

# FORMAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E BRINCADEIRAS INFANTIS

Maria Ligia Trabuco Bassan\*  
Eliane Rose Maio\*\*

## RESUMO:

Esta pesquisa teve o objetivo de averiguar a formação dos/as acadêmicos/as, do curso de Pedagogia - UEM, sede, das turmas de 1º e 4º ano, no que concerne às temáticas corpo, gênero e sexualidade correlacionadas à brincadeira na Educação Infantil. Para isso, em primeiro lugar, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que explicitou desde o movimento mundial até a particularidade legislativa dessa primeira etapa do ensino básico no Brasil. Em seguida, foi exposto sobre a formação e a atuação do/a professor/a nessas instituições. Logo após, as temáticas em questão foram abordadas e relacionadas à brincadeira na Educação Infantil. Depois, foi descrito o conceito da pesquisa em educação e os resultados obtidos com a análise dos questionários, técnica de coleta de dados utilizada neste trabalho. Os resultados da pesquisa apontam que, da mesma forma que os alunos necessitam, também ambicionam por mais conhecimentos sobre as temáticas discutidas. Acerca dessas considerações finais, coadjuva-se estimular uma reforma na matriz curricular do curso de Pedagogia-UEM, sede, favorecendo os futuros/as pedagogos/as a encararem, em sua prática diária, os estereótipos sobre as temáticas e as relações entre as crianças no espaço escolar, a partir da brincadeira.

**Palavras-chave:** Formação acadêmica. Corpo, gênero e sexualidade. Brincadeira. Educação Infantil.

## ABSTRACT:

This research had as an aim to scrutinize the formation of the undergraduate students in the Pedagogy course at UEM, in which from freshmen to senior years students are in contact with the themes related to body, gender and sexuality drawing a straight relationship to games held in kindergarten. So that could be done, in first place, a bibliographic research was made showing aspects from the worldwide movement to minimum issues in the legislative system in elementary schools system in Brazil. Afterwards, the main themes were related to games played in kindergarten. Then, it was described the research in education and the results obtained with questionnaire analysis and data retrieval technique that were used in this research. The results show that as well as students need, they also aim for further knowledge about our main themes. Considering all the study, we aim to propose new thoughts onto the curriculum in the course of Pedagogy – UEM, held in Maringá, helping educators-to-be face in their daily practice stereotypes about the themes and the relationships between kids in school environment, starting from games.

**Keywords:** Academic formation. Body, gender and sexuality. Games. Kindergarten.

---

\* Graduanda em Pedagogia.

\*\* Doutora e Pós-Doutora em Educação Escolar. Mestre em Psicologia. Graduada em Psicologia. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UEM.

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar as temáticas corpo, gênero, sexualidade e brincadeiras infantis, decorre de um momento vivenciado na Universidade, quando uma professora do 2º ano pergunta aos/às alunos/as de Pedagogia quem fantasiaria um menino de bailarina se esse lhe pedisse, e apenas duas, entre elas eu, responderam que sim. A partir disso, vários questionamentos surgem: o que se conhece a respeito das temáticas corpo, gênero e sexualidade? Qual a importância para a formação do/a pedagogo/a? O que estudar sobre esse assunto? Qual a sua relação com as brincadeiras na Educação Infantil? Diante de tantas dúvidas, surge o objetivo deste trabalho, o qual se trata de averiguar a formação dos/as acadêmicos/as, do curso de Pedagogia – UEM/sede, das turmas de 1º e 4º anos, a partir da aplicação de questionários, no que concerne às temáticas corpo, gênero e sexualidade correlacionadas à brincadeira na Educação Infantil.

Realiza-se, inicialmente, um estudo bibliográfico sobre a educação, com base em Paschoal e Machado (2009), que perpassa desde o seu contexto de origem até afunilar na particularidade da Educação Infantil brasileira, em que se explica a trajetória histórico-legislativa do país, a qual dispõe que a instrução escolar é um direito da criança. Também é abordado que a atuação docente influi na qualidade do ensino ofertado. Portanto, busca-se esclarecer, conforme Kramer (2006), Libâneo e Pimenta (1999), a formação inicial e continuada do/a professor/a que atua na primeira etapa da educação básica.

Em um segundo momento, discute-se de que forma a atuação professoral repercute na percepção das crianças sobre si mesmas e na identificação dos outros sujeitos. Consoante à Goellner (2011), Louro (2011) e Maio (2011), conceitos se definem sobre as temáticas corpo, gênero e sexualidade. Depois de abordadas, com base em Vigotski (1998) e Santos e Braga (2013), são relacionadas à brincadeira, como uma atividade condutora que possibilita às crianças vivenciarem as diferentes possibilidades de uso de seus corpos de forma que se desenvolvam integralmente.

Por fim, tais quais expostas por Neves (1996) e Gatti (2004), descreve-se a abordagem das pesquisas qualitativa e quantitativa e apresenta-se o processo de aplicação e análise dos resultados obtidos com os questionários, técnica de coleta de dados utilizada neste trabalho. Os resultados da pesquisa apontam que, tanto como os/as

alunos/as necessitam, eles/as também ambicionam por mais conhecimentos acerca das temáticas discutidas.

Sobre tais considerações, aspira-se incitar uma reformulação na matriz curricular do curso de Pedagogia – UEM/sede, beneficiando os/as futuros/as pedagogos/as a defrontarem, em sua prática cotidiana, os estereótipos sobre os temas e as relações entre a garotada na escola, a partir da brincadeira.

## **2 EDUCAÇÃO: DO MOVIMENTO UNIVERSAL À PARTICULARIDADE DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE NESSE NÍVEL DE ENSINO**

Contemporaneamente, é conveniente que as crianças, desde os primeiros meses até a puberdade, frequentem a escola. Porém, historicamente, durante séculos, a coabitação familiar é que educou os jovens, pois, dessa maneira, desde a primeira infância, a criança se envolvia com a herança cultural e aprendia as normas e regras da sociedade em que vivia (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Contudo, em consonância com as mesmas autoras, com a eclosão industrial nos séculos XVIII e XIX os costumes que predominavam a sociedade se modificaram, o que também alterou o zelo da família com seus filhos.

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma de a família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Com tal característica fabril, os pais passaram a trabalhar intensamente para sobreviver e as crianças, então, passaram a conviver nas ruas. Dessa forma, emergiram, por precisão, outras formas de atendimento a tais crianças. No que concerne à particularidade da educação brasileira, “[...] a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que possuíam, em seus objetivos, o caráter pedagógico” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79). Isto significa que, devido a essa

peculiaridade, havia uma desarmonia entre as instituições do país e as do exterior, o que levou o ensino no Brasil a passar, historicamente, por progressos e declínios.

Ainda conforme as autoras, com esse cunho assistencialista, essas instituições auxiliavam mulheres viúvas e que trabalhavam, além de amparar igualmente no acolhimento de crianças órfãs. Sobre as crianças abandonadas, vale salientar o dispositivo da Roda dos Expostos<sup>1</sup>, pois, por mais de cem anos foi a única instituição desse caráter, sendo extinta apenas no século XX, já em meados de 1950. Com a reivindicação dos movimentos dos imigrantes europeus e dos movimentos feministas oriundos dos Estados Unidos para a criação de instituições de educação e cuidados para as crianças como um direito de todas as mulheres trabalhadoras, o poder público passou a manter e gerir mais estabelecimentos desse feitio. Assim, tendo informação, com base em Paschoal e Machado (2009), fez-se necessário o processo de normatização desse trabalho no poder legislativo.

Após diversas tentativas da sociedade em pleitear o direito da criança à educação somente foi efetivada na década de 80, com a Constituição Federal de 1988. Pois, a partir de então, a educação passa a ser um direito de todas as pessoas “[...] e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Essa se efetiva mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

---

<sup>1</sup>[...] dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das Casas de Misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (MARCÍLIO, 1997 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, art. 208).

Todavia, o instrumento jurídico que verdadeiramente possui políticas públicas orientadas para a puerícia<sup>2</sup> é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 – que versa a proteção integral à criança e ao adolescente, pois dispõe que esses “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, art. 3).

Entre os anos de 1994 a 1996, conforme Paschoal e Machado (2009), o Ministério da Educação (MEC) difundiu uma sucessão de documentos nomeados “Política Nacional de Educação Infantil”. Com a meta de ampliar a oferta de vagas e impulsionar a melhoria da qualidade de atendimento desse âmbito, tais documentos consolidaram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos.

“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; “Educação infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”, esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86).

Sobre o sistema educacional infantil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – explicita o objetivo da primeira etapa da educação básica. Isto é, que a criança de até cinco anos se desenvolva integralmente complementando a atividade da família e da comunidade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996, art. 29).

Em 1998, o Ministério da Educação propagou os ‘Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil’. Esse documento coadjuvava na formulação das diretrizes e das normas para o ensino da Educação Infantil, assegurando padrões básicos educacionais. No mesmo ano, publicou

---

<sup>2</sup> Período da vida compreendido entre a infância e a adolescência.

também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse referencial pretende assistir o/a professor/a diariamente em seu trabalho educacional acerca dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas, visto que representa o progresso ao contrapor a tradição assistencialista e a antecipação escolar. E foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 – que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes, ou seja, traça os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de Governo, que precisam criar planos de ação correspondentes entre si.

O Ministério da Educação declarou 2006 como o ano da ‘Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças, de zero a seis anos à Educação’. Para isso, elaborou um documento<sup>3</sup> que explica detalhadamente o processo histórico político-legislativo da Educação Infantil no país. Esse documento também especifica “[...] diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área [...] e preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação” (BRASIL, 2006, p. 3).

O debate sobre a multiplicidade e a heterogeneidade das propostas e das práticas na Educação Infantil no Brasil e no que tange este artigo, questiona a garantia de um currículo que respeite os direitos infantis e que contribua para a superação das desigualdades ao trabalhar as diferenças socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais. Ainda no que se refere a esta pesquisa, o documento aponta em suas diretrizes que o “[...] processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006, p.17).

Embora a conjunção desses fatores demonstre o progresso legislativo ocorrido no Brasil, isto é, que a educação é um dever do Estado e um direito da criança, o desafio é conciliar esse direito com a realidade caótica. Pois esse nível de ensino exige o compromisso e a competência do/a profissional que atua diretamente com as crianças ou na gestão, supervisão ou orientação, que promoverá o desenvolvimento integral da criança.

Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com

---

<sup>3</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se têm a seu respeito. [...] ainda hoje, a implantação de uma educação infantil de qualidade permanece um desafio a ser vencido (ARCE e MARTINS, 2010, p. 6).

Ademais, é necessário considerar o que pode influenciar na qualidade da educação. Para isso, é fundamental ponderar o perfil do/a professor/a, a formação acadêmica do curso de Pedagogia, a formação continuada, a atuação docente e a valorização desse/a profissional. Entretanto, é preciso refletir também sobre o cotidiano dessas instituições de Educação Infantil e a rotina dos/as alunos/as. Porque a primeira etapa da educação básica demanda que o/a professor/a esteja apto/a a planejar e trabalhar conforme o binômio cuidar-educar.

Em decorrência das novas imposições previstas na legislação, é preciso uma formação sólida e constante atualização em serviço aos/às profissionais que atuam com essa faixa etária. Mas, um dos desafios das políticas educacionais a respeito da instrução do/a professor/a é em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento. Visto que agrega e complementa os deveres da família em relação a duas incumbências: o cuidar e o educar. Para tanto, surge a necessidade de destacar a concepção que tange à formação inicial e continuada do/a professor/a, assim como a atuação desse/a profissional do nível de ensino da Educação Infantil.

O documento ‘Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil’ decreta que “[...] os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal)” (BRASIL, 1998, item 2.2). Dessa forma, a instrução básica é pré-requisito para se trabalhar nas instituições de ensino.

Sobre o curso,

[...] a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, [...] assumiu a tese de que o curso de pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Kramer (2006) questiona as condições concretas do curso, como: quem são os/as alunos/as de Pedagogia, tendo em vista aspectos como gênero, faixa etária, classe social

e nível de escolaridade? Tem-se que a maioria<sup>4</sup> são mulheres jovens e adultas de classes populares que não precisaram atingir uma grande quantidade de pontos no exame de acesso ao curso. Dessa forma, “[...] é urgente a formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (KRAMER, 2006, p. 808).

Com relação à formação inicial, a autora expõe o ‘Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil’ (PROINFANTIL), lançado pelo Ministério da Educação em 2005. Esse Programa capacita em magistério para a Educação Infantil professores/as que atuam com crianças de 0 a 6 anos que não cursaram ou concluíram o Ensino Médio. Perante a gravidade do contexto de formação, ela também evidencia como conquista as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura’ – resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 – que definem “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006, art. 1º).

Respeitante à formação continuada, Kramer (2006) ressalta que atividades casuais e emergenciais não sucedem transformações expressivas, portanto não garantem a qualificação necessária ao trabalho com as crianças. Dessa forma, ela explica que “[...] os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar” (KRAMER, 2006, p. 806). Contudo, muitas instituições não praticam dessa forma, é comum que haja uma semana pedagógica no início do ano e, depois, algumas esporádicas reuniões de formação até o cumprir os dias letivos.

Por isso, a indagação mais significativa é a respeito do “[...] esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245). A formação desses/as profissionais é um problema a ser superado, pois o/a professor/a deve ser capaz de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática de trabalho. Quanto a isso,

[...] há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática),

---

<sup>4</sup> Não especifica quantidade.

pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (PIMENTA, 1998 *apud* LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245).

Portanto, a questão é: que professor/a se quer formar? Consoante a Libâneo e Pimenta (1999), ao passo que o/a professor/a adquire conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, ele/a amplia seu discernimento sobre a própria prática e assim, a transforma. Logo, a partir das necessidades e dos desafios impostos dia a dia pelo ensino como prática social, os/as professores/as devem construir seus saberes-fazeres docentes, em um processo contínuo de construção de suas identidades.

[...] embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência (NUNES, 2001, p. 38).

A atuação desse/a profissional exige uma competência polivalente, uma vez que o ‘Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil’ explica que “[...] ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). Dessa maneira, é imprescindível que o/a professor/a se informe sobre os cuidados inerentes às crianças pequenas, assim como deve ter ciência a respeito de múltiplos saberes.

Contudo, comumente, os cursos de formação docente focalizam o ensino nas teorias curriculares, teorias de aprendizagem, disciplinas de metodologia de ensino, políticas públicas, gestão educacional, etc. A maioria deixa a desejar quando se pensa na prática que envolve a rotina diária da Educação Infantil. Brasil (2009) afirma que as instituições escolares devem propor uma educação cidadã, que ensine a criança a valorizar e respeitar a diversidade cultural, em específico – no que concerne a este trabalho – às temáticas corpo, gênero e sexualidade.

Se alunos/as necessitam desses conhecimentos, entendemos que professores/as deveriam estar preparados/as. No entanto,

especificamente em relação aos temas gênero e sexualidade, experiências vivenciadas e relatadas no processo de formação com professores/as quase não aparecem durante a elaboração de novas propostas de formação desses/as educadores/as (MAIO, 2011, p. 92).

Nessa contextura, a formação professoral deve ser fundamentada em múltiplas áreas do conhecimento, mas, acima de tudo, precisa compreender o ser criança para resguardá-la no que respeita sua singularidade.

### **3 AS TEMÁTICAS CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE CORRELACIONADAS À BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Corpo, gênero, sexualidade...* O que essas palavras significam? Por que são importantes quando pensamos na educação? O que elas representam na construção da identidade dos meninos e meninas que integram nossas salas? E a nós, será que dizem algo novo ou interessam para além da nossa atuação como professoras e professores? (GOELLNER, 2011, p.13).

É contemporânea a discussão sobre o que legitima o papel e a atuação dos/as profissionais da educação frente às demonstrações de sexualidade dos alunos. Conforme Goellner (2011), a atuação do/a professor/a repercute na maneira em que as crianças percebem os seus corpos e desenvolvem gradativamente a percepção de identificação dos sujeitos, do mesmo modo que definem atributos, funções e papéis aos homens e às mulheres. Por isso, é essencial que o/a pedagogo/a compreenda as determinações biológicas e as construções culturais<sup>5</sup> que cercam essa temática.

Sobre o conceito de corpo, esse não é somente a materialidade biológica, é também os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. Isto significa que “[...] o *corpo* resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros” (GOELLNER, 2011, p. 14, grifo da autora). Por isso, é um processo educacional, que define os corpos e influencia a maneira do ser humano se reconhecer como pessoa.

---

<sup>5</sup> É importante enfatizar essa distinção de conceitos (biológico x cultural) porque, como não se trata de fenômeno puramente biológico, ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e culturas. Desse modo, se as relações homem e mulher são um fenômeno de ordem cultural, elas podem ser transformadas. E a educação desempenha importante papel nesse sentido (MAIO, 2011, p. 88).

Esse transcurso de identificação das pessoas vincula-se com o conteúdo de gênero. Tal termo, conforme Louro (2011), surgiu pela precisão de acentuar o caráter eminentemente social das distinções percebidas entre os sexos. Portanto,

[...] por *gênero*, entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de *sexo*, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O *gênero* é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino (GOELLNER, 2011, p. 15, grifos da autora).

O que caracteriza um menino é o moletom, a bermuda jeans e o par de tênis; já o que tipifica uma menina é o cabelo comprido com tiara, os brincos e as sandálias. Ou seja, são características, roupas e adereços que, na cultura, evidenciam tanto o gênero das crianças e quanto dos adultos. Para Louro (2011), tal diferenciação surge como algo ‘natural’ e permanece grudada aos corpos, porém ecoam essas marcações e se assume a naturalização das diferenças. Com isto posto, o/a professor/a deve trabalhar com cautela para não reforçar apenas o modo usualmente aceito na civilização, pois assim pode contribuir para intensificar o processo de generificação dos corpos e das subjetividades.

De tal forma, é imprescindível refletir sobre a coibição do/a professor/a em relação aos desejos e às vontades manifestadas logo cedo pelas crianças. Por que o menino não pode usar o giz de cera cor de rosa para colorir a atividade? Por que a menina não pode brincar com os carrinhos da caixa de brinquedos? Por que no dia da fantasia o menino não pode se fantasiar de bailarina e a menina de super-herói? Goellner (2011) contesta o pensamento consolidado desse/a profissional sobre as representações dominantes de gênero, pois essas práticas são oportunidades de vivências corporais. A autora indaga no que essas questões de gênero implicam e de que maneira intervêm na sexualidade.

Concordante a Louro (2011), frequentemente, se vincula a sexualidade à natureza ou à biologia, admitindo como hipótese uma espécie de domínio à parte, excluindo, então, a cultura. Entretanto essa questão envolve “[...] crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais” (JEFFREY WEEKS, 1999 *apud* GOELLNER, 2011, p. 16). Isto significa que, se, por um lado, sexo é expressão biológica que delimita os

atributos anatômicos, por outro, a sexualidade é de vasto modo expressão cultural, econômica, social, política e histórica.

No que concernem suas facetas, é necessário ressaltar outros dois termos: orientação e identidade sexual. Consoante a Goellner (2011), a expressão orientação sexual remete às múltiplas possibilidades de experienciar a sexualidade, isto é, a orientação do desejo afetivo e erótico que cada pessoa exerce em sua sexualidade. E o termo identidade sexual reporta à construção cultural acerca das maneiras que as pessoas vivenciam sua sexualidade, sejam elas heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros.

No tocante à sexualidade infantil, Maio (2011) esclarece que isso é íntimo a qualquer criança, e que será particular a cada uma a sua manifestação. Assim, cabe ao/a professor/a conhecê-la, respeitá-la e conduzi-la de forma adequada. Por isso,

o/a professor/a deve estar atento/a às diferentes formas de expressão dos/as alunos/as. Muitas vezes, a repetição de brincadeiras, apelidos ou paródias de músicas alusivas à sexualidade podem significar uma necessidade não-verbalizada de discussão e de compreensão de algum tema. É essencial que o/a professor/a saiba como lidar com essas formas de expressão e comportamentos das crianças, aproveitando a oportunidade e dando início a uma conversa sobre sexualidade. [...] O/A educador/a deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, mas fazer uma reflexão dialógica, permitindo que o/a aluno/a seja capaz de formar sua própria opinião de maneira consciente (MAIO, 2011, p. 93).

Nesse contexto, o/a professor/a deve intermediar em benefício de uma Educação Infantil mais justa e humana. Como também deve proporcionar uma pedagogia que cultive o respeito a cada um pelo o que o sujeito é, pois posteriormente no mundo adulto as pessoas expressam “diferentes formas de viver as masculinidades e feminilidades” (GOELLNER, 2011, p.18).

Enfim, é preciso ponderar as peculiaridades de cada criança e, assim, sugerir atividades que as integrem no que for proposto. Contudo, Goellner (2011, p. 19) explicita que alguns cuidados são fundamentais, como por exemplo:

a) Ao propor uma atividade, criar um bom ambiente entre os/as participantes, para que se sintam à vontade para expressar suas opiniões, habilidades, vivências etc.;

- b) Incentivar a prática de atividades para todos/as, independentemente do sexo, promovendo situações nas quais meninos e meninas participem conjuntamente;
- c) Incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas;
- d) Desenvolver atividades nas quais a diversidade dos corpos seja valorizada e não tomada como algo que exclua a participação daqueles/as que não têm muita facilidade para realizá-las;
- e) Ficar atento/a para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las;
- f) Desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sintá-se integrante das atividades propostas.

Sobre o item C da lista de cuidados de Goellner (2011), de fato é necessário repensar as ocupações indicadas de acordo com gênero. Opostamente ao que se pensa, ainda existe o senso de que as meninas devem situar os espaços privados e os meninos os espaços públicos.

Por isso, ainda utilizam uma educação (informal) diferenciada para as meninas, com o objetivo de prepará-las para o matrimônio, priorizam-se práticas educativas – brincadeiras – que desenvolvam características tidas necessárias para esses papéis, como sensibilidade, obediência, emotividade, etc. Enquanto que para os meninos, cujo papel social esperado é o de provedor da família, o porto seguro da esposa e dos filhos, priorizam-se práticas educativas que desenvolvam as características tidas como masculinas, como liderança, força, objetividade, agressividade, não emotividade, entre outras (SANTOS; BRAGA, 2013, p. 106).

Essa ideia limita o exercício das crianças em atividades que gostariam de vivenciar e “não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos” (GOELLNER, 2011, p.18). A principal atividade da criança quando se trata de desenvolvimento, na Educação Infantil, é a brincadeira, pois é por essa ação que ela vivencia o mundo e assimila a sua totalidade.

Assim, a brincadeira auxilia no desenvolvimento global da criança, pois nesse momento ela lida com pensamentos, emoções e ações. Não obstante, Vigotski (1998) expõe que o brinquedo só pode ser pensado como uma atividade condutora que ocasiona o desenvolvimento infantil, quando esse oferece vasta estrutura básica a fim de modificar as necessidades e a consciência da criança.

No brinqueado, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinqueado é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinqueado contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 134-135).

Na brincadeira, consoante ao mesmo autor, a criança começa com uma circunstância imaginária muito pegada à realidade, o que acontece é uma reprodução da situação real. Em exemplo, cita uma criança envolvida em uma brincadeira com uma boneca, essa reproduz um tanto o modo que sua mãe faz com ela. Por outras palavras, “[...] é uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido” (VIGOTSKI, 1998, p. 135).

Logo, essa brincadeira de faz de conta faz com que a criança vivencie e manifeste sua introdução no universo cultural, ao passo que percebe e representa as ações do adulto, ao copiar expressões, gestos e movimentos. O brincar é, portanto, uma ferramenta que possibilita o aprimoramento de saberes de forma lúdica e contribui para que a criança se humanize.

A brincadeira expressa função elementar no que diz respeito à construção da identidade de gênero. “Ao brincar de faz de conta que é o pai, a mãe, o/a professor/a, o/a policial etc., a criança internaliza conhecimentos em relação a esses papéis e funções sociais” (SANTOS e BRAGA, 2013, p.108).

Dessa forma, favorece também o desenvolvimento da identidade da criança, de modo que ela se veja como indivíduo com suas singularidades. E, além disso, ao observar o ambiente social em que está inserida, aprende a se relacionar consigo mesma e com os outros, para que assim respeite as diferenças multiculturais que existem entre as pessoas.

#### **4 PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

A pesquisa qualitativa, comum no âmbito educacional, conforme Neves (1996), busca obter dados descritivos mediante a interação do/a pesquisador/a com a situação do objeto de estudo. Dessa forma, ele/a procura compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes da situação estudada e só então apresenta a sua interpretação dos fenômenos apurados.

Sobre os empecilhos desse método, o autor explicita que a incumbência de coletar, organizar, codificar, analisar e tornar os dados sistematicamente comparáveis é um trabalho intensamente árduo que demanda tempo. Ainda, no que concernem os resultados da pesquisa, afirma que contém um significado que independe do favoritismo tanto do/a pesquisador/a, quanto do/a leitor/a do estudo.

Em relação à confiabilidade da validação desses resultados, ele propõe a utilização de alguns critérios para aplacá-los, são eles: averiguar a credibilidade do material pesquisado, cuidar da lealdade no processo de transcrição que precede a análise, ponderar os elementos que constituem o contexto e confirmar a possibilidade de comprovar posteriormente os dados pesquisados (BRADLEY, 1993 *apud* NEVES, 1996, p. 4). Assim, as pesquisas desse feitio garantem um modo viável e promissor de investigação.

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p. 5).

Contudo, “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p. 13). Dessa forma, com a pesquisa quantitativa, se busca ao traduzir os números e as categorias uma validade racional e teórica no embate com a dinâmica observável dos fenômenos. A autora afirma que muitas questões sociais e educacionais, sem dados dessa natureza, não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, ou ainda algumas não seriam mesmo levantadas.

Por conseguinte a tudo anteriormente afirmado e a forma com que essas temáticas discutidas estão interligadas, emerge o objetivo de averiguar a formação dos/as acadêmicos/as, do curso de Pedagogia - UEM, sede, das turmas de 1º e 4º ano, no que concerne às temáticas corpo, gênero e sexualidade correlacionadas à brincadeira na Educação Infantil.

Para atingir tal objetivo, foi adotado neste trabalho o questionário como técnica para a coleta de dados. Para tanto, foram elaborados dois questionários, um para as

turmas do 1º ano (APÊNDICE A)<sup>6</sup> e outro para as turmas do 4º ano (APÊNDICE B)<sup>7</sup>. Os questionários contemplam a identificação do/a aluno/a (sujeito/a de pesquisa) e abordam os seguintes assuntos: as temáticas corpo, gênero e sexualidade; a formação acadêmica; a relação da temática discutida com a brincadeira na Educação Infantil; sugestão de mudança para o curso de Pedagogia relativamente à questão supracitada.

Primeiramente, obteve-se a anuência da Coordenadora do Curso de Pedagogia – UEM/sede, para a aplicação dos questionários. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação e aprovado pelo ‘Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá’ (COPEP), mediante o CAAE 29275314.5.0000.0104. Logo após, foi realizado contato prévio com o/a professor/a dos/as alunos/as dos 1º e 4º anos solicitando licença para realizar a coleta de dados. Por último, já em sala de aula, procedeu a explicação aos/às alunos/as sobre o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que dispõe sobre o anonimato, a participação voluntária e o modo de preenchimento do termo.

Então, por conseguinte, tais questões foram respondidas por escrito pelos/as alunos/as, na própria universidade, durante o período de aula. Salvo que o questionário foi respondido por quem compareceu a aula no dia da aplicação, esse não foi retomado posteriormente com quem faltou ou não estava presente no momento. E depois de um prolongado período de pesquisa qualitativa, que envolveu um processo gradativo de leitura e releitura, foram elaboradas as categorias de análise a partir da similitude das respostas. Assim, prossegue o resultado do estudo, tanto da identificação dos/as sujeitos/as de pesquisa quanto das respostas, de cada turma<sup>8</sup>, sendo que são três de 1º ano (turmas 01, 31 e 32) e três do 4º ano (turmas 01, 31 e 32).

Dessa maneira, com relação à primeira turma do 1º ano, foram respondidos trinta questionários. Contudo, um deles foi descartado por não ser preenchido adequadamente devido à assinatura, que ratifica a participação voluntária, e a rubrica que garante o acesso ao documento completo. E, ainda, outros oito também deletados pelos/as participantes serem menores de idade.

De acordo com os questionários aptos à verificação, tal turma pode ser identificada como exclusivamente feminina. A faixa etária varia entre 18 e 43 anos, e no

---

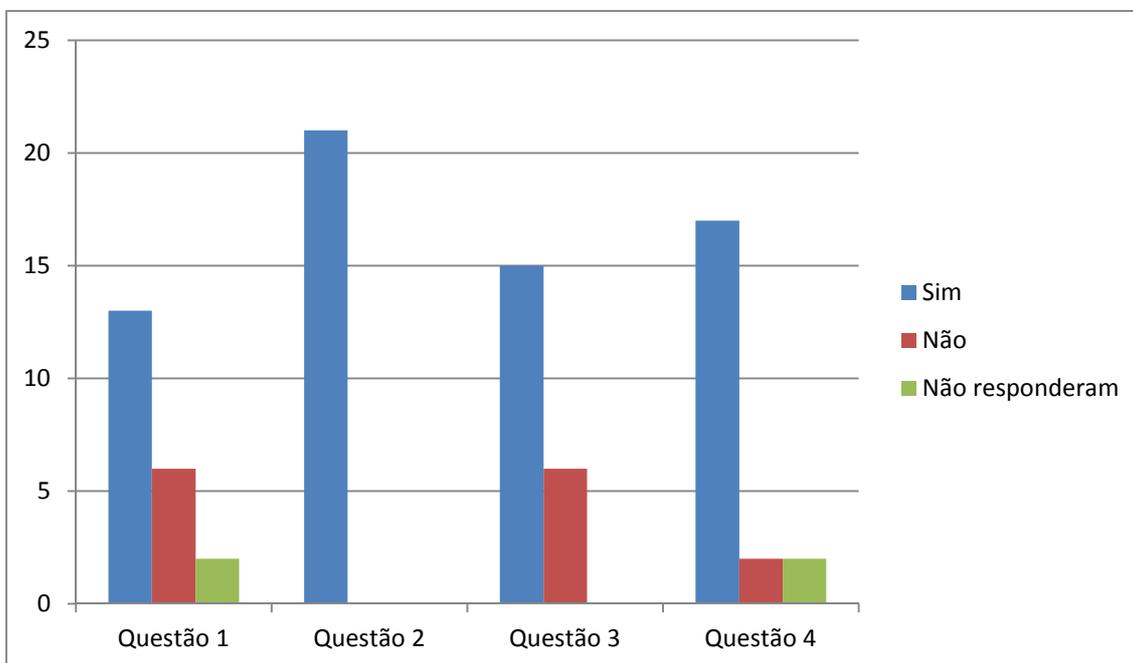
<sup>6</sup> QUESTIONÁRIO – 1º ANO PEDAGOGIA – UEM/SEDE.

<sup>7</sup> QUESTIONÁRIO – 4º ANO PEDAGOGIA – UEM/SEDE.

<sup>8</sup> Para garantir o anonimato, não será revelada a identificação de cada turma, apenas o ano, 1º ou 4º.

que concerne à religião, grande parte das alunas são praticantes do Catolicismo, mas há também atuantes do Evangelismo e do Espiritismo.

Em relação às respostas concedidas ao questionário, segue o gráfico:



**Gráfico 1 – Análise dos questionários da primeira turma do 1º ano.**

Vale ressaltar que, em relação à terceira questão, a saber, do interesse em estudar as temáticas, das que responderam “sim”, três não justificaram. As outras respostas foram classificadas em dois grupos. Em primeiro lugar, o maior grupo, que engloba aquelas que gostariam de estudar as temáticas em relação à prática diária. Isto é, o modo de trabalhar esse tema com as crianças desde a Educação Infantil, como abordar esse assunto com os alunos de acordo com a faixa etária, a maneira de responder às perguntas das crianças sem influências, e ainda, como isso pode intervir na aprendizagem. Em segundo lugar, o grupo que afirmou não ter condições de responder, por não possuir conhecimento sobre as temáticas, porém demonstrou interesse em estudar sim, alegando que é sempre bom obter mais conhecimentos.

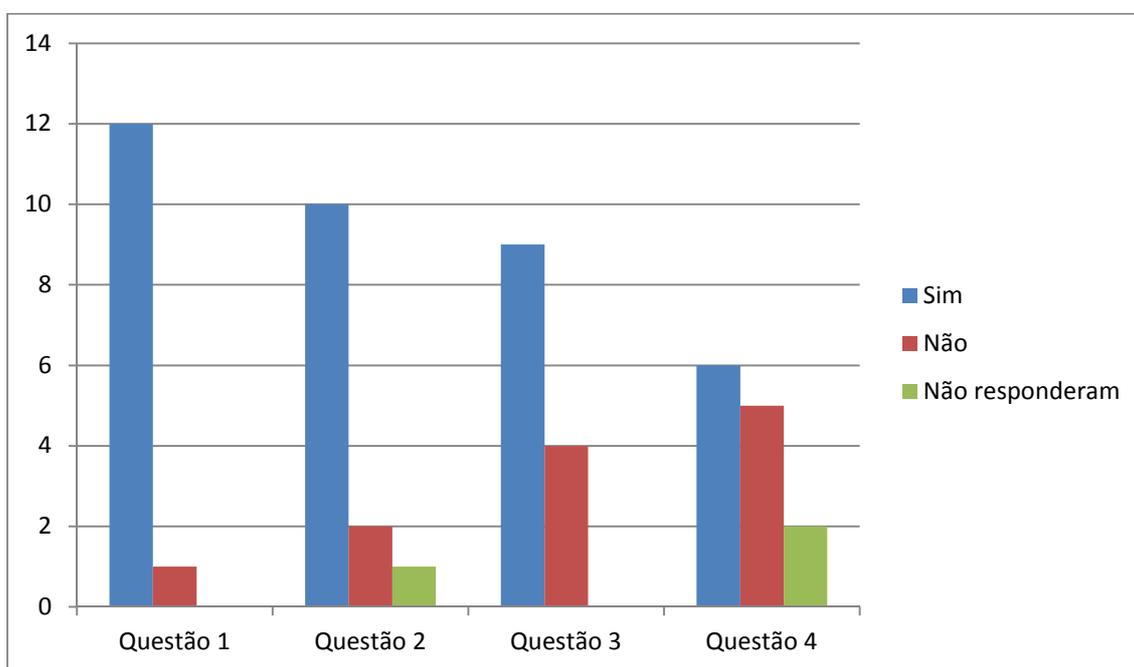
Sobre a quarta questão, que indaga a importância da relação do tema com a brincadeira na Educação Infantil, duas não responderam, dezessete assinalaram “sim”, mas duas não justificaram, e outras duas marcaram a opção “não”. Essas esclareceram que não podem responder por não terem conhecimento suficiente sobre o assunto. Já aquelas que escolheram o “sim”, em unanimidade, consideraram que na Educação Infantil

a criança esta em processo de se desenvolver e por meio do brincar, é possível abarcar várias situações de aprendizagem que envolve o tema.

A saber, Seffner (2006), *apud* Maio (2011, p. 93), apregoa que “a sexualidade deveria ser vista como uma atividade lúdica, inventada e reinventada todos os dias, com diferentes nomes e possibilidades”. Conforme BBC<sup>9</sup>, mulher, 20 anos, explica que “na Educação Infantil quando as crianças vivenciam nas brincadeiras a diversidade de gêneros, não denominando o que é feminino ou masculino, elas aprendem a não subjugar o outro gênero”.

A segunda turma do 1º ano, respondeu quatorze questionários. Contudo, um deles foi descartado pelo fato do/a participante ser menor de idade. De acordo com os questionários propícios à verificação, tal turma pode ser identificada como mista, sendo composta por cinco homens e oito mulheres. A faixa etária varia entre 18 e 26 anos, portanto trata-se de uma turma jovem. No que diz respeito à religião, a que se demonstra predominante é o Catolicismo, logo depois estão os Evangelistas, um se declarou Protestante e outro Deísta (*sic*).

Quanto às respostas dadas, segue o gráfico:



**Gráfico 2 – Análise dos questionários da segunda turma do 1º ano.**

<sup>9</sup> Serão utilizadas apenas as letras iniciais do nome para preservar a identidade do sujeito de pesquisa.

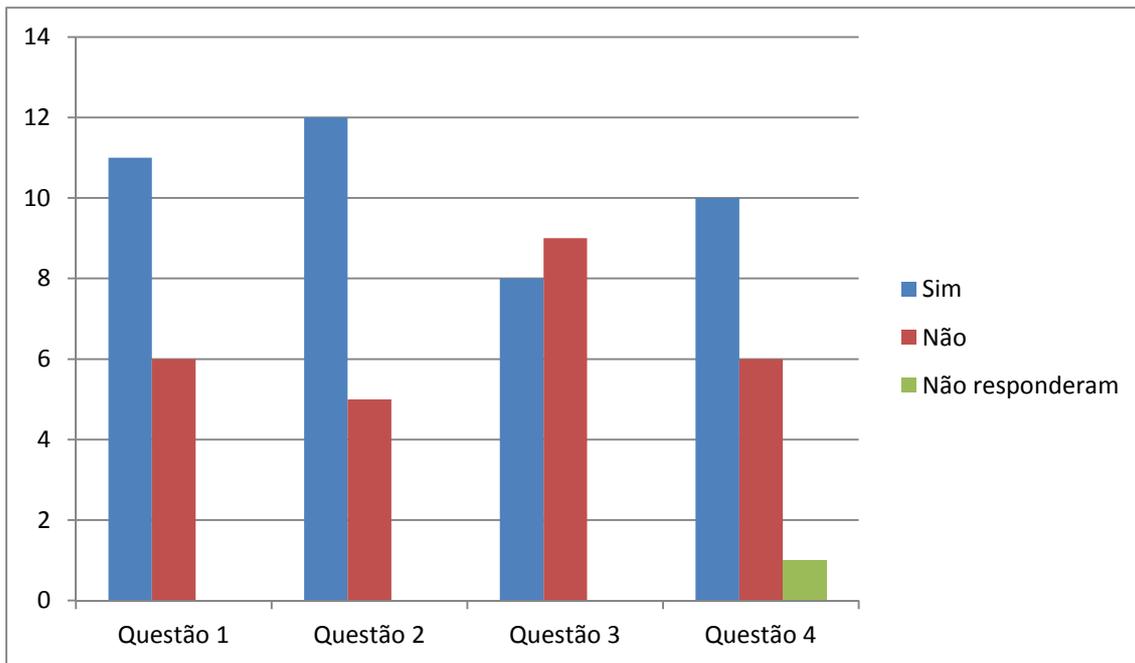
É importante evidenciar as justificativas dos/as que assinalaram a opção “sim” na terceira questão. De acordo com suas semelhanças, foram subdivididas em dois agrupamentos. O primeiro defende não saber o que gostaria de estudar justamente por não conhecer absolutamente nada sobre a temática. O seguinte agrupamento demonstra interesse de aprendizagem no que tange a expressão ‘como lidar’, ou seja, como lidar com essas questões em sala de aula, como lidar com as frequentes dúvidas dos/as alunos/as, como lidar com as transformações no corpo da criança decorrente do crescimento, entre outros.

Em seguida, no que concerne à quarta questão, dois não responderam, seis optaram pelo “sim” e outros cinco pelo “não”, contudo três não discorreram sobre sua escolha da opção do “não”. Os/as que optaram a alternativa “não” justificaram que a criança ainda não tem conhecimento sobre o seu corpo para que tal temática interfira nas brincadeiras escolares. Já os/as que escolheram o “sim”, afirmam que a brincadeira é importante no autoconhecimento, pois quando a criança brinca, representa quem de fato ela é.

Relativamente à terceira turma do 1º ano, foram preenchidos vinte questionários. Entretanto, um deles foi descartado por não ser preenchido adequadamente, referente à assinatura que ratifica a participação voluntária. E outros dois, pelo fato do/a participante ser menor de idade.

Com base nos questionários juntos à análise, determinada turma também pode ser identificada como exclusivamente feminina. A faixa etária se diversifica entre 18 e 26 anos, portanto, também diz respeito a uma turma jovem e no tocante à religião, muitas se declararam praticantes do Catolicismo e Evangelismo.

Quanto às respostas dadas, segue o gráfico:



**Gráfico 3 – Análise dos questionários da terceira turma do 1º ano.**

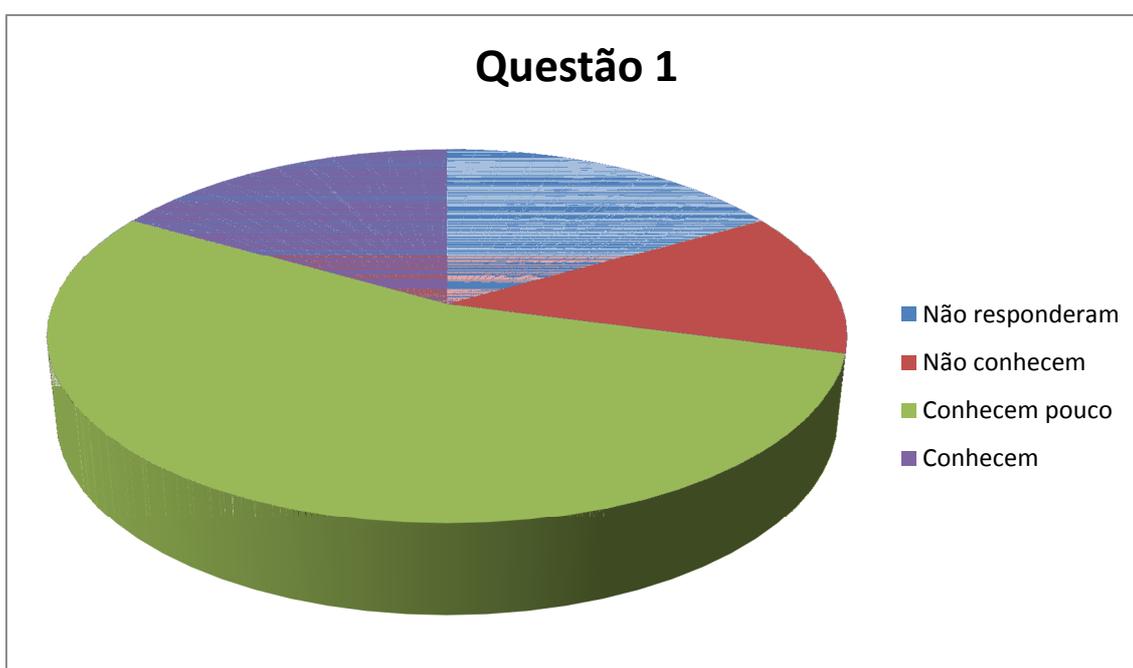
É essencial destacar as respostas afirmativas da terceira questão, pois conforme suas similaridades foram organizadas em dois grupos, salvo que uma participante não justificou sua resposta. O primeiro agrupamento afirma simplesmente querer saber do que se tratam as temáticas corpo, gênero e sexualidade, pois não são informações discutidas no cotidiano acadêmico. E o segundo diz que gostaria de estudar tudo sobre o tema para saber enfrentar esse assunto que se mostra censurado em sala de aula.

Depois, sobre a última questão, uma não respondeu, dez responderam que “sim”, porém uma não justificou e seis responderam que “não”, contudo duas não justificaram. As que preferiram assinalar o “sim”, de modo geral, fundamentaram como PVA, mulher, 24 anos, que “o professor é mediador das brincadeiras”, portanto cabe a ele compreender sobre o assunto para intervir quando achar necessário de forma que contribua para a formação da criança. Em específico neste caso, as que escolheram o “não”, parecem não possuírem conhecimento algum sobre a questão, pois esclarecem de forma única que não se devem separar as crianças de acordo com o sexo na hora do brincar, portanto as temáticas pesquisadas estão sim relacionadas à brincadeira na Educação Infantil.

Relativamente à primeira turma do 4º ano, foram respondidos 23 questionários. Embora, um deles foi descartado por não ser preenchido adequadamente, referente à assinatura a qual ratifica a participação voluntária.

Conforme os questionários suscetíveis à averiguação, essa turma é constituída por três homens e dezenove mulheres. A faixa etária altera entre 21 e 56 anos, o que demonstra uma diversa gama de idades. No que concerne à religião, preponderantemente, a maior parte dos/as graduandos/as são praticantes do Catolicismo, mas há também atuantes do Evangelismo e do Budismo, salvo que dois/duas deixaram esse item de identificação sem respostas.

Em consideração às respostas concedidas à questão 1, sobre o conhecimento acerca da temática, segue o gráfico:

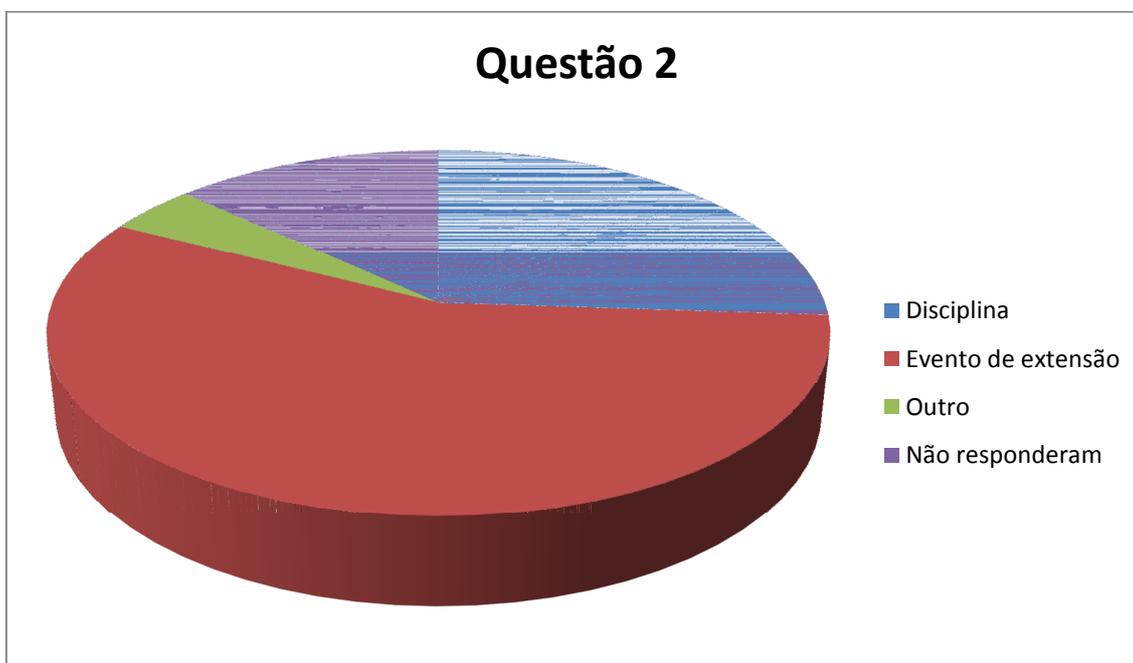


**Gráfico 4 - Análise das respostas dadas a questão 1 da primeira turma do 4º ano.**

Dentre os/as que responderam que conhecem pouco, alguns justificaram reivindicando que a temática foi pouco discutida e fundamentada durante a graduação. As matrizes curriculares desdenham esses assuntos, “o que dificulta um trabalho capaz de problematizar as formas como a sexualidade e suas manifestações têm sido vivenciadas, construídas e regularizadas na sociedade” (MAIO, 2011, p. 97).

Já a pequena parcela que respondeu conhecer, pode ser representada pela argumentação de AOV, homem, 28 anos, quando discorre que corpo é biológico, gênero é uma construção social do masculino e do feminino e sexualidade é a orientação e a vivência sexual. Esse estabeleceu definições que estão em conformidade com os conceitos apresentados na seção anterior com base em Goellner (2011), Louro (2011) e Maio (2011).

Sobre a pergunta 2, que questiona em qual momento da graduação esse tema se fez presente, segue o gráfico:



**Gráfico 5 - Análise das respostas dadas a questão 2 da primeira turma do 4º ano.**

Exclusivamente nesta questão, os/as discentes poderiam assinalar mais de uma opção. Os/As alunos/as que responderam que esse tema se fez presente em uma disciplina se referiram a ‘Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural’, da matriz curricular do 4º ano. Já a única que assinalou a opção “outro”, citou o ‘Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual’ (NUDISEX)<sup>10</sup>.

No que se refere à questão 3, a saber, a importância do tema para a formação do/a pedagogo/a, todos/as os/as graduandos/as optaram pelo “sim”, dois desses/as não fundamentaram suas escolhas. As outras respostas foram organizadas em três grupos. O primeiro, grupo preponderante, de modo geral justifica tal importância devido a ser um tema explícito no cotidiano, fazendo parte da realidade do/a professor/a. O segundo ateu-se no sentido de que o/a pedagogo/a atua diretamente na formação de cidadãos.

O último grupo ressalta o preconceito no âmbito escolar, KKM, mulher, 22 anos, manifesta que o/a professor/a deve saber como trabalhar esse tema com seus/suas alunos/as e que deve ser cauteloso/a quanto ao preconceito que ocorre dentro e fora de

<sup>10</sup> O NUDISEX é um grupo de estudos da UEM composto por educadores/as, acadêmicos/as e professores/as de diversas áreas do conhecimento que estejam interessados/as em discutir questões relacionadas à sexualidade, em uma perspectiva interdisciplinar.

sala. Com efeito, Maio (2011) revela que projetos apropriados de Educação Sexual escolar se justificam ao passo que se depara com “[...] deboches, críticas não pertinentes, expressões vulgares, discriminação, preconceitos, sinônimos, etc., principalmente no ambiente das escolas [...]” (MAIO, 2011, p. 95).

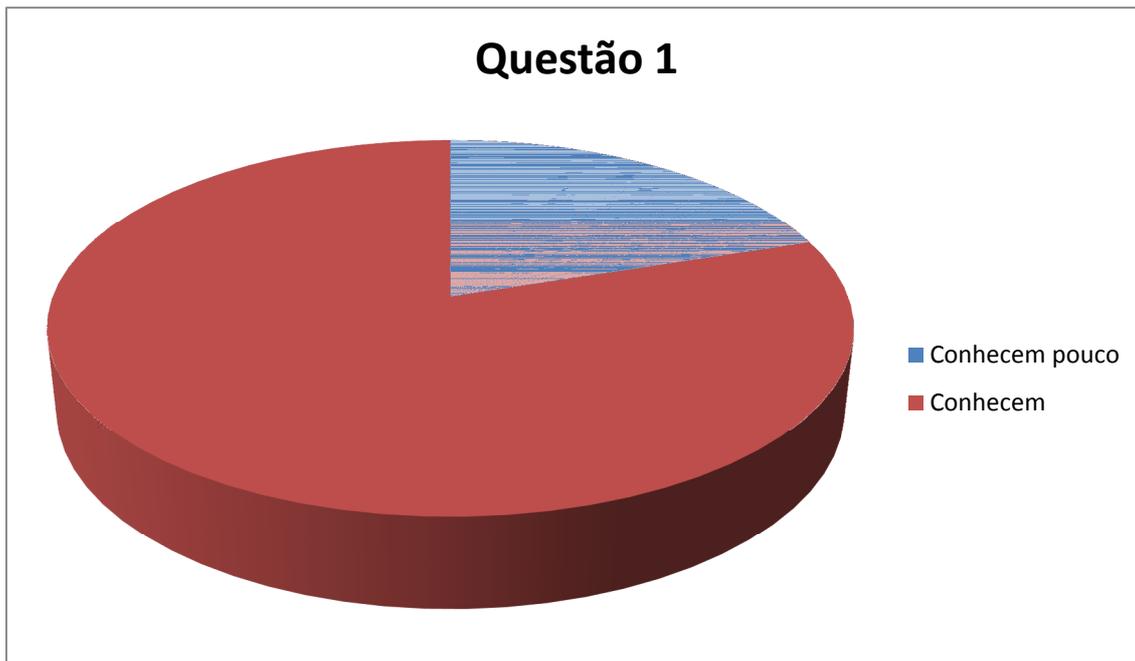
No que concerne à pergunta 4, um/a sujeito/a não respondeu, dezoito escolheram a afirmativa “sim”, mas dois não justificaram, e três optaram pela alternativa “não”, porém um não explicou o porquê. Relativamente ao grupo que escolheu marcar “sim”, de acordo com a semelhança encontrada nas respostas, foi dividido em três subgrupos. O primeiro se caracteriza pelo pensamento focalizado de que o lúdico auxilia na aprendizagem. Depois, o outro grupo se identifica por questionar a distinção das brincadeiras de acordo com o gênero. E, por fim, uma pessoa que acredita que no momento do brincar, é a melhor hora para intervir e conversar sobre os conceitos de corpo, gênero e sexualidade. Sobre a escolha do “não”, ABAN, 23 anos, acredita que não seja responsabilidade desse nível de ensino.

Com relação à última questão, 5, acerca da sugestão de mudança para o curso a respeito da temática, dois não responderam e mais dois alegaram não ter ideia de sugestão. Basicamente, em uma única concordância, os/as outros/as graduandos/as sugerem a inserção de uma disciplina que explicita tudo a respeito de corpo, gênero e sexualidade, pois ao analisar a matriz curricular é possível perceber disciplinas que ressoam repetidas vezes os mesmos conteúdos e uma quantidade significativa de estágios curriculares, portanto está em tempo de novas alterações no currículo, no que se refere a excluir e adicionar disciplinas.

Sobre a segunda turma do 4º ano, foram respondidos 17 questionários. Porém, um deles foi descartado por não ser preenchido adequadamente, referente à assinatura que ratifica a participação voluntária, e outro por não conter a rubrica, que garante o acesso ao documento completo.

Com base nos questionários aptos à análise, essa turma é constituída exclusivamente por 15 mulheres. A faixa etária varia entre 20 aos 36 anos e relativamente à crença religiosa, predominantemente, as alunas são Católicas, exceto por uma Evangélica e uma que não respondeu esse item.

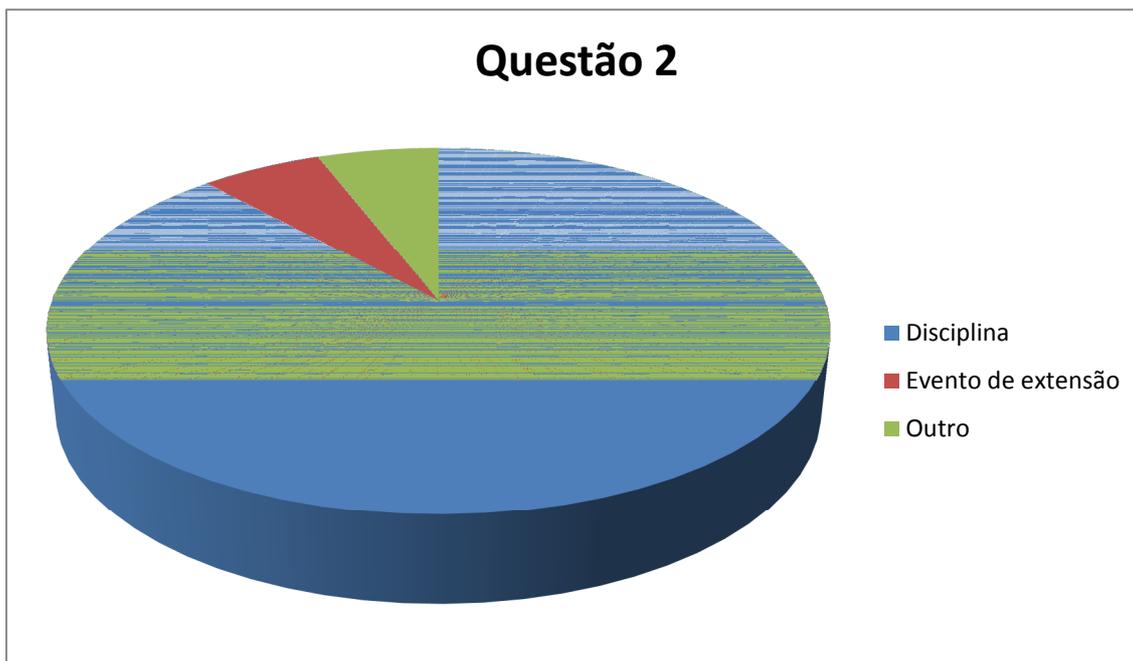
A respeito das respostas cedidas à questão 1, no que tange o conhecimento acerca da temática, segue o gráfico:



**Gráfico 6 - Análise das respostas dadas a questão 1 da segunda turma do 4º ano.**

As que responderam que pouco conhecem, explicitam que sabem o ‘básico’, isto é, o significado das palavras e um pouco da legislação em relação às temáticas. Já o grupo que revelou conhecer, apresentou argumentações confusas e bastante imprecisas, com exceção de MO, mulher, 36 anos, que afirma que o corpo é biológico, o gênero é construção social e sexualidade são instintos ligados ao desejo afetivo e erótico.

A partir da questão 2, que indaga em qual momento da graduação esse tema se fez presente, segue o gráfico:



**Gráfico 7 - Análise das respostas dadas a questão 2 da segunda turma do 4º ano.**

Apenas nesta pergunta, as alunas poderiam marcar mais de uma alternativa. Todas responderam que esse tema se fez presente em uma “disciplina” e se referiram a ‘Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural’, da matriz curricular do 4º ano. Já a única que assinalou a opção “outro”, se referiu a uma situação em sala de aula no estágio obrigatório.

No que concerne à pergunta 3, a questionar, a importância do tema para a formação do/a pedagogo/a, todas assinalaram a alternativa “sim” e a partir das justificativas, concebeu-se dois grupos. O primeiro se restringiu ao discurso de que se faz importante, pois para o/a pedagogo/a trabalhar na prática precisa carregar consigo a teoria. E o segundo ateu-se às relações sociais, conforme SPSC, mulher, 21 anos, “[...] é importante que o professor que atua com a formação de outros indivíduos tenha conhecimento da temática, ampliando o seu universo e de seus alunos por meio do respeito às diferenças”.

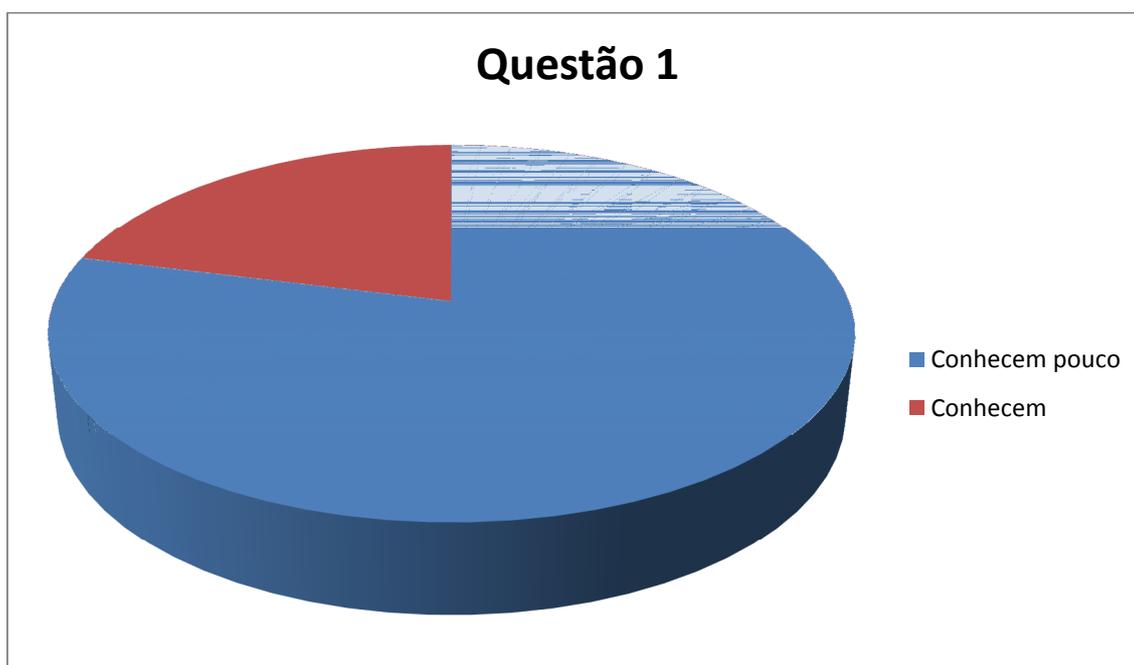
Referente à pergunta 4, dois não responderam, onze optaram pela afirmativa “sim” e dois escolheram a alternativa “não”. Relativamente ao grupo “sim”, uma parte pode ser representada pela resposta de JSF, mulher, 21 anos, que diz ainda existir uma crença entre brincadeiras para meninas e meninos, quando na verdade são para todos, independente do gênero, outra parte pensa a brincadeira e o lúdico como metodologias de mediação para ensinar algo sobre as temáticas. Sobre o grupo “não”, os participantes não tem opinião formada a respeito do tema.

A respeito da questão 5, a última, a saber, a sugestão de mudança para o curso a respeito da temática, três afirmaram não querer nenhuma mudança, mas não justificaram. Em contrapartida, quatro pedem uma discussão mais fundamentada e, predominantemente, o restante sugere a implantação de uma disciplina exclusiva para discutir as temáticas.

Em relação à terceira turma do 4º ano, foram respondidos 21 questionários. Porém, um deles foi descartado por não ser preenchido adequadamente, referente à assinatura que ratifica a participação voluntária, e outro por não conter a rubrica, que garante o acesso ao documento completo.

A partir dos questionários qualificados à análise, essa turma é constituída por 19 mulheres e 1 homem. A faixa etária alterna entre 20 e 30 anos e no que concerne à religião, toda a turma é Católica, exceto por um/a Evangélica e dois que afirmaram não possuir nenhuma religião.

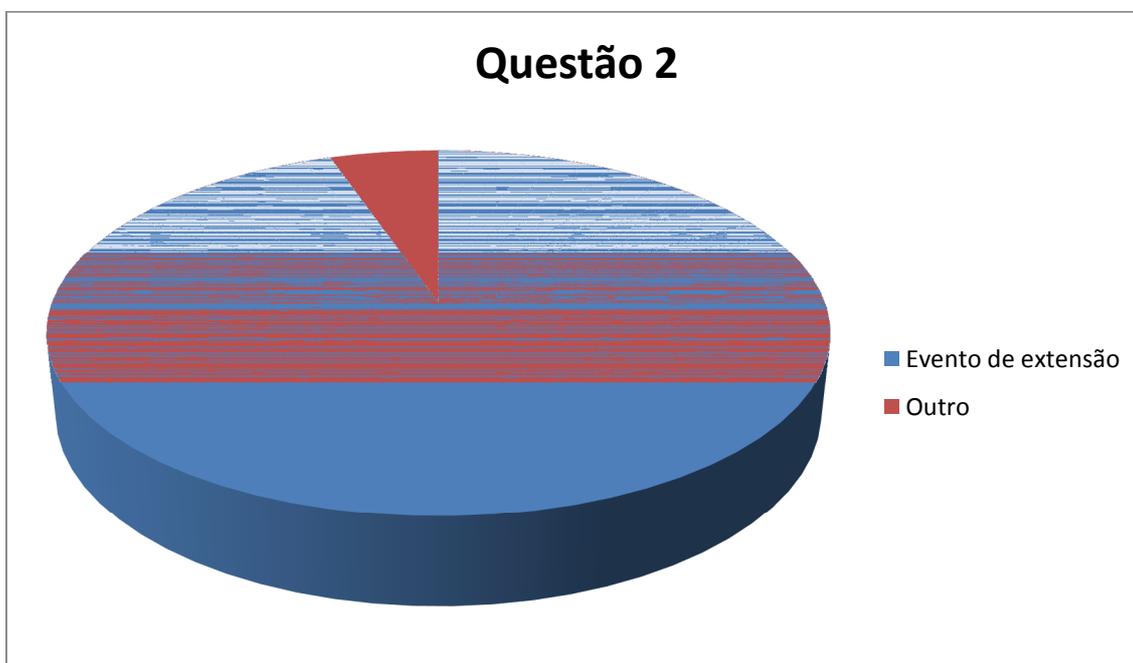
Sobre as respostas dadas à questão 1, que questiona o conhecimento acerca da temática, segue o gráfico:



**Gráfico 8 - Análise das respostas dadas a questão 1 da terceira turma do 4º ano.**

Aos/As que alegaram conhecer pouco, não responderam explicando o que esse ‘pouco’ significa. E os/as outros/as que revelaram conhecer, não explicitam o que conhecem, apenas falaram que tal conhecimento não é devido à graduação, mas sim das aulas do Ensino Médio.

A respeito da questão 2, que questiona em qual momento da graduação esse tema se fez presente, segue o gráfico:



**Gráfico 9 - Análise das respostas dadas a questão 2 da terceira turma do 4º ano.**

Unicamente nesta pergunta, os/as alunos/as poderiam optar por mais de uma alternativa. Todos/as assinalaram a opção de que esse tema se fez presente em evento de extensão, com exceção de um/a, que marcou a opção “outro”, isto é, em uma aula da disciplina de estágio obrigatório da Educação Infantil.

Referente à questão 3, a saber, a importância das temáticas para a formação do/a pedagogo/a, dois não escolheram entre as opções disponíveis, todos/as os/as outros/as optaram pelo “sim”. Contudo, dois não explicaram o porquê. Todas as justificativas partilham o mesmo pensamento, conforme MV, mulher, 22 anos, “[...] vivemos a diversidade de gênero e sexualidade dentro de sala de aula. Logo o professor deve saber orientar e conviver com essas diferenças sem preconceitos”.

Em referência à pergunta 4, sobre a brincadeira, quinze responderam que “sim”, porém três não explicaram o porquê, e quatro afirmaram que “não”, contudo não justificaram a resposta. Dessa forma, sobre o “sim”, de forma unânime, declararam que é uma forma lúdica, divertida e pedagógica descobrir sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade.

A respeito da questão 5, sobre a sugestão de mudança para o curso a respeito da temática, uma pergunta não foi respondida. Ao contrário de todos, DCR, mulher, 20

anos, acredita que essa temática já é bem divulgada e trabalhada no curso. Contudo a maioria ainda fala em adicionar uma nova disciplina na matriz curricular a esse respeito, ou no mínimo, proporcionar com mais frequência discussões a esse respeito. Interessante foi a sugestão de D, mulher, 28 anos, “a mudança que posso sugerir seria o trabalho em materiais sociais que envolvam o tratamento com o escolar”. Em contrapartida, quatro pedem uma discussão mais fundamentada e, predominantemente, uma parcela sugere a implantação de uma disciplina exclusiva para discutir as temáticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a partir da análise dos questionários, constatou-se o/a quantioso/a de alunos/as que alegam não possuir conhecimento nenhum sobre as temáticas de corpo, gênero e sexualidade. Embora, também se provou que, apesar de serem insuficientemente discutidas no decorrer da graduação de Pedagogia – pouco na disciplina de ‘Políticas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural’ no 4º ano e em esporádicos eventos de extensão – até o fim do curso, os/as acadêmicos/as se conscientizam da relevância dessas. Assim, vários demonstram interesse em estudá-las relacionadas a ‘como lidar’ com situações corriqueiras na prática diária educacional, relevante à brincadeira, compreendem que é possível abarcar várias situações de aprendizagem como o autoconhecimento.

A aposta é que as “transformações trazidas por esses campos ultrapassam o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem [...] levar a pensar, de um modo renovado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo” (LOURO, 2011, p. 70). Consequentemente, no que concerne à sugestão de mudança para o curso, quase que em um só coro, os/as alunos/as cobiçam a adição de uma disciplina sobre ‘corpo, gênero e sexualidade’ na matriz curricular. De acordo com Maio (2011, p. 97),

[...] em relação aos cursos de formação de professores/as, não acreditamos na inclusão no currículo de disciplinas que abordem as questões de gênero e sexualidade somente em seu caráter biológico ou psicológico, e sim em disciplinas que fundamentem suas discussões nas falas e nas vivências a respeito das sexualidades, na desconstrução de imaginários cristalizados de relações de gênero, desvelando possibilidades do corpo e dos seus prazeres, problematizando os

desconhecimentos, as informações errôneas, os preconceitos, os comportamentos marginalizados, as inverdades e as imagens – nossas compreensões e vivências sobre a sexualidade.

Concluindo as observações percebidas, vale a ressalva de que, por seu desígnio, a escola abriga alunos/as de várias diversidades – origem, gênero, sexual, étnico-racial, cultural, etc. Por isso, torna-se responsável por trilhar caminhos para uma educação cidadã, para que as crianças valorizem e respeitem a diversidade. Dessa forma, os/as educadores/as devem rever as suas relações com os/as educandos/as em uma perspectiva de respeito à diversidade e de construção da igualdade. Pois, quando admitida, a diversidade se torna um artifício social munido de alta potencialidade pedagógica e libertadora (BRASIL, 2009).

Finalizando o trabalho, segue um trecho de autoria de Louro (1997, p. 61), para guardar e sempre recordar,

[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes [...].

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). Apresentação. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª ed.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia, Licenciatura**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 24 de set de 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_. 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 Básica. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. 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 e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional. Evidência,** Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201>>. Acesso em: 27 de set de 2014.

GATTI, Bernardete A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação escolar. In: SIMILI, Ivana Guilherme (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Maringá: Eduem, 2011, p. 13-20.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e/éfundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.

797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 11 de ago de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 11 de ago de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade.** *Form. Doc., Belo Horizonte*, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 31 de ago de 2014.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIO, Eliane Rose. Gênero, educação sexual no espaço escolar, priorizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). In: SIMILI, Ivana Guilherme (Org). **Corpo, gênero e sexualidade.** Maringá: Eduem, 2011, p. 87-102.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 27 de set de 2014.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 11 de ago de 2014.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista Histedbr on-line, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)>. Acesso em: 11 de ago de 2014.

SANTOS, Ednéia Francisco dos; BRAGA, Eliane Rose Maio. **A Questão do Gênero nas Brincadeiras Infantis: um Estudo de Caso.** 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewArticle/3569>>. Acesso em: 24 de maio de 2014.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 11 de ago de 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO – 1º ANO PEDAGOGIA – UEM/SEDE

#### Identificação

1. Nome completo (apenas iniciais): \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Religião: \_\_\_\_\_

#### Questões

1. Você conhece a temática corpo, gênero e sexualidade?

( ) Sim ( ) Não

2. Você a considera importante para a formação do pedagogo?

( ) Sim ( ) Não

3. Você tem interesse em estudar a temática supracitada?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, o que você gostaria de estudar?

---

---

---

---

4. Você a considera importante quando relacionada à brincadeira na educação infantil?

( ) Sim ( ) Não

Por que?

---

---

---

---

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO – 4º ANO PEDAGOGIA – UEM/SEDE

#### Identificação

1. Nome completo (apenas iniciais): \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
4. Religião: \_\_\_\_\_

#### Questões

1. O que você conhece acerca da temática corpo, gênero e sexualidade?

---

---

---

---

2. Em qual momento no decorrer de sua graduação esse tema se fez presente?

( ) Disciplina, qual? \_\_\_\_\_

( ) Evento de extensão

( ) Outro, qual? \_\_\_\_\_

3. Você o considera importante para a formação do pedagogo?

( ) Sim ( ) Não

Por que?

---

---

---

---

4. Você o considera relevante quando relacionado à brincadeira na educação infantil?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

5. A respeito dessa temática, qual sua sugestão de mudança para o curso de Pedagogia? Por que?

---

---

---

---