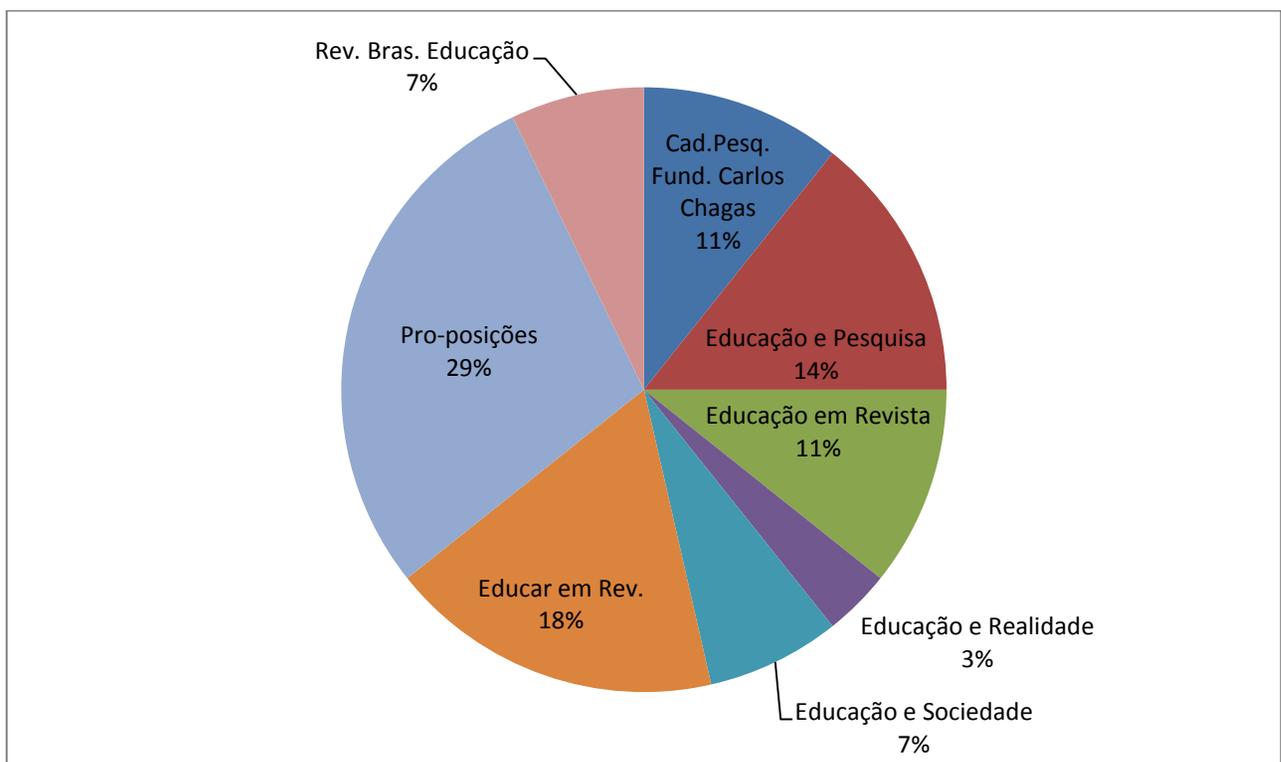
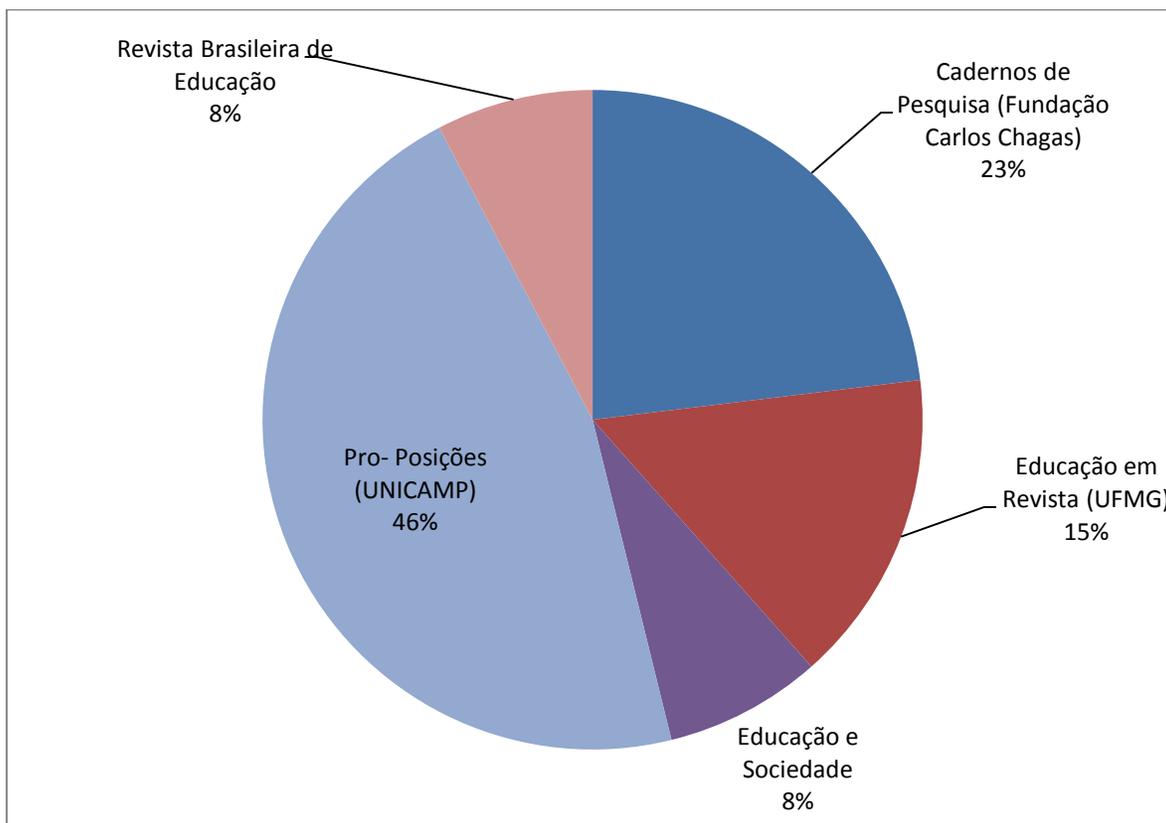


Figura 3: A distribuição da temática Educação do Corpo nos periódicos



As figuras apresentadas nos possibilitam perceber que algumas revistas mostram-se mais abertas a determinadas temáticas. Constatamos tal afirmação ao perceber que os periódicos Educação e Pesquisa, Educação e Realidade e Educar em Revista não apresentaram nenhum trabalho sobre relações de gênero na Educação Infantil.

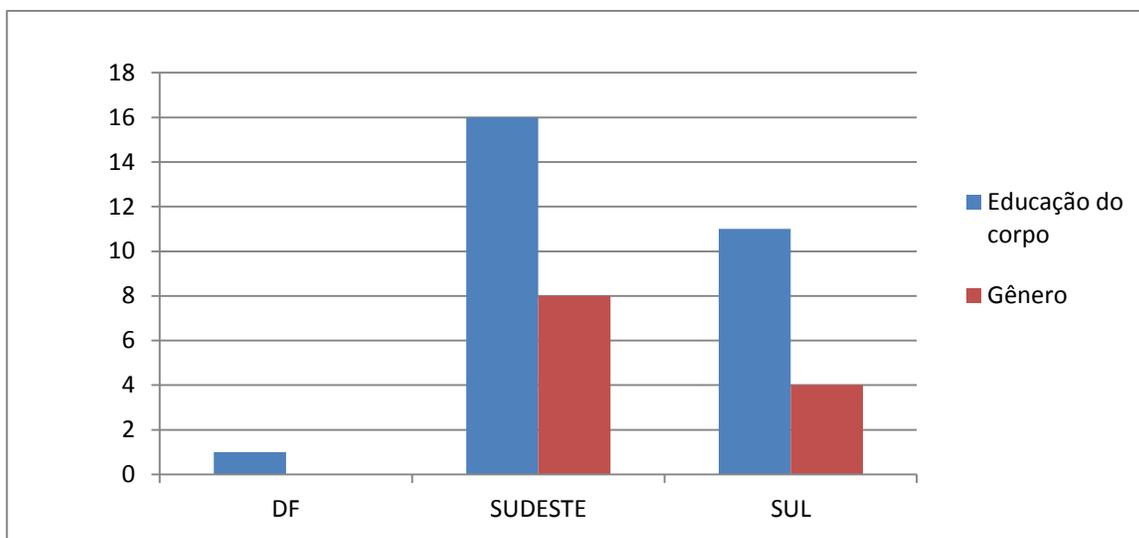
A ausência desta temática vinculada à Educação Infantil nas publicações da revista Educação e Realidade, por exemplo, não vai ao encontro de parte dos objetivos que a revista defende. Dentre estes a divulgação de trabalhos que abordam diferentes áreas do campo da Educação, sua relação com diferentes áreas do conhecimento e dentre estas as ciências humanas, assim como a abordagem de assuntos polêmicos e atuais.

Vale também citar que um periódico em questão se destaca pela presença significativa de ambas as temáticas demonstrando, portanto, ser um periódico aberto aos temas que relacionam corpo, gênero e educação. A revista à qual nos referimos é a Pro-

posições que, em sua apresentação, demonstra-se aberta à discussão de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e defende que estas podem contribuir para com as diferentes dimensões da Educação. Neste sentido, a partir de nosso levantamento constatamos que este periódico é responsável por 46% das publicações referentes à relações de gênero na Educação Infantil, e 29% das relacionadas à educação do corpo na Educação Infantil.

3.2.4 – Distribuição regional da produção de conhecimento

Figura 4: Número de artigos por temáticas e sua distribuição por regiões



Nota: cabe destacar que a distribuição regional se refere à região de origem dos autores.

A partir da análise da figura acima sobre a distribuição regional do conhecimento podemos constatar que esta produção se concentra nas regiões sudeste e sul. Coincidentemente estas são as regiões onde as revistas selecionadas para o estudo são produzidas. Cabe destacar que as regiões aqui apresentadas são referentes às regiões onde se situam as instituições às quais os autores estão vinculados.

Uma hipótese para a distribuição desta produção concentrada nas regiões sul e sudeste pode ser devido ao fato de nestas estarem presentes instituições de ensino que

possuem programas de pós-graduação bem como grupos de estudos com ênfase nestas temáticas. Uma breve busca no Diretório de Grupos de Pesquisa¹⁹ possibilitou-nos localizar mais de 100 grupos de estudos vinculados à Educação e Educação Física que possuem dentro de suas linhas de pesquisa questões relacionadas a gênero.

A seguir apresentamos uma tabela (Tabela 4) alguns dos grupos encontrados que desenvolvem estudos e pesquisas relacionadas à temática de relações de gênero em relação com a Educação Infantil.

Tabela 4 - Levantamento dos grupos de pesquisa que desenvolvem pesquisas relacionadas a gênero e corpo na Educação Infantil cadastrados no diretório do CNPq

Nome do grupo de estudos	Ano de Formação	Instituição	Área predominante
Educação intercultural e movimentos culturais	1997	UFSC – SC	Educação
Educação, diversidade e inclusão	2006	UFPB- PB	Educação
Estudos de gênero, Educação e Cultura Sexual – Edges	1994	USP-SP	Educação
Estudos sobre a criança, a infância e a Educação Infantil: políticas e práticas da diferença	1998	UFSCAR-SP	Educação
GEIN - Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias	1997	UFSCAR-SP	Educação
GPESEX - Grupo de estudos e pesquisas em sexualidades, educação e gênero	2005	UFMS-MS	Educação
Grupo de Educação Infância e Gênero – GEID	1999	UNISUL-SC	Educação
Grupo de Estudos das Pedagogias do Corpo e da Sexualidade – GEPECOS	2007	UEM-PR	Educação
Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE	1990	UFRGS-RS	Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação Sexual	2014	UFT-TO	Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância – GEINFAN	2008	UFGD-GO	Educação

¹⁹ Link de acesso para a plataforma: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp> (ultimo acesso em janeiro de 2016).

Os dados apresentados nos possibilita também perceber que estes grupos que tratam das temáticas de relações de gênero e educação infantil são vinculados, em sua maioria, a instituições das regiões sul e sudeste. A busca por estes dados nos permitiu constatar que grande parte dos grupos de estudos registrados no diretório que se relacionam à temática de gênero e corpo na Educação e Educação Física são grupos recentes, sendo que de 92 grupos acessados²⁰, 47 foram criados nos últimos cinco anos.

3.3. - Textos selecionados por categoria de análise

A seguir apresentamos a organização dos artigos de acordo com as categorias de análise já apresentadas anteriormente. Nesta seleção procuramos agrupar os trabalhos que de alguma forma tratam de temáticas em comum junto das categorias de análise e que se relacionam com as temáticas de nosso estudo. Desta forma os artigos, que anteriormente encontravam-se relacionados à apenas uma das temáticas, nesta divisão estão presentes nas diferentes categorias de análise, pois estes abordam mais de uma temática. Cabe destacar que esta organização pôde ser mais bem estabelecida após a leitura de todos os artigos.

- O brincar e a cultura infantil

Nesta categoria de análise são compreendidos todos os artigos que abordam as temáticas referentes ao brincar e à cultura infantil. Neste sentido foram considerados aqueles que tratam de temas como: brincadeiras; jogo; movimento; brinquedo; desenho infantil; interações e relações criança-criança; singularidades; socialização e as diferentes formas de expressão e produção de cultura pela criança que podem ser expressas por seu corpo.

²⁰ Cabe destacar que os grupos selecionados para este levantamento levou em consideração apenas os grupos que apresentam até 2014 como ano inicial de sua formação. Tal escolha se deve ao fato de este ano também fazer parte do recorte temporal do estudo.

Tabela 5 - Artigos relacionados à categoria de análise brincar e cultura infantil

Ano	Título	Autor (a/es)	Instituição do autor	Revista
1996	A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: O que pensam sobre ela os adultos?	WAJSKOP, GISELA	UFSC – SC	Pro-posições
1996	A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola	GALVÃO, IZABEL	USP – SP	Cad.Pesq. Fund. Carlos Chagas
1996	Froebel e a concepção de jogo infantil	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	Educação e Pesquisa
1997	Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	Educação e Sociedade
1999	Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas	GOBBI, MÁRCIA	UNICAMP – SP	Pro-posições
1999	As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche	PRADO, PATRÍCIA DIAS	UFSC –SC	Pro-posições
2001	Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	Educação e Pesquisa
2002	Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional	FERNANDES, RENATA S.	UNICAMP – SP	Pro-posições
2003	Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil	FINCO, DANIELA	UNICAMP – SP	Pro-posições
2004	A construção do gênero e o brincar na Educação Infantil	KUDE, KNÜPE E PLENTZ, Vera M, LUCIANA E MARGARETH	PUCRS- RS	Educação em Revista
2010	Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self.	GRIGOROWITSCHS, TAMARA	USP – SP	Rev. Bras. Educação

2011	Considerações sobre a presença do esporte na Educação Física infantil: reflexões e experiência	RICHTER, GONÇALVES, ; VAZ, ANA C.; MICHELLE C., ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC - PR SC	Educar em Revista
2011	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.	PICCOLO, GUSTAVO M.	UFSCar - SP	Educação e Sociedade
2012	As Singularidades das Crianças Pequenas Expressas nas suas Brincadeiras	PRANGE; BRAGAGNOLO, REGINA I.; BRUNA	UFSC – SC	Educação e Realidade
2012	Os bebês entre eles: afinal, há interação	LIMA, ANA PAULA ROLIM	UNICAMP-SP	Pro-posições
2013	A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção	SILVA, JOSÉ RICARDO	UNESP	Educar em Revista
2014	A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil.	EHRENBERG, MÔNICA C.	USP – SP	Pro-posições

Destes 18 artigos selecionados para esta categoria de análise podemos perceber que grande parte aborda o brincar. Tal fato destaca este elemento como importante constituinte da Educação Infantil, que exerce significativo papel nas diferentes formas de aprendizagem e também na educação do corpo.

Outro fato interessante a ser destacado se refere ao grande número de autoras que se dedicam a estas temáticas, uma vez que dentre estes 18 artigos em questão apenas três são autores. Apontamos também a marcante presença de uma autora que se dedica a temática do brincar, Tizuko M. Kishimoto, que é uma importante referência da temática no país.

O periódico Pro-posições destaca-se por ser o que mais vem abordando as temáticas destacadas durante o período, presente com oito artigos. Destes oito, dois relacionam o brincar com a temática de relações de gênero, os trabalhos de Daniela Finco e

Márcia Gobbi. Outro fato que já podemos constatar se trata da relação entre a temática relações de gênero com as diferentes dimensões da educação do corpo.

Destacamos também a presença de artigos relacionados à pequena infância (de zero a três anos) que buscam abordar a produção de cultura por crianças desta faixa etária e a relação destas com o ambiente da Educação Infantil. É possível perceber que em alguns trabalhos a criança e a infância são apresentadas como algo a ser compreendido e desmitificado. As questões relacionadas à educação do corpo sempre perpassam este interesse em desvendar, compreender e até mesmo dominar as singularidades do mundo infantil.

- Corpo e gênero

Nesta categoria de análise foram compreendidos os artigos que abordam as temáticas referentes ao corpo e às questões de gênero, artigos que apresentaram entre seus descritores e palavras-chaves termos como cultura corporal, movimento, relações de gênero; diferenças sexuais e homens na educação infantil.

Tabela 6 - Artigos relacionados à categoria de análise corpo e gênero

Ano	Título	Autor (a/es)	Instituição do autor	Revista
1996	Educação Infantil, classe, raça e gênero	ROSEMBERG, FÚLVIA	Fund. Carlos Chagas	Cad. Pesq. Fund. Calos Chagas
1996	A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: O que pensam sobre ela os adultos?	WAJSKOP, GISELA	UFSC – SC	Proposições
1996	A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola	GALVÃO, IZABEL	USP – SP	Cad. Pesq. Fund. Carlos Chagas
1999	Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas	GOBBI, MÁRCIA	UNICAMP – SP	Proposições

1999	Expansão da educação infantil e processos de exclusão	ROSEMBERG, FÚLVIA	Fund. Carlos Chagas	Cad. Pesq. Fund. Calos Chagas
2000	A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII	GARANHANI E MORO, MARYNELMA C. E VERA L.	UFPR – PR	Educar em Revista
2001	Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.	KISHIMOTO, TIZUKO M.	USP – SP	Educação e Pesquisa
2003	A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil	WADA, MARIA J. F. A.	UNICAMP – SP	Pro- posições
2003	Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil	FINCO, DANIELA	UNICAMP – SP	Pro- posições
2003	Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola	CRUZ, ELIZABETE F.	Universidade São Marcus – SP	Pro- posições
2003	Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância	SAYÃO , DEBORAH T.	UFRGS – RS	Pro- posições
2003	Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância	CIPOLLONE, LAURA	Umbria - Itália	Pro- posições
2003	La escuela em el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alunos en escuelas primarias	MEDEIROS, CRISTINA C.C. DE	UFPR – PR	Educar em Revista
2004	A construção do gênero e o brincar na Educação Infantil	KUDE, KNÜPE E PLENTZ, Vera M, LUCIANA E MARGARETH	PUCRS- RS	Educação em Revista
2006	Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.	VIANNA; UNBEHAUM, CLAUDIA , SANDRA	USP – SP	Rev. Educação e Sociedade
2010	Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância	RICHTER ; VAZ; ANA CRISTINA E ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC – SC	Educação em Revista
2010	Momentos do parque em uma rotina de Educação Infantil: corpo, consumo e barbárie	RICHTER; VAZ; ANA CRISTINA E ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC – SC	Educação e Pesquisa

2011	Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche	RICHTER; VAZ; ANA CRISTINA E ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC – SC	Cad. Pesq. Fund. Carlos Chagas
2013	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil.	BUSS-SIMÃO, MÁRCIA	UFSC – SC	Rev. Brasileira de Educação
2013	Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche	BUSS-SIMÃO, MÁRCIA	UFSC – SC	Cad. Pesq. Fund. Calos Chagas
2014	A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil	EHRENBERG CALDAS, MÔNICA	USP – SP	Pro- posições
2014	Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação.	MONTEIRO; ALTMANN, MARIANA K., HELENA.	UNICAMP – SP	Cad. Pesq. Fund. Calos Chagas

Dentre os artigos selecionados para esta categoria, podemos perceber que as questões relacionadas a gênero estão associadas às temáticas sobre processos de exclusão e diferenças sociais, de classe e raça. As questões voltadas para as relações de gênero também aparecem junto das diferentes formas de expressão e interação das crianças com seus pares, como em momentos do desenho infantil e de brincadeiras.

Outros assuntos que se destacam na temática de gênero é a formação e ação docente. Entre estas estão presentes questões relacionadas à presença de homens na Educação Infantil e os questionamentos de professores em formação sobre a prática docente. O periódico Pro-posições foi o que mais apresentou artigos sobre a temática de gênero, com o total de seis artigos. Cabe ressaltar a presença exclusiva, nos artigos selecionados, de autoras dentro desta categoria voltada para a temática de gênero na Educação Infantil. Dentre estas se destacam Flúvia Rosenberg e Márcia Buss-Simão, ambas com dois artigos que discutem temas como expansão dos processos de exclusão e relações sociais de gênero sob a perspectiva das crianças.

Nota-se dentre os artigos que abordam a educação do corpo a constante presença da questão da rotina. Este importante elemento apresenta à criança momentos diferenciados que se modificam de acordo com seu desenvolvimento, de forma a auxiliá-la na estruturação de sua independência e autonomia, ao mesmo tempo estimula sua socialização e familiaridade com tempos e comportamentos difundidos pela sociedade.

Os diferentes momentos desta rotina também exercem influência sob a educação dos corpos das crianças, apontando espaços e horários para cada ação bem como condutas a serem tomadas com seus corpos. Podem considerar como exemplo desta afirmação os artigos que tratam de temas referentes à tutela da rotina no parque e na alimentação, bem como aqueles que mais uma vez destacam a presença do cuidado nesta etapa da educação.

Os periódicos que se destacam por tratar desta temática são Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Educar em Revista e Educação em Revista. Dentre os autores cabe apontar Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz que se destacam por utilizar a noção de educação do corpo junto da ideia de escolarização da infância.

- Educação e cuidado

Nesta categoria de análise serão compreendidos os artigos que abordam as temáticas referentes à escola, o processo de escolarização, a relação das professoras e professores com esta temática e ao cuidado. Os artigos escolhidos para esta apresentaram entre seus descritores e palavras-chaves termos como escolarização do corpo infantil, cultura escolar, rotina, cotidiano escolar, espaços da escola, mediações pedagógicas, formação de professores, homens na educação infantil, afeto, saúde e higiene.

A proposta de dispositivos pedagógicos voltados para a infância bem como a existência de almanaques voltados para a divulgação de ideais de educação e saúde, como anunciado em alguns dos artigos, são exemplos de diferentes tentativas de intervenções sob

os corpos infantis. Parte destas intervenções tiveram na escolarização da infância grande destaque e até hoje exerce influências na Educação Infantil.

Tabela 7 - Artigos relacionados à categoria de análise educação e cuidado

Ano	Título	Autor (a/es)	Instituição do autor	Revista
1996	Políticas integradas de cuidado e educação infantil: O exemplo da Escandinávia	HADDAD, LENIRA	FEUSP – SP	Pro-posições
1999	O imprevisto previsto	BUFALO, JOSEANE M. P.	UNICAMP – SP	Pro-posições
2000	O cuidado com o elo entre saúde e educação	MARANHÃO, DAMARIS G.	UNISA – SP	Cad.Pesq. Fund. Carlos Chagas
2002	A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação	BUJES, MARIA ISABEL EDELWEISS	ULBRA – RS	Rev. Brasileira de Educação
2003	A professora da creche: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil	WADA, MARIA JOSÉ F. A.	UNICAMP – SP	Pro-posições
2010	Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância	RICHTER ; VAZ , ANA C.; ALEXANDRE F.	UFPR E UFSC - PR SC	Educação em Revista
2010	A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940).	KUHLMANN JR. ; MAGALHAES, MOYSÉS ,MARIA G. S.	FCC/UNICAMP – SP	Educação em Revista
2012	Os bebês entre eles: afinal, há interação?	LIMA, ANA PAULA ROLIM	UNICAMP-SP	Pro-posições
2013	Análise do conhecimento de professores de Educação Infantil sobre saúde bucal	ARCIERI, ET ALL RENATO MOREIRA,	UNESP E UNICAMP – SP	Educar em Revista
2014	Bebês e adultos no contexto da creche	SILVA; MÜLLER, LUCÉLIA DE ALMEIDA E FERNANDA	UNB – DF	Pro-posições
2014	O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação	CARVALHO, RODRIGO SABALLA	UFFS – RS	Educação e Pesquisa

2014	A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil	EHRENBERG, MÔNICA CALDAS	USP – SP	Pro-posições
2014	Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação	MONTEIRO; ALTMANN, MARIANA KUBILIUS E HELENA	UNICAMP – SP	Cad. de Pesq. Fund. Carlos Chagas

Afirmando uma das características ímpares da Educação Infantil, a união entre o cuidado e a educação, temos a presença de artigos que tratam das diferentes facetas que o cuidado engloba dentro desta etapa da educação. No caso de nosso levantamento, percebemos que o cuidado, hora abordado como afeto, hora como higiene e saúde, permeia diferentes momentos da ação pedagógica na Educação Infantil.

Abre-se espaço também para a reflexão de que a Educação Infantil também é entendida como um espaço primordial para o desenvolvimento de uma educação para a saúde. A busca por despertar a importância de hábitos saudáveis desde a mais tenra idade é reforçada em diferentes momentos na Educação Infantil, uma vez que este se apresenta como um espaço para a vivência de novas experiências bem como de aprendizagem e incorporação de comportamentos.

A ação pedagógica aparece nesta categoria relacionada às temáticas de gênero e também de educação do corpo. A educação sexual e a presença de homens na Educação Infantil são os assuntos associados às questões de gênero, já o cuidado, o afeto e a presença de práticas corporais na Educação Infantil são os assuntos associados à educação do corpo.

A formação de professores aparece mais uma vez como um assunto relacionado tanto à temática de relações de gênero quanto a educação do corpo. Os artigos discutem sobre a formação dos professores de Educação Infantil voltada para as ações relacionadas ao cuidado, a educação sexual e também para a abordagem de práticas corporais. A revista Pro-posições mais uma vez se destaca por ser o periódico que apresenta um maior número de artigos sobre a temática dentro da categoria em questão, com seis dos treze artigos.

Nos capítulos seguintes iremos apresentar uma análise sistemática que apresenta as temáticas já apresentadas que visam abordar a produção de conhecimento cultura pela criança através do brincar, a construção dos lugares e preceitos acerca do corpo e das relações de gênero na Educação Infantil, a educação e o cuidado e as relações estabelecidas entre as ações docentes e os corpos das crianças.

**CAPÍTULO 4: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E
CULTURA INFANTIL NO BRINCAR**

A exploração dos 18 artigos selecionados para a categoria de análise “Produção de conhecimento e cultura infantil no brincar” apresenta dentre seus objetivos identificar as diferentes perspectivas que vêm sendo concebidas sobre esta temática, buscando identificar como a educação do corpo e as relações de gênero permeiam estas questões. Procuramos expor as possíveis rupturas e mudanças que moldam esta produção de conhecimento que muitas vezes nos apresenta características da prática cotidiana da Educação Infantil. Buscamos também identificar os referenciais teóricos que embasam a produção de conhecimento acerca desta temática e autores mais relacionados com sua produção.

Cabe destacar que dentro do recorte temático “Produção de conhecimento e cultura infantil no brincar” foram encontrados e considerados diferentes termos que de alguma forma se relacionam com a cultura infantil e o brincar enfatizando suas possibilidades expressivas. Desta forma podemos citar os seguintes termos encontrados: produção de cultura (PRADO, 1999); cultura corporal (EHRENBERG, 2014); brincadeira (WAJSKOP, 1996; KISHIMOTO, 1996; FINCO, 2003; PRANGE E BRAGAGNOLO, 2012 e SILVA, 2003); brincar (FERNANDES, 2002; KUDE; KNÜPE; PLENTZ, 2004); movimento (GALVÃO, 1996); jogo (KISHIMOTO, 1996; GRIGOROWITSCHS, 2010 e PICCOLO, 2011); brinquedo (KISHIMOTO, 1996 e 2001); esporte (RICHTER; GOLÇALVES; VAZ, 2011) e desenho infantil (GOBBI, 1999).

Aparentemente os termos desenho, movimento e esporte podem parecer destoar dos demais. Entretanto enfatizamos que escolhemos manter os artigos que tratavam destas temáticas por acreditar que estas também são formas de manifestação da cultura infantil, bem como maneiras que a criança tem de brincar e se expressar. Como destacado no trabalho de Márcia Gobbi (1999), o desenho é uma forma de expressão que deve ser compreendido como um registro social do que é vivenciado pela criança. É por meio do desenho que a criança faz registros de um universo no qual ela é a protagonista que ganha voz e constitui-se como produtora de cultura, sendo esta uma ferramenta de aproximação da realidade vivida por estas.

Já a temática esporte está presente no trabalho de Ana C. Richter, Michelle C. Gonçalves e Alexandre F. Vaz (2011) que propõem uma reflexão sobre suas possibilidades na Educação Física na Educação Infantil. Os autores destacam que a referência aos esportes é escassa nos documentos que tratam da Educação Infantil, porém este conteúdo está presente entre as crianças em diferentes espaços, tempos e instituições. Portanto, sendo o esporte uma produção cultural da sociedade e sendo a cultura um elemento fundamental da educação, os autores defendem que cabe à Educação Física na Educação Infantil oportunizar um diálogo que vincule diferentes culturas, dentre estas o esporte. Desta forma, propõem que este conteúdo deve ser experimentado e apresentado às crianças de forma a aproximá-las do universo esportivo favorecendo experiências novas e significativas.

Outro trabalho que busca tratar das contribuições que a Educação Física pode proporcionar à Educação Infantil é apresentado por Mônica Caldas Ehrenberg (2014). A autora defende que a cultura corporal, conhecimento de que trata a Educação Física, pode ser compreendida como sistematizadora da linguagem do corpo sendo, portanto, uma fonte da produção do gesto e da expressão na Educação Infantil. Em seu trabalho Ehrenberg (2014) ainda destaca, assim como também é apontado por Richter; Gonçalves e Vaz (2011), que a Educação Física não tem espaço nesta etapa da educação, pois, ainda é vista como desfavorável devido à sua historicidade vinculada ao esporte.

O brincar, além de ser uma forma de participação da criança na construção do mundo, representa uma possibilidade de construção de identidade. Tal fato torna-se possível porque as diferentes formas de expressão do brincar propiciam diálogos entre o sujeito consigo mesmo e com os outros, desta forma, construindo relações. Portanto, o brincar pode ser pensado como um processo coletivo no qual é possível significar o mundo que nos cerca, uma forma de educação do corpo na qual conhecimentos, hábitos e normas são incorporados pelas crianças.

Os artigos aqui analisados compreendem o brincar a partir de diferentes perspectivas e referenciais teóricos, embora estes nem sempre se apresentem de forma

definida no texto. Assim sendo, ao longo das análises buscamos também apresentar as formas como o brincar é compreendido nos trabalhos selecionados.

4.1 – A produção de conhecimento e suas delimitações teórico-metodológicas

Partindo para a análise dos artigos, esta nos permitiu identificar a faixa etária à qual os estudos fazem referência, sendo que grande parte destes desenvolveram suas pesquisas tendo como sujeitos crianças de quatro a seis anos da pré-escola e Educação Infantil. Apenas três trabalhos referem-se à questão da criança pequena, de zero a três anos. Dentro das temáticas abordadas por estes trabalhos destacamos a possibilidade de construção de cultura pela criança pequenininha (PRADO,1999); a interação entre os bebês (LIMA, 2012) e os bebês e sua inserção no contexto da creche (SILVA; MÜLLER, 2014). O baixo número de publicações que contemplam esta faixa etária é também apontado no estudo de Lucélia de Almeida Silva e Fernanda Müller (2014). As autoras revelam a escassa abordagem da temática após levantamento feito na Revista Pró-posições, entre os anos de 2008 e 2013, o qual revela que das 33 resenhas publicadas oito tratavam sobre infância, sendo apenas uma delas sobre bebês.

Podemos constatar também que grande parte destes estudos utiliza como metodologia a pesquisa etnográfica, envolvendo a observação participante. A utilização desta metodologia esteve presente nas propostas de pesquisa voltadas para estudos de caso, observação do cotidiano da Educação Infantil, análise da prática docente bem como dos espaços destinados à brincadeira e ao jogo. Outra metodologia que pode ser destacada é a pesquisa bibliográfica, que propõe um diálogo a partir de referenciais teóricos como Friedrich Froebel²¹ (KISHIMOTO, 1996), Walter Benjamin²² (GRIGOROWITSCHS, 2010) e Gilles Brougère²³ (GRIGOROWITSCHS, 2010), que tratam da brincadeira, do jogo, do brinquedo na Educação Infantil também pode ser destacada.

²¹ Friedrich Froebel 1882; 1883; 1899; 1912^a; 1912b; 1912c.

²² Walter Benjamin 1985; 1987; 2002.

²³ Gilles Brougère 1995; 1999; 2004.

Buscando atender a outro objetivo do estudo, o de identificar os referenciais teóricos que são utilizados na produção deste conhecimento, a análise dos artigos selecionados dentro da categoria “Brincar e cultura infantil” nos permite apontar a *Psicologia Genética* de Henri Wallon²⁴ e a *Psicologia Histórico Cultural* de Lev Vygotsky²⁵ como referenciais teóricos muito presentes na construção de uma reflexão sobre a brincadeira, o movimento e o jogo dentro do cotidiano da Educação Infantil. A proposta da *Psicologia Genética* de Wallon surge dentro do objetivo de discutir a adequação das exigências e propostas da Educação Infantil às possibilidades psicomotoras das crianças no trabalho de Izabel Galvão (1996). Já a *Perspectiva Histórico Cultural* de Vygotsky surge em dois trabalhos, um deles propõe, a partir de um registro de imagens do cotidiano, tratar do brincar e sua origem cultural (FERNANDES, 2002), o outro aborda o desenvolvimento de manifestações preconceituosas e a importância da mediação docente durante os jogos e brincadeiras (PICCOLO, 2011).

A proposta de pedagogia frobeliana, que tem a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, também aparece como um referencial adotado para realizar reflexões a respeito do papel do jogo na Educação Infantil, como exposto no trabalho de Kishimoto (1996). Rousseau também pode ser apontado como um referencial abordado nesta temática na medida em que em seus trabalhos, nos quais concebe a criança como portadora da verdade por situar suas atitudes mais próximas da natureza do que do domínio da razão, compreendem a brincadeira como uma forma de educar a criança através da utilização de objetos, do imaginário e do corpo (WAJSKOP, 1996; GRIGOROWITSCHS, 2010).

No que se refere à temática de relações de gênero, que em alguns trabalhos aparece como tema central, podemos destacar Scott (1995) e Louro (1997) como autoras que servem de referência para reflexão e entendimento do conceito de gênero e como este se insere dentro dos momentos e espaços da instituição escolar. Um exemplo de trabalho que une a temática de relações de gênero junto do brincar é o trabalho de Finco (2003) que

²⁴ Henri Wallon 1968; 1975; 1995.

²⁵ Lev Vygotsky 1993; 1995; 2001; 2004.

versa sobre a troca de papéis sexuais²⁶ e as transgressões de papéis nos momentos de brincadeiras na Educação Infantil. A autora também se ancora na pesquisa da italiana Elena Gianni Belotti (1975) que busca conhecer as causas sociais e culturais das diferenças sexuais e afirma que esta pode originar-se em pequenos gestos do cotidiano que acabam por ser interiorizados no processo educacional.

A temática de relações de gênero também se destaca como tema central nos trabalhos de Gobbi (1999) e das autoras Kude, Knüpe e Plentz (2004). O primeiro propõe apontar mudanças nas relações de gênero e nas relações familiares que vêm sendo construídas e mantidas por meio de análise de desenhos infantis. Para tal, a autora também se fundamenta no trabalho de Belotti (1975) que procura, por meio da interpretação do desenho infantil, distinguir e apontar como meninos e meninas vêm percebendo e representando as influências sociais que recebem. No segundo trabalho, as autoras investigam as especificidades do brincar, as semelhanças e as diferenças nos modos de brincar de meninos e meninas na Educação Infantil. Utilizando da observação e descrições de brincadeiras as autoras também investigam se as pessoas adultas instigam brincadeiras tipificadas como sendo masculinas ou femininas.

Cabe também destacar que nesta seleção de artigos que se referem ao brincar e à brincadeira a autora Tisuko Kishimoto se destaca como autora envolvida na produção de conhecimento sobre a temática, sendo que dos dezoito artigos três são de sua autoria. Ela também é uma referência bibliográfica para outros artigos, tais como o de Galvão (1996) e o de Gobbi (1999). A autora aborda temas como o jogo infantil, brinquedos, materiais pedagógicos e brincadeiras em diferentes perspectivas que vão desde a pedagogia frobeliana e a proposta curricular japonesa até um levantamento com identificação e categorização de brinquedos na Educação Infantil do município de São Paulo. Deste modo, sua produção encontra-se presente nos anos de 1996, 1997 e 2001. Cabe destacar que

²⁶ Louro (1997) defende que o conceito de gênero não deve ser pensado como a estruturação de papéis, pois esta suscita padrões e regras estabelecidos pela sociedade. A autora destaca ainda a possibilidade de se compreender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos que pode ser diversificada, múltipla e em constante mudança. Portanto ao longo de nosso trabalho não faremos uso deste termo, salvo os momentos nos quais nos referimos a perspectivas de autores que o utilizam, exemplo de Finco (2003).

Kishimoto é uma pesquisadora que sempre esteve envolvida com temáticas relacionadas à infância, de modo a se dedicar a estudos sobre formação de professores, propostas pedagógicas, histórias e políticas públicas, museu e brinquedoteca, letramento e o brincar.

4.2 – O brincar e a socialização na produção de cultura pela criança

Voltando-nos agora para a análise dos artigos compreendidos por esta temática, de um modo geral, foi possível perceber que em grande parte dos trabalhos a brincadeira é concebida pelos autores como uma maneira que a criança tem para compreender o meio no qual está inserida e expressar suas singularidades. Entendida como uma peculiaridade da infância, a brincadeira apresenta-se como um componente da infância que a diferencia de outras etapas da vida em sociedade, uma vez que a infância é concebida como uma construção social. Diante da perspectiva de que a brincadeira é uma forma de produção cultural e que esta se estabelece como ação social, a criança é um ator social, participando de forma ativa de sua cultura e sociedade, como apresentado no trabalho de Bruna Prange e Regina Bragagnolo (2012).

Neste sentido, os processos de socialização infantil, que têm as crianças como atores sociais, proporcionam a estas um tipo de interação específica. Esta interação social, como nos mostra Tamara Grigorowitschs (2010), possui uma temporalidade própria, tratando-se de uma atividade voluntária que envolve comunicações, descobertas e construções. Portanto, a análise dos trabalhos nos permite entender a percepção de que a criança, por meio do brincar, comunica-se e participa do mundo ao expressar sua compreensão e ressignificação sobre a realidade. E assim podemos evidenciar que a brincadeira é compreendida por esta produção de conhecimento como a maneira através da qual a criança age no mundo, não apenas como uma preparação para este, mas como uma forma de comunicar-se, participar e estar nele (PRANGE e BRAGAGNOLO, 2012; GRIGOROWITSCHS, 2010).

Como nos apresenta Ehrenberg (2014, p.186) “Ao jogar, ao dançar, ao brincar as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a

cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa traz sentidos e significados”. Este processo contribui de forma significativa para a construção de conhecimento na infância. Esta capacidade de produzir conhecimento a partir da expressão e comunicação está em constante processo de produção, mas depende da compreensão e apropriação das variadas formas pelas quais a cultura lúdica pode se expressar.

Portanto, podemos reconhecer que, por meio da brincadeira, as crianças são capazes de se expressar de formas complexas podendo, como proposto por Richter, Gonçalves e Vaz (2011), tomar seus próprios corpos e objetos como instrumentos do brincar. É por meio do corpo que construímos significados, vivenciamos ações, nos expressamos e experimentamos o mundo. Portanto, é no brincar que a criança vivencia as diferentes possibilidades que o seu corpo lhe proporciona, é também com o corpo que a criança pequena, que ainda não consegue se expressar objetivamente por meio da fala, constrói significações. Cabe ressaltar que o brincar se configura como uma ação aprendida e mediada pela linguagem e pela relação com o outro, entendimento este que aparece em grande parte dos trabalhos. É a partir desta relação que a criança irá construir sua própria história e características individuais, afirmando-se como produtora de uma história social e cultural (PRANGE e BRAGAGNOLO, 2012).

Em nossa análise utilizamos também das proposições dos autores que embasaram nosso estudo na busca por incorporar mais elementos que contribuam para a discussão e compreensão das possibilidades das temáticas dentro dos diferentes recortes que nosso estudo propõe. Neste sentido, ao abordarmos a relação que o corpo pode exercer nas vivências e interações que a criança irá experienciar, destacamos a seguir um excerto de Debortoli (2002, p.86) que destaca que

É com o corpo que tocamos o mundo, que nos tocamos uns aos outros, que tocamos e retocamos a cultura. Arrisco-me, mas digo, significamos o mundo quando brincamos com ele. Nesse sentido, quando a professora e as crianças brincam juntas, construindo as regras, partilhando experiências, superando tensões e conflitos, valores e preconceitos, estão participando do maravilhoso processo de juntas tocarem o mundo e concretizando sua possibilidade de transformação, sua possibilidade de fantasia, imaginação, de reconstrução do sensível da realidade. (DEBORTOLI, 2002, p. 86)

Voltando-nos para nossa análise, ao compreender a brincadeira como uma produção cultural que se estabelece como uma ação social (FERREIRA, 2004 apud PRANGE e BRAGAGNOLO, 2012), esta pode ser pensada, como nos apresenta Prado (1999), como espaço de compartilhamento no qual a socialização permite uma transmissão de conhecimentos que proporciona apropriações. Deste modo a mediação com o outro favorece que criança construa sua própria cultura, se apropriando de práticas, objetos, espaços de formas diversificadas e por meio das brincadeiras recrie, reelabore e ressignifique conhecimentos (PRADO, 1999; FINCO 2003; PRANGE; BRAGAGNOLO 2012; EHRENBORG, 2014). Ao admitirmos que a cultura não seja algo acabado ou cristalizado podemos compreender que a relação entre a criança e o adulto é muito importante para a inclusão da criança como sujeito no mundo mas também como uma possibilidade para que o adulto perceba o mundo sob novas perspectivas. “O adulto é uma ponte de memória para a criança e a criança é uma ponte para a reformulação do adulto.” (DEBORTOLI, p.84, 2002).

Ao tratar da produção de cultura por crianças pequenininhas, Prado (1999) ainda destaca outras formas de expressão cultural como as fantasias e histórias, danças e músicas, transgressões e imprevistos, sociabilidades e invenções. Estas formas de expressão por ela destacadas também estão presentes nas propostas de trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, caracterizando este espaço como propício para manifestações culturais. Os artigos analisados evidenciam, portanto, a necessidade de garantir espaços e tempos na Educação Infantil nos quais as crianças possam viver suas infâncias e que a mediação com o outro possa produzir cultura e ressignificar suas ações.

A respeito dos tempos e dos espaços do brincar e da cultura infantil, as autoras Prange e Bragagnolo (2012) ao destacarem que a cultura infantil se difere da cultura adultocêntrica, defendem que a cultura infantil só é possível em espaços e tempos nos quais as crianças têm algum tipo de poder e autonomia. Neste sentido, as autoras ressaltam que, na Educação Infantil, estes espaços seriam aqueles dos parques e pátios, e os tempos aqueles que sejam livres dentro de uma rotina criada pelo adulto previamente. Cabe

destacar que o processo de construção da cultura infantil se dá a partir de uma interação entre a criança com seus pares e também com o adulto, na qual ambos criam e produzem novos conhecimentos por meio das relações que estabelecem.

Acreditamos ser importante apontar que esta perspectiva que acabamos de apresentar a respeito da produção de cultura pela criança dialoga com a concepção construída pela sociologia da infância que defende a noção de culturas infantis²⁷, portanto buscamos por mais autores que dialoguem a respeito das culturas infantis para melhor compreender esta perspectiva apresentada pelos artigos analisados. Neste sentido, estudos sobre a infância que concebem a criança como um sujeito social, de direitos e ativo na sociedade, rompem com a ideia de que esta seria um ser pequeno, sem ideias e opiniões sobre o mundo do qual faz parte. Assim, defende-se que as crianças se estabelecem a partir de sua relação com os lugares e a confluência de diferentes culturas, dentre estas as escolares, familiares e midiáticas (BARBOSA, 2014). Nesta perspectiva a criança passa a ser compreendida como agente produtor de culturas, que formula sentidos e interpretações para o meio no qual se insere.

Defende-se que as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente no cotidiano das crianças e em suas relações entre seus pares e com os elementos materiais e simbólicos (BARBOSA, 2014). A interação entre as crianças é defendida por autores da temática devido à sua importância para o desenvolvimento social da criança. Podemos destacar o trabalho de Willian A. Corsaro (2009) no qual aborda que é na “cultura de pares” que atividades e rituais são compartilhados possibilitando a compreensão de diferentes aspectos da vida do adulto, portanto para o autor a cultura de pares é um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32).

Voltando para nossa análise, dentre os artigos que destacam a importância das interações sociais para o desenvolvimento das singularidades da criança, tendo como meio

²⁷ Em nosso trabalho utilizamos o termo produção de “cultura infantil” em razão de este estar presente nos trabalhos analisados.

a brincadeira e os jogos, destacamos os artigos de Grigorowitschs (2010), Piccolo (2011) e Prange e Bragagnolo (2012). No primeiro, a autora propõe uma abordagem sociológica de questões que revelem a importância dos jogos nos processos de socialização infantil e formação do *self* da criança. A autora entende que o processo de formação do *self* da criança é um conjunto de atitudes particulares e coletivas que constituem uma identidade individual. Neste sentido, destaca que “nos processos de socialização infantil, o *self* desenvolve-se por meio das interações que as crianças estabelecem, quer com adultos quer com crianças. O jogo infantil coletivo é uma dessas interações e desempenha papel fundamental na construção do *self*.” (GRIGOROWITSCHS, 2010, p.234).

O segundo artigo, que se ancora na perspectiva histórico-cultural, discute manifestações sociais do preconceito em jogos e brincadeiras entre pré-escolares. Apresenta que as crianças apropriam-se das principais ações realizadas pelos adultos na sociedade por meio de jogos e brincadeiras, sendo a escola um ambiente no qual as crianças apreendem diferentes conceitos e relações sociais que são expressos na realidade que as circunda. A respeito disto o autor chama a atenção para a singularidade que é constituída a partir de influências de outras pessoas e do meio no qual elas se encontram. Sendo assim, a criança, “apesar de estar na sociedade desde que nasce, precisa se apropriar de um conjunto de elementos para se individualizar. Por isso, só existe individualidade a partir da coletividade, ninguém se humaniza isolado das relações sociais.” (PICCOLO, 2011, p.215).

O trabalho de Prange e Bragagnolo (2012), que adotam a perspectiva psicológica-sócio-histórica, trata das singularidades das crianças pequenas expressas em suas brincadeiras considerando a diversidade do repertório cultural. As autoras defendem, assim como Piccolo (2011), que as singularidades ocorrem a partir de uma unidade dialética entre indivíduo e o meio no qual está inserido, e deste modo dependem também do estabelecimento de relações. As autoras, ao tratarem da subjetividade e singularidade dentro da concepção sócio-histórica, afirmam que “o ser humano é constituído em sua relação com outro sujeito a qual se constrói por um sujeito psíquico, que possui sua própria

história e características individuais, e por um sujeito social, produto e produtor de história social e cultural.” (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012, p. 252).

4.3 – Outros olhares: a educação do corpo revelada nas entrelinhas

Apesar de todo este entendimento da importância e possibilidades do brincar apontadas pelos autores nos artigos analisados, algumas denúncias são ressaltadas por eles no que se refere ao papel da escola em relação ao brincar. Estas questões vão desde o tempo e o espaço do brincar até a mediação das(os) professoras(es) nas interações entre as crianças na Educação Infantil. Ao depararmos com estes fatos, podemos perceber a presença de questões relacionadas à educação do corpo ocultas nas entrelinhas do cotidiano. Mesmo esta perspectiva não sendo destacada como uma temática central em nenhum dos trabalhos selecionados neste recorte, podemos percebê-la em diferentes aspectos. Estes vão desde a característica de uma preparação para o Ensino Fundamental que prima por um autocontrole do corpo da criança em espaços e momentos destinados ao ensino de conteúdos, até o fato de o movimento ser considerado uma transgressão.

Acerca desta afirmação podemos destacar o que alguns trabalhos apresentam diante da questão do tempo e espaço do brincar, os conflitos e as incompletudes ligados a esta problemática. Em alguns trabalhos, a Educação Infantil é destacada por suas características singulares, e a percepção de professoras(es) sobre a brincadeira como um elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, como demonstrado no trabalho de Galvão (1996), também se faz presente. Entretanto, tal fato se contrasta com a maneira como os espaços escolares e as atividades são organizadas e mediadas. Diante do que é apresentado em alguns trabalhos destaca-se que a escola se mantém como um espaço disciplinador e normalizador. Questões voltadas para a compreensão desta perspectiva serão abordadas em um capítulo dedicado à escolarização e ao cuidado da infância.

É apontado pelos trabalhos também que os lugares e momentos destinados a vivências e interações na Educação Infantil podem se perder em função da ênfase dada aos processos considerados preparatórios para uma próxima etapa de ensino. Podemos citar o

exemplo da alfabetização destacado em alguns dos trabalhos como ênfase do trabalho pedagógico em algumas escolas (Wajskop, 1996; Galvão, 1996; Kishimoto, 2001), fazendo com que espaços e tempos destinados ao brincar se tornem escassos e não recebam a devida atenção.

A presença de uma normatização na Educação Infantil que regula e modela as condutas infantis acaba por fazer com que algumas especificidades da infância não sejam consideradas. Assim, os trabalhos relatam a ausência de práticas nas quais a criança possa reinventar e ressignificar suas ações, dentre estas podemos destacar o brincar livre, criativo e espontâneo que é também um espaço de cultura e produção de conhecimentos da criança. Prado (1999) atenta para o fato de ser necessário reconhecer o direito da criança à infância, reconhecendo a criatividade e a complexidade que o brincar livre pode proporcionar. Neste sentido, justifica a necessidade de tempos e lugares para que a infância possa ser vivida, onde novas brincadeiras e significados possam ser criados.

Assim, além de pensarmos nos tempos e espaços destinados à infância e ao brincar, cabe também indagar sobre os tipos de valores, relações e aprendizagens que vêm sendo proporcionados às crianças dentro da Educação Infantil, e também sobre o tipo de brincadeiras que vêm sendo propiciadas às crianças. Ao refletir sobre a brincadeira como conhecimento e linguagem, e a forma como esta significa o mundo, mais uma vez recorremos a Debortoli (2002), um dos autores que embasam nosso estudo, que nos apresenta que

A brincadeira é conhecimento, conhecimento instaura-se e inscreve-se como linguagem, a linguagem significa o mundo e instaura novos princípios éticos e estéticos. Educação como possibilidade de nos efetivarmos uns aos outros como sujeitos sociais, cidadãos, sujeitos humanos. Educação como o tempo e espaço de solidariedade e sensibilidade à dignidade de todos. (DEBORTOLI, 2002, p.87)

O trabalho de Wajskop (1996) destaca que a Educação Infantil muitas vezes é considerada uma etapa transitória, com ênfase em um trabalho em que se treine habilidades para outras etapas da escolarização de modo a servir como preparação para atender requisitos de eficácia e produtividade da vida em sociedade. Visando atingir este propósito

o trabalho docente entra em conflito com o conhecimento trazido pela criança bem como com suas necessidades, formas de brincar e expressar próprias das crianças.

É neste cenário que podemos encontrar traços de uma normatização que incide sobre os espaços e as ações e, conseqüentemente, sobre os corpos das crianças. Esta se encontra presente na organização do espaço físico da sala de aula, na distribuição do tempo escolar, nas exigências posturais, em atividades e conteúdos de ensino. Encontramos nos trabalhos exemplos que ilustram esta afirmação, que se relacionam à disposição separada das lancheiras de meninas e meninos bem como a organização de filas de meninos e meninas separadamente (MEDEIROS 2003; WAJSKOP 1996), à manutenção de uma postura corporal para a realização de atividades (GALVÃO 1996; WAJSKOP 1996; IZA; MELLO 2009), espaços e tempos demarcados para atividades direcionadas e para o brincar e a realização de atividades de repetição dirigidas (WAJSKOP 1996; IZA; MELLO 2009). São ações como estas que irão refletir nas diferentes formas de relação que as crianças estabelecem umas com as outras, com o seu brincar e também com o seu corpo, pois estas são também formas de educar o corpo.

Podemos reconhecer um contraste entre as necessidades da criança em relação ao brincar e a imobilidade muitas vezes exigida pela configuração escolar. É relatada nos trabalhos a dificuldade enfrentada por professoras em conceber as relações e os momentos de brincadeiras das crianças como um rico espaço de trocas de conhecimento entre as crianças. Wajskop (1996) destaca em sua pesquisa um exemplo no qual a professora que mesmo reconhecendo a necessidade das crianças de “brincarem e pularem” acaba por atuar como uma fiscal da “desordem” ao exigir silêncio e organização até mesmo nos momentos de brincadeira. Diante destes fatos, a brincadeira muitas vezes possui espaço na Educação Infantil apenas como recreação (WAJSKOP, 1996; GALVÃO, 1996; FERNANDES, 2001; KISHIMOTO, 2001; SILVA, 2013).

A inadequação da escola às necessidades e possibilidades da infância também é demonstrada no trabalho de Galvão (1996) que destaca a contenção corporal quase como uma regra, pois, “sentadas e prestando atenção” era como as crianças deveriam permanecer

para realizar as atividades. Entretanto como apresentado no trabalho da autora, esta solicitação de uma postura e de um ritmo padrão não era atendida por todos e o movimentar-se era visto e tratado como uma transgressão, levando a uma constante repressão e controle por parte da professora. A autora aponta que esta constante contenção era um dos fatores responsáveis pelos conflitos entre alunos e professoras.

Deparamo-nos também com exemplos da presença de expectativas de comportamentos esperados por professoras. Nos trabalhos de Wajskop (1996), Galvão (1996) e Kude, Knüpe e Plentz (2004) são mencionadas situações nas quais professoras expressavam descontentamento por meio de falas e regras diante das ações das crianças durante o brincar, levando a uma diferenciação de atitudes com relação a meninas e a meninos. Nesta diferenciação apresentada nos trabalhos, as meninas são elogiadas por serem calmas, tímidas, mais organizadas em seu brincar, e são caracterizadas por preferirem brincadeiras mais verbais e com menos movimento, já os meninos são alvos de críticas uma vez que são turbulentos, impulsivos, barulhentos, inquietos e se movimentam muito tendo preferência por brincadeiras mais agitadas.

Compreendemos que algumas das concepções aqui apresentadas possam parecer ultrapassadas, considerando que algumas destas são resultantes da análise de trabalhos que datam da década de 90 e início dos anos 2000, uma vez que mudanças na concepção da Educação Infantil podem ter ocorrido com o passar do tempo buscando cada vez mais incorporar as especificidades e necessidades das crianças. Entretanto, não foi isso que fomos capazes de notar neste aspecto. Com relação a esta afirmação podemos apontar o trabalho de Prange e Bragagnolo (2012), o qual afirma baseado no trabalho de Finco (2003, 2007), que as crianças vêm sendo instruídas a silenciar-se ao invés de se movimentarem. As autoras ainda ressaltam a recorrente desconsideração das heterogeneidades no contexto da Educação Infantil que “preza pela ordem e disciplina, atuando como um instrumento normatizador, vigiando e controlando as crianças, especialmente seus corpos”. (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012, p.253).

Esta configuração da instituição escolar acaba por atender aos padrões e estereótipos definidos pela sociedade e reflete nas ações das crianças, nas relações estabelecidas com seus pares e com o espaço, em brincadeiras, nas relações entre alunos e professoras. A forma como o espaço é organizado e as possibilidades que são dadas às crianças, por exemplo, influencia nas dinâmicas e interações que estas irão estabelecer. Kishimoto (2001) destaca, baseada em Dayrell (1996) e Fryberg (2000), que a ocupação do espaço não se dá de forma neutra, sendo que sua construção, disposição e uso refletem a expectativa de comportamento de seus usuários.

Nos trabalhos são encontrados exemplos nos quais a organização do espaço impedia que as crianças circulassem livremente, pois essa ação era vista como geradora de desordem no espaço, de conflitos entre as crianças e destas com as professoras (GALVÃO, 1996). A organização da sala de aula também é apresentada como um fator que influencia as relações entre meninos e meninas, como apresentado no trabalho de Waksop (1996). Neste trabalho, a autora relata que a forma como a professora organizava a sala e suas ações, a disposição separada de lancheiras de meninos e meninas e a organização de filas separadas por meninos e meninas para locomoção, reafirmava a diferenciação entre ambos e resultava na falta de integrações intersexuais.

No movimento de se pensar os espaços ocupados pela criança e suas possibilidades, um dos trabalhos aponta a Educação Física na Educação Infantil como um espaço propício para que as crianças criem novas formas de se relacionar com objetos sociais, dentre estes, o esporte. Em seu trabalho Richter, Gonçalves e Vaz (2011) destacam a importância de se apresentar às crianças os mais variados elementos que compõe o acervo de práticas corporais historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Sendo o esporte elemento da cultura, os autores defendem que através da sua abordagem na Educação Infantil seria possível desconstruir premissas que não contemplem as pedagogias voltadas para a infância, dentre estas a reprodução de regras, o disciplinamento, o rendimento e a técnica. Deste modo, a sua abordagem pode possibilitar que o esporte seja reconstruído

como espaço para a imaginação, para a interação e para a manifestação das diversas linguagens infantis.

A respeito das questões relacionadas às relações de gênero podemos perceber que alguns trabalhos também apontam a escola como um espaço onde as imposições de estereótipos de gênero, bem como sexuais e raciais se fazem presentes construindo e mantendo, de forma sutil, as diferenças (GOBBI, 1999; FINCO, 2003; KUDE; KNÜPPE; PLENTZ, 2004; PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012). Os estereótipos de gênero são reforçados em diferentes vivências diárias da criança na escola, nos trabalhos analisados podemos perceber que estas imposições são percebidas em atitudes, gestos, escolhas e até mesmo em suas brincadeiras..

Como destacado por Finco (2003, p.99), a escola “participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual. Esta construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil.” Nos deparamos, portanto, com uma escola que não é imparcial quanto às relações de gênero, porém pretende aparentar neutralidade ao mesmo tempo em que busca manter um controle e silenciar estas questões evitando sua abordagem.

A não aceitação do uso do lápis vermelho por um menino (GOBBI 1999); a representação de mulheres realizando atividades domésticas nos desenhos infantis (GOBBI 1999); a não aceitação da menina no jogo de futebol (PICCOLO 2011); o fato de menino não poder usar rosa (PRANGE; BRAGAGNOLO 2012); o fato de um menino não ser aceito na brincadeira de cozinha (KUDE, KNÜPE; PLENTZ 2004); o fato de a menina ser a mãe e o menino ter que ser o pai na brincadeira de casinha (KUDE; KNÜPE; PLENTZ 2004; PRANGE; BRAGAGNOLO 2012) são exemplos de situações encontradas nos trabalhos de como estas imposições já estão impregnadas nos comportamentos das crianças de modo a serem expressas nos momentos de brincadeira. Podemos perceber também que em grande parte das situações citadas os meninos são alvos de imposições de restrições no momento do brincar. A este respeito Kude, Knüpe e Plentz (2004) enfatizam, baseadas em Sampaio, Moreira e Bastos (2000), que os meninos tendem a sofrer mais restrições ao brincar perante

uma imposição e pressão social para que não sigam um comportamento considerado impróprio.

Entretanto cabe destacar também trabalhos que apresentam outra perspectiva em relação à forma como as crianças reinterpretem as normas e papéis de gênero impostos, os casos de transgressões como nos trabalhos de Finco (2003) e Prange e Bragagnolo (2012), nos quais exemplos de transgressões nas quais as fronteiras do que era ou não permitido para cada sexo não eram consideradas pelas crianças no momento do brincar. Exemplos como o caso do menino que ao brincar de casinha amamenta o filho (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012); a utilização espontânea de brinquedos considerados “certos e errados” para cada sexo (FINCO, 2003); a participação em brincadeiras consideradas femininas - como cuidar da casa e cozinhar (FINCO, 2003) - ilustram a resignificação que as crianças fazem dos significados dos contextos dos quais fazem parte. Neste sentido, Prange e Bragagnolo destacam que “apesar de estarem imersas em seu contexto cultural e interiorizar algumas questões relacionadas a gênero, as crianças conferem seus próprios sentidos, caracterizando seus aspectos singulares.” (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012, p.263)

Os trabalhos também destacam a importância do papel das professoras nas diversas mediações na Educação Infantil uma vez que estas são capazes de muito influenciar nas questões voltadas para as relações de gênero bem como para a educação do corpo. A atuação das(os) professoras(es) aparece em grande parte dos trabalhos como fator de grande potencial para transformar e resignificar as experiências e relações vivenciadas pelas crianças de forma que estas sejam não sexistas e livres de preconceitos (FINCO, 2003; KUDE; KNÜPE; PLENTZ, 2004; PICCOLO, 2011; PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012; SILVA, 2013). Entretanto, o que alguns trabalhos apontam é que muitas vezes falas e atitudes das professoras acabam reforçando comportamentos estereotipados sexualmente, estereótipos estes construídos socialmente por adultos e os quais a criança ainda não possui em sua cultura (FINCO, 2003; KUDE; KNÜPE; PLENTZ, 2004).

Outro tema que pode ser vinculado ao contexto do brincar e que aparece em alguns dos trabalhos são os brinquedos. Nestes trabalhos, é evidenciado que a construção de rótulos para os brinquedos como “apropriados” ou não para meninos e meninas pode acarretar uma segregação durante o brincar. Esta segregação infelizmente inviabiliza experiências e relações sociais importantes para a criança construir sua compreensão sobre as relações de gênero. No trabalho de Kude, Knüppe e Plentz (2004), as autoras relatam que meninos e meninas tendem a preferir brinquedos mais apropriados ao gênero, este fato refletia em um brincar segregado, algo que não ocorria em atividades não tipificadas sexualmente como o parque e a caixa de areia.

As autoras ainda ressaltam que meninos apresentam maior resistência ao brincar com brinquedos de meninas. Defendem que este comportamento é um reflexo da grande influência que os estereótipos e pressões sociais exercem sob as escolhas das crianças, fazendo com que busquem reproduzir determinados padrões de comportamento. Cabe destacar que a categorização dos brinquedos como sendo femininos ou masculinos são construções criadas por adultos e não tem significados para as crianças no momento do brincar quando estas não estão imersas em valores de certo e errado. Finco (2003) enfatiza que ao brincar a criança experimenta tudo aquilo que lhe dará prazer e por isso a variedade de brinquedos e brincadeiras favorece um ambiente onde fronteiras de gênero não existam.

Para tornar possível que a Educação Infantil seja um espaço propício para o não sexismo, como proposto por Finco (2003), se faz necessário pensar em ações pedagógicas que propiciem desconstruções de oposições sexuais que são construídas socialmente. A autora argumenta que ações como deixar disponível e permitir o acesso a diversos brinquedos para que as crianças experimentem e vivenciem diferentes papéis, a organização de brincadeiras e intervenções que não favoreçam o sexismo, são exemplos encontrados nos trabalhos como formas de criar experiências significativas para as crianças que podem surgir após uma reflexão sobre as práticas educacionais cotidianas.

Com relação à educação do corpo, a prática docente pode transformar as experiências das crianças no cotidiano da Educação Infantil com ações que venham a

incluí-las no processo a ser desenvolvido como participantes ativas. Nos trabalhos analisados aparecem proposições nas quais se enfatiza a necessidade de se considerar a criança, suas necessidades e a sua influência nos espaços e nas dinâmicas da escola. A apropriação dos espaços pelas crianças é defendida na medida em que se acredita que esta possibilita à criança construir conhecimentos, um exercício de autonomia que se dá de forma dinâmica e diversificada (GALVÃO, 1996; KISHIMOTO, 2001). Ainda a respeito desta temática, Kishimoto (2001) defende que o espaço do brincar deve ser construído pela criança, a variedade de brinquedos e a diversidade de brincadeiras são apontadas por Finco (2003) como favoráveis para que este espaço do brincar seja desfrutado por meninas e meninos de forma igualitária.

Desta forma, podemos ressaltar a partir da análise em torno do tema da produção de conhecimento e de cultura pela criança por meio do brincar que as temáticas educação do corpo e relações de gênero encontram-se imbricadas em diferentes momentos da Educação Infantil, e a partir da relação que estabelecem entre si influenciam a forma como as crianças se constituem e estabelecem suas relações sociais. Fica evidente que a educação do corpo incide de forma diferente nos corpos de meninos e meninas inclusive nas experiências vividas por estes. A presença de estereótipos distintos para cada gênero faz com que estas experiências sejam direcionadas para atingir expectativas construídas sobre o que é ser menino ou menina.

Este direcionamento pode ser constatado no brincar, por exemplo, a partir dos diferentes brinquedos que são disponibilizados para meninas e meninos, bem como no envolvimento destes em brincadeiras com enfoques distintos. Estes brinquedos e brincadeiras irão propiciar e incentivar diferentes tipos de relações sociais, apropriações culturais e ações, desde uma apropriação de vivências relacionadas ao lar e ao cuidado até maiores possibilidades de construção, exploração e de movimento, assim educando o corpo, desenvolvendo habilidades, moldando comportamentos e reafirmando o que é feminino ou masculino.

Cabe destacar que, mesmo reconhecendo que a educação do corpo se intersecciona com as questões de gênero, a análise dos artigos nos mostrou que a abordagem de argumentos voltados para as relações de gênero são mais frequentes, direta ou indiretamente, do que as questões da educação do corpo. Percebe-se um movimento que tenta trazer à tona e compreender esta temática como ferramenta para a desconstrução de imposições e oposições construídas historicamente.

Já a educação do corpo, que se encontra nas entrelinhas do cotidiano de forma intrínseca, aparece nos trabalhos por vezes associada à contenção corporal ou à conformação do espaço. No entanto, defendemos aqui que questões envolvidas pela educação do corpo também devem ser questionadas, ressignificadas e até mesmo reconstruídas uma vez que a Educação Infantil demanda um arranjo singular e flexível que muito se diferencia de modelos que podemos ainda encontrar.

Buscando indícios do que estas ausências podem representar, o caminho percorrido até aqui nos fez perceber dicotomias ainda presentes nos diferentes momentos da Educação Infantil. Estas dicotomias não determinam somente as oposições entre gêneros, mas também oposições entre o brincar e o trabalho pedagógico. O brincar em algumas situações apresentadas nas pesquisas não é visto como algo produtivo, mas sim como recreativo, neste sentido, podemos ressaltar a dificuldade em se perceber o brincar como uma atividade que para a criança é um grande meio de exploração e aprendizagem. Esta mesma produção de conhecimento, que mostra que estes paradigmas ainda se fazem presentes, também busca propor rupturas. Na medida em que apresenta novas perspectivas e alerta para os atuais desafios que a educação deve enfrentar, defende também que a criança e suas singularidades precisam ser tomadas como ponto de partida do trabalho pedagógico.

**CAPÍTULO 5: CORPO E GÊNERO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONSTITUINDO PADRÕES E MANTENDO
DIFERENÇAS**

Apresentamos neste capítulo a análise dos artigos que tratam de temáticas relacionadas ao corpo e às relações de gênero na Educação Infantil, sendo que esta contou com a exploração de 22 artigos. Buscamos identificar como esta produção de conhecimento da Educação compreende estas temáticas junto da Educação Infantil. Indagamos pelos assuntos que vêm sendo relacionados a esta bem como pelos diferentes dispositivos pedagógicos que, em diferentes momentos da rotina escolar, perpassam o corpo da criança e que, além de educá-lo, atuam em seus hábitos, interações e experiências.

Cabe destacar que optamos por manter dentro desta seleção de artigos sobre a temática “corpo”, além daqueles que abordam especificamente o corpo em diferentes momentos e situações da Educação Infantil, os trabalhos que tratavam das diversas formas de expressão e momentos que podemos considerar como formas de educação do corpo. Neste sentido, estão presentes nesta seleção artigos que tratam também do afeto, do movimento, das brincadeiras e brinquedos.²⁸

Em um primeiro momento podemos identificar que o número de artigos que se propõem tratar de assuntos relacionados ao corpo é igual ao número de trabalhos que abordam as relações de gênero na Educação Infantil. Além destes, apenas dois trabalhos propõem discutir ambas temáticas, o que pode ser constatado já na análise de seus títulos. Entretanto, no decorrer da análise nos deparamos com artigos que tinham como objetivo principal discutir as relações de gênero e que em diferentes momentos referiam-se ao corpo, aos processos que o perpassam e às marcas que estes podem produzir.

Tal fato demonstra que a abordagem de ambas as temáticas vem ocorrendo de forma igualitária e nos permite constatar também que estas se encontram imbrincadas e percorrem diferentes espaços, momentos e estruturas. Aponta ainda que a discussão vem sendo elaborada pela produção de conhecimento da Educação durante todo o período

²⁸ O cuidado e a atuação de professores e professoras também aparecem como questões que são associadas ao corpo e sua educação bem como se relacionam à temática de relações de gênero, entretanto estes temas serão abordados no próximo capítulo que trata da educação e do cuidado na Educação Infantil.

estudado²⁹, o que nos revela a visibilidade dos temas e um interesse constante desta área de conhecimento por estes. Tais temas podem representar as diferentes demandas da área, uma vez que aparecem nas pesquisas relacionadas ao contexto escolar; aos diferentes momentos da rotina escolar; às políticas educacionais; aos discursos e às práticas das próprias crianças.

Os artigos que se referem ao corpo na Educação Infantil o discutem junto a questões ligadas às brincadeiras e jogos (WAJSKOP, 1996; FINCO; 2003; KUDE; KNÜPE; PLENTZ, 2004); aos brinquedos (KISHIMOTO, 2001); ao movimento (GALVÃO, 1996); à cultura corporal (EHRENBERG, 2014); ao discurso pedagógico (GARANHANI; MORO, 2000); à ordem escolar e a construção social (MEDEIROS, 2003); na rotina da Educação Infantil (RICHTER; VAZ, 2010; 2011). Já a temática relações de gênero vem sendo explorada junto a temas ligados às dinâmicas sociais como classe e raça (ROSEMBERG, 1996; 1999); na formação de professores (SAYÃO, 2003; MONTEIRO; ALTMANN, 2014); afetividade (CIPOLLONE, 2003); políticas educacionais (VIANNA; UNBEHAUM, 2006); a ação social da criança (BUSS-SIMÃO, 2013a; 2013b).

Dentre os referenciais teóricos presentes nos trabalhos pertencentes à temática “Corpo e Gênero” destacam-se Scott (1995; 1998); Nicholson (2000); Gayle Rubin (1993); Robert Connel (1995) e Louro (1997, 1999, 2000, 2003, 2008). Também foram citados, mesmo que com menor frequência, Erving Goffman (1977); Candace West e Don H. Zimmerman (1987). É expressiva a presença de obras de autoras feministas, o que comprova a importância destes estudos para a área educacional e a disseminação da temática.

Cabe aqui destacar a importância que as autoras feministas acima citadas têm para a produção de conhecimento dos estudos de gênero. A historiadora Joan Scott que inaugura uma nova perspectiva ao apresentar gênero como uma categoria de análise em seu

²⁹ Através da análise foi possível constatar que ambos os temas foram abordados em 1996, ano inicial do recorte temporal utilizado pelo trabalho, e vêm aparecendo entre as publicações das revistas consultadas pelo estudo com a periodicidade aproximada de dois anos e meio. Os artigos que se referem às relações de gênero são os que possuem publicações mais recentes, do ano de 2013.

trabalho denominado “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”³⁰ (1995) é reconhecida como grande referência para os estudos feministas e para os estudos de gênero por apresentar avanços teóricos a respeito. A autora, que tem dentre suas referências Michel Foucault, defende que o gênero é uma construção social, uma concepção eleita por determinada cultura que estabelece a relação entre homens e mulheres. Esta relação se apresenta de forma dual e hierárquica, portanto, as relações de gênero estão intrincadas às relações de poder.

A autora brasileira Guarcira Lopes Louro, que também possui uma perspectiva pós estruturalista, surge como uma importante referência sobre a temática de gênero nas pesquisas nacionais. Guarcira apresenta conceitos e teorias do campo dos estudos feministas e estabelece conexões com diferentes temáticas. Dentre estas temáticas podemos destacar a educação, as redes de poder e as relações destas com as práticas educativas. A autora também associa as relações de gênero às relações de poder ao defender que as relações de gênero se produzem na e pelas relações de poder (LOURO, 1997).

Linda Nicholson também se destaca por suas contribuições teóricas para os estudos de gênero. A autora constrói sua argumentação, que é apresentada em seu trabalho denominado “*Interpretando o gênero*”³¹ (2000), a partir da perspectiva de feministas que persistiam em uma definição que separava gênero e sexo. Nicholson constrói sua perspectiva salientando que o corpo biológico está dentro de uma cultura e uma história. A autora argumenta que o fundacionalismo biológico e o determinismo biológico devem ser abandonados. Defende que as diferenças entre a população humana não se dão apenas em relação às expectativas sociais sobre as ações, pensamentos e sentimentos, mas, também sobre as expectativas em relação aos diferentes modos como entendemos o corpo (NICHOLSON, 2000). Neste sentido, contribui para a percepção de que ao se utilizar uma teoria que pensa o gênero como dependente do sexo biológico, se exclui todos aqueles que desviam da norma e rompem as fronteiras. Portanto, a perspectiva de Nicholson é voltada

³⁰ Do original “Gender a Useful Category of Historical Analysis” de 1986.

³¹ Do original “Interpreting Gender” de 1999.

para o corpo, sobre a compreensão das feministas sobre o corpo e os discursos que o constitui.

Destacada a importância das obras de algumas destas autoras, podemos notar em nossa análise que estas também exercem grande influência e são referências em diferentes trabalhos com os quais tivemos contato. Nos artigos que analisamos Scott é citada como referência em trabalhos como o de Gobbi (1999), Finco (2003), Wada (2003), Sayão (2003), Buss-Simão (2013^a; 2013b), Monteiro e Altmann (2014). Louro também se destaca como referência nos trabalhos de Finco (2003), Wada (2003), Buss-Simão (2013^a; 2013b), e por Monteiro e Altmann (2014). Nicholson é citada nos trabalhos de Sayão (2003) e Cruz (2014).

A partir destes dados, podemos apontar que a produção de conhecimento analisada faz uso das perspectivas abordadas nas obras de uma produção internacional de autores clássicos da temática de gênero e dos estudos feministas. Esta produção feminista pós-estruturalista, como destaca Dagmar Meyer (2004), teve grande influência das proposições elaboradas por Foucault e Jaques Derrida e defende que a linguagem é o eixo central da produção de conexão que a cultura estabelece entre o corpo, conhecimento e poder. Portanto estes estudos defendem uma teorização do corpo como um eixo sociocultural e linguístico produzido e derivado das relações de poder (MEYER, 2004). Esta perspectiva possibilita um distanciamento da compreensão de gênero ligada às subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções e características sociais delimitadas para mulheres e homens.

A constatação de que a produção de conhecimento analisada faz uso de tais referenciais teóricos também evidencia o número restrito de bibliografia relacionada a esta temática, sendo que não há maior apropriação e diálogo com estudos internacionais sobre estas temáticas. Reconhecemos também que esta produção não dialoga com outras vertentes dos estudos de gênero como os estudos *queer*, que tem como grande referência a autora Judith Butler. Um fato que pode justificar tal afirmação relaciona-se ao recorte de nosso estudo que não se propôs a analisar as questões relacionadas à sexualidade.

Quanto às metodologias utilizadas nos trabalhos, damos destaque, mais uma vez, à pesquisa de cunho etnográfico. Grande parte dos trabalhos apresentaram estudos de caso a partir de observações e análise das práticas sociais dentro do espaço da Educação Infantil. Outras metodologias que também podem ser destacadas são a revisão bibliográfica e a análise documental.

A análise dos artigos nos revela as diferentes estruturas e dispositivos que atuam sob o corpo e nas relações de gênero dentro da Educação Infantil. Constatamos que estas se fazem presentes em discursos sobre o corpo infantil, tempos e espaços da rotina, na prática docente, estabelecendo regras e construindo padrões que reforçam diferenças. Estes diversificados dispositivos pedagógicos moldam os corpos fazendo-os incorporar hábitos de ordem e disciplina, produzindo também condutas e sujeitos.

5.1- A rotina e os espaços na Educação Infantil: processos de uma educação do corpo e de gênero

[...] somos educados pelo espaço que nos rodeia, da palavra à arquitetura, das nossas casas, escolas, prédios, onde trabalhamos, ruas, espaços destinados à prática corporal. (SOARES, p.15, 2003)

Mais uma vez recorrendo a obras de autores que embasam nosso trabalho, destacamos este excerto de Soares que apresenta os diferentes espaços nos quais estamos inseridos e pelos quais somos educados. Esta educação se manifesta também por meio de palavras e conformações que delimitam tempos, oportunidades, comportamentos, posturas e estabelece os modelos a serem, ou não, seguidos. A distribuição dos tempos e espaços escolares carrega consigo diferentes formas de controle e normatizações que recaem sobre os corpos das crianças.

Podemos também constituir nosso olhar a respeito dos processos de educação do corpo e de gênero, que podem dar-se pela rotina e pelos espaços da Educação Infantil, tomando por base a perspectiva de poder disciplinar de Foucault (1997). Esta forma de

poder coercitivo entende que a ação do poder e da disciplina sobre o corpo possibilitam o funcionamento de instituições e grupos sociais uma vez que

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 1997, p.138)

Ao problematizar as questões referentes ao corpo e às relações de gênero no contexto da Educação Infantil não se pode deixar de ponderar que esta instituição é também um lugar onde relações de poder estão em jogo. Foucault (1997) enfatiza que os sujeitos se constituem por meio de relações de poder, e dentre estas, o poder disciplinar presente na instituição escolar.

O processo educativo, que é também um dos alicerces da instituição escolar, se dá através da edificação das diferentes formas de poder disciplinar, que fazem parte de uma rede de relações de poder (FOUCAULT, 1997). Estas relações, segundo Foucault (1997), constituem os sujeitos a partir de diferentes elementos que vão desde o discurso até a arquitetura. Quando refletimos sobre a Educação Infantil podemos eleger diferentes dispositivos que atuam no corpo da criança e, que em forma de ações educativas, visam preparar a criança para a vida em sociedade através da apresentação de conhecimentos e comportamentos produzidos e prezados por esta mesma sociedade.

Podemos tomar como objeto de nossa reflexão a “roda de conversa”, um elemento presente nas ações educativas e que é parte integrante da rotina escolar. Durante esta ação que é realizada nos momentos de acolhida diária dos alunos, e também durante a apresentação das atividades a serem exploradas, a criança aprende dentre outras coisas que é preciso se posicionar junto e diante do grupo, manter determinada postura na roda, saber ouvir o outro e saber esperar a sua vez para se manifestar. A realização deste elemento desafia a criança a educar seu corpo, seu comportamento, vontades e impulsos, de modo a garantir que a atividade aconteça como previamente estabelecida. Neste sentido esta ação exige um disciplinamento por parte da criança, de seu corpo e de seu comportamento.

A Educação Infantil configura-se como uma das primeiras experiências da criança em uma instituição, um espaço da vida pública, onde esta terá contato com este poder disciplinar. Como vínhamos destacando, o corpo também é alvo desta disciplina que constitui o sujeito. Foucault (1999) argumenta que há um investimento de poder sobre o corpo para que este atenda às necessidades da sociedade, de modo a garantir seu funcionamento. Ao voltarmos nossa reflexão para a escola, e no caso para Educação Infantil, devemos procurar compreender quais são os investimentos direcionados aos corpos das crianças, e como é o corpo que esta instituição procura moldar para garantir seu funcionamento.

O corpo da criança é educado, disciplinado, alinhado e uniformizado para que esta se ajuste à rotina da creche. A adequação de seus comportamentos, gestos, desejos e vontades aos tempos e espaços delimitados pelas normas fazem parte de uma inserção da criança em uma nova configuração social e também auxilia na manutenção do funcionamento da instituição. O tempo e o espaço da Educação Infantil parecem exigir uma organização diferenciada, uma vez que os sujeitos que ali se encontram possuem características e necessidades que orientam toda a rotina da instituição.

O RCNEI apresenta a rotina como o alicerce da organização do tempo didático, envolvendo cuidados, brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. Assim, momentos voltados ao cuidado, à higiene, à alimentação, ao sono, o brincar dentre outros também pertence à prática diária. Cabe destacar que diferentes momentos apresentados como necessidades diferenciadas da criança são, também, parte de um processo no qual a criança está sendo introduzida. Este processo busca incorporar hábitos e práticas instauradas por um padrão social, um movimento de controle civilizador (RICHTER, 2005).

Podemos, portanto, reconhecer a rotina como uma forma de educar o corpo, que se exerce por meio de decisões regulamentares. Como destaca Richter (2005, p. 148) “[...] os hábitos deixam invisíveis os rastros que, embora escondidos, nos revelam uma

pedagogia do corpo que se materializa a partir da rotina e que tende a didatizar os gestos, conformar, disciplinar e ensinar a sujeitar-se.”

Direcionando-nos para a análise dos artigos, esta mostra-nos que a rotina vem sendo abordada pela produção em Educação sob diferentes perspectivas. Dentro da nossa seleção voltada para a temática “Corpo e Gênero” podemos destacar os momentos da rotina na Educação Infantil destinados ao brincar (WAJSKOP, 1996; KISHIMOTO, 2001; FINCO, 2003; KUDE; KNÜPE; PLENTZ 2004); ao movimento (GALVÃO, 1996); bem como os momentos do parque (RICHTER; VAZ, 2010) e os momentos da alimentação (RICHTER; VAZ, 2011). No entanto, cabe ressaltar que a rotina aparece em outros trabalhos que tratam da organização dos espaços e tempos da rotina.

Escolhemos neste momento destacar o trabalho de Richter e Vaz (2011), pois este se propõe a analisar exatamente os dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo das crianças em momentos corporais. Os autores revelam em seu trabalho sobre a tutela dos corpos na rotina alimentar da creche que esta é a responsável por determinar o tempo em que as práticas devem ocorrer, uma vez que outras atividades são interrompidas em função da alimentação, mas nunca os momentos de alimentação são interrompidos. Como destacam os autores, esta atua quase como um pilar da estruturação do tempo didático.

Este lugar de destaque destinado à alimentação é consolidado dentro das instituições escolares por ser também reconhecido por lei como sendo um direito humano. Tais momentos são sustentados por saberes que buscam garantir uma vida mais sadia. Possui um espaço diferenciado, restrito e asséptico no qual se desenvolve um trabalho que obedece a algumas normas diferentes daquelas vigentes em outros espaços da escola, mas que também deve prezar pela higiene e segurança.

Este momento da rotina que é dono de espaço e tempo próprios e garantidos revela-se também como um espaço no qual o corpo é disciplinado, incorporando condutas e hábitos prezados pela sociedade. Segundo apresentado por Richter e Vaz (2011), desde o sentar-se à mesa, a manipulação dos talheres, o controle das vontades e desejos são todos

constituintes de um padrão alimentar social específico que dita posturas, gestos e o que se deve comer a serem incorporados pelas crianças. Como destacado pelos autores, este processo de controle do corpo exige renúncias e sacrifícios.

Exemplo desta afirmação pode ser evidenciado com as falas e atitudes de educadoras, destacadas pelos autores, que buscam a todo momento refinar os hábitos das crianças à mesa. Para tal utilizam de reprovações e elogios ilustrados em falas como “só vou dar para quem estiver sentadinho!”, “vai comer ou vai ficar de palhaçada?”, “senta direito!”, “que adultos, comendo de faca!”, “quando estou servindo vocês têm que saber se têm fome” (RICHTER; VAZ, 2011, p.495).

As falas também ilustram a educação exigida das crianças quanto às suas vontades, as atitudes e postura à mesa, que devem se parecer com as ações dos “adultos” e se distanciar da selvageria característica da “palhaçada”. Podemos perceber também que o corpo é constantemente colocado em evidência, na busca por apresentar modelos, exalta-se o que é “correto” e também o “desajustado”, aquele que não deve ser seguido. Esta intervenção busca construir gestos, sentidos e ações a serem incorporadas pelas crianças para que esta seja integrada ao espaço escolar, conforme as regras estabelecidas.

Agora buscamos apontar como os espaços, seus arranjos e influências que recaem sobre os corpos das crianças, vêm sendo discutidos pela produção de conhecimento. Podemos constatar que os espaços, em alguns momentos, atuam como um limitador da ação das crianças. O limite da ação das crianças também é reforçado pelas ações das(os) professoras(es) que prezam pelo autocontrole do comportamento. Em algumas situações, até mesmo o movimento no brincar é compreendido como transgressão e é reprimido. É neste sentido que os diferentes modos de estruturação do espaço podem ser compreendidos como um terceiro educador (ÁVILA, 2000).

Alguns trabalhos alertam para o fato de a escola não se adequar às necessidades e expectativas das crianças no que condiz com suas necessidades de movimento (GALVÃO 1996; WAJSKOP 1996). Também é reconhecida a necessidade de se transformar estes

espaços e possibilitar que as crianças se apropriem destes com maior liberdade (GALVÃO 1996; KISHIMOTO 2001; EHRENBORG, 2014). A possibilidade de transformação e apropriação dos espaços pelas crianças são apontados como um propulsor da construção de conhecimento e produção de cultura.

Conforme a produção de conhecimento analisada vem nos mostrando, a compreensão da influência dos espaços e sua arquitetura se faz necessária por todos envolvidos no processo educativo. Tal fato se justifica na medida em que, na Educação Infantil, a organização da rotina, do espaço físico, dos materiais didáticos e dos objetos influencia a forma como as crianças e também os adultos irão se sentir, pensar e interagir. Assim, interferindo no processo de socialização da criança que, como destacado anteriormente, é essencial para a mediação de conhecimentos e constituição de sua personalidade.

Trabalhos mostram que, em algumas instituições, as crianças não podem fazer uso do espaço de forma ampla, tendo que se conter ao utilizar o espaço que divide com outras etapas da educação, ou pelo fato de não ter acesso a espaços como parques devido à falta de manutenção dos mesmos (GALVÃO 1996, WAJSKOP 1996, KISHIMOTO 2001; RICHTER; VAZ 2010, 2011). Como já destacamos anteriormente, a ocupação do espaço físico não se dá de forma neutra, desta forma, as expectativas de comportamento de seus usuários são movidas pela forma como foi construído, sua disposição e uso (KISHIMOTO, 2010).

Neste sentido, Medeiros (2003) destaca que a conformação estética apresentada pela escola torna efetivo um conjunto de normas e regras a serem assimiladas pelas crianças. Este processo faz parte da adequação da criança à vida escolar e social. Richter e Vaz (2010) também destacam esta necessidade adaptativa de condutas que são produzidas a partir da contenção de gestos e imposição de posturas. Ao tratarem dos momentos do parque dentro da rotina na Educação Infantil destacam que os brinquedos ali presentes, como gira-gira; trepa-trepa; escorregador e balanço possuem uma função educativa e só possibilitam determinada forma de realizar os movimentos.

Estes brinquedos delimitam o tipo de relação que as crianças têm entre si, uma vez que limitam as interações que viabilizam a construção de novas experiências. Também atuam nas relações das crianças com suas(seus) professoras(es), pois promovem um distanciamento destes por dificultar sua interação com as crianças nos momentos da brincadeira, por exemplo, como apontado no trabalho de Richter e Vaz (2010b) uma professora relata ter dificuldades para interagir com as crianças no momento do parque, pois o tamanho dos brinquedos, pequenos e baixos, fazem com que ela se sinta velha, assim inibindo suas ações e aproximações. Diante deste fato, as professoras se mantêm mais afastadas, compreendem que este momento não precisa de intervenção.

Entretanto, mesmo neste instante onde se teria o brincar livre, se faz presente uma ação de uma contenção de tudo aquilo que se mostra desviante, controlando a natureza externa e interna. Mais uma vez o corpo se faz um lugar visível para a exaltação daquilo que não segue às normas, sendo exposto como o exemplo negativo. Cabe também ressaltar que as oportunidades e expectativas que se constroem para as crianças nestes momentos são diferentes para meninos e meninas, e acabam por induzir suas ações, comportamentos e relações, de forma a reproduzir padrões de gênero.

Dentre as atividades que exigiram ações de contenção por parte das professoras, mais uma vez expondo as atitudes desviantes, que são apresentadas em nossa seleção de trabalhos, podemos destacar: o menino que brinca dentro da caixa de brinquedos fazendo-a de barco e é coagido pela professora a sair dali; os meninos que sacodem a árvore ao representarem a passagem de um furacão e são repreendidos pela professora de Educação Física; as crianças que brincam de lançar areia e são impedidas pelas professoras (RICHTER; VAZ, 2010).

A percepção que meninos e meninas agem de forma diferenciada durante o brincar e a exploração do ambiente é apontada por Wajskop (1996) ao relatar que professoras reconhecem as meninas como mais organizadas, e os meninos como mais “bagunceiros”. Kude, Knüpe e Plentz (2004) apontam que há segregações entre meninos e meninas devido ao interesse por brinquedos diferentes sendo que as meninas ficam mais

tempo com o mesmo brinquedo e os meninos preferem brincadeiras mais agitadas e se deslocam mais pelo espaço. Podemos apreender, portanto, que as diferenças de gênero se dão nas formas de se ocupar o espaço, e podem ser motivadas pelas diferentes expectativas que se tem das crianças e pelas diversas normas às quais estão são submetidas.

Voltando-nos para as contribuições de nossos referenciais, constatações similares foram feitas por Altmann, Mariano e Uchoga (2012) que destacam que as meninas, quando comparadas aos meninos, se movimentam menos dentro dos espaços da Educação Infantil, e constataram também que estas seguem mais as regras de bom comportamento estabelecidas. Diferentes oportunidades de exploração do corpo são oferecidas a meninos e meninas na Educação Infantil. Ao refletirmos, por exemplo, sobre as roupas e brinquedos “destinados” a cada um, concluímos que estes também podem limitar as ações de movimento das meninas, como demonstrado no artigo de Buss-Simão (2003a) no qual uma menina que estava utilizando uma “saia de princesa” relata que a saia a incomodava, o uso deste objeto exigia que esta remodelasse seus movimentos e suas ações a todo tempo, até mesmo em momentos como ir ao banheiro.

O seguinte enunciado nos auxilia na compreensão dos diferentes processos pelos quais o corpo passa ao ser submetido a uma educação que lhe é imposta, menciona também o constrangimento que a roupa é capaz de proporcionar desde cedo no corpo da menina. Soares (2003b, p. 16) apresenta que

No corpo inscreve-se o lento, intenso, extenso, meticuloso e obstinado trabalho de constrangimentos, tanto de ordem biológica, quanto de ordem moral. Para ser exibido, o corpo precisa ser educado, e esta educação percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. Educar o corpo para ser exibido significa prescrever, ditar, aplicar fórmulas e formas de contenção, tanto de necessidades fisiológicas - contrariando, assim, a “natureza” - quanto de velhos desejos. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra o que constitui esta educação diuturna e intermitente. As roupas que são escolhidas para meninos e meninas são um exemplo; desde cedo, as crianças do sexo feminino são constrangidas, corporalmente, pela moda, pelas pequenas torturas que devem aprender a suportar[...]

Podemos desta maneira, reconhecer que assim como o brincar, também as formas como são estruturados, na rotina da Educação Infantil, o espaço e o tempo

influenciam na constituição da identidade das crianças envolvidas no processo pedagógico. Uma vez que estes elementos também estão relacionados às possibilidades de socialização, um dos fatores essenciais para a constituição da identidade que a criança poderá vivenciar.

Ao pensarmos a respeito da rotina escolar, temos que considerar que, como nos apresenta Louro (p. 58,1997)

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

5.2 – Diferenças de gênero: instituídas pela sociedade e reforçadas pelas ações pedagógicas

A compreensão da escola como produtora e reprodutora de normas e concepções de gênero e sexualidade dos sujeitos e de suas identidades, ações que se instituem a partir de relações de desigualdade (LOURO, 1997), exige também a reflexão de como as ações educativas têm colaborado para com esta estrutura. As práticas educativas são capazes de construir ou reforçar as diferenças (ALTMANN, MARIANO e UCHOGA 2012), e por meio de nossas análises constatamos que, em grande parte das vezes, estas vêm colaborando para a intensificação das diferenças e do sexismo.

Nicholson (2000, p. 31) destaca que “[...] diferenças sutis na forma como o próprio corpo é pensado podem ter algumas implicações fundamentais para o sentido do que é ser homem ou mulher e representar, conseqüentemente, diferenças importantes, no grau e no modo como o sexismo opera”. O lugar que construímos para o corpo e a maneira como o entrelaçamos junto da prática pedagógica pode prescrever determinações e limites

para as perspectivas, relações, afetos, valores, e representações que se cria de si mesmo e do outro, de maneira a propagar velhas dicotomias que podem ser desconstruídas.

A análise dos trabalhos selecionados nos permite perceber que esta produção de conhecimento tem reconhecido que as diferenças entre meninos e meninas vêm sendo reproduzidas pela escola. Finco (2003) relata que estas vêm sendo construídas e mantidas por diferentes mecanismos. A determinação de diferentes papéis sociais para homens e mulheres é apontada como uma construção social e histórica por Kude, Knüpe e Plentz (2004). As autoras mostram ainda que a criança passa a atribuir valores para o que é certo e errado para comportamentos de meninos e meninas a partir do momento que passam a entendê-los como donos de características, costumes e condutas diferentes.

Tomamos como exemplo desta afirmação os trabalhos de Sayão (2003) no qual narra uma situação em que um menino que preferia usar a fantasia de noiva e brincar com carrinhos de boneca era chamado pelos colegas de “bicha”. Também no texto de Kude, Knüpe e Plentz (2004) que relata que meninas afirmam ao brincarem de casinha que o menino não pode cozinhar e que este deve ser o pai. O processo de autorregulação, apresentado por Buss-Simão (2013a), atenta para o fato de as próprias crianças começarem a monitorar as condutas de si mesmas, bem como as dos outros em relação às implicações de gênero, “[...] crianças reconhecem e definem gênero em si mesmas e no outro, por meio de objetos, cabelo, gesto, voz [...]” (p.945).

Neste sentido, aparecem nos trabalhos momentos nos quais crianças procuram por confirmações para ação de vigilância e para os padrões de gênero com os quais se deparam, buscando a comprovação das professoras para questionamentos como: “só menina usa saia?”; “todo mundo pode usar batom né?”, “só menina pode usar camiseta da Minnie, não é?” (Buss-Simão 2013a). A partir destas citações, o texto da autora ainda chama a atenção para a forma como os artefatos materiais criam e enfatizam as oposições entre o que é tido como masculino e feminino.

Rotulações referentes ao que é ser homem ou mulher, masculino ou feminino, são decisões sociais, e, como destaca Fausto-Sterling (2001), “apenas nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo” (p. 15, 2001). A autora evidencia ainda que desigualdades de gênero foram perpetuadas por diferentes instituições que ao produzirem grande parte das diferenças entre homens e mulheres acabaram por elaborar expectativas e oportunidades diferentes em relação a meninos e meninas.

Diferentes métodos de controle de condutas vêm sendo propagados pela prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. Podemos percebê-los como formas de regular e instaurar normas, buscando garantir que desde pequenas as crianças se enquadrem dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade e incorporem as regras que esta estabelece para seus indivíduos.

Dentre as ações docentes que propiciam a manutenção das diferenças que nos foram evidenciadas pela análise dos trabalhos, podemos destacar situações como a ausência de estímulos de professoras para que ocorram interações entre meninas e meninos (WAJSKOP 1996; SAYÃO 2003); a organização, ocupação e movimentação pelos espaços da escola (WAJSKOP 1996; KUDE; KNÜPE; PLENTZ, 2004), questionamentos e atitudes preconceituosas que reproduzem estereótipos (SAYÃO 2003).

A atitude de se fantasiar, e de sempre preferir a fantasia de noiva e o carrinho de bonecas, protagonizada por um menino, como exposto em um registro do trabalho de Sayão (2003), revela a dificuldade que a criança pode enfrentar ao tentar transgredir normas instauradas, gerando questionamentos sobre sua sexualidade por parte dos companheiros e até mesmos dos envolvidos nas práticas docentes. Não se compreende esta ação como uma oportunidade que a criança tem para experimentar e representar diferentes lugares sociais, papéis que estão além das convenções sociais e determinações de gênero. Tal fato faz com que as crianças criem estratégias se escondendo ou até mesmo enganando os adultos. Professoras dizem necessitar de suporte psicopedagógico para enfrentar situações como estas que são entendidas como problemáticas.

Ao apresentar os conjuntos de símbolos e significados com os quais a sociedade opera em relação a gênero e sexualidade, Sayão (2003, p.71) argumenta que estes são constituídos histórica e culturalmente, aponta ainda que

[...] logo após o nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente. [...] Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções.

Debortoli (p.94, 2008) destaca que “as crianças também repetem entre elas autoritarismos e hierarquias, experimentam relações de poder que hora se refletem e se reforçam, ora se refratam e se desconstroem nas maneiras que conhecem de organizar as brincadeiras e as relações.” E é esta desconstrução que parte da própria criança ao reorganizar suas brincadeiras e relações que pode desfazer as hierarquias, dualismos e relações de poder (SAYÃO, 2003). Podemos perceber, por meio de nossa análise, que a produção de conhecimento em Educação vem buscando retratar estas ações de autoritarismo e hierarquia e relações de poder que as crianças têm vivenciado. Esta produção de conhecimento alerta também para a necessidade de que as(os) professoras(es) procurem observar e compreender como as crianças vêm desenvolvendo relações de poder e hierarquias em suas ações cotidianas.

Buss-Simão (2013a) apresenta em seu trabalho exemplos de um menino que sempre está a executar ações de fronteira³², solicitando acesso ao grupo de meninas para participar de suas brincadeiras ou utilizar seus objetos, tidos como femininos. Situações como a troca de sandálias, o reivindicar o uso de um batom e a participação em brincadeiras de casinha fazem parte das ações realizadas. Estas ações possibilitam também

³² Ações que podem ser determinadas como um processo por meio do qual um menino ou uma menina pode solicitar o acesso a grupos e atividades do outro sexo. Dentro das diferentes características desta ideia, a separação espacial entre meninos e meninas é elencada como uma espécie de fronteira. Thorne, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1993. In: BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 939-960, Dez. 2013

a criação de estratégias mais elaboradas de ação social, superando as restrições sociais e criando novas possibilidades.

Outra passagem citada pela autora refere-se às ações de um menino ao brincar de boneca e protagonizar cenas de atenção e carinho com o bebê, alimentando-o, contando histórias e cobrindo-o, representando, segundo a autora, uma nova versão de herói que realça a sensibilidade, a afetividade e as emoções e vai em oposição a concepções de masculinidades que se estruturam em dualismos. Esta capacidade concede versatilidade e possibilita a participação nos mundos de meninos e meninas, ampliando as oportunidades de amizades e relações (Buss-Simão, 2013b). Este fato exemplifica também a viabilidade de crianças vivenciarem as diferentes formas de ser menino e meninas, rompendo com as dadas fronteiras e estereótipos de gênero.

As autoras Vianna e Unbehaum (2006), ao apresentarem os avanços que o RCNEI representou para as políticas educacionais no que se refere ao caráter social de gênero e sexualidade, expõe que este documento defende que as crianças devem ser livres para brincar com diferentes possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, evitando enquadrá-las em modelos de comportamento, criando oportunidades para que estas extrapolem a reprodução de estereótipos de gênero. Finco (2003) destaca que a Educação Infantil mostra-se como um espaço propício para o não sexismo, onde a criança consegue transgredir normas e deliberações.

Entretanto, a livre exploração das crianças das diversas possibilidades de ser meninos e meninas e para vivenciar sua infância, depende também da ação das(os) professoras(es) durante toda a elaboração e mediação das práticas pedagógicas. Cuidado este que vai desde a organização dos espaços e elementos da rotina, até o oferecimento de brinquedos variados e a mediação de situações e intervenções em conflitos. Esta atitude propicia à Educação Infantil um espaço onde identidades femininas e masculinas se inter-relacionem e se transformem constantemente. Diferentes práticas docentes constituem diferentes sujeitos.

No próximo capítulo, abordamos especialmente a questão docente, o que a produção de conhecimento vem destacando quanto à sua constituição, atuação e desafios. Buscaremos também tratar do cuidado e como ele se instaura junto da rotina na Educação Infantil, aliado ao educar dentro de um processo de escolarização da infância.

**CAPÍTULO 6: OUTROS TEMAS: O CUIDADO E A AÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No decorrer de nossas análises a menção à atuação docente surge em diferentes contextos e, junto desta, o destaque para a sua importância e influência nas vivências e construção de perspectivas das crianças em sua experiência na escola. Deparamo-nos também com apontamentos a respeito da formação das(os) professoras(es) que atuam na Educação Infantil, indicando ser necessária atenção à formação dos educadores, bem como mudanças no pensamento educacional.

Outro eixo do trabalho na Educação Infantil que se destaca dentre os artigos abordados em nosso trabalho é o cuidar. Compreendemos o cuidar como uma forma de educar o corpo que se faz presente na Educação Infantil, uma vez que esta ação envolve interação e relação corporal entre as crianças e professoras(es) e cuidadoras(es), ao mesmo tempo em que instaura condutas e normas, que visam mudar hábitos e comportamentos e garantir uma vida saudável, por meio de tutelas dos corpos, higiene e saúde.

Diante destes fatos, neste capítulo buscamos expor como a produção de conhecimento vem abordando o trabalho docente na Educação Infantil. Voltamos nosso olhar para o que esta nos revela em relação aos desafios da prática docente, a formação destes docentes e a desvalorização desta etapa da educação. Procuramos também evidenciar como o cuidar vem sendo apresentado nestes trabalhos, a relação dos docentes com os momentos de cuidado e saúde e o lugar concedido a estes dentro da rotina escolar.

A análise destas temáticas envolveu a apreciação de 13 artigos, a seleção dos trabalhos para esta levou em consideração aqueles que se relacionavam aos temas: cuidado, saúde, educação e gênero na Educação Infantil. Neste sentido, apresenta-se dentre os assuntos, os diferentes dispositivos pedagógicos e políticas de (HADDAD, 1996; BUJES, 2002; RICHTER; VAZ 2010b); saúde e educação (MARANHÃO, 2000; KUHLMANN JR; MAGALHÃES 2010; ARCIERI et al.,2013); interação entre adultos e bebês (LIMA, 2012; SILVA; MÜLLER 2014); a formação docente (BUFALO, 1999; CARVALHO, 2014) e a atuação docente (WADA, 2003; MONTEIRO; ALTMANN, 2014; EHRENBURG, 2014).

É possível notar que as temáticas vêm sendo abordadas pela produção de conhecimento em Educação durante todo o período estudado por nosso trabalho. Neste caso, demonstrando se tratar de um tema pertinente a diferentes aspectos da Educação Infantil, desde um conhecimento a ser produzido até a formação em educação. Apresentamos nossa análise em duas partes buscando evidenciar como o cuidar é vinculado à saúde e à higiene; e a formação, os desafios e a desvalorização daqueles que educam e que vivenciam a exigência de uma educação de seus corpos.

6.1 – O cuidado vinculado à saúde e à higiene

O contato com os trabalhos nos revela que esta produção de conhecimento estabelece um forte vínculo entre o cuidado com a saúde e a higiene. São apresentadas discussões que destacam a importância desta relação e conhecimentos sobre as práticas realizadas no cotidiano escolar, e outras questionam este vínculo e a maneira como ele ocorre na Educação Infantil apontando que tais estratégias investidas nos corpos das crianças visam também constituí-las como sujeitos morais (BUJES, 2002).

Um dos trabalhos apresenta uma perspectiva histórica a respeito deste vínculo. O trabalho de Kuhlmann Jr. e Magalhães (2010) aborda o fato de a saúde ter se aliado à educação e conquistado espaço também na Educação Infantil por meio de almanaques farmacêuticos, entre os anos de 1920 e 1940. Segundo os autores, tais almanaques visavam difundir ideais relacionados a um projeto de modernização da sociedade brasileira, e dentro deste projeto a infância ganhava destaque, pois a criança educada, disciplinada e bem cuidada representava o progresso da nação.

De acordo com os autores, os manuais farmacêuticos foram responsáveis por popularizar ideias voltadas para a educação das crianças pequenas, da puericultura e eugenia. Neste momento, as creches eram compreendidas como importante componente para a regeneração das classes. Os manuais difundiam hábitos higiênicos e cuidados com as

crianças, visando ensinar práticas que garantissem crianças saudáveis e também realizavam campanhas de alfabetização com o intuito de associar a infância à instituição escolar.

O cuidado também é abordado junto de sua ligação com a saúde e a educação no trabalho de Maranhão (2000). Cabe destacar que a autora busca compreender as práticas de cuidado sob a ótica da saúde, sua área de origem uma vez que possui formação em enfermagem. A autora destaca que as práticas de cuidado na Educação Infantil ainda são baseadas nas concepções higienistas compensatórias, assim, se prioriza e organiza as ações de cuidado tendo como enfoque os fatores biológicos do desenvolvimento humano.

Reforçando o lugar da saúde, em relação às práticas educativas voltadas para o cuidado, Maranhão (2000) defende que estas exigem conhecimentos da área biológica e humana por tratar-se de uma ação que estabelece vínculos e reconhece as singularidades das crianças. Ao apresentar que os cuidados mais frequentes na prática dos educadores eram aqueles mais valorizados socialmente, a alimentação e a higiene, podemos constatar que o cuidar realizado nesta etapa da educação se caracteriza pelo teor compensatório.

Outro trabalho que se destaca por unir a Educação e a saúde é o trabalho de Arcieri et. al (2013) o qual se propõe a analisar o conhecimento de professores a respeito da saúde bucal. Os autores do artigo em questão também tem formação na área biológica, sendo esta a odontologia. Ao exporem que o dentista mostra-se uma importante fonte de conhecimento, uma vez que a educação pode motivar e auxiliar na criação de hábitos e comportamentos que promovam e melhorem a saúde bucal. Revelam também que os professores participantes da pesquisa demonstraram ter pouco conhecimento sobre os cuidados necessários para com a saúde bucal, sendo preciso que estes recebam maiores informações para que possam abordar o tema com segurança.

A forte influência de um pensamento médico do século XIX, revelado pela produção de conhecimento, sobre as práticas de cuidado demonstra que as normas de higiene e saúde veiculadas pretendiam disciplinar o corpo e os hábitos dos sujeitos, criando, como destacado por Richter e Vaz (2010b), uma consciência. A Educação Infantil assume o

compromisso de ser um espaço que “deveria produzir sujeitos normais, disciplinados, limpos, saudáveis e autogovernados” (RICHTER; VAZ, 2010b, P.118). Os autores destacam também que estas concepções ainda se fazem presentes controlando corpos e os sentidos sob novas nomenclaturas e configurações.

O cuidado busca atender às necessidades das crianças e faz parte de todas as atividades integradas à rotina da criança na escola, dentre estas: lavar, alimentar, trocar, curar, proteger, acalantar. Mas um cuidar asséptico é relatado por Richter e Vaz (2010b), ao narrar situações nas quais as professoras descreviam as ações de cuidado junto de termos como “nojo”; “sujo”; “podre”; “cagança”. O cuidado, no contexto exposto, tinha como objetivo eliminar as impurezas e tornar o corpo das crianças propício ao contato físico e aos afagos.

Podemos, a partir desta análise, constatar a presença de um conceito de higiene que obedece a uma norma instaurada, de um ideal comportamental, em um processo que aspira incitar hábitos que garantam uma vida mais controlada, saudável e, portanto, produtiva. “Esse processo de domínio-repulsão do corpo, de sacrifícios internalizados, de negação e repressão, parece fazer-se presente na creche, muitas vezes, de modo duro, dolorido, rígido, isento de entendimento, de interpretação.” (RICHTER; VAZ, 2010, p.128).

Wada (2003), ao tratar das orientações para os diferentes momentos da rotina da creche, abordadas no currículo em construção para a Educação Infantil do município de Campinas em 1998, tece uma reflexão sobre a complementariedade das ações pedagógicas realizadas por professoras às ações que lidam com o corpo, praticadas pelas monitoras, destacando o cuidar e o educar como indissociáveis no trabalho na creche. Destaca, por exemplo, que o momento do banho envolve um ritual de limpeza que acalma a criança, lhe proporciona um momento de prazer e fortalece vínculos.

O cuidado, portanto, também é apresentado como uma forma de atenção e proteção principalmente quando se trata de atividades mediadas com crianças de zero a três

anos. Reconhece-se também que estas ações são responsáveis pela construção de vínculos entre as educadoras e as crianças, por envolverem momentos nos quais o contato com o outro pode proporcionar segurança e bem estar às crianças. Destacamos, portanto, que os momentos de cuidado envolvem grande interação afetiva, emocional e corporal, exigindo uma entrega da criança e do adulto para que estas experiências sejam positivas.

6.2 - Aqueles que educam: aspectos da formação, desafios e desvalorização do trabalho docente

A Educação Infantil é apresentada por alguns trabalhos como um espaço de educação para o adulto, em especial quanto ao educar da criança de zero a três anos. Como colocado por Bufalo (1999) é necessário que o adulto reinterprete reorganize sua ação à medida que a criança traz consigo o inesperado, fazendo com que o planejado seja remodelado para atender às expectativas e necessidades da criança e ao mesmo tempo cumpra seu papel pedagógico.

E diante desta versatilidade exigida dos conhecimentos e fazer pedagógicos, nossa análise revelou que diferentes trabalhos reconhecem que tanto monitoras quanto professoras não possuem uma formação específica para atuar na educação de crianças de zero a seis anos, em especial no que se refere ao cuidado (BUFALO, 1999; MARANHÃO, 2000; WADA, 2003; ARCIERI ET AL., 2013; SILVA; MÜLLER 2014). Esta análise nos aponta que a prática docente muitas vezes se baseia em experiências que as professoras e monitoras tiveram, dentre estas a de ser mãe, e tomam as orientações do RCNEI e do PCN da Educação Infantil como referência.

Ao tratar das propostas do RCNEI e analisá-lo com o intuito de discutir como se exerce o governo da infância, Bujes (2002) evidencia que este documento possui caráter instrumental e técnico. Nesta perspectiva, além de orientar as práticas pedagógicas ainda determina discursos e aspectos a serem considerados na elaboração dos projetos curriculares. Apresenta-se como uma forma para difundir e instaurar tecnologias que têm como objetivo modelar as condutas infantis. A autora utiliza-se ainda, como recurso, da

proposta de tecnologias disciplinares e tecnologias de si de Foucault³³ para abordar a um conjunto de técnicas que desenvolvam a produção e estimulação da subjetividade da criança.

Podemos perceber no trecho exposto a seguir, retirado do RCNEI, volume 1, orientações referentes ao cuidado que advertem para um cuidar que também desenvolva a autonomia da criança

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de **aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente**. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. (BRASIL, 19998, p.18, grifo nosso)

Buscando abordar os saberes exigidos daqueles que atuam na Educação Infantil, Wada (2003) defende que não há um tipo de saber natural, um dom, próprio das professoras para educarem as crianças como há tempos vem sendo difundido, pois o conhecimento produzido a respeito desta atuação é construído e aprendido socialmente. Tal argumento desperta-nos a atenção por auxiliar na superação da imagem idealizada da professora de Educação Infantil, que tem por natureza habilidades para o trabalho com as crianças pequenas.

Ao refletirmos que este conhecimento não é algo inerente, mas sim resultado de uma construção social, podemos também pensar em outras construções ligadas à prática docente que, em diferentes momentos, também foram e continuam sendo consideradas

³³ A tecnologia de si, que envolve o cuidar de si, compreende o corpo não somente em seu aspecto biológico mas, também, como algo constituído por tudo que o sujeito vivencia, e pelos processos educativos que asseguram a formação de uma corporeidade significativa. Esta é também representada nas relações de si para consigo e entre sujeitos. Neste sentido, buscar suas virtudes e cultivá-las, na formação e valorização de personalidades autênticas proporciona autonomia e consciência de uma educação de seu próprio corpo. - **BOLSONI, Betania Vicensi. Cuidado de si e consciência corporal: aportes Foucaultianos para educação do corpo.** 1ª. ed. Passo Fundo: Passografic libri, 2014

como algo inerente daquela que atua na educação de crianças pequenas. Uma destas construções que aparece entre os temas abordados nos trabalhos analisados se trata do afeto. Carvalho (2014) destaca que discursos sobre o afeto, que criam e regulam os modos do exercício docente, são construídos pelas próprias pedagogas, que consideram a afetividade o único atributo necessário para o exercício da docência.

Carvalho (2014) argumenta que o discurso é produzido pelas práticas sociais, relações de poder e tipos de lógica disciplinar, assim estes produzem sentidos e significados que instauram imperativos. No caso do afeto, determina o terreno para esta ação e as formas a serem assumidas pelas(os) professoras(es). É a partir deste discurso que concepções acerca de um ideal de “boa professora” são criadas. O trabalho da autora traz exemplos de como estas concepções entendem que as características das professoras devam ser “simpatia”; “carinho”; “paciência”; “tranquilidade”; “delicadeza”; “sutileza” e “capacidade de acolhimento às crianças”.

E é a partir desta concepção e da apropriação que estas pedagogas em formação fazem que reflete na forma como as mesmas irão produzir e se produzirem, moldando suas maneiras de ser e de agir em relação ao trabalho docente e a si mesmas, almejando tornarem-se afetivas. Aprendem, portanto, a controlar seus próprios sentimentos e condições passando por um processo de disciplinamento e aprendendo um controle de si. Neste momento nos deparamos com a perspectiva de uma educação do corpo que recai também sobre o professor da Educação Infantil, que ao sujeitar-se a um processo de disciplinamento pretende adaptar seu corpo, costumes e concepções às exigências da especificidade do trabalho na Educação Infantil.

Esta percepção de uma adaptação necessária para a mediação na Educação Infantil também é apresentada no trabalho de Wada (2003) ao relatar que professoras reconhecem que serem diferentes e a capacidade de se entregarem e entrarem no jogo da criança são indispensáveis para o fazer pedagógico. Educar a criança pequena exige uma entrega por completo, exigindo até mesmo do corpo ações que proporcionem a construção de uma relação de cumplicidade e confiança.

Outro aspecto referente à prática docente que podemos considerar como um desafio para aqueles envolvidos com a educação de crianças pequenas refere-se à presença de professores homens no contexto da Educação Infantil. Além de esta ser uma área profissional predominantemente feminina (ROSEMBERG, 1996, 1999; WADA, 2003; VIANNA; UNBEHAUM, 2006; KUHLMANN JR; MAGALHÃES 2010; MONTEIRO; ALTMANN, 2014; CARVALHO, 2014 SILVA; MÜLLER 2014) os homens que nela ingressam relatam sentir dificuldades quanto a atuar nesta profissão exercida majoritariamente por mulheres (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Tal fato revela a emergência de uma temática que merece reflexão e questionamento quanto às possibilidades das relações de gênero e a desconstrução de fronteiras e estereótipos de gênero.

Dentre as características acima citadas que se referem ao que se acredita serem características da “boa professora”, podemos perceber que estas são constantemente ligadas às mulheres e dificilmente associadas aos homens. Monteiro e Altmann (2014, p.731) destacam que as “concepções de masculinidade presentes na comunidade que os distanciam da capacidade de cuidar de crianças, atribuição associada à esfera do feminino.” Neste caso, a presença e atuação de professores homens na Educação Infantil são acompanhadas de olhares de suspeita e tentativas de segregação, sendo sua opção pela Educação Infantil considerada uma transgressão.

Estes professores, como revelam as pesquisadoras, enfrentam questionamentos sobre o seu fazer pedagógico relacionados à capacidade de atuação junto a crianças pequenas e também sobre os momentos de higiene e cuidado. Buscando minimizar as suspeitas a respeito de sua atuação docente a própria escola e os docentes criam estratégias que envolvem o afastamento destes de turmas com faixas etárias menores, pois estas exigem mais cuidados, e também tentativas de comprovar confiabilidade demonstrando, por exemplo, o domínio e planejamento dos conteúdos a serem abordados no trabalho com as crianças pequenas.

A profissão de docente da Educação Infantil, como citado anteriormente, sempre foi uma área de atuação predominantemente feminina. Aliava-se as atividades desempenhadas por mulheres a uma esfera reprodutiva, e as atividades exercidas por homens, diferentemente, voltavam-se para um âmbito produtivo exercendo, portanto, funções com melhores remunerações e maior prestígio social (ROSEMBERG, 1996, 1999; MONTEIRO; ALTMANN, 2014). A valorização diferenciada da produção masculina acima da feminina é responsável por construir hierarquias de gênero que mantêm as relações de subordinação e dominação.

A análise desta produção de conhecimento também nos revela que esta etapa da educação sempre recebeu pouco investimento financeiro por parte do governo. Quanto às profissionais envolvidas com a Educação Infantil, durante muito tempo não se exigiu quase nenhum tipo de formação específica, possibilitando que mulheres da comunidade que tivessem algum envolvimento ou o gosto pelo cuidar fossem recreacionistas. Esta ausência de formação e a vinculação da Educação Infantil à esfera reprodutiva resultaram na desvalorização da profissão e em baixos salários (ROSEMBERG, 1996, 1999).

A falta de uma formação específica também recai sobre a prática pedagógica que as professoras desenvolvem na rotina da creche, uma vez que podem não ter conhecimento da importância e de estratégias pedagógicas de determinados temas como a importância do movimento e do brincar nos momentos da Educação Infantil. Podemos destacar como outro desafio para aqueles que educam a compreensão do movimento e da expressão corporal como linguagem essencial para a criança, não apenas para seu desenvolvimento físico saudável, mas também como um importante elemento para a construção de um conhecimento e cultura próprios da infância, estabelecimento de relações de vínculo e confiança, bem como para a construção de uma autonomia.

7 – Considerações finais

Buscamos ao longo do trabalho apresentar o que a produção de conhecimento da Educação nos revela a respeito das temáticas educação do corpo e relações de gênero na Educação Infantil. O estudo selecionou 41 artigos que se propunham abordar estas temáticas sob as mais diferentes perspectivas. Já durante a seleção, que utilizou dentre seus critérios a escolha de artigos que tratassem apenas da Educação Infantil e fossem divulgados em revistas nacionais voltadas para a área de educação classificadas como A1, podemos perceber que a abordagem destas temáticas vem ganhando cada vez mais espaço no cenário da produção e divulgação do conhecimento.

Seguindo um dos objetivos do trabalho, o de identificar a distribuição desta produção ao longo dos anos, por periódicos e também por região, foi possível constatar que os temas vêm sendo abordados ao longo dos anos com certa frequência, visto que as publicações relacionadas à educação do corpo e Educação Infantil estiveram mais presentes ao longo do período estudado. Constatamos também que algumas revistas mostram-se mais abertas a determinadas temáticas.

Diante de nosso levantamento, destacamos que a revista Pro-posições é a responsável por 43% das publicações referentes a relações de gênero na Educação Infantil, e 29% das relacionadas à educação do corpo na Educação Infantil. Tal fato nos evidencia, portanto, que este periódico demonstra-se mais aberto à divulgação do conhecimento acerca destas temáticas.

Quanto à região onde se concentra o maior número de pesquisadores destas temáticas, tomando como base a instituição de origem dos autores dos artigos selecionados, destacamos as regiões sul e sudeste. Estas regiões também se caracterizam por apresentarem um grande número de grupos de estudos na área de Educação relacionados às temáticas de corpo e relações de gênero.

Podemos também associar esta constatação ao fato de a maior concentração de instituições de ensino superior se concentrar na região sudeste, e em terceiro lugar na região

sul³⁴. Cabe destacar também a grande importância das instituições públicas para a produção e divulgação do conhecimento produzido pela educação, uma vez que grande parte dos periódicos analisados como A1 e os grupos de pesquisas consultados são vinculados a instituições públicas.

Buscamos realizar a análise sistemática de todo este material tendo como princípio o olhar que construímos. Este olhar foi norteado por diferentes perspectivas e autores que nos serviram de referência para elaborar um entendimento que unisse a educação do corpo e as relações de gênero de forma a evidenciar como estes temas se relacionam e se fazem presentes na educação. Foi a partir deste que pudemos refletir sobre a construção das características, normas e espaços que vêm sendo designados ao corpo bem como à sua educação, e sobre as relações de gênero dentro da Educação Infantil.

O contato com os trabalhos selecionados, e a posterior análise realizada, possibilitou que nos aproximássemos destas temáticas explorando suas diferentes perspectivas. Esta também ampliou nossa compreensão sobre suas possibilidades e também as limitações que estas enfrentam, revelando-nos também aquilo que está oculto nas entrelinhas. Podemos, portanto, conhecer outros temas que se relacionam com as temáticas de nosso estudo. Destacamos dentre estes o brincar, a rotina escolar, o cuidado e a ação docente. Neste sentido organizamos nosso trabalho de modo a contemplar a interlocução destes temas.

Já em nossa primeira proposta de análise, que buscou evidenciar a concepção sobre o brincar e a relação deste tema com a educação do corpo e as relações de gênero, pudemos constatar que os trabalhos procuram cada vez mais evidenciar a importância que este tem para a produção de conhecimento e cultura pela criança. O brincar é compreendido como uma manifestação através da qual a criança pode se expressar, compreender e agir no

³⁴ Realizamos esta afirmação tendo como fonte os dados do censo do ensino superior - INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) do ano de 2013. Este censo indica que a região sudeste concentra um total de 1145 universidades nas categorias administrativas federal, estadual, municipal e privada. Este mesmo censo informa a região sul apresenta a terceira maior concentração de universidades totalizando 413 instituições de ensino superior. Maiores informações podem ser consultadas em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

mundo do qual faz parte. Nossa análise nos revela que o brincar, muitas vezes, perde espaço dentro da Educação Infantil em função de questões relacionadas à preparação da criança para as próximas etapas da educação, como no caso da ênfase na alfabetização que muitas vezes ocorre já nesta etapa da educação.

Neste sentido, o brincar muitas vezes não é compreendido como um fator importante para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que é associado ao desenvolvimento motor e também é compreendido como uma válvula de escape para a contenção à qual a criança é submetida. Considerar o brincar em oposição ao conhecimento e à aprendizagem demonstra que antigas dicotomias que a Educação constantemente visa romper ainda se fazem presentes nas práticas do dia a dia.

Outra questão também levantada pelos trabalhos analisados se refere à dificuldade que as professoras relatam ao lidar com o movimento e com o corpo nos diferentes momentos da rotina da Educação Infantil. Mesmo o movimento sendo um componente do trabalho realizado na Educação Infantil, segundo o RCNEI, o que alguns trabalhos revelam é que muitas destas não tiveram uma formação que possibilitasse um maior contato com este assunto, tampouco com questões referentes às relações de gênero. Tal fato, muitas vezes, pode fazer com que as propostas pedagógicas mediadas por estes docentes reproduzam estereótipos de movimento, corpo e gênero, impedindo que a criança experimente livremente as diversas possibilidades de seu próprio corpo.

Os temas relacionados ao movimento e às brincadeiras, que podemos compreender como uma forma de educação do corpo, bem como aqueles associados às relações de gênero são objetos de estudo de diferentes áreas do conhecimento, dentre estas a Educação Física. Cabe destacar que atualmente, mesmo esta sendo reconhecida como componente curricular obrigatório na educação básica, nem sempre se tem a presença de professoras(es) de Educação Física na Educação Infantil. Deste modo, as atividades de movimento são mediadas por professoras(es) generalistas, ficando submetidas aos conhecimentos destas sobre movimento e corpo e, infelizmente, impossibilitando a

construção de um diálogo e de um conhecimento diversificado entre estas duas áreas do conhecimento.

A ausência de uma reflexão dos conhecimentos produzidos pela Educação Física em relação às especificidades e necessidades da criança na Educação Infantil acaba por limitar o acesso das crianças às práticas corporais que, como apresentado em um dos trabalhos, é um direito da criança. Nossa análise nos permite constatar a presença de uma demanda da abordagem desta temática na produção de conhecimento em Educação, porém esta questão é proposta por autores que têm por origem a formação em Educação Física. Portanto, a partir da análise da produção de conhecimento selecionada para nosso trabalho, podemos constatar que a Educação pouco tem produzido um conhecimento específico sobre esta questão e a vinculação desta produção aos conhecimentos e referenciais da Educação Física tem sido escassa.

O contato com os artigos que relatam o cotidiano da Educação Infantil nos possibilita perceber que a própria criança leva para dentro da instituição elementos pertencentes ao contexto da Educação Física. Seja a ação de levar uma bola para a escola no dia em que se pode levar um brinquedo para compartilhar com a turma, seja por brincadeiras e jogos como pique-pega ou ciranda, a criança em suas ações espontâneas apresenta uma demanda por vivenciar uma cultura corporal.

Neste sentido, defendemos que a noção de educação do corpo e também os estudos referentes às relações de gênero são conhecimentos dos quais as pedagogas e pedagogos poderiam se apropriar desde sua formação, de modo a constituírem práticas docentes e mediações diversificadas e igualitárias na Educação Infantil. Acreditamos que a compreensão dos conhecimentos produzidos a respeito destes trata-se de um importante elemento para se entender a importância do corpo, de sua educação e das relações de gênero no meio educacional. Tal fato possibilita também reconhecer os impactos que os diferentes processos que envolvem estas questões podem ter sob a construção do sujeito, em seus mais variados aspectos, inclusive o social.

Destacamos também que a produção de conhecimento que analisamos compreende que o gênero é uma construção social. Assim, defendem que as formas de ser homem e mulher foram construídas histórica e socialmente, e no ambiente escolar incidem sobre os corpos das crianças em diferentes momentos, proporcionando diferentes vivências e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Cabe considerar que estas diferenciações que a escola insiste em manter são instituídas pela sociedade e posteriormente serão reproduzidas nesta mesma sociedade, instaurando um ciclo de desigualdade de oportunidades e direitos. Percebemos que os estudos que abordam esta temática desejam contribuir para que este ciclo seja mudado, e a educação seja mais igualitária em suas ações.

Nossa análise nos permitiu também constatar que grande parte da produção de conhecimento está voltada para a abordagem de como a escola vem educando o corpo e o gênero das crianças, impondo limites e padrões de comportamento. Poucos são os artigos que se propõe a abordar as transgressões e as possibilidades de construção de outras feminilidades e masculinidades. Por isso parte de nossa análise se dedica à evidenciação desta outra abordagem das relações de gênero, buscamos direcionar nosso olhar também para as ações de transgressões e cruzamento de fronteiras que alguns trabalhos relatam. Acreditamos que a compreensão destas ações colabora para a construção de novas abordagens e práticas educativas que respeitem e propiciem uma maior exploração de possibilidades no que tange as relações de gênero na Educação Infantil.

Outros elementos que se fizeram presentes nos trabalhos analisados foram aqueles referentes à rotina escolar, ao espaço e aos tempos destinados às atividades. Nosso estudo revela que estes elementos influenciam diretamente nas experiências que as crianças vivenciam na educação escolar. Estão também ligadas a uma educação do corpo que visa difundir diferentes normas e políticas para as crianças de forma a prepará-las para o convívio em sociedade de acordo com as normas por esta estabelecidas.

Corpo e gênero surgiram também como questões que se demonstraram presentes nos trabalhos com os quais tivemos contato, uma vez que estas estão diretamente relacionadas às temáticas que norteiam nosso estudo. Constatamos que estes temas encontram-se intrincados e percorrem diferentes espaços, momentos e estruturas da Educação Infantil. Nossa análise aponta ainda que a discussão que vem sendo elaborada pela produção de conhecimento da Educação busca dar visibilidade a estes temas e apresenta constante interesse por estes.

Destacamos que tais temas podem representar as diferentes demandas da área, uma vez que aparecem nas pesquisas relacionadas ao contexto escolar; aos diferentes momentos da rotina escolar; nas políticas educacionais; aos discursos e às práticas das próprias crianças. Estas diferentes perspectivas sob as quais as temáticas vem sendo abordadas também nos revelam as diversificadas estruturas e dispositivos que atuam sobre o corpo e as relações de gênero das crianças dentro da Educação Infantil.

Constatamos em nossa análise que estes dispositivos se fazem presentes em discursos sobre o corpo infantil, tempos e espaços da rotina, na prática docente, estabelecendo regras e construindo padrões que reforçam diferenças. Estes dispositivos pedagógicos moldam os corpos e conseqüentemente a moral, fazendo-os incorporar hábitos de ordem e disciplina, produzindo também condutas e sujeitos.

Sendo assim a criança é submetida a uma série de processos aos quais precisa se adaptar. Esta adaptação exige que seu corpo se ajuste à rotina da creche, que conseqüentemente envolve uma adequação dos desejos e vontades aos tempos e espaços delimitados por normas. Em uma constante evidência do corpo e das atitudes, exalta-se o que é “correto” e também o “desajustado”, que não deve ser seguido. Esta intervenção busca construir gestos, sentidos e ações a serem incorporados pelas crianças para que esta seja integrada ao espaço escolar conforme as regras estabelecidas.

Os trabalhos também nos revelam a percepção da exploração do ambiente de forma diferenciada, as segregações entre meninos e meninas durante as atividades, bem

como as expectativas díspares construídas para ambos, que vêm sendo apresentadas por esta produção de conhecimento. Podemos apreender, portanto, que as diferenças de gênero se dão nas formas de se ocupar o espaço, e podem ser motivadas pelas diferentes expectativas que se têm das crianças e pelas diversas normas às quais estão são submetidas.

Neste sentido, nossa análise pode constatar que a produção de conhecimento apresenta a escola como produtora e reprodutora de normas e concepções de gênero e sexualidade dos sujeitos e de suas identidades. Destaca também que as práticas educativas também são responsáveis por reforçar diferenças e promover o sexismo e, ao apresentar a escola como mantenedora de relações de desigualdade, esta produção atenta para a necessidade da reflexão sobre como as ações educativas têm colaborado com esta estrutura.

Buscando colaborar com esta reflexão, defendemos que a livre exploração das crianças das diversas possibilidades de serem meninos e meninas depende também da ação das professoras e professores durante toda a elaboração e mediação das práticas pedagógicas. Cuidado este que vai desde a organização dos espaços e elementos da rotina, até o oferecimento de brinquedos variados e a mediação de situações e intervenções em conflitos. Esta atitude propicia à Educação Infantil um espaço onde identidades femininas e masculinas inter-relacionem-se e se transformem constantemente. Diferentes práticas docentes constituem diferentes sujeitos.

Nossa análise voltada para o cuidado e educação evidencia que esta produção de conhecimento estabelece um forte vínculo entre o cuidado com a saúde e a higiene. Neste sentido, são apresentadas discussões que destacam a importância desta relação e conhecimentos entre as práticas realizadas no cotidiano escolar. Também surge o questionamento sobre este vínculo e a maneira como ele ocorre na Educação Infantil apontando que tais estratégias investidas nos corpos das crianças visam também constituí-las como sujeitos morais.

Assim, uma forte influência do pensamento médico do século XIX é revelada pela produção de conhecimento. Este pensamento instituiu normas sobre as práticas de

cuidado, demonstrando que as normas de higiene e saúde veiculadas pretendiam disciplinar o corpo e os hábitos dos sujeitos. A Educação Infantil acaba por, mais uma vez, firmar-se como um espaço que procura produzir sujeitos normais, ou seja, disciplinados que se adequam às normas de limpeza e saúde.

O cuidado também é apresentado pela produção de conhecimento como uma forma de atenção e proteção principalmente quando envolve atividades mediadas com crianças de zero a três anos. É reconhecido que estas ações são responsáveis pela construção de vínculos entre as educadoras e as crianças, portanto, os momentos de cuidado exigem grande interação afetiva, emocional e corporal. Destaca-se a complexidade desta relação que necessita da entrega da criança e do adulto para que estas experiências sejam positivas.

Neste sentido, a Educação Infantil, como apresentado em alguns trabalhos analisados, pode ser também compreendida como um espaço onde uma educação do adulto também ocorre. Esta educação envolve as diversas questões referentes ao educar da criança, em especial aquelas de zero a três anos, uma vez que as crianças trazem junto de si o inesperado. Tal fato exige que o adulto se adapte às expectativas e necessidades da criança, demanda também que este molde suas ações, hábitos e estratégias de ensino, resultado de um processo de negociações.

Portanto podemos considerar a existência de uma educação do corpo que recai também sobre o(a) professor(a) da Educação Infantil, que também é sujeito de um processo de disciplinamento para que possa ser inserido nesta etapa da educação. Para atingir seus objetivos pedagógicos, muitas vezes faz-se necessário adaptar seu corpo, costumes e concepções às exigências da especificidade do trabalho na Educação Infantil.

Dentre outros desafios relacionados ao educar e à atuação docente, que foram revelados em nossa análise, apontamos a presença de homens no contexto da Educação Infantil e também a desvalorização e falta de uma formação específica daqueles que educam. A Educação Infantil, como demonstrado, é reconhecida por ser uma área

profissional predominantemente feminina. Portanto os homens que escolhem atuar nesta área passam por dificuldades referentes ao preconceito, pois são considerados como transgressores, e têm suas práticas docentes suscetíveis a suspeitas e tentativas de segregação.

Quanto à questão da desvalorização e falta de formação específica daqueles que educam, destacamos a partir de nossas análises que autores relatam o baixo investimento financeiro do governo nesta etapa da educação. Quanto às profissionais envolvidas com a Educação Infantil, durante muito tempo não se exigiu quase nenhum tipo de formação específica. Tal fato acaba por contribuir para a desvalorização da profissão e também para os baixos salários.

Por fim, buscando aqui concluir a exposição de nossas ideias, gostaríamos de salientar que nossa intenção com esta análise não foi criticar, tampouco julgar a prática e o conhecimento produzido pela área da Educação. Buscamos compreender o conhecimento que esta área vem elaborando e, também, investigar e propor as possíveis aproximações entre esta área do conhecimento e a Educação Física. Podemos constatar que uma aproximação entre estas áreas vem acontecendo, porém de forma ainda tímida.

Em vista disso, voltamos a enfatizar que a apropriação da noção de educação do corpo, bem como dos conhecimentos produzidos pelos estudos de gênero pela área da Educação pode contribuir para a desconstrução de antigas dicotomias e desigualdades de oportunidades que ainda permeiam a educação. E, portanto, destacamos também a necessidade de mais estudos realizados pela Educação Física sobre estas temáticas junto da Educação, na tentativa de construir propostas que sejam mais igualitárias, diversificadas e significativas.

Neste sentido, destacamos como desafios futuros investigações que busquem refletir sobre como a educação do corpo e as relações de gênero vêm sendo abordadas na formação de pedagogos, as mudanças e caminhos e configurações que esta vem tomando.

Sabemos que nosso trabalho representa apenas um passo de uma longa caminhada, um percurso ainda tortuoso que nos leva sempre a novos questionamentos e reflexões.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

AKAMINE, Marcelo Massao; PRODÓCIMO, Elaine (orient.); SILVA, Dirceu Santos (coorient.). **A investigação sobre as práticas corporais e os espaços na instituição de ensino infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, [S.l.], v.15, n.2, abr. 2013.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. 254 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ARCIERI, Renato Moreira et al. Análise do conhecimento de professores de Educação Infantil sobre saúde bucal. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 47, mar. 2013. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/21376>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ÁVILA, Maria José F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 645, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** – magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900 [1931-1933]. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. [1913-1932]. São Paulo: Duas Cidades e Editora, 2002.

BITENCOURT, Silvana Maria. A Contribuição de Teóricas Feministas para os Estudos de gênero. **Revista Ártemis**, Vol. XVI n 1; ago-dez, 2013. pp. 178-185. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/viewFile/17356/9870> (ultimo acesso em fev. de 2016)

BORBA, Angela M. As Culturas da Infância nos Espaços-tempos do Brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29º Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. **Anais 2006 da 29ª Reunião Anual da anped: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2015

BRACHT, Valter.; FARIA, Bruno de A. ; Moraes, Cláudia E. A. ; ALMEIDA, Felipe. Q. ; GHIDETTI, Filipe. F. ; Gomes, Ivan M. ; ROCHA, Maria C. ; MACHADO, Thiago da S. ; Almeida, Ueberson R. . A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 17, p. 11-34, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles E. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUFALO, Joseane Maria Patrício. O imprevisto previsto. **Pro-posições** - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-bufalojmp.pdf> (Ultimo acesso em ago. 2014)

BUJES, Maria Isabel Edelweiss . Escola infantil pra que te quero?. In: Carmen Maria Craidy; Gládis Kaercher. (Org.). **Educação Infantil pra que te quero?**. 1ed.Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 2001, v. 1, p. 13-22.

BUSS-SIMÃO, Márcia . Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 939-960, 2013a.

_____. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 148, p. 176-197, Apr. 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000100009&lng=en&nrm=iso. (Ultimo acesso em dez. de 2015)

CARNEIRO, Maria Angela Barbato . Educação infantil: reflexões e transformações em um mundo globalizado. **Faces da escola em Ibero América**. 1aed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 1, p. 57-69.

CARVALHO, Eronilda Maria de Gois de. **Educação infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilheus, BA: UESC, 2003.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, Mar. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Mar. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 329-348, 2002.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil**: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-cipollonel.pdf>. (Último acesso em jun. de 2014)

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Elisabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.103-117, set./dez. 2003.

DA SILVA, Edilayne Fernander; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a educação física. **Pensar a Prática**, [S.I], v.5, p. 39-57, nov.2006.

DAIRELL, Juarez (org.). Múltiplos olha res sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 27, n. 2, p. 229-245, Julho 2001.

DEBORTOLI, José Alfredo O. ; As crianças e as brincadeiras. In: Alyson Carvalho; Fátima Salles; Marília Guimarães. (Org.). Desenvolvimento e Aprendizagem. 1ed.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, v. 1, p. 77-88.

_____ ; Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Paidéia** (Belo Horizonte), v. 1, p. 79-111, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, v.1, 1994.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições** [online]. 2014, vol.25, n.1, pp. 181-198 . Available from:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (Coaut. de). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Dualismos em duelo**. *Cad. Pagu* [online]. 2001/02, n.17-18, pp. 9-79.

FERNANDES, Renata Sieiro. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. **Revista Pró-posições** .Campinas, vol.13, N.2 (38), p. 171-180.

FERREIRA, Maria Manuela M.; Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s)

das crianças no jardim-de-infância. In: CERISARA, A. B. ; SARMENTO, M. J. (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA Editores, 2004. p. 55-104

FINCO, Daniela . Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 14, p. 89-101, 2003.

_____. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem fronteiras de gênero. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Historia da sexualidade**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2009.

FROEBEL, Friedrich. **Education by development:** the second part of the pedagogics of the kindergarten. Ed. W. T. Harris. Trad. De Josephine Jarvis. New York; D. Appleton, 1899.

_____. **Pedagogics of the kindergarten:** his ideas concerning the play and playthings of the child. Ed. W. T. Harris. Tradução de Josephine Jarvis. New York: D. Appleton, 1912a.

_____. **The mottoes and commentaries of Friedrich Froebels's mother play**. Ed. W. T. Harris. Tradução de legendas e comentários para a mãe, de Henrietta R. Eliot, e comentários de textos em prosa de Susan E. Blow. New York: D. Appleton, 1912b.

_____. **The education of man**. Ed. W. T. Harris. Trad. W. N. Hailmann. New York: D. Appleton, 1912c.

_____. **Les causeries de la mère**. Trad. La Baronne de Crombrugghe. Paris: Ract et Falquet, 1882.

_____. Mutter-und Kose-Lieder. Leipzig: Berlag von U. Bichlers Bitwe & Gohn, 1883.

FRYBERGER, Adriana. O espaço do brincar. S. Paulo; 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 27, n. 2, p. 229-245, Julho 2001.

GALVÃO, Maria Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/794/805> (Ultimo acesso em maio de 2014).

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e praticas pedagogicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. 145f. Tese (doutorado) - Pontificia Universidade Catolica de São Paulo, São Paulo, SP.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educ. rev.**, Curitiba, n.16, p.109-119, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Mar. 2014.

GOBBI, Márcia. A. Lápis vermelho e de mulherzinha? Relações de Gênero, desenho infantil e crianças pequenas. *Revista Pró-posições*, Campinas, v.10, p.169-193, 1999.

GOFFMAN, Erving. The arrangement between the sexes. **Theory and Society**, Springer [S.l.]:v. 4, n. 3, p. 301-331, 1977.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 20, p. 395-411, 2014.

GRIGOROWITSCHS, Tamara ; Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 230-246, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114, jan. 1998. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

GUIDO, Humberto Aparecido. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: Walter Omar Kohan. (Org.). **Ensino de Filosofia**. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v., p. 195-211.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas - SP, v. 21, n.3, p. 36-50, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n.1, p. 145-168, 1996.

_____. Brinquedo e brincadeira na educação japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 60, p. 64-88, 1997.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.** [online]. 2001, vol.27, n.2, pp. 229-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Infância e Educação em Platão. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

_____. Vida e morte da infância. Entre o humano e o inumano. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 125-138, 2010.

_____. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

_____. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. **Uma História Para Contar**: A Pesquisa na Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Annablume, v. 1, p. 13-58, 2004.

_____. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.

KUDE, Vera M. M., KNÜPE, Luciene, PLENTZ, Margareth B.. A construção do gênero e o brincar na educação infantil. **Educação em Revista** (UFMG), Minas Gerais, v. 40, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil** : uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. v. 1. 210p.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Coaut. de). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil e Currículo**. 6ed. Campinas: Autores Associados, 2007, v. 1, p. 51-65.

_____. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés; MAGALHAES, Maria das Graças Sandi. A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 327-349, Apr. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100016&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Mar. 2015.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto ; MELLO, Maria Aparecida . Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 25, p. n.2, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Anna Paula Rolim de. Os bebês entre eles: afinal, há interação?. **Pro-Posições**[online]. 2012, vol.23, n.3, pp. 235-238. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000300016&lng=en&nrm=iso (Ultimo acesso em maio 2014)

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 03. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 01. 179p .

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n.2, p. 59-76, jul./dez.2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Volodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008^a

LUZ, Iza Rodrigues da. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Paidéia** (Belo Horizonte), v. V, p. 11-40, 2008.

MARANHÃO, Damaris G. O cuidado com o elo entre saúde e educação. **Cad. de Pesq.** Nº111, p. 115-133, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf> (Ultimo acesso em ago. de 2014)

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. 2012. 296 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

MAZZOTI, Alda Judith. A.: GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. MILSTEIN, D.; MENDES, H.. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 21, dez. 2004. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2138>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) p. 23-40.

MEYER, Dagmar E. E.. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem** (Impresso), Rio de Janeiro/RJ, v. 57, n.1, p. 13-18, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTAMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, n. 153, p. 720-741, Sept. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Mar. 2015.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ASSUMPCÃO, Renato Poubel de Sousa . Olhares para a produção bibliográfica sobre educação física escolar: algumas reflexões a partir de um levantamento bibliográfico. **Acta Scientiarum**. Education (Online), v. 34, p. 121-128,2012. Acesso em nov. 2015, Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/15280/pdf> .

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: mar. 2015.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Coaut. de). **Creches: crianças faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos direitos humanos**. [Acesso em 1 maio 2015]. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes . A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. n.33, p. 1-18, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 32, p. 205-221, 2011.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO. Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

PINTO, Gláucia Uliana e PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. O Conhecimento da Educação Infantil no Brasil: Uma Revisão da Produção Sobre as Pesquisas na Área. **TRAVESSIAS**. Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. www.unioeste.br/travessias. Vol. 2, Nº 2 2008.

PRADO, Patrícia Dias ; As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), UNICAMP, v. 10, p. 110-118, 1999.

PRANGE, Bruna ; BRAGAGNOLO, Regina I.. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 37, p. 251-272, 2012.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. Florianópolis, 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

RICHTER, Ana Cristina ; VAZ, Alexandre Fernandes . Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 486-501, 2011.

_____. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 2, p. 117-134, Aug. 2010a .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Mar. 2015.

_____. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 3, p. 673-684, Dec. 2010b . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Mar. 2015.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloisa Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Coaut. de). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 157-170.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da . História da Infância: Reflexões Acerca de Algumas Concepções Corrente. **Analecta** (UNICENTRO), Guarapuava, v. 3, p. 51-63, 2002.

ROSEMBERG, Flúvia. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo, SP: Contexto, 2010. p.171-186.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, n.96, p.58-65, fev. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814/824> (Ultimo acesso em 23 maio 2014)

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. de Pesq.** N° 107, p.7-40, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf> . (Ultimo acesso em maio 2014)

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque**. São Paulo, SP: Annablume, 2012.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**. Notas sobre a 'Economia Política' do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, [S.l.], n. 13, p. 221-236, jan. 1999.

_____. Infância pratica de ensino de Educação Física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Deborah T.; PINTO, F. M. (Org). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. P. 45-64.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, v. 14, n° 3 (42) – set/dez. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-sayaodt.pdf> (Ultimo acesso em: junho de 2014)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 32.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, vol.20, n°2, Porto Alegre, 1995, p.71-99.

SILVA, José Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 47, p. 340, Mar. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000100020&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Mar. 2015.

SILVA, Lucélia de Almeida; MULLER, Fernanda. Bebês e adultos no contexto da creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 261-266, Apr. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072014000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Mar. 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2006, v.1, p.X-XIX.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas - SP, v. 14, n.41, p. 77-90, 2003.

SOARES, Carmem L. Cultura de Movimento. In : **CORPO, Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC, 2003b. p. 14-23.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Verbete: Educação do corpo. In FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZALEZ, Fernando Jaime. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2014, p. 219-225.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Coaut. de). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. v. 1. 209p.

Thorne, Barrie. **Gender Play**: girls and boys in school. Philadelphia: Open University Press Buckingham, 1993

TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S.Z.. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação**,

Cultura e Desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 3, p. 111-148.

VEIGA, Cynthia Greive . A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002.

_____. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 9, p. 73-108, 2005.

VIANNA, Cláudia ; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 28, p. 231-258, 2006.

_____; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), v. 33, p. 265-283, 2009.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil do século XX. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

VIGARELLO, Georges. **Le corps redresse: histoire d'un pouvoir pedagogique**. Paris: A. Colin: [s.n.], 2004.

VYGOTSKY, Lev. Obras escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor, v.2, 1993.

_____. Obras escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor, v.3, 1995.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Teoria e método em psicologia. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

UNICEF. **Declaração dos direito da criança**. Nações Unidas, 20 de novembro de 1989. Acesso em 6 de maio de 2015. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.053-065, set./dez. 2003.

WAJSKOP, Gisela. A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: o que pensam sobre elas os adultos?. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 7, n.3, p. 1-10, 1996.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância: antologia. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. L'Évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Collin, 1968.

_____. Origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. **Doing gender**. Gender and Society, Londres: Sage Publications, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.