

GÊNERO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO OLÍMPICA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo - Gênero e diversidade na educação infantil são temas que merecem atenção, na medida em que o combate à discriminação e desigualdades estão atrelados também a formação escolar inicial. Neste contexto, o presente ensaio buscou, como objetivo geral, compreender os padrões estabelecidos heteronormativos frequentemente reproduzidos em escolas. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) refletir sobre gênero e diversidade na educação infantil; (ii) discutir um material didático; (iii) problematizar o prisma: 'educação', 'educação infantil' e 'formação de professores'; (iv) discutir a educação olímpica neste campo. O processo teórico garantiu reflexões sobre vários caminhos: social, histórico, político, cultural, educacional, esportivo, moral e ético.

Palavras-chave: Gênero; diversidade; educação infantil; Educação Olímpica; escola.

GENDER, DIVERSITY AND OLYMPIC EDUCATION: REFLECTIONS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract - Gender and diversity in early childhood education are topics that deserve attention, as the fight against discrimination and inequalities are also linked to initial school education. In this context, the present essay sought, as a general objective, to understand the established heteronormative patterns frequently reproduced in schools. To this end, the following specific objectives were listed: (i) reflect on gender and diversity in early childhood education; (ii) discuss a didactic material; (iii) problematize the prism: 'education', 'childhood education' and 'teacher training'; (iv) discuss Olympic education in this field. The theoretical process ensured reflections on several paths: social, historical, political, cultural, educational, sporting, moral and ethical.

Keywords: Gender; diversity; child education; Olympic Education; school.

GÉNERO, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN OLÍMPICA: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen - El género y la diversidad en la educación infantil son temas que merecen atención, ya que la lucha contra la discriminación y las desigualdades también están vinculadas a la educación inicial. En ese contexto, el presente ensayo buscó, como objetivo general, comprender los patrones heteronormativos establecidos que se reproducen con frecuencia en las escuelas. Para ello, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: (i) reflexionar sobre género y diversidad en la educación infantil; (ii) discutir un material didáctico; (iii) problematizar el prisma: 'educación', 'educación infantil' y 'formación docente'; (iv) discutir la educación olímpica en este campo. El proceso teórico aseguró reflexiones en varios caminos: social, histórico, político, cultural, educativo, deportivo, moral y ético.

Palabras-clave: Género; diversidad; educación infantil; Educación Olímpica; escuela.



*Rúbia Cristina Duarte
Garcia Dias*

rubiagarciadias@usp.br

*Universidade de São
Paulo, Brasil*

*Marcelo Alberto de
Oliveira*

*Universidade de São
Paulo, Brasil*

Lilian Marta Grisolio

*Universidade Federal de
Catalão, Brasil*

*[http://dx.doi.org/
10.30937/2526-
6314.v7.id171](http://dx.doi.org/10.30937/2526-6314.v7.id171)*

Recebido: 24 fev 2023

Aceito: 04 jul 2023

Publicado: 23 jul 2023

Introdução

Ao pensar as questões de gênero e diversidade na educação infantil, acreditamos que delinear o contexto social, cultural e político é fundamental para refletir sobre os processos de transformação na Educação e a consolidação de novas posturas frente à perspectiva de construção de uma sociedade mais humana e emancipada¹.

Nesse sentido, diversos autores/as foram fundamentais para o embasamento desta pesquisa, como Rüsen², Mészáros³, Louro⁴, Foucault⁵, entre outros, que se alinham com a perspectiva de Educação emancipadora e comprometida com a inclusão e a liberdade. Essas leituras potencializaram o debate sobre gênero e diversidade em diferentes áreas, como celebração de aniversário, utilização das cores, igualdade e diferença, celebração das datas comemorativas “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”¹.

No Brasil, faz-se indispensável pensar na organização política e social do país, o que incide diretamente nas práticas escolares. Tentar ajuizar, de forma política, humana e desnaturalizada, sobre as questões que tangenciam as elaborações dos materiais didáticos sobre gênero e diversidade é algo significativo, pois garante a mediação das bases que constituem essas urgências¹. Além disso, problematizar a educação olímpica neste campo pode ser muito proveitoso.

Pela convicção na potencial força de transformação social presente na escola, “[...] local do encontro por excelência das crianças e da possibilidade real de brincarem juntas nas sociedades complexas (p. 173)”⁶ e em busca da superação e do rompimento das desigualdades sociais⁷, muito embora na esteira de formas ocultas de dominação⁸, consideramos a realização deste estudo como a possibilidade de dialogar com outros/as educadores/as, pesquisadores/as para transformar as práticas escolares rotineiras¹.

Tal estudo ajuda a resolver conflitos, uma vez que é um assunto sério e profundo, muito embora tenha algumas intencionalidades movidas pelo lúdico⁹. Essas reflexões se direcionam para o entrelaçamento entre mundo vivido e conhecimento do mundo, tendo em vista que envolve o respeito do corpo da criança, do professor e de todos que no campo escolar dialogam¹⁰.

Nessa perspectiva, diante da introdução acima, percebe-se a necessidade de se compreender os padrões estabelecidos heteronormativos frequentemente reproduzidos em escolas. Portanto, indaga-se: os materiais didáticos aplicáveis ao sistema educacional brasileiro têm surtido o efeito esperado?

Então, o objetivo geral deste presente ensaio* buscou compreender esses padrões estabelecidos heteronormativos por meio de uma análise qualitativa. Deste modo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) refletir sobre gênero e diversidade na educação infantil; (ii) discutir um material didático; (iii) problematizar o prisma: ‘educação’, ‘educação infantil’ e ‘formação de professores’; (iv) discutir a educação olímpica neste campo.

Na primeira seção, são apontadas reflexões sobre gênero e diversidade, tendo em vista que é um campo amplo de conhecimento e, ao ser relacionado com o campo da educação infantil, desdobram-se resultados que buscam revelar questões culturais consolidadas na sociedade brasileira.

Na segunda seção, realizou-se discussões sobre a necessidade de se pensar em materiais didáticos que de alguma forma possam instrumentalizar docentes em diversos níveis. Já na terceira seção, fez-se um levantamento sobre ‘educação’, trazendo à tona referenciais da área. Além disso, apontou-se questões sobre ‘educação infantil’ e ‘formação de professores’, revelando reflexões para a prática docente. Por fim, na quarta e última seção é discutida a educação olímpica neste campo.

Gênero e Diversidade

A precarização das abordagens sobre as questões de gênero e diversidade são algumas dificuldades para o presente estudo. Porém, não se tratam de um impedimento, ao contrário, auxiliam na (re)construção desses conceitos, que são fundamentais neste trabalho, visto que oferecem ferramentas conceituais, políticas e pedagógicas¹.

É importante esclarecer que, diferente do que está posto no imaginário social, as questões de gênero e diversidade não são de âmbito pessoal. Freitas e Bueno¹¹ explicam que “[...] as identidades são forjadas nas práticas sociais e são portanto, histórica e socialmente construídas na interseccionalidade entre gênero, classe e raça (p. 116)”. Por isso, compõem o cenário político, conceitual e pedagógico, pois os ensinamentos pautados na ótica binária são transmitidos e constroem um campo de relações de poder¹. Sobre essa questão, percebe-se o ordenamento e a disposição de agentes que ora estão sob o status de dominantes ora sob uma perspectiva de dominados.

* O conteúdo apresentado neste ensaio é fruto de dissertação de mestrado da primeira autora.

[...] sabe-se que em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve, cada vez, procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (p. 89)⁸.

A imagem hegemônica de mulher e homem e dos papéis atribuídos a eles biologicamente foram impregnadas como imutáveis e impensáveis no decorrer da história¹². Freitas e Bueno¹¹ compreendem que, “[...] do ponto de vista do nosso lugar de fala, a ciência da História, compreender as diferenças entre homens e mulheres como relações de poder nos possibilita pensar, dentre outras, a questão do tempo (p. 116)”. Pelo tempo, perpassam as construções sociais de feminilidade e masculinidade, que atribuem valores à construção do que é ser mulher ou homem na sociedade capitalista¹.

Freitas e Bueno¹¹ assinalam que, “[...] pensar um tempo objetivado sob a perspectiva de gênero significa compreender que a marcação desse tempo segue variadas influências, dentre elas, por exemplo, as construções socioculturais e históricas do corpo (p. 117)”. Essas influências e construções demarcam de um modo biologizante o lugar dos sujeitos e seus corpos, e operam na construção de uma consciência histórica fixada em passado, presente e futuro como se fossem únicos e imutáveis¹. É importante também considerar que discutir temas como este pode revelar práticas, cenários e discursos hegemônicos sociais que, de certa forma, potencializam o silenciamento de grupos¹³.

Segundo Dias¹, os estudos feministas possuem uma história de muita luta e, por isso, merecem atenção, uma vez que possibilitaram a quebra do paradigma ‘falocêntrico’, permitindo a emancipação feminina frente à concepção violenta dos corpos e sujeitos. A perspectiva ‘falocêntrica’ é preciso ser entendida como tratando-se de um ponto de vista natural, isto é, em sintonia com a anatomia ou sexo biológico.

Esse simbolismo do corpo sexuado é amplo, e não se permite essa restrição social de atuar somente nos espaços criados socialmente para tal fim. A linguagem expressa nos gestos desses corpos em cena cria simbolismos que nos permitem notar um desejo e uma entrega que nos remete a uma sexualidade vibrante, condição que a Educação Física também precisa levar em consideração ao tratar do corpo, buscando caminhos para a libertação de mais essa imposição feita ao corpo, de que ele não pode expressar sua sexualidade (p. 171)¹⁴.

Considera-se importante retomar “[...] o percurso histórico de constituição do campo de estudos feministas. Os movimentos de mulheres e o feminismo são marcados

por resistências e lutas, e divididos em primeira e segunda etapas, ou ondas (p. 34)”¹. Segundo Meyer¹⁵, “[...] a primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres (p. 11)”. Esse movimento, coincidiu com a Proclamação da República (1890), perdurando por mais de quarenta anos, o que culminou com o Direito ao Voto das Mulheres (1932)¹.

A rigor, a conquista da cidadania é lenta, gradual, e incompleta. Torna-se mais ampla entre o fim do XIX e meados do século XX, com o fim da escravidão, o direito da classe trabalhadora se organizar sem coerções, o sufrágio feminino, o direito das comunidades negras nos Estados Unidos de se exprimir livremente na vida política, mas mesmo assim não se estende à todos os países do planeta (p. 88)¹⁶.

Meyer¹⁵ ainda relata que a luta das mulheres pelo direito ao voto reuniu diversas reivindicações, como o direito à educação, a condições dignas de trabalho, entre outras. No mais, para mulheres com necessidades distintas, as lutas e reivindicações perpassam, também, pelo direito de decidir sobre o próprio corpo e sexualidade. Por assim ser, a pluralidade de vertentes políticas do movimento em questão o torna heterogêneo e plural. Todas essas demandas resultaram na significação de maior investimento político, social e cultural, como também na compreensão da invisibilidade e subordinação social a que as mulheres foram e ainda são submetidas¹.

Por assim ser, entendemos que as questões de gênero e sexualidade estão presentes na vida cotidiana e incidem diretamente nas relações sociais, que são compostas por uma série de referenciais pautados nos padrões hegemônicos, que levam a relações impregnadas de discriminação e preconceitos¹.

Materiais Didáticos

De acordo com Jaco e Altmann⁶, “[...] compreendendo que a escola e o currículo selecionam saberes por meio de relações de poder que transmitem visões sociais particulares que vão atuando na construção de identidades e de sujeitos específicos (p. 21)”, as crianças quando chegam na escola já possuem saberes e marcas internalizadas durante sua existência, as quais condicionam seus valores e comportamentos. Portanto, a escola e os materiais didáticos não são os únicos responsáveis pela transmissão de valores, mentalidades e condutas, mas possuem um papel importante nesse aspecto¹. Para Moreno¹⁷, “[...] a escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a

formação social dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais (p. 17)”.

Desse modo, conforme Dias¹, é importante reconhecer que as propostas desenvolvidas no seio da escola não são ingênuas, mas demarcadas por fatores externos, e possuem relação direta com a forma de construção do modelo de sociedade. Na compreensão de Moreno¹⁷, a educação que os jovens recebem hoje está muito atrelada a cultura que a sociedade carrega, tendo em vista que somos o reflexo das ideologias hegemônicas que pairam na sociedade, porém, essas convicções são passíveis de serem modificáveis.

Os modelos vêm prontos, as sequências didáticas estão dadas, as competências e as habilidades a serem atingidas estão estruturadas de forma a cercear o erro, o improviso, o devaneio, o tempo do silêncio e do vazio, da procrastinação e do ócio, tão inspiradores e necessários à criação artística e pedagógica (p. 22)¹⁸.

Por entender que as propostas desenvolvidas no interior da escola são modificáveis, reafirmamos a importância de (re)elaborações sobre os materiais didáticos, visto que eles, ao atuarem na formação dos sujeitos, contribuem com a transformação das mentalidades. Logo, a escolha desse material reflete na ideologia presente no modelo de construção social¹.

Essa forma de transmitir a História reflete significativamente na formação da/o aluna/o e na constituição de sua consciência histórica. E a escolha do material didático, levando em consideração o modo como foi elaborado, é crucial nesse processo (p. 41)¹.

Dito isto, para Bittencourt¹⁹, “a escolha de material didático é sim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno (p. 298)”. Dessa maneira, é indispensável que se olhe para esse material reconhecendo o “[...] seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder (p. 298)”¹⁹. Desta forma, levando em consideração que os materiais didáticos possuem um papel de controle do ensino, a questão que vem a seguir é: eles são relevantes?¹.

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares (p. 313)¹⁹.

Vale esclarecer que a proposta aqui não possui caráter de controle ou manipulação de saberes, mas de elaboração histórica e reflexiva de conhecimentos cristalizados como não históricos e impermeáveis¹. De acordo com Bittencourt¹⁹, a “[...] prática de utilização do livro didático proporciona a percepção de que ele não é um material descartável, de uso imediato apenas (p. 320)”. Neste pensamento, “[...] além disso, a certeza de que a pesquisa acadêmica pode contribuir significativamente para que novas perspectivas, olhares, propostas e recursos cheguem aos profissionais da Educação é inspirador (p. 42)”¹.

A compreensão das características observadas é importante para que possamos analisar o impacto das elaborações pedagógicas em longo prazo, tendo em vista que essas práticas estão sendo massivamente inseridas nas escolas, garantindo a manutenção do patriarcado no poder, acabando por romper com o Estado Democrático de Direito¹.

Educação, educação infantil e formação de professores

Conforme Dias¹, há muito tempo, a compreensão sobre criança e infância são romantizadas, o que negligencia a possibilidade de diálogo e reflexão acerca da construção sócio-histórica dos corpos e sujeitos. Neste universo, pensemos nas seguintes questões:

O que pode ser dito? Quem está autorizado/a a dizer? [...] Por que gênero e sexualidade são questões? Quais os governos exercidos por múltiplas forças, por autoridades que se consideram capazes de vigiar, julgar, marcar a sexualidade e o gênero? Por que ainda hoje as expressões da sexualidade das crianças causam tanta agitação? Qual o contexto em que as crianças, em algumas instituições de Educação Infantil, expressam sua sexualidade? Qual a concepção de sexualidade e como essa temática integra ou não os currículos de formação de educadores e educadoras? Que discursos legais, científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais, jurídicos engalfinham-se na Educação Infantil? (p. 1)²⁰.

Pensar sobre essas e outras questões desafiam nossa capacidade formativa, uma vez que há multiplicidades e interconexões interdisciplinares produzidas no cotidiano da Educação Infantil²⁰. Torna-se fundamental discussões como essa, uma tendo em vista que a infância é um período muito importância para o ser humano, na medida em que compõe o processo de transformação e constituição da identidade dos sujeitos, “é no brincar e no corpo que as crianças elaboram – com o auxílio da cultura da infância e do seu amplo repertório – questões ontologicamente humanas, por isso estruturantes (p. 167)”²¹.

Neste interim, o brincar da criança acaba por ser a ponte que une o professor e o aluno, tal como um diálogo, conversa, linguagem. Ou ainda, “[...] constatar que, quando o professor ensina, tudo têm consequências, seja uma negligência ou uma falta de comportamento, é uma experiência vivida com frequência pelo aluno (p. 57)”²². E, devido às repetições e atitudes pedagógicas que influenciam a rotina escolar na educação infantil, as experiências vividas provocam certo condicionamento na criança, seja na forma de se comportar, ou na maneira de reagir e sentir a rotina escolar e os espaços habituais e de grupos¹.

No que toca às crianças pequenas, parece patente que o comportamento adequado da criança apenas pode ser obtido sobre a base de experiências positivas ou negativas, que dizer, por condicionamento, destacadas por regras especiais pelos educadores (p. 58)²².

Para Dias¹, entre as repetições e regras realizadas no dia a dia escolar na educação infantil, algo importante e que torna o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico e divertido são as múltiplas possibilidades de construir propostas para faixas etárias como, por exemplo, de quatro e cinco anos de idade, “[...] isso porque a capacidade imaginativa, subversiva e investigativa das crianças ultrapassa as redes de significados estabelecidos, pois amplia, recria sentidos e experiências (p. 57)”¹. Desta forma, é “[...] nos espaços em que a criança está inserida e através das relações que se constroem neles, que ela vivencia inúmeras situações que podem ser entendidas como experiências (p. 14)”²³.

Conhecer esse percurso educacional contribui não apenas para a compreensão da pertinência e relevância deste artigo, mas, sobretudo, permite repensar a chamada ‘identidade nacional’, bem como os padrões sociais e culturais enraizados, naturalizados. Colabora, ainda, para pensar as elaborações no interior da escola e do material didático utilizado na mesma, com vistas para uma abordagem comprometida com a formação

ética, social e humana. Dessa forma, tornam-se promotores de conhecimentos pautados na diversidade, liberdade e igualdade para todos/as¹. Assim sendo, neste universo de formação e construção, “cabe à escola atuar como um agente de reprodução ou de transformação de desigualdades sociais e manifestações de dominação presentes na sociedade (p. 20)”²⁴.

Nortear os saberes em apenas uma perspectiva é impossibilitar que o sujeito pense de forma autônoma e que construa sua subjetividade a partir de seu sentir e de suas próprias experiências estéticas. Na nossa avaliação, esse ato pedagógico estabelece um embrutecimento aos atos de ensinar e aprender¹.

A dimensão da sexualidade na infância mantém uma associação direta com a relação afetiva estabelecida entre a criança e seus professores. Dessa forma, a escola, como qualquer outra instância social, deve estar atenta para não adotar atitudes repressoras, que recalquem os desejos da criança, mas favoreçam um diálogo aberto, afetivo e construtivo (p. 13)²⁵.

Neste pensamento, a ideia de levar em consideração as experiências do outro, ou seja, o que o aluno carrega consigo, suas percepções e apreciações de mundo, faz-se necessário. “É necessário pensar, desafiar, questionar os entendimentos sobre o corpo, masculinidades e feminilidades predominantes nos conteúdos de aula, para que de fato ocorram essas reconfigurações (p. 23)”⁶.

Rancière²⁶ assinala que “[...] há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência (p. 31)”. Neste âmbito, instituições e agentes acabam por disputar o monopólio pela hegemonia do poder, evidenciadas pelas lutas no interior do campo escolar²⁷. Na perspectiva de Educação padronizante e heteronormativa, o correto a se aprender e viver é o exposto a partir da explicação das/os professoras/es, o que configura um ciclo de explicações padronizadas, “[...] a lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter (p. 21)”²⁶.

A constatação da existência desses processos lógico-explicativos faz da escola um espaço de extrema importância para a construção e interiorização de signos e valores, especialmente os que são desenvolvidos e aplicados na educação infantil¹. É neste período que “as crianças começam a formar senso crítico, no qual precisam de informações para

construir seus valores, atitudes, conceitos e sentimentos” (p. 341)²⁸. Nessa perspectiva, Goellner²⁹ mostra que:

A escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção: uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação do corpo, isto é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe (p. 37)²⁹.

De acordo com Dias¹, a consolidação de políticas públicas voltadas para essas questões é necessária tanto no âmbito da graduação como na formação continuada de professoras/es. Isso porque a busca por saberes, assim como a produção do conhecimento e práticas escolares, é marcada por desafios e mudanças no que diz respeito à visão de mundo, e em relação ao modo de organização pedagógica e estruturação da sociedade. A formação de professores na esteira dos estudos sobre a sexualidade infantil tem como componente primordial a criança e seu desenvolvimento, evolução, educação. Aqui é preciso levar em conta toda a complexidade do desenvolvimento da criança – biopsicossossocial³⁰⁻³². É por esse motivo que,

[...] em vários cursos de formação inicial ou continuada de professores existe a preocupação com a organização de ‘oficinas didáticas’, nas quais são debatidos projetos de construção de materiais didáticos a ser levados adiante pelos próprios professores (p. 297)¹⁹.

A ampliação do debate sobre os cursos de formação continuada suscita a demanda por políticas públicas qualificadas para esse setor em sincronia com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (p. 327, grifo nosso)³³.

Deste modo, para Dias¹, a formação docente e as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, não estão desassociadas dos materiais didáticos. Assim, preocupamos em pensar como as dimensões dessa formação e capacitação voltadas à educação sexual estão presentes na História, nosso campo de estudo e formação.

É possível afirmar que as áreas se comunicam, influenciando-se mutuamente e, sobretudo a legislação, que se constitui na regulação de comportamentos sociais, é capaz de influenciar a prática de diversos outros setores da sociedade. Na área da sexualidade, as mudanças acabam influenciando ideias sobre o que seria “normal” dentro do comportamento sexual (p. 50)³⁴.

Posto isso, podemos afirmar que as questões de gênero e sexualidade estão presentes em diversos setores da sociedade, o que influencia significativamente na formação dos sujeitos, bem como na formação das/os docentes¹. Entretanto, essas questões parecem não figurar como predominantes em cursos superiores, tendo em vista que, não raro, são tratadas como disciplinas optativas, o que favorece o aparecimento de fragilidades na formação de docentes culminando com a falta de conhecimento³⁵.

Importante destacar que a escola, sim, é um local onde precisamos e devemos debater essas questões, pois é um espaço que segrega, diferencia e oprime os sujeitos, estando assim, em sintonia com a sociedade opressora da atualidade (p. 16)³⁶.

Além disso, a participação dos pais também é bem-vinda no ambiente escolar. Sugerimos que a escola trabalhe em conjunto com a família para que a transformação tenha um alcance ainda maior, “[...] uma política de portas abertas permitiria que os pais tivessem contato regular com a escola e desenvolvessem relações casa-escola (p. 15, tradução nossa[†])”³⁷. Portanto, a família é muito importante para o desenvolvimento dos alunos e alunas, ainda mais pensando a sexualidade desses discentes, já que ela não se restringe ao universo biológico e neurológico, isto é, também envolve relações sociais, afetivas e autoestima³⁸.

Outras preocupações podem surgir, ainda mais quando refletidas num contexto pandêmico. Modelos de ensino contemporâneos, como os experimentados durante a

[†] “Therefore, an open-door policy would enable parents to have regular contact with the school and develop home-school relationships”.

Pandemia, trouxeram problemáticas – omissão do governo federal; ausência de políticas públicas; mazelas da população; tecnologias digitais; e o papel das famílias³⁹. Essas e outras questões demonstram a necessidade de mais estudos sobre a Educação Infantil e seu papel na sociedade.

A Educação Olímpica

Segundo Hwang e Henry⁴⁰, embora o termo educação olímpica tenha sido cunhado pela primeira vez na década de 1970⁴¹, os primeiros artigos foram escritos por Kidd⁴² e Arnold⁴³, com a maioria dos estudos publicados após os anos 2000. Apesar de menos pesquisas ou dados sobre educação olímpica, o alcance dela é bastante amplo e impreciso na prática e na literatura devido à natureza heterogênea.

Neste âmbito, em estudo realizado por Hwang e Henry⁴⁰, foi demonstrado que a educação olímpica foi conceituada usando as várias perspectivas disciplinares de oito tradições de pesquisa (filosofia educacional; sociologia crítica; teorias pedagógicas críticas; desenvolvimento curricular; psicologia educacional; desenvolvimento de medidas de avaliação; análise de políticas; e avaliação da implementação do programa). Dito isto, para as cidades e nações anfitriãs dos Jogos Olímpicos, a oferta da educação olímpica é um atributo fundamental para a realização bem-sucedida do megaevento.

De acordo com Perez e Zimmermann⁴⁴, ao criar a Carta Olímpica, o Comitê Olímpico Internacional (COI) visou oferecer os princípios fundamentais do Olimpismo. Além disso, o documento visa nortear um estilo de vida baseado no prazer encontrado no esforço, bem como no valor educacional do ‘bom exemplo’ e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais.

Neste contexto, um dos vários objetivos dessa carta foi colocar o esporte a serviço da humanidade, ou seja, numa perspectiva de incentivar a consagração de uma sociedade pacífica e atenta à preservação da dignidade humana⁴⁴. Aqui consideramos o esporte detentor de vários sentidos, uma vez que é um fenômeno complexo e polissêmico⁴⁵. Ou ainda, uma atividade de cunho social que possui bens internos específicos⁷.

O esporte atravessado pelos valores olímpicos, educa o praticante a atitudes valorosas, apresentando ações de solidariedade, visões de mundo, posições políticas etc.⁴⁴. Além do mais, os valores oriundos do esporte podem contribuir para uma autopercepção de comportamentos a respeito de valores humanitários⁹.

Consideramos que a educação olímpica pode contribuir na formação humana dos alunos. Neste pensamento, precisamos levar em conta as especificidades de cada aluno, isto é, respeitando às características de cada um, fundamentado sob uma perspectiva pedagógica⁴⁶.

Fazendo uma aproximação com o campo da Educação Infantil podemos entender que os alunos e alunas que vivenciarem as atividades esportivas e/ou competitivas possivelmente serão confrontadas com situações que vão cobrar posicionamentos. Nesta conjuntura, a função do docente é de mediar seus discentes no sentido de fazer escolhas éticas, melhor dizendo, baseadas em valores que, não somente por suas crenças, mas de acordo com valores universais, os quais seriam benéficos para a humanidade⁴⁷.

Ressaltamos também a importância do professor à frente do grupo de alunos no que diz respeito ao julgamento dos valores olímpicos e humanitários, especialmente considerando que são formadores de conceitos, opiniões e, principalmente, são modelos para esses alunos no campo escolar⁴⁸. Quando o Olimpismo está inserido nas práticas educacionais, consequências positivas podem ocorrer contribuindo para o legado positivo da educação¹⁰.

Neste contexto, a educação olímpica pode abrir a possibilidade de retomar e ampliar aspectos fundamentais para a educação infantil, em especial na formação de professores. Podemos citar como exemplo disso a exploração de temas variados que envolvam esportes. Ou ainda, através do exercício do trabalho colaborativo entre alunos e o professor discutindo a educação olímpica⁴⁷, levando em conta sua pluralidade como demonstrado por Hwang e Henry⁴⁰.

Também é plausível identificarmos, nessa intenção de aproximar a educação olímpica da educação infantil, a ampliação de domínios tecnológicos encontrados na Educação Física Escolar. Além do mais, este campo é um espaço social que pode ocorrer muitas trocas, diálogos e problematizações⁴⁷.

Considerações finais

É essencial que o docente faça diversas leituras para que possa refletir sobre as elaborações e práticas que permeiam o contexto escolar, assim como para compreender as concepções e atribuições presentes nos materiais didáticos específicos da educação infantil.

Ao pensar sobre as elaborações presentes de materiais didáticos neste ensaio, e sobre seu papel social, cultural, formativo e histórico, reconhecemos o caráter fundamental deles enquanto instrumentos pedagógicos que atuam na manutenção do discurso hegemônico. Por isso, um material com uma linguagem lúdica e criativa, diferente das publicações que reforçam os estereótipos de gênero seria o ideal para o docente trabalhar em sala de aula.

Desta forma, surge a seguinte questão: como atuar na educação infantil e enfrentar, com responsabilidade e comprometimento, os preconceitos e valores conservadores excludentes? Neste pensamento, questões como essa pode instigar a produzir materiais didáticos[†] capazes de auxiliar educadoras/es a atuar em prol de uma educação infantil que, de fato, prepare discentes e docentes para uma sociedade menos injusta e discriminatória.

Ao apresentar esse ensaio, entendemos que quanto mais são elaborados materiais e firmados debates e reflexões que se contrapõem a uma Educação opressora e que alimenta tabus, mais perto estaremos da desnaturalização de abordagens heteronormativas e convencionalismos, os quais têm se mostrado ao longo dos anos tão cristalizados nas práticas educacionais do Brasil.

A tentativa de romper com essa naturalização se dá pelo fato de acreditarmos que ela produz rigidez e acarreta limitações na forma de dialogar e manifestar a subjetividade dos sujeitos. A desnaturalização do preconceito e da desumanização, ‘aprisionados’ nas elaborações que perpassam os processos de escolarização, localiza-se como um ato de abrir e revolucionar as práticas de ensino-aprendizagem.

Defendemos problematizações, como as apresentadas neste artigo, sendo necessárias, visto que, além de propiciarem reflexão, diálogo com o outro, consigo e com o mundo também ajudam a derrubar barreiras envolvendo gênero e sexualidade. Nesta esteira, este estudo contribui para a valorização e o esforço do processo de humanização dos sujeitos na educação infantil e enxerga na educação olímpica uma oportunidade de diálogo.

Além disso, apresenta-se como uma forma de interrogar o mundo, na medida em que acaba por ser resistência à onda ortodoxa instalada nos espaços de poder em diversos

[†] Como sugestão de material didático, acessar o estudo de Dias, a saber: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9634/6/Disserta%20a7%20a3o%20-%20R%20c3%20babia%20Cristina%20Duarte%20Garcia%20Dias%20-%20202019%20%282%29.pdf>

campos do Brasil e do mundo. Por fim, as reflexões aqui apresentadas contribuem à possibilidade de construção democrática, tanto no aspecto social como no intelectual.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Referências

- 1 Dias RCDG. (Re) lendo o cotidiano: proposta de material didático para a educação infantil. Universidade Federal de Catalão - UFCAT; 2019.
- 2 Rösen J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: *Jorn Rösen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR; 2011.
- 3 Mészáros I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo; 2005.
- 4 Louro GL. *Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes; 2003.
- 5 Foucault M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Albuquerque MT da C, Albuquerque G, editors. Rio de Janeiro: Edições Graal; 1988.
- 6 Jaco JF, Altmann H. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. *Educ em Foco*. 2017;22(1):1–26.
- 7 Campos M, Zimmermann AC, Roble OJ. Sobre a filosofia do esporte: entrevista com o Prof. Dr. Cesar R. Torres. *Conexões*. 2022;19(20):e022020.
- 8 Bourdieu P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983.
- 9 Zimmermann MA, Rabelo I, Rubio K. Etapas de desenvolvimento de uma medida de valores olímpicos e humanitários (EEVO) em educação. *Olimp - J Olympic Stud*. 2020;4:23–41.
- 10 RC, Rubio K, Zimmermann MA, Rabelo IS. Attitudes of teachers and students towards Olympic and humanitarian values. *Rev Bras Psicol do Esporte*. 2020;10(2):112–26.
- 11 Freitas E, Bueno AA. Minha felicidade é meus filhos: narrativas de mulheres trabalhadoras em processo de alfabetização. In: Costa CL, editor. *Interfaces do gênero III: gênero, trabalho e educação*. Goiânia: Gráfica da UFG; 2017.
- 12 Grisolio LM. Questões de gênero no mundo capitalista: a mulher desejada nas páginas da revista *O Cruzeiro*. *Rev Educ - Educ Soc e Meio Ambient Humaitá*. 2012;VIII(5):136–49.
- 13 Francisco WV, Santos JF dos, Rubio K. O respeito ao não-dito nas narrativas de atletas LGBTQIA+ do esporte olímpico. *Olimp - J Olympic Stud*. 2022;6:93–106.
- 14 Mesquita OAL de, Medeiros RMN de. Análise da coreografia afixirê do balé folclórico da Bahia: apontamentos sobre o conhecimento do corpo. In: Nóbrega TP, Caminha I de O, editors. *Merleau-Ponty e a Educação Física*. São Paulo: Liber Ars; 2019.
- 15 Meyer DE. Gênero e educação: teoria e política. In: Louro G, editor. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes; 2010.
- 16 Ortiz R. Anotações sobre religião e globalização. *Anàlisi*. 2002;29:81–102.
- 17 Moreno M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Araújo UF de, Fuzatto AV, editors. São Paulo: Unicamp; 1999.
- 18 Braga PL, Zimmermann AC. Auras do Professor: desterritorialização da autoridade no sentido da *communitas* e do entusiasmo. *Rev Bras Estud da Presença*. 2020;10(3):1–29.

doi: 10.1590/2237-266092099

- 19 Bittencourt CMF. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez; 2004.
- 20 Ribeiro CM. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. *Rev Periódicus*. 2015;18;1(2):56–69.
- 21 Saura SC. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Rev Bras Educ Física e Esporte*. 2014;28(1):163–75.
- 22 Falk J. ‘Lóczy’ e sua história. In: Mello SA, Moll J, editors. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy/Judit Falk*. Araraquara: JM Editora; 2004. p. 88.
- 23 Sartori E, Lunardon AM, Garanhani MC. Espaços, relações e experiências da criança: um estudo sobre infâncias de uma geração. *Rev Pedagógica*. 2021;23:1–21.
- 24 Oliveira FVC de, Ricci CS, Marques RFR. Desafios e oportunidades para a participação no futsal escolar extracurricular: percepções de alunas do ensino médio. *Pro-Posições*. 2022;33:1-25.
- 25 Silva FK da, Iglesia YR de La. Sexualidade infantil e a educação: um diálogo com a teoria psicanalítica. *Cad Acadêmicos Unina*. 2021;1(1):12-22.
- 26 Rancière J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.
- 27 Bourdieu P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes; 1998. p. 39–69.
- 28 Petrenas RC, Riva GG. Sexualidade e gênero nas brincadeiras na educação infantil: discutindo a igualdade e respeito às diferenças. *Divers e Educ*. 2022;10(2):341–366.
- 29 Goellner SV. A produção cultural do corpo. In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes; 2010.
- 30 Silva CR. A sexualidade infantil na psicanálise em três diálogos com a educação escolar a partir da grounded theory. *Interfaces da Educ*. 2019;10(29):176–203.
- 31 Silva CR, Bortolozzi AC. Sexualidade infantil e a formação de professores(as) no Brasil. *Rev da Fac Educ*. 2021;36(20):39–63.
- 32 Silva CR. *Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho - UNESP; 2015.
- 33 MEC. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; 2018.
- 34 Correa CM de A. Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. In: Maio ER, Correa CM de A, editors. *Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares*. Maringá: Eduem; 2013. p. 213.
- 35 Barros JC, Silva AA, Lima FS, Brito JJS, Costa LA, Ribeiro DR, et al. A educação sexual e o projeto pedagógico do curso de pedagogia de um Centro Universitário Maranhense: disputas e resistências. *Rev Obs la Econ Latinoam*. 2023;21(5):2582–2600.
- 36 Dias TM, Graeff B, Frizzo G. Gênero e Educação Física escolar no município de Rio Grande, RS. Um estudo exploratório. *Lect Educ Física y Deport*. 2021;26(283):47–63.
- 37 Furuta Y, Sato T, Miller RT, Kataoka C, Tomura T. Public elementary school teachers’ positioning in teaching physical education to Japanese language learners. *Eur Phys Educ Rev*. 2022;1356336X2211049.
- 38 Llanos MH, Martins MC. Sexualidade na educação infantil: um olhar dos pais e professores. *Rev Saberes Pedagógicos*. 2019;3(3):211–28.
- 39 Brandão IC de J, Aquino LML de. A educação infantil em tempos de Pandemia em periódicos científicos publicados (2021 a 2023). *Rev Binacional Bras Diálogo entre as*

ciências. 2023;12(1):39–57.

40 Hwang B, Henry I. Identifying the field of Olympic education: a meta-narrative review. *Eur Sport Manag Q*. 2023;23(2):561-585.

41 Müller N. The Olympic idea of Pierre de Coubertin and Carl Diem and its materialisation in the IOA. In: HOC, editor. Report of the 16th session of the IOA. IOA; 1977. p. 94–100.

42 Kidd B. Taking the rhetoric seriously: proposals for Olympic education. *Quest*. 1996;48(1):82–92. doi: 10.1080/00336297.1996.1048418

43 Arnold PJ. Olympism, sport, and education. *Quest*. 1996;48(1):93–101.

44 Perez C, Zimmermann MA. Educação Olímpica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Uma aproximação entre esporte e educação. *Olimp - J Olympic Stud*. 2019;2(3):555–68.

45 Marques RFR. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. *Rev Obs del Deport - ODEP*. 2015;1:147–185.

46 Quintilio NK. O aprendizado de condutas éticas através dos valores olímpicos: uma experiência pedagógica. *Olimp - J Olympic Stud*. 2017;1(1):15–32.

47 Santos SO, Quintilio NK, Perez CR. A Educação Olímpica em tempos de pandemia e ensino remoto. *Olimp - J Olympic Stud*. 2020;4:193–206.

48 Oliveira L, Nunomura M. O que ensinar na Ginástica Rítmica? Percepções de treinadoras medalhistas nos campeonatos brasileiros. *Movimento*. 2022;28:e28080.