



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JEANNE LIMA OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GÊNERO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE
BELÉM**

**Belém - Pará
2023**



JEANNE LIMA OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE BELÉM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Belém - PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Oliveira, Jeanne Lima

Práticas pedagógicas e gênero nas aulas de educação física no ensino médio de Belém. / Jeanne Lima Oliveira; orientadora; Lucélia de Moraes Braga Bassalo. Belém, 2024

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação. Belém, 2024.

1. Relações de gênero. 2. Prática de ensino. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga (orient.). II. Título.

CDD. 23^o ed. 371.3

Elaborada por Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

Jeanne Lima Oliveira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE BELÉM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Orientadora: Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data da avaliação: 29/05/2023

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo
PPGED – UEPa

_____ -Examinadora Interna
Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Universidade do Estado do Pará

_____ -Examinadora Externa
Prof.^a Dr.^a Priscila Gomes Dornelles Avelino
PPGEDUCAMPO - UFRB

_____ -Examinador Externo
Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
PPGEDUC - UFPa

AGRADECIMENTOS

O título de mestra é algo individual, porém o processo até a chegada deste momento é extremamente coletivo. Seria impossível terminar esta jornada sem ter a ajuda de inúmeras pessoas, seja direta ou indiretamente. Tive a sorte em ter muitos ao meu lado me incentivando para concluir essa importante etapa da minha carreira.

Primeiramente agradeço a Deus e a Santa Rita de Cássia pelas oportunidades que me direcionaram e a proteção que sempre senti.

Um agradecimento mais que especial a minha querida orientadora Lucélia Bassalo pela parceria, pelos ensinamentos, pela serenidade em me orientar na construção deste trabalho. Agradeço imensamente em ser orientada pela senhora, minha jornada pelo mestrado não seria a mesma sem a sua presença. Obrigada por ser tão compreensiva e por compartilhar tanto conosco. Gratidão!!

Agradeço ao meu pai Zeca que, apesar da partida prematura, sinto todos os dias a sua presença, proteção, amor e carinho que sempre teve por mim e pelas minhas irmãs. Sei que o senhor guia meus passos e abençoa as minhas escolhas. Obrigada por ter lutado pela nossa educação.

Agradeço a minha mãe Leila que sempre esteve ao meu lado e me apoia em todas as minhas decisões. A senhora é a minha maior inspiração. Comemora todas as nossas conquistas como se fossem suas e eu sei que são, pois nunca deixou de lutar conosco para garantirmos um futuro melhor.

A Letícia, minha irmã, que sempre me incentivou em tudo que fiz. Me espelho todos os dias em você para me tornar uma pessoa e profissional melhor. Obrigada pelos ensinamentos e por estender a mão quando precisei.

Aos meus familiares que me apoiaram e estiveram presentes, em especial ao meu irmãozinho Guilherme, minha irmã Monique, cunhado Jorge e a minha afilhada Luísa.

Aos amigos e amigas que estiverem ao meu lado durante esse processo. Obrigada por compreenderem a minha ausência em muitos momentos por conta das demandas do mestrado.

Aos colegas da turma 17, em especial a Carol Semblano, Rosângela Albélia, Larissa Jucá, Jarleane Santos e Luiz Rayol, pela força, amizade e companheirismo nesses dois anos que compartilhamos esse processo de escrita.

Ao Josué Casseb, meu amigo e irmão de orientação, sem você essa jornada teria sido mais difícil. Obrigada pelas risadas e por compartilhar todas as vivências que o mestrado nos proporcionou.

Aos professores e colaboradores do PPGED – UEPA, gratidão pelos ensinamentos e contribuições que farão parte da minha formação. Muito obrigada.

Às professoras Marta Genú, Priscila Dornelles e ao professor José Valdinei pelas observações, comentários e ensinamentos para a construção da minha dissertação.

Aos professores e professoras que fizeram parte desta pesquisa. Obrigada por aceitarem participar deste estudo e pela confiança no meu trabalho.

Por último, mas não menos importante, à Dani, minha namorada, que sempre esteve ao meu lado nos inúmeros momentos de angústia do processo de escrita, que me ajudou quando estava perdida e me trouxe de volta a realidade quando precisei. Obrigada por sempre se fazer presente. Como você costuma brincar, é quase tão mestra quanto eu.

Não poderia escolher uma rede de apoio tão importante quanto essa citada, vocês fizeram toda a diferença nesse processo. Muito obrigada.

Com muita gratidão e felicidade, Jeanne Lima Oliveira!

*É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível*

Racionais MC's

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa que teve como problema a seguinte questão: como as práticas pedagógicas são afetadas pela compreensão da relação do gênero por professores e professoras de educação física? Apontando a necessidade em responder essa questão, o objetivo geral tratou em compreender o modo como as relações de gênero estão presentes nas práticas pedagógicas escolares de professores e professoras de educação física do ensino médio. Além disso, os objetivos específicos analisaram como os/as professores/as entrevistados/as compreendem as relações de gênero, comparar as vivências do período escolar dos/das professores/as entrevistados/as com as suas aulas de educação física atualmente; e, discutir como se dão as estratégias dos/das professores/as para a inclusão de gênero nas suas aulas. Para alcançar e responder tais objetivos, foi utilizado a pesquisa qualitativa com abordagem na fenomenologia social de Alfred Schutz (1979), a entrevista narrativa de Fritz Schütze (2013) como instrumento de coleta de dados, além do método documentário de interpretação desenvolvido por Mannheim (1964) e adaptado por Bohnsack e Weller (2013) para compreender os significados e sentidos utilizados nas falas de seis professores e professoras de Educação Física entrevistados, atuantes no ensino médio em escolas públicas, privadas ou confessionais do município de Belém – Pa. Os resultados demonstraram a falta de entendimento dos professores sobre as relações de gênero, levando a compreensão que a falta de informações por parte dos e das docentes é um fator determinante para a organização das suas aulas, podendo atingir a participação, especialmente das meninas, nas práticas corporais. Os entrevistados acreditam que não existem práticas corporais específicas para meninas ou meninos, porém demonstram que, em determinados momentos, utilizam o gênero como um fator de divisão para a composição e organização das aulas.

Palavras-chave: Relações de gênero; Práticas pedagógicas; Prática docente, Ensino médio.

ABSTRACT

This text is the result of research whose problem was to verify how pedagogical practices are affected by the understanding of gender relations by physical education teachers? Pointing out the need to answer this question, the general objective was to understand how gender relations are present in the school pedagogical practices of high school physical education teachers. In addition, the specific objectives sought to analyze how the interviewed teachers understand gender relations, compare the experiences of the interviewed teachers' school period with their current physical education classes; and, discuss how teachers' strategies for the inclusion of gender in their classes take place. To achieve and respond to these objectives, qualitative research was used with an approach in the social phenomenology of Alfred Schutz (1979), the narrative interview of Fritz Schutze (2013) as a data collection instrument, in addition to the documentary method of interpretation developed by Mannheim (1964) and adapted by Bohnsack and Weller (2013) to understand the meanings and senses used in the speeches of six Physical Education teachers interviewed, working in high school in public, private or confessional schools in the city of Belém - Pa. The results showed the teachers' lack of understanding about gender relations, leading to the understanding that the lack of information on the part of the teachers is a determining factor for the organization of their classes, which may affect the participation, especially of girls, in bodily practices. Respondents believe that there are no specific body practices for girls or boys, but demonstrate that, at certain times, they use gender as a dividing factor for the composition and organization of classes.

Keywords: Gender relations; Pedagogical practices; Teaching practice, High school.

LISTA DE SIGLAS

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

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAP - Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE - Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte

CeCAES - Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde

CNPq - Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONBRACE - COngresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONCENO - Congresso Internacional de Ciências do ESporte

COVID- 19 - Coronavírus

DEFF - Departamento de Educação Física e Folclore

DF - Distrito Federal

EF - Educação Física

EJA - Educação de jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESEF - Escola Superior de Educação Física

GE - Grupo de Estudo

GO - Goiás

GT - Grupo Temático

GTTs – Grupos de Trabalhos Temáticos

IEFD - Instituto de Educação Física e Desportos

IEFES - Instituto de Educação Física e Esportes

IFCE - Instituto Federal do Ceará

IFSULDEMINAS - instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

IPE - Instituto Paraibano de Envelhecimento

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer

PAPGEF – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

PR - Paraná

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UPE - Universidade de Pernambuco

PE - Pernambuco

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIC - Projeto de Iniciação Científica Jr

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

PPGED - Programa de Pós Graduação em Educação

PPGED/UEPA - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

QTD - Quantidade

RJ - Rio de Janeiro

RN - Rio Grande do Norte

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Saúde

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos apresentados no GT Gênero.

QUADRO 2 - Produção por GTT

QUADRO 3 - Produções sobre práticas corporais e gênero na educação física escolar

QUADRO 4 - Produções que foram realizados no Ensino Médio

QUADRO 5 - Produções de acordo com a sua origem

QUADRO 6 - Produções de acordo com a instituição

QUADRO 7 - Produções que se aproximam

QUADRO 8 - Sistematização dos Entrevistados

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - GTTs Corpo e Cultura, Escola e Gênero

FIGURA 2 - GTT Corpo e Cultura

FIGURA 3 - GTT Escola (2011-2021)

FIGURA 4 - GTT Gênero (2011-2021)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
II. O ESTADO ATUAL DO CONHECIMENTO: sobre relações de gênero e práticas corporais no ensino médio brasileiro	29
2.1. Semelhanças e diferenças	49
III RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS	53
3.1 A Primeira Onda: em busca de direitos.....	55
3.2 A Segunda Onda: o pessoal é político.....	59
3.3 A Terceira Onda: a interseccionalidade.....	63
3.4 O Gênero e o Corpo.....	64
3.5. Relações de Gênero na Educação Física	66
IV METODOLOGIA	70
4.1. A pesquisa qualitativa social reconstrutiva e a fenomenologia social	70
4.2. Entrevista Narrativa	73
4.3. Método Documentário	74
4.4. Sobre os participantes da pesquisa e o lócus	75
V – TORNANDO-SE DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	81
5.1 Caminhos para a Educação Física.....	81
5.1.1 Experiências como discentes – ênfase na prática.....	85
5.2 Experiências como docentes - ênfase na articulação	89
5.3 Balanço sobre tornar-se docente	93
VI - PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	96
6.1 Divide, separa, reúne.	97
6.2 Desafios da participação	101
6.3 O professor como educador	106

6.4 Atividade corporal com meninos e meninas	109
Balanço sobre as práticas corporais	112
VII RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	117
7.1 Relações de gênero na visão dos professores.....	117
7.2 Relações de gênero na escola	122
7.3 Relações de Gênero e Práticas Corporais	125
7.4 Balanço sobre o gênero nas aulas de educação física	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE.....	153

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Para, na linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Neste estudo, buscamos discutir sobre a influência do entendimento das relações de gênero por parte de professores de Educação Física e como isso atinge nas práticas corporais escolares no ensino médio.

A figura da mulher ao longo da história esteve submetida a um campo de segregação social, resultando numa certa invisibilidade e um papel coadjuvante como sujeito. O movimento feminista veio para reivindicar mudanças em relação ao espaço da mulher nos diferentes contextos da sociedade, além de trazer outros significados para as concepções que eram apresentadas.

Os debates de gênero surgiram como uma importante reflexão para o movimento feminista. No fim dos anos 40, a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949) afirmou que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher. Ao afirmar isso, ela contesta o pensamento que usava a biologia para explicar a desigualdade social entre os gêneros. Para a filósofa, ser mulher é uma construção social e cultural. O feminismo pretendia, segundo Strey (1998) “que o uso do conceito da categoria gênero transformasse profundamente os paradigmas da história e de outras disciplinas do conhecimento humano” (p.184).

Ao tratarmos sobre concepções de gênero, Luz Junior (2003), diz que não é apenas o sexo biológico que diferencia os homens e mulheres, mas sim aspectos sociais e culturais, que vem sendo construído historicamente. Então, levamos em consideração que o gênero se refere à identidade com a qual uma pessoa se identifica ou se determina; é como o indivíduo se reconhece na sociedade. Sendo assim, podemos entender o gênero como um fenômeno social e não biológico.

Para melhor compreensão dos estudos sobre o gênero, é preciso entender a sua historicidade, que ajudará a esclarecer muitas das atuais perspectivas, principalmente de estudos, desta temática. Como enfatiza Louro (1997), os estudos de gênero e o seu conceito, estão diretamente ligados à história do movimento feminista contemporâneo, uma vez que “está implicado

linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo” (LOURO, 1997, p.14).

As questões de gênero permeiam diversas instâncias sociais, inclusive o contexto escolar. Em várias áreas do campo escolar existe a desigualdade de gênero, mas, se em algumas áreas essa desigualdade não é tão exposta, nas aulas de educação física se encontra o tema de forma mais evidente.

As problematizações a respeito da natureza da educação física fazem-se relevantes, pois ajudam a compreender a importância e as especificidades desse componente curricular nos espaços escolares. Afinal, no ensino da matemática, da geografia ou da língua portuguesa, não há diferença de conteúdo para meninos e meninas, mas na Educação Física há diferença de conteúdo e de práticas.

A Educação Física brasileira, para Devide et al (2011), passou a refletir sobre a temática do gênero nas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, os estudos feitos na época ainda apresentavam algumas confusões em relacionar o gênero identificado como sinônimo de sexo, assemelhando identidade sexual e gênero. Esses estudos, com a emergência de temáticas ligadas ao gênero na educação física, foram bem relevantes para lidar com os mecanismos de inclusão e exclusão que a disciplina emprega nas questões de gênero.

Saraiva (2002) afirma que a Educação Física deve refletir sobre a “importância do papel dos (das) professores (as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos (as). E, para isso, eles (as) próprios (as) precisam estar esclarecidos” (p. 83).

Os modos de participação e aprendizagem de meninos e meninas determinam a presença distinta dos gêneros em atividades diferentes, por causa do estereótipo que garante, quase implicitamente, que o gênero masculino terá uma certa liderança nas atividades, principalmente no que diz respeito aos esportes coletivos e jogos. Nesse sentido, Dornelles (2012) evidencia que esses argumentos mostram que a lógica que se estabelece é a do masculino como regra, norma, padrão, ou seja, como representação ideal de aluno/a nessa disciplina. As meninas supostamente não atingem esse padrão, então são aquém do desejado.

Esse pensamento se perpetua durante um longo período da história da profissão, levando em consideração que a formação dos professores de educação física inicialmente era voltada para o treinamento militar e, conseqüentemente, era formada majoritariamente por homens. Soares et al (1992) diz que “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (p.53). Tendo em vista que nesse mesmo pensamento, determinadas práticas corporais possuem relação com o surgimento desta profissão, a sociedade reconheceu esta ocupação como algo destinada ao sexo masculino.

Existe uma construção social e corporal dos sujeitos que irá implicar no processo de ensino/aprendizagem de valores, além de conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos (SOUSA; ALTHMANN, 1999, p.54).

Dessa forma, durante muito tempo ocorreu uma naturalização dos papéis impostos na formação dos professores e na aceitação dos conteúdos. Tornando-se evidente que as práticas sociais e instituições reforçam a desigualdade de gênero. As diferenças são socialmente construídas, onde acabam sendo consideradas naturais.

Nesse contexto, o espaço escolar é um excelente ambiente para promover discussões sobre diferentes tipos de relações sociais. Durante as aulas de educação física, podemos colocar em prática a problematização em relação às discussões acerca do gênero, tais problematizações instigam a necessidade de entender as aulas de educação física e compreender a sua relação com as vivências e como acontece a participação de meninos e meninas nas aulas.

É interessante ampliar o debate sobre os processos em que o gênero é trabalhado nas práticas corporais, para isso, problematizar os meios e os mecanismos das vivências proporcionadas nas aulas é uma forma de possibilitar reflexões sobre estereótipos que são apresentados durante a organização do espaço das aulas. Além disso, aumentam as possibilidades teóricas que o estudo da temática abre nas pesquisas e estudos no campo da área escolar.

Para melhor compreender o gênero e a Educação Física Escolar, podemos analisar a realização da divisão de meninas e meninos nas aulas de Educação Física. Essa percepção está fundamentada no que dizem as Leis, decretos e documentos que regem a educação no país, além de levantamento da bibliografia específica, demonstrada a seguir.

Desde a sua inserção, a proposta de separação entre meninos e meninas na educação física escolar teve diferentes configurações. Ela já estava regulamentada através de leis e decretos, assim como Dornelles e Fraga (2009, p.142) citam o decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971 que regulamenta a sistemática da área Educação Física na Educação Nacional a partir daquele ano. Neste decreto é encontrada uma orientação, que diz respeito à composição das turmas, que estas tenham 50 alunos/as do mesmo sexo. Essa orientação norteou a ação da Educação Física Escolar durante vinte e cinco anos, sendo substituída pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a regulamentar a Educação no país a partir de 1996.

Outras alterações foram introduzidas a partir da Lei nº 10.173 de 1º de dezembro de 2003. Mesmo assim a LDB não estabeleceu critérios organizacionais sobre a educação física escolar, incluindo a separação em turmas mistas.

Atualmente, os aspectos estruturais que estabelecem as três etapas da Educação Básica, são regidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013), que são complementadas pelos Sistemas de Ensino (Federal, Estadual e Municipal). No texto desta regulamentação informa-se que “A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB.” (p.214)

Nas Diretrizes Curriculares recomenda-se ficar a encargo das escolas a seleção de conteúdos e organização da carga horária, através dos seus regimentos e propostas pedagógicas, principalmente pelo fato de que as diretrizes costumam ser documentos genéricos. Então, os Sistemas de Ensino organizam a área estudada de acordo com a proposta que a escola oferece, não necessariamente mantendo um padrão, por exemplo, em relação aos conteúdos a serem ministrados. A Base Nacional Comum Curricular (2013)

define a Educação Física como um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, compreendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL, 2013, p.213)

Ao explicar a separação de gênero, professores argumentavam na maioria das vezes sobre as diferenças de habilidades e força entre os meninos e meninas nas práticas. Entretanto, devemos lembrar que a tentativa de interferir nesta realidade, estava posta desde os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Educação Física, quando diante do tema de gênero, citava como fundamental as aulas mistas favorecendo assim meninos e meninas a serem respeitosos e tolerantes, evitando desta maneira a estereotipia (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p. 117).

As temáticas relacionadas ao gênero têm sofrido ataques que ganharam força nos últimos anos. Embora tenham se intensificado com a gestão Bolsonaro, não começou nela. Projetos como Escola Sem Partido (Lei 193/2016), a Medida Provisória 746, a Emenda Constitucional 95 de 2016, cortes orçamentários, a criminalização de debates sobre gênero e sexualidade, militarização das escolas, combate à chamada “ideologia de gênero”, entre outros, são importantes disputas que a educação vivenciou nas últimas décadas no Brasil.

A educação sofreu um impacto significativo com a chegada de fortes ondas conservadoras no Brasil após o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2015. Este golpe consolida o ápice dessa onda conservadora que atinge diversas instâncias da sociedade, porém, a educação é o principal alvo desses retrocessos para a democracia brasileira (SOUZA, 2017, p.32).

Grupos, em sua maioria formada por religiosos, passaram a promover acusações sobre o que estava sendo ensinado nas escolas, principalmente referentes ao campo de gênero e sexualidade. Como em 2012, quando o movimento Escola Sem Partido foi um dos responsáveis pela não inclusão de metas para o combate a diversos tipos de desigualdades, inclusive de gênero, no Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece as diretrizes para a educação nacional. Apesar de tratarem como se estivesse sendo proibido as

discussões sobre esses temas, a verdade é que só não havia uma cláusula explícita (FIOCRUZ, 2022).

Ao contrário do que se postula atualmente pelo movimento conservador, como foi visto anteriormente, os PCNs mostravam indicações de que as aulas de educação física aconteçam de forma mista, como uma forma de buscar, com esse recurso, trabalhar as questões de gênero para educar e desconstruir pensamentos e posturas binárias entre os estudantes, onde é citado que as aulas mistas, nessa disciplina, podem dar oportunidades para a convivência de meninos e meninas, observando-se, descobrindo-se, além de aprenderem a ser tolerantes a não discriminar e a compreender as diferenças de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997, p.30).

Além das orientações citadas sobre as aulas de Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Lei nº 13.415/2017, foram atualizadas pela Resolução N 3 de 21/11/2018 e diz, no seu artigo 27, que a proposta pedagógica das unidades escolares, que ofertam o ensino médio, deve considerar a promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros temas relevantes, contribuindo para a igualdade e enfrentamento de preconceitos, violência e discriminação.

Ademais, a BNCC sugere que o debate sobre gênero e sexualidade seja tratado de forma teórico-prática em todo Ensino Médio. Apesar da supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual”, discussões sobre direitos humanos e discriminação continuam contempladas no documento e devem ser trabalhadas nas redes de ensino.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e

redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p.15).

Atualmente, apesar das aulas de Educação Física não serem mais legalmente separadas pelo sexo, esse processo está longe de ter sido abolido. Analisando as reflexões feitas por Dornelles e Fraga (2009), a atual ausência de legislações no Brasil que recomendam a separação de meninos e meninas não significa que essa prática tenha sido completamente retirada das escolas. Essa separação ainda ocorre e é justificada por algumas concepções das possibilidades do corpo diante do movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres.

O professor tem um papel significativo nessas práticas. Silva (2004) denuncia que a escola, especialmente pela pessoa do professor, vigia constantemente a orientação sexual de seu alunado com a intenção de reforçar o comportamento heterossexual. Uma forma de socialização dessa prática sexista seriam as brincadeiras infantis e a escolha de determinadas brincadeiras em que as relações de gênero se manifestam, como, por exemplo, as meninas serem estimuladas a brincarem com objetos semelhantes a itens domésticos e os meninos com jogos que envolvam raciocínio, força ou que almejem a exploração das capacidades físicas.

Entretanto, essas ações sexistas não podem ser atribuídas apenas como culpa do professor. Felipe e Guizzo (2004), apontam que os professores não tiveram uma formação adequada para tratar de vários aspectos da sexualidade, principalmente em questões que envolvam as diferenças individuais na sua vivência. Sem contar que muitas dessas ações que consideramos, atualmente, como preconceituosas ou erradas, durante muito tempo foi considerado algo aceitável, não que fosse algo correto de se aceitar. Alguns desses valores são ligados com aspectos culturais.

Todos esses entendimentos, ações e concepções com relação ao gênero refletem nas práxis educativas. Assim como citam Maia et al (2011), esses valores norteiam os métodos de ensino escolhidos, as relações interpessoais e os critérios de avaliação do alunado.

Buscando aprofundar ideias, com o intuito de enriquecer esse debate e discussão que foi trazida até aqui, este projeto pretende compreender o modo como professores de educação física do ensino médio de Belém, entendem o gênero e como realizam as aulas no que se refere as práticas corporais e se as escolhas metodológicas se remetem a divisão por sexo ou se consideram outros elementos para selecioná-las.

Não posso me aproximar desta temática sem recordar fatos que fizeram parte da minha trajetória enquanto mulher, passando pela minha jornada acadêmica, como atleta e pesquisadora no campo do gênero.

Desde a infância não me via como as garotas ao meu redor, seja pelo fato de não gostar de brincar de boneca, por amar jogar bola ou por rosa não ser a minha cor favorita. Na minha cabeça, não era uma garota comum por não fazer aquilo que entendia como “coisa de menina”.

Sempre tive uma vida muito ativa, gostava de correr e brincar na rua até bem tarde, estava sempre cercada pelos meninos e costumava me comportar da mesma forma que a maioria deles. Ouvia piada com teor machista das mais diversas formas, não era algo que me entristecia pois não tinha noção do que significava naquela época.

As práticas corporais sempre estiveram presentes na minha vida, seja na Educação Física quanto nos momentos de brincadeiras que tinha todas as tardes/noites com meus amigos do condomínio onde morava no Rio de Janeiro. Recordo-me de jogar bola no estacionamento dos prédios e ser a única menina no meio daqueles meninos das mais variadas idades.

Sempre tive habilidades para todo tipo de atividade física e a educação física era o meu momento de brilhar. Era a melhor aula da semana, a mais aguardada, mas ao mesmo tempo poderia acabar com o meu dia quando resolviam dividir a turma em dois grupos: meninos jogando futsal na quadra com piso coberta e meninas jogando queimada na quadra de cimento descoberta.

Apesar de amar futsal, não me atrevia a deixar de ficar no grupo das meninas. Não queria me juntar a eles, só não queria deixar de fazer uma atividade que era tão legal e sabia que muitas outras também queriam, não entendia porque eles podiam ficar na melhor quadra enquanto nós tínhamos que ir para a quadra que o sol tomava conta.

Fui crescendo e ainda sentia que não me encaixava nas coisas de menina que via na televisão ou nas propagandas rosas e coloridas que cercavam a minha volta. Durante muito tempo acreditei que havia algo de errado comigo, mas não sabia o que era. É claro que não tinha vontade de saber o que era, muito menos me preocupava com os comentários que ouvia, sabia apenas que não me encaixava no que era o modo “correto” que uma menina deveria agir. Mas quem estabelece o errado e o certo?

A fase da adolescência nunca é umas das mais fáceis. A minha não foi diferente. Mudança de estado, mudança de escola, novos amigos, novos sentimentos. Ainda sentia que não me encaixava nos padrões de uma menina da minha idade. Meus gostos não eram os mesmos das séries que assistia, muitas vezes sentia que tinha algo de errado comigo, afinal, eu não era igual aquelas garotas da revista Capricho.

Ao mesmo tempo que buscava seguir um padrão do que era ser uma menina adolescente, passei a perceber a quantidade de meninas diferentes que tinham na minha sala de aula. Eram muitas, nenhuma igual a outra. Aquilo me reconfortava, mas ainda assim, eu não me sentia como uma garota padrão.

As práticas corporais no meu ensino médio não foram presentes, a escola onde estudava não tinha quadra, então as aulas eram eminentemente teóricas e dentro de sala. Confesso que não suportava aquelas aulas, não era algo que me cativava. Por um momento, a educação física deixou de ser a minha disciplina favorita e me causou uma certa repulsa pela sua chegada.

Apesar disso, a escolha pelo curso de Educação Física foi um processo muito natural, era algo que eu sempre tive interesse e anseio por estudar. Não tinha outra opção que se encaixasse melhor para minha formação, o que não era uma percepção só minha, todos a minha volta sabiam que era o curso perfeito para mim.

A entrada na graduação foi uma virada de chave na minha vida. Ao começar a vivenciar a educação física com outro olhar, agora não de uma aluna que só queria jogar qualquer esporte, mas de uma estudante universitária que achava que poderia mudar tudo que via de errado nessa profissão. A escolha pelo gênero estava presente nas entrelinhas das minhas descobertas, não cheguei a estudar especificamente esse tema durante a

minha formação, mas agora posso ver que já sentia desconforto e vontade de entender determinados processos que observava.

Um dos motivos para essa escolha se deu pela vivência que tive em aulas de estágio supervisionado, onde observei o diferente tratamento que alguns professores davam para meninos e meninas nas diferentes práticas, ao verificar que o professor separou a turma em meninos jogando futebol dentro da quadra e as meninas num terreno composto por areia e troncos de árvore que ficava paralelo a quadra, automaticamente me transferi para o meu período de educação física onde vivenciei situações semelhantes. Apesar de não indagar o motivo daquela divisão, não deixei passar despercebido e guardei aquele acontecimento comigo.

Apresentei diferentes projetos, escrevi diversos artigos e fui a alguns congressos durante os 4 anos que estive no curso de Educação Física, falei sobre muitos assuntos, mas não especificamente sobre o Gênero. Inicialmente, meu trabalho de conclusão de curso tratava sobre desenvolvimento motor de atletas de futsal, mas sentia que não era exatamente isso que queria discutir num momento tão especial quanto a finalização da minha trajetória na graduação.

Na época já me interessava por autoras que discutiam sobre gênero, como Helena Altmann e Priscila Dornelles, muito por influência da minha orientadora e professora durante os 4 anos de curso, professora Marta Genú, que sempre instigou reflexões importantes da área de educação física na minha turma e por fazer parte do grupo de pesquisa Resignificar.

Em um desses momentos proporcionados, tivemos o prazer de conhecer a professora Priscila em uma passagem por Belém, onde ela realizou uma palestra no campus de Educação Física sobre suas vivências, sendo um dos temas o gênero. Percebi o meu interesse por essa temática e decidi que essa seria uma possibilidade para futuros estudos.

Nesse mesmo período, enfrentei fortes problemas pessoais, considerando até não me formar junto com a minha turma para me dedicar a minha família. Foi quando a professora Marta sugeriu que mudasse de tema e que não desistisse de defender meu TCC e que iria me auxiliar com a ideia que tivesse, mesmo que não fosse da sua área de orientação. Então comecei a refletir sobre temas que gostava e me fizeram levantar questionamentos.

Portanto, o interesse sobre essa temática surgiu através da experiência adquirida em aulas de estágio supervisionado durante a graduação em educação física, e de vivências no período escolar, onde foi possível notar que a participação de meninos e meninas não é aproveitada e impulsionada da mesma forma. Isso que muitas vezes acontece por falta de incentivo com relação aos conteúdos propostos.

Entendendo a importância de compreender o acontecimento dessas situações no âmbito escolar, faz-se presente a necessidade em debater essas questões a fim de que se possa desconstruir esse pensamento que fora historicamente construído. Desse modo, neste estudo buscamos investigar a seguinte questão: **como as práticas pedagógicas são afetadas pela compreensão da relação do gênero pelos professores e professoras de educação física?**

Essa pesquisa aponta a necessidade em compreender como a influência do entendimento de gênero afeta na organização das práticas pedagógicas escolares nas aulas de educação física. Com essa pesquisa, acredita-se que podemos ter uma melhor compreensão da relação de gênero com o papel dos professores acerca do tema, encontrando aspectos que evidenciem se existe uma diferença na escolha dessas práticas de acordo com o gênero do aluno. Os resultados desse estudo poderão ser utilizados para auxiliar na formação de professores, trazendo a contribuição para diminuir as questões de discriminação a respeito do gênero nas escolas, fazendo com eles reflitam e problematizem esses pensamentos.

Esse contexto, gera a necessidade do debate sobre a temática, tentando compreender os motivos desses acontecimentos, e desnaturalizar os meios das desigualdades de gênero, relacionando com as práticas sociais que a experiência na participação nas práticas corporais das aulas de educação física oferece.

Para responder tais questões, foi traçado como objetivo geral:

- Compreender o modo como as relações de gênero estão presentes nas práticas pedagógicas escolares de professores de educação física do ensino médio.

Além disso, temos como objetivos específicos:

- Analisar como os/as professores/as entrevistados/as compreendem as relações de gênero;
- Comparar as vivências do período escolar dos/das professores/as entrevistados/as com as suas aulas de educação física atualmente;
- Discutir como se dão as estratégias dos/das professores/as para a inclusão de gênero nas suas aulas.

Dessa forma, a partir desta introdução, este texto está dividido em mais 6 capítulos: O estado atual do conhecimento; os aportes teóricos do texto; metodologia da pesquisa; e a interpretação das narrativas.

No capítulo II é apresentado o estado atual do conhecimento, a partir do levantamento de artigos que tratam do gênero e da Educação Física escolar no ensino médio, apresentados nas Reuniões Científicas da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e no Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONCENO), no período de 2011 a 2021.

Após esse, apresentamos no capítulo III, o aporte teórico em que se baseia essa sobre Relações de Gênero e Práticas Corporais, que está subdividido em 5 tópicos: A Primeira Onda: em busca de direitos; A Segunda Onda: o pessoal é político; A Terceira Onda: a interseccionalidade; O Gênero e o Corpo; e, Relações de Gênero na Educação Física.

O quarto capítulo trata da metodologia que embasa este estudo, definindo como método científico a fenomenologia social (SCHUTZ, 1979) para compreender as relações de gênero no campo social, utilizando a abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como modalidade de estudo a pesquisa social reconstrutiva, além de utilizar a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados e o método documentário para análise dos resultados.

A partir do quinto capítulo, apresentamos as análises das narrativas dos sujeitos entrevistados, sendo este capítulo denominado de “Tornando-se Docente de Educação Física”, onde ocorre as interpretações iniciais das narrativas desses sujeitos.

O sexto capítulo “Práticas Corporais na Educação Física” considerou reflexões sobre as diferentes práticas corporais buscando entender como os/as professores/as organizavam as distribuições de suas aulas com os/as estudantes e se poderiam ser identificados marcadores de gênero.

O último capítulo versa sobre as “Relações de Gênero nas Aulas de Educação Física”, voltando-se para identificar o tratamento das relações de gênero nas aulas que os/as entrevistados/as realizam.

II. O ESTADO ATUAL DO CONHECIMENTO: SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Com o intuito de realizar um levantamento do atual estado do conhecimento acerca do objeto estudado nesta pesquisa, dedicamo-nos em situar o que está sendo produzido sobre as relações de gênero e práticas corporais no ensino médio brasileiro no campo da Educação Física. Para isso, realizamos um levantamento sobre o tema por meio da apresentação de trabalhos em três eventos científicos: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONCENO).

A ANPED é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área da educação. Tem como principal objetivo o desenvolvimento da ciência, educação e cultura, fortalecendo e promovendo o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Foi fundada em 1978, atuando pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. É organizado em 23 Grupos de Trabalhos (GTs) e ocorre, atualmente, a cada 2 anos, totalizando 40 edições nacionais e 15 regionais (somada todas as regiões)¹.

Para esta investigação optamos por selecionar o GT 23 “Gênero, Sexualidade e Educação” com o intuito de localizar trabalhos apresentados que relacionem a Educação Física e o Gênero e assim discutir a produção desta temática neste congresso de educação. Deve-se ressaltar que esse GT foi criado apenas em 2003 durante a 26ª edição anual da ANPED, porém ainda como um Grupo de Estudos (GE). A partir dessa criação, os grupos de pesquisa ligados aos estudos de gênero, sexualidade e educação sexual nas instituições de ensino do país, passaram a ter um ponto de referência. Dois

¹ Informações sistematizadas a partir do site da ANPED disponíveis em <https://www.anped.org.br/>

anos depois da sua criação, o grupo de estudos tornou-se um grupo de trabalho temático, sendo incorporado na 29ª edição².

Inicialmente realizamos uma contagem de todos os trabalhos apresentados na ANPED no GT 23, em 14 edições, da 27ª e 28ª edição (quando ainda era considerado um grupo de estudo) até a 40ª edição. O total de trabalhos apresentados na reunião nacional foi de 223 trabalhos, enquanto na regional foram localizados apenas 8 trabalhos nas 3 edições verificadas, pois dois dos três links fornecidos pelo site da ANPED estavam corrompidos. Abaixo apresentamos a quantidade de trabalhos apresentados na reunião nacional no GT Gênero por ano e quantos estão relacionados com a Educação Física.

Quadro 1 — Trabalhos apresentados no GT Gênero.

Reunião/ano	Total de trabalhos	Educação Física e Gênero
27º / 2004	13	0
28º / 2005	13	0
29º / 2006	12	1
30º / 2007	16	0
31º / 2008	11	0
32º / 2009	12	0
33º / 2010	0	0
34º / 2011	15	0
35º / 2012	17	0
36º / 2013	17	1
37º / 2015	26	0
38º / 2017	21	0
39º / 2019	23	0
40º / 2021	27	1
Total	223	3

Fonte: Site da ANPED

² Mais detalhes sobre a criação e formação do GT 23 estão disponíveis em <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%AAnero-sexualidade-e-educa%C3%A7%C3%A3o>

Podemos verificar que apenas três entre os 223 trabalhos analisados têm relação com a Educação Física e o Gênero, além de terem anos consideráveis de diferença entre suas publicações, sendo o primeiro de 2006, o segundo de 2013 e o último de 2021. Assim, iremos analisar sobre o que se trata cada um dos trabalhos apresentados nos eventos.

O primeiro trabalho é intitulado de “Gênero, Educação e Educação Física: um olhar sobre a produção teórica brasileira”, apresentado por Renata Duarte, pela Universidade de São Paulo, no ano de 2006. Neste trabalho, a autora realizou um recenseamento e uma análise bibliográfica cujo objetivo era reconstituir os caminhos trilhados pela História, pela História Cultural, pela História da Educação e pela Educação Física, procurando identificar o que se discutia na produção científica da área da Educação e da Educação Física sobre a categoria gênero e como a categoria estava sendo situada no contexto histórico cultural brasileiro, bem como se apresenta na instituição escolar. Foram utilizados livros, teses e dissertações que abordam a temática gênero, de modo que analisou 132 artigos, sendo 94 provenientes de periódicos da Educação e 38 de periódicos da Educação Física. Foi constatado que existiam disputas entre professoras e professores, alunas e alunos que já levavam para escola uma “história de vida” internalizada com imagens-padrão de um menino e uma menina, um homem e uma mulher, e lá a reproduziam. Constatando ainda que são estimulados pelas escolas, algumas formas de comportamentos específicas para cada sexo que acabam discriminando na prática pedagógica, mas também minando o desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa.

O segundo trabalho, intitulado “Apoios ou Agachamentos?: a normalização do gênero na Educação Física Escolar”, de autoria de Priscila Gomes Dornelles, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2013. Este trabalho foi um recorte de uma pesquisa de doutorado que tinha como objetivo problematizar as práticas pedagógicas no trato com a sexualidade no contexto da Educação Física escolar, analisando as ações normativo-restritivas postas em funcionamento por esta disciplina escolar ao utilizar conceitos de norma, gênero e heteronormatividade. Foram realizadas entrevistas e um grupo focal com sete docentes que ministravam aulas de Educação Física em escolas públicas do Vale do Jiquiriçá/BA.

O terceiro artigo apresentado nomeava-se como “Corporeidades Generificadas e Educação Física Escolar: afetos para uma infância múltipla”, das autoras Thais Adriane Vieira de Matos e Cláudia Madruga Cunha, ambas da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2021. Nesta pesquisa busca-se compreender sobre o que pode o corpo infantil na Educação Física, quando o pensamento afirmativo e não identitário da diferença nos permite perceber corporeidades singulares e possíveis experiências do múltiplo no ensino básico? É remontado a metodologia cartográfica e organizada em localizar em ambiente escolar específico os limites impostos por uma política do corpo sob a ideia de diversidade de gênero e sexual; pontuar delineamentos propostos para uma educação do corpo infantil nas políticas de inclusão educacionais; e demarcar ações que venham a romper com a lógica identitária e normativa nas aulas de EF, diluindo a representação das corporeidades generificadas pela mobilização de afetos que implicam outros modos de ser.

Além de terem sido apresentados em eventos diferentes, os três artigos tratam de temas diferentes sobre a educação física e o gênero. Apesar de ser uma possibilidade para a publicação de artigos das mais diversas áreas da educação em geral, pode-se verificar que a temática estudada não tem tanta presença nos anais da ANPED, deixando dúvidas sobre o motivo disso acontecer.

Já o CONBRACE é um evento que congrega pesquisadores/as ligados/as à área de Educação Física/Ciências do Esporte, sendo organizado em GTTs, estando presentes nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento, sendo realizado a cada dois anos e estando entre os maiores do país. Por conta disso, optou-se por esse evento para verificar os trabalhos apresentados de acordo com os anais encontrados no site do congresso. Antes de mostrar o levantamento em si, iremos retomar a história do CONBRACE, acentuando a criação do GT de Gênero.

O Congresso conta com quatorze GTTs, entretanto, optamos por utilizar apenas três deles, sendo aqueles que mais se aproximariam do objeto do trabalho: GTT 03 - corpo e cultura; GTT 05 – Escola; GTT 07 – Gênero.

Esse evento ocorre desde 1979, totalizando vinte e duas edições do congresso brasileiro e nove edições do congresso internacional. Utilizamos um recorte temporal da última década, de 2011 até 2021, selecionando, portanto,

seis edições. Após isso, utilizamos um refinamento dos textos encontrados nos três GTTs selecionados para cada edição. Entretanto, é importante ressaltar que a o GTT de Gênero só passou a ser incluído na 19ª edição, não estando presente antes de 2015.

As décadas de 60 e 70 são cruciais para o campo acadêmico da Educação Física, onde a política do Governo Federal estava orientada para a melhoria do desempenho esportivo do país. O documento "O Diagnóstico da EF/Desportos no Brasil" apontava uma deficiência na área da medicina desportiva. Os investimentos então foram orientados para a melhoria da área e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento científico. E é, justamente neste contexto, que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é fundado no final dos anos de 1970 (BRACHT, 2010).

Com relação a criação do GT Gênero no CONBRACE, ressalta-se que as coordenações dos GTTs já existentes e a direção científica do CBCE manifestaram interesse na criação de um novo GTT acerca desta temática, em 2013. O parecer emitido pelo doutor Alexandre Andrade, diretor científico do CBCE, analisou prós e contras sobre a criação deste GT, destacando limitações quando à justificativa e ao conteúdo. Destacou que apesar de existirem interessados nesta temática de estudo e que fosse um tema recorrente em grupos de pesquisa junto ao CNPq, questionou se não seria possível que a temática fosse contemplada em outros GTTs já existentes, além de aspectos financeiros imediatos para a sua criação.

A análise técnica apresentava ainda outro parecer realizado por um parecerista convidado pela coordenação de GTTs, que destacou o papel fundamental da criação de um Grupo Temático de Gênero argumentando que contribuiria com a pesquisa e literatura sobre o gênero, abordando a construção social do corpo. Além disso, ressaltou ainda que o CBCE tinha a oportunidade de realizar uma importante contribuição, numa área tão sensível a posições extremadas e autoritárias, produzindo relevantes subsídios para o enfrentamento de um tema tão importante para a sociedade (ANDRADE, 2013).

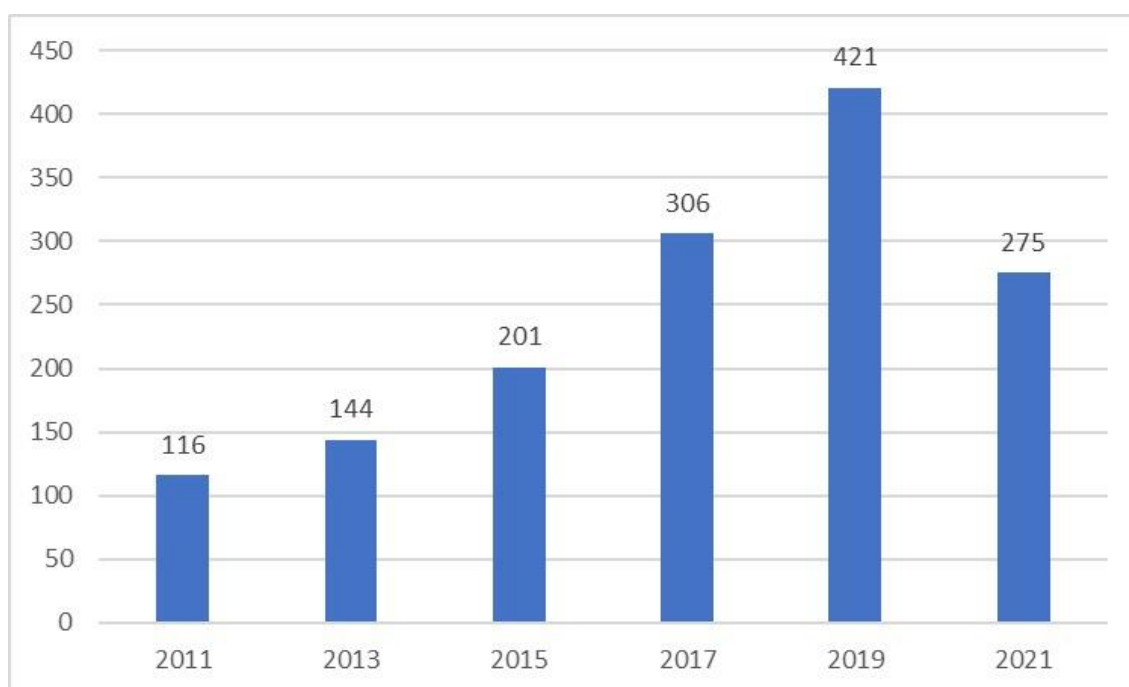
Também se argumentou que existia um volume considerável de produção sobre gênero, espalhadas em outros grupos temáticos, sendo 17 em 2001, 28 em 2003 e 37 trabalhos em 2007. Além de relatar que 92 artigos

havia sido publicados em periódicos referenciais na área no mesmo período. Apesar de todas essas e outras informações, o parecer foi considerado desfavoravelmente sob a alegação de que seria necessário que os interessados informassem com mais detalhes e precisão informações que atestassem a abertura e continuidade do GTT pretendido, antes da proposta ser apresentada à assembleia geral do CBCE. Como resultado foi proposto que uma comissão estudasse, analisasse e organizasse informações e alternativas para a estruturação do grupo temático, de forma mais clara e com sustentação epistemológica.

Entretanto, apesar da negativa em 2013, no evento seguinte, realizado em 2015, na cidade de Vitória/ES, foi incorporado aos Grupos de Trabalhos Temáticos, o tema de Gênero, representando a importância do debate para essa área.

Voltando a apresentação dos resultados encontrados nos anais dos eventos do CONBRACE, destaca-se que inicialmente realizamos uma contagem de todos os trabalhos apresentados nos Congressos de acordo com os GTTs selecionados, onde obtivemos um total de 1463 ao somar as seis edições, como demonstrando na figura 1:

Figura 1 — GTTs Corpo e Cultura, Escola e Gênero



Fonte: Compilação da autora

Considerando os grupos individualmente pode-se observar de acordo com o Quadro 1 abaixo. que o GTT com maior número de apresentações foi Escola, seguido do GTT Corpo e Cultura e do GTT Gênero.

Ao considerar o ano vemos que 2019 apresenta um maior número de trabalhos, entretanto em cada GTT há uma variação, pois, o ano de 2017 foi o que mais teve apresentações no GTT Corpo e Cultura, o ano de 2019 foi o que mais teve apresentações no GTT Escola e o ano de 2021 foi o que mais teve apresentações no GTT Gênero.

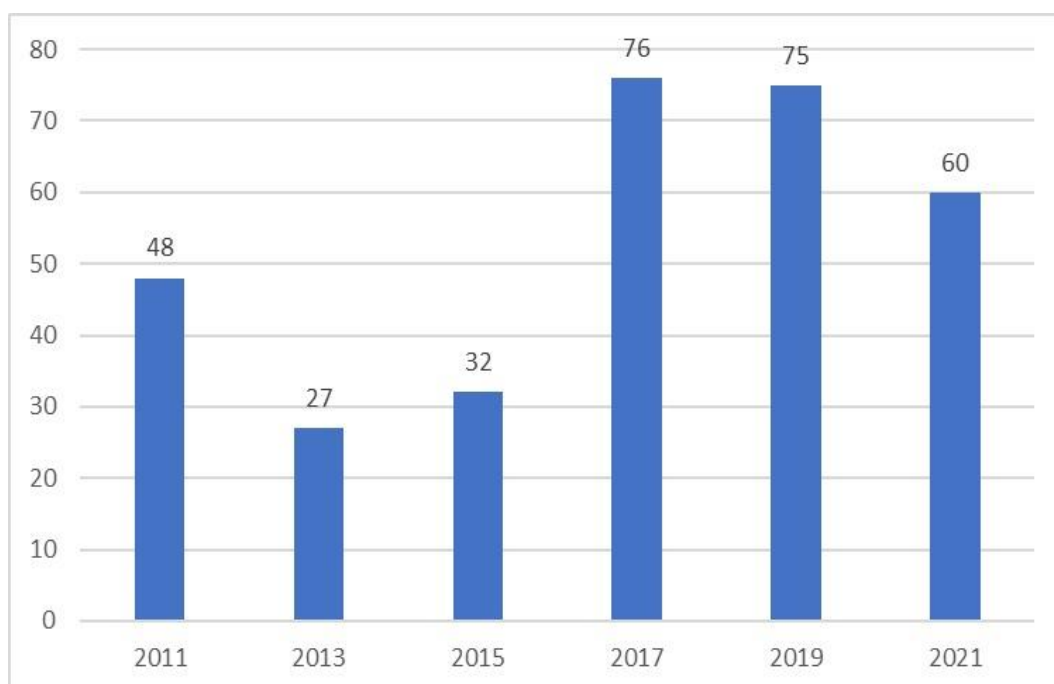
Quadro 2 — Produção por GTT

GTTs	2011	2013	2015	2017	2019	2021	Total
Corpo e cultura	48	27	32	76	75	60	318
Escola	68	117	139	192	291	158	965
Gênero	0	0	30	38	55	57	180
Total	116	144	201	306	421	275	1463

Fonte: CONBRACE, 2022.

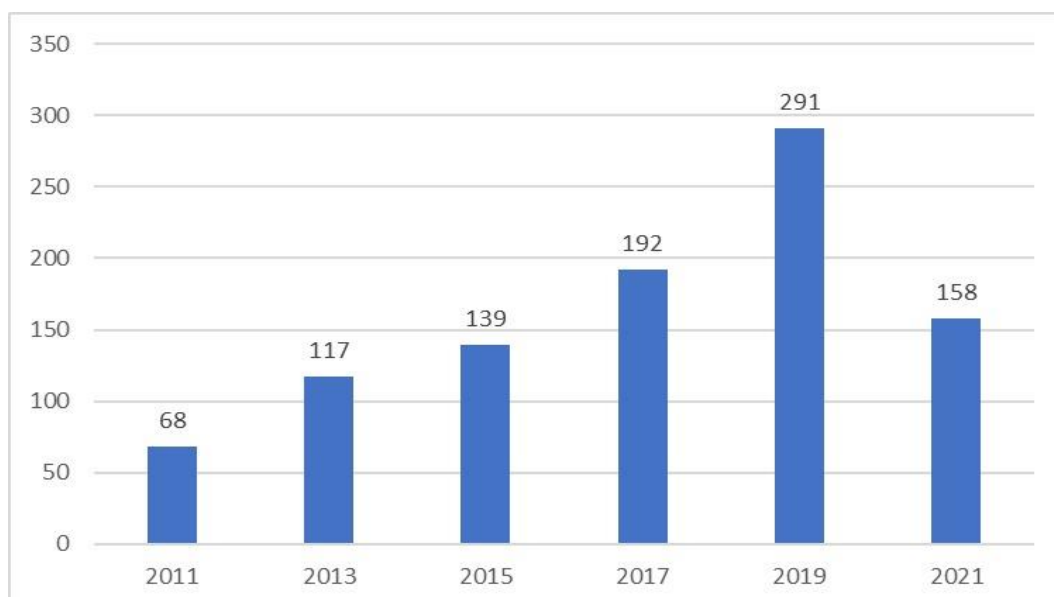
Nos gráficos abaixo pode-se visualizar a incidência ano a ano de cada GT. Como é possível perceber, o GTT de gênero só começa a apresentar trabalhos específicos para o seu grupo a partir de 2015. Anteriormente os trabalhos direcionados para essa área eram deslocados para grupos que traziam alguma semelhança com a pesquisa, podendo se encaixar também no grupo Corpo e Cultura e Escola.

No GTT de Corpo e Cultura foram apresentados ao longo dos anos 318 artigos em seu total como vemos na figura 2:

Figura 2 — GTT Corpo e Cultura

Fonte: Compilação da autora

Corpo e Cultura apresenta uma queda considerável no ano de 2013 e 2015, garantindo uma estabilidade nos anos seguintes. Por outro lado, no GTT Escola apresenta-se uma intensa produção totalizando no período estudado, 965 trabalhos.

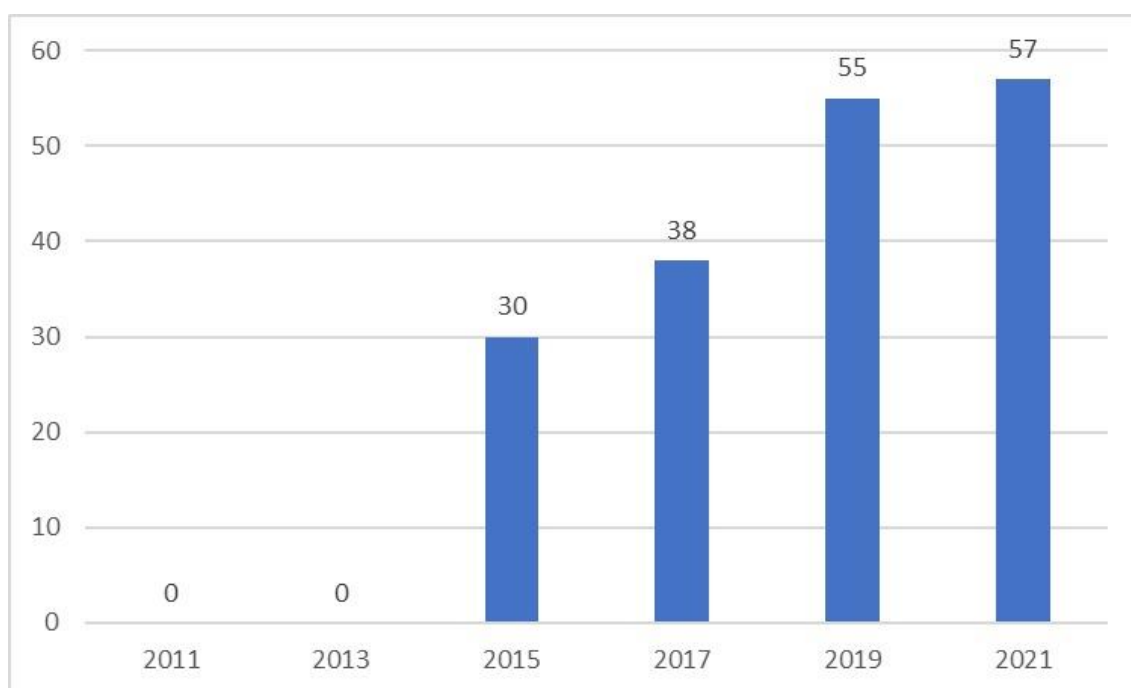
Figura 3 — GTT Escola (2011-2021)

Fonte: Compilação da autora

Podemos perceber que o aumento na quantidade de trabalhos desde o primeiro ano verificado do GT Escola é bem maior ao compararmos com o de Corpo e Cultura. Um dos fatores pode ser a grande possibilidade de temas que a escola pode envolver, tendo em um dos anos quase ultrapassado os 300 trabalhos apresentados num único evento, quase que a mesma quantidade de todos os trabalhos somados do GT Corpo e Cultura nos anos analisados.

Por fim, o GTT Gênero totalizou a apresentação de 180 trabalhos na década estudada como vemos a seguir na figura 3:

Figura 4 — GTT Gênero (2011-2021)



Fonte: Compilação da autora

Percebe-se que a procura por esse Grupo Temático aumentou conforme os anos, demonstrando um maior interesse pelos estudos de gênero e, conseqüentemente, aumentando a possibilidade de novas reflexões acerca das problemáticas que essa área trata.

Uma possibilidade desse aumento de produções é o maior alcance dessa temática na sociedade. Onde podemos debater questões que, antigamente, não eram bem aceitas ou não tinham embasamento teórico suficiente para serem tratadas no meio acadêmico, o que demonstra um

avanço considerável em discussões importantes para a formação e socialização de debates do gênero em diferentes meios.

Com relação a seleção dos trabalhos para análise, utilizamos os seguintes refinamentos: 1) Seleção de artigos que tratassem sobre Práticas Corporais, Gênero e Educação Física Escolar; 2) Leitura dos títulos para filtrar os trabalhos; 3) selecionar apenas trabalhos que tivessem relação com o Ensino Médio; 4) Verificação da presença dos seguintes descritores nos trabalhos: “Gênero”, “Educação Física (Escolar)”, “Práticas Corporais” ou/e “Ensino Médio”. Estes passos nos possibilitaram chegar, primeiramente, aos resultados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3 — Produções sobre práticas corporais e gênero na educação física escolar

GTTs	2011	2013	2015	2017	2019	2021	Total
Corpo e Cultura	1	0	0	0	0	0	1
Escola	2	4	2	2	2	1	13
Gênero	0	0	5	5	17	7	34
Total	3	4	7	7	19	8	48

Fonte: CONBRACE, 2022.

Após realizar essa seleção inicial de todos os trabalhos, passamos a filtrar quais iríamos analisar. Assim, verificamos em cada GTT quais títulos estavam relacionados aos descritores de Práticas Corporais, Gênero ou Ensino Médio. Ao final da revisão, foram selecionados cinquenta artigos.

É importante ressaltar que alguns artigos não revelam o objeto do trabalho no título, de modo que também foi utilizado como recurso a leitura do resumo para verificar se seria um texto selecionado ou não. Destes artigos, apenas um foi selecionado do GTT Corpo e Cultura, treze estavam no GTT de Escola e os trinta e quatro restantes vieram do grupo de Gênero.

Quando chegamos nos 48 títulos de 1463 possíveis, realizamos mais uma seleção, desta vez verificando as palavras-chave e o resumo para identificar quais trabalhos tratavam de pesquisas no Ensino Médio. Ao final da análise, identificamos doze artigos selecionáveis para a análise principal.

Quadro 4 — Produções que foram realizados no Ensino Médio

GTTs	Descritor				Total
	Gênero	Educação Física	Ensino Médio	Práticas Corporais	
Corpo e cultura	1	0	0	0	1
Escola	0	1	2	2	5
Gênero	4	1	0	1	6
Total	5	2	2	3	12

Fonte: CONBRACE, 2022.

Os doze trabalhos selecionados foram identificados em: um trabalho do GTT Corpo e Cultura, cinco trabalhos do GTT Escola e seis trabalhos do GTT Gênero.

Nesse quadro também é possível verificar que os trabalhos foram organizados de acordo com o seu descritor predominante, sendo cinco voltados para o gênero, dois para a educação física, dois para o ensino médio e três para as práticas corporais, onde também totalizam doze.

Ao chegarmos nessa quantidade de artigos, passamos a analisar profundamente cada um deles para obtermos novas informações sobre como está sendo desenvolvida as produções dessas temáticas. A partir disso, buscamos identificar de que tipo de produção esses artigos são oriundos.

Quadro 5 — produções de acordo com a sua origem

Ano do Congresso	Mestrado	Doutorado	Iniciação Científica	TCC	Sem informação
2011	0	0	0	0	0
2013	0	1	1	0	2
2015	0	0	2	0	1
2017	1	0	0	0	1
2019	0	0	1	0	2
2021	0	0	0	0	0
Total	1	1	4	0	6

Fonte: CONBRACE, 2022.

Neste quadro conseguimos identificar que apenas um desses trabalhos é oriundo de Mestrado e apenas um do Doutorado. Quatro artigos são frutos de Iniciação Científica. Nenhum destes trabalhos foi identificado como originário

de um trabalho de conclusão de curso. Além de que seis estudos vieram sem informação da sua origem ou de onde foram iniciados.

A partir dessa divisão, foi feita uma análise de qual local estes artigos eram realizados, verificando o estado, instituição e programa de origem.

Quadro 6 – produções de acordo com a instituição

Descritor	Estado	Instituição	Programa / Instituto / Centro	Qtd
Gênero	Paraná	Universidade Federal do Paraná	PPGEDUC - UFPR	5
	Minas Gerais	IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho	Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde (CeCAES)	
	Minas Gerais	IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho	Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde (CeCAES)	
	Rio de Janeiro	Colégio Pedro II – RJ	Departamento de Educação Física e Folclore (DEFF)	
	Rio grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	Centro de Educação Física e Desporto da UFSM	
Educação Física (Escolar)	Paraíba/Pernambuco	Universidade Federal da Paraíba/Universidade de Pernambuco (UFPB/UPE)	PAPGEF	2
	Acre	Universidade Federal do Acre (UFAC) - Colégio de Aplicação	PET (Programa de Educação Tutorial)	
Ensino Médio	Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	IEFD (Instituto de Educação Física e Desportos)	2
	Pernambuco	Universidade de Pernambuco (UPE)	ESEF/UPE	
Práticas Corporais	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	PPGE - UFRB	3
	Brasília	Universidade de Brasília (UnB)	PPGEF- <i>UnB</i>	
	Ceará	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	<i>IEFES (Instituto de Educação Física e Esportes)</i>	

Fonte: Compilação da autora.

Neste quadro verificamos onde estão sendo produzidos os artigos, identificando o Estado de origem, a sua instituição e qual o programa a que o

responsável pela pesquisa está relacionado. Estes dados foram dispostos de acordo com o descritor.

Na primeira fileira temos os cinco artigos relacionados ao descritor “gênero”. Verificamos que os trabalhos são oriundos da região Sudeste, com um trabalho do Rio de Janeiro e dois de Minas Gerais, além da região Sul, com um trabalho do Paraná e um do Rio Grande do Sul. As instituições encontradas foram: Universidade Federal do Paraná - UFPR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS/Campus Muzambinho, Colégio Pedro II/RJ e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Já com relação aos programas, institutos ou centros informados pelos autores como vínculos, temos: PPGEDUC – UFPR, Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde (CeCAES), Departamento de Educação Física e Folclore (DEFF) do Colégio Pedro II e Centro de Educação Física e Desporto da UFSM.

No descritor Educação Física Escolar foram selecionados dois trabalhos, sendo um da Universidade Federal da Paraíba – UFPB em associação com a Universidade de Pernambuco – UPE, do PAPGEF – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física IPE/UFPB. Já o outro trabalho era da Universidade Federal do Acre – UFAC, do Colégio de Aplicação, através do PET (Programa de Educação Tutorial).

O terceiro descritor, Ensino Médio, também consta com dois trabalhos, sendo um da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente do IEFD (Instituto de Educação Física e Desportos) e o outro trabalho da Universidade de Pernambuco, da Escola Superior de Educação Física – ESEF/UPE.

O último descritor apresenta três artigos, sendo um da Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB, um da Universidade de Brasília e um do Instituto Federal do Ceará – IFCE. Os programas por eles representados foram, respectivamente, o PPGE – UFRB, PPGED – UNB e o IEFES (Instituto de Educação Física e Esportes).

No próximo tópico será apresentado um quadro trazendo as diferenças entre os trabalhos selecionados. Serão elencados os títulos, autores, instituições, congresso apresentado, ano do congresso e o grupo de trabalho temático, para em seguida buscar semelhanças e diferenças.

Quadro 7 – Produções que se aproximam

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	CONGRESO/ANO	GTT
Gênero e sexualidade	Maria Regina Costa	UFPR -PIBID	XVIII CONBRAC E & V CONICE (2013) Brasília/DF	Corpo e cultura
As práticas pedagógicas da educação física escolar e a normalização do gênero e da sexualidade no interior baiano	Priscila Gomes Dornelles	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	XVIII CONBRAC E & V CONICE (2013) Brasília/DF	Escola
Bullying e gênero nas aulas de educação física	José Antônio Vianna. Silvana Márcia Souza. Katarina Pereira Reis.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	XVIII CONBRAC E & V CONICE (2013) Brasília/DF	Escola
Discriminação de gênero em aulas de educação física do Ensino médio	Daniel Cantanhede Behmoiras, Ingrid Dittrich Wiggers	Universidade de Brasília - UNB	XVIII CONBRAC E & V CONICE (2013) Brasília/DF	Escola
A educação física e os conflitos de gênero: uma possível união durante as aulas	Jarlson Carneiro Amorim Da Silva, Bertyza Carvalho Falcão Fernandes	UFPB/UPE/P APGEF	XIX CONBRAC E & VI CONICE (2015) Vitória/ES	Gênero
O voleibol como uma proposta pedagógica para a tematização Do gênero e sexualidade na escola	Dayvid Celso Silva Oliveira, Douglas Eleoterio, Mariana Zuaneti Martins	IFSULDEMI NAS - Campus Muzambinho	XIX CONBRAC E & VI CONICE (2015) Vitória/ES	Gênero
Trabalhando Gênero e Sexualidade com alunos do Ensino Médio e EJA noturno: um relato de intervenção	Aline Andrade dos Santos, Allan Augusto dos Santos, Ana Caroline Tavares Lucas, Danielle Aparecida Rodrigues dos Santos, Fernanda Gabriela Casagrande, Lucas Vieira Gomes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Muzambinho	XIX CONBRAC E & VI CONICE (2015) Vitória/ES	Gênero
Discutindo gênero no Ensino Médio:	Gustavo José Silva de Lira, Marcela Natalia	Universidade de	XX CONBRAC	Escola

Um relato de experiência nas aulas de Educação física em uma escola do recife/pe	Lima de Figueirêdo, Camila Fernanda Pena Pereira, Mayara Alves Brito da Rocha, Marcelo Soares Tavares de Melo	Pernambuco (UPE)	E & VII CONICE (2017) Goiânia/GO	
Gênero e sexualidade como conteúdos na Educação física escolar: intervenções e possibilidades	Leandro Teofilo de Brito, Leticia Reolon Pereira, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Claudia Regina de Oliveira Ventura, Marcio Nogueira de Sá	Colégio Pedro II - RJ	XX CONBRAC E & VII CONICE (2017) Goiânia/GO	Gênero
A importância da interação entre os gêneros na educação física	Ana Livia Dias da Rocha, Alessandra Lima Peres de Oliveira, Gabriel Fernandes Nogueira	Universidade Federal do Acre (UFAC) - Colégio de Aplicação/Universidade Federal do Acre	XXI CONBRAC E & VIII CONICE (2019) Natal/RN	Escola
Dentro e fora da fronteira: corpos que subvertem a norma hegemônica de gênero e sexualidade nas aulas de educação física	Eliaquim de Sousa Lima, Kaline Lígia Estevam Carvalho de Pessoa	Instituto Federal do Ceará - IFCE	XXI CONBRAC E & VIII CONICE (2019) Natal/RN	Gênero
Representações de corpos e relações de gênero no Ensino Médio	Myllena Camargo de Oliveira, Angelita Alice Jaeger	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	XXI CONBRAC E & VIII CONICE (2019) Natal/RN	Gênero

Fonte: CONBRACE, 2022.

Esse quadro trata sobre as produções que se aproximam com a temática de práticas corporais e gênero na Educação Física do ensino médio. Portanto, é pertinente realizar a análise detalhada de como estes trabalhos foram compostos.

A pesquisadora Maria Regina Costa, em 2013, pela Universidade Federal do Paraná, com o título “Gênero e Sexualidade”, onde o objetivo da sua pesquisa era analisar a experiência docente no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID-UFPR) com as temáticas das relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física em 2011 e 2012 numa escola pública de Curitiba - PR. Foi realizada uma problematização com a temática

das relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, debatendo com os alunos e alunas através de aulas teóricas, exibição e discussão de documentários e desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica (PIC). Dentre as conclusões relatadas, observa-se que dentro da escola existe a diversidade e, ao mesmo tempo, um tratamento desigual para determinados alunos. Muitas das vezes esses tratamentos partem dos próprios professores, pois eles trazem consigo uma definição de como os jovens deveriam ser e agir. Na escola, a homofobia é expressa por meio de agressões verbais e/ou físicas, isolamento e exclusão, podendo resultar na evasão escolar e no sofrimento do aluno ou da aluna. A partir do momento que a escola nega a discussão, esta deixa de ser o espaço de formação da diversidade.

A pesquisadora Priscila Gomes Dornelles, em 2013, pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano, apresentou o artigo intitulado “As práticas pedagógicas da educação física escolar e a normalização do gênero e da sexualidade no interior baiano”. O objetivo do trabalho foi problematizar as práticas pedagógicas da Educação Física escolar no trato com a sexualidade. O *corpus* foi composto por docentes que ministravam aulas na educação básica em escolas públicas do interior baiano. Foram feitas entrevistas e um grupo focal com professores da disciplina de Educação Física nas escolas estaduais das cidades que compõem o Vale do Jiquiriçá/BA. O material produzido permitiu compreender como se dão as práticas pedagógicas da Educação Física escolar em relação ao trato com a sexualidade.

Os pesquisadores José Antônio Vianna, Silvana Márcia Souza e Katarina Pereira Reis, em 2013, apresentaram o trabalho “Bullying e gênero nas aulas de educação física”, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O estudo verificou a percepção de alunos no ensino médio sobre a prática de bullying nas aulas de Educação Física. Participaram da pesquisa 26 rapazes e 23 moças que vivenciaram aulas de Educação Física mistas e aulas separadas por sexo e 21 alunas que só experimentaram aulas mistas. A metodologia foi através de um estudo transversal, descritivo e exploratório. Como instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário autoadministrado – contendo questões abertas e fechadas, que foi aplicado na pesquisa de Souza (2013). Para a análise dos resultados foi utilizada a estatística descritiva. Os resultados

obtidos apresentam que a agressão verbal é a mais comum na percepção dos investigados. Um dos motivos para a agressão é a falta de habilidades motoras. Como características do agressor estão o sentimento de superioridade e a prepotência. As diferenças de gênero não foram essenciais na prática do bullying.

Os pesquisadores Daniel Cantanhede Behmoiras e Ingrid Dittrich Wigger, em 2013, apresentaram o artigo “Discriminação de gênero em aulas de educação física do ensino médio”, pela Universidade de Brasília. O objetivo do estudo foi analisar de que forma o esporte vem sendo abordado no ambiente escolar, particularmente em duas escolas públicas de Ensino Médio, situadas no Distrito Federal. Participaram do estudo sessenta e cinco estudantes de ambos os sexos, com idade entre 16 e 19 anos, do 3º ano do Ensino Médio. A metodologia contou com uma abordagem qualitativa, por meio de trabalho de campo desenvolvido em duas escolas públicas do Distrito Federal. Foi utilizado o grupo focal para a coleta de dados. As práticas educativas observadas não evidenciaram uma intervenção docente sobre essas questões, contribuindo, assim, para o processo de naturalização da discriminação de gênero, hierarquização das relações e compreensão da mulher como sexo frágil e incapaz de jogar com os homens no âmbito das aulas de Educação Física.

Os pesquisadores Jarlson Carneiro Amorim Da Silva, Bertyza Carvalho Falcão Fernandes e Iraquitan de Oliveira Caminha, em 2015, apresentaram o trabalho intitulado “A Educação Física e os Conflitos de Gênero: uma possível união durante as aulas”, pela Universidade Federal da Paraíba em associação com a Universidade de Pernambuco. Seu objetivo foi de analisar os conflitos de gêneros nas aulas de educação física, considerando as percepções de alunos. Participaram 100 crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 18 anos de ambos os sexos, matriculados no ensino fundamental e no ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Ribeiro do Município de Gurinhém, na Paraíba. Tratou-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa e com observação participativa por se tratar de descrição de fenômeno. De acordo com as entrevistas dos educandos e educandas, estabeleceu essa ideologia a ser construída entre eles, de que é possível eles (alunos e alunas) jogarem juntos. Os meninos geralmente pensam que as meninas não são capazes ou habilidosas para os esportes; a participação

conjunta tem colaborado para a desmistificação deste conceito, sendo que houve casos de meninas em muito superiores a eles. A partir dos dados analisados, pensamos que é necessário também discutir as metodologias educativas utilizadas nas capacitações, a transversalidade do ensino da sexualidade, a inclusão dos temas de direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos e diversidade sexual, mas sobretudo, é necessário aprofundar a reflexão sobre o modelo de educação atualmente existente nas escolas.

Os pesquisadores Dayvid Celso Silva Oliveira, Douglas Eleoterio e Mariana Zuaneti Martins, em 2015, apresentaram o artigo intitulado “O voleibol como uma proposta pedagógica para a tematização do gênero e sexualidade na escola”, pelo Instituto Federal do Sul de Minas, que tinha como objetivo descrever e analisar uma intervenção pedagógica sobre voleibol e gênero nas aulas de educação física. Participaram da pesquisa duas turmas de primeiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho na cidade de Muzambinho-MG, de composição majoritariamente masculina. A metodologia ocorreu com a execução de aulas mistas, visando priorizar as atividades para ambos os sexos, tendo como objetivo trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades. Atividades com alunos de turmas diferentes, interação e contato corporal de homens com homens, mulheres com mulheres, homens e mulheres e reflexões sobre o gênero e sexualidade ao final de cada aula. Apesar de a intervenção ter sido breve, foi possível perceber algumas das dificuldades e das possibilidades de um trabalho pedagógico transversalizado pelo gênero e pela sexualidade relacionado ao voleibol. Por fim, perceberam que esse modelo de aula proporciona as meninas e aos menos habilidosos uma forma mais fácil e motivadora para a participação destes nas aulas.

Os pesquisadores Aline Andrade dos Santos, Allan Augusto dos Santos, Ana Caroline Tavares Lucas, Danielle Aparecida Rodrigues dos Santos, Fernanda Gabriela Casagrande, Lucas Vieira Gomes, em 2015, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Muzambinho - MG, com o título “Trabalhando Gênero e Sexualidade com alunos do Ensino Médio e EJA noturno: um relato de intervenção”, tinham como objetivo desenvolver um relato de experiência dos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à docência), trabalhando o “Gênero e sexualidade” envolvidos no

voleibol lúdico, com alunos do ensino médio e EJA. Participaram da pesquisa alunos bolsistas do PIBID, do subprojeto da graduação em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Muzambinho. Foram realizadas observações e relatórios das aulas, aplicados na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, em Muzambinho/MG. No total foram 10 aulas, sendo 8 aulas de intervenção. Inicialmente foi notado uma baixa aceitação na forma de visualizar e aceitar que homossexuais e mulheres partilham de todos os direitos declarados em lei, contudo foi realizado uma familiarização com as diversas faces que pode-se assumir dentro de um esporte e nas próprias aulas, trabalhando diversas possibilidades, as quais mostravam as igualdades de gêneros e sexualidade, e que no final das intervenções já se notava uma maior participação das mulheres nas atividades e uma mudança significativa nas falas e pensamentos dos alunos, tanto nas aulas como fora delas.

Os pesquisadores Gustavo José Silva de Lira, Marcela Natalia Lima de Figueirêdo, Camila Fernanda Pena Pereira, Mayara Alves Brito da Rocha e Marcelo Soares Tavares de Melo, em 2017, pela Universidade de Pernambuco – UPE, apresentaram o artigo intitulado “Discutindo gênero no ensino médio: um relato de experiência nas aulas de educação física em uma escola do Recife/PE”. Objetivaram demonstrar o processo de construção coletiva de textos didáticos abordando a temática de gênero em aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio de uma escola da cidade do Recife/PE. Participaram alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Através da perspectiva de um relato de experiência descreveram as vivências durante uma unidade didática, com período datando entre os meses de maio e junho de 2016 com uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Diversos relatos de exclusão e/ou estereótipos com base nas suas constituições corporais apareceram durante os debates. A partir desses debates, foi produzido um texto coletivo, onde cada um acrescentava de acordo com seu conhecimento e sua experiência na prática.

Os pesquisadores Leandro Teofilo de Brito, Leticia Reolon Pereira, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Claudia Regina de Oliveira Ventura, Marcio Nogueira de Sá, em 2017, pelo Colégio Pedro II – RJ, apresentaram o artigo “Gênero e Sexualidade como Conteúdos na Educação Física Escolar:

intervenções e possibilidades”. Com o objetivo de discutir a inserção dos temas gênero e sexualidade como conteúdos nas aulas de Educação Física de turmas do terceiro ano do ensino médio, buscando problematizar questões relacionadas ao sexismo e a heteronormatividade. Trabalharam com quatro turmas de terceiro ano do ensino médio. A metodologia foi pautada na proposta de pesquisa-intervenção, buscando situar discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito da Educação Física, propondo intervenções para as situações encontradas. Os principais resultados apontam para a repetição de discursos normativos assim como ressignificações. Reconhecem a proposta como um desafio que desloca sentidos historicamente postos sobre a disciplina no contexto educacional.

Os pesquisadores Ana Livia Dias da Rocha, Alessandra Lima Peres de Oliveira, Gabriel Fernandes Nogueira, em 2019, pela Universidade Federal do Acre (UFAC) - Colégio de Aplicação/Universidade Federal do Acre, trouxeram o artigo “a importância da interação entre os gêneros na educação física”, onde tinham como objetivo ressaltar a importância de as escolas adotarem o método inclusivo e acolhedor de se fazer a prática com a participação de meninos e meninas, todos juntos. O *corpus* foi composto por alunos bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre. Trataram sobre a vivência dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física durante as aulas práticas ministradas no Colégio de Aplicação da Ufac (CAp), utilizando aulas inclusivas e acolhedoras para meninos e meninas. Em seus resultados verificaram que a oferta de turmas mistas favorece uma melhor aceitação da diversidade que existe na sociedade contemporânea. A escola é um dos espaços formativos que pode/deve minimizar os efeitos dos valores discriminatórios advindos do contexto social em que circulam os meninos e as meninas. Acreditamos que turmas mistas favorecem para uma melhor integração, convívio social, respeito ao outro, e a convivência com a diversidade existente na sociedade

Os pesquisadores Eliaquim de Sousa Lima e Kaline Lígia Estevam Carvalho de Pessoa, em 2019, pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE, com o artigo “Dentro e Fora da Fronteira: corpos que subvertem a norma hegemônica de gênero e sexualidade nas aulas de educação física”, onde analisaram a

abordagem dos corpos que transgridem as fronteiras do gênero e da sexualidade no conteúdo da Educação Física Escolar. 7 alunos da 3ª série do Ensino Médio participaram da pesquisa. Utilizou-se a técnica de grupo focal para coleta dos dados, e para análise, a categorização. Os corpos subversivos podem sofrer preconceito velado por meio de piadas e olhares de vigilância quando praticam a dança (meninos) e o futsal (meninas).

As pesquisadoras Myllena Camargo de Oliveira e Angelita Alice Jaeger, em 2019, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresentaram o artigo “Representações de corpos e relações de gênero no ensino médio”. Tendo como objetivo analisar representações de corpos e as relações de gênero e seus atravessamentos no contexto do ensino médio, utilizando oficinas temáticas para dialogar com os/as estudantes. Participaram da pesquisa 4 turmas de ensino médio de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul, sendo duas de primeiro ano, uma de segundo, e a outra de terceiro ano, totalizando 63 estudantes. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. As problematizações que emergiram nas oficinas reforçam a sugestão de que a educação física é uma disciplina privilegiada para tematizar pedagogicamente as representações de corpo e as relações de gênero. Percebemos que a maioria dos/as estudantes se sentiram confortáveis e engajados nas discussões e exigem que os/as professores/as estejam preparados/as para enfrentar o tensionamento de estereótipos que, inclusive, sustentam suas práticas.

2.1. Semelhanças e diferenças

Estabelecendo uma análise comparativa buscando compreender as semelhanças e diferenças entre os trabalhos, indicou-se como itens a serem cotejados os aspectos relativos ao conceito, objeto de estudo, *corpus* da pesquisa e metodologia.

No que se refere aos conceitos nos artigos analisados, percebemos que o trabalho de Oliveira, Eleoterio e Martins (2015) e Lima e Pessoa (2019) abordam sobre como o esporte constitui práticas corporais generificadas, onde ambos os textos exemplificam o futebol como uma atividade vista como masculina e o voleibol como uma atividade feminina.

Assim como Costa (2013), Vianna, Souza e Reis (2013) e Behmoiras e Wiggers (2013) trazem considerações sobre explicações biológicas e em função de um discurso com relações de poder entre meninos e meninas.

Além desses dessas referencias também percebemos semelhanças no estudo de Costa (2013), Silva, Fernandes e Caminha (2015), Brito *et al* (2017), Rocha, Oliveira e Nogueira (2019), Lima e Pessoa (2019) e Oliveira e Jaeger (2019), pelo fato de que eles situam a educação Física como um espaço de problematização de questões sociais e culturais, como o gênero e a sexualidade, onde a escola deve assumir um papel formativo para socialização, debate e aprendizagem desses temas.

Os achados também mostram algumas diferenças entre esses conceitos, no estudo de Behmoiras e Wiggers (2013) trazem a visão de Altamann e Sousa (1999) ao considerarem que historicamente as meninas e os meninos tenham atividades destinadas de acordo com o gênero, como atividades sem contatos corporais e movimentos suaves para meninas e com maior esforço e movimentos violentos para os meninos.

O conceito é diferente no estudo de Silva, Fernandes e Caminha (2015), onde tratam sobre a exclusão que as próprias crianças trazem ao praticarem determinadas atividades, onde geralmente os meninos excluem as meninas de certos jogos por as consideram fracas e menos habilidosas.

Procuramos também evidenciar semelhanças entre os objetos de estudo. Neste sentido identificamos que Costa (2013) e Santos *et al* (2015) trazem objetos relacionados a gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

Vimos que igualmente Dornelles (2013) e Oliveira, Eleoterio e Martins (2015) trazem objetos referentes a práticas pedagógicas e o gênero. Assim como identificou-se afinidade nos trabalhos de Vianna, Souza e Reis (2013), Behmoiras e Wiggers (2013) e Silva, Fernandes e Caminha (2015) tem objetos referentes ao bullying e ao gênero nas aulas de Educação Física.

Outra semelhança continua no estudo de Brito *et al* (2017) e Rocha, Oliveira e Nogueira (2019) trazem os objetos de estudo relacionados com a inserção e inclusão dos gêneros e sexualidades nas aulas de Educação Física.

Lima e Pessoa (2019) e Oliveira e Jaeger (2019) tem simetria por tratarem como objeto as representações e relações do gênero ou da

sexualidade no contexto escolar. Assim como as afinidades também evidenciamos as diferenças, apenas o estudo de Lira *et al* (2017) faz relações entre a Educação Física e o ENEM na prática pedagógica.

Quanto ao *corpus*, os trabalhos de Costa (2013), Vianna, Souza e Reis (2013), Behmoiras e Wiggers (2013), Oliveira, Eleoterio e Martins (2015), Lira *et al* (2017), Brito *et al* (2017), Lima e Pessoa (2019) e Oliveira e Jaeger (2019) utilizaram alunos do ensino médio para as diferentes pesquisas. Entretanto, Santos *et al* (2015) e Rocha, Oliveira e Nogueira (2019) utilizaram alunos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de cursos de licenciatura em Educação Física.

Com relação as diferenças encontradas quanto ao *corpus*, Dornelles (2013) utilizou em sua pesquisa docentes que ministravam aulas na educação básica em escolas públicas. Silva, Fernandes e Caminha (2015) utilizaram alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto a metodologia e procedimentos das pesquisas, as semelhanças verificadas foram nos trabalhos de Lima e Pessoa (2019), Dornelles (2013) e Behmoiras e Wiggers (2013) que utilizaram a pesquisa qualitativa com entrevistas e um grupo focal para a coleta de dados. Além disso, Silva, Fernandes e Caminha (2015), Santos *et al* (2015), Lira *et al* (2017), Brito *et al* (2017) e Rocha, Oliveira e Nogueira (2019) tiveram suas metodologias pautadas em estudos qualitativos, descritivos e com observação, intervendo nas situações encontradas e relatando suas experiências.

Nas diferenças dessas metodologias, Costa (2013) problematizou as relações de gênero e sexualidade, debatendo com os alunos e alunas através de aulas teóricas e discussões de documentários.

Vianna, Souza e Reis (2013) fizeram um estudo transversal, descritivo e exploratório. Para o instrumento de coleta de dados utilizaram um questionário auto administrado contendo questões abertas e fechadas, além da estatística descritiva para análise dos dados.

Oliveira, Eleoterio e Martins (2015) utilizaram aulas mistas para trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades para os gêneros, além de reflexões sobre o gênero e a sexualidade no final de cada aula. Enquanto Oliveira e Jaeger (2019) utilizaram a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

Estes trabalhos mostram alguns pontos concordantes com essa pesquisa, trazendo reflexões e caminhos que dialogam com segmentos que serão tratados aqui. Porém, levando em consideração o objeto deste estudo, onde busca-se compreender o modo como as relações de gênero estão presentes nas práticas corporais escolares de professores de educação física do ensino médio, tendo em vista que a visão do professor será analisada, essa pesquisa se diferencia e demonstra uma relevância não encontrada nos trabalhos analisados. Além disso, os objetivos específicos aqui expostos são determinantes para verificar que nenhum dos estudos analisados tratam dessas vertentes.

III RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS

Para entendermos as relações de gênero, primeiro devemos entender o conceito de gênero. Para Scott (1995), as feministas americanas passaram a usar o conceito de gênero como uma forma de se referir à organização social entre os sexos e, posteriormente, passaram a usá-lo para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções criadas sobre sexo e a rejeitar o determinismo biológico.

Além disso, afirma que:

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

A partir disso, entende-se que o fato de uma mulher nascer com uma vagina não significa que ela saberá cuidar de crianças ou não poderá ser médica, assim como um homem nascer com um pênis não representa que ele terá habilidades para o futebol ou que não pode ter emoções. Essas questões e definições são determinadas por construções sociais e históricas. Então, entende-se que o gênero é uma relação social de poder, onde alguém se privilegia e alguém se prejudica por essa relação.

As culturas interpretam de várias formas a diferença biológica entre os sexos atribuindo a eles características e papéis. Disso surgem as relações de gênero. Em algumas sociedades, as mulheres cuidavam da casa, dos filhos e da lavoura, enquanto os homens se organizavam em grupo para caçar e pescar.

Já em outras, as mulheres não podem nem estudar, como é o caso da Universidade de Cabul, no Afeganistão (SMITH; JOHN, 2021). Historicamente, muitos grupos apresentam mais valor aos elementos do universo masculino do que aos do feminino, transformando a diferença de gênero em desigualdade. Por conta disso, durante muito tempo as mulheres buscavam comportar-se

semelhante ao modelo masculino no modo de agir, sentir e falar. O que causou uma crise de identidade ao perceberem que supervalorizavam as qualidades consideradas masculinas (ARAÚJO, 2005).

As relações de gênero tornaram-se patriarcais, priorizando a dominação masculina nos diversos espaços sociais. Com a industrialização e a urbanização, homens e mulheres passaram a se deslocar até as fábricas e a serem remunerados pelo seu trabalho. Mas as relações patriarcais persistiram. Embora ambos trabalhassem fora, apenas a mulher exercia atividades domésticas, caracterizando isso como uma dupla jornada de trabalho (LADEIRA, 2000).

Além disso, é comum ainda hoje que mulheres recebam salários mais baixos que homens, mesmo desempenhando a mesma função. A partir de meados do século XIX, as mulheres passaram a reivindicar publicamente o direito de igualdade. Ao longo do século XX, o movimento feminista se fortaleceu diversas conquistas ocorreram, como o direito ao voto feminino.

A definição de gênero que vamos evidenciar está conectada diretamente com a história do movimento feminista, sendo assim, é importante embarcar numa viagem ao longo do tempo para entender como esse movimento social organizado, que ganhou força no século XIX, se faz presente na busca por igualdade nas relações entre homens e mulheres, onde almeja mudanças nos comportamentos, atitudes e valores humanos.

Antes de começarmos a falar sobre as ondas do feminismo, é preciso deixar claro que iremos fazer um recorte sobre as reivindicações das mulheres. Esse recorte será dado a partir do século XIX, onde será abordado, sobretudo, a Europa e os Estados Unidos, não querendo dizer que não houveram reivindicações de mulheres antes ou em outros locais do mundo. Assim, iremos pautar alguns acontecimentos do movimento feminista para entendermos como o seu desenvolvimento foi importante para discutirmos algumas pautas, como a da relação de gênero.

Segundo Franchini (2017), as mulheres se organizam ao longo da história de diversas formas e em determinados momentos ocorre um acúmulo de reivindicações e conquistas, então, costuma-se denominar de “ondas” esses momentos históricos organizados que resultam em avanços para questões relevantes que envolvam as mulheres.

Cada um desses momentos conta uma nova história e traz novas particularidades, desse modo, uma das formas de identificar essas ondas é pelo momento histórico defendido pelas mulheres. Assim, costuma-se falar em três ondas do movimento feminista (apesar de já ser falado de uma quarta), cada uma com a sua especificidade.

3.1. A Primeira Onda: em busca de direitos

“Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e há um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher”
Aristóteles.



³Fonte: Joan Reilly

O ato inicial do feminismo dividido em “ondas” se deu pelo movimento conhecido como sufragista, no século XIX, onde mulheres majoritariamente brancas e de classe média, encontravam-se insatisfeitas com o seu estado de submissão. Essa primeira onda tem como pauta principal as mulheres buscarem direitos para alcançarem uma igualdade com os homens.

Angela Davis (1981) retrata em seu livro “Mulheres, Raça e Classe”, que Elizabeth Stanton e Lucretia Mott foram algumas das responsáveis por iniciarem reuniões sobre pautas feministas, sendo os dois principais temas o direito ao voto feminino e o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Lucretia foi uma das quatro mulheres convidadas a participar de um encontro da convenção de fundação da Sociedade Antiescravagista

³ Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Em%20termos%20de%20teoria%2C%20as,dos%20homens%2C%20de%20forma%20geral%3F> Acesso em: 07/07/2022

Estadunidense, em 1833. Entretanto, foi estipulado que elas não teriam direito a opinar, apenas ouvir e serem espectadores do evento. Lucretia então levantou-se e opinou a respeito da falta de um cidadão da Filadélfia no evento. Apesar de espantados, os participantes do evento aplaudiram a sua fala. Porém, segundo relatou Davis (1981), nenhuma das mulheres foi convidada a assinar a ata do evento, pois além de que a assinatura de mulheres não era aprovada, mas também porque apenas os líderes do evento tinham esse direito, no caso os homens.

A partir disso, Lucretia passou a organizar uma Sociedade Antiescravagista na Filadelfia formada apenas por mulheres, se tornando assim, uma importante figura do movimento antiescravagista e da luta das mulheres por direitos. Com isso, ao defender o povo negro e desafiar a supremacia masculina, as mulheres brancas também estavam defendendo seus direitos como mulheres.

Outra figura importante citada pela autora é Elizabeth Cady Stanton, que acompanhava o seu marido, na Convenção Antiescravagista Mundial de 1840, em Londres, que era um líder abolicionista. Naquela noite, após encontrar e conversar com Lucretia Mott, tentaram os presentes em dar mais direito as mulheres, mas receberam uma negativa dos presentes, sendo assim, elas decidiram realizar uma convenção pelos direitos das mulheres, pois acreditavam que os homens que ali estavam tinham uma necessidade de ser instruídos nesse assunto e buscavam mais direitos para as mulheres. Daí iniciou-se o trabalho dessas duas ativistas pela emancipação da mulher.

Então, as primeiras reivindicações feitas por essas mulheres giravam em torno de direitos considerados básicos, como o voto, a participação na vida pública e política, não apenas nas questões de dentro de casa – onde nem aí tinham voz. O termo sufragista vem da palavra *suffragettes* que eram como denominavam a organização que reivindicava o direito ao voto das mulheres.



Fonte: Women's Suffrage⁴

Assim, as mulheres ganham um pouco mais de visibilidade, ainda que de forma negativa, mas as pessoas começam a parar para pensar o motivo dessas mulheres estarem fazendo isso, inclusive as próprias mulheres que não tinham entendimento do movimento começam a pensar porque elas não tinham direitos. No momento em que as mulheres passam a reivindicar de uma maneira mais forte, usando um tom mais agressivo, começam a caminhar para a conquista desses direitos.

Ainda na primeira onda, existia um movimento feminista em busca de direitos iguais, visando principalmente o direito ao voto. Paralelo a isso, existiam os homens que lutavam a favor da abolição da escravidão. Essas mulheres passaram a buscar tanto as conquistas das mulheres quanto a liberdade dos negros.

Ainda dentro deste cenário tratado por Angela Davis, existia uma comissão nacional de mulheres que discutiam sobre esses direitos, onde certa vez aparece uma x-escrava chamada Sojourner Truth, que se levantou após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos das mulheres e proferiu o seguinte discurso:

⁴ Disponível em: www.britannica.com/explore/100women/about-suffragist-movement/woman-suffrage/ Acesso em: 07/07/2022

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... (alguém da audiência sussurra, “intelecto”). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

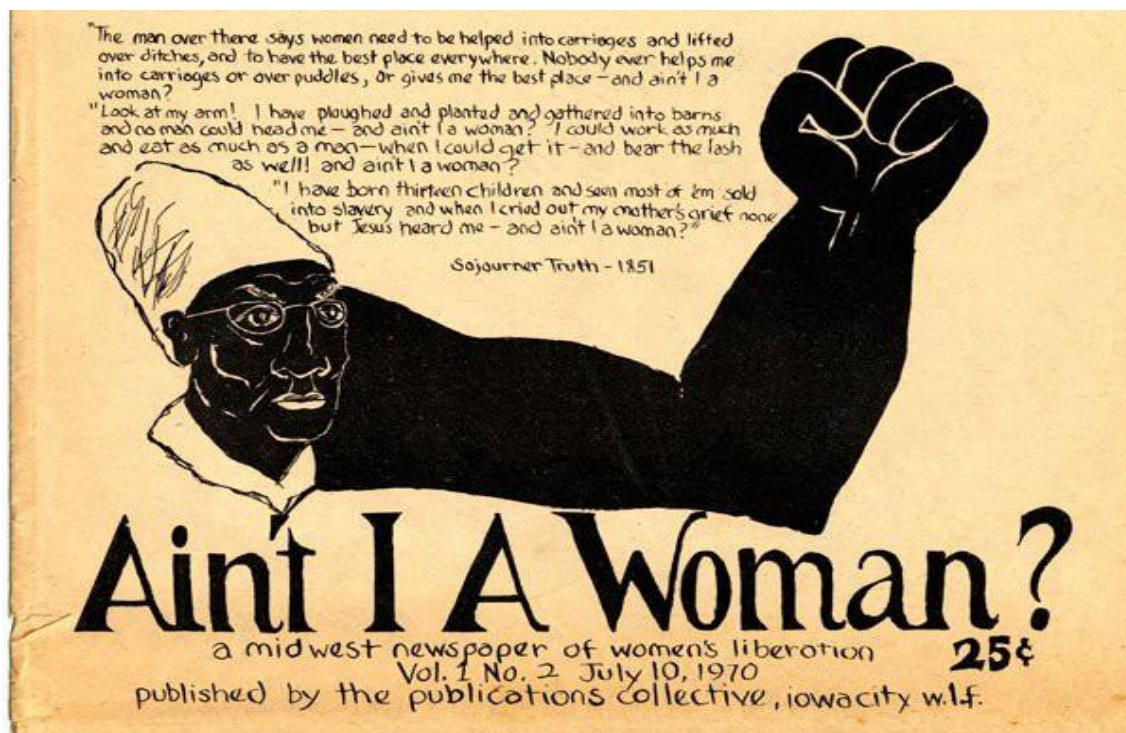
Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de conserta-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem (TRUTH, 1851, apud PINHO, 2014).

Esse discurso forte e importante foi extremamente tocante para as mulheres que estavam ou não presentes, principalmente para as negras, pois significou um ato de coragem. A partir dele, as mulheres começam a questionar sua participação em determinados espaços e por qual motivo que mulheres negras não eram incluídas nas lutas femininas, pois além de evidenciar o direito privilegiado das mulheres brancas, ela também evidencia a sua exclusão.

A partir disso, as mulheres negras passam a compreender que os seus propósitos não são os mesmos das mulheres brancas, a forma que são tratadas são diferentes e as suas lutas também tem diferenças.

Esse discurso inicia uma inspiração ao movimento feminista negro. Então, a primeira onda representa um feminismo que prega igualdade, sobretudo para mulheres brancas, educação e a não obrigação ao casamento.



Fonte: Publicado por The Publications Collective.⁵

No Brasil, o direito ao voto às mulheres foi alcançado em 1932, a partir da aprovação do Código Eleitoral de 1932, que passou a regulamentar as eleições no país. Segundo Teodoro (2021) essa conquista teve participação decisiva da zoóloga Bertha Lutz, que fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922. Essa iniciativa era vinculada ao movimento sufragista internacional. Além disso, essa federação de mulheres também reivindicavam a igualdade entre os sexos e a independência da mulher brasileira.

3.2. A Segunda Onda: o pessoal é político

“Tudo o que os homens escreveram até hoje sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são, a um só tempo, juiz e parte”

Francois Poullain De La Barre

⁵ Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Em%20termos%20de%20teoria%2C%20as,dos%20homens%2C%20de%20forma%20geral%3F> Acesso em: 07/07/2022



Fonte: Joan Reilly⁶

A segunda “onda” do movimento feminista está compreendida do período de meados dos anos 50 até a década de 90. Enquanto na primeira onda as lutas eram em torno de conquistas de direitos políticos, o segundo momento trata sobre o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos, pautada na luta por direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade. Esse movimento se preocupa, sobretudo, em compreender porque ainda existia essa submissão das mulheres:

O movimento feminista, na segunda onda, passa a abordar pautas relacionadas à opressão da mulher, a sexualidade, a construção cultural de gênero e dominação. O discurso agora estava focado nas relações de poder entre homens e mulheres, debatendo sobre questões de discriminação, desigualdades culturais e estruturas sexistas. (MARQUES; XAVIER, 2018, p. 5)

Esse período que começa a distinção entre sexo e gênero, onde um é entendido como característica biológico e o outro como construção social. A segunda onda ampliou o debate para outras questões: sexualidade, família, mercado de trabalho, direitos reprodutivos, além de lutar contra a desigualdade de gênero.

Nessa fase, percebeu-se que, além da classe, o gênero e a raça também deveriam ser incluídos na busca por igualdade, pois estavam inseridos no processo de opressão feito por determinados grupos, em sua maioria por homens brancos. Scott (2005) cita que “as práticas sociais tinham impedido

⁶ Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Em%20termos%20de%20teoria%2C%20as,dos%20homens%2C%20de%20forma%20geral%3F> Acesso em: 07/07/2022

algumas pessoas de serem incluídas nessa categoria universal e buscava remover os obstáculos para a realização de seus direitos individuais” (p. 22).

Dentre alguns nomes importantes dessa onda, temos Simone de Beauvoir, filósofa francesa, que traz em sua obra “O Segundo Sexo” várias reflexões para o movimento feminista. Onde ela traz esse questionamento do que é ser mulher, além de buscar compreender se existe uma essência feminina. Para compreender a linha filosófica que Beauvoir segue, é preciso compreender o Existencialismo.

Carrasco (2017) trata sobre Sartre e o trecho utilizado pelo autor “a existência precede a essência”, ou seja, primeiro a gente existe e conforme vamos produzindo a nossa existência é que se forma uma essência. Ele entende que o ser humano não foi fabricado por alguém com um objetivo específico, mas cada pessoa surge no mundo e irá atribuir diferentes sentidos a sua vida que surgem com a sua existência singular.

Que significa, aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la (SARTRE, 1987, p. 25 apud CARASCO, 2017).

É a partir desse pensamento que se estabelece as escritas nessa obra de Beauvoir. A obra é dividida em dois volumes. O primeiro deles aborda sobre “Fatos e Mitos” relacionados a vivência da mulher e a essência feminina. Ela aborda porquê as mulheres não conseguem justificar essa subordinação em que se encontram em relação aos homens. Já a segunda parte trata sobre “A Experiência Vivida”, demonstrando a experiência das mulheres e tratando como essas mulheres construíram a sua existência, principalmente a partir do que foi dado, buscando entender como a mulher chegou na atual construção e não de outra forma. Durante os seus pensamentos, a autora traz questionamentos importantes como a biologia, buscando explicar a causa da subordinação das mulheres na sociedade (BEAUVOIR, 1949).

Outra mulher importante foi Betty Friedan, uma americana que na década de 60 passou a perceber que o americano estava de uma certa forma moldando uma mulher dona de casa, que teria o papel de servir ao homem e a

família. A partir de suas vivências, inclusive como dona de casa, ela passou a se questionar o que seria esse tipo de mulher que estavam construindo como o padrão americano. Assim, ela publicou a “A Mística Feminina” em 1963, relatando uma sociedade marcada pelo reinado feminino no lar em oposição a outros períodos de grande emancipação feminina, onde buscavam tirar a mulher da vida pública e retornando para a vida privada, para dentro de casa (FRIEDAN, 1963).

Segundo Franchini (2017) em termos de teoria, as femininas dessa segunda onda buscavam identificar a origem dessa condição feminina. Era problematizado o motivo de serem oprimidas e o que todas as mulheres do mundo têm em comum que justifique estarem todas, coletivamente, em situação pior do que a dos homens, de forma geral. A resposta para essas questões é o sexo e a capacidade reprodutiva que utilizam como principal função para as mulheres.

Carol Hanisch, feminista e escritora, trouxe um ensaio chamado “The Personal is Political”, em 1969. Onde ela percebe que as opressões que ela sofre, também é sofrido por outras mulheres e que não é mera coincidência. Logo, ela constata que o acontece na vida privada deriva do que acontece na vida pública, tendo uma relação entres esses acontecimentos. Um exemplo disso é quando falasse “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, com o intuito de dizer que o que acontece na vida privada do casal não diz respeito a pessoas de fora, que a violência doméstica é um problema privado. Entretanto, Carol trata que o problema privado também é público, sendo necessário mudar a estrutura pública para transformar a vida privada. O pessoal é político passou a ser uma espécie de grito do movimento feminista. (HANISCH, 1970)

Em 1968 ocorreram protestos contra o concurso Miss América, que eram eventos bastante focados na estética feminina e na objetificação do corpo das mulheres. Diversas mulheres se reuniram para levar objetos que eram relacionados para estereotipação feminina como saltos, espartilhos, sutiãs. Então elas fizeram uma grande pilha com essas roupas como forma de protesto. Esse evento ficou conhecido como “queima de sutiãs” (CORDEIRO, MOTA, 2018)



Foto: Getty Imagens⁷

Desse modo, as feministas da segunda onda apontaram que, mesmo com tantas diferenças que cada mulher tem da outra, existe um ponto em comum que faz com que sejam invalidadas: a opressão com base no sexo.

3.3. A Terceira Onda: a interseccionalidade



Fonte: Joan Reilly⁸

⁷ Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Em%20termos%20de%20teoria%2C%20as,dos%20homens%2C%20de%20forma%20geral%3F> Acesso em: 07/07/2022

⁸ Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Em%20termos%20de%20teoria%2C%20as,dos%20homens%2C%20de%20forma%20geral%3F> Acesso em: 07/07/2022

A terceira onda inicia nos anos 90 (presente ainda nos dias atuais), ela surge a partir da ideia de que as mulheres são diversas e que precisam de demandas específicas, tendo como proposta a análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Assim, desloca-se do campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero (NARVAZ, KOLLER. 2006, p.649).

Kimberlé Crenshaw (1989) introduziu o conceito de interseccionalidade, como uma ferramenta para mulheres atingidas por diferentes tipos de opressão pudessem analisar sua condição, essas opressões poderiam envolver raça, classe ou sexualidade. Ela percebeu que, em determinadas situações, existe uma interseção entre diferentes identidades sociais, quando isso acontece, a discriminação assume características singulares (SILVA, 2016).

Nesse período começa a crescer as questões relativas a masculinidade, homossexualidade, transexualidade, bissexualidade, relações de gênero, entre outros, nos meios acadêmicos. A ideia de gênero, portanto, vem sendo completamente revisada neste período do movimento feminista, trazendo uma perspectiva mais fluida e incluindo outras minorias oprimidas não necessariamente mulheres, mas vítimas da mesma opressão imposta e/ou originada no patriarcado (SIQUEIRA; BUSSINGER, 2017).

Foram inseridas, especialmente na academia, questões relativas à masculinidade, aos homossexuais, transexuais, bissexuais, assexuados, enfim, toda a Teoria Queer cuja maior expoente teórica é Judith Butler. A ideia de gênero, portanto, vem sendo completamente revisada neste período do movimento feminista, trazendo uma perspectiva mais fluida e incluindo outras minorias oprimidas não necessariamente mulheres, mas vítimas da mesma opressão imposta e/ou originada no patriarcado (SIQUEIRA; BUSSINGER, 2017 apud SIQUEIRA; BUSSINGER, 2020).

3.4. O Gênero e o Corpo

Como vimos, a visão do que é ser homem e o que é ser mulher é construído culturalmente e toma forma de acordo com a sociedade que está inserida e o tempo em que está sendo vivido. Essa expectativa criada em torno do indivíduo é imposta desde o nascimento, onde as festas temáticas

para saber o sexo biológico do bebê (masculino ou feminino) é definido de acordo com a cor do enxoval da criança: rosa para meninas e azul para os meninos.

A partir do seu nascimento, expectativas são criadas sobre o que devemos esperar da criança, como elas devem agir, pensar, sentir, se expressar. Tudo isso apenas com base na sua genitália. Em nossa sociedade, antes mesmo de completar um ano de idade, as meninas já são levadas ao ato de furar as orelhas. Pinheiro (2019), explica que há uma visão de feminilidade ao furar as orelhas das meninas, que a realização dessa ação tem o intuito de apresentar essa filha como menina à sociedade.

As relações de gênero vão ser referidas a relações sociais envolvendo poder entre homens e mulheres, onde o seu papel social vai ser determinado pelas diferenças entre os sexos. Esse tipo de relação é imposto e criado pela sociedade, envolvendo um processo de conjuntos e marcas que vão sendo inseridos no sujeito a partir daquilo que se identifica masculino ou feminino, por exemplo, jogar futebol é mais considerado uma prática voltada ao público masculino do que ao feminino, assim como dançar é mais considerado feminino do que masculino.

Essas não são afirmações naturais, mas são construídas em cada cultura, por esse motivo elas não são sempre iguais em todos os povos e em todos os grupos sociais. O gênero é a construção social do sexo, então é preciso considerar que tudo aquilo que no nosso corpo indica ser masculino ou feminino não é natural, mas foi construído assim e nem sempre significou a mesma coisa.

O modo como são constituídos os corpos masculinos e femininos na nossa sociedade partem da expectativa que se impõe sobre eles, onde:

O indivíduo precisa mostrar indícios sociais e, principalmente corporais, de pertença ao gênero feminino ou masculino. Refere-se aqui aos indícios sociais, como por exemplo a forma de andar, de falar, de se comportar, de vestir, de jogar, de brincar, de se movimentar (BITTENCOURT, 2019, p.51).

Essas relações entre o corpo e o gênero interferem no processo de formação dos sujeitos e dos seus corpos, demonstrando que cada sujeito pertence a um determinado lugar ou que algo é socialmente aceito para o homem ou para a mulher. Para Crespo (1990) “O corpo não é um dado

imutável, antes se revelando na sua historicidade, sendo a origem e o resultado de um longo processo de elaboração social” (p, 8-9).

Pelo fato de o corpo ser uma construção histórico social, o corpo das mulheres é construído como um ato de vigilância da imagem e do comportamento da mulher. Nas práticas corporais isso não é diferente, pois a visibilidade do corpo feminino sempre foi atrelada a uma visão de passividade e submissão, uma vez que:

O corpo feminino, observado como algo a ser manipulado, construído, vigiado e modificado passa a ser alvo de diferentes intervenções, dentre as quais a sua exercitação, uma vez que as práticas corporais e esportivas são identificadas como possibilidades de controle e também como experiências que movimentam e libertam os instintos trazendo-os à flor da pele. Estas práticas, apesar de serem incentivadas, são sujeitas a diversas regras, com a intenção de serem evitadas transgressões além daquelas admitidas como “normais” ao organismo e aos comportamentos femininos. (GOELLNER, 2002, p.62)

É nesse cenário que a Educação Física irá intervir, utilizando da disciplina como um espaço de intervenção na educação dos seus praticantes.

3.5. Relações de Gênero na Educação Física

A Educação Física no Brasil é uma disciplina marcada por raízes militaristas tendo sua prática, inicialmente, exclusiva dos homens, tida como algo para indivíduos fortes e saudáveis. Por conta disso, a Educação Física, como uma disciplina, é marcada por uma história de exclusão da mulher na sua prática.

De acordo com Louro (1997), a Educação Física usou, durante muito tempo, a justificativa da separação das turmas em femininas e masculinas a partir do vínculo forte que o campo possuía com a biologia, a saúde e a higiene

Por conta dessas concepções biológicas, algumas práticas com maior contato físico ou que exigiam mais força, velocidade ou agilidade, não eram atividades recomendadas para que as mulheres praticassem, pois compreendiam que a natureza feminina era mais frágil em relação aos homens.

Goellner e Fraga (2004) tratam que essa separação, durante as práticas corporais, era ocasionada por diferentes objetivos sociais para os corpos,

assumindo proposições naturalizadas do que é ser homem e o que ser mulher, assim, era determinado a escolha de práticas corporais distintas.

Essas práticas acentuavam os estereótipos de gênero durante as aulas de educação física, onde esse tipo de relação desigual imposto pela sociedade reforça os preconceitos entre meninos e meninas, fazendo com que a disciplina seja um instrumento para orientar a conduta das crianças por conta do seu gênero.

Deste modo, há necessidade de que a escola, como uma importante agência de socialização, seja capaz de fornecer subsídios para uma educação que permita o questionamento de determinadas representações. Pois muitas vezes por não possuir estes aparatos, a própria escola acaba reforçando também os modelos e padrões que prejudicam um processo socializador que contribua com a igualdade e a autonomia, sobretudo, no que se diz respeito a formação das identidades de gênero e racial (BARBOSA, 1987 apud NASCIMENTO, AUAD, 2002, p14)

Para Altmann (2015) “embora não seja o único, gênero é importante marcador social de diferenças nas aulas de educação física, são muitos os desafios com relação ao gênero na escola” (p.24). Além disso, na educação física o conceito de gênero tem sido apresentado como uma categoria analítica, definida por construções históricas e culturais sobre o masculino e o feminino. (DEVIDE, 2017).

O que não pode acontecer é um sexo ser mais privilegiado que o outro durante as práticas, onde determinada atividade seja passada para apenas meninos ou apenas para as meninas. Sousa e Altamann (1999) tratam que não se pode concluir se as meninas são excluídas apenas por questões de gênero, pois essa exclusão não é pelo fato de serem mulheres, mas por serem consideradas fracas e com menos habilidades que os meninos. Sem contar que meninos mais novos e aqueles que não tem tantas habilidades ou são mais novos, também são excluídos.

Desse modo a disciplina de educação física acaba se diferenciando das outras, pois, ocorre uma segregação da turma por gênero, fortalecendo uma atitude preconceituosa que deveria estar sendo abolida da sociedade, e não acontece em outras disciplinas essa separação, todos aprendem o mesmo conteúdo sem distinção. (MATOS, et al, 2016)

A escola vem contribuindo para essa divisão entre os sexos, quando permite que ocorra a segregação de gênero e atitudes preconceituosas, o que contribui de para essa infeliz realidade, perdendo a sua identidade de um ambiente que intermedia a formação social e transformação social.

Estas perguntas se movimentam na Educação Física quando, por exemplo, há a divisão de meninos e meninas de modo corriqueiro e unicamente nas aulas deste componente e/ou na relocação de um menino supostamente homossexual no grupo das meninas. Isto se dá também na explicação pedagógica de como deve ser o ataque em uma aula de voleibol, onde o professor orienta: 'Não bate na bola que nem viado' e/ou, ainda, na naturalização do assédio sexual dos meninos com relação às meninas nas aulas deste componente na escola (DORNELLES,2015).

Para Correia et al (2016), há a necessidade de não apenas de identificar as problemáticas sobre o gênero, mas falar, escrever e discutir sobre a temática, sobre o preconceito e discriminação para podermos ter um ambiente que faça você refletir sobre.

Para os autores ainda temos uma visão muito genérica das práticas corporais, onde a dança, ginástica e movimentos mais ritmados são consideradas como ações femininas e os esportes como características masculinas, cabendo ao professor ser um mediador dessa quebra de paradigmas, transformar a concepção dos alunos sobre essa temática.

Para Ribeiro e Sousa (2018), a educação física é uma disciplina que pode abordar diversas experimentações corporais e usar esse mecanismo para romper com as discriminações de gênero, possibilitando aos alunos reflexões e convivências entre os sexos sem que haja preconceitos ou distinções.

As práticas corporais devem ser um direito de todos os alunos, e o professor deve garantir a experimentação corporal entre eles sem distinções, usando metodologias pedagógicas que irão aproximar os alunos da prática, com respeito e liberdade.

Além dos conteúdos da educação física, outros fatores podem interferir como será feita a inserção de meninas e meninos nas aulas. Uchoga e Altmann (2015) relatam que a confiança em si e a capacidade de se arriscar a fazer uma nova experimentação corporal influenciam na participação das aulas de educação física, onde as meninas tendem a ter menos confiança nas suas capacidades de realizar a atividade, além da dificuldade em se aventurar em

novas experiências corporais. Por outro lado, o gênero masculino tinha mais confiança e vontade de arriscar, fazendo com que eles tenham mais aderência as atividades da educação física, e as meninas apesar de estarem nas aulas, não realizavam as tarefas em si.

Essas diferenças de experimentações corporais desencadeiam habilidades motoras diferentes entre meninos e meninas, onde o gênero masculino desenvolve melhor as práticas corporais, devido ter mais aderência as práticas, aprimorando suas habilidades motoras. Isso reforça o discurso estereotipado de que meninas são menos habilidosas que os meninos (UCHOGA; ALTMANN, 2015).

IV METODOLOGIA

Para analisar as relações de gênero na Educação Física e atender ao objetivo pelo qual a pesquisa se estruturou, foi preciso organizar os procedimentos investigativos necessários. Em função dos desafios esperados em uma pesquisa, definiu-se como método científico a fenomenologia social (SCHUTZ, 1979) para compreender as relações de gênero no campo social e serão apresentados a seguir.

A abordagem adotada para esta pesquisa é a qualitativa pelo fato dela permitir ter uma visão mais ampla do cenário estudado, buscando uma profundidade de chegar mais próximo do que está sendo pesquisado, proporcionando melhor visão e compreensão do contexto do problema. Devido ao caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, o tipo de estudo realizado foi o de um trabalho de campo.

Para a modalidade de estudo, foi definida a pesquisa social reconstrutiva, que é um conjunto de procedimentos de análise de dados qualitativos que tomam como base a construção social da realidade.

Visando a profundidade e a representação mais fidedigna do fenômeno social investigado, a técnica de coleta de dados eleita foi a Entrevista Narrativa, pois esse modelo de entrevista não estruturado busca compreender acontecimentos sociais a partir das perspectivas particulares de cada indivíduo entrevistado, emergindo suas respostas da sua vivência e não das questões da pesquisa.

Por fim, o método documentário foi utilizado para analisar o resultado das entrevistas narrativas, tratando-se de um esforço teórico para se desenvolver uma sociologia da cultura que vai atribuir uma importante ênfase aos aspectos qualitativos das orientações coletivas dos grupos sociais.

Vejamos cada um destes itens mais aprofundadamente.

4.1. A pesquisa qualitativa social reconstrutiva e a fenomenologia social

Neste sentido, este estudo trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa. A opção por esse tipo de abordagem deu-se pelo fato de que a atribuição do significado e a interpretação dos fenômenos são fundamentais

neste estudo, sendo permitido que o pesquisador esteja mais próximo das relações e ações humanas. Logo, a abordagem qualitativa encaixasse perfeitamente para compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais (MINAYO, 1994).

Segundo esta perspectiva,

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Em todo o seu processo de compreensão busca-se executar de forma diversa e abrangente, de forma que os resultados sejam fundamentados em teorias. A abordagem qualitativa permite ao pesquisador trabalhar com a vivência, experiência e com a continuidade. André e Gatti (2011) evidenciam que ao utilizar essa conduta, não se pretende comprovar teorias, mas sim compreender as situações estudadas e descrevê-las, para assim revelar as suas significações.

Por fim, este tipo de opção metodológica auxilia na viabilidade de se conhecer o outro, aproximando o pesquisador do sujeito pesquisado, observando o ambiente e o objeto de estudo sem utilizar a interferência nos modos que se encontram. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador visa compreender os fenômenos a partir da visão do sujeito e da situação estudada, seguidamente a isso, ele irá interpretar o fenômeno que está sendo estudado (SOUZA, 2019).

As pesquisas sociais reconstrutivas compõem-se de um conjunto de métodos de investigação de dados qualitativos. Trabalhamos com um procedimento de análise desenvolvido por Ralf Bohnsack (2020). Ela é um conjunto de procedimentos de análise de dados qualitativos que tomam como base a construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2004), buscando a reconstrução da construção social da realidade, com ênfase na reconstrução do conhecimento implícito e das regras que estão implícitas nas ações sociais dos atores.

É uma abordagem que não é normativa, que se ampara na reconstrução das relações sociais, além das ações do cotidiano, com foco principal a geração de teorias empiricamente fundamentadas (WELLER, 2020).

Essa pesquisa não parte de uma hipótese para não ir a campo com uma ideia já fechada daquilo que se quer encontrar no campo. Esse tipo de abordagem, em relação a outros métodos de pesquisa qualitativa, é a ideia de não partir de uma hipótese, mas sim de uma questão ou tema de pesquisa investigado, indo a campo com um princípio de abertura. Bonsack trata que a ideia de menos controle no processo de coleta dos dados vai gerar posteriormente um maior controle metódico maior das interpretações que serão feitas posteriormente.

O método científico em uma pesquisa vai determinar os caminhos que devem ser seguidos para atingir os objetivos do estudo. Com isso em mente, a Fenomenologia Social foi escolhida para conduzir a descrição do objeto em sua essência para descrever os fenômenos e não os explicar, buscando chegar ao amago do fenômeno.

Para isso, deve-se compreender inicialmente o papel da fenomenologia. Ela se caracteriza como um estudo dos fenômenos, propondo-se a captar não só a essência do fenômeno, mas também para construir um estudo exato e universalmente válido, “prevalecendo o conhecimento como uma intencionalidade de algo que está presente em nós e que se dirige como uma ação intencional de um ato consciente” (SILVA, 2019, p.31).

Deste modo, a fenomenologia estuda o que o sujeito vivencia através da sua visão de mundo, das suas experiências, da sua descrição dos fatos e da consciência que ele tem. Mendonça (2018) ressalta que ela é pautada na liberdade, não no sentido de não deter rigorosidade científica e crítica, mas na posição de não estar baseada na pretensão de responder questões anteriores à investigação ou de percorrer o pensamento do pesquisador.

Nesse sentido, a Fenomenologia Social, na perspectiva de Alfred Schutz (1979), compreende-se na busca pela interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e seus atos, sendo estes motivados por todas as experiências adquiridas. Ela vai se inserir nas Ciências Sociais como uma sociologia da vida cotidiana, implicando em pensar como os fenômenos se apresentam à consciência.

A fenomenologia social permite ir além de compreender os significados, mas acessando sentidos e definições através das experiências cotidianas dos sujeitos. Compreendendo de maneira concreta como as pessoas interpretam suas condutas e a conduta dos demais na vida diária, alcançando o sentido que a ação vai ter para tal indivíduo. Assim, a fenomenologia social auxilia para desvendar as muitas realidades que interligam a relação social que está sendo analisado, permitindo ao investigador uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo (BITTENCOURT, 2019).

4.2. Entrevista Narrativa

O instrumento de reunião de dados utilizado nessa pesquisa foi a Entrevista Narrativa. A partir da entrevista, é possível extrair declarações e informações sobre determinado assunto. Quando utilizadas como instrumento narrativo, ela passa a explorar relatos improvisados dos sujeitos participantes, de modo com que seja possível extrair o maior número de informações sem que haja interrupção ou tentativa de induzir algum tipo de resposta pelo entrevistador.

O sociólogo alemão Fritz Schutz, nos anos 70, desenvolveu um método de coleta de dados conhecido como Entrevista Narrativa, onde ele vai além do esquema tradicional de entrevistas com perguntas e respostas, sendo uma forma não estruturada de entrevista e que a influência do entrevistador deve ser mínima para conseguir alcançar o seu objetivo. Nesse caso, o entrevistado irá contar, a partir da sua visão, determinado fato, reconstruindo a sua perspectiva e permitindo-se identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

Nesse sentido pode-se afirmar que:

A reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre sua biografia a partir da perspectiva atual, ou seja, do momento em que narra sua história de vida, revela percursos biográficos relacionados não só à trajetória individual, mas ao meio social, cultural e histórico do/a entrevistado/a (WELLER, 2014, p. 357).

Sendo assim, a entrevista narrativa almeja estimular o entrevistado a relatar alguma história acerca de uma experiência vivida em sua vida, fazendo com que seja possível reconstruir, lembrar e repensar os fatos de acordo

com a sua perspectiva, possibilitando aos sujeitos retomarem suas experiências, “justificando a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

4.3. Método Documentário

Para analisar os dados das narrativas, utilizou-se o método documentário. Ele foi desenvolvido pelo sociólogo alemão Karl Mannheim através de seu artigo denominado “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, onde o autor aborda reflexões metodológicas e o desenvolvimento de um método de análise das visões de mundo. Essa escolha partiu da semelhança que o método tem com a técnica de entrevista narrativa, com o objetivo de reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado, interpretando os níveis de sentido (WELLER; OTTE, 2020)

O sociólogo alemão Ralf Bohnsack retomou e atualizou os estudos sobre o método documentário, transformando-o numa ferramenta de análise de entrevistas individuais e em grupo, além de imagens, documentos e fotografias. Neste sentido:

O método documentário como teoria e prática da interpretação sociológica pode ser visto como um instrumento que permite a inserção do (a) pesquisador (a) nos contextos sociais alheios, a compreensão e conceituação das visões de mundo ou orientações coletivas de um grupo, suas ações e formas de representação (WELLER, 2005, p.268).

Na prática, a interpretação desses métodos, de acordo com Weller e Otte (2014), é realizada por meio de três etapas: Interpretação formulada de entrevistas narrativas, Interpretação refletida de entrevistas narrativas e Análise comparativa e construção de tipos.

A Interpretação formulada de entrevistas narrativas busca reconstruir o sentido que compreendemos de forma imediata. Tendo como objetivo decodificar as falas dos/as participantes para que todos consigam compreendê-la. Essa etapa é importante pois identifica os tópicos e temas que foram discutidos durante a entrevista. Weller (2005) cita que nessa fase não serão

feitos comentários sobre as falas dos participantes, mas sim será reescrito o que foi dito na entrevista.

Nesta fase, chamada de Interpretação Refletida de Entrevistas Narrativas, é analisado o conteúdo das falas e os significados que elas trazem, buscando compreender e desvendar como o tema foi abordado pelos participantes. Na interpretação refletida, o pesquisador realiza as suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento que tem sobre meio pesquisado. “A interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (frame), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 276).

Na análise comparativa e construção de tipos, Bohnsack (2001) e Nohl (2010) citados por Weller (2014) indicam que há uma regularidade nos segmentos do texto só pode ser alcançada a partir da comparação com outras sequências de outros casos empíricos. Assim, “a análise comparativa tem como objetivo fazer comparações dos resultados obtidos nas outras fases, para poder determinar se os resultados encontrados são típicos de um determinado meio social” (BITTENCOURT, 2019, p.45)

A partir disso, através dos resultados obtidos, buscou-se encontrar interpretações para verificar se através dos resultados obtidos na comparação existem contrastes entre casos apresentando semelhanças ou diferenças.

4.4. Sobre os participantes da pesquisa e o lócus

A pesquisa foi realizada no Município de Belém, com professores que atuam em escolas de Ensino Médio, sendo elas públicas ou particulares / confessionais. Neste sentido intencionamos realizar a entrevista narrativa com dois professores de cada segmento, totalizando seis participantes.

Como critérios de seleção dos participantes consideraremos:

- a) Ser professor (a) de Educação Física
- b) Atuar em escolas, públicas, privadas ou religiosas
- c) Atuar com turmas do ensino médio
- d) Ter até 29 anos com pelo menos 3 anos de experiência em escola
- e) Ter entre 30 e 48 anos com mais de 10 anos de experiência em escola

f) Ter entre 50 e 60 anos, com mais de 20 anos de experiência em escola

A escolha por essas faixas etárias é justificada pela possibilidade de analisar se as compreensões dos professores sobre as relações de gênero, as suas metodologias e vivências nas aulas de Educação Física sofrem modificações em decorrência da sua experiência ou período de formação.

Em busca de garantir o sigilo das identidades dos participantes, os professores assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, onde poderiam escolher pseudônimos para utilização na pesquisa de forma a referenciar e proteger suas identidades, entretanto, não o fizeram. Assim, optou-se por nomear os participantes da pesquisa com nomes de professores da graduação em Educação Física que foram marcantes para a pesquisadora deste estudo. Então, as entrevistas foram feitas com seis professores.

A busca pelos entrevistados foi realizada através de contatos da pesquisadora com outros professores conhecidos através do aplicativo de mensagens eletrônicas Whatsapp. A informação passada citava que estava-se procurando professores de Educação Física que atuassem com turmas do ensino médio que gostariam de participar de uma pesquisa sobre as relações de gênero nas aulas dessa disciplina e que os resultados dessa entrevista fariam parte de uma dissertação.

A escolha pelos professores se deu através do interesse que os mesmos tinham em participar da entrevista, portanto, ao chegar no quantitativo estipulado as buscas por outros professores foram encerradas. As entrevistas ocorreram em momentos distintos, inicialmente com dois professores para apresentação na qualificação, e, posteriormente, buscamos outros quatro professores

Sugeriu-se que os entrevistados escolhessem o melhor horário para o encontro, assim como um local de fácil acesso, tanto para a entrevistadora quanto para os entrevistados. Todos demonstraram bastante interesse e facilitaram a escolha dos locais e horários disponíveis.

A primeira entrevista aconteceu com a professora **Marta**, na escola SESI Belém, durante seu horário livre. A entrevista ocorreu no período da tarde, em um dos pátios da escola, onde estavam apenas a professora e a entrevistadora.

Marta, tem 29 anos, considera-se heterossexual, do gênero feminino, de cor parda, tendo o catolicismo como religião, formada em educação física desde 2013 e possuindo uma especialização em Educação Física Escolar, atuando com turmas do ensino médio (1° ao 3° ano). É casada e tem um (a) filho (a).

A princípio observou-se que Marta estava com um pouco apressada, pois nesse mesmo dia houve a entrega de materiais, que seriam utilizados nas aulas de Educação Física, e ela precisava catalogar e etiquetar cada um deles antes de finalizar o seu turno (que faltava cerca de uma hora e trinta minutos).

Além disso, a professora demonstrou um certo nervosismo no começo, mas ao começar a responder as perguntas, passou a ficar mais tranquila e receptível. Num determinado momento, a entrevista teve que ser pausada, pois alguns alunos estavam num princípio de briga e a professora teve de intervir. Por estarmos no pátio da escola, o barulho foi um fator que acabou atrapalhando por algumas vezes, mas não impediu o seguimento da entrevista e a sua dinâmica. A entrevista foi a mais curta e durou 13:57 minutos.

O segundo entrevistado foi o professor **Gilmar**, na sede da Secretária de Educação de Belém, no final da tarde, após o seu expediente. Ele sugeriu que a entrevista fosse realizada numa lanchonete ao lado do prédio, pois acreditava que a segurança da SEMEC não iria liberar a entrada de alguém que não fosse funcionário do local, entretanto, foi possível realizar no local.

A entrevista foi feita numa sala parecida com um local utilizado para reuniões onde estavam presentes mais dois funcionários do local, porém, pelo fato do professor Gilmar se sentir envergonhado em falar na frente dos colegas, ambos se retiraram do local. Entretanto, outras pessoas adentraram a sala em alguns momentos, principalmente por estarem no final dos horários de expediente e precisarem recolher seus pertences. A entrevista durou 20:39 minutos.

Gilmar tem 37 anos, considera-se heterossexual, do gênero masculino, de cor preta, ateu, formado em Educação Física desde 2007, atuando em turmas do 6° ao 9° ano do ensino fundamental e em turmas do ensino médio. Ele é casado e tem um (a) filho (a).

Em seguida obtivemos a participação da **Larissa**, a terceira entrevistada. Ela tem 34 anos, classifica-se de cor parda, homossexual, do

gênero feminino. A sua religião é católica e espírita. É formada desde 2011, sendo especialista em Atividade Física e Saúde. Atua em duas escolas com turmas do fundamental anos finais e ensino médio. É solteira e não tem filhos.

A entrevista foi realizada numa espécie de refeitório da escola particular que Larissa trabalha, num período livre antes da reunião para planejamento escolar. A professora mostrou-se muito solícita com a entrevista e apresentando segurança para conversar sobre as temáticas, buscando trazer o máximo de informações sobre suas vivências. Sua entrevista foi uma das mais longas e durou 27:57 minutos.

Como quarta participante obtivemos a colaboração de **Leilane**, que tem 37 anos, declarou ter cor parda, ser heterossexual e do gênero feminino. Tem o espiritismo como religião. Está formada desde 2009 e atua em uma única escola, tendo seis turmas do 2º ano do ensino médio. Ela é solteira e não tem filhos.

A professora marcou a entrevista na escola que leciona, optando por uma área aberta. Ela foi muito gentil e procurou trazer muitas informações de momentos vividos em suas aulas, porém muitas vezes acabou fugindo da pergunta inicial, talvez por trazer muitas informações ao mesmo tempo. A sua entrevista teve a duração de 16:37 minutos.

Logo depois encontramos **Rosângela** que foi a quinta entrevistada. Ela tem 56 anos e está formada desde 1991. Declarou-se parda, heterossexual e do gênero feminino. Tem o catolicismo como religião. Atua apenas nessa escola e com turmas do 1º e 2º ano do ensino médio. Ela é solteira e não tem filhos

Ela estava participando do conselho de classes da escola pública que trabalha, disponibilizando um momento em que não estavam discutindo sobre suas turmas. A entrevista de Rosângela foi a mais longa, com a duração de 31:54 minutos.

A sua entrevista foi uma das mais receptivas, demonstrando ter ótimo humor e ser alguém muito divertido. A professora contou muitas histórias que compreendia como pertinentes as perguntas direcionadas a ela, apesar de nem todas terem relação. Após a entrevista, ela apresentou a escola e a realidade do ensino público, contando até que os professores de educação física

conseguem os materiais para as aulas com vendas de “chopp”, uma sobremesa congelada feita de suco de fruta.

O último docente a conceder entrevista foi o **Marcelo**. Ele tem 44 anos, é formado desde 2000 e tem especialização, porém não especificou em qual área. Ele se considera pardo, heterossexual, do gênero masculino e tendo o catolicismo como religião. Trabalha em três escolas, sendo duas públicas e uma particular religiosa. Ele é casado e não tem filhos

A entrevista foi realizada na escola particular que leciona, mais precisamente na sala dos professores de Educação Física. O professor estava em um momento livre, porém realizando algumas anotações enquanto era entrevistado. Ele demonstrou interesse nas perguntas, principalmente nas iniciais, porém, com o passar do tempo aparentou um certo tédio em responder as questões e suas respostas foram mais sucintas e fechadas, diminuindo a possibilidade de análise do conteúdo.

Quadro 8: Sistematização dos Entrevistados

	Marta	Gilmar	Larissa	Leilane	Rosângela	Marcelo
Idade	29	37	34	37	56	44
Atuação	10 anos	16 anos	12 anos	14 anos	32 anos	23 anos
Formação	Especialista	Licenciatura	Especialista	Licenciatura	Licenciatura	Especialista
Orientação Sexual	Heterossexual	Heterossexual	Homossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Turmas em que atua	EM	EF Anos Finais / EM	EF Anos Finais / EM	EM	EM	EM
Escolas em que atua	Uma	Uma	Duas	Uma	Uma	Três
Escola verificada para pesquisa	Particular	Pública	Particular	Religiosa	Pública	Religiosa

Fonte: compilação da autora

Assim, podemos verificar que as entrevistas foram realizadas de maneiras distintas, sendo o local escolhido pelo sujeito, com durações diferentes, sem apresentação de reações emocionais, trazendo conteúdos de

acordo com as suas vivências. Ao final de cada entrevista, os professores e professoras agradeceram pelo convite e demonstraram interesse em conhecer o resultado da pesquisa.

V – TORNANDO-SE DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo se constitui pela interpretação das narrativas onde buscamos entender os motivos que conduziram os/as docentes ao curso de Educação Física, como foram as suas experiências como estudantes e como atuam como professores.

5.1 Caminhos para a Educação Física

Ao realizar a interpretação das narrativas alguns elementos se destacaram como pontos comuns ou singulares nas narrativas. O primeiro deles diz respeito aos caminhos que levaram os entrevistados à docência na educação física. Este aspecto se relaciona ao objetivo de entender como a Educação Física surgiu na vida de cada um deles e como vivenciaram a educação física enquanto eram estudantes. Sobre esse aspecto os relatos trouxeram informações que revelaram duas posições diferentes.

A primeira posição denominada “afinidade” está representada por Marta, Gilmar e Rosângela. Vejamos o que Marta diz:

Marta: Desde mais nova eu sempre pratiquei esportes e quando eu estava no ensino médio eu confesso que eu não sabia o que queria, tanto que eu fiz faculdade de enfermagem, fiz faculdade de direito, e por acaso, minha tia sugeriu que eu fizesse Educação Física, e eu também prestei vestibular para Educação Física. Passei nos três cursos, mas optei pela Educação Física porque passei pela UFPA, então foi bem mais interessante para mim. Então foi assim que surgiu.

No início de sua narrativa Marta, informa que praticava esportes e tinha outras opções de curso, mas escolheu a Educação Física por já ter a experiência de prática de esportes e por ter passado numa universidade pública.

A professora diz que “sempre” esteve envolvida com a prática de esportes, mas que esta não era uma atividade que pensava para o futuro pois na frase “eu não sabia o que queria” enfatiza que no Ensino Médio não tinha claro o que gostaria de ser no futuro. Pode-se ver que ao falar que “desde mais nova”, mostra que o esporte continua sendo uma referência em sua vida. Apesar de ter obtido aprovação em cursos com mais prestígio social como

enfermagem e direito, ao dizer “mas optei” ressalta que o fato de ter sido aprovada na UFPA também pesou em sua decisão.

Veremos que assim como Marta, outros professores também optam pela escolha do curso por terem passado no vestibular, deixando de lado as outras opções que tinham, mesmo essa sendo a segunda escolha para a maioria deles.

Na mesma posição encontramos Gilmar. Vejamos o que ele diz:

Gilmar: A educação física surgiu na minha vida... eu tinha certeza que eu ia fazer engenharia elétrica na UFPA, eu era aluno do CEFET atual IFPA e eu tinha a escolha já na UFPA e não tinha uma escolha pra UEPA e aí nesse tempo davam os cadernos com os cursos e aí eu fui vendo e aquilo que eu gostava de fazer, que era praticar esportes, tinha a ver com educação física e eu escolhi bem bem em cima da hora de uma forma bem aleatória, porque na minha consciência a minha prioridade seria fazer a UFPA. Então foi assim por uma afinidade com os esportes. Então essa seria uma segunda graduação.

Gilmar também ressalta que tinha mais de uma opção de curso, porém a escolha de um curso numa universidade pública pesou para que pudesse seguir com os estudos, além de já ter uma afinidade com esportes.

O docente ressalta com a frase “na minha consciência a minha prioridade seria fazer a UFPA” revela que apesar de ter uma perspectiva que lhe parecia natural, demonstrando que a escolha por uma universidade federal é o caminho regular para se seguir, somado ao fato de participar de um curso que estava ligado ao que fazia no Ensino Médio técnico, o acesso a um material que mostrava os cursos da universidade lhe revelou outra coisa. Com a frase “eu fui vendo e aquilo que eu gostava de fazer, que era praticar esportes” mostra que apesar de ser algo fora do esperado acabou optando pelo que gostava. Ele enfatiza isso ao dizer “bem bem em cima da hora de uma forma bem aleatória” diz que escolheu a Educação Física “por uma afinidade com os esportes”.

Por fim, na primeira posição ainda encontramos Rosângela. Vejamos o que ela nos trouxe:

Rosângela: A educação física surgiu na minha vida depois de três tentativas de entrar no nível superior em áreas diferentes, eu queria entrar num curso de nível superior de alguma

maneira e, por eu ser resultado de projeto social, porque tinha o Centro Social da Marambaia onde eu morava e ele tinha atividades físicas, então eu fiz um período dança e eu gostei, então foi a partir daí que me despertou para a educação física em si. Foi então que eu comecei a despertar e procurei saber onde tinha e decidi vou fazer isso (...) aí foi assim que eu ingressei para educação física.

Ela também foi influenciada pelas atividades físicas que desempenhava antes de ingressar na universidade, a diferença dela para os outros relatos era de que ela fazia parte de um projeto social onde dançava, o que fez com que despertasse o interesse por esse curso.

Rosângela diz inicialmente que já havia tentado outras vezes passar no vestibular, mas em cursos diferentes com a frase “depois de três tentativas de entrar no nível superior em áreas diferentes”, relatando inclusive que não tinha uma área específica que desejava cursar, que o mais importante era passar em qualquer curso como vemos na frase “eu queria entrar num curso de nível superior de alguma maneira”. Porém, ela enxergou na Educação Física, uma familiaridade que tinha com as práticas corporais vivenciadas num período no qual fazia parte de um projeto social que dançava.

Vemos com esta posição que todos eles se referem a prática de atividades físicas como principal motivo de escolha desta área, mesmo quando ele não era a sua primeira opção para o vestibular, onde todos os entrevistados trouxeram elementos que se encaixam com esta posição

A segunda posição intitulada “atletas” está representada por Larissa e Leilane que apesar de tratarem sobre situações semelhantes, há singularidades. Vejamos o que diz Larissa:

Larissa: Através do esporte, né? Eu joguei vôlei durante oito anos e eu sempre fui muito do esporte, sempre gostei de jogar basquete, vôlei, futsal handebol. Então essa influência ela vem desde a minha infância e conforme eu fui crescendo, né, eu fui compreendendo que era isso que eu queria para minha vida, né, só que a princípio não pensava em trabalhar em escola, confesso. Eu pensava em trabalhar com treinamento, hoje, eu trabalho com treinamento, mas eu não iniciei pelo treinamento, né. E o meu foco hoje é a educação física escolar.

A professora afirma que sempre gostou de praticar esportes desde a sua infância e isso acabou influenciando na sua escolha de trabalhar com a

Educação Física. Inicialmente buscava trabalhar com o treinamento, algo que já tinha afinidade, porém iniciou sua carreira na educação física escolar, que atualmente é o seu foco.

Larissa retrata que o esporte influenciou na sua escolha de curso, assim como trazemos na frase “eu joguei vôlei durante oito anos e eu sempre fui muito do esporte”, demonstrando que a sua relação com as práticas esportivas a incentivaram em querer continuar ligada a esse meio. Inclusive, ela trata que pensava em continuar na área do treinamento e não com a escola “ a princípio não pensava em trabalhar em escola, confesso. Eu pensava em trabalhar com treinamento”, afirmando que o esporte sempre influenciou na carreira que queria seguir.

Na mesma posição temos a fala de Leilane:

Leilane: A educação física surgiu porque eu já tinha dois tios na educação física, eu era muito pequena e eu tenho essa memória de ir para a escola superior de educação física na época com a minha tia. (...) E aí um pouco maior eu auxiliava minha tia nas competições de alunos especiais que ela trabalhava lá e eu sempre vivi no meio da educação física. Né? Eu comecei a praticar vôlei na escola durante o ensino fundamental foi uma paixão assim, pô, vou entrar né? Quem sabe eu posso ser treinadora de voleibol.

O primeiro contato que ela teve com a Educação Física foi influenciado por seus tios que estudavam nesse curso, tendo lembranças de conviver nos espaços que a escola superior de Educação Física proporcionava desde muito pequena. Com isso, passou a praticar vôlei ainda no período escolar e posteriormente buscando virar uma treinadora desse esporte.

Leilane traz em sua fala que a primeira influência começou através de familiares “eu auxiliava minha tia nas competições de alunos especiais que ela trabalhava lá e eu sempre vivi no meio da educação física”, essa vivência inicial foi importante para a sua escolha de curso, tendo em vista que sempre esteve envolvida com a educação física. Se tornando algo mais latente ao iniciar a prática do voleibol no seu período escolar, já projetando até uma futura profissão por conta da identificação com o esporte “Quem sabe eu posso ser treinadora de voleibol”.

Vemos com esta posição que o fato de ambas terem sido eram ex-atletas de voleibol, acabou influenciando na escolha do curso de Educação Física como uma forma de continuarem ligadas com o esporte, mas dessa vez ensinando-o para outras pessoas.

As escolhas para o curso de educação física muitas vezes estão ligadas com o passado dos estudantes, na maioria dos casos ocorre o desejo em continuar vivenciando uma prática que já é presente na sua rotina, ocasionando na possibilidade de trabalhar ensinando aquilo que você aprendeu.

O último dos relatos nesse primeiro tema é o de Marcelo, compondo a terceira posição denominada de “relação”. Vejamos o que ele diz:

Marcelo: Uma longa história e aí sempre a pratica de esportes, comecei com natação, depois judô. E aí procuramos um esporte porque eu gostava e identificava com basquete, né? Antes de me formar, a escola me contratou para trabalhar aqui com meu ex-técnico do feminino e ele do masculino, né? (...) E a educação física entrou na minha vida, porque eu me interessava muito em trabalhar com pessoas, quando eu fiz meu teste vocacional aqui na escola deu letras e Arte. E eu prestei vestibular para arquitetura inicialmente, arquitetura porque eu sempre curti essa parte de criação, né? Mas o que me incomodava era não poder trabalhar como pessoas. E no meu segundo ano não passei em arquitetura, aí foi o primeiro ano que as duas universidades públicas tinham exames de Educação Física na época. Porque até então não tinha educação física na Federal e passei nos dois. Comecei e me apaixonei pela educação física.

Apesar de Marcelo se assemelhar com as outras respostas por também praticar esportes antes de ingressar na universidade e isso ter influenciado na sua escolha, a principal diferença na sua fala é sobre o interesse em poder trabalhar com pessoas, algo que o incomodava por não ser tão presente na sua outra opção de curso que era a arquitetura, influenciando-o em optar pela Educação Física.:

5.1.1 Experiências como discentes – ênfase na prática

Ainda pensando em suas experiências na Educação Física antes de serem docentes, os professores e professoras foram questionados sobre a época que eram estudantes e como eram as aulas de educação física nesse

período. Os relatos trouxeram informações que revelam duas posições distintas. Assim, a primeira posição denominada “prática” está representada pelos relatos de Marta, Gilmar e Leilane.

Vejamos o que traz Marta.

Marta: (...) no ensino médio as aulas eram no contra turno, então era só prática... prática esportiva, era vôlei, handebol, queimada, futsal e raramente basquete, nem lembro de ter visto basquete.

A primeira fala é a de Marta que cita que “no ensino médio as aulas eram no contra turno, então era só prática”. A docente relata que em sua época, a Educação Física era identificada com atividades desportivas. É interessante comentar sobre a escolha de muitas escolas ainda atualmente em colocar as aulas de Educação Física em turnos opostos ao horário de aulas das turmas, o que muitas vezes acaba fazendo com que alguns alunos não participem das aulas por terem outras atividades no período, principalmente em se tratando de alunos do ensino médio que, em alguns casos, precisam trabalhar e não participam de um momento importante que são as aulas de Educação Física, o que não acontece em outras disciplinas, afinal, dificilmente será visto uma aula de matemática ou língua portuguesa em um horário oposto ao que a turma está matriculada.

Gilmar aponta o seguinte:

Gilmar: As aulas de educação física eram basicamente esportes ou atividades físicas e relacionadas a ginástica, correr, condicionamento físico. Mas basicamente esportes, basicamente futebol no ensino fundamental. No ensino médio também esportes, onde tive vivência com o vôlei e o futsal, foram essas duas vivências. Eram eminentemente práticas.

Ele trata na frase “eram eminentemente práticas” que em sua vivência, a Educação Física era voltada para aulas práticas, além de serem ligadas aos esportes, como o voleibol e o futsal. Estas são duas atividades que acabam sendo comumente escolhidas pelos alunos como suas favoritas, sendo o voleibol para as meninas e o futsal para os meninos. Isso nos leva a questionar o planejamento utilizado por professores no passado, onde, como foi citado pelo entrevistado, foram as duas vivências que ele teve no ensino médio.

Ainda nesta posição, temos a fala de Leilane:

Leilane: Eu peguei bons professores, mas também peguei professores não tão bons, digamos assim. Professores muito empenhados em fazer uma educação física diferente com valores, com conteúdo. Tinha prática, não tínhamos a teoria na época, era somente as práticas, mas eram aulas variadas, né bem variadas que podiam participar todos... então eram aulas bem diferentes.

Leilane enfatiza com a frase “tinha prática, não tínhamos a teoria na época, era somente as práticas” que nesse período só havia aulas práticas, tendo professores empenhados em fazer aulas diferenciadas, mas apesar disso eram apenas aulas práticas, e cita que em tais aulas envolviam todos os e as discentes. Um ponto interessante é o fato de ter citado professores bons e ruins no processo, além de associar que os professores bons, que seriam os empenhados, buscavam passar uma aula com “valores” e “conteúdo”, mesmo não tendo aulas teóricas.

Muitas vezes os professores de Educação Física são chamados de “tios da bola”, sendo aqueles que apenas entregam a bola para os alunos e os deixam fazer o que bem entender com o tempo de aula. A mínima preocupação em buscar trazer conteúdos diferentes, mesmo que apenas na prática, demonstra que professores assim fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos e na sua formação.

Na segunda posição denominada de “divisão”, situam-se Larissa e Rosângela que relatam um elemento não mencionado anteriormente.

Vejamos o que Larissa explica:

Larissa: Sim, era dividida, tinha a fila dos meninos e a fila das meninas, do menor para o maior. Até porque eu estudei numa escola confessional, eu não sei se isso influencia e... deixa eu ver aqui... então, as meninas elas não jogavam com os meninos, elas jogavam só entre as meninas e os meninos só entre os meninos e existiam atividades que eram segmentadas, né? Tinha atividade que só os meninos praticavam e atividades só as meninas praticavam também. Isso é muito forte assim para mim.

Larissa, anuncia em sua narrativa que as aulas eram separadas de acordo com a frase: “tinha a fila dos meninos e a fila das meninas”, demonstrando que os alunos faziam atividades separados pelo gênero. Além disso levanta a possibilidade de isso acontecer pelo seguinte motivo: “Até porque eu estudei numa escola confessional, eu não sei se isso influencia”. Apesar de não ter citado quais seriam, ela também fala sobre os/as alunos/as

realizarem atividades repartidas, onde meninos e meninas faziam exercícios diferentes e particulares. Isto é algo que ela cita como “muito forte” para ela.

Neste trecho destacamos a influência religiosa na educação como assunto que deve ser buscado destacado, pois essa perspectiva acaba impondo sobre os conteúdos científicos, uma visão ideal de mundo e de crenças, que atinge as aulas de Educação Física. Para esta visão o corpo é algo que é repreendido e cuidado, principalmente os das mulheres, algo que vive tradicionalmente e constitui a identidade dessas instituições religiosas.

Ressaltamos que não sabemos de fato o motivo por terem dividido as aulas e separado as atividades para apenas meninas ou apenas meninos já que neste momento Larissa é estudante e participa das aulas, mas historicamente sabe-se que as escolas religiosas por muitos anos não reuniam meninos e meninas nas mesmas atividades físicas, inclusive no ensino de outras disciplinas, onde tinham apenas turmas especificadas pelo sexo biológico em regime de internato, e que ao corpo é imputada dimensões que o assemelham com algo sagrado e ao mesmo tempo profano, que pode ter influência até hoje na composição das aulas, levando em consideração a tradição e a rigidez desses espaços, mesmo que não concordemos com o tipo de ensino ou regras desempenhadas nesses locais.

Na mesma posição de Larissa, Rosângela relata:

Rosângela: Era só prática. Devido até hoje as escolas não terem recursos, aí era mais a ginástica, as meninas vão para queimada e os meninos vão para o futebol. Eu acho que isso tem que mudar muito o conceito. As pessoas chegam aqui na escola com esse vício de dizer assim “Ah, o professor só dava uma bola para a gente, mandava a gente correr. Depois dava uma bola as meninas iam brincar de queimada ou de cinco cortes e os meninos iam futebol” então era assim no meu tempo. Aqui não, aqui é diferente.

A última fala neste tópico destaca a divisão da turma de estudantes que ocorria em uma escola pública frequentada pela Rosângela quando era estudante, onde também acontecia a divisão das aulas entre meninos e meninas representadas na frase “as meninas vão para queimada e os meninos vão para o futebol” de modo que vemos que as aulas eram segmentadas de acordo com a modalidade esportiva. Trata ainda que “o professor só dava uma bola para a gente, mandava a gente correr”, demonstrando a falta de

metodologias entre os professores na sua época escolar e a ausência de conteúdo para os estudantes.

A Educação Física praticada inicialmente nas escolas era baseada em um modelo tecnicista, tendo conteúdo higiênicos, muitas vezes associados a prática da ginástica. Muitos professores acabam trazendo conceitos e práticas antigas para a aula, influenciando no nível de aprendizado e em diferentes possibilidades de aprendizagem que os alunos e as alunas vão ter. Para isso, o papel do educador nestes casos é transformar as influências do mundo através de vivências que possam possibilitar o conhecimento por meio do que a cultura corporal do movimento permite explorar, sem dividir a turma ou deixar de que um grupo não possa desempenhar o mesmo conteúdo que outro.

A fala de Marcelo não foi relacionada com o objetivo da pergunta, por isso não a utilizamos.

5.2 Experiências como docentes - ênfase na articulação

Este tópico discute como ocorre o planejamento de aula e as metodologias feitas pelos/as docentes, que vivenciaram aulas de Educação física como descritas no tópico anterior, a partir do que foram identificadas três posições

A primeira posição é intitulada como “mudança” representada nas falas de Marta, Leilane e Rosângela e refere-se à inserção da Educação Física no ensino médio. Essa diretriz apresenta formas diferentes das que vivenciaram nas escolas e nas aulas de Educação Física.

Inicialmente veremos o que Marta tem a dizer:

Marta: A gente tem o nosso livro, né?! Na verdade, aqui, o ensino médio é diferenciado, não é educação física, é área de linguagens, então abrange o português, arte, educação física, inglês e literatura. Então, as minhas aulas são baseadas nesse material, só que infelizmente é muito pouco e eles não fazem uma reflexão a partir da cultura corporal como um todo. Eu chego no ensino médio e a gente só vê futebol, futebol e política, machismo no futebol. Na minha aula não sou sozinha, é uma equipe da área de linguagens, então a gente planeja de acordo com o conteúdo que vem.

A professora Marta destaca que a inserção da Educação Física na área de linguagens afirmando que na instituição em que atua tem um material de

apoio pedagógico, “o nosso livro” para basear suas aulas, destacando que o planejamento do conteúdo não é algo feito exclusivamente por ela, mas é compartilhado com os professores da área de linguagens. Essa forma de utilizar um livro com conteúdo pré-determinado acaba restringindo as possibilidades de temas a serem trabalhados nas suas aulas.

Na frase “o ensino médio é diferenciado” evidencia as mudanças que estão sendo colocadas nessa fase da educação. No ensino médio a educação física atualmente não é uma disciplina independente, ela dialoga com outras para a sua funcionalidade, como vemos na frase “ na minha aula não sou sozinha, é uma equipe da área de linguagens, então a gente planeja de acordo com o conteúdo que vem”.

Essa mudança acaba diminuindo a importância da disciplina para a formação dos alunos. Tendo em vista que os conteúdos ofertados foram limitados e prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Pois a cultura corporal de movimento é primordial para o desenvolvimento dos alunos, independente da faixa etária.

Nesta posição Leilane aborda ainda que:

Leilane: (...) e a gente tem a questão do enfoque no ENEM, então nós temos tanto a teoria quanto à prática (...)

Na sua fala destaca a importância que o Exame Nacional de Ensino Médio envolve na organização das metodologias utilizadas pelos professores e no planejamento das escolas para as disciplinas. Tendo em vista que o foco dessas instituições é a busca pela aprovação de seus alunos.

Assim como Rosângela esclarece:

Rosângela: o nosso planejamento tem que estar tudo dentro da área, a educação física faz parte da área de linguagem. Então faz todo mundo junto e o componente que você vai trabalhar tem que estar ligado agora com o novo ensino médio e a formação para o mundo do trabalho, para o ENEM.

Na sua fala ela aborda que “o componente que você vai trabalhar tem que estar ligado agora com o novo ensino médio e a formação para o mundo do trabalho”, demonstrando também a influência que esse exame nacional tem para o planejamento das escolas e em como os professores trabalham os seus conteúdos.

Devemos ressaltar que as atividades e metodologias no Ensino Médio vêm sendo desenvolvidas visando o mercado de trabalho ou a continuidade de estudos. A principal forma de ingressar na universidade é através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por isso, as escolas buscam focar em métodos de ensino voltados para essa avaliação.

A Educação Física, por estar incluída na área de conhecimento de linguagem e suas tecnologias, acaba tendo suas aulas adequadas para a exigência que essa prova impõe. Porém, por não ser uma disciplina que não tem um peso equivalente a disciplinas como matemática e língua portuguesa, que obtém a maior quantidade de questões nesta prova, a Educação Física tem sua carga horária reduzida, sendo apenas um complemento para as outras áreas de linguagem, tendo seu protagonismo reduzido.

A segunda posição encontrada é “norte”, onde a professora Larissa utiliza a Base Nacional Comum Curricular para planejar suas aulas:

Larissa: A BNCC ela norteia o nosso trabalho, mas eu não fico amarrada só a BNCC, né? Eu uso sim ferramentas da BNCC para montar o meu planejamento de aula. Então, a cada bimestre eu procuro trabalhar pelo menos dois assuntos da Educação Física da cultura corporal de movimento e aí a avaliação que é realizada, é uma avaliação tanto prática, quanto teórica.

A docente mostra com a frase “eu uso sim ferramentas da BNCC para montar o meu planejamento de aula” que reconhece que a BNCC norteia a formulação das suas aulas, contudo amplia a formação na Educação Física, exemplificando a forma como divide os conteúdos no seguinte trecho “a cada bimestre eu procuro trabalhar pelo menos dois assuntos da Educação Física da cultura corporal de movimento”.

Apesar da BNCC ser norteadora dos conteúdos da Educação Física no ensino básico, ela não é, necessariamente, restrita as ferramentas utilizadas para a concepção das aulas. Os professores precisam ter autonomia para adaptar os conteúdos propostos de acordo com a realidade que é encontrada na escola.

A vivência que pode ser feita pelos professores acaba também afetando na participação dos alunos, refletindo na escolha das práticas, dos assuntos

abordados, na análise crítica dos conteúdos, sem esquecer de realizar tanto as abordagens teóricas quanto práticas.

A terceira posição denominada de “perspectiva” é encontrada na fala de Gilmar:

Gilmar: Bem, primeiro eu trabalho com cinco macro conteúdos e aí distribuo eles durante os ciclos, então eu trabalho com a ginástica, o jogo, lutas, dança, esporte e aí vou selecionando um esporte, um jogo, uma dança ou uma luta dentro dos ciclos. A perspectiva teórica que orienta o meu trabalho é a pedagogia histórico crítica e a metodologia crítico superadora.

O professor aborda a divisão das suas aulas através de “macro conteúdos” e a divisão das aulas por “ciclos”. Ele cita os tipos de conteúdo que são desenvolvidos e a perspectiva que orienta o seu trabalho que é a pedagogia histórico crítica.

O interessante na sua fala foi ter especificado como é orientado o seu trabalho através da fala “a perspectiva teórica que orienta o meu trabalho é a pedagogia histórico crítica e a metodologia crítico superadora” diferenciando-o dos outros entrevistados que citaram apenas a BNCC ou o ENEM como influencia no seu planejamento.

Percebe-se que através dessas abordagens que se é trabalhado o conteúdo a partir da história que ele traz consigo, entendendo o conteúdo como um direito do aluno e, a partir da sistematização desse conteúdo, ocorre a problematização. Dessa forma é possível identificar a prática social no qual, não um aluno individualmente está inserido, mas como um aluno concreto, qual é a realidade desse aluno.

Para finalizar essas posições, a fala de Marcelo foi denominada como “inclusão”:

Marcelo: Geralmente, eu gosto de trabalhar perpassando pelo conteúdo teórico, porque hoje a gente tem um grande universo de alunos com necessidades especiais, então eu quero incluir, eu quero que ela participe para não ficar a parte de todo o processo (...) e aí depois dessa explicação a gente vai para a prática e na prática todo mundo é incluído, então não existe isso de aqui só fulano faz ou só ciclano faz, é só para as meninas ou para os meninos, de modo geral aqui é dessa forma.

O professor relata que divide suas aulas em parte teoria e parte prática, buscando incluir aqueles alunos que apresentam alguma condição especial, para que todos possam participar das atividades e não fiquem de fora do processo, independentemente de serem meninas ou meninos.

A fala do professor é diferente dos demais entrevistados, tendo em vista que ele versa sobre o reconhecimento da diferença entre os/as estudantes nas atividades assim como é vista na frase “ porque hoje a gente tem um grande universo de alunos com necessidades especiais, então eu quero incluir, eu quero que ela participe para não ficar a parte de todo o processo”. O professor não trata exatamente da forma como planeja as suas aulas, porém cita que seu conteúdo passa pela teoria e pela prática sem ocorrer divisão como deixa claro do trecho: “na prática todo mundo é incluído, então não existe isso de aqui só fulano faz ou só ciclano faz, é só para as meninas ou para os meninos”.

5.3 Balanço sobre tornar-se docente

O primeiro tema do tópico guia buscava compreender os caminhos traçados pelos/as entrevistados/as até chegar à Educação Física. A primeira pergunta trata sobre como foi o processo de escolha para estudar este curso, onde foram encontradas três posições: afinidade, atletas e relações.

Na primeira posição verifica-se os relatos de Marta, Gilmar e Rosângela que demonstraram afinidade com a temática. Os três entrevistados citam que um dos principais motivos para a escolha de cursar Educação Física foi a “afinidade” que tinham com alguma prática corporal, como os esportes ou a dança. Um estudo feito por Razeira *et al* (2014) realizou um levantamento com 122 estudantes de licenciatura em Educação Física para verificar o principal motivo que os levaram a escola deste curso, apontando que 69,7% deles foi motivado pela afinidade com esportes ou atividades relacionadas ao movimento. Por ser uma área com fortes influências da esportivização, a Educação Física acaba tendo na sua maioria de base acadêmica aqueles que já tiveram contato com a área esportiva, tendo a afinidade com a prática o principal fato por essa escolha.

A segunda posição encontrada foi “atletas”, evidenciada na fala de Larissa e Leilane. As duas professoras citam o fato de já terem praticado

voleibol no período anterior a graduação e o desejo de continuar vivenciando esse esporte, porém não como atletas, mas ensinando outras pessoas. Santini e Molina Neto (2005) discutem que a maioria dos ingressantes em Educação Física são ex-atletas, sendo um fator que influencia para a escolha da Educação Física. Assim como as professoras que utilizaram a sua prática com o voleibol para a escolha da sua carreira, buscando inicialmente por trabalhar especificamente com essa modalidade.

A terceira posição é intitulada “relações” e foi abordada na fala de Marcelo, onde ele cita que o interesse em trabalhar com pessoas foi um fator determinante para essa escolha, onde seu contato anterior com essa disciplina ele teve a oportunidade de se relacionar com outras pessoas durante as práticas e achou que não ia conseguir manter essas relações na sua outra opção de curso que era a arquitetura. Borges (1995) atribui que os saberes são construídos ao longo das nossas trajetórias e que as identificações pessoais e profissionais não se separam, sendo reproduzidos nas suas experiências de vida, que no caso de Marcelo foi a possibilidade de se relacionar com outras pessoas como um fator de relevância para a sua escolha de curso.

O subitem deste tema versa sobre como foram as experiências nas aulas de Educação Física desses professores durante seu período escolar. Foram encontradas duas posições nas narrativas: prática e divisão.

A primeira posição foi encontrada nas falas de Marta, Gilmar e Leilane, onde tratam sobre as aulas serem eminentemente práticas durante o período que estudavam, voltadas, em sua maioria, para a prática de esportes, especialmente o futebol e voleibol. Darido (2003) trata que professores justificam a escolha por atividades predominantemente voltadas para o esporte pela aceitação imediata dos alunos com esse tipo de conteúdo e que atividades como lutas ou dança apresentam resistência dos estudantes, causando uma dificuldade em implementar essas práticas nas aulas.

Por outro lado, Chicati (2000) aponta que os professores devem significar os conteúdos para além das práticas, estando atento aos anseios dos alunos, visando o conceito, atitudes e experiências relevantes que possam ser proporcionadas para os estudantes.

A segunda posição demonstrada nas falas de Larissa e Rosângela traz a “divisão” vivenciada pelas professoras durante o seu período escolar como

algo marcante das aulas de Educação Física. Larissa fala que “tinha a fila dos meninos e a fila das meninas” e que meninas só jogavam com meninas e meninos com meninos. Além disso, Rosângela cita que as meninas iam jogar queimada e os meninos futebol. Duarte e Mourão (2007) apontam que durante décadas a Educação Física separou os corpos de meninos e meninas nas aulas, de acordo com as características próprias da natureza de cada sexo e que isso foi legitimado pelo discurso científico da área e que aparenta ainda ser fortemente presente nas práticas da disciplina nas escolas. Ainda neste texto, as autoras citam a chamada separação “extra-oficial” que acontece a partir da estrutura da escola, nesse caso, os materiais pedagógicos e espaços utilizados pelos professores são diferentes para meninos e meninas, sendo o exemplo dado pelas autoras uma quadra reservada para meninas aprenderem/jogarem vôlei e outra quadra para os meninos aprenderem/jogarem futebol, assim como citado por Rosângela na sua narrativa.

No segundo tópico deste capítulo, buscou-se abordar as experiências dos participantes como docentes na Educação Física metodologias que os professores utilizam no seu planejamento. Foram nomeadas quatro posições: mudança, norte, perspectiva e inclusão.

A primeira posição encontrada foi intitulada de “mudança” e estava presente nas falas de Marta, Leilane e Rosângela. As três professoras falam sobre a presença da educação física na área de linguagem do novo ensino médio. Reis, Barca e Júnior (2018) contextualizam o início da educação física no ENEM, em 2009, que apresentou um período de reelaboração de conteúdos e do planejamento dos professores para contemplar essa mudança. Dessa forma, a EF engloba a área de linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, sendo apresentado competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver e os professores seguirem temas norteadores para planejarem suas aulas. Assim, essa mudança implicou numa filtragem de temáticas para serem abordadas, visando os conteúdos que possam estar presentes nas provas desse exame e, conseqüentemente, no melhor desempenho dos alunos.

A segunda posição desta pergunta foi denominada de “norte”, baseada na fala da professora Larissa que utiliza a Base Nacional Comum Curricular para nortear o planejamento das suas aulas. A utilização deste documento é abordada por Medeiros (2019) sobre os saberes docentes necessários para a

sua implantação no projeto pedagógico diário dos professores. Assim como Larissa afirma que utiliza ferramentas da BNCC para organizar o seu planejamento, Medeiros trata que além de ser um documento que aponta o que o aluno deve aprender, a base também deve promover uma ação formativa voltada para a educação integral pautada no desenvolvimento das suas competências. Esse modelo é importante para o auxílio e direcionamento de como os professores podem conduzir as suas aulas e de que forma abordar determinados conteúdos.

A terceira posição foi denominada de “perspectiva” e está presente na fala de Gilmar, onde o professor traz a abordagem que orienta a metodologia trabalhada por ele em suas aulas, que é a pedagogia histórico crítica. Sobre esse tipo de metodologia, Betti e Zuliani (2002) apontam que não basta apenas ensinar os conteúdos técnicos e táticos, os alunos precisam aprender a organizar-se socialmente para a prática, então a Educação Física deve levar o aluno a descobrir os motivos que levam a estudar determinada prática, dando importância aos dados científicos e filosóficos relacionados a cultura corporal de movimento. Dessa forma, é dever do professor buscar metodologias que trabalhem de maneira sistematizada e problematizem a utilização dos conteúdos como aspectos fundamentais para o ensino dos alunos.

A última posição encontrada para esta pergunta foi “inclusão” e está presente na fala de Marcelo. O professor utiliza o caso de alunos especiais que tem nas suas turmas para tratar das metodologias que está presente nas suas aulas. Para o Coletivo de Autores (1992), o docente foi incumbido de elaborar aulas que possam permitir a participação de todos, que é necessário adaptar atividades que estimulem as potencialidades dos alunos, independentes das diferenças que eles possam apresentar. Assim como Marcelo cita que busca incluir alunos que apresentam necessidades especiais como uma forma de englobar a todos nas suas metodologias.

VI - PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo considerou-se a reflexão sobre as diferentes práticas corporais buscando entender como os professores organizavam a distribuição

das aulas com os/as estudantes e se podem ser identificados marcadores de gênero

6.1 Divide, separa, reúne.

Ao realizar a interpretação das narrativas, foi verificadas posições diferentes quanto a este assunto. A primeira delas foi denominada de “separação” sendo expressada pela fala de Marta e Marcelo. Inicialmente trataremos o relato de Marta:

Marta: Dependendo da prática a gente faz misto. Nesse período agora está antecedendo os jogos, então é separado o time feminino e time masculino, como a maioria das meninas não participa os meninos acabam dominando muito, então se eu não conseguir dividir, por mais que eu inclua elas nas atividades que são mistas, ainda assim não consigo fazer com que elas interajam também. Então eu preciso dividir para elas poderem participar.

A fala de Marta revela que ocorre a divisão da turma nos momentos de jogos internos, onde precisa separar os times em masculino e feminino. Anteriormente, ela havia citado que as meninas têm muita dificuldade em participar das atividades práticas. Essa divisão é feita como uma forma de buscar alcançar uma maior participação das meninas nas práticas.

A docente com a frase “dependendo da prática a gente faz misto” insinua que existem práticas que não podem ser feitas por meninas e meninos em conjunto. Além disso, mostra que nos jogos internos ocorre a divisão dos alunos e alunas pelo fato das meninas não serem participativas nas atividades, exemplificado na frase “como a maioria das meninas não participa os meninos acabam dominando muito”, sendo esse o motivo pela divisão da turma “então eu preciso dividir para elas poderem participar”.

A segunda narrativa desta posição é a do professor Marcelo:

Marcelo: Em relação à prática, no desporto existem modalidades que não tenha contato físico, como o vôlei, onde eu consigo fazer mista dependendo da faixa etária. Mas quando os meninos começam a diferenciar no quesito força, estatura, velocidade e que eles levam vantagem das meninas, eu procuro diferenciar por sexo, até para que a gente não machuque as meninas, é melhor separar para não se machucar.

O docente retrata que trabalha de forma mista em algumas atividades, mas decide dividir quando percebe que os meninos começam a levar vantagem em relação as meninas. Ele diz que “ no desporto existem modalidades que não tenha contato físico, como o vôlei, onde eu consigo fazer mista dependendo da faixa etária”, retratando que meninas e meninos fazem atividades juntos de acordo com a prática e a faixa etária, onde prioriza atividade de “pouco” contato para unificar a turma.

Ainda afirma que quando “os meninos começam a diferenciar no quesito força, estatura, velocidade e que eles levam vantagem das meninas” é o momento de separar as turmas para não machucar as meninas. Não levando em consideração que muitos meninos e meninas não se desenvolvem igualmente e nem tem o mesmo tipo desenvolvimento motor, ou seja, não é porque é um menino que irá ser mais forte, mais habilidoso ou ágil que uma menina. Da mesma forma que uma menina não será inferior a um menino apenas por ser menina.

Podemos notar então que Marta e Marcelo citaram dividir as turmas de acordo com a modalidade apresentada ou a necessidade do momento. Neste sentido, faz-se necessário refletir que apesar de o objetivo da educação física escolar não ser a formação de atletas, muitas pessoas acreditam nessa perspectiva. Esse pensamento acaba privilegiando alguns alunos em detrimento de outros. Em muitos casos, aqueles que não tem habilidades motoras tão bem desenvolvidas ficam de lado durante as aulas, podendo causar desconforto e vergonha por se sentirem inferiores, buscando outras atividades e até ficando com receio de compor a aula em futuros momentos.

Ressaltamos que é preciso pensar a educação física sem privilegiar apenas alguns alunos, buscando o desenvolvimento integral de todos, pois a prática escolar não pode ser pensada com o objetivo de formar atletas. Da mesma forma que a matemática, a física, a biologia são pensadas para desenvolver o potencial de todos e todas, a Educação Física também deve levar isso em consideração.

Por mais que alguns alunos possam apresentar mais habilidades que outros colegas, pode-se buscar ensinar aqueles que se sobressaem a trabalharem em grupo e a não serem tão competitivos, pois a aula de Educação Física não é treino de alto rendimento.

A segunda posição delineada a partir das narrativas foi denominada de “abordagem”, vista na fala de Larissa:

Larissa: Como eu te falei anteriormente, não existe uma divisão. Todas as minhas aulas, todas sem exceção, eu não divido por grupos. Todo mundo interage com todo mundo, é a forma da abordagem que tem que mudar, tem que ser diferente (...) é entender que muitos deles não vão querer se expor, isso tem que ser levado em consideração, no momento da prática.

Em seu relato uma forma encontrada pela professora Larissa em garantir a interação e participação da turma é do modo de abordar os conteúdos. Afirmando ainda que não existe a divisão das turmas durante as atividades.

A professora diz que “não existe uma divisão”, que em suas aulas ela prima pela integração. Ela toma como princípio a busca pela participação dos alunos e alunas. Ela não cede dessa ideia a ponto de afirmar que “é a forma da abordagem que tem que mudar”. Ela cita o fator do respeito a subjetividade dos/das estudantes em suas aulas pois considera que é preciso “entender que muitos deles não vão querer se expor”, podendo ser um fato importante e que deve ser levado em consideração ao propor as atividades para as turmas.

Ao realizarem determinados movimentos corporais, os alunos expressam gestos, posturas e até sentimentos, dentre esses sentimentos podem ter a vergonha que aparece, para essas pessoas, como uma forma de desconforto.

Essa exposição pode ocorrer durante as aulas de Educação Física, sendo subjetivas a cada indivíduo, podendo aumentar julgamentos e o preconceito que ocorrem e se estabelecem nas relações entre os alunos, que muitas vezes passam despercebidas pelos olhares dos professores, mas que se fazem presente entre os estudantes.

Sejam elas atitudes verbais, agressivas ou não, preconceito, raiva, menosprezo por falta de habilidade, atitudes intimidatórias, entre outras, podem ser fatores que levam alunos a não se sentirem aptos a participar de determinada prática. Fatores como esse garantem ao professor uma necessidade em conduzir metodologias que contribuam com a formação do

aluno, não apenas na prática, mas também do ponto de vista cognitivo, afetivo e social.

A última posição pertinente encontrada nas falas é de Leilane, que foi denominada de “espaços”.

Leilane: A gente tenta fazer um segmento do conteúdo né? Esse ano foi bem conturbada a questão dos nossos espaços para aula. Então algumas práticas eu consegui ter essa vivência com eles, outras infelizmente não foi tão produtiva quanto eu gostaria por conta realmente do espaço que nós não tínhamos, faço os educativos, por exemplo, nos esportes coletivos, o basquete, passava a teoria, ensinava algumas questões de regras e vinha para prática com eles, fazia contextualização e algumas questões até de prova mesmo sempre puxando a questão do Enem.

Leilane aponta em sua fala que a falta de espaços é um fator que prejudica o andamento das aulas. Onde algumas práticas não são tão bem aproveitadas como as outras, justamente, por conta da falta de espaço adequado ou disponível no momento.

A palavra “conturbada” remete a dificuldade na organização das atividades e em como a ausência de espaços próprios para a prática das atividades influenciava no andamento das aulas, sendo evidenciado no trecho “algumas práticas eu consegui ter essa vivência com eles, outras infelizmente não foi tão produtiva quanto eu gostaria”. Ou seja, a infraestrutura influenciando no conteúdo ministrado pela professora.

Como destacado, a falta de estrutura acaba afetando negativamente o planejamento e a organização das atividades feitas pelos/as professores/as, impactando principalmente no aprendizado dos estudantes, lhes retirando a possibilidades de conhecer novos conteúdos, um problema que atinge muitas escolas pelo Brasil.

Oferecer um espaço bem estruturado para os alunos, torna as atividades mais estimulantes e atrativas para quem as pratica, podendo causar inclusive a ausência do aluno dos momentos de aprendizado das disciplinas. Sendo a Educação Física atingida diretamente pela necessidade de materiais diversificados para vivências as mais diversas práticas corporais de movimento, auxiliando os professores no processo de ensino.

As falas de Gilmar e Rosângela não foram utilizadas para este tópico.

6.2 Desafios da participação

Este tópico traz, a partir das narrativas, o papel do professor de Educação Física com o intuito de compreender as estratégias de inclusão utilizadas pelos/as docentes nas suas aulas. Inicialmente refletiram sobre como o/a professor/a lida com aqueles/as estudantes que não costumam participar com frequências das suas aulas. Diante das respostas, foi possível notar **cinco** posições diferentes relativos à forma de lidar com esses estudantes, apresentando estratégias e vivências diferentes de acordo com as suas realidades.

A primeira posição denominada de “adaptação” foi revelada na narrativa de Marta, que dirigiu sua fala para o caso de alunos com necessidades especiais que não são adeptos a práticas corporais.

Marta: É muito complicado. Porque inclusive a gente tem alunos que são especiais e que não curtem nenhum tipo de atividade prática, nenhum tipo mesmo. A gente já tentou até tabuleiro, mas também não rolou. Então a gente insiste, só que a gente também respeita né? Porque querendo ou não eu não posso obrigar o aluno a fazer, mas quando tem uma situação extrema, por exemplo, eu tenho aluno de educação especial que ele não gosta de fazer atividades, eu preciso fazer o registro. “Olha, esse aluno não está fazendo, nós tentamos isso, tentamos aquilo e ele não quer fazer”. Que é para poder a coordenação e o responsável ficar ciente. Porque muitas das vezes aí a culpa cai sobre mim, como se eu não tivesse fazendo atividades adaptadas.

O exemplo utilizado pela professora Marta é extremamente pontual para a discussão de como acolher e incluir alunos com os mais diferentes gostos, necessidades e vivências durante as aulas. Certamente a adolescência é um período de descobertas, mudanças e sentimentos diferentes na vida de uma pessoa. Isso tudo alcança níveis maiores quando se trata de uma pessoa com deficiência.

Na frase “inclusive a gente tem alunos que são especiais e que não curtem nenhum tipo de atividade prática” demonstra que nem todos os/as alunos/as possuem interesse para a prática de atividades e isso vai muito além de gostos ou habilidades. Existem diferentes fatores e características que dificultam a participação dos/as alunos/as nas aulas práticas, exigindo dos professores que tenham uma metodologia que agregue diferentes

possibilidades para a inserção dos/as estudantes, até mesmo buscando adaptar as atividades as necessidades específicas de cada estudante.

Trabalhar com pessoas vai ser sempre uma tarefa repleta de desafios. No contexto escolar, a inclusão reflete no processo de socialização e aprendizagem dos/as alunos/as com necessidades especiais. Marta cita que tentou diferentes formas de conduta para incluir aqueles/as que não queriam participar da aula, porém não obteve sucesso. Essa mesma forma de buscar novas possibilidades para conquistar o interesse dos/as alunos/as com necessidades especiais também pode ser utilizada para aqueles e aquelas que não costumam participar, independente do motivo. A inclusão deve ser uma tarefa realizada diariamente, sempre buscando trazer todos, independente de necessidades específicas ou do gênero, para o conhecimento.

A segunda posição é a de Gilmar, denominada de ‘motivação’, representada na fala a seguir:

Gilmar: Os meus alunos participam bastante das aulas. A questão da pontuação é muito relevante para eles, eles se preocupam com isso, né? Com a questão da nota. Eu tento mostrar para ele que isso não é o mais importante (...) mas falando especificamente do conteúdo da tua pesquisa, não há nenhum interdito de gênero que barre a participação dos meus alunos e das minhas alunas.

O professor cita que nas suas aulas não tem um empecilho que faça com que os alunos deixem de participar das aulas, porém diz que a obtenção de nota nas avaliações é algo que os alunos e alunas se preocupam e é algo muito relevante para eles, fazendo com que frequentem as aulas.

Gilmar revela que a motivação externa é algo importante para a participação dos adolescentes, principalmente nas aulas práticas de Educação Física, assim como vemos na afirmação “A questão da pontuação é muito relevante para eles, eles se preocupam com isso” retratando que a participação é influenciada pela troca encontrada na obtenção dos pontos que os alunos almejam para sua nota. Nem sempre os estudantes farão algo apenas pelo prazer da experiência.

Nesse contexto podemos verificar que os alunos podem agir por prazer, sem esperar algo em troca ou esperando uma recompensa e aprovação de algo/alguém. Dessa forma, a grande maioria dos alunos de Gilmar agem

movidos por motivações que envolvem a sua participação e o ganho de nota ou presença, demonstrando que, nem sempre, farão as atividades apenas por prazer em realizar as práticas.

É preciso verificar que essa motivação não é algo causado exclusivamente pela falta de interesse do/a aluno/a, mas outros fatores também podem ser responsáveis por isso. Detectamos assim, a terceira posição denominada de “estímulos”, encontrada na fala de Larissa:

Larissa: esse número dos alunos que não querem participar ficou mais latente ainda pós pandemia, então a gente percebe que muitos voltaram extremamente sedentários, preguiçosos, sem vontade para nada, então isso óbvio que abala nossa área também porque a nossa área envolve é muito o movimento.

Outro fator relevante destacado nas narrativas foi sobre os impactos que a pandemia da covid-19 teve sobre as aulas. A professora cita em como os alunos perderam a vontade para realizar certas atividades e que a pandemia influenciou nessa realidade.

Podemos compreender pelo trecho “a gente percebe que muitos voltaram extremamente sedentários, preguiçosos, sem vontade para nada” que o impacto do isolamento atingiu a rotina das crianças e adolescentes, influenciando principalmente na sua saúde e qualidade de vida. Além disso, ao citar que “abala nossa área também porque a nossa área envolve é muito o movimento” traz a dificuldade que foi de retomar as aulas práticas com esses indivíduos que perderam o hábito de estar fazendo atividades diversas, atingindo diretamente a motivação em querer participar das aulas práticas.

A falta de estímulos pode levar a um desenvolvimento físico prejudicado. Isso ficou claro com o retorno às aulas pós pandemia, onde a mudança na rotina acabou afetando e impactando a vida de todos. As aulas de Educação Física tiveram um fator prejudicial a mais, ao levar em consideração que boa parte das vivências serem práticas.

A falta de exercício físico acabou sendo algo relevante para o desinteresse atual dos alunos nas práticas, que trouxeram prejuízos cognitivos e funcionais, distúrbios de sono, desinteresse pela prática de atividade física, atrasos no desenvolvimento motor, obesidade, sedentarismo e outras doenças.

Esses fatores acabam impactando na participação dos alunos durante as aulas de Educação Física.

A professora Leilane destaca outro aspecto, que indica a quarta posição encontrada nomeada de “resistência”:

Leilane: é difícil, eu já tive alunos que não fizeram. Infelizmente não fizeram porque não gostavam, porque não se sentiam habilidosos, né?! Quando dava eu trazia uma dama, um xadrez, montava uma mesa de ping-pong eu tinha uno, pega vareta, tenho peteca. Sempre tentando trazer alguma coisa para ele participar, mas tem essa resistência, chego converso, mas é complicado. A gente ainda encontra esses alunos, eu já tive alunos que infelizmente não fizeram nenhuma prática, principalmente no ensino médio.

A professora trata sobre alunos que não se sentiam habilidosos e por isso não gostavam de fazer as aulas práticas. Ao trazer novas possibilidades de atividades, a professora buscava encontrar uma forma de alcançar a participação desses alunos que não frequentavam as aulas. Apesar disso, ainda encontrava resistência.

Ao relatar que “Infelizmente não fizeram porque não gostavam, porque não se sentiam habilidosos” apresenta que nem sempre a educação física será a aula preferida dos alunos, alguns inclusive tendo traumas causadas por essa disciplina em momentos anteriores, pelo fato de que muitas das vezes ela ser voltada para aqueles mais habilidosos ou que aparentem ter mais vontade em práticas, excluindo e deixando de lado os que não se destacam.

Além disso, é citado que criava outras estratégias: “quando dava eu trazia uma dama, um xadrez, montava uma mesa de ping-pong eu tinha uno, pega vareta, tenho peteca. Sempre tentando trazer alguma coisa para ele participar” demonstrando a variedade de possibilidades que a disciplina pode ser vivenciada pelos alunos, sem priorizar apenas aqueles que apresentem habilidades voltadas para os esportes.

Trazer novas possibilidades de atividades pode melhorar o envolvimento de alunos nas aulas. Os professores passam por diversos obstáculos no processo educacional, seja na infraestrutura para a realização das aulas, indisciplina de alunos, falta de preparo pedagógico para lidar com as mais variadas vivências que a profissão exige.

O professor se torna o sujeito responsável por intermediar essas dificuldades, buscando obter resultados esperados pelo processo educacional da disciplina, como a mudança de hábitos ligados a melhora de condicionamento, saúde, postura, etc. As metodologias pedagógicas, quando utilizadas de forma adequada, podem auxiliar os professores e ainda atrair a atenção dos alunos.

Ao lidar com alunos que não se sintam habilidosos, o professor pode trazer outras possibilidades dentro do próprio conteúdo, além da prática. A participação do aluno não pode ser validada apenas pela parte prática, afinal muitos deles têm outros talentos, como a organização, criatividade, habilidades de trabalhar em grupo, entre outras. Assim, pode-se garantir que essas habilidades não fiquem limitadas apenas a participação prática.

A professora Rosângela, destaca ainda outro aspecto que constituiu, a quinta posição denominada de “limitações”:

Rosângela: Aqueles que tem laudo, eles não participam da prática, mas a teórica eles participam eles não podem sair da quadra. Eu posso não participar da prática em si, mas na prática eu tô fazendo a minha fala, então quando eu tô falando de sistema de voleibol. Você tem que ouvir porque isso pode cair em prova dentro da nossa área. Pode cair em prova, então você não tá participando da prática em si, mas você tá aqui na quadra para poder ouvir. Alguns porque tem problemas de saúde, a maioria porque tem problema de saúde. Então é isso, a gente tem os que tem laudo, eles vêm para assistir ficam na quadra, para assistir quando a aula é na quadra, vou dar aula na sala de aula na quadra

Esta docente aborda questões relativas à saúde como argumento para a não participação nas aulas O exercício físico é uma forma de tratamento não farmacológico para doenças metabólicas, físicas, mentais, disfunções motoras, prevenção de doenças, etc. Porém, exige que os praticantes tenham liberação através de laudo médico, pois, apesar do exercício ter seus benefícios, ele deve ser realizado de acordo com a individualidade dos alunos, para não se tornar um malefício.

Na educação física escolar, apesar de ele estar atrelado a práticas lúdicas, ainda sim causa um estresse metabólico e físico no corpo, por isso necessita de laudo médico em alguns casos. Essa também é uma forma de respaldar os professores para evitar qualquer tipo de transtorno.

A fala de Marcelo não foi relacionada com o objetivo da pergunta, por isso não a utilizamos.

6.3 O professor como educador

Este tópico envolve compreender como os/as entrevistados/as compreendiam o papel do/da professor/a de Educação Física na relação entre alunos e alunas.

Foi verificado a primeira posição de “acolhimento” nas falas das professoras Marta, Rosângela e Larissa.

Marta: (...) o cuidado com o outro é muito importante para ajudar nessa construção porque alguns alunos que estão passando por esse processo de identificação de gênero, então as turmas precisam se alinhar e se integrar e respeitar essas questões.

Marta cita sobre a importância do cuidado que os professores devem ter com os/as discentes. No trecho de sua fala “o cuidado com o outro é muito importante para ajudar nessa construção” demonstra a necessidade em buscar acolher os alunos nos diferentes processos que vivem durante esse período, auxiliando no seu entendimento como pessoa e na formação do seu caráter.

O papel do professor na vida dos alunos, muitas vezes vai além de educar e transmitir seus conhecimentos de forma didática. A convivência diária pode transformar o professor em uma referência para questões extraclasse.

A segunda fala desta posição é a de Rosângela:

Rosângela: Muito boa. Esse tipo de relação eles conseguem em falar com o professor de Educação Física o que eles não falam em sala de aula. (...) eles se sentem mais acolhidos, eles têm mais vontade de se expressar, de falar abertamente. É um acolhimento acima de tudo.

A professora trata da proximidade entre alunos e professores e do tipo de acolhimento que ocorre no convívio entre os sujeitos. Na frase “eles se sentem mais acolhidos, eles têm mais vontade de se expressar, de falar abertamente” apresenta uma característica de confiança na relação entre professor/a - aluno/a, onde os/as adolescentes acabam visualizando o

educador como alguém que possa ser um ouvinte ou alguém que o entenda durante momentos de incertezas.

A prática pedagógica utilizada coincide com a formação global do ser humano, buscando alinhamento com questões que atingem o desenvolvimento dos alunos, como questões sexuais, de gênero, comportamentais, bullying, românticas, dentre outras que costumam desencadear numa faixa etária por volta da adolescência, um período de descobertas.

Com isso, o papel do professor se torna muito importante para lidar com tais situações. Assim como vemos na fala de Larissa, ainda sobre essa posição de acolhimento:

Larissa: O professor ele antes de mais nada, ele é um educador. Ele tem um papel importantíssimo, não só na formação crítica, no estímulo ao debate, na formação de pensamento, mas o professor, eu digo assim, que muitas das vezes ele chega a ter um papel até mais importante do que a família porque tem muito aluno que não tem assistência de família e muita das vezes é aquele menino que ele escuta mais o professor, o conselho do professor do que na casa dele. Então nosso papel hoje ele vai para além só da formação crítica desse aluno.

A docente trata que o papel do professor vai além da “formação crítica” e do “estímulo ao debate”, ressaltando que acaba tendo uma relação de proximidade e acolhimento com os alunos. Assim como retratado na fala “porque tem muito aluno que não tem assistência de família e muita das vezes é aquele menino que ele escuta mais o professor, o conselho do professor do que na casa dele”, demonstrando que em muitos casos os professores representam uma participação além do ensinamento dos conteúdos formais para os alunos, sendo importantes para situações extraclasse.

Além da formação acadêmica, os professores contribuem para a formação integral dos alunos, auxiliando, em muitos casos, no âmbito socioemocional, englobando aspectos fundamentais para as relações humanas. Como é citado por Larissa, muitos professores acabam proporcionando assistências padrões de familiares dos estudantes, tendo uma relação de confiança para lidar com as mais diversas situações.

Esse tipo de relação vai além da vivência acadêmica que os professores recebem na sua formação, exigindo o tato para lidar com relações

interpessoais, estimulando seus alunos e auxiliando na construção de valores e atitudes.

A segunda posição foi encontrada na fala de Gilmar sendo nomeada de “intervenção”:

Gilmar: Papel de muita relevância. Eu não comungo da ideia de que o professor é um mero mediador do processo educativo, eu considero que o professor ele é nessa relação muito importante entre professor-aluno, aluno-aluna, de que ele deva dominar os conteúdos que ele deva dominar as formas de ensinar e deva dominar também as formas de se relacionar. Então é papel do professor intervir nos conflitos, intervir nessas questões que estão colocadas que atravessam a educação.

O professor mostra que em sua percepção, o professor não representa apenas um “mediador do processo educativo”, mas é alguém importante para a intervenção dos conflitos que podem ser encontrados além da escola.

Na sua fala, Gilmar cita que “ele deva dominar os conteúdos que ele deva dominar as formas de ensinar e deva dominar também as formas de se relacionar” demonstrando que entende que os professores necessitam estar preparados, não apenas para a mediação dos conteúdos, mas também em compreender os processos que os alunos estão vivendo e saber lidar da melhor forma com cada situação adversa que for apresentada.

Historicamente, a configuração do modelo tradicional de educação tinha o professor como detentor do saber que deveria ser transmitido o conhecimento para os alunos, que eram apenas ouvintes e sua única função era memorizar aquilo que era ensinado de forma passiva.

Além disso, hoje os alunos são detentores de muitas informações que não, necessariamente, são oriundas dos professores. É possível verificar na fala de Gilmar que ele não acredita que o professor seja apenas um mediador tradicional do conhecimento, assim como vimos em outras falas anteriores, que o papel do professor vai além desse pensamento. Dominar os conteúdos é a primeira responsabilidade que deve ser visada pelos professores, assim como auxiliar no processo de ensino aprendizagem e na intervenção de questões que vão além da educação, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

As falas de Leilane e Marcelo não foram utilizadas pois não mencionavam nada que pudesse ser tratado nesta interpretação.

6.4 Atividade corporal com meninos e meninas

Neste item destaca-se o ponto de vista dos professores sobre haver alguma atividade corporal que meninas ou meninos não possam ou não devam praticar. Sobre este aspecto foram identificadas duas posições.

Nas falas foi possível verificar a posição de “compreensão” sobre as práticas corporais como visto nas narrativas de Marta, Rosângela e Marcelo. Vejamos o que disse Marta:

Marta: Não, nenhuma. Todo mundo deve fazer tudo, não tem essa não de que uma é de um e de outro não.

A professora Marta afirma que as práticas devem ser feitas por todos, sem distinção de que uma prática é feita para um tipo de gênero ou não. Rosângela também avalia da mesma forma.

Rosângela: Eu não conheço isso. Todas beneficiam o teu organismo, todas te dão a capacidade de você estar com bem-estar. Não tem. Não conheço nenhuma, não.

Marta e Rosângela aproximam suas falas com a compreensão que todos devem e podem fazer qualquer atividade corporal, dando benefícios para quem as pratica.

Rosângela além de dizer que não conhece atividades que sejam específicas e cita que “todas beneficiam o teu organismo, todas te dão a capacidade de você estar com bem-estar” demonstrando o entendimento que as atividades serão benéficas para os seus participantes, independente do gênero deles, pois darão a possibilidades de ter saúde e bem-estar ao praticá-las ou como resultado delas.

O mesmo sentido é apresentado na narrativa de Marcelo:

Marcelo: Não existe isso, né?! Eu acho que é da escolha de cada um, aptidão de cada um. Eu vejo muito por esse olhar, atividade física é aquilo que a gente se identifica porque senão deixa de ser prazerosa.

Ele acredita que é importante fazer uma atividade física que se sinta bem, independente de qual seja. Além disso, o professor cita que “atividade física é aquilo que a gente se identifica porque senão deixa de ser prazerosa” abordando que a prática apenas pela prática pode não ser o suficiente para o indivíduo, que o mais interessante é fazer algo que sente prazer em realizar e se identifica.

A essa questão Leilane acrescenta apenas o “cuidado”:

Leilane: Não. Eu aprendi que não existe isso, dessa questão da prática corporal. Eu acredito que a questão do cuidado para não se machucar, por exemplo nas aulas das lutas, eu procurava deixar assim equivalentes, mas que seja específico de meninos e meninas, eu acredito que não.

Leilane acredita que uma importante questão em relação a essas práticas é o cuidado em determinadas vivências corporais, onde é importante nivelar os estudantes para ser uma disputa equilibrada, como no caso das lutas, evitando acidentes.

Em sua fala, a docente mostra que, apesar de não concordar que exista uma atividade pertencente a um gênero específico, afirma acreditar que “a questão do cuidado para não se machucar” revela que tem uma atenção maior em determinadas atividades para os alunos não se machuquem e nesses casos busca deixar “equivalentes” provavelmente se referindo a pessoa, altura e força dos alunos e alunas.

Da mesma forma a fala de Gilmar revela:

Gilmar: Tentando pensar numa bem absurda que seja uma prática corporal, mas não tem nenhuma. Nem sequer a ginástica rítmica ou nado sincronizado, que é institucionalmente voltado só para o público feminino ou a argola que é especificamente para o público masculino no seu aspecto formal, mas está ali as argolas para meninas fazerem, está ali a piscina para os meninos fazerem o nado sincronizado.

Gilmar faz uma analogia onde, mesmo aquelas práticas que são disputadas apenas por mulheres ou homens, como a ginástica rítmica para as mulheres e as argolas na ginástica artística, podem ser atividades ensinadas para todos os gêneros.

Ao refletir sobre práticas que seriam separadas por gênero ele afirma que “está ali as argolas para meninas fazerem, está ali a piscina para os meninos fazerem o nado sincronizado” demonstrando que no chão da escola, mesmo as práticas que são federadas e tem regras específicas para a participação em campeonatos de acordo com o gênero, como “ginástica rítmica ou nado sincronizado, que é institucionalmente voltado só para o público feminino ou a argola que é especificamente para o público masculino no seu aspecto formal” não são atividades que possam ser impedidas de adentrar os muros da escola. O que precisa ser feito é o planejamento adequado para a realização dessas práticas, visando o aprendizado e não o auto rendimento ou o desenvolvimento específico de um gênero.

A prática corporal nas escolas, principalmente ligadas aos esportes, deve ser utilizada visando oferecer aos alunos opções de atividades que os auxiliem na sua formação. Atividades competitivas, como a ginástica rítmica e as argolas, que tem regras pré-determinadas, objetivos, técnicas e composição feitas de forma institucional também podem fazer parte do ambiente escolar, proporcionando uma finalidade lúdica para os seus participantes. Limitar uma pessoa a praticar determinada modalidade, principalmente dentro do espaço escolar, é limitar as possibilidades de auxílio a sua formação como aluno e evolução pessoal.

Um elemento novo nesse debate é trazido por Larissa e compõe a posição “inclusão”:

Larissa: Na minha visão de professora formadora, não deveria existir e na minha visão não existe... esse é o meu olhar, de uma educação física mais vanguardista mesmo, que pense lá na frente sabe? Que abrace todo mundo independente das relações de gênero, independente das habilidades motoras, independente de raça, enfim, de qualquer diferença, entre aspas, que possa existir entre as pessoas.

Larissa mostra que além de não existir prática que não deve ser praticada pelo menino ou menina, acredita que a educação física seja um local de inclusão. Ela a define assim: “Que abrace todo mundo independente das relações de gênero, independente das habilidades motoras, independente de raça”. Nesta frase ela revela o desejo por uma Educação Física que seja um elo para as pessoas e suas “diferenças”, buscando incluir e não excluir.

As atividades físicas não devem ter cor, gênero, raça ou predeterminação de quem possa ou não a fazer. É preciso dar a oportunidade de experimentação para todos que estiverem aptos a possibilidades de realizar os movimentos.

Considerando que os alunos e alunas possam ter experiências com as mais diversas áreas e possibilidades de atividades para desenvolver seu acervo motor e capacidades físicas, além de proporcionar um ambiente onde possam expressar seus sentimentos e emoções, sem o intuito de performance ou auto rendimento.

Balanco sobre as práticas corporais

O tema tratado neste capítulo buscava entender as práticas corporais na Educação Física. O primeiro item se relacionou ao modo como os professores distribuíam as práticas corporais com seus estudantes. Foram encontradas três posições, sendo elas “separação”, “abordagem” e “espaços”.

A posição “separação” foi verificada nas falas de Marta e Marcelo, onde os professores citam as divisões das turmas de acordo com a modalidade estudada ou alguma necessidade que se apresenta no momento da aula. Segundo Guimarães *et al* (2001) é importante que alunos e alunas façam atividades juntos, essa é uma forma de estabelecerem relações afetivas, desenvolverem respeito pelo sexo oposto e, através dos movimentos e contatos, vivenciem estas experiências em um ambiente de solidariedade.

A segunda posição é a de Larissa e trata sobre o tipo de “abordagem” que ela busca encontrar para propor as práticas para os seus alunos. Ela cita que não divide as turmas, mas busca formas de trazer uma interação com todos para conseguir que eles participem. Guimarães *et al* (2001) aborda que através do trabalho coletivo, situações de interação, diálogo e compreensão geram um maior conhecimento entre os alunos, quando bem trabalhado pelo professor. É através dessa prática feita pelo professor que conflitos entre meninas e meninos podem ser debatidos, conhecendo a si próprio e conhecendo os outros.

A última posição deste capítulo foi denominada de “espaços” e estava presente na narrativa de Leilane. Ela cita que a falta de espaços disponíveis no

momento das suas aulas acaba atrapalhando o desenvolvimento de determinadas atividades, pois precisa dividir os locais com outros professores de educação física. Souza Lima (1998) questiona que a qualidade dos espaços escolares afeta diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e o desenrolar das propostas curriculares. Além disso, trata que em muitos projetos de construções escolares não há espaços para laboratórios, bibliotecas e quadras de esportes, limitando as possibilidades de aprendizado que os alunos podem ter.

As falas de Gilmar e Rosângela não foram utilizadas para este tema.

No tema desafios da participação, buscou-se compreender as estratégias de inclusão que os entrevistados utilizam nas suas aulas, relativas a como os professores lidam com os estudantes que não costumam participar com frequência das suas aulas e foram encontradas diferentes perspectivas assim, identificamos e nomeamos cinco posições nas falas dos professores.

A primeira posição foi denominada de “adaptação” e aborda casos de alunos com necessidades especiais que não são adeptos de práticas corporais e, essa posição foi relatada por Marta. Aguiar e Duarte (2005) abordam que para que todos os alunos possam desenvolver suas competências com dignidade, precisam ter apoios diferenciados. Esse deve ser um papel da escola e do governo em oferecer reais condições para implantar uma educação inclusiva no país, proporcionando um apoio educacional especializado adequado para todos os alunos.

A segunda posição foi chamada de “motivação” e está presente no relato de Gilmar. O professor cita que não tem problemas com a participação dos alunos durante as aulas, mas acredita que a pontuação e a contagem da presença são fatores importantes para eles participarem. Guedes e Mota (2016) acreditam que a motivação pode ser entendida como intrínseca, quando o indivíduo escolhe realizar uma atividade por ser interessantes, atraente ou divertida. Mas nem sempre são motivados dessa forma, estabelecendo uma relação de dever e com uma espécie de razão, necessidade ou propósito que irá impulsionar à sua maneira de agir. No caso dos alunos, muitos deles podem realizar as atividades apenas por se sentirem obrigados para atingir determinada pontuação, mas não sempre por vontade própria.

A terceira posição é dada por Larissa e foi denominada de “estímulos”. Essa posição foi relacionada a como a pandemia afetou os alunos na realização de práticas corporais e que tornou muitos deles em pessoas sedentárias. Silva *et al* (2020) afirma que a rotina das crianças foi afetada pelo fechamento das escolas, afetando o sono, gerando um comportamento sedentário e prejudicando na realização de atividades físicas. Este acaba sendo um dos mais importantes embates dos professores de educação física nesse período pós-pandemia de retorno as aulas, tendo como objetivo principal combater o sedentarismo em que esses alunos, na sua maioria, se encontram.

A quarta posição foi denominada de “resistência” e está presente na fala de Leilane. Ela cita que encontra alunos que simplesmente não gostam de praticar atividades físicas e que resistem em não participar das dinâmicas, sejam elas quais forem. Chicati (2000) aborda que para muitos alunos as aulas de Educação Física no ensino médio são desmotivantes por receberem os mesmos conteúdos desde o ensino fundamental, tendo o esporte como atividade mais ministrada, o que acaba gerando uma exclusão daqueles alunos que não se identificam com esse tipo de conteúdo. Uma forma de mudar essa realidade é a utilização de diferentes abordagens para trazer a chance de outras possibilidades de movimentos para a Educação Física.

A última posição desta temática é a de Rosângela e foi denominada de “limitações”. Ela trata sobre aqueles alunos que não participam das aulas práticas por terem laudos médico, porém cita que isso não os impede de estarem presentes durante as vivências, pois está ensinando em todos os momentos, mesmo quando não estão praticando alguma atividade. Para Chicon (2004) o principal fundamental para a inclusão é que todos possam aprender juntos, independente das dificuldades e das diferenças que apresentarem. Dessa forma, a aprendizagem deve-se ajustar as necessidades que cada aluno apresenta, sendo um papel do professor e da escola buscar por meios de desenvolver metodologias que possa abranger a todos os alunos.

A fala de Marcelo não foi utilizada.

A pauta “o professor como educador” envolve verificar como os professores compreendiam o papel do professor na relação entre alunos e alunas, tratados no terceiro tópico deste capítulo.

A primeira posição encontrada foi “acolhimento” e está presente nas falas das professoras Marta, Rosângela e Larissa. É citada a importância do cuidado que devesse ter com os alunos, além da relação de proximidade que se estabelece. Segundo Aquino (1996) a relação professor-aluno é de extrema importância, quando essa relação é positiva, a aprendizagem dos alunos será maior, produzindo resultados variados nos indivíduos. Essa afirmação corrobora com o que foi narrado pelas professoras, além de retratar que deve haver a intervenção entre o ensino e a aprendizagem e que isso provém da relação entre professores e alunos.

A segunda posição é a de “intervenção” e está na fala de Gilmar, onde ele trata que os professores não podem ser meros mediadores dos processos educativos, mas devem intervir nos conflitos que podem ser encontrados além da escola. Para Nóvoa (1997) um bom profissional deve planejar estratégias para resolver os variados problemas que vão surgindo no dia-a-dia da escola. Dessa forma, os mecanismos criados serão importantes para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. O professor então deverá ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem junto ao aluno, assim, deve estar pronto para intervir nas mudanças que ocorrem e podem afetar a relação professor-aluno, além de possuir características de autodesenvolvimento reflexivo.

As falas de Leilane e Marcelo não foram utilizadas nesse tema.

Encerrando o capítulo, o último subitem trata de verificar, do ponto de vista dos entrevistados, se existe alguma atividade corporal que meninas ou meninos não possam ou não devam praticar. A primeira posição foi denominada de “compreensão” presente nas falas de Marta, Rosângela, Marcelo e Gilmar, onde os professores acreditam que não existe uma atividade que os/as alunos/as não devam praticar apenas por serem meninos ou meninas.

Para Oliveira, Jaeger e Roth (2019) as sociedades geram expectativas de comportamentos diferentes para homens e mulheres. Esse tipo de expectativa acaba atingindo as práticas corporais, onde as meninas aprendem a serem mais femininas e submissas e os meninos a manterem a sua masculinidade. Aqueles que vão contra essas expectativas são vistos, na maioria das vezes, com preconceito. Esse tipo de ocorrência serve para gerar

debates sobre oportunidades de igualdade para todos, verificando de que maneira isso se reproduz durante as aulas.

Para Monteiro (2019) as condutas que são estabelecidas previamente de uma maneira individual podem sofrer alterações de acordo como cada indivíduo irá se apropriar dessas influências. Apesar de existirem expectativas diferentes de comportamentos impostas para homens e mulheres, isso não assegura que será necessário reduzir os espaços que essas pessoas irão frequentar. Na prática, uma atividade que é previamente estabelecida em competições como somente para um gênero não é fator determinante para a não utilização desta atividade em aula para todos ali presentes.

A segunda posição estava presente na fala de Leilane, recebendo o nome de "cuidado". Ela acredita que é preciso ter cuidado em relação a determinadas vivências corporais para evitar acidentes, ela não concorda que exista uma atividade específica a um gênero, mas que tem que nivelar e deixar de maneira equivalente.

As discussões sobre o gênero podem trazer diferentes questionamentos sobre o nível de participação dos alunos nas aulas. As formas de dividir as turmas em categorias como força ou habilidade motora é algo excludente, pois esses aspectos não se restringem a questões de gênero, afinal existem meninas que apresentam mais força ou habilidade que meninos nas aulas de Educação Física (SOUSA; ALTMANN, 1999).

A última posição deste capítulo foi denominada de "inclusão", sendo evidenciada na fala da professora Larissa. Ela também não acredita que exista uma prática deste tipo, mas acredita que a Educação Física é uma disciplina que engloba todos os tipos de pessoas e que deve ser ensinada desta forma.

Oliveira, Jaeger e Roth (2019) debatem que é preciso buscar estratégias que oportunizem chances equitativas de aprendizagem para meninos e meninas. Fala sobre a importância da troca de experiências entre os alunos para que aqueles que possuem mais habilidade possam contribuir com aqueles que não possuem níveis tão altos. Dessa forma é possível valorizar as diferenças e objetivar um debate de forma ativa para desconstruir certos estereótipos de gênero que atingem as aulas de Educação Física.

VII RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo se volta para identificar o tratamento das relações de gênero nas aulas que os/as entrevistados/as realizam. Para isso duas perspectivas foram abordadas: a primeira sobre como compreendem as relações de gênero na sociedade e como compreendem o modo como meninas e meninos são tratados durante as aulas de Educação Física.

7.1 Relações de gênero na visão dos professores

Ao realizar a interpretação das narrativas e buscar pontos que pudessem trazer posições em comum nas falas, observou-se que os entrevistados compreendem de modo diferente a mesma temática. Sendo assim, as posições para essa questão serão realizadas individualmente. Neste item encontramos quatro posições.

Ao tratar das relações de gênero na sociedade, foi possível identificar na fala da professora Larissa a posição denominada de "imposição". Vejamos o que ela disse:

Larissa: Eu tive uma formação em que foi reforçado tudo isso para mim (...) essas diferenças de meninos só podem fazer isso e meninas só podem fazer aquilo. E eu nas minhas aulas procuro desconstruir, mas eu te confesso que é um discurso muito forte que vem de dentro de casa, na grande maioria das vezes então eles já trazem essa ideia do "ai, eu não vou fazer, eu não posso fazer porque se eu fizer algum colega vai dizer que eu sou menina ou vai dizer que eu sou menino ou vai dizer que eu tô com trejeito masculino".

Larissa, inicia sua fala com a frase "tive uma formação em que foi reforçado tudo isso para mim" apresentando a percepção de que concepções sobre ser menino e menina são impostas através da educação familiar. Ela trata da concepção em que as atividades são destinadas apenas a meninas ou meninos, fazendo com que dificulte a sua compreensão sobre o tema.

Em seguida ela faz uma relação do tema gênero com a prática de atividades físicas e com discursos que são reforçados na educação de um modo geral das pessoas. É retratado em sua fala que alguns aspectos ligados as relações de gênero são reforçadas durante a formação escolar, onde as

concepções do que o homem ou a mulher podem realizar são previamente estabelecidas de acordo com o senso comum. Inclusive ressalta que esse discurso pode vir “de dentro de casa”, contribuindo para o entendimento que as crianças e adolescentes vão ter, levando aquilo como uma verdade absoluta.

A busca por desconstruir esses pensamentos não é uma tarefa fácil, tendo em vista que os conceitos sobre esse tema são enraizados na criação dos indivíduos e reforçado ao longo da vida. Esses discursos afetam a forma como as pessoas se comportam, como agem e lidam com diversas situações. Durante as aulas de Educação Física, as práticas corporais podem ser impactadas pela compreensão do que o corpo feminino ou masculino pode ou deve realizar.

A segunda posição nomeada “reconhecimento” é representada pelas falas de Marta e Marcelo. Vejamos o que Marta diz:

Marta: Olha... não sei nem como te responder isso, porque... é tão diverso, tem tanta coisa nova saindo que às vezes eu me pego um pouco perdida em como lidar. (...) então tem o reconhecimento da família e tal, tem o nome social, mas não é reconhecido em registro oficial, mas ele tem o nome social, inclusive a escola tem autorização para usar o nome social. (...) A gente tem alguns alunos que vem nessa situação de não se identificar, só que a família não reconhece, mas a escola e os amigos reconhecem, então às vezes a gente fica meio apreensivo porque a gente tem orientação do responsável em não reconhecer esse nome social que a pessoa se coloca.

Marta inicialmente tem dificuldade em responder sobre o assunto que, na sua concepção, é algo que se atualiza constantemente. Por ser algo “diverso”, ela acredita que ela tem dificuldade em lidar com as novas informações que aparecem. Essa insegurança, presente na fala de Marta, reflete em muitos aspectos a sociedade, onde algumas pessoas têm receio em abordar temas ligados a relações de gênero e acabam não conseguindo formar uma opinião sobre tal assunto. No âmbito escolar isso ocorre com certa frequência, tendo em vista que o/a professor/a lida com várias circunstâncias além do conteúdo da sua disciplina, sem deixar de citar a coordenação da instituição, mas também os familiares de alunos.

Em sua narrativa, Marta traz dois exemplos onde as relações de gênero não são tratadas em si, mas relacionadas a identidade de gênero. No primeiro,

ela mostra o caso da utilização do nome social onde a família e a escola reconhecem a transição de gênero, apesar de não ser registrado oficialmente. Com esse exemplo a professora aproxima a sua compreensão das situações vivenciadas por ela na escola. Já no segundo caso, cita que a família não reconhece o gênero que o estudante se identifica, o que a leva a destacar seu sentimento na frase “a gente fica meio apreensivo”. Esta situação lhe causa certo receio em como pode tratar seu aluno, o que afeta diretamente no convívio escolar.

Diante dos relatos citados, a intervenção que o professor pode utilizar nesses casos acaba sendo limitada por fatores que não estão sob seu controle. Muitas vezes as metodologias que os professores podem utilizar, tanto para a concepção da sua aula como a conduta utilizada com os alunos, é restrita a normas que ele não pode controlar. Como no caso onde os pais proíbem de utilizar o nome social do estudante, mesmo com a escola reconhecendo, há uma contradição que incide sobre a atuação da docente. Essa falta de autonomia acaba prejudicando a relação entre professores e alunos, algo que pode até prejudicar na participação nas dinâmicas da disciplina. Sem contar na formação social e humana daquele indivíduo, afinal, muitos alunos enxergam a escola como um local onde podem ser eles mesmos, diferente da realidade vivida em suas casas.

Por sua vez, Marcelo iniciou tratando sobre o gênero e as escolas privadas:

Marcelo: (...) A gente não tem mais só dois tipos de gênero que a gente tinha antes, nas escolas privadas isso aí ainda é um pouco mais velado.

O professor Marcelo afirma que as relações de gênero ainda são casos mais velados nas escolas privadas, no caso dele seria uma escola religiosa. Historicamente, as escolas com ensino religioso reduzem a importância de certos debates dentro de seus portões, proibindo a inserção de questões ligadas a gênero e sexualidade, promovendo valores cristãos reativos a diversidades culturais, religiosas, sexuais e de gênero.

Esses embates acabam causando movimentos como a conhecida campanha contra a “ideologia de gênero” nas escolas, onde impõem proibições a abordagens relacionadas a gênero e diversidade sexual dentro

das escolas. Por meio deste termo, setores mais conservadores da sociedade buscam retirar esses assuntos dos tratados em sala de aula, alegando que essas questões vão contra os valores da família, da moral e dos bons costumes.

O principal receio é que assuntos como esses sejam fatores determinantes para induzir as crianças e adolescentes a se tornarem homossexuais, transexuais ou que isso abre caminhos para o início da vida sexual. Como se o simples fato de conversar sobre algum desses temas fosse fundamental para acontecer tais possibilidades.

Além disso, muitos deles não compreendem o gênero como uma construção social do sujeito, mas acreditam que o sexo biológico é fator determinante para definir tanto o gênero quando a sexualidade do indivíduo.

Marcelo, apesar de ser entrevistado como professor de uma escola religiosa, cita um caso que ocorreu em uma escola pública que trabalha, mas que decidimos utilizar pelo conteúdo de seu relato.

Marcelo: Mas no universo da escola pública que eu trabalho... eu fiz uma festa junina ano passado na escola. E aí a gente sempre faz o concurso de casal caipira, então eu fiz concurso casal caipira tradicional e fiz o concurso de casal caipira LGBTQ (...) porque eu não achava justo eu colocar uma menina para competir com homossexual. E aí tem que fazer uma escolha se são gêneros, no meu entendimento, diferente, de necessidades diferentes, de realidade diferente, então preferi premiar duas realidades existentes (...) para quê que eu vou criar um evento para dividir se o objetivo do evento é congregação e agregar.

Diante dessa fala, primeiramente notamos que o professor define o gênero como algo relacionado a orientação da sexualidade, onde cita que realizou um concurso junino de casal caipira “tradicional” e o concurso “LGBTQ”. Segundo seu relato, ele “não achava justo colocar meninas para competir com homossexuais”, buscando premiar duas “realidades” diferentes, pois uma não tem como competir com a outra. Apesar de não estarmos voltados para discussões sobre sexualidade, é interessante analisar essa colocação do professor.

A concepção que ele tem traz sobre o gênero relaciona com a sexualidade, afinal a pergunta tratava sobre as relações de gênero na sociedade, onde ele acaba definindo o gênero como algo ligado a orientação

sexual. Essa problemática é muito recorrente no pensamento de parte da sociedade, não apenas por falta de informação, mas por achar que esse pensamento é a única possibilidade para esse tema.

Além disso, a divisão feita entre pessoas heterossexuais e homossexuais para definir os casais vencedores da disputa, demonstra o entendimento que pessoas homossexuais não são consideradas parte de um todo, mas como o próprio professor cita, como uma “realidade diferente”. Esse ato de dividir os casais pela orientação sexual acaba segregando, contrariando o encerramento de sua fala, onde diz que o objetivo deste evento era congrega e agregar.

Por outro lado, o professor Gilmar traz em suas reflexões a concepção da construção e desconstrução de aspectos sociais sobre o gênero, a partir do qual identificamos a segunda posição denominada de “perspectiva divisionista”

Gilmar: Eu compreendia as relações de gênero muito baseada no senso comum, nas relações como elas se estabelecem de uma forma geral, muito baseada no machismo, na questão do sexismo, dos papéis que são dados a homens e mulheres da sociedade. Então eu compreendo hoje que essas relações de gênero elas nos divide, dividem a classe trabalhadora, ela divide homens e mulheres com uma falsa ideia de que os homens se beneficiam desse poder porque em essência esse prejuízo de gênero ele vai incidir sobre toda a classe. Quando a mulher é reduzida a papéis ou a posições dentro da sociedade, a classe trabalhadora como um todo perde com essa situação.

Gilmar inicia tratando sobre como compreendia as relações de gênero e as compreende hoje, relata que tinha uma concepção baseada no senso comum, onde relacionava os papéis que a sociedade atribui a homens e mulheres, no “machismo”, no “sexismo”. Atualmente compreende que acreditar em relações de gênero desiguais não é bom, pois “nos divide, dividem a classe trabalhadora, ela divide homens e mulheres”.

O professor argumenta que o senso comum traz uma “falsa ideia” que os homens se beneficiam dessa relação de poder. Ao citar essas duas palavras, acaba contradizendo a visão de que as relações de gênero são relações de poder, onde a mulher, por ser mulher, está sempre em desvantagem tanto na sociedade, como no mercado de trabalho. Em sua perspectiva, compreender a sociedade dessa forma faz com que “a classe trabalhadora como um todo perde com essa situação.

Analisamos essa fala e evidenciamos que essa é a visão de como um homem compreende as relações de gênero, desprezando, de uma certa forma, as lutas que as mulheres vêm travando nas últimas décadas. Esse fato ratifica que muitas vezes os homens têm uma concepção deturpada das causas pelas quais o movimento feminista combate. O patriarcado impõe que os homens são superiores as mulheres, podemos ver essa interpretação na fala do professor como senso comum, quando na verdade o senso comum esconde isso, principalmente do ponto de vista das mulheres.

Um exemplo disso é que na criação de meninos desde a sua infância, é imposto que eles devem ser fortes, não podem ser frágeis ou algo estereotipado como “feminino”. Já no ponto de vista feminino, essa imposição é mascarada o tempo todo.

Nos últimos anos, uma onda conservadora que infesta a população, emprega pensamentos patriarcais baseados em ideais machistas, sexistas e misóginos, atingindo diversas instâncias sociais. Obviamente que as questões ligadas ao gênero estariam em pauta. Ainda mais no contexto escolar, onde se encontra uma resistência para discussão de tais abordagens e se reforça os papéis de gênero, visto que a escola é reflexo da sociedade.

Essa divisão de gênero é um processo que se inicia com a divisão sexual do trabalho e se consolida através de relações sociais, onde mulheres são condicionadas socialmente a desempenhar determinado papel apenas por serem mulheres, como o cuidado da casa e dos filhos, algo que não é associado como uma função masculina. Esse pensamento dá a entender que as construções sociais são organizadas através dos gêneros.

As falas de Leilane e Rosângela não foram aproveitadas para utilizarmos neste tópico.

7.2 Relações de gênero na escola

Este tópico apresenta o modo como os/as professores compreendem como veem o tratamento recebido por meninas e meninos durante as aulas de Educação Física. Para esta análise, dividimos em **duas** posições identificadas nas narrativas.

A primeira delas, denominada de “destaque”, trata sobre o espaço que os meninos ocupam nas aulas práticas de Educação Física, representadas por Marta e Gilmar. A fala da professora Marta afirma:

Marta: (...) os meninos dominam em relação ao futebol e as meninas se retraem, mesmo quando eu tento trazer elas para qualquer tipo de prática...

A professora revela que os meninos “dominam” na prática do futebol e as meninas são mais retraídas, independente de qual seja a prática. Essa falta de incentivo para as meninas praticarem diferentes atividades corporais na infância acaba afetando a sua relação futura com determinadas vivências. Isso se dá pelo fato de que por muito tempo as mulheres tinham restrições do que o seu corpo poderia fazer, sendo associada sempre a ideia de sexo frágil com relação aos homens, pois esteve fortemente conceituado que a tarefa principal das mulheres era a de reprodução e servir ao lar, não sendo recomendado enfrentar grandes esforços.

Esta percepção se relaciona ao que narrou Gilmar:

Gilmar: (...) existe a tentativa ainda da imposição masculina pela posição de destaque nas práticas, eu observo até um protagonismo feminino nas minhas aulas, no sentido de que as meninas acabam se organizando melhor. Eu tento pontuar essa questão da necessidade delas participarem das aulas e de que possíveis desvios de técnicas está baseado num processo de que começa na infância, em que papéis para meninas são determinados e as práticas corporais são negadas desde o início e o espaço destinado aos meninos é maior, como a rua, a própria liberdade de se movimentar, então acaba que só afeta positivamente na participação delas.

O professor Gilmar diz sobre a possibilidade de desvio de técnicas que as meninas sofrem durante a sua formação, onde são menos condicionadas a participar de determinadas práticas corporais, enquanto os meninos recebem uma liberdade maior para vivenciar movimentos e possibilidades distintas com o seu corpo.

Na frase “possíveis desvios de técnicas está baseado num processo de que começa na infância” apresenta um tipo de pensamento que influenciou e influencia na educação de muitas meninas que são submetidas a atividades de menor impacto, com o discurso de que são frágeis e podem se machucar. Ele enfatiza essa percepção com a frase “ papéis para meninas são determinados

e as práticas corporais são negadas desde o início”. O professor revela que desta forma esse mecanismo acaba tirando a possibilidade de desempenharem diferentes vivências para o seu corpo, diferente dos homens por serem motivados desde a infância a praticar esportes coletivos, radicais, de força muscular.

Em seguida identificamos a divisão em grupos como forma de tratamento entre os alunos e alunas nas aulas de Educação Física, assim, a posição foi denominada de “afinidade”

Marcelo: (...) a gente está numa fase que eles não se relacionam e quando se relaciona, é mais fácil de se aproximar dos que são do mesmo sexo. Dentro do meu conteúdo programático, eu trabalho dança de salão (...) eu percebo os meninos querendo dançar com os meninos e as meninas com as meninas. Quando estímulo essa troca de escolha, até para que haja uma socialização maior na turma, uma vez que estão em nichos, o nicho de meninas e de meninos, é a partir daí que eles começam a se relacionar de forma mais geral.

Marcelo aborda a relação de divisão em grupos feita pelos alunos nessa faixa etária, tratando da proximidade com alunos do mesmo sexo é uma forma de facilitar o convívio durante as atividades.

Ele cita que meninos e meninas estão “numa fase que eles não se relacionam” entre si, indicando uma dificuldade na interação entre os alunos, principalmente os que são do sexo oposto. Esse tipo de interação acaba separando os alunos e dificultando a relação que poderiam ter com pessoas diferentes ao seu grupo, normalmente definidos por afinidade. O professor cita ainda a intervenção que fez “para que haja uma socialização maior na turma”, buscando impulsionar a relação entre os estudantes durante as atividades.

Por sua vez a professora Rosângela destaca:

Rosângela: Alguns com muito respeito, outros não. Mas tem uma questão de afinidade também, eu me dou mais com aquele grupinho, com aquele outro, então não tem muita diferença de comportamental entre meninas e meninos. Tem a questão de se eu gosto mais de ti, ou gosto mais do fulano. Aí eles formam grupos, tem turma que tem quatro grupos, tem turma que tem três grupos, mas eles se identificam bem.

Rosângela também aborda sobre a questão do gostar e que isso influencia na divisão em grupos na turma. Ela trata que “tem a questão da afinidade” e que isso é um fator para a construção da relação e do tratamento

entre os alunos. Apesar de parecer algo inofensivo, a divisão em grupos feitas pelos alunos durante as práticas, pode ser algo que segrega aqueles que possuem mais habilidades em detrimento dos outros, reforçando a ideia de que um grupo, podendo ser dividido pelo gênero, é mais forte que o outro.

Esse tipo de divisão faz com que seja perdido o intuito das práticas corporais, que tem como finalidade a experimentação corporal, cultural e social. Além disso, reforça a ideia de que os meninos podem praticar atividades mais vigorosas em relação as meninas, muito pelo fato da divisão em grupos que é feita. É claro que para isso não ocorrer, ou ser feita de uma forma que não afete no desenvolvimento de parte dos alunos, os professores precisam intervir, assim como o professor Marcelo citou no exemplo da dança de salão, onde desfez os grupos formados apenas por meninas ou apenas por meninos, possibilitando a interação entre a turma.

As falas de Larissa e Leilane não foram utilizadas para análise neste tópico.

7.3 Relações de Gênero e Práticas Corporais

O terceiro tópico deste capítulo discute sobre as práticas corporais e as relações de gênero com o objetivo de compreender se existem diferenças nas aulas práticas para meninos e meninas. Neste debate foi possível identificar duas posições.

A primeira posição sobre este tema, foi denominada de “participativos”:

Marta: (...) os meninos são mais dispostos, dependendo da atividade também, se for prática esportivas vão com certeza, mas se for por exemplo algo relacionado a ginástica, algo relacionado a dança eles tem um certo, né, receiozinho. Mas as meninas de uma forma geral elas tem muita essa questão de não curtir pratica corporal independente de qual seja, são pouquíssimas as que gostam.

Na primeira fala, Marta trata que os meninos têm mais disposição para participar das atividades, porém tem um certo receio quando são atividades mais rítmicas, como a dança ou a ginástica. Na frase “os meninos são mais dispostos, dependendo da atividade” representa a maior participação dos meninos nas práticas, porém aborda que isso não acontece com mais facilidade nas diferentes práticas. Ela diz que se “forem práticas esportivas”

eles têm mais interesse, mas quando é diferente ocorre um receio na participação. Um dos aspectos que influenciam no receio é dessas práticas serem historicamente relacionadas como algo voltado para o público feminino, algo que poderia causar uma diminuição da sua masculinidade.

Em outro trecho a professora Marta acrescenta:

Marta: infelizmente é algo que querendo ou não está enraizado na nossa sociedade e essa cultura acaba seguindo como eu falo para eles “quando você é menino, desde o início tu recebe uma bola, tu estás na barriga da tua mãe e tu está torcendo para um time. E quando você é menina na maioria dos casos você não recebe nenhum tipo de objeto que vá te incentivar na prática esportiva”. E isso reflete aqui também (...).

Marta trata sobre a existência de uma cultura enraizada na sociedade que faz acreditar que alguns valores são determinados apenas para as meninas ou para os meninos. Na sua narrativa, cita que “quando você é menino, desde o início tu recebe uma bola”, demonstrando o incentivo que os meninos têm para a prática de esportes e de práticas corporais diversas desde pequenos. Porém, uma menina “ não recebe nenhum tipo de objeto que vá te incentivar na prática esportiva”, direcionando que as meninas não sofrem a influência para praticar atividades.

Diante desta fala, observa-se que as expectativas para meninas e meninos são geradas desde antes do seu nascimento, onde espera-se que sigam determinado padrão de comportamento. Isso reflete também nas práticas corporais, assim como citado na questão que trata sobre determinado esporte ser pertencente a um gênero.

A professora Marta também acredita que as relações de gênero são afetadas pelo machismo presente na sociedade, mas ela também acredita que não existe essa diferenciação.

Marta: Não eu acho que não existe isso, não tem essa diferenciação. Eu acho que quando a gente fala nessa diferenciação é justamente essas questões em relação a gênero mais machistas, imposta pela sociedade, mas não na prática em si eu não vejo isso.

Além de não acreditar que seja possível a existência desse tipo de práticas, Marta cita que essas diferenças são “impostas pela sociedade”, mas ela não vê isso afetando na prática em si.

Seguindo na mesma posição, a professora Larissa aborda as questões que fazem com que as meninas não participem com tanta frequência:

Larissa: Eu percebo que os meninos são mais participativos do que as meninas, as meninas elas têm mais essa questão da estética, não querem suar, não querem quebrar a unha, não querem desmanchar chapinha, não querem ficar suadas, né? Porque muitas das aulas são no meio da manhã. Então tem essa questão estética envolvida, né, da aparência da vaidade delas. Esse é o primeiro ponto. E dos meninos eu percebo que é grande maioria participa.

Assim como já foi tratado em outro tópico, a participação de meninas nas aulas práticas ocorre com menor frequência principalmente pela falta de incentivo a prática corporal durante sua infância, fazendo com que os meninos dominem esses espaços, retratado na fala de Larissa.

Ela diz que as meninas não são tão participativas muitas das vezes por questões “estéticas”, fazendo com que as alunas tenham receio na prática e não estejam tão presentes, o que não é o caso dos meninos, que a professora percebe que a “ grande maioria participa”.

Essa fala reforça a discussão sobre a prática corporal como um fenômeno com predominância masculina por ser associada com virilidade, força e outras características ligadas ao estereótipo masculino, podendo ser esse um dos motivos para a evasão das meninas das aulas de Educação Física. Por conta disso, as aulas práticas acabam não sendo um atrativo para as adolescentes que ficam desmotivadas para participar, principalmente por não serem tão diversificadas.

Em outro trecho complementa:

Larissa: A gente vem de uma estrutura em que em algum momento da história foi estabelecido dessa forma. E é muito difícil a gente quebrar essa estrutura de uma única vez. Mas é aquilo que eu disse, né, desconstruir não é fácil é um trabalho de formiguinha, é o dia a dia, são em pequenos gestos e de todas as formas que a gente puder atingir para que eles se tornem pessoas melhores e mais inclusivas, a gente faz. Então é dessa forma assim meu olhar.

Enquanto Larissa trata que “em algum momento da história foi estabelecido dessa forma” sobre as práticas serem vistas dessa forma, além disso é algo muito difícil de “quebrar” a estrutura de uma única vez. O que a professora cita é realizar a desconstrução desses pensamentos aos poucos,

mediando essa mudança por meio de pequenos gestos para poder contribuir para a formação de alunos mais inclusivos.

Por sua vez Gilmar reflete sobre as atividades e em como isso influencia na superioridade dos meninos.

Gilmar: Os meninos ainda se saem melhor nos jogos né? E aí eu coloco também a questão além da social, eles estão em níveis de força e de que que exista desnível né? De tamanho, de força, de potência, mas que isso não deve ser motivo pras meninas não participarem. Então apesar de... o que há não é um conflito, talvez o que aconteça nesse momento é que eles se organizam por afinidade. Então eles acabam se agrupando entre meninos e meninas. E acaba que os meninos acabam se saindo melhores. Mas isso não tem afetado a participação delas não tem deixado de participar por causa disso.

Essa superioridade encontrada na participação dos meninos é citada como algo relacionado a força, tamanho e potência que eles podem atingir, o que acaba afetando no resultado das disputas durante as aulas. Além disso, a divisão feita por afinidades entre meninos e meninas, potencializa a desigualdade.

O professor aborda que, apesar de todos os seus alunos serem participativos, em determinados momentos ocorre um “desnível” por conta das divisões que eles fazem por afinidade. Essa divisão afeta no resultado das aulas, levando em consideração que os meninos, segundo o professor, estão em níveis de força e potência acima das meninas. Mas apesar disso, não tem afetado a participação delas. Apesar de, teoricamente, muitos meninos terem habilidades motoras e capacidades físicas mais desenvolvidos do que as meninas, isso não significa que elas não devem ou não possam participar igualmente das práticas corporais. Entretanto, metodologias devem ser aplicadas para nivelar a experimentação corporal em que eles estão sujeitos, não proporcionando uma maior participação apenas para um grupo ou diminuindo as chances de desenvolvimento que eles podem obter.

Essa interferência causada por um padrão imposto pela sociedade é destacada na fala do professor Gilmar em outro momento de sua narrativa:

Gilmar: Eu considero um absurdo, considero um contrassenso. Eu achava que eu isso estava superado na educação física. A gente ainda observa muitas falas, muitos direcionamentos para determinada prática. Por exemplo, a minha filha faz balé e tem

um garoto que faz balé e é como se ele fosse um alienígena na aula, porque todo mundo observa, as mães, as pessoas o porquê ele tá fazendo balé. Mas eu achava que nas aulas de educação física estava superado.

O professor fala sobre considerar um “absurdo” esse tipo de concepção que destina atividades específicas para meninos e meninas. Inclusive cita que “ainda observa muitas falas, muitos direcionamentos para determinada prática”, Ele cita um caso de uma atividade considerada pertencente a meninas, que é o balé, onde os meninos que participam são considerados “alienígenas” por praticarem algo que não é culturalmente compreendido como masculino.

Esses padrões acabam limitando a participação das pessoas nas práticas corporais devido compreenderem que determinada atividade não é pertencente ou adequada a um gênero. Assim como no caso do balé, onde meninos não fazem parte do senso comum do imaginário de quem pratica essa dança. Logo, ao ser identificado que um menino faça essa atividade, é comumente associado à sua participação com aspectos relacionados a sua orientação sexual, o mesmo ocorre com meninas que jogam futebol.

Dando continuidade à reflexão sobre se como docente percebe a existência de atividades diferentes por gênero o professor Gilmar afirma:

Gilmar: Eu acredito que sim. Eu vou novamente tomar como parâmetro a minha filha. Ela tem cinco anos e ela está na educação infantil desde os dois anos e os papéis sociais desde a educação infantil são muito construídos, então correr é dos meninos, os meninos ficam correndo, as meninas brincam de boneca. Então é uma constituição que ela é perversa e ela se dá desde muito cedo. E o que a gente observa é um recrudescimento da sociedade no sentido de que debates que estavam avançando eles acabam retrocedendo nos últimos anos com o discurso conservador muito forte (...) de uma forma geral, por um aspecto da sociedade eu vejo avanços muitos avanços, mas por outro lado uma resposta do conservadorismo também muito grande.

O professor Gilmar mostra que acredita que existe sim influência do gênero nas práticas, sendo impostos para meninos e meninas, corroborando com a ideia de que o gênero influencia na prática das atividades físicas. Ele cita que é uma “construção perversa” sobre essa imposição que é dada aos papéis sociais. Aborda que é um verdadeiro retrocesso esses debates, pois já

enxergava avanços consideráveis, porém, agora vê uma “resposta do conservadorismo também muito grande”.

Ao retratar o retrocesso de debates que estavam avançando, o professor cita um discurso conversador que vem ganhando força nos últimos anos. O conservadorismo traz práticas discursivas que circulam entre lugares e pessoas, como o espaço escolar, com assuntos morais e comportamentais, fortemente associados com valores tradicionais, que reforçam a ideia de que os gêneros têm papéis a serem seguidos.

É claro que esses papéis atingem as práticas corporais, pois a retórica conservadora atinge práticas pedagógicas e escolares, principalmente quando verificamos abordagens de gênero e sexualidade sendo dominantes em espaços de discussões em diversos campos. Assim como o professor Gilmar cita, apesar de termos debates que avançaram consideravelmente nos espaços da sociedade, como o próprio campo do gênero, essa onda conservadora traz uma narrativa que busca estabelecer medo e pânico moral, criando um cenário de combate e busca em defender, teoricamente, a família, a moral e os bons costumes.

Mesmo sabendo que esse assunto ainda é algo conflitante atualmente, percebemos também alguns avanços nessa temática, assim como encontrado nas falas dos professores, que indicaram a posição denominada de “Plural”:

Marcelo: Não existe isso. Hoje é uma sociedade muito plural, também a gente não tem como restringir, até porque tem muitas meninas que jogam futebol melhor do que os meninos, tem muitos meninos que jogam vôlei muito melhor que as meninas. A gente tem que ter muita atenção, porque a sociedade nos incute isso, impõe isso. E os alunos vêm às vezes de outras escolas para a gente com esse pensamento.

Marcelo compreende que isso é algo que a sociedade impõe e propaga esse pensamento para os próprios alunos, entretanto cita o fato de meninas jogarem futebol, que é um esporte dominado pelo meio masculino, “melhor que muitos meninos”, o que não corrobora com a ideia de que a prática é determinada para apenas um gênero, assim como tem meninos que jogam vôlei melhor que meninas.

Marcelo ainda complementa quanto a existência de diferenciação das atividades pelo gênero.

Marcelo: Não das atividades, lógico que por exemplo, vou trabalhar uma musculação, não tem como trabalhar as mesmas cargas porque o biotipo de cada um né? Na sua individualidade já diz que você precisa ser diferente, né... e do masculino em virtude da criação e dos estímulos são mais intensos do que do feminino, agora isso aqui cabe para as meninas ou isso aqui cabe para os meninos, isso não existe para mim.

O professor Marcelo que a diferença encontrada é referente a individualidade biológica de cada pessoa na hora de fazer uma prática específica, como a musculação, onde esses fatores são importantes para definir carga, repetições e etc. Ele cita a musculação e em como deve ser levado e consideração “o biotipo de cada um” retratando que, dependendo da prática, essa diferenciação pode ocorrer e isso afetará no volume do treinamento ou nas cargas para essa atividade.

Na sua resposta, ele leva em consideração a questão que já havíamos levantado sobre os estímulos que os meninos são apresentados desde a infância por conta da criação, onde acabam tendo mais vivências do que as meninas e que pode influenciar na execução de atividades práticas, porém ele acredita que não existe uma atividade que caiba apenas para meninos ou para meninas.

A mesma perspectiva é identificada na fala de Leilane:

Leilane: Não, aqui nós temos um grupo de meninas que gostam muito do futebol, já jogaram, algumas treinam até em clubes, enfim, mas tem isso. Aqui o vôlei é muito forte entre meninos e meninas. Então, aqui o vôlei ele não tem esse caráter de somente para as meninas e o futebol para os meninos, não tem esse enfoque aqui.

Ela retrata que uma determinada prática não deve pertencer a um gênero, que meninas e meninos podem e devem praticar as atividades que gostem. Inclusive cita que em sua escola as meninas, “meninas que gostam muito do futebol” e que “o vôlei é muito forte entre meninos”, desmitificando o pensamento que essas práticas são previamente estabelecidas para um gênero específico.

Apesar da sociedade impor que determinada prática é pertencente a um gênero, fica claro que isso não é uma verdade absoluta. A motivação para praticar uma atividade não deve ser estimulada por questões culturais, mas sim

de identificação. Para isso ocorrer, é necessário um incentivo para que o indivíduo possa experimentar as diversas práticas corporais.

Os professores têm em suas aulas a possibilidade de proporcionar vivências sem utilizar de aspectos tratados pelo senso comum, fazendo com que seus alunos consigam desconstruir visões de mundo e compreensões que trazem de fora da escola para a sala de aula. Isso reflete no processo de aprendizado, buscando inviabilizar práticas excludentes e estereotipadas.

Finalizando essa questão, trouxemos o relato de Rosângela que reforça o discurso de desconstrução desse paradigma:

Rosângela: Olha, aqui já houve essa mudança. Aqui na escola educação física era menino separado de menina. Ainda bem que mudou isso aí, depois ficou todo mundo junto, menina e menino faz aula junto, não precisa mais mudar e foi o que aconteceu e deu para mudar essa concepção de que tem as práticas corporais de meninos ou meninas.

Na fala de Rosângela é relatado que apesar de ainda não estar como o ideal, já houveram algumas evoluções, onde cita que antigamente “os meninos e meninas eram separados” e atualmente as aulas são mistas, ao menos na escola em que trabalha, além disso, ela citou que “deu para mudar essa concepção de que tem as práticas corporais de meninos ou meninas” contribuindo para a ideia de que mudanças ocorreram na concepção das práticas sendo pertencentes previamente a um gênero específico.

7.4 Balanço sobre o gênero nas aulas de educação física

Neste capítulo que encerra a demonstração da análise das narrativas buscou-se identificar de que forma os entrevistados enxergam o tratamento das relações de gênero durante as aulas de Educação Física. O primeiro tópico tratava sobre como os professores compreendiam as relações de gênero na sociedade. Baseado nas respostas, tivemos três posições diferentes, pois os professores demonstraram distintas formas de compreensão.

A primeira delas foi nomeada de “imposição” sendo encontrada na fala de Larissa. Ela trata sobre como as relações de gênero foram reforçadas para ela de uma forma que apresentavam o que meninos ou meninas deveriam fazer e em como isso afetou a sua compreensão, além de verificar a existência desses discursos por parte de seus alunos.

Dornelles (2011) entende que esse processo de significação relacionadas a meninos ou meninas é originado culturalmente, onde os sujeitos têm seus destinos distintos, compreendendo que a cultura tem seu espaço generificado. No âmbito da Educação Física, ela compreende que existe uma naturalização das representações femininas e masculinas, atribuindo uma determinação de que o destino de meninos e meninas não são culturais, sociais ou históricos, mas que são definições naturais. Com isso, é reforçado para a sociedade de que forma que devem agir os sujeitos, apenas por terem nascido meninas ou meninos, assim como a professora Larissa trouxe na sua fala.

A segunda posição foi representada por Marta e Marcelo, sendo denominada de “reconhecimento”. A professora inicialmente teve dificuldade em falar sobre o assunto, mas retratou sobre situações que já vivenciou sobre alunos/alunas que estavam em processos de identificação com um gênero e tinham reconhecimento ou não de familiares ou por parte da escola.

Dornelles e Dal’Igna (2015) assumem que a vida escolar está constituída de situações que envolve o meio educativo, mas principalmente não-escolares. É preciso traçar caminhos para considerar a existência dessas relações sociais diversas. Os processos educativos vão além do âmbito pedagógico, dessa forma, para educar deve-se investir na condução do outro e compreender os

caminhos de análise desses processos e em como tratar da melhor forma os mais diferenciados embates que são apresentados.

A última posição deste tema foi a fala de Gilmar, sendo chamada de “perspectiva divisionista”. No seu relato, o professor trata sobre o como compreendia o gênero baseado no que acreditava ser o senso comum. Ao falar sobre sua compreensão atual, ele traz uma visão do ponto de vista masculino, onde contradiz a ideia que as relações de gênero são relações de poder

Capelle et al (2004) trata que existem simbolismos familiares que atribuem determinadas posições ou profissões na qual as mulheres são vinculadas, como a cargos com menor atribuição de responsabilidade, enquanto para homens são os cargos centrais e de chefia. Esse fato é visto como um pretexto utilizado para hierarquizar as atividades desenvolvidas por homens e mulheres, onde as relações sociais de gênero existem em todos os níveis da sociedade.

Sobre as relações de gênero na escola, foram nomeadas duas posições. A primeira delas é “destaque”, que estava presente nas narrativas de Marta e Gilmar, onde citam que os meninos acabam se destacando nas aulas práticas.

Altamann (1998) cita que o esporte é um jeito dos meninos exercerem o domínio de espaço na escola. As meninas acabam resistindo à essa dominação masculina através de atividades que não sejam esportivas, como pular corda. Essas atividades dominadas pelas meninas são realizadas fora da quadra, como no pátio da escola, além disso, a imagem masculina como principal vista nos esportes, como o futebol, acaba minimizando a participação das meninas pela falta de representatividade. Com isso, as meninas precisam se adaptar ao meio masculino que o esporte emprega e os meninos acabam se destacando nas práticas.

A segunda posição deste tema estava presente na fala de Marcelo e Rosângela, sendo denominada de “afinidade”. Os professores citam que, em muitos casos, alunos e alunas se dividem em grupos por conta da relação de amizade e afinidade que tem com seus colegas, independente da questão envolvendo o gênero, onde acabam se relacionando em grupos específicos, o que dificulta a socialização de parte da turma.

Munhoz (2018) afirma que a afinidade com a modalidade é algo que motiva o interesse dos alunos com a prática. No âmbito escolar, nem todos os

alunos possuem esse contato anterior com a modalidade proposta pelos professores, o que acaba dificultando a socialização da temática. Por esse motivo que os professores não devem influenciar o rendimento dos alunos, mas motivar orientar e contribuir para a formação de alunos e alunas.

A última temática tratava sobre o gênero e as práticas corporais, onde foram encontradas duas posições. A primeira delas foi denominada de “participativos” e estava presente nas falas de Marta, Larissa e Gilmar. Nessas narrativas, os professores abordam em como os meninos acabam sendo mais participativos do que as meninas e quais os fatores que podem levar isso a acontecer.

Sousa e Altmann (1999) tratam que o corpo das mulheres e visto como dotados por docilidades e sentimentos, algo que é negado aos homens, onde para eles era permitido a prática de atividades como futebol, lutas ou atividades que exigissem mais esforço. Enquanto para as mulheres eram relacionadas práticas de movimentação suave ou com pouco contato, como o voleibol ou a ginástica. Essas influencias afetam a participação de meninas e meninos nos dias atuais, fazendo com que essa imagem continue afastando as mulheres das práticas e trazendo os homens para dominar um espaço que entende ser seu por direito.

As falas de Marcelo, Leilane e Rosângela foram atribuídas a posição “plural”, onde eles tratam que alguns avanços já estão sendo encontrados na sociedade, citando a individualidades dos alunos e alunas, dos estímulos das atividades e da importância do gostar que influencia na escolha da prática.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) percebem que existem possibilidades positivas que tem levado ao respeito pelas diferenças, apesar das dificuldades ainda presentes. É preciso incentivar a construção de visões, especialmente quando se refere aos meninos em relação as meninas, muito pelo fato da concepção que eles têm sobre as meninas não serem capazes de participar de determinada prática. Sobre os estímulos das atividades, é preciso estimular a socialização, troca de experiências e a integração entre alunos e alunas, onde a participação conjunta pode auxiliar para a mudança deste cenário.

Assim, será possível desconstruir estereótipos ligados ao gênero e práticas corporais, que acabam influenciando na participação efetiva de meninas e meninos nas atividades da Educação Física. Desconstruir essa

imagem é uma forma de mudar concepções que estão enraizadas na disciplina e nas quadras, possibilitando uma maior participação e interesse em aprender de meninas e meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é resultado de uma pesquisa do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, vinculada a linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tendo início em março de 2021 e sendo finalizado em abril de 2023.

Esta pesquisa foi originada a partir de inquietações na minha vida pessoal e acadêmica que envolviam as relações de gênero nas aulas de educação física, onde notava uma maneira distinta de tratamento para as meninas e para os meninos de acordo com a prática corporal abordada nas aulas. O primeiro impacto foi durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado na graduação, onde notei que alguns professores dividiam as turmas para passar conteúdos diferentes para alunos e alunas, nesse momento, recordei de algumas aulas do meu período escolar onde passei pelas mesmas situações.

Em razão disso, decidi pesquisar mais sobre o assunto e verifiquei que não era algo exclusivo das minhas vivências, mas haviam outros autores que pesquisavam e pesquisam sobre essa temática. Inicialmente, o meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Educação Física foi voltado para esta temática, mas com metodologia, objetivo e lócus diferente. Ao perceber que não estava satisfeita com os resultados obtidos, decidi dar um passo adiante e busquei continuar o estudo desta temática e ampliar a minha visão sobre o assunto, assim, encontrei a possibilidade de realizar esses procedimentos no mestrado.

A partir disso, com esta pesquisa, busquei ter uma melhor compreensão da relação de gênero com o papel dos professores acerca do tema, encontrando aspectos que evidenciassem se existe uma diferença na escolha dessas práticas de acordo com o gênero dos/das estudantes. A questão central que norteou esta pesquisa tratou sobre como as práticas pedagógicas escolares são afetadas pela compreensão da relação do gênero pelos professores e professoras de educação física.

Para contribuir com a questão traçada, o objetivo geral deste estudo foi o de compreender o modo como as relações de gênero estão presentes nas

práticas pedagógicas de professores/as de educação física do ensino médio. Além disso, utilizamos três objetivos específicos: 1) analisar como os/as professores/as entrevistados/as compreendem as relações de gênero; 2) comparar as vivências do período escolar dos/das professores/as entrevistados/as com as suas aulas de educação física atualmente; 3) discutir como se dão as estratégias dos professores para a inclusão de gênero nas suas aulas.

Inicialmente foi realizado um levantamento sobre o que se tem produzido em eventos científicos sobre esta temática. Os eventos escolhidos foram a ANPED e o CONBRACE, sendo o primeiro deles referente a congresso de pesquisas em pós-graduação e o segundo voltado especificamente para a área de Educação Física.

Após esse levantamento buscou-se compreender como a história do feminismo está ligada com as relações de gênero, os seus conceitos, as narrativas que foram importantes para a mudança dos termos que envolvem papel das mulheres na sociedade. A partir disso, foram apresentadas as três ondas que cercam a história do movimento feminista, seguido da relação entre gênero e o corpo e o gênero e a educação física.

Buscando alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi de uma pesquisa qualitativa, sendo realizado um tipo de estudo de campo. A modalidade de estudo definida foi de uma pesquisa social reconstrutiva, tomando como base a construção social da realidade dos dados qualitativos analisados, desenvolvido por Ralf Bohnsack (2020). A fenomenologia social foi o método escolhido porque estuda o que o sujeito vivencia, sua visão de mundo, permitindo compreender as ações e relações sociais, que foi desenvolvido por Alfred Schutz. Enquanto o método documentário foi utilizado para analisar o resultado das entrevistas narrativas para reunir os dados obtidos com professores e professoras de Educação Física que participaram desta pesquisa, sendo quatro mulheres e dois homens, das redes públicas, religiosas e particulares de Belém.

A pesquisa teve seu início em 2021, período em que o mundo vivia sob a pandemia do coronavírus, o que causou dificuldades para realizar este estudo. Apesar disso, as entrevistas foram feitas entre 2022 e 2023, onde o

controle sobre a doença já estava maior, sendo possível ocorrer as entrevistas presencialmente com os/as professores/as.

Uma das dificuldades encontradas inicialmente foi em encontrar professores/as dispostos/as a participar da pesquisa, sendo necessário o auxílio de terceiros para intermediar as conversas primárias. Além do fato de que muitos dos entrevistados estarem em período letivo, o que dificultou na possibilidade de encontros ou numa maior participação em termos de tempo para responder as perguntas.

Apesar das dificuldades iniciais, as entrevistas ocorreram sem maiores problemas ou interferências. Porém, ao realizar as entrevistas, notei que muitos professores tinham dificuldades em discorrer sobre o tema, onde acabavam se perdendo nas suas respostas e “fugindo” do tema central, deixando poucas falas que realmente pudessem ser utilizadas. Uma das justificativas para isso ocorrer seja a falta de informações que os participantes têm sobre gênero, papéis de gênero.

A partir desses passos detalhados anteriormente, nos capítulos teóricos e da metodologia, passamos a analisar as narrativas e verificar os principais fatos para utilizarmos na aplicação do método documentário para as temáticas em questão. Sendo assim, iniciamos com a transcrição das entrevistas e a interpretação formulada das narrativas, onde foram apontadas as principais ideias apresentadas nas falas dos professores.

Por serem seis professores e doze perguntas, todas as análises feitas foram extensas, tornando o processo de interpretar as falas um pouco lento. Porém, a prática levou a um entendimento maior de como funcionava o método. A segunda parte da análise foi a interpretação refletida, que buscava encontrar quais eram as motivações e significados das falas dos sujeitos entrevistados. Após as análises, foram identificados três modelos de orientação a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados.

Modelos de Orientação

As considerações feitas para os modelos de orientação emergem da compreensão das narrativas dos e das docentes e de seus modos de atuação, de modo que foram identificados três modelos de orientação. O primeiro

modelo foi denominado de *Desconhecimento*, onde é tratado sobre o significado do gênero nas visões dos professores e professoras. O segundo modelo foi denominado de *Perspectiva de Mudanças*, onde foi comparado o período em que os professores estudavam e como são as aulas deles atualmente. O terceiro e último modelo é a *Contradição na Prática*, onde buscou-se discutir como se dão as estratégias dos professores para a inclusão de gênero nas suas aulas.

Desconhecimento

Diante das respostas dos professores, buscou-se analisar como os professores e professoras compreendiam as relações de gênero, de modo que foram evidenciadas três posições: Imposição, reconhecimento e perspectiva divisionista. Dentre os relatos, apenas quatro deles foram utilizados. Um desses motivos é que nas suas respostas, os/as professores/as não deixavam claro que compreendiam de fato o que era as relações de gênero, abordando assuntos triviais e acabavam fugindo do tema.

Possivelmente, um dos motivos para isso ocorrer pode se dar pelo fato de que muitas pessoas não tem uma compreensão clara sobre o que discute as relações de gênero. Em determinadas entrevistas, podemos notar um certo nervosismo por parte de alguns entrevistados, o que refletiu nas respostas que eram evasivas ou tomavam outro rumo.

Muitas falas demonstram incompreensão do que trata as relações de gênero, os professores em alguns casos confundiam com sexualidade, como na posição "reconhecimento", onde um professor acredita que a homossexualidade é uma relação de gênero. Esse pensamento é reforçado na sociedade, demonstrando que muitas pessoas não tem claro a distinção entre orientação da sexualidade e papéis de gênero.

As posições encontradas imposição, reconhecimento e perspectiva divisionista revelaram interpretação das e dos participantes sobre as relações de gênero na Educação Física, abordando estereótipos que são reforçados durante as práticas de modalidades.

Neste modelo de orientação destaca-se que mesmo buscando fazer uma relação com a prática corporal, não compreende o debate de gênero. Outra perspectiva se refere ao fato de uma apreensão distorcida das relações

de gênero, o que provavelmente se deve a padrões que a sociedade patriarcal dita como certo, e que se refere a modelos que homens e mulheres devem seguir, fazendo com que exista uma dificuldade para perceber a hierarquia que está imposta nos padrões mais simples das nossas vidas. Além disso, identificou-se a falsa ideia de que os homens não se beneficiam do poder nas relações de gênero.

Dentre os trechos, o mais impactante foi feito por Gilmar onde ele relata que o senso comum impõe que existe uma diferença entre os gêneros, porém, na realidade, o senso comum tenta esconder isso. Devido os padrões que a sociedade patriarcal dita como certo, são determinados modelos que homens e mulheres devem seguir, fazendo com que exista uma dificuldade para perceber essa hierarquia que está imposta nos padrões mais simples das nossas vidas. Além disso, foi verificado que o professor acredita que é uma falsa ideia de que os homens se beneficiem do poder nas relações de gênero.

É possível visualizar que os professores demonstraram pouco conhecimento acerca do campo de gênero, sobre as relações de gênero, onde na maioria das vezes lançam mão de suas experiências pessoais mesmo não conseguem se posicionar quanto a questão por desconhecerem do que se trata. Essa dificuldade na compreensão é um fator que pode acarretar em situações ocorridas durante as aulas, afinal, esse é um assunto que está presente em todos os âmbitos da sociedade.

Perspectiva de mudanças

O segundo modelo de orientação origina-se na comparação entre as vivências dos professores que eram eminentemente práticas e suas atuações como docentes. Quando levamos em consideração o período em que os entrevistados estavam no ensino médio, verifica-se que quatro deles estudaram no início dos anos 2000, um nos anos de 1990 e outra nos anos de 1980. Com essas informações, podemos entender que mesmo com diferenças temporais semelhanças foram encontradas na docência atual.

Diferente das aulas no período que os entrevistados estudavam, as narrativas revelaram atuações como professores diferentes e com novas formas de organizar as aulas. As aulas práticas continuam, assim como

vivenciaram antigamente, entretanto, atrelado a isso introduziram novas metodologias e direcionamentos para a disciplina. Um desses direcionamentos é a importância do ENEM e da entrada dos alunos no mercado de trabalho. As habilidades e competências desse exame para a educação física visam a reflexão da cultura corporal, atrelado ao reconhecimento da importância e a necessidade que essa disciplina proporciona, são alguns dos motivos que fazem da EF não apenas prática pela prática.

Além disso, ocorreram mudanças nas metodologias de ensino, como a utilização de pedagogias específicas, a utilização de livros que abordam os conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo e a organização da disciplina como um todo.

A Contradição na Prática

Este modelo de orientação foi relacionado em quatro tópicos das narrativas para discutir como os professores adotam estratégias para a inclusão de gênero nas diferentes práticas das suas aulas. Inicialmente verificamos como os professores organizam a distribuição das aulas com os seus estudantes, onde foi possível notar diferentes posições sobre a mesma questão.

Nota-se que apesar de avanços metodológicos comparados ao que vivenciaram na sua época escolar, percebemos que ainda assim existe limitações pedagógicas, principalmente relacionados ao gênero dos participantes. Isso se dá pelo fato de alguns desses entrevistados citarem que separam, em determinados momentos, a turma.

Alguns relatos trazem a divisão dos alunos e alunas por conta da força, velocidade ou nível de aptidão, levando em consideração apenas o fato de serem homens ou mulheres, atrelando essas capacidades físicas a fatores biológicos, não tendo em mente que muitas mulheres podem e são mais fortes, rápidas ou tem melhores níveis de aptidão que alguns homens.

Ao abordar as estratégias de inclusão que os entrevistados utilizam nas suas aulas, alguns relatos foram voltados para a inclusão de alunos com necessidades especiais, não citando a inclusão de gênero nas práticas, que era o enfoque da pergunta. Outro fator importante que podemos notar foi a

percepção dos professores em existir uma resistência dos alunos, em evidência para as meninas.

Essa resistência, na opinião dos professores, está ligada ao domínio que os meninos tendem a buscar nas aulas práticas e uma imposição sobre as meninas. Além disso, fatores estéticos e de vaidade foram pontuados como relevantes para a não participação das alunas nas aulas.

Podemos verificar que esses motivos estão vinculados ao papel imposto para as mulheres seguirem, onde devem estar arrumadas, cheirosas, bem vestidas e não praticando atividades físicas, enquanto os meninos são vinculados a papéis que evidenciem a sua força, destreza e a confirmação da sua masculinidade.

Um fator que relaciona a essa motivação é a falta de estímulos que as meninas recebem quando são crianças para brincar ou praticar atividades físicas, levando a um distanciamento com as práticas corporais e aspectos motores que os meninos são apresentados desde cedo.

Mesmo assim, pode delinear uma orientação coletiva de que não existe uma atividade específica que meninas ou meninos não possam ou não devam praticar, porém sem evidências práticas que confirmem isso, pois percebemos que o gênero ainda é fator relevante para a separação das aulas.

Esse tipo de discussão evidencia que o não entendimento dos entrevistados sobre o gênero, como foi abordado no primeiro modelo de orientação aqui apresentado, influência na organização e no desenvolvimento das aulas, afetando diretamente na participação de alunos e alunas.

O Fim é o Começo

Nesta investigação, foi possível chegar aos objetivos propostos, pois analisamos como os/as professores/as compreendem as relações de gênero, onde percebemos que os professores/as entrevistados não compreendem ou não souberam explicar a sua compreensão de forma clara, no qual esse entendimento exposto nos levou a considerar que a falta de informações e formação sobre o gênero é um fator determinante para a organização das suas aulas e atinge a participação, especialmente das meninas, nas práticas corporais.

O segundo objetivo foi alcançado ao compararmos as vivências dos entrevistados no seu período escolar e as suas aulas como professores de educação física atualmente. Notamos que ocorreram mudanças positivas nos diferentes períodos que influenciaram numa melhoria para as aulas, passando de aulas especificamente práticas, para aulas com metodologias críticas, entretanto ainda necessita de modificações para alcançarmos um padrão elevado de ensino.

O último objetivo específico foi atingido ao discutir como se dão as estratégias de gênero dos professores nas aulas de Educação Física. Compreendemos que os entrevistados acreditam que não existem práticas corporais estereotipadas como específicas para o gênero masculino ou feminino, porém ainda é uma visão vaga, pois na prática, verifica-se que em certos momentos eles utilizam o gênero como um fator de divisão para a composição das aulas.

Considera-se que essa pesquisa teve os seus resultados alcançados, onde apesar das conclusões negativas sobre os temas abordados, pode-se ressignificar esses produtos para evidenciar que a Educação Física Escolar ainda necessita de avanços, tanto na parte de formação dos professores, nas metodologias por eles/elas abordadas, além da necessidade de uma formação continuada para os profissionais.

Este estudo é apenas uma parte de um processo inicial que requer novas investigações e aprofundamentos sobre essa temática, servindo como base para novas pesquisas e continuidade para futuros projetos que busquem aprimorar o que o foi aqui exposto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005.

ANDRADE, Alexandro. Análise e parecer sobre a solicitação de criação do GTT “Gênero” por parte de sócios do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2013.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. Cortez Editora, 2015.

AQUINO, Julio Gropa. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, p. 41-52, 2005.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03 mar. 2022.

BEAUVOIR, S. (1949/1960). **O segundo sexo**: a experiência vivida. (S. Milliet, Trad.). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960 [1949].

BEHMOIRAS, Daniel Cantanhede; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Discriminação de gênero em aulas de educação física do ensino médio. **XVIII Conbrace e V Conice**, Brasília, agosto. 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2013/200>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BITTENCOURT, Daniella Rocha. **Relações de gênero na formação de professores/as de educação física**: entre binarismo e equidade. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BOHNSACK, Ralf. Dokumentarische **Methode**: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Theo Hug (Org.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* v. 3. Baltmannsweiler: Schneider, 2001. p. 326-345.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, 1 de novembro de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 03 mar. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRITO, Leandro Teofilo de *et al.* Gênero e sexualidade como conteúdos da educação física escolar: intervenções e possibilidades. **XX Conbrace e VII Conice**, Goiânia, setembro. 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=338>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CARRASCO, Bruno. O existencialismo é um humanismo – Sartre. **Ex-Isto**, 2017. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2017/08/existencialismo-humanismo-sartre.html#:~:text=Que%20significa%2C%20aqui%2C%20que%20a,n%C3%A3o%20%C3%A9%20inicialmente%2C%20nada>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CARVALHO, Camila Lopes de *et al.* Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, v. 29, p. 144-161, 2017.

CORDEIRO, Luiza Helena Lobo; DE BRITO MOTA, Maria Dolores. A “queima de sutiãs” de 1968: relações entre corpo e roupa na construção de um acontecimento simbólico feminista. **Revista de História Bilros: História (s), Sociedade (s) e Cultura (s)**, v. 6, n. 13, 2018.

CORREIA, M. M., DEVIDE, F. P., & MURAD, M. (2016). Discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. **Rev Salusvita**, 35, 17.

COSTA, Regina Maria. Gênero e sexualidade. **XVIII Conbrace e V Conice**, Brasília, agosto. 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2013/199>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo**: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação. Fórum Jurídico da Universidade de Chicago, 1989, p.139–168.

CRESPO, Jorge. **A História do corpo**. Lisboa: Difel, 1990, p. 8-9.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 116-131, 2009.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVIDE, Fabiano Pries. *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz. Revista de Educação Física. Unesp**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 01-11, 20 nov. 2010. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2022.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12-29, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 187-198, 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes. As práticas pedagógicas da educação física escolar e a normalização do gênero e da sexualidade no interior baiano. **XVIII Conbrace e V Conice**, Brasília, agosto. 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2013/200>. Acesso em: 13 abr. 2022.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, v. 13, n. 1, p. 37-56, 2007.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 31-40, 2004.

FRANCHINI, B. S. **O que são as ondas do feminismo?** in: Revista QG Feminista. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**: o livro que inspirou a revolta das mulheres americanas. Rio de Janeiro: Vozes, 1971 [1963].

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educação Física. **Educação & realidade**, v. 25, n. 2, 2000, p. 62.
- GOIS, Pamela Karina de Melo et al. Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 220-227, 2021.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; MOTA, Jurandir da Silva. **Motivação: educação física, exercício físico e esporte**. Londrina, Paraná: Editora UNOPAR, 2016.
- GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação física escolar: atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.
- HANISCH, Carol. O pessoal é político. **Writings by Carol Hanisch**, 1969.
- JESUS, Jaqueline Gomes De. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.
- JUNIOR LUZ, Agripino Alves Luz. **Educação física e gênero: olhares em cena**. São Luís, MA: UFMA, 2003, p.14.
- LADEIRA, Kátia de Freitas. **Dupla jornada da mulher e qualidade de vida: A influência do nível socioeconômico nas estratégias de conciliação entre o tempo laboral e o tempo familiar**. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. 2000.
- LIMA, Eliaquim de Sousa; PESSOA, Kaline Lígia Estevam Carvalho. Dentro e fora da fronteira: corpos que subvertem a norma hegemônica de gênero e sexualidade nas aulas de educação física. **XXI Conbrace e VIII Conice**, Natal, setembro. 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/463>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- LIRA, Gustavo José Silva de et al. Discutindo gênero no ensino médio: um relato de experiência nas aulas de educação física em uma escola de Recife/PE. **XX Conbrace e VII Conice**, Goiânia, setembro. 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=336>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.
- MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 32, 2011, p.27.
- MARQUES, Melanie Cavalcante; XAVIER, Kella Rivetria Lucena. A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil. **VI Seminário CETROS "Crise e Mundo do Trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora"**. Itaperi (CE)-Universidade Estadual do Ceará, 2018.
- MATOS, Naiara da Rocha; BRASILEIRO, Geisa Silva; ROCHA, Rodolfo Teixeira; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Discussão de gênero nas aulas

de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 47, p. 261, 25 maio 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MEDEIROS, Priscila Do Vale Siva. A bncc na sala de aula: perspectivas docentes. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58083>>. Acesso em: 27/03/2023.

MENDONÇA, Thais da Silva. **Entre outras mil, és tu... futuro professor: percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S. *et al.* Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 7-18, 29 ago. 1994. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-311x1994000500002>.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 339-359, 2017.
NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, v. 11, p. 647-654, 2006.

NASCIMENTO, Corsino, Luciano; AUAD, Daniela. **O professor diante as relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

NOHL, Arnd-Michael. Narrative Interview and Documentary Interpretation. In: Ralf Bohnsack et al. (Orgs.). **Qualitative analysis and documentary method in international educational research**. Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2010. p. 195-217.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dayvid Celso Silva *et al.* Voleibol como uma proposta pedagógica para a tematização do gênero e sexualidade na escola. **XIX Conbrace e VI Conice**, Vitória, setembro, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2015/296>. Acesso em: 13 abr. 2022.

OLIVEIRA, Myllena Camargo de; JAEGER, Angelita Alice. Representações de corpos e relações de gênero no ensino médio. **XXI Conbrace e VIII Conice**, Natal, setembro, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/463>. Acesso em: 13 abr. 2022.

OLIVEIRA, Myllena Camargo; JAEGER, Angelita Alice; ROTH, V. J. S. Estereótipos de gênero e educação física: diálogos com estudantes de Ensino Médio. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 75-96, 2019.
PINHEIRO, Chloe. Furar a orelha do bebê ou não, eis a questão. *Bebê*. Abril, 2019. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/furar-a-orelha-do-bebe-ou-nao-eis-a-questao/> Acesso em: 17 jun 2022

PINHO, Osmundo. **E não sou uma mulher?** Sojourner Truth. Portal Geledes, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

RAZEIRA, Mauricio Berndt et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 2, 2014.

REIS, Alison Ayrton Nascimento; BARCA, Anaximonas de Moraes Varela; JÚNIOR, Moaldecir Freire Domingos. Educação física, enem e pibid: relação e implicações na educação física escolar no ensino médio. **Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 16, n. 1, p. 11-28, 2018.

Ribeiro, A. G.; Sousa, F. J. F. Relações de gênero na educação física. 2018ROCHA, Ana Lívia Dias da *et al.* A importância da interação entre os gêneros na educação física. **XXI Conbrace e VIII Conice**, Natal. 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/conbrace-2019/papers/a-importancia-da-interacao-entre-os-generos-na-educacao-fisica?lang=pt-br>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTOS, Aline Andrade dos *et al.* Trabalhando o gênero e sexualidade com alunos do ensino médio e EJA noturno: um relato de intervenção. **XIX Conbrace e VI Conice**, Vitória, setembro. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2015/296>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), 1995, p. 71-99.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista estudos feministas**, v. 13, p. 11-30, 2005.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Rosimeri A. O ponto fora da curva. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 85-94, 2004.

SILVA, Jarlson Carneiro Amorim da. A educação física e os conflitos de gênero: uma possível união durante as aulas. **XIX Conbrace e VI Conice**, Vitória, setembro, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2015/296>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, Conceição de Maria Ferreira. **Mulheres negras e (in) visibilidade: imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009)**. 2016.

SILVA, Jardínélio Reis da. **Professor gay e professora lésbica**: um estudo sobre homofobia na docência. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SIQUEIRA, Carolina Bastos de; BUSSINGUER, Eida Coelho de Azevedo. O mandado de injunção para garantir o direito fundamental à irredutibilidade de vencimento e à revisão anual do servidor público. **Scientia Iuris**, 2017.

SIQUEIRA, Carolina Bastos de; BUSSINGUER, Eida Coelho de Azevedo. As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher. **Revista Tese Juris**, 2020.

SMITH, Karen; JOHN, Tara. Mulheres afegãs são proibidas de lecionar ou frequentar a Universidade de Cabul. CNN, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/mulheres-afegas-sao-proibidas-de-lecionar-ou-frequentar-a-universidade-de-cabul/> Acesso em: 14 jun 2022.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992, p.53.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 52-68, 1999.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arq. Bras. Psicol**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TEODORO, Rafael. Bertha Lutz abriu caminho para o voto feminino e outras conquistas. Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/bertha-lutz.html> Acesso em: 14 jun. 2022.

Uchoga, L. A. R.; Altmann, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 38(Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 2016 38(2)). <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>

VIANNA, José Antônio *et al.* Bullying e gênero nas aulas de educação física. **XVIII Conbrace V Conice**, Brasília, agosto, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2013/200>. Acesso em: 13 abr. 2022.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, [S.L.], n. 13, p. 260-300, jun. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-45222005000100011>

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Faebra**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul. 2013.

WELLER, Wivian. Narrativas juvenis e espaços públicos. Niterói: Uff, 2014.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas.

Civitas: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

WELLER, Wivian. Prefácio à edição brasileira. In: BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva**. Introdução aos métodos qualitativos, p. 9-14. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, p. 325-340, 2020.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2ª Ed, reform. São Paulo: Ediouro, 2000, p.469.

APÉNDICE



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências Sociais e Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
 Pedagógicas.

LOCAL: _____
DATA: ____/____/____
HORA: _____
ENTREVISTADORA: _____

**Pesquisa: PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO NAS AULAS DE
 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE BELÉM.**

Mestranda: Jeanne Lima Oliveira.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL

- 1) Código de identificação:

- 2) Nome: _____
- 3) Nome fictício - como gostaria de ser chamado (a):

- 4) Idade: _____
- 5) Cor/etnia: () Branco () Preto () Pardo () Outra: _____
- 6) Orientação sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Outra:

- 7) Identidade de gênero: () Masculino () Feminino () Transgênero () Não-
 binário () Outra: _____
- 8) Religião: _____
- 9) Ano de conclusão do curso de EF: _____
- 10) Turmas em que atua: _____
- 11) Quantas escolas atua: _____

12) Formação: () Graduação () Especialização: _____ () Mestrado:
_____ () Doutorado: _____ () Outros:

13) Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a () Separado/a ()
Outro: _____

14) Tem filhos? Sim () Não () Número de Filhos: _____



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciência Sociais e Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
 Pedagógicas.

**Pesquisa: PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO NAS AULAS DE
 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE BELÉM.**

Mestranda: Jeanne Lima Oliveira.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

TÓPICO GUIA

1. Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância da narrativa oral do informante no contexto da pesquisa;
2. Explicar brevemente o procedimento da Entrevista Narrativa (a narração sem interrupções, a fase de questionamento);
3. Esclarecer os propósitos da pesquisa (reforçar a ideia que não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possuem sobre o assunto);
4. Pedir permissão para gravar e justificar a utilização da gravação na entrevista;

ENTREVISTADORA: _____

ENTREVISTADO (A): _____

LOCAL: _____

DATA: ____ / ____ / ____

HORA: : _____

TEMA	PERGUNTA GERADORA	OBJETIVO
Pergunta inicial	Como a educação física surgiu na sua vida? Você poderia falar um pouco sobre como eram as aulas de EF quando você era estudante?	Iniciar a entrevista buscando entender a proximidade do/a entrevistado/a com o tema; Identificar a vivência existente sobre o tema.
	Como você compreende a	Identificar o tratamento

<p>Gênero e o Tratamento Durante a Aula</p>	<p>relação de gênero na sociedade? Você poderia falar sobre como vê o tratamento recebido por meninas e meninos durante a educação física?</p>	<p>do gênero na visão do/a entrevistado/a.</p>
<p>Práticas Corporais e Gênero</p>	<p>Como você percebe a participação de meninos e meninas durante as aulas práticas? Fale um pouco sobre o que você acha de práticas corporais que são previamente estabelecidas como pertencentes a um gênero, como por exemplo o vôlei para meninas e o futebol para os meninos? Você percebe a existência de uma diferenciação das atividades pelo sexo?</p>	<p>Compreender se existem diferenças dadas durante as aulas práticas de acordo com o gênero.</p>
<p>Metodologias Utilizadas</p>	<p>Sobre o planejamento das suas aulas, você poderia falar da forma como elabora a realiza as atividades? Considerando as diferentes práticas corporais, como você as distribui nas suas aulas com os/as estudantes?</p>	<p>Entender como ocorre o planejamento de aula e as metodologias feitas pelo/a professor/a.</p>
	<p>Explique como você lida com</p>	<p>Compreender as estratégias</p>

<p>Papel do/a Professor/a</p>	<p>aqueles estudantes que não costumam participar com frequência das aulas?</p> <p>Como você pensa o papel do/a professor/a de educação física na relação entre alunos e alunas?</p> <p>Você poderia falar um pouco se existe alguma atividade corporal que meninas ou meninos não possam ou não devam praticar?</p>	<p>de inclusão e o papel do/a professor/a durante as aulas.</p>
<p>5. Fala conclusiva;</p> <p>6. Parar de gravar;</p> <p>7. Perguntar se o/a informante gostaria de fazer mais algum comentário;</p> <p>8. Fazer anotações sobre os comentários imediatamente após a entrevista.</p>		



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo 66113-
200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>