



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ÍTALA ALMEIDA TIMÓTEO

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ-CE**

FORTALEZA

2019

ÍTALA ALMEIDA TIMÓTEO

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr. Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T482q Timóteo, Ítala Almeida.
AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE / Ítala Almeida Timóteo. –
2019.
128 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Maria Eleni Henrique da Silva.

1. Gênero . 2. Educação Brasileira. 3. Possibilidade Dialógica. I. Título.

CDD 370

ÍTALA ALMEIDA TIMÓTEO

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Celecina De Maria Veras Sales
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Raphael Moreira Martins
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Às mulheres da minha vida, Ana Lúcia, Ana
Lúza e Camila Sampaio. E ao meu Pai.

AGRADECIMENTO

Preciso, antes de mais nada, agradecer à minha mãe, Ana Lúcia e ao meu pai Evânio. Primeiramente pela educação proporcionada, pelo privilégio de ter estudado em boas escolas, pela confiança depositada para que eu seguisse meus sonhos e assim pudesse estar aqui concluindo mais uma etapa de aprendizado com o mestrado.

Ainda sobre família, obrigada Karla Kíssia, nunca imaginei que as nossas horas brincando de escolinha nos transformariam em duas professoras tão comprometidas com a educação.

E pela paciência, AMOR e dedicação, Camila Sampaio, você é minha pessoa. Te GOSTO e te AMO. Obrigada por existir na minha vida.

Deixo registrada também uma profunda gratidão à Lis, minha terapeuta. Um ser humano fora da curva que me ajudou a permanecer firme diante de uma rotina adoecedora.

Agradeço a cada amiga e amigo do grupo Saberes em Ação, que para além de compartilhar conhecimentos, também me inspiram a ter coragem, a seguir sabendo que há sempre alguém ali, pronto ou pronta para oferecer ajuda. A minha experiência com a docência tornou-se muito mais amorosa e sensível com vocês.

E no que diz respeito a inspiração, obrigada Raphaell, o seu papel na minha entrada na pós-graduação foi fundamental, você foi o primeiro que auxiliou a transformar o meu sentimento sobre as questões de gênero em um caminho para a pesquisa. Por isso me sinto muito contente em tê-lo em minha banca.

Dos dias de FACED e estágio supervisionado, agradeço pela amizade construída com Vanessa Pinto, Sumara Frota, Adellane Lopes e Raquel, a parceria continua. E do município de Maracanaú, agradeço às minhas companheiras e companheiros de trabalho.

Fora da correria acadêmica, algumas amigas tão especiais se fizeram sempre presentes, portanto, obrigada Luana, Soraya, Brena, Clarisse e Dirlene, eu amo vocês. Obrigada também a todo o grupo Traíras que sempre me acolheu verdadeiramente e de coração aberto, tenho tanto orgulho de estar rodeada de mulheres fortes e modelos para mim.

Obrigada aos/às envolvidos na pesquisa (docentes, gestão escolar e secretaria de educação do município de Maracanaú), que compartilharam de seu tempo e experiência, tornando esse trabalho possível. Agradeço também às professoras Celecina Sales e

Tatiana Passos, integrantes da banca de defesa desta dissertação e à professora Luciana Venâncio pela participação no processo de qualificação.

Por fim, agradeço a minha orientadora Eleni Henrique, uma mulher inspiradora, uma professora mais que competente e alguém que demonstrou ser tão compreensível diante de todos os obstáculos ao longo dos dois últimos anos.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos investigar e compreender como as questões de gênero têm emergido durante aulas da Educação Física escolar e analisar o modo com o qual as professoras e os professores de Educação Física do município de Maracanaú-CE têm acolhido tais questões em suas práticas pedagógicas. Para a constituição do referencial teórico, firmou-se a concepção de gênero como construção social (GOELLNER, 2010; LOURO, 2014; MEYER, 2013; SCOTT, 1994), bem como se discutiu a influência do movimento feminista nos estudos de gênero; as concepções de corpo e sexualidade; as marcas de gênero na educação brasileira; os debates sobre gênero na Educação Física escolar; e a possibilidade de se articular as questões gênero na Educação Física escolar com uma proposta dialógica baseada nos estudos de Paulo Freire. No que concerne aos métodos, esta pesquisa, possui caráter qualitativo-descritivo a fim de compreender como as questões de gênero são abordadas nas aulas dos professores e professoras de Educação Física. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os questionários diagnósticos, observações sistematizadas e entrevistas coletivas, e para a discussão de seus resultados, preferiu-se a análise temática como caminho, discorrendo sobre as categorias, definidas a priori, a) conteúdos; b) co-educação; c) sexualidade e identidade de gênero; d) sexismo e expectativas de gênero; e também sobre as categorias surgidas a partir do campo e) participação feminina nas aulas; f) a relação entre docência e discência; e g) a construção de diálogo sobre gênero. Como resultados da pesquisa, anuncia-se que professores e professoras demonstram o interesse em discutir gênero em suas aulas; que este exerce influência em suas práticas pedagógicas; que por meio das suas intervenções é possível mediar os conflitos gerados. Os/as docentes, ao longo das observações, nem sempre endossaram as discussões de gênero em suas aulas, isto mostrou-se ser uma situação limite, contribuindo no reforçamento de estereótipos generificados. Constatou-se que as intervenções docentes e o diálogo são estratégias possíveis e favoráveis na busca pela equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física na escola.

Palavras-chave: Gênero. Educação Brasileira. Possibilidade Dialógica.

ABSTRACT

This paper aims to investigate and understand how gender issues have emerged during school Physical Education classes and to analyze how teachers of Physical Education in Maracanaú-CE have received such questions in their classes. For the constitution of the theoretical reference, the conception of gender as a social construct was established (GOELLNER, 2010; LOURO, 1997; MEYER, 2013; SCOTT, 1994), as well as the influence of the feminist movement on gender studies; conceptions of body and sexuality; gender marks in Brazilian Education; the debates on gender in Physical School Education; and the possibility of articulating gender issues in School Physical Education with a dialogical proposal based on Paulo Freire's studies. This research has a qualitative-descriptive disposition in order to understand how gender issues are approached in the teachers of Physical Education classes. The instruments used for data collection will be the diagnostic questionnaires, collectives interviews and systematized observations, and for the discussion of their results, thematic analysis was preferred as a path, discussing the categories, previously defined, a) contents; b) co-education; c) sexuality and gender identity; d) sexism and gender expectations; and also on categories arising from the field e) female participation in classes; f) the relationship between teachers and students; and g) the construction of dialogue on gender. As results of the research, it is announced that teachers show interest in discussing gender in their classes; that it influences their pedagogical practices; that through its interventions it is possible to mediate the conflicts. Teachers, throughout the observations, did not always approach the gender discussions in their classes, this proved to be a limiting situation, contributing to the reinforcement of generalized stereotypes. It was found that the teaching interventions and the dialogue are possible and favorable strategies in the search for gender equality in the Physical Education classes in the school.

Keywords: Gender. Brazilian Education. Dialogic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Disposição dos artigos por ano e por periódicos.....	43
Figura 2 – Quantidade de artigos por categoria.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caminhos para a construção dos procedimentos metodológicos	25
Quadro 2 – Sobre as revistas.	41
Quadro 3 – títulos por revista.	44
Quadro 4 – Discussão sobre a 13ª pergunta do questionário.....	66
Quadro 5 – Discussão sobre a 12ª pergunta do questionário.....	68
Quadro 6 – Discussão sobre a 4ª pergunta do questionário.....	70
Quadro 7 – Discussão da 9ª questão do instrumento.....	73
Quadro 8 – Discussão sobre a 6ª pergunta do instrumento	74
Quadro 9 – Sobre o conteúdo Esporte na 6ª pergunta do questionário	75
Quadro 10 – Sobre a 10ª questão do instrumento.....	77
Quadro 11 – Sobre a 11ª questão do instrumento.....	77
Quadro 12 – Dimensões de conhecimento	82
Quadro 13 – O papel dos conteúdos.....	82
Quadro 14 – Sobre a coeducação	84
Quadro 15 – Sobre o sexismo e seus desdobramentos nas aulas.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
UFC	Universidade Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

SUMÁRIO

1. OS ENCONTROS, OS DESENCONTROS E OS DESAFIOS	15
2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Fase Exploratória	22
2.2 Trabalho de Campo.....	23
2.3 Análise e interpretação dos dados.....	24
3. GÊNERO: DISCUTINDO CONCEITOS E CONTEXTOS	27
3.1 A palavra e o Movimento Feminista	27
3.2 O corpo e a sexualidade: convergências, divergências e interseções.	30
3.3 As questões de Gênero na Educação Brasileira: reabrindo antigas feridas.	33
4. AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTADO DA ARTE	38
4.1 Análise dos trabalhos por categorias	45
4.1.1 <i>Os estudos de Fundamentação</i>	46
4.1.2 <i>Os estudos de Diagnóstico e/ou Descrição</i>	49
4.1.3 <i>Os estudos de Intervenção</i>	55
5. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELAÇÃO DIALÓGICA OU PRESCRIÇÃO IDEOLÓGICA?	59
6. RESULTADOS, DISCUSSÕES E DIÁLOGOS	64
6.1 Percepção docente acerca de gênero e Educação Física escolar	64
6.1.1 <i>Professoras e Professores: “e eu com gênero?”</i>	65
6.1.2 <i>Co-educação é o “tudo junto e misturado”?</i>	66
6.1.3 <i>Participativos, “Participarados” ou “Participatímidos”?</i>	69
6.1.4 <i>Futebol pra eles e Dança pra elas</i>	73
6.2 A caminhada em campo: procedimentos e primeiras impressões.	78
6.2.1 <i>Observando de perto, participando de longe</i>	81

7 DESCRREVENDO E REESCREVENDO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	90
7.1 A Intervenção docente: convicção no diálogo e na conscientização.....	90
<i>7.1.1 A participação feminina e o sexismo nas aulas.....</i>	<i>94</i>
<i>7.1.2 Relação entre docência e discência no debate de gênero.....</i>	<i>99</i>
<i>7.1.3. A construção do diálogo sobre gênero a partir da, e na, Educação Física escolar</i>	<i>99</i>
<i>7.2.2 Criar um lugar seguro e não perpetuar privilégios e preconceitos</i>	<i>101</i>
7.2 Uma síntese da trajetória: o encontro entre e objetivos iniciais (EXPECTATIVAS) e os resultados (REALIDADE).....	103
8. O começo, o meio e os fins.....	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	118
APÊNDICE C – FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	124
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA	129

1. OS ENCONTROS, OS DESENCONTROS E OS DESAFIOS

A primeira vez que lembro de ter ouvido com atenção a palavra gênero foi durante uma aula de língua portuguesa, possivelmente cursando os anos iniciais do ensino fundamental, e a definição atribuída àquela palavra era simples e concisa, ela era utilizada para distinguir o masculino do feminino, “o lápis” e “a lapiseira”, “a cobra fêmea” e “a cobra macho”, “o gato” e “a gata”. E é no intento de apresentar minhas experiências com os vários significados atribuídos a gênero durante a minha trajetória que trago este primeiro capítulo, intitulado “Os encontros, os desencontros e os desafios”.

Mais tarde, a palavra ganha um novo sentido para mim e a escola se destaca como palco para estas novas representações. Apenas durante a formação inicial em Educação Física – Licenciatura, passo a refazer minha trajetória escolar e entender que “gênero” não tratava somente das diferenças biológicas entre homens e mulheres, ou de regras da língua portuguesa. Para além disso, gênero trazia consigo uma série de “regras culturais”¹, muitas vezes veladas e embutidas no currículo, naturalizadas por meio de gerações e nem sempre discutidas como deveriam.

Trago como exemplo a minha experiência durante o período em que fui atleta de handebol, estagiária e estudante na graduação, e em alguns momentos, todos estes de uma só vez.

Quando atleta ouvia comentários questionando a minha sexualidade e das minhas companheiras de time, comparações como “ela arremessa que nem homem”, “esse esporte é violento pra mulher”, “que musculosa, parece homem” eram suficientes para determinar interesses sexuais ou afetivos. Em seguida, durante um dos estágios supervisionados, o professor que acompanhei me sugeriu trabalhar danças como conteúdo com as meninas da turma, indicando que mulheres teriam mais afinidade e participação nas atividades propostas. Segundo Goellner (2004), a agressividade, velocidade, vigor físico e entre outros atributos em práticas esportivas são associados ao masculino e se opõem a outros considerados femininos, como a fragilidade e delicadeza. Logo, penso que essas construções estivessem imbricadas nas comparações feitas anteriormente.

¹ Priscila Dornelles traz a expressão em sua dissertação de mestrado para apresentar que as regras esportivas de uma modalidade eram as mesmas em dois espaços diferentes, mas as regras culturais nem sempre. Tomo emprestada a ideia durante o texto para discutir ‘regras culturais’ afetas as relações de gênero.

E aqui cito a situação que talvez mais tenha me causado inquietação, havia acabado uma aula de Metodologia dos Esportes Coletivos da graduação e ao final da aula permanecíamos jogando alguma modalidade – voleibol, futsal, handebol. Nesse dia especificamente optamos por jogar futsal; a maioria das mulheres da turma saíram da quadra, restando apenas eu e outra colega que já era atleta de futsal; os rapazes não questionaram em nenhum momento a nossa presença e fomos jogar, me ofereci para ficar no gol e veio o primeiro questionamento “tem certeza? você pode levar uma bolada e se machucar”. Ali, naquele momento, eu retornei à escola, às aulas de Educação Física, ao currículo oculto, a meninas para um lado e meninos para o outro. E logo questionei: por que ainda, por qual razão aquele comportamento atravessou o muro das escolas e chegou na universidade?

Altmann (2015) pondera que algumas práticas esportivas são mais associadas à masculinidade do que outras, como o futebol, em que independente de quem participe, homem ou mulher, tem a sua imagem associada a masculinidade. E é importante discutir, inclusive, algumas premissas apoiadas em relações de poder que, para justificar comportamentos tidos como desejáveis ou indesejáveis, são eleitos por diferentes culturas e naturalizam estereótipos em que à masculinidade é atribuída a virilidade, agressividade e aptidão física; e à feminilidade, a delicadeza heteronormativa, o cuidado excessivo com a aparência etc. Comportamentos desviados de tais noções acabam, por muitas vezes, sendo questionados sob a ótica da sexualidade, reproduzindo apenas arranjos de desigualdade entre os sujeitos (LOURO, 2014; GOELLNER, 2010; LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016); exemplo disso: uma mulher que apresente habilidades esportivas e use cabelos curtos sendo categorizada como masculina, logo, homossexual.

Prosseguindo essa trajetória autobiográfica, concluí a formação inicial no ano de 2014, prestei concurso para a rede municipal de Maracanaú-CE no ano seguinte e então me percebi na docência. Ao me assumir professora de Educação Física escolar, e por assumir retomo Paulo Freire quando digo que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (1996, p. 19), tento firmar um compromisso principalmente com minhas alunas e meus alunos, estabelecer o diálogo, promover o levantamento de questões e nunca reforçar comportamentos excludentes.

Entretanto essa não tem sido uma tarefa fácil, aprendo constantemente na medida em que cometo erros. Em determinadas ocasiões, por exemplo, cedi a alguns estereótipos de gênero em minha prática pedagógica, dos quais sempre me posicionei contrária e que promoviam exclusões. Talvez, para manter a ordem, evitar conflitos ou

simplesmente por não perceber essas posturas. E com isso, veio o primeiro sentimento, o de frustração, pois me comprometi a não reproduzir a atitude de alguns/algumas professores e professoras que haviam feito parte da minha trajetória.

Nesse instante compreendi que existiam nuances para além da prática pedagógica das professoras e dos professores ao lidar com questões de gênero e decidi estudar a respeito, retornando à universidade através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, na linha de pesquisa dos Movimentos Sociais, permitindo liberdade produtiva no que se refere a temática de gênero e seus desdobramentos. No segundo capítulo desta pesquisa, intitulado “Caminhos metodológicos”, me dedico a descrever os procedimentos, a abordagem e os instrumentos que subsidiarão este estudo voltado para o curso de mestrado em Educação Brasileira ao qual adentrei. Bem como as razões que me levaram a escolher essa população específica a ser pesquisada.

Se as questões afetam o gênero, que eram caras para mim, interferiam nas minhas aulas e, possivelmente, na relação com/entre minhas alunas e meus alunos, será que outras professoras e professores compartilhavam do mesmo sentimento? Será que ceder aos estereótipos de gênero era uma opção metodológica ou uma acomodação às regras culturais impostas pela sociedade? Ao comportar-se fora do padrão naturalizado pelas construções sociais vigentes, uma situação em que um menino prefere o conteúdo dança e acaba tendo sua masculinidade contestada ou diminuída pelos demais colegas é uma oportunidade para que o professor ou professora levante uma discussão a respeito de questões de gênero? E o que tornaria tal oportunidade de discutir sobre a temática fundamental? Como endossar essas discussões para que ultrapassem as aulas de Educação Física e tenham significado social na comunidade escolar?

A fim de responder os questionamentos levantados optei por investigar e a compreender como as questões de gênero têm emergido durante aulas da Educação Física escolar e analisar o modo com o qual as professoras e os professores de Educação Física têm acolhido tais questões em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, esta pesquisa traz como objetivo geral: Analisar o modo como professores e professoras do município de Maracanaú dialogam sobre as questões de gênero nas aulas de Educação Física na escola. E como objetivos específicos:

1. Identificar como as questões de gênero surgem nas aulas dos professores de Educação Física;

2. Descrever as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e professoras para lidar com as questões de gênero em suas aulas;
3. Propor estratégias que coadunem com as questões de gênero a partir de uma perspectiva dialógica.

Tornou-se necessário obter um maior conhecimento a acerca do gênero e sua construção como fator social, histórico e político, sem excluir necessariamente sua relevância biológica (GOELLNER, 2013a) e entender também como Educação Física escolar pode tornar-se um espaço de discussão ou manutenção das desigualdades geradas por questões de gênero, revisitando principalmente aspectos da sua trajetória na qualidade de componente curricular. Assunto esse que foi abordado no terceiro capítulo desta pesquisa, intitulado “Gênero: discutindo conceitos e contextos”.

Não é a primeira vez que as questões afetas aos estudos de gênero na Educação Física escolar são objetos de pesquisa. Nos últimos anos, esse tem sido um assunto discutido por pesquisadores da área pedagógica da Educação Física. Foi observado com maior frequência nas produções, a presença de revisões sistemáticas das literaturas pertinentes, discussões a respeito da separação entre meninos e meninas durante as aulas de Educação Física e a relação das mulheres com diversas modalidades esportivas (MARTINS; TIMÓTEO, 2016).

Martins e Timóteo (2016) realizaram uma revisão sistemática em dois periódicos relevantes para a área pedagógica da Educação Física escolar, destacando as produções com foco nos estudos a respeito de gênero em um recorte de cinco anos. Com o propósito de ampliar e aprofundar esta pesquisa, busco fazer um levantamento das principais questões de gênero ligadas ao contexto da Educação Física escolar. Utilizando a metodologia empregada no estudo mencionado, trarei então no quarto capítulo desta pesquisa, intitulado “As discussões de gênero na Educação Física escolar”, uma revisão sistemática de quatro periódicos compreendendo os anos entre 2008-2017, os quais são – com base de dados disponível online – apontados por Bracht et al. (2012) como aqueles que mais têm apresentado produções na área pedagógica da Educação Física.

Embora discutir, apontar e evidenciar as questões de gênero pertinentes à Educação Física escolar seja de suma importância, por estimular assim reflexões no que concerne a inclusão social, a diversidade e a cidadania, pode acabar se tornando um discurso vazio em um processo de aprendizagem quando não se conectar a razões de ser, quando não questionar por que fazer e o que fazer a respeito (PERRENOUD, 2000).

Em efeitos práticos, é possível que, falar “sobre” ou a “respeito de” não seja suficiente para promover a construção de uma Educação Física escolar “em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.10). Faz-se necessário então atrelar as discussões às práticas pedagógicas.

Para o quinto capítulo, “Gênero e Educação Física escolar: relação dialógica ou prescrição ideológica?”, apresentei o encontro da pesquisa com alguns pressupostos freirianos, como o da dialogicidade e da conscientização. Esse foi também um momento de tecer críticas frente a tentativa de silenciamento docente em discussões como as de gênero na escola. Os estudos sobre Paulo Freire contribuíram para o posicionamento crítico adotado nesta pesquisa no que concerne ao projeto de lei “escola sem partido”.

Por fim, o sexto e sétimo capítulos contemplaram as discussões sobre os achados em campo. No primeiro destes, realizou-se uma análise acerca da percepção de professores e professoras de Educação Física sobre as questões de gênero com base nos questionários respondidos pelos/pelas participantes da pesquisa e das observações de algumas aulas de três docentes. O capítulo seguinte dedicou-se a propor, em conjunto com os/as participantes, estratégias que coadunassem com as questões de gênero a partir de uma perspectiva dialógica, e para tanto, o instrumento utilizado foi a entrevista coletiva.

Pensar a prática pedagógica de professores e professoras envolve uma série de responsabilidades que extrapola o tempo de aula propriamente dito. Para Souza (2004), esta caracteriza-se como um aspecto das práticas sociais de cada docente, sendo influenciada por relações de desigualdade social e relações de poder e alienação. A autora atribui à prática pedagógica múltiplas dimensões, envolvendo docente, estudante, metodologia, avaliação, relação docente/discente e concepção de educação e de escola.

Cada um desses contextos foi relevante para a pesquisa aqui desenvolvida, uma vez transpassados pelas questões afetas a gênero. Logo considerarei os dois grupos apontados por Souza (2004) como aqueles em que as práticas são eminentemente reprodutivas e aqueles que geram inquietações, inovações e projetos originais. O entrecruzamento de prática pedagógica e gênero então poderá se manifestar reproduzindo a cultura dominante ou propiciando o diálogo entre os limites e possibilidades.

E é nesse sentido que esta pesquisa pretende desenvolver-se, dialogando com professores e professoras a respeito de suas práticas pedagógicas e de seus anseios e angústias com relação as questões de gênero surgindo em suas aulas; aprendendo com

seus tropeços, bem como com seus avanços em direção à igualdade no direito de aprendizagem de suas/seus estudantes; e apresentando os limites e possibilidades encontrados ao discutir-se sobre gênero no ambiente escolar.

2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste momento foram traçadas as opções metodológicas adotadas, o caráter da pesquisa, o tipo de estudo, os instrumentos utilizados, as referências priorizadas. Apresentou-se também mais detalhes do local de pesquisa, bem como dos/das protagonistas do trabalho construído.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo-descritivo a fim de compreender como as questões de gênero são abordadas na prática pedagógica dos professores e professoras de Educação Física da rede municipal de Maracanaú-CE que lecionam no Ensino Fundamental nos anos finais, a opção por tais anos adveio do fato que, no município referido, são os pedagogos e pedagogas responsáveis pelo componente curricular da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se como uma pesquisa qualitativo-descritiva aquela que responde a questões particulares de uma realidade, em níveis que não podem ser quantificados “ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21, 22). Em uma pesquisa descritiva, a caracterização de populações ou fenômenos é o principal objetivo, portanto, neste estudo, a população da pesquisa foi composta por professores e professoras de Educação Física.

O município de Maracanaú-CE desenvolve mensalmente uma proposta de formação continuada, onde seus/docentes reúnem-se e discutem Educação Física escolar e suas demandas, perpassando discussões sobre propostas curriculares, metodologias de ensino, inclusão, etc. Durante o período entre 2015 a 2017, o programa de formação foi conduzido com a parceria da Universidade Federal do Ceará, demonstrando aproximação com a academia, além de também receber com frequência, estudantes da graduação para aplicação de suas pesquisas.

Além do caráter formativo institucional, nesse espaço também são debatidas as políticas públicas de educação em âmbito nacional, estadual e municipal, condições espaço-materiais, bem como o compartilhamento de experiências exitosas (ou não) surgidas a partir da prática pedagógica de professoras e professores do município.

Quanto ao procedimento adotado, foi desenvolvido o trabalho de campo, que se trata do aprofundamento em uma realidade específica por intermédio de entrevistas e observação de atividades (GIL, 2008). O trabalho foi dividido em três etapas, das quais

Minayo (2002) chama de ciclo da pesquisa: fase exploratória, trabalho de campo e análise-interpretação. A autora também salienta que as etapas deste ciclo se complementam e não se dão de modo estanque.

2.1 Fase Exploratória

Tratou-se da fase inicial de investigações, onde foram apresentados os principais pressupostos e teorias acerca das questões de gênero no contexto da escola e da EF escolar, e a partir de então desenvolver metodologias de trabalho, ou seja, a construção do projeto de pesquisa (MINAYO, 2002). Foi também nesse período que se realizaram as investigações informais e relativamente livres acerca da temática (GIL, 2002). Nesse momento definiu-se os referenciais teóricos a respeito conceitos de gênero e as discussões que também o atravessam, como corpo e sexualidade.

Durante o processo, também surgiu a necessidade de desenvolvimento de uma revisão sistemática acerca das discussões de gênero na Educação Física escolar brasileira, a fim de, com isso, apresentar o processo de produção do conhecimento da temática e suas abordagens metodológicas, bem como discutir seus limites e possibilidades dentro das intenções desta pesquisa. Evidenciou-se que nos últimos dez anos, no que se refere às questões de gênero, há poucas pesquisas que proponham caminhos para se discutir gênero por intermédio de intervenções pedagógicas na Educação Física escolar. As discussões presentes nos achados estiveram centradas em aspectos como: corpo, sexualidade, identidade de gênero, sexismo, gênero e esporte, co-educação e inclusão. Pensando em caminhos e possibilidades, destaco também alguns conceitos desenvolvidos por Paulo Freire para debater sobre gênero dialogicamente e não como imposição ideológica.

No que se refere a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, optou-se pelo uso de questionários, observações e a entrevista coletiva, nesta ordem. O questionário elaborado buscou corroborar com os objetivos específicos da pesquisa; e as entrevistas coletivas (KRAMER, 2007) relacionaram-se com pontos destacados da análise dos dados obtidos no primeiro instrumento de coleta. Quanto a observação, esta foi sistemática e desenvolvida com uma grupo menor da população pesquisada.

Questionários e entrevistas são técnicas de investigação bastante utilizadas em pesquisas com a mesma natureza aqui desenvolvida, “convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos

pesquisados” (GIL, 2002, p. 115) e nem sempre os dados obtidos serão facilmente analisados, principalmente quando o conteúdo destes instrumentos atravessam crenças, sentimentos e padrões de ação, exigindo esforços redobrados em sua elaboração, análise e discussão de resultados. Discussões sobre a temática de gênero são constantemente atravessadas e/ou barradas por questões religiosas, morais, biológicas etc. Quando debatidas, quase sempre geram tensões e discordâncias, mas isto não impede a discussão, como afirma Freire (1985), onde não precisamos estar de acordo com o outro para desenvolvermos um diálogo.

A opção por uma entrevista coletiva ao invés das, tradicionalmente, individuais partiu da necessidade visceral desta pesquisa em conectar-se ao diálogo como proposta primeira. E Kramer (2007, p. 65), ao utilizar ambos os modelos, percebeu que “nas entrevistas coletivas, as situações dialógicas são enriquecidas, as análises são mais profundas e substanciais”. A autora ainda destaca que durante as entrevistas coletivas, aspectos hierárquicos, institucionais e profissionais pareciam ser diluídos, favorecendo à autenticidade, dimensão pessoal, crenças etc.

2.2 Trabalho de Campo

Partindo dos instrumentos escolhidos para este momento da pesquisa, o questionário buscou apreender a percepção de professores e professoras acerca das questões de gênero em suas práticas pedagógicas, sendo uma etapa de diagnósticos. Foram elaboradas treze questões, entre itens abertos e fechados, abordando discussões entre gênero e escola, gênero e co-educação, gênero e sexismo, gênero e conteúdos da Educação Física, e expectativas de gênero. A rede de ensino de Maracanaú conta hoje com trinta e oito professores e professoras de Educação Física e desenvolveu-se os instrumentos com todos e todas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Foram 26 questionários, com 13 questões cada, respondidos, por 5 (19%) participantes mulheres e 21 (8%) homens. Todos e todas em docência nos anos finais do ensino fundamental no município de Maracanaú.

Ao concluir as discussões dos questionários, iniciou-se as observações. Em pesquisas educacionais, as observações são o principal método de coleta de informações, proporcionando um maior contato entre pesquisados e pesquisadores ou pesquisadoras e, desse modo, aproximando-se mais da perspectiva dos/das participantes da pesquisa. Por intermédio das técnicas de observação, é possível que novas

informações a respeito de uma problemática sejam descobertas e a coleta de dados se dará em situações em que outras formas de comunicação não podem ser exploradas (LÜDKE; ANDRE, 1986).

As observações, como instrumento de coleta, exigem um posicionamento sobre o nível de participação do observador ou observadora na realidade pesquisada. De acordo com Lüdke e André (1986), há um *continuum* de participação em que pesquisador ou pesquisadora podem se encontrar: a) participante total; b) participante como observador; c) observador como participante; e d) observador total. É importante ratificar que, durante o processo de observação e dependendo das circunstâncias, poderá haver uma variação no nível de participação em quem observa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1999).

A princípio, neste trabalho, as observações foram desenvolvidas com o envolvimento parcial da pesquisadora com a realidade investigada, tentando perceber o modo com o qual professores e professoras acolhem as questões afetas a gênero em suas práticas pedagógicas. As observações foram registradas por meio de diários de campo, nos quais foram descritos os momentos de encontro com a realidade pesquisada, bem como reflexões da pesquisadora e depoimento dos/das participantes. O registro desses momentos foi realizado por intermédio do auxílio também de uma ficha de observação elaborada pela autora. Por fim, houve o acompanhamento de 52 aulas em 3 escolas do referido município e vale ressaltar que neste município, há duas aulas de Educação Física por semana, ocorrendo no mesmo dia, uma em seguida da outra.

2.3 Análise e interpretação dos dados

Gomes (2002) defende a ideia de que análise e interpretação estão inter-relacionadas e “contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente os dados da pesquisa” (p. 68). O autor, apresenta alguns passos para a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa.

O primeiro passo trata de ordenar os dados, no caso, os resultados dos questionários diagnósticos, das observações e das entrevistas realizadas. O segundo diz respeito a classificação dos dados em categorias relevantes, surgidas a partir de questionamentos levantados durante a própria coleta ou determinadas a priori. O terceiro e último passo é basicamente a análise final, responsável por estabelecer

relações entre os dados e os referenciais teóricos, nesse momento são respondidas as questões iniciais dos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, o presente trabalho utilizou a análise temática como método principal para a discussão dos resultados dos questionários, entrevistas e observações. De acordo com Minayo (2013, p. 316), desenvolver este tipo de análise

Consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja a *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado [...] Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamentos presentes ou subjacentes no discurso.

A análise dos questionários (Anexo I) aplicados nesta pesquisa teve seus dados apresentados por meio de descrições quantitativas e qualitativas acerca das primeiras percepções da população pesquisada com relação às questões de gênero que têm atravessado frequentemente as de professores e professoras de Educação Física na escola. Segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 194), “dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa” e podem ser incluídos na pesquisa como dados de estatística descritiva, fornecendo mais informações sobre o público pesquisado.

A discussão dos resultados obtidos por intermédio dos questionários, embora trate de estatísticas, não se restringiu a apresentar números e valores. O intuito de recolher dados quantitativos é para que eles sejam apresentados de modo crítico e assim revelar o senso comum presente em uma realidade sobre algum assunto (BOGDAN; BIKLEN, 1999), nesse caso, o senso comum entre professores e professoras sobre relações de gênero na Educação Física escolar. O quadro abaixo apresentará de modo conciso os caminhos metodológicos a serem percorridos.

Quadro 1 – caminhos para a construção dos procedimentos metodológicos

	Fase Exploratória	Trabalho de Campo	Análise e interpretação dos dados
1	Construção dos referenciais teóricos;	Elaboração e aplicação de questionário diagnóstico com professores(as);	Ordenação dos dados e elaboração de categorias a priori;
2	Desenvolvimento de revisão sistemática;	Elaboração e realização de entrevistas coletivas com uma amostra de três participantes;	Classificação das categorias surgidas no trabalho de campo;
3	Seleção dos procedimentos metodológicos.	Observações, escrita do diário de campo.	Discussão de resultados a partir da análise temática.

Fonte: elaborado pela autora.

Como observado no quadro acima, a fase exploratória da pesquisa se dedicou também a construção do referencial teórico que subsidiou o desenvolvimento do trabalho de campo e principalmente da análise e interpretação dos dados. Logo, o capítulo a seguir dedica-se a discutir os conceitos e contextos em que se inserem discussões afetas a gênero e seus desdobramentos.

3. GÊNERO: DISCUTINDO CONCEITOS E CONTEXTOS

A fim de melhor compreender a relevância das discussões de gênero para a Educação Física escolar, este capítulo divide-se em três subtópicos, onde o primeiro discorre sobre a influência do movimento feminista nas primeiras discussões afetas a gênero levadas ao âmbito político e acadêmico; o segundo aborda como o corpo e sexualidade são aspectos diretamente ligados a gênero; e o terceiro apresenta o modo com o qual as questões de gênero emergiram na educação brasileira ao longo do tempo.

3.1 A palavra e o Movimento Feminista

Não é possível falar de gênero sem citar o movimento feminista e sua luta pela igualdade dos direitos das mulheres, tornando-se assim um dos movimentos sociais e políticos mais importantes do século XX (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; BANDEIRA, 2000), interferindo diretamente no pensamento social e político ocidental (BANDEIRA, 2000).

A inquietude do movimento feminista foi fundamental, o fez um dos primeiros a atentar-se aos sinais de que as diferenças entre o corpo masculino e feminino produziam desigualdades e geravam violência, não somente em um âmbito pessoal e individual, mas também em um seio político, cultural, de trabalho, classe social e raça, como aponta Lins, Machado e Escoura (2016).

Apresentando brevemente o seu contexto histórico destacam-se três ondas principais. A primeira (1850 a 1950) reivindicava sobretudo o direito ao voto, a possuir propriedades, a ter acesso à educação e ao fim de casamentos arranjados, esses 100 anos “compreenderam as primeiras organizações das mulheres pioneiras, também conhecidas como sendo as igualitaristas e sufragistas” (BANDEIRA, 2000, p. 16).

O segundo período (1960 a 1980) propunha discutir condições de trabalho e de vida, combater a violência doméstica e a desigualdade salarial entre homens e mulheres, é também neste momento que surgem os estudos de gênero como categoria analítica.

Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição cultural difusa na qual a vida das

mulheres era mal representada ou simplesmente não representada. (BUTLER, 2016, p. 18)

A terceira onda (centralizada nos anos 1990) refere-se principalmente a produção de conhecimento acerca da temática e a institucionalização da categoria gênero, outro ponto importante abordado a partir desse período é prática-conceito da interseccionalidade, a qual tornou-se “uma das mais importantes contribuições teóricas atualmente no campo dos estudos feministas, constituindo-se como uma das quatro principais perspectivas da terceira onda” (POCAHY, 2013, p. 70)

Guacira Louro (2014), discutindo os conceitos conferidos a gênero, os atrela também a história do movimento feminista, destacando a segunda onda deste, onde as produções teóricas a respeito da dimensão social e cultural da palavra gênero ganham evidência. Também nesse sentido, Dagmar Meyer (2013, p. 14) revela que esse momento, para o movimento feminista, remetia-se “ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção do conhecimento”, trazendo pesquisas que apontassem “possíveis formas de intervenção” para além de denúncias. Com isso, o caráter científico atribuído aos estudos feministas se torna fundamental para a legitimação das discussões sobre gênero em um campo social. Estas mulheres foram responsáveis também por levar à academia outras pautas e temas, referentes a sexualidade, família, corpo etc.

O feminismo no cenário acadêmico e científico e suas problematizações oportunizaram uma nova forma de fazer ciência, desafiando o seu caráter hegemônico. As questões levantadas pelos estudos feministas denuncia as incompletudes e insuficiências em paradigmas teóricos metodológicos, porém, não têm a intenção de estabelecer um conjunto desses conceitos como sendo assentados, estáveis, indiscutíveis e aceito por todos e todas (LOURO, 2014). “A proposição é operar com categorias analíticas instáveis, é movimentar-se em meio a um campo teórico que está em contínua construção, que acolhe a crítica como parte de sua construção” (LOURO, 2014, p. 149).

Mesmo com todo o seu engajamento político, educativo e social, o movimento feminista apresentou fragilidades, ignorando questões afetas a raça e classe social, por exemplo. A escritora estadunidense, professora universitária, feminista, negra e engajada nos movimentos sociais, bell hooks², discutindo a respeito das primeiras obras feministas com as quais teve contato, levanta que estas partiam da perspectiva de uma

² A autora prefere que seu nome seja escrito com letra minúscula para que atenção não se volte para ela e sim para suas ideias e mensagens.

mulher branca e burguesa. E embora hoje, estudiosas do feminismo, reconheçam o impacto de questões como raça e classe, “no começo o movimento feminista não era um ambiente que acolhia bem a luta radical das mulheres negras para teorizar sobre suas subjetividades” (HOOKS, 2013, p. 75).

Nesse sentido, a interseccionalidade apresenta-se como um modo de ampliar as discussões acerca de gênero, compreendendo suas complexidades e multiplicidades e a relação entre a categoria gênero e outros marcadores sociais, como classe, raça/etnia, idade, deficiências e sexualidade (POCAHY, 2013).

No que concerne ao significado social atribuído a palavra gênero, trago duas referências. Louro (2014) afirma que fora através das feministas anglo-saxãs que a palavra gênero passou a se diferenciar de sexo, ou de características biológicas tão-somente. Enquanto Silva (2017) evidencia o biólogo John Money como o primeiro a usá-la em um sentido próximo ao atual, englobando os aspectos sociais do termo e afastando a noção binária de gênero. Butler (2016, p. 22) acrescenta que

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção de identidade.

Embora haja diferentes atribuições ao termo, discutir gênero como construção social extrapola, sem negar, qualquer aspecto biológico e não se limita a tratar apenas do corpo e da sexualidade separadamente (LOURO, 2014; GOELLNER, 2013a; MEYER, 2013). A palavra gênero, antes utilizada apenas para diferenciar o sexo biológico e suas características – macho ou fêmea, masculino ou feminino –, por intermédio dos estudos feministas pós estruturalistas, no século XX, ganha novas nuances e passa a descrever como se dão também as relações entre os “ser”es femininos e masculinos (SCOTT, 1994, *grifo nosso*). Meyer (2013) aponta, inclusive, uma das argumentações do movimento feminista, onde evidencia-se que:

são os modos pelos quais características femininas e masculinas são apresentadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente o que passa a ser definido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (MEYER, 2013, p. 16).

Corpo e sexualidade também atravessam as discussões em torno do gênero e ambos emergem de relações sociais históricas (GOELLNER, 2010; LOURO, 2014; SCOTT, 1994). Percebidas, por exemplo, ao retomar: o corpo glorificado na Grécia Antiga, flagelado na Idade Média, estudado minuciosamente no Renascimento, explorado no sistema capitalista, massacrado em guerras, e estereotipado desde então; quanto a sexualidade, esta fora reprimida, condenada e incompreendida dado o determinismo biológico e “pudor religioso” que se instalara desde os primórdios das sociedades.

De acordo com Dias (2015, p. 78) “é preciso fazer uma interlocução entre os estudos sobre o corpo, gênero e sexualidades, pois só assim poderemos entender que eles se interligam e que dificilmente poderemos compreendê-los separadamente”, mas embora corpo, gênero e sexualidade estejam diretamente interligados, perpassam pela cultura e ganham identidade própria dentro de seus desdobramentos.

3.2 O corpo e a sexualidade: convergências, divergências e interseções.

Sobre corpo, este é construído pela linguagem e também a partir de processos educativos – dentro e fora da escola. Em algum momento da história, características biológicas pautadas em discursos científicos deram margem para o surgimento de teorias como a de que o tamanho do cérebro poderia medir o nível de inteligência, enquanto outras características poderiam até determinar quais tipos de trabalho e comportamentos a priori (GOELLNER, 2013a). Ou seja, características físicas poderiam ser, inclusive, o que hoje chamamos de testes vocacionais.

O corpo, objetificado e jogado a condição única e exclusiva de aparato biológico, descolado do sujeito, que é sujeito antes de ser corpo, descolado do mundo e da sociedade faz parte de uma, equivocada, concepção de modernidade, a qual atribui ao corpo uma condição individualista (LE BRETON, 2007).

O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento [...] A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2007, p. 26)

Um momento, o qual considero crucial para as discussões acerca do corpo, foi o da sua inserção nos processos educativos, relacionado principalmente à exigência de produtividade durante ascensão da indústria. À educação do corpo foram conferidos diversos métodos disciplinares, tornava-se fundamental a correção, limpeza e higienização; e à medicina, qualificar a higiene do corpo e da cidade, e assim, proporcionar o vigor e energia necessários às rotinas de trabalho (GOELLNER, 2013a).

Os manuais de medicina do início do século XX, destacando os benefícios físicos e morais dos exercícios, passam a incentivar novas formas de mostrar o corpo, entra em cena o teatro, o cinema, os esportes, as danças. Populariza-se, em certa medida, a fotografia e a possibilidade de contemplar sua própria imagem e aquelas presentes em anúncios publicitários e revistas. Mulheres começam a participar de peças de teatro, a despir-se em palco e a praticar esportes, os quais, para alguns, incitavam a satanização da mulher (DEL PRIORI, 2014).

Na Europa, surge então a inversão de padrões, nesse momento, as mulheres esbeltas, magras, delineadas eram a norma e

a entrada da mulher no mundo do exercício físico, do exercício sobre bicicletas, nas quadras de tênis, nas piscinas e praias trouxe também a aprovação de corpos esbeltos, leves e delicados. Tinha início a perseguição ao chamado *enbonpoint* – os quilinhos a mais –, mesmo que discretamente. (DEL PRIORI, 2014, p. 112, *grifo da autora*)

O padrão descrito anteriormente passa a ser reproduzido até os dias atuais. Andrade (2017) aponta a possibilidade de revistas serem pensadas como um artefato pedagógico, nos quais meninas e mulheres são ensinadas a como lidar com seus corpos. Não obstante, é possível também estender tais pensamentos às demais mídias, inclusive, hoje principalmente, as redes sociais talvez tenham assumido esse papel.

Com isso, é importante permanecer enfatizando que o “corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica” (LOURO, 2013b, p. 15), entretanto, também conserva e reproduz tradições generificadas, tal qual a de que o corpo feminino deve ser protegido do “contato físico” durante a prática de alguns jogos, pois estes supõem “agressividade”, e à feminilidade são impostos ideais de fragilidade e passividade heteronormativa (LOURO, 2014). Nicolino e Silva (2013, p. 101), em pesquisa com educadores e educadoras sobre suas percepções acerca de corpo e gênero, observaram que há uma

Certa naturalização do corpo e das questões de gênero e sexualidade, ao serem explicadas pelas diferenças anatomofisiológicas, desconsiderando o papel ativo do sujeito histórico e ao contexto social a que pertence e que o constitui. Tal posição de naturalização contribui e justifica uma posição de não intervenção, cristalizando linguagens e ações como se fossem próprias de homens e mulheres, reiterando essa percepção para as novas gerações.

A norma, para além de inscrever nos corpos o que é normal, ainda delimita o que deve ser aceito, tolerado, ignorado e/ou rechaçado. Segundo Louro (2013a), aqueles que ocupam as posições centrais – ou normais – são responsáveis por ditar, por intermédio das representações de si mesmos, as representações dos outros. A autora, redirecionando essa ideia para a nossa sociedade, afirma que a norma parte do homem branco, heterossexual, cristão e de classe média. Nesse sentido, as “representações normais” se materializam em muitas oportunidades, ainda hoje, ignorando, tolerando e/ou rechaçando as manifestações e representatividades étnicas, raciais, de gênero, sexualidade e classe social.

Embora o “normal” seja conseqüentemente “natural”, há um intenso caráter de vigilância sobre os corpos “desviantes”. De acordo com Louro (2013a), a escola, nessa perspectiva, opera então como um aparelho da pedagogia da sexualidade e do disciplinamento dos corpos.

A naturalização do corpo passa a ser fenômeno social e simbólico que repercute na socialização de homens e mulheres, através da ideia de que a cultura condiciona as representações e imaginários sobre o masculino e o feminino, ou seja, as masculinidades e feminilidades. Nesse caso, tem-se como fruto um discurso dicotômico visto que será possível a identificação de corpos educados e corpos não educados, corpos civilizados e incivilizados, corpos naturalizados e corpos ambíguos que influenciarão a socialização dos indivíduos, principalmente na prática pedagógica e no processo de socialização escolar. (DIAS, 2015, p. 75)

Há nos processos educativos, por exemplo, condescendência às práticas violentas entre meninos e uma rigidez sobre a docilidade entre meninas; o desprezo à fragilidade masculina e resistência ao empoderamento feminino; o silenciamento da homoafetividade e a reafirmação compulsória da heterossexualidade. A instituição escola produz e reforça a construção de identidades padrões, principalmente, sexuais e de gênero (LOURO, 2013a).

Em resumo, gênero surge como uma ferramenta analítica e política a dialogar com as marcas culturais e históricas produzidas pelas características biológicas dos

seres femininos e masculinos; o corpo “resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.” (GOELLNER, 2010 p.73); e a sexualidade se insere em como os seres descobrem e vivem seus corpos culturais e os prazeres neles envolvidos, como apontam Goellner (2010) e Louro (2014) através dos estudos de Jeffrey Weeks.

Entender gênero, corpo e sexualidade como elementos que extrapolam, atravessam e dialogam entre si como construções é parte de um aprendizado, acredito que esse seja um passo importante para que barreiras de gênero sejam rompidas, por intermédio de práticas educativas conscientizadoras.

3.3 As questões de Gênero na Educação Brasileira: reabrindo antigas feridas.

As questões afetas ao gênero sempre se manifestaram no seio escolar, seja reforçando desigualdades ou, mais recentemente, na busca por eliminá-las. A história da pedagogia no Brasil foi palco para o surgimento de incontáveis estereótipos generificados, o magistério tornou-se um espaço de trabalho feminino, atribuiu às mulheres jovens o ofício de professoras como treinamento para o casamento e para a maternidade, e fez o seu salário ser desvalorizado devido ser papel masculino prover a renda familiar; as normas de gênero operam até mesmo nos componentes curriculares e extracurriculares quando se reproduzem pensamentos como “matemática é de menino”, “meninas são mais caprichosas”, “meninos são mais agitados mesmo”, “meninas são calmas e delicadas” (LOURO, 2008).

Partindo do princípio difundido por Brandão (1983) de que a educação é um domínio da cultura e condição da permanente recriação de si mesma, e as questões de gênero também são construídas a partir das relações socioculturais, a educação pode se tornar uma ferramenta de grande valia na busca pelo fim das desigualdades de gênero, fazendo da escola um lugar de discussões, rompimentos e reconstruções; a escola, por meio do diálogo, tem o potencial de recriar os ultrapassados estereótipos de gênero, não mais produzindo desigualdade através das diferenças e finalmente acolhendo-as democraticamente.

Algumas investidas em trazer as questões de gênero ao contexto escolar vêm sendo promovidas transversalmente há certo tempo; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) traziam a “orientação sexual” como um tema socialmente

relevante a ser discutido na escola; uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), aprovado em 2010, punha ênfase na busca por igualdade, seja ela de raça, gênero ou orientação sexual; e ainda mais recente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) objetiva a equidade na educação e “requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade” (p. 11) independente de “aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender” (p. 11).

No entanto, a Educação Brasileira, deixou, ao longo de sua história, feridas mal cicatrizadas e encobertas sob os frágeis curativos (justificativas pautadas em características biológicas, crenças, moralidade, etc.).

As questões de gênero estão presentes em contextos educacionais brasileiros desde o “descobrimento” do país pelos portugueses. Embora nessa época o acesso à educação ainda fosse privilégio de uma pequena parte da população integrante da nobreza, ainda assim era exclusivamente destinada a homens. Pode-se perceber que o acesso à educação formal pela mulher foi então uma das primeiras questões de gênero a serem discutidas e pode-se acrescentar que “a educação constitui-se numa das primeiras “bandeiras” empunhadas pelo movimento de emancipação feminina que via nela a possibilidade de garantir a independência econômica e social da mulher” (PASSOS, 2000, p. 59)

Beltrão e Alves (2006) até reconhecem que, no século XXI, as condições gerais em que as mulheres se encontram são bem melhores que nos períodos históricos que o antecederam, sendo esse resultado fruto, principalmente, de lutas do movimento feminista, a fim de diminuir as desigualdades de gênero acumuladas em 450 anos de história. No Brasil, durante o período colonial, embora já existissem alguns avanços relativos ao desenvolvimento de uma política educacional, ela era restrita ao público masculino. Às mulheres, independentemente de cor, credo ou classe, era negado o acesso à educação. Ribeiro (2000) destaca, inclusive, que as mulheres da época eram consideradas seres inferiores e para serem mulheres de família, nada deveriam saber.

O primeiro avanço no que diz respeito a instrução feminina veio de uma reivindicação dos povos indígenas ao Pe. Manoel de Nóbrega solicitando que suas companheiras fossem ensinadas a ler e escrever, como aponta Ribeiro (2000). Entretanto, não foi autorizado pela coroa portuguesa.

A despeito de tantas adversidades, algumas exceções sobrepuseram-se. Tendo como exemplo Catarina Paraguassú, lembrada como a primeira brasileira a aprender

leitura e escrita; e D. Tereza Margarida da Silva e Orta que também se tornou figura importante por ter sido a primeira romancista da então colônia do Brasil, o que resultou mais tarde em sua prisão durante seis anos por ordens do Marquês de Pombal (RIBEIRO, 2000).

Na segunda metade do século XVI surge o que viria a ser a primeira investida rumo a uma educação formal para as mulheres brasileiras, que até então só poderiam estudar na Europa. A educação confessional passa então a ser responsável pelo ensino da leitura, da música, de trabalhos domésticos, dentre outros. Contudo, esse ainda era privilégio da minoria branca, que era educada com duas finalidades, para ser esposa ou freira (RIBEIRO, 2000). Os conventos e casas de recolhimentos foram os únicos espaços institucionais onde as mulheres da colônia poderiam receber instrução e educação, muito embora seus preceitos ainda fossem voltados a uma formação doméstica e religiosa.

Em 1827 é instituída pelo governo a Lei de Primeiras Letras no Brasil, essa lei passa a garantir a educação feminina formal, apenas no ensino primário – ainda para poucas e privilegiadas – e como apontam Alves e Beltrão (2009), a exclusão das mulheres do ensino secundário inviabilizava qualquer pretensão de ensino superior. A partir de então foram criadas escolas para mulheres, no entanto essa educação ainda tinha um currículo diferente da ofertada para meninos. Meninas seriam educadas por mestras, cabendo-lhes o ensino da leitura, escrita, moral cristã, doutrina católica e prendas domésticas; quanto a matemática, apenas as quatro operações, ficando para o currículo masculino as noções mais aprofundadas. Mais uma vez, mulheres subestimadas, subalternizadas e oprimidas.

Em 1879, o acesso das mulheres ao ensino superior foi regulamentado, mas poucas mulheres de fato puderam usufruir do avanço (PASSOS, 2000). A carência deixada por séculos sem ter direito e acesso a uma educação secundária ainda se fazia muito presente, impedindo muitas vezes que mulheres exercessem seu direito ao ensino superior.

A chegada do século XX foi responsável por incontáveis rompimentos e novas demandas de discussão. A migração do campo para o meio urbano; a entrada ao magistério e outros mercados de trabalho; o direito ao voto, bem como ao acesso a todos os níveis de ensino; os avanços científicos e os métodos contraceptivos; a imprensa e a ideia de que a educação poderia promover a emancipação feminina; essas são questões diretamente ligadas ao nascimento do movimento feminista (ALVES;

BELTRÃO, 2009), em luta pelos direitos das mulheres e como menciona Louro (2014) tendo a missão de “tornar visível aquela que foi ocultada” por tanto tempo.

A chegada de um novo século ampliou as discussões a respeito das desigualdades produzidas em 400 anos. Durante as primeiras décadas o quadro ainda não era dos mais favoráveis, principalmente no que se refere a educação, segundo Alves e Beltrão (2009). Porém após a Revolução de 1930 mudaria substancialmente. Os autores indicam, por exemplo, que o direito ao voto adquirido em 1932 pode ter sido fundamental para o aumento das matrículas escolares de mulheres brasileiras. Não podemos ignorar que havia um interesse de políticos na escolarização feminina, já que apenas pessoas alfabetizadas poderiam votar e eles precisavam de eleitores.

Mulheres – brancas e de classe média em sua maioria – começaram a, para além de conquistar, usufruir de seus direitos com maior liberdade a partir de 1961, quando a LDB garante o acesso a todos os níveis de ensino a todas as mulheres; e aquelas que já se encontravam no magistério tinham agora o direito de prestar vestibular (ALVES; BELTRÃO, 2009).

Seria ingenuidade pensar que essa poderia ser a solução imediata para todas as questões de gênero presentes na educação brasileira, quando na verdade passa a ficar evidenciada a necessidade de se discutir gênero junto a outros marcadores sociais (classe, raça, cultura). Ou como insiste Judith Butler: “se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida”. Também seria contraproducente não reconhecer a importância dos avanços conquistados na segunda metade do século XX.

Tais avanços abriram caminhos para se discutir outras questões afetas a gênero na educação, que até então eram caladas a todo o custo. Louro (2014) nos diz que é importante perceber o não-dito, como o ocultamento da homossexualidade na escola, a garantia da “norma” e a manutenção de valores “bons”; quando nada mais são que heranças de séculos onde a norma era desenvolvida apenas por/para homens brancos, heterossexuais e cristãos.

Dada essa forte ligação entre a sociedade e a norma patriarcal, que tende a dicotomizar, devemos desconfiar do que é tido como “natural”, brinquedos para meninas diferentes dos para meninos, filas de meninas e fila de meninos, interesses e aptidões apenas masculinas ou femininas (LOURO, 2014).

Qual lugar mais propício que a escola para se questionar e debater sobre educação e gênero, para se desconstruir discursos discriminatórios por intermédio do

conhecimento, para romper com currículos sexistas, etnocêntricos e racistas? E como ressalta Louro (2014, p. 68):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão.

Retomando a ideia do não-dito mencionada pela autora, trago agora um caso clássico do não só dito, como explícito e evidenciado, o componente curricular da Educação Física. Tal qual vem servindo de palco para preocupação e controle com relação a sexualidade das (os) estudantes; colocando o desempenho esportivo como valorização da masculinidade; e impondo timidez corporal nas meninas (LOURO, 2014).

As evidências que colocam a Educação Física brasileira nesta posição de componente curricular “genereficador” somente passam a ser debatidas a partir da década de 1980, quando os estudos de gênero e feministas são inseridos no campo acadêmico e que hoje apresentam uma produção bem diversa quanto aos temas, problemas, objetos de investigação, aportes teóricos e metodológicos (GOELLNER, 2013b). A fim de discutir como têm sido representados os estudos de gênero na Educação Física escolar ao longo da última década (2008 a 2017) que apresenta-se o próximo capítulo.

4. AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTADO DA ARTE

Para perceber como as discussões de gênero podem se manifestar no contexto da Educação Física escolar, faz-se necessário reforçar definições. “O termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens” (SCOTT, 1994 p.19).

Aproximo estas discussões a Educação Física enquanto componente curricular mencionando que as suas aulas devem ser encaradas como territórios onde estereótipos estão, de certo modo, enraizados e constantemente sendo reforçados, para a partir daí então pensar em um processo de rompimento com ideais preconceituosos presentes neste componente. A Educação Física durante a maior parte do século XX foi pautada em aspectos biológicos e técnicos, seu conteúdo mais explorado, o esporte, foi, e ainda é, um instrumento de controle social e promotor de expectativas de gênero (LOURO, 2014). Espera-se dos meninos um desempenho maior em práticas corporais esportivas que exijam força, agilidade e contato físico; e das meninas espera-se delicadeza e feminilidade.

Analisando historicamente, a Educação Física escolar teve seu caráter ligado diretamente às ciências biológicas, uma de suas principais funções era desenvolver a aptidão física, sendo entendida como uma atividade apenas prática. Seus pressupostos, já tão ligados às diferenças, impunham por intermédio da legislação vigente a separação das turmas por sexo, sendo essa uma das primeiras questões de gênero a emergir durante as aulas de Educação Física (SOARES, 1992). As diferenças eram justificadas sob perspectivas naturalistas e por características congênicas, podendo ser positivas ou negativas e reforçando desigualdades, como relembra Daolio (2010).

Na década de 1990, mudanças no que se refere a legislação e práticas desse componente curricular passaram a favorecer o debate quanto a marcas históricas que o perseguiam, tais como a segregação de meninos e meninas durante as aulas. Curiosamente essas mudanças organizacionais na Educação Física escolar aconteciam quase que simultaneamente com a consolidação dos estudos sobre gênero no Brasil (ALTMANN, 2015).

Ao mesmo tempo em que era importante discutir e romper com uma linguagem sexista, com livros didáticos e suas ilustrações misóginas, ou com aptidões e interesses

direcionados exclusivamente a homens ou mulheres, ampliar o olhar tornava-se fundamental para discutir-se gênero e educação. Louro (2014) insiste que a linguagem não só produz como sustenta e fixa as diferenças e relações de poder entre gêneros. Considerando que, de acordo com Soares et al. (1992, p. 11), a Educação Física Escolar supõe a “expressão corporal como linguagem social e historicamente construída”, nela também estão inscritas as marcas de gênero. E embora não seja simples discutir um assunto tão caro quanto este, devemos passar a problematizar também o complexo, como indica Louro (2014).

Garantir oportunidades de aprendizagem iguais para meninos e meninas nas aulas de Educação Física ainda é um grande desafio. Meninos ocupam espaços mais amplos e centrais durante as aulas, utilizam o esporte como um meio de exercer poder e virilidade; meninas têm uma atenção maior com aspectos da aparência física do que com habilidades corporais (ALTMANN, 2015). No entanto, tais realidades são naturais e imutáveis? Não há possibilidade de transgressão a essa regra social? Como discutir esses aspectos a fim de rompê-los?

Durante as aulas de Educação Física os corpos – femininos e masculinos – são evidenciados de modo constante, principalmente por meio do movimento. Contudo estes corpos não são apenas um conjunto de ossos e músculos conectados entre si e desconectados do mundo; carregam consigo histórias, valores e desejos; são construídos individual e culturalmente, cabendo ao tempo a tarefa de desconstruir e reconstruí-los. E como nos lembra Louro (2013b, p. 8):

[...] investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos (...) inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação.

As diferenças entre o modo de se educar corpos femininos e masculinos – quando assumem o caráter de desigualdade – acabam colocando meninas e meninos no que chamaremos aqui de “caixinhas” da aparência e do desempenho, respectivamente. Estar dentro ou fora desses recipientes traz uma série de implicações para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola.

Tomaremos como exemplo de discussão, as práticas esportivas nas aulas de Educação Física escolar, a partir do olhar que Helena Altmann (2015) desenvolve, para observar o interior das caixinhas em que muitos/as dos/as jovens são colocados – às vezes sem consentimento.

A autora aponta que, em se tratando de esportes, o campo de possibilidades oferecido a meninos é maior do que para meninas; a mídia esportiva, por exemplo, é responsável por difundir e fixar tendências por intermédio de imagens, tais quais “não apenas retratam um corpo, mas também o constituem” (p. 31). A divulgação de ilustrações ou fotografias de meninas dançando balé ou meninos jogando futebol, quando estritas, trazem a relação entre gênero e práticas corporais. O que aconteceria então com o garoto que sente vontade de aprender balé ou com a garota que sonha em ser jogadora de futebol?

A ideia a ser discutida aqui não é ocultar a publicidade de imagens, mas apontar seu caráter, diversas vezes, sexista e apresentar seu potencial em auxiliar na luta por direitos iguais no que se refere a uma educação esportiva igualitária e equivalente entre gêneros. Mostrar meninas obtendo êxito em esportes como futebol ou meninos na patinação não é a solução para os problemas imediatos de gênero nas aulas de Educação Física, porém é necessário haver um ponto de partida.

Vejo que a produção de conhecimento acerca de gênero pode, desse modo, anunciar algumas respostas e caminhos. Pesquisas sobre as discussões de gênero na Educação Física no Brasil não é algo absolutamente novo, Devide et al. (2011) aponta que desde o começo da década de 1990, a partir de teses e dissertações publicadas em Programas de Pós-Graduação *Strictusensu*, a temática vem sendo debatida. O autor salienta que essas primeiras publicações focaram em discussões de gênero na Educação física escolar, principalmente acerca da separação das aulas por sexo.

Luz Júnior (2001 p.66), ao analisar as publicações de teses e dissertações entre as décadas de 1980 e 1990, anuncia que na maioria dos trabalhos “a adjetivação das brincadeiras e dos esportes, como atividades masculinas ou femininas, fundada por argumentos bio-psicológicos e sexuais” foi a principal crítica estabelecida.

Dornelles (2011), ao entrevistar professores de Porto Alegre - RS, problematiza a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, e, ao final de seu estudo, indica que é interessante levantar outras possibilidades de investigação sobre corpo, gênero e sexualidade na escola. Matos (2016), em estudo de revisão sistemática, também discutindo as inúmeras razões para a divisão entre meninos e meninas, destaca a carência de produções propositivas acerca da mesma discussão. As pesquisas citadas deixam um gancho para que novas perguntas sejam feitas e respondidas, não como soluções imediatas e absolutas, mas como propostas de mudança e rompimento com padrões de gênero estereotipados que emergem no contexto escolar.

A partir dos estudos dos autores e autoras citados acima, considero importante retomar as discussões sobre o que vem sendo debatido acerca das questões de gênero na área da Educação Física escolar. Tendo em vista que esta pesquisa tem como um de seus objetivos investigar o modo com o qual as questões de gênero emergem nas aulas dos professores e professoras de Educação Física, apresentar trabalhos que abordem a temática poderá então subsidiar este estudo.

Nesse sentido, as discussões foram retomadas a partir de uma análise da produção do conhecimento acerca das questões de gênero em quatro periódicos da área da Educação Física: *Motrivivência*, *Movimento*, *Pensar a Prática* e *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. A opção por periódicos ao invés de Teses, Dissertações ou Livros – como fizeram Devide et al. (2011) e Luz Júnior (2001) – surgiu a partir de um estudo realizado por Bratch et al. (2011, p. 3) o qual traz:

Que a produção em periódicos é, em grande medida, representativa da produção mais geral, pois mesmo o material publicado em livros e em anais e também aquele objeto de dissertações e teses tendem, ao menos em parte, a ser veiculados, antes ou depois, em periódicos.

Os periódicos escolhidos são anunciados por Bratch et al. (2012) como aqueles que “se dedicam ou conferem um espaço maior ao tema EF Escolar” (p.2), tendo esse se tornado o motivo pelo qual optei pela análise das quatro revistas em questão. Seleccionadas as bases de dados para a pesquisa, foi realizada a uma revisão sistemática que para Petticrew e Roberts (2006) é um tipo de revisão de literatura que tenta “identificar, avaliar e sintetizar todos os estudos relevantes” (p. 9) a fim de responder a uma ou mais problemáticas, gerais ou específicas, de modo a ampliar a literatura para além das aproximações teóricas dos autores ou autoras e apresentar inclusive estudos que confrontem estas aproximações. O recorte temporal para a revisão sistemática foi de dez anos, que neste caso vai de 2008 a 2017. No quadro a seguir, será apresentada uma breve descrição dos periódicos utilizados.

Quadro 2 – Sobre as revistas.

REVISTA	CIRCULAÇÃO	RESPONSABILIDADE
MOTRIVIVÊNCIA	Quadrimestral	É um periódico científico do campo do conhecimento que engloba a Educação Física, Esporte e Lazer. É publicada sob a responsabilidade editorial do LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Tem apoio da Universidade

			Federal de Santa Catarina – UFSC.
MOVIMENTO		Trimestral	É uma publicação científica da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aborda temas relacionados ao campo da Educação Física, Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.
PENSAR A PRÁTICA		Trimestral	Periódico científico da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Publica artigos relacionados ao Campo Acadêmico-Profissional da Educação Física.
RBCE		Trimestral	Editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, A RBCE é um dos mais tradicionais e importantes periódicos científicos brasileiros na área de Educação Física/Ciências do Esporte,

Fonte: Motrivivência³, Movimento⁴, Pensar a Prática⁵ e RBCE⁶

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento de dados, onde foram acessados os endereços eletrônicos das revistas, e a partir de então, todas as edições compreendendo o recorte temporal escolhido. Constituíram-se relevantes os artigos completos e disponíveis em língua portuguesa, sendo excluídos apenas os editoriais e as resenhas, contemplando assim os artigos originais, ensaios e seções temáticas. A primeira triagem dos trabalhos se deu a partir o uso do descritor “Gênero” presentes no texto na íntegra, excluindo apenas aqueles que o traziam em referências bibliográficas e notas de rodapé. Ao abrir os artigos, no próprio navegador, utilizando uma interface de busca ali acessível, foram então encontrados 541 artigos tendo o descritor gênero. Considerar o texto na íntegra, embora tenha sido uma opção demorada, foi utilizada na intenção de ser mais criteriosa e assim abranger uma maior quantidade de trabalhos relevantes.

Na segunda etapa do estudo foi feita uma leitura breve nos artigos descobertos para delimitar aqueles que discutiam questões afetas ao gênero em seu caráter de construto social e histórico (GOELLNER, 2010; LOURO, 2014; SCOTT, 1994) e para além disso, trouxessem consigo debates na área da Educação Física escolar. Sabe-se que a palavra “gênero” possui vários significados, e com isso, incontáveis sentidos, quando

³ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index>. Acesso em 15 de abril de 2018.

⁴ Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/index>. Acesso em 15 de abril de 2018.

⁵ Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/index>. Acesso em 15 de abril de 2018.

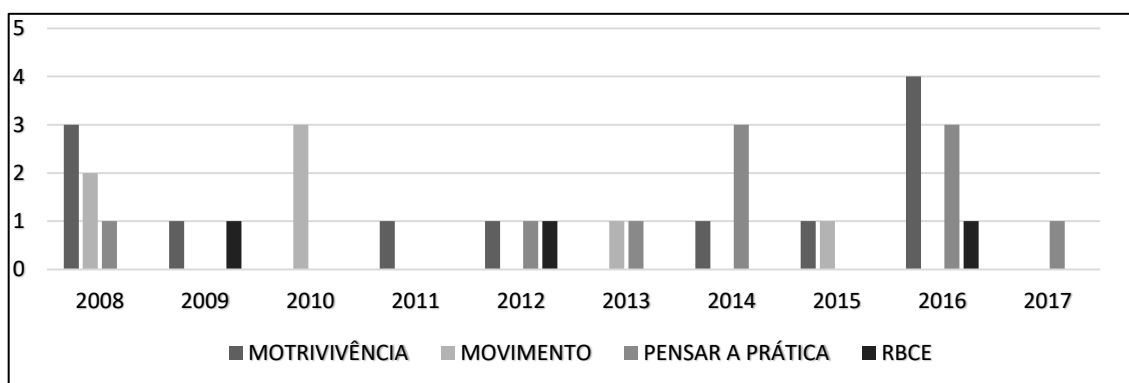
⁶ Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE>. Acesso em 15 de abril de 2018.

observada em um dicionário⁷, por exemplo: para a biologia, artes plásticas, música, gramática, filosofia etc. Fato esse que ficou explícito na primeira leitura dos artigos, onde a maioria deles trazia “gênero” apenas para diferenciar o sexo biológico masculino do feminino.

A partir desta primeira análise, aponto a crítica trazida por Luz Junior (2001), onde pondera que autores e autoras, ao optar pelo termo “gênero” apenas como uma distinção entre o sexo masculino e feminino, apresentam uma percepção reducionista e, desse modo, desconsideram o trabalho de outras autoras e autores na área dos Estudos de Gênero, que trabalham para que este seja entendido como uma construção social sobre as diferenças e desigualdades geradas a partir das relações entre homens e mulheres.

Após a leitura dos 541 artigos foi selecionada uma amostra de trinta e dois artigos para uma análise aprofundada. Para chegar a esta amostragem reduzida, seguimos estes dois critérios de seleção: 1) o descritor “gênero” deveria ser abordado no trabalho enquanto construção social; 2) o texto deveria trazer discussões sobre a área da Educação Física escolar. Sendo assim, o gráfico a seguir traz a disposição dos artigos por ano e por revistas.

Figura 1 – Disposição dos artigos por ano e por periódicos



Fonte: elaborado pela autora.

Embora os trinta e dois artigos selecionados representem apenas 6% da amostra de 541 artigos, não significa que os estudos de gênero não venham sendo realizados. Alguns trabalhos que discutiam a temática foram excluídos por tratar de gênero em uma perspectiva que não fosse a da Educação Física escolar; tais quais Gênero e Esportes,

⁷ Dicionário Michaelis, disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/g%C3%AAnero/>. Acesso em 15 de abril de 2018.

Gênero e Artes Marciais, e Gênero e Atletas. Outros artigos, embora o principal objeto de sua discussão não tenham sido as questões de gênero, traziam elementos importantes quanto a temática no universo da Educação Física escolar.

A revista *Motrivivência* foi a que apresentou maior número de estudos abordando questões de gênero na educação física escolar, com um total de doze trabalhos (38,7%) e maior efervescência no ano de 2016, com quatro (12,5%) produções. Da revista *Movimento*, foram selecionados oito trabalhos (25,8%), tendo maior frequência no ano de 2010, com três (9,6%) publicações. Já a *Pensar a Prática* contou com nove (29%) estudos descobertos, onde 2014 foi o ano com mais estudos encontrados, três (9,3%). Sobre a RBCE é preciso pontuar que para o ano de 2017, até a presente data⁸, não havia publicações disponíveis em seu endereço eletrônico, e até 2016 foram destacados apenas três artigos (9,3%), em 2009, 2012 e 2016. No quadro abaixo, serão apresentados os títulos dos artigos por periódico.

Quadro 3 – títulos por revista.

MOTRIVIVÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Homoafetividade nas aulas de Educação Física: e agora? (AQUINO et al., 2008); 2. Futebol Feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade (FURLAN; SANTOS, 2008); 3. O Ensino do conteúdo Dança na 5ª e 6ª Série do Ensino Fundamental a partir da Dança Folclórica e da Dança de Rua (GRANDO; HONORATO, 2008); 4. Educação Física Escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão (TEIXEIRA, 2009); 5. Marcas de Gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco (DORNELLES, 2011); 6. As masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física: percepções docentes (SILVA; CESAR, 2012); 7. Andando sobre rodas nas aulas de educação física escolar (BACHINI; MALDONADO, 2014); 8. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente (ASSIS; PONTES, 2015); 9. A Educação Física como território de demarcação dos Gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros (FRANCO, 2016); 10. Discussão de Gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática (MATOS, 2016); 11. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de Educação Física (MACHADO; PIRES, 2016); 12. Qual o Gênero do <i>Brincar</i>? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”(LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016).
----------------------	--

⁸ 16 de abril de 2018

MOVIMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física escolar (JESUS; DEVIDE; VOTRE, 2008); 2. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física (FIGUEIREDO, 2008); 3. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis (PICCOLO, 2010); 4. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010); 5. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica (VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2010); 6. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013); 7. Estereótipos de Gênero nas imagens dos Livros Didáticos de Educação Física do Brasil (GONZÁLEZ-PALOMARES; ALTMANN; REY-CAO, 2015).
PENSAR A PRÁTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação física, ser professor e profissão docente em questão (FIGUEIREDO et al., 2008); 2. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil (ALTMANN; MARIANO ; UCHOGA, 2012); 3. O bullying na Educação Física escolar e sua diferença entre meninos e meninas (LINHARES; FARIAS; LINS, 2013); 4. A opinião dos professores de Educação Física do ensino médio sobre a homossexualidade e a homofobia na escola (OLIVEIRA; GODOI; SANTOS, 2014); 5. Agressividade, violência e budô: temas da Educação Física em uma escola estadual em Goiânia (UENO; SOUSA, 2014); 6. O jogo nas aulas de Educação Física e suas implicações no desenvolvimento moral (CAETANO, 2014); 7. Educação Física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016); 8. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero (VIEIRA; ALTMANN, 2016); 9. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física (ETO; NEIRA, 2017). 10. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período de 2004 a 2014 nas bases do Lilacs e Scielo (SABATEL; ALVES; LIMA, 2016).
RBCE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar (SILVA; DEVIDE, 2009); 2. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante (SILVA, 2012); 3. Educação física escolar e relações de gênero: Diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula (UCHOGA; ALTMANN, 2016)

Fonte: elaborado pela autora.

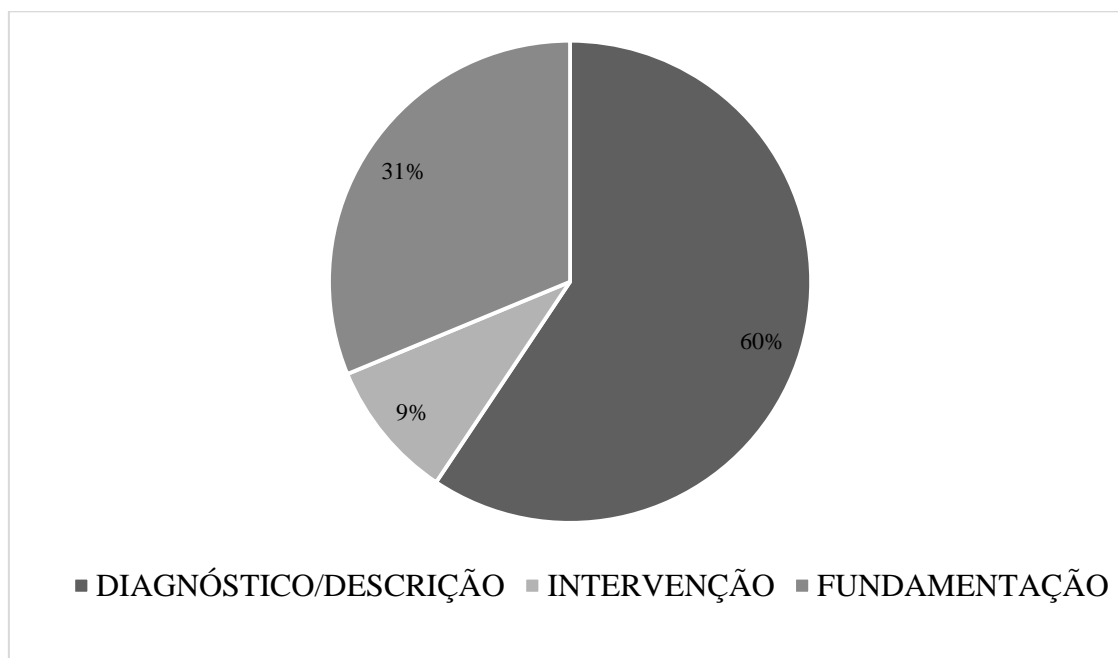
4.1 Análise dos trabalhos por categorias

Para facilitar a discussão acerca dos achados, foram usadas as categorias gerais estabelecidas por Bratch et al. (2011) em que os trabalhos são classificados como de: a) Fundamentação, que “procuram, por meio de distintos referenciais, fornecer e/ou

problematizar as bases teóricas” (p.15); b) Diagnóstico/descrição, partindo “da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência” (p.16); c) Intervenção, englobando “artigos que reúnem questões afetas à ação pedagógica propriamente dita” (p.16).

Dentre os trinta e dois trabalhos investigados, foram classificados dez (31%) como sendo de Fundamentação, três (9%) de Intervenção, e dezenove (60%) de Diagnóstico/descrição. Quanto a abordagem metodológica dos estudos, a maior parte deles caracterizaram-se como tendo uma abordagem qualitativa, apenas três caracterizaram-se a partir de uma abordagem mista – qualitativo-quantitativo.

Figura 2 – Quantidade de artigos por categoria



Fonte: elaborada pela autora.

4.1.1 Os estudos de Fundamentação

No que se refere aos trabalhos classificados como de fundamentação (BRATCH et al., 2011), sete caracterizaram-se como revisões sistematizadas de literatura (JESUS; DEVIDE; VOTRE, 2008; MOURA; MOURÃO, 2010; TEIXEIRA; CAMINHA, 2013; CHAN-VIANNA; MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016; VIEIRA; ALTMANN, 2016; SABATEL et al, 2016; MATOS et al, 2016), as bases de dados variaram entre índices de literatura – como SCIELO e LILACS, teses e dissertações em programas de pós-graduação e periódicos da área da Educação Física.

Sabatel et al. (2016), ao pesquisar artigos discutindo gênero e sexualidade, evidencia que a produção concentrada em poucas regiões e universidades pode ser responsável por impedir que as discussões sobre a temática sejam suficientes nos processos de formação inicial e continuada de professoras e professores e também que ainda é escassa a quantidade de trabalhos e pesquisadoras e pesquisadores.

Matos et al. (2016), investigando as razões da participação ou não participação das meninas em aulas de Educação Física, identifica a partir de seus achados que essas razões foram construídas historicamente e que a sociedade, ao evidenciar uma superioridade masculina em práticas esportivas, por exemplo, teve responsabilidade na então não participação das meninas nas aulas. As autoras e autores também nos atentam para a importância dos professores e professoras de Educação Física no processo de diminuição da evasão de alunos e alunas, incentivando, estimulando e planejando aulas de qualidade. Em contrapartida, Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010), através de suas investigações, acreditam que a não participação das meninas está ligada a uma questão de habilidade motora⁹ e que os trabalhos encontrados não se esforçam em discutir essa perspectiva, focando apenas em reforçar o argumento da generificação em algumas evidências empíricas.

Jesus, Devede e Votre (2008) debatem acerca da distribuição dos alunos e alunas por sexo nas aulas de Educação Física, e ainda se deparando com a maior parte dos seus achados defendendo as aulas mistas – meninos e meninas juntas(os), posicionam-se a favor da possibilidade de explorar várias metodologias e estratégias, de acordo com a demanda do professor ou da professora.

Pesquisando sobre educação infantil (VIEIRA; ALTMANN, 2016; MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016), dois trabalhos destacam por meio de suas descobertas que deveria haver um maior incentivo ao movimento do que ao controle dos corpos das crianças. Moura, Costa e Antunes (2010) questionam a pouca produção na área, e apontam que a reversão dessa situação poderia ser o primeiro passo para mudanças e reconstrução da Educação Física na educação infantil; em alguns de seus achados, onde nos quais é colocada a separação de meninos e meninas durante as aulas como uma das razões para relações desiguais de gênero e que a integração dos mesmos/mesmas seria a principal solução, os autores e a autora enfatizam “que a integração é um instrumento interessante, mas não pode ser compreendido de uma forma determinista ao correr o

⁹ Ou seja, ligada a um aspecto biológico (grifo nosso).

risco de acreditarmos que qualquer divisão poderia ser considerada sexismo” (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016 p.185).

Teixeira e Caminha (2013) debatem sobre o preconceito existente no futebol feminino brasileiro. Destacam como uma categoria de análise, as perspectivas pedagógicas desse preconceito, ou seja, como ele é mostrado na escola. Os autores apontam que, dentre os seus achados, o futebol ainda é uma prática dominada pelo público masculino, as meninas se afastam das práticas esportivas nas aulas de Educação Física devido a competitividade dos meninos e a relações de opressão dentro ou fora das aulas, onde a falta de incentivo de professores e professoras à participação de meninas nas aulas de Educação Física é uma das razões que reforçam a concepção da fragilidade feminina “associada à crença do futebol como espaço ritual e mítico da masculinidade” (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013 p. 281).

Os demais estudos utilizaram metodologias distintas. Houve a análise dos estereótipos de gênero presentes nas fotografias de livros didáticos de Educação física escolar (GONZALEZ-PALOMARES; ALTMANN; REY-CAO, 2015). As autoras utilizaram algumas hipóteses prévias selecionadas a partir de estudos semelhantes realizados anteriormente para analisar suas descobertas. Quanto aos resultados e às hipóteses que se confirmam, houve um pequeno predomínio de imagens de homens, bastantes imagens de grupos mistos e uma reprodução parcial dos padrões que associam práticas corporais a gêneros especificamente.

Já Silva (2012) traz discussões sobre a construção de comportamentos femininos e masculinos com base nas reflexões genealógicas de Foucault¹⁰. O artigo a princípio apresenta alguns conceitos que estão presentes ao longo do texto, em seguida discute aspectos que fizeram da escola um espaço generificante, para então articular estes com a Educação Física e seu primeiro conteúdo sistematizado, a Ginástica. O autor também contesta as construções de gênero que surgem nas aulas de Educação Física, revela que a partir da década de 1990 as pesquisas acerca de gênero começam a ser realizadas, e os currículos vigentes a serem questionados pelos estudos culturais, pós-críticos e pós-estruturalistas.

Em uma perspectiva pós-crítica, Eto e Neira (2017) trazem uma análise documental de relatos de práticas produzidos pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

¹⁰ “estas ajudam a entender quais foram as relações de saber e de poder que possibilitaram o surgimento das diferenças biológicas entre homens e mulheres, além de permitirem visualizar que as construções culturais de gênero não são tão “naturais” como aparentam” (SILVA, 2012 p.92)

(FEUSP). Para os autores, as teorias pós-críticas têm como conceitos-chave a identidade – não determinada exclusivamente por aspectos biológicos, a diferença e a emancipação, discutindo microcontextos a partir das relações de poder exercidas, onde inclui-se as discussões sobre gênero. No tocante da Educação Física escolar “o que se pretende é o desenvolvimento de uma ação pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas” (ETO; NEIRA, 2017 p.585). Um dos documentos analisados propunha uma experiência onde o objetivo foi desconstruir as concepções de masculinidade hegemônica na prática do futebol nas aulas de Educação Física, ao ser observado que as meninas, em sua maioria, eram ou sentiam-se marginalizadas durante o desenvolvimento desta prática esportiva.

Dentre as pesquisas mencionadas, ter as revisões sistemáticas como um dado expressivo, mostra que a busca por investigar a produção de conhecimento acerca de gênero têm crescido e gerado discussões, e vale ressaltar que os intervalos temporais utilizados compreendem mais de duas décadas, incluindo trabalhos de 1990 a 2014. Entretanto uma queixa que se repete nos achados é a da pequena produção sobre as questões afetas a gênero, e para além desta, a da menor ainda quantidade de pesquisas propositivas. Fato que se repete na revisão sistemática presente nesta dissertação, tendo em vista que os artigos de intervenção representam apenas 9% do total investigado.

4.1.2 Os estudos de Diagnóstico e/ou Descrição

Ao longo da investigação, visto que Bratch et al (2011) descreve os estudos de Diagnóstico e/ou Descrição como um panorama de temáticas específicas, nesse caso, as discussões acerca de gênero, considere pertinente averiguar também quem foram os/as protagonistas destas pesquisas e em que conjunturas suas participações foram aprofundadas.

Desse modo destaquei os trabalhos onde o público fossem alunas e/ou alunos (SILVA; DEVIDE, 2009; PICOLLO, 2010; OLIVEIRA; DAOLIO, 2010; LINHARES; FARIAS; LINS, 2013; CAETANO, 2014; UCHOGA; ALTMANN, 2016; LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016), professores e/ou professoras de Educação Física (AQUINO et al., 2008; FIGUEIREDO et al., 2008; DORNELLES, 2011; SILVA; CESAR, 2012; OLIVEIRA; GODOI; SANTOS, 2014; ASSIS; PONTES, 2015) ou ambos (TEIXEIRA, 2009; ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012). Além deste público mencionado, também foram pesquisadas atletas de futebol feminino (FURLAN; SANTOS, 2008),

acadêmicos/as de Educação Física (FIGUEIREDO, 2008) e professoras transgênero (FRANCO, 2016).

Nos quatro periódicos investigados houve um equilíbrio, no que se refere as populações das pesquisas, onde tanto a realidade e/ou a perspectiva dos/das estudantes quanto das/dos docentes foram relevantes. Devo destacar ainda a presença e percepção de outros e outras protagonistas acerca das questões de gênero.

Sendo os trabalhos de Diagnóstico e/ou Descrição aqueles com a maior quantidade dentre as descobertas (dezenove artigos), algumas discussões específicas acerca das questões de gênero se fizeram marcantes durante a investigação, e a fim de melhor organizar os elementos relevantes, destacam-se as discussões sobre: corpo, inclusão e exclusão, sexualidade, sexismo, esporte e educação física escolar, e co-educação ou separação. Vale ressaltar que estas discussões não se dão separadamente, são aspectos que se atravessam, entrelaçam, corroboram e se contrapõem.

No que concerne as discussões sobre corpo, Franco (2016) e Altmann, Mariano e Uchoga (2012) insistem na concepção trazida por Silvana Goellner (2003) onde corpo não se restringe a um aparato biológico e é construído social e historicamente. Franco (2016), pesquisando como se deu a inserção de professoras travestis, transexuais e transgênero nas aulas de Educação Física quando eram estudantes, discorre sobre o desconforto constante sofrido pelas professoras com seus corpos antes de suas transições e durante práticas corporais, levando inclusive a uma delas pedir dispensa das aulas.

Altmann, Mariano e Uchoga (2012) destacaram as diferenças entre meninos e meninas em suas atitudes corporais, e como estas eram tratadas na Educação infantil. Em sua pesquisa, observaram a presunção de um “bom comportamento” como regra corporal exigida às meninas mais que aos meninos. Silva e Cesar (2012) evidenciaram que os corpos masculinos escapando ao binarismo sexual, logo eram apontados como problemáticos nas aulas de Educação Física. O autor e a autora também perceberam as discriminações extrapolarem aos papéis sociais dos corpos desviantes ao sexo masculino, incluindo também a aqueles garotos que não obtivessem rendimento em práticas corporais.

Os comportamentos que revelam expectativas determinadas aos corpos femininos e masculinos, tanto na escola quanto nas aulas de Educação Física, não são construídos somente no ambiente escolar. Segundo Goellner (2013a, p. 31) “diferentes marcas incorporam-se ao corpo a partir de diferentes processos educativos presentes na

escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação”, a autora salienta também o papel pedagógico de livros, filmes e propagandas sobre os corpos. Há ainda aqueles que acreditam na construção das identidades masculinas e femininas somente fora o ambiente escolar, a isentando deste processo, como discute Dornelles (2011) a partir do posicionamento de professores e professoras em sua pesquisa.

Desconstruir pedagogias discriminatórias pode ser uma alternativa explorada nas aulas de Educação Física. Altmann, Mariano e Uchoga (2012) compreendem a escola como um espaço de aprendizagem, no que se refere ao corpo e ao movimento. Porém, Silva e Cesar (2012, p. 111) apontam que professores e professoras ainda “consideram as aulas de Educação Física como produtoras de corpos generificados”. E Franco (2016) complementa indicando que a escola fracassa na proposta de ser um espaço de inclusão.

Embora esta realidade apontada não se apresente como motivadora, penso que é dentro das próprias aulas de Educação Física escolar que este cenário pode ser revertido e é possível que experiências exitosas já existam. Contudo é importante ressaltar que esse componente curricular não se configurara enquanto o único elemento para fazer da escola um espaço inclusivo do que diz respeito às questões afetas a gênero. Ainda com relação à Educação Física escolar, há muitos fatores com os quais devemos estar atentos e atentas.

É preciso entender que a inclusão e exclusão nas aulas de Educação Física, envolvendo as questões de gênero, não se apresentam apenas na dimensão dos corpos. Ela também atravessa o âmbito das capacidades físicas, onde meninos exercem superioridade em relação as meninas durante as aulas, por exemplo (TEIXEIRA, 2009). Silva e Deive (2009) inclusive, apontam que alunos adolescentes usam “menina” como um xingamento, sugerindo a falta de habilidade motora de outros colegas e reforçando a noção de superioridade masculina.

Dornelles (2011) evidencia em sua pesquisa que há uma relação de poder entre os gêneros nas aulas de Educação Física, mais precisamente, a autora destaca:

Os meninos representam os/as estudantes; as meninas são construídas como a diferença, como o outro, como quem está fora do padrão de normalidade presumido para as aulas de Educação Física, como quem está fora da medida, quem não alcança os níveis de movimento necessários para os jogos, para o esporte, para a disciplina escolar (DORNELLES, 2011, p. 20)

E em alguns casos, mesmo quando uma menina consegue romper esta imposição física, apresentando as habilidades motoras, não são unanimidade e permanecem sendo

excluídas, como aponta Piccolo (2010), ao observar o comportamento de dois alunos que sofreram uma derrota em um jogo de futebol para um time com a participação de uma menina, os meninos comentavam depois da partida que não poderiam mais deixá-la jogar, pois futebol não era para meninas.

Furlan e Santos (2008) perceberam que, em sua pesquisa, meninos não permitiam a participação de meninas nos jogos de futebol, indicando o medo de serem superados por elas durante as partidas e julgados pelos demais. Portanto, a superioridade masculina pautada em aspectos físicos é também reforçada através das relações sociais (TEIXEIRA, 2009).

Nesse sentido, acredito que os esportes operam como um reforço social para a masculinidade, e como propõe Silva e Cesar (2012), reproduzem uma lógica binária entre os gêneros. Na Educação Física escolar brasileira, o momento em que os esportes se inseriram, as mulheres eram tidas como frágeis e dóceis, enquanto os homens, eram dotados de força e dominação, e esta é uma questão ainda presente nos dias atuais, bem como a de que o futebol é para meninos e danças para meninas (FURLAN; SANTOS, 2008).

Convenções como estas não fazem parte apenas do senso comum, na primeira metade do século XX, apenas algumas práticas esportivas eram permitidas às mulheres, pois poderiam torná-las belas (dança, ginástica e natação), enquanto outras foram proibidas. Havia inclusive instruções que regulamentavam o desporto feminino brasileiro, onde ficava proibida a prática das lutas, salto com vara, salto triplo, decatlo, pentatlo, futebol, *rugby* e pólo aquático, pois estas poderiam masculinizá-las (GOELLNER, 2004).

Embora o documento que trazia estas regulamentações já não tenha validade, algumas de suas premissas ainda se materializam durante as aulas de Educação Física, imprimindo posturas sexistas e hetrossexistas¹¹ em docentes, estudantes e comunidade escolar, contribuindo com comportamentos excludentes. Furlan e Santos (2008, p. 34) ressaltam que o “esporte e a educação física têm sido campos férteis de reprodução do sexismo e do machismo”. Dornelles (2011) afirma que ao se trabalhar os esportes nas aulas de Educação Física, aparece uma necessidade de separar meninos e meninas; esportes envolvendo contato físico são vistos como uma impossibilidade em realizar-se um trabalho misto. Corroborando com este argumento, Oliveira e Daolio (2010)

¹¹ Borrillo (2010) apresenta o sexismo enquanto uma ideologia que promove a superioridade de um gênero sobre o outro, enquanto o heterossexismo promove um tratamento segregacionista sobre a orientação sexual que desvie a heterossexualidade.

descrevem uma situação onde uma professora divide a turma por sexo, meninos jogam futebol em um espaço externo e meninas jogam voleibol na quadra coberta.

Caetano (2014) relata a separação de turmas por sexo também durante a realização de jogos, justificada pela superioridade física masculina, quando as orientações da escola pesquisada previam aulas mistas. Essas separações enraizadas na prática pedagógica de alguns/algumas docentes e pautadas em aspectos biológicos, podem contribuir para a construção de hierarquias de gênero mesmo quando as aulas de Educação Física são realizadas de modo misto. Silva e Devede (2009) destacam que, em sua pesquisa, apenas os jogos eram realizados separadamente. Contudo era o suficiente para que os espaços físicos nas aulas fossem divididos, e na realidade descrita pelos autores, os meninos ocupavam um espaço considerado mais nobre do que as meninas, e estas pareciam internalizar a ideia de que os meninos seriam os donos da quadra.

Uchoga e Altmann (2016), discutindo como se dão as diferenças entre a participação de meninos e meninas nos conteúdos das aulas de Educação Física, colocam como um ponto relevante o modo se arriscar durante as práticas corporais de saltos (em distância e altura), e ginásticas, práticas consideradas pouco comuns à rotina dos alunos e alunas. As autoras perceberam que as meninas se arriscavam menos do que os meninos, mesmo sob condições equivalentes para a prática. Este comportamento se fortaleceu após a lesão de uma aluna durante um movimento de cambalhota, tal fato desencorajou as demais colegas nas aulas seguintes e até provocou o questionamento de uma mãe acerca da segurança dos alunos e alunas durante as aulas. Outro fato destacado pelas autoras foi que o acidente com a colega não interferiu na participação dos meninos durante as aulas e:

as reclamações das mães e a convivência da diretora só legitimaram um discurso de que as meninas não sabem e por não saberem correm o risco de se machucar, o que descaracteriza o espaço das aulas de Educação Física como um momento de aprendizagem. (UCHOGA; ALTMANN, 2016 p. 169)

Reproduzir e insistir que meninas e meninos podem “coisas diferentes”, baseando-se em comportamentos pré-determinados durante as aulas de Educação Física, é dar vazão a um paradigma da agressividade/habilidade masculina e da brandura/inabilidade feminina. Sem contar que, segundo Dornelles (2011), outras categorias sociais acabam se relacionando a estas ideias de masculinidades e feminilidades estáticas, como a sexualidade, por exemplo. Machado e Pires (2016)

comentam sobre o cenário de intolerância ao diferente, ao que desvia do padrão imposto socialmente, onde este torna-se fadado à rotulação e inferioridade.

E ainda tendendo a uma perspectiva discriminatória, mulheres são o segundo sexo e homossexuais os desviantes da norma heterossexual. Sempre a margem, estes sujeitos têm dificuldade de se reconhecer diante de um ambiente escolar que reforça valores e privilégios a serem superados (MACHADO; PIRES, 2016).

Em muitas ocasiões, a escola opera como um aparelho silenciador de identidades, e no que diz respeito a sexualidade, conforme Oliveira, Godoi e Santos (2014), como um lugar de ocultamento. A discussão frequente sobre a separação de alunos e alunas durante as aulas de Educação Física não se limita a interferir na aprendizagem de meninas ou no reforço ao machismo. De acordo com Machado e Pires (2016), as turmas separadas por sexo podem potencializar o silenciamento de estudantes homossexuais e as discriminações sofridas por elas/eles.

Oliveira, Godoi e Santos (2014), ao indagar professores de Educação Física sobre as suas opiniões com relação a homossexualidade, obtiveram respostas onde o primeiro entrevistado achava que este comportamento poderia ser uma doença; o segundo afirmava aceitar os homossexuais como pessoas normais, mas as considerava fora do ideal; e o terceiro disse não discriminar, pois não era uma escolha ser homossexual. Ainda a respeito da resposta do segundo entrevistado, destaco três pontos que, levantados na pesquisa feita pelas autoras e pelo autor, tendem a justificar este posicionamento no ambiente escolar: a) um discurso homogeneizador; b) formas hegemônicas de masculinidades e feminilidades; c) uma obsessão pela heteronormatividade.

Não é um fato surpreendente, mas é importante perceber como algumas discussões se atravessam no que tange às questões de gênero na Educação Física escolar. Ao passo que Machado e Pires (2016) evidenciam a habilidade motora e os gestos como um modo de manter a soberania da heterossexualidade; Teixeira (2009), Silva e Devidé (2009) destacam esta como uma forma de exclusão durante as aulas; Silva e Cesar (2012) materializam a sua ausência como uma maneira de discriminar os corpos femininos e masculinos.

Furlan e Santos (2008) colocam o esporte e a Educação Física enquanto espaço de reprodução do sexismo e machismo, e Oliveira, Godoi e Santos (2014) compreendem o sexismo como um forte motivo para as discriminações nas aulas de

Educação Física, que Dornelles (2011) afirma ser uma das razões para a separação de turmas por sexo.

Ou seja, os estudos de Diagnóstico e Descrição investigados percorrem vários aspectos das questões afetas a gênero. Explorando realidades distintas, como homossexualidade no ensino médio (AQUINO et al, 2008; MACHADO; PIRES, 2016; OLIVEIRA; GODOI; SANTOS, 2014) e também como as relações de gênero vivenciadas na educação infantil (ASSIS; PONTES, 2015; LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016; PICCOLO, 2010). Analisando diferentes perspectivas, como a de professoras travestis, transexuais e transgêneros (FRANCO, 2016), ou a de atletas mulheres do futebol feminino (FURLAN; SANTOS, 2008). E em todos os trabalhos, insistindo no caráter cultural, social e histórico que atravessa as questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar.

Os estudos de diagnóstico e descrição têm um papel importante no cenário acadêmico, a maioria deles anuncia limites e possibilidades encontrados com relação as questões de gênero na Educação Física escolar. Essa importância se efetiva, por exemplo, na quantidade de trabalhos presentes nessa categoria, tendo em vista que possui o maior número de artigos investigados. Entretanto, a produção expressiva dos trabalhos de diagnóstico e descrição não se apresenta como única resposta para as questões afetas a gênero na Educação Física escolar, nesse sentido, vêm os estudos de intervenção, apropriando-se de aspectos levantados pelos trabalhos aqui mencionados.

4.1.3 Os estudos de Intervenção

Foram três os estudos classificados como de Intervenção (GRANDO; HONORATO, 2008; BOCCHINI; MALDONADO, 2014; UENO; SOUSA, 2014), sendo essa, uma baixa representatividade diante dos demais trabalhos analisados. E vale ressaltar que, em nenhuma destas pesquisas, as discussões a respeito de gênero foram os principais subsídios teórico-epistemológicos utilizados.

As questões afetas a gênero passaram a ser evidenciadas então como um obstáculo para a vivência das danças nas aulas de Educação Física (GRANDO; HONORATO, 2008), como uma pauta para a desconstrução do preconceito com meninas praticando esportes com rodas (BACCHINI; MALDONADO, 2014) e como um assusto que surgiu durante as discussões sobre o conteúdo lutas que gerou desconforto nos/nas participantes da pesquisa (UENO; SOUSA, 2014).

Grando e Honorato (2008) não se aprofundam em referenciais clássicos¹² das questões de gênero como em outros trabalhos apresentados nas categorias anteriores, porém, discutem elementos pertinentes às mesmas. As autoras, por meio do relato de alunos e alunas, perceberam que os meninos justificavam sua falta de interesse pelo conteúdo dança em consequência da timidez, no entanto esta estava mais ligada à visão de dança como um conteúdo pertencente ao universo feminino. Nesse sentido, a pesquisa direcionou esforços para desconstruir este preconceito utilizando o *Break* como objeto de estudos e uma prática comum a meninas e meninos.

As autoras desenvolveram aulas onde, por meio de vídeos e textos, as/os estudantes conhecessem aspectos históricos do *Break* e, na sequência de aulas, a vivência e a construção de coreografias, ao longo do andamento das aulas planejadas. Também relataram esta como uma experiência exitosa, percebendo uma participação maior dos alunos e das alunas ao final da pesquisa. No entanto, deixam explícito que ainda há muito o que avançar no ensino das danças, principalmente no sentido de romper com estereótipos pré-estabelecidos socialmente.

Em se tratando ainda de estereótipos, padronizados e homogêneos nas aulas de Educação Física, Bocchini e Maldonado (2014) apontam que mulheres têm menos oportunidades de vivenciar atividades de aventura do que os homens. Embora os autores não tragam, em sua pesquisa argumentos que sustentassem a afirmação anterior além de suas observações, busquei em Schwartz et al. (2013) elementos que os subsidiassem: “Ao se fazer uma incursão pelas publicações referentes às atividades e esportes de aventura, pode-se notar que poucos trabalhos estão divulgados focalizando a figura feminina atuante nesses esportes” (p.59). E essas publicações ainda acabam trazendo personalidades femininas irreais ou igualando seus feitos aos dos homens (SCHWARTZ et al., 2013).

Bacchini e Maldonado (2014) descreveram a sua experiência com os esportes com roda como positiva, insistindo em uma reflexão acerca destas práticas corporais, e ressaltando a boa recepção do conteúdo pela maior parte dos alunos e alunas. Os autores também deixam explícita a importância da divulgação de práticas pedagógicas de professores e professoras, no sentido de que as aulas de Educação Física sejam voltadas também para a promoção de democracia e criticidade.

¹² Na maior parte dos trabalhos aqui analisados, alguns referenciais se repetem ao tratar sobre as questões de gênero, tanto no sentido epistemológico e político do termo, como Joan Scott, Dagmar Meyer e Linda Nicholson, quanto para a área da educação e Educação Física especificamente, como Guacira Louro, Silvana Goellner e Helena Altmann.

Diferentemente dos dois estudos discutidos logo antes, o de Ueno e Sousa (2014) apresentam as relações entre gênero e lutas como um eixo de análise em sua pesquisa, garantindo uma maior visibilidade para a temática. Apontam também que o sexismo é um ponto relevante para o ensino das lutas nas aulas de Educação Física, a partir da concepção em que esse conteúdo tem sua prática voltada para o público masculino, onde torna-se espaço para a afirmação da virilidade, competitividade e resistência a dor. A autora e o autor também destacam, a partir do relato de uma estudante, que a noção de masculinidade naquele contexto está ligada à agressividade.

Os três estudos de Intervenção discutidos partem de experiências pedagógicas desenvolvidas em aulas de Educação Física no ensino fundamental – anos finais – e ensino médio. Por meio dos relatos, também ficou perceptível que as discussões de gênero não são simples de serem abordadas nas aulas, partem de um processo metodológico planejado que não se esgota em uma só momento. Ueno e Silva (2014) desenvolveram um projeto de um semestre inteiro abordando a relação entre lutas e agressividade; Bacchini e Maldonado (2014) e Grando e Honorato (2008), embora não tenham explicitado um tempo exato, também apresentaram suas propostas a partir de um processo contínuo e planejado.

Apesar de os estudos avançarem quanto as questões de gênero nas aulas de Educação Física, todas limitam-se a apenas discutir as relações de poder entre homens e mulheres, quando, como nos lembra Louro (2014), essas relações também se dão entre homens-homens e mulheres-mulheres, bem como Altmann (2015), ao abordar as exclusões nas aulas de Educação física, reitera que estas “não acontecem somente entre gêneros diferentes, mas também dentro do mesmo gênero” (p.103). Louro (2014) aponta a importância de também se discutir aspectos relacionados a sexualidade, afirmando que há um silenciamento das questões que envolvem o assunto, a produção de uma heterossexualidade compulsória, da misoginia e da homofobia.

Considerando as categorias utilizadas nesta revisão de literatura, a produção de conhecimento em torno das questões afetas a gênero na Educação Física escolar apresenta avanços, principalmente no que diz respeito aos trabalhos de diagnóstico e descrição, não somente por sua quantidade em relação as demais categorias, mas também pelo conteúdo apresentado em seus trabalhos. Há, nestes artigos, bem como nos de fundamentação, achados que poderiam subsidiar novas produções na categoria de intervenção, sendo esta a com menor número de trabalhos selecionados, nos quais, as questões de gênero apenas atravessavam as discussões – tendo em vista que eram

pesquisas em uma perspectiva pós-crítica – e não foram abordadas enquanto debate principal. Ter as discussões de gênero como foco em pesquisas de intervenção é sinalizar que os avanços no âmbito acadêmico estão chegando na escola. Possivelmente, professores e professoras por todo o Brasil já caminham na direção de uma Educação Física escolar onde gênero não produza e reproduza desigualdades, e é nesse sentido que tanto os estudos de fundamentação, quanto intervenção e diagnóstico e descrição entram, dando suporte aos/às que já realizam um trabalho diferenciado, bem como aos/às que desconhecem ou resistem a discussão.

5. GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELAÇÃO DIALÓGICA OU PRESCRIÇÃO IDEOLÓGICA?

Começarei este capítulo reforçando o compromisso ao qual me submeti ao decidir ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, estudando as questões de gênero na Educação Física escolar e acreditando sim nas possibilidades de transformação, libertação, conscientização, empoderamento e humanização, ainda que os limites se sobreponham. Aqui inscrevo os mais duros processos de rompimento – alguns ainda inacabados –, pelos quais coloco-me diariamente. Tento permanecer firme em minha radicalidade, contudo assumo a necessidade de acolher críticas e fortalecer o aprendizado no qual levo comigo. E ao falar de radicalidade, como Paulo Freire discorreu em suas obras, destaco-a alimentada pela criticidade, diálogo e consciência. Debaterei também sobre algumas investidas do Governo Federal em modificar proposições presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no que tange as questões afetas a gênero, tenta tratá-las como “ideologia de gênero”, uma imposição que pode interferir nas convicções morais e religiosas dos pais e mães de estudantes.

Em se tratando de Paulo Freire – o pesquisador, professor e estudioso –, por meio de suas obras, apreendi conceitos caros para as discussões a serem desenvolvidas neste capítulo. Nesse sentido, discorrerei sobre as concepções de dialogicidade e prescrição debatidas por Freire enquanto arcabouço para uma Educação Física escolar onde as questões de gênero, quando discutidas dialogicamente, não sejam concebidas, de um modo raso, como imposição ideológica.

Este diálogo entre as teorias desenvolvidas por Paulo Freire, as questões afetas a gênero e Educação Física escolar foram discutidas em outras ocasiões. Destaco então o trabalho produzido por Martins (2013), onde, em sua dissertação de mestrado, discorre acerca da dialogicidade como possibilidade nas aulas de Educação Física escolar e seus desdobramentos, e o livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, no qual bell hooks (2013) desvela sua experiência com as obras do autor brasileiro na construção de sua prática pedagógica como professora e militante do movimento feminista.

Antes de tratar diretamente dos conceitos envolvendo a dialogicidade, evidenciarei alguns questionamentos lançados por Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido, os quais chamaram minha atenção desde a primeira leitura: “Como posso

dialogar se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?”; “Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido por ela?”; “Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?” [grifo do autor].

Estas perguntas se repetem e se reconstróem constantemente em minhas ideias quando penso sobre os limites com os quais me deparo ao tentar superar desigualdades geradas pelas questões afetas a gênero na Educação Física escolar. Como dialogar com uma sociedade essencialmente patriarcal que diminui o ser feminino (a fraqueza); rechaça a homossexualidade/homoafetividade (a transgressão); e nega as diversas identidades de gênero (a mentira)? Como dialogar com uma educação que se arma no natural e no divino para se defender da discussão sobre o diferente e a mudança? Como dialogar com o fatalismo de uma “humanidade” que recusa a superação, pois esta vai contra seus valores morais?

E a resposta, para Freire (1983, p. 97), é precisa, “não há o diálogo verdadeiro se não há em seus sujeitos um pensar verdadeiro”, não há diálogo quando, coberto por um pensar ingênuo, isolam-se da história e concebem o presente como “algo normalizado e bem comportado”. O diálogo surge então de uma relação em que, mesmo sob opiniões diferentes, estabelece-se a confiança entre os sujeitos; exige-se um pensar crítico sobre a realidade concreta; afasta-se das imposições e comunicados, ao passo que se aproxima da comunicação. O diálogo é palavra, essencialmente, não somente dita, porém consciente de seu poder na ação e na reflexão.

Vivemos nos dias atuais, um período de profundo retrocesso no que se refere a políticas educacionais, no qual um seleto grupo de representantes políticos “dialogam” a respeito do projeto “escola sem partido”¹³. Mais recentemente, uma das discussões trata da necessidade do máximo de “neutralidade” em professoras e professores quando cercado de contextos controversos, e que profissionais éticos e qualificados, postos nessa situação, devem apresentar perspectivas plurais sobre as mais tradicionais teorias científicas e acadêmicas (BRASIL, 2017). Freire (1996) nos adverte sobre a perigo em que reside uma educação voltada à neutralidade e que esta, dada a sua politicidade, jamais poderia ser neutra.

¹³ A “escola sem partido” faz referência ao Projeto de Lei PL7180/2014, o qual pretende modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, onde, dentre tantas imposições, prevê a ausência de qualquer discurso político partidário por parte de professores e professoras.

A neutralidade, nesse sentido, quase como um automatismo compulsório, somente reforça a ideia de uma educação bancária, onde os/as estudantes são meros objetos nos quais são depositados apenas o que se inscreve como cultura dominante. Nesta concepção de educação, educandos e educandos não pensam, são pensados, não discutem, só escutam; vivem sob a ilusão de que atuam e em uma acomodação às escolhas dos educadores e educadoras (FREIRE, 1987).

Outra pauta do projeto em questão refere-se aos “seis deveres” de professores e professoras, onde estabelece-se que docentes não devem promover ou veicular suas preferências pessoais, religiosas e políticas, bem como não devem violar o direito de discentes que tenham preferências diferentes das suas. Ao passo que não se deve veicular preferências políticas, é permitida a emissão de ideias a respeito delas, sempre valorizando o pluralismo de ideias. Está previsto ainda que estes deveres deverão estar afixados em salas de aula e sala de professores(as) (BRASIL, 2018).

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 109, 110, *grifo do autor*).

Ao insistir em um “silêncio seletivo” a partir da noção de neutralidade, esta proposta não só inviabiliza uma educação dialógica, como também a impede de acontecer, em certo modo. Freire e Shor (1986) discutem a possibilidade do silêncio em meio a situações dialógicas, enfatizando que nem todos precisam falar para que se desenvolva, no entanto não é de um silêncio consciente que se trata a proposta da “escola sem partido”. Parecendo esta, uma proposta implicada na igualdade e pluralismo, materializa-se em “comunicados” e “prescrições”, e ainda que se cobrisse de boas intenções, não se tornaria um projeto educativo dialógico (FREIRE, 1987).

No que concerne a estipulação e exposição de deveres a professores e professoras, precisamos analisar bem do que se tratam estes, se seria de fato um ato que garantiria o respeito aos estudantes, ou mais uma ferramenta de controle e manutenção do status quo. Nesse sentido, destaco o posicionamento de Paulo Freire sobre a questão:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar (...) Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O

meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p. 78, 79).

O mesmo projeto de lei também prevê restrições quanto a conteúdos que envolvam questões de gênero e sexualidade, sendo estas mencionadas no documento como uma “ideologia de gênero”. Os argumentos para tais restrições regulam-se a partir de pressupostos da moral religiosa dos pais e mães dos/das estudantes.

Dar um tratamento justo e sério ao fenômeno religioso, respeitando sua diversidade e complexidade, é uma forma de respeitar o direito dos pais. E o mesmo tratamento deve ser dado às questões de moral sexual. Não cabe ao funcionário do estado se imiscuir no desenvolvimento sexual dos seus alunos, uma vez que a ética sexual geralmente acha-se intimamente conectada ao estilo de vida religioso (BRASIL, 2018, p. 14).

Historicamente o Estado, adotando uma postura liberal, teve o papel de dicotomizar o privado do político. As leis teriam o papel de regular e manter a decência pública, não interferindo na moralidade pessoal – implicada na religiosidade principalmente – ou na esfera privada. A sexualidade era tratada então como um assunto privado, pessoal, que não dizia respeito às obrigações legais do governo, a menos que causassem danos a terceiros (WEEKS, 2000). É nessa lógica que vejo o projeto de lei aqui discutido, em uma tentativa de manter a decência e moralidade particular, assumindo as discussões sobre gênero e sexualidade enquanto experiências danosas a moral familiar.

A proposta da “escola sem partido”, em alguns trechos, insiste em classificar as discussões de gênero enquanto ideologia extremamente controversa, considerando-as uma faceta tacanha, onde sua implantação materializa-se em doutrinação nas escolas e procura “impor às crianças e adolescentes uma educação sexual que visa a desconstruir a heteronormatividade e o conceito de família tradicional em prol do pluralismo e diversidade de gênero” (BRASIL, 2018, p. 18). Bem como Freire e Shor (1986, p. 49), penso que “não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder”, porém essa não é uma relação simples, é dialética e contraditória. Ao passo que os detentores do poder imprimem suas posturas políticas e ideológicas em uma educação sistemática, há aqueles/aquelas com a tarefa de se contrapor à reprodução de uma ideologia dominante dentro do próprio sistema (FREIRE; SHOR, 1986).

Quão mais a ideologia dominante insiste em subverter as resistências político-ideológicas na educação, tão mais educadores e educadoras em comprometimento com uma educação libertadora devem permanecer firmes na luta contra prescrições e comunicados verticais e impositivos. Há, em projetos de lei como o aqui discutido, uma preocupação – quase compulsiva – pela manutenção da heteronormatividade, onde até mesmo discussões a respeito de outros modos de se viver corpo, gênero e sexualidade são coibidos e mistificados, sobretudo pela relação conflituosa com preceitos religiosos.

Freire (1983) afirma que é papel de uma educação libertadora desvelar a realidade e desmistificá-la por intermédio do diálogo. A ocultação imposta das discussões de gênero na educação revelam o medo de que, na prática da comunicação, crie-se uma consciência crítica sobre o tema, indo de encontro a aqueles que detém o poder e por isso instituem as suas ideologias. Dialogar sobre gênero, corpo e sexualidade em processos educativos não perpassa por uma negação à heteronormatividade ou à família tradicional, como sugere a proposta do PL N° 7.180 de 2014, trata-se de propor a desconstrução das desigualdades geradas, não somente por elas, mas também por outras determinações histórica e biologicamente construídas e/ou mistificadas. Entretanto esta proposta nega, em mais de uma oportunidade, o direito ao diálogo e o subverte em silêncio normatizado.

Nesse sentido, vejo nas obras de Paulo Freire, caminhos para que consigamos inverter os papéis, onde gênero não mais seja encarado como uma prescrição ideológica, e sim como uma possibilidade dialógica na educação, contextualizando, conscientizando, empoderando e humanizando as discussões.

6. RESULTADOS, DISCUSSÕES E DIÁLOGOS

O capítulo que segue inicia o processo de análise dos dados coletados advindos do trabalho de campo. É o momento do reencontro entre o referencial teórico, objetivos específicos e as percepções dos/das participantes da pesquisa. A princípio discutiu-se os resultados obtidos com o primeiro instrumento de coleta, o questionário e em seguida, das observações. Nas duas etapas mencionadas, desenvolveu-se uma análise temática (MINAYO, 2013) a fim de contribuir na elaboração de categorias de discussões relevantes ao trabalho.

6.1 Percepção docente acerca de gênero e Educação Física escolar

Neste momento iniciam-se a análise e interpretação dos resultados do primeiro instrumento – o questionário – do trabalho de campo socializado com os/as participantes da pesquisa. Foram 26 questionários, com 13 questões cada, respondidos, por 5 (19%) participantes mulheres e 21 (8%) homens. Todos e todas em docência nos anos finais do ensino fundamental no município de Maracanaú.

As perguntas do instrumento tinham múltipla escolha e/ou a opção de espaço para uma breve consideração. E a sua análise integra uma das finalidades dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Pretendeu-se a partir deste, compreender as percepções iniciais de professores e professoras acerca das questões de gênero em suas aulas, como metodologia de análise dos dados colhidos, optou-se pela análise temática (MINAYO, 2013).

As discussões dos resultados, foram subdivididas em quatro temáticas, 1) Professoras e Professores: “e eu com gênero?”, englobando o entendimento docente a respeito do debate sobre gênero na Educação Física escolar; 2) Co-educação é o “tudo junto e misturado”?, em que é apresentado o posicionamento dos/das participantes com relação as aulas de Educação Física em co-educação; 3) Participativos, “Participarados” ou “Participatímidos”?, que discute os limites e possibilidades na participação das/dos estudantes nas aulas, enfatizando temas como o sexismo e as expectativas de gênero; 4) Futebol pra eles e Dança pra elas, aprofundando em questões que interliguem-se os conteúdos da Educação Física e o debate sobre gênero. As perguntas do questionário foram distribuídas nas categorias de acordo com as suas temáticas, e portanto as discussões não trouxeram na ordem de questões presentes no instrumento. Optou-se por

não disponibilizar os blocos de perguntas no instrumento de acordo com suas respectivas categorias para que os/as participantes da pesquisa respondessem naturalmente e sem realizar nenhuma associação com as categorias utilizadas.

6.1.1 Professoras e Professores: “e eu com gênero?”

Nesta pesquisa, desde o momento da sua concepção, havia o entendimento de que as discussões de gênero na Educação Física escolar são essenciais para o desenvolvimento da equanimidade entre as/os estudantes. Compreender a percepção de professores e professoras quanto a relevância destas discussões é também fundamental, pois são os/as principais responsáveis por materializar as possibilidades de debate durante as aulas.

Na primeira questão, relacionada a importância de se discutir as questões de gênero nas aulas de Educação Física na escola, 84% (22) docentes entendem que essas discussões contribuem na promoção da igualdade aos direitos de aprendizagem independente das expectativas de gênero naturalizadas; apenas 4% (1) não selecionou nenhum item e comentou que o tema “não deve ser trabalhado, pois não há comprovação científica” (P1).

A maioria dos estudos e pesquisas voltadas para a área da Educação Física tende a abordar aspectos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos etc., minimizando o seu viés histórico e cultural (GOELLNER, 2013a). Tendo em vista que pesquisas sobre gênero estão intimamente ligadas a aspectos culturais e subjetivos, e se fazem de acordo com o tempo e espaço no qual se localizam, são comuns os discursos tentando então deslegitimá-las a partir de uma justificativa baseada na ciência. Vale ressaltar que a maioria expressiva de professores e professoras deste município já reconhecem a importância de avançar do diálogo acerca de gênero nas aulas.

Reconhecer, porém, não é deveras discutir, ficando claro em uma outra pergunta ao serem questionados e questionadas sobre o quanto é necessário discutir a respeito de questões de gênero em suas aulas. As percepções dividem-se, 46% (12) tem a necessidade constante de dialogar sobre o assunto, enquanto 50% (13) raramente intervém em algum momento para discutir a temática. Apenas 4% (1) garantiu nunca necessitar abordar tais discussões.

Determinar a necessidade de discutir sobre gênero é trivial se não considerar o lugar que esta ocupa na prática pedagógica de professoras e professores, o qual

frequentemente é confrontado por esferas estruturais, políticas e ideológicas. Para tanto buscou-se, no debate da sexta pergunta do instrumento, compreender onde se encontram/confrontam a as discussões acerca de gênero nas aulas de Educação Física. As respostas dos/das docentes apontam para um olhar crítico a um cenário de conservadorismo que acaba por atravancar as discussões acerca de gênero na escola.

Professores e professoras deveriam optar por apenas um dos cinco itens disponíveis, entretanto, em dois casos, mais de uma opção foi escolhida e portanto excluídas.

Quadro 4 – Discussão sobre a 13ª pergunta do questionário

Nº de respostas	Onde se encontram/confrontam as discussões acerca de gênero?
0	Atravancadas no tempo pedagógico.
14	Motivadas devido o atual cenário de conservadorismo.
1	Limitadas pelas demandas curriculares.
2	Fragilizadas na formação docente (inicial e continuada).
7	Pertinente a decisão pessoal de docentes.

Fonte: elaborado pela autora.

6.1.2 Co-educação é o “tudo junto e misturado”?

A co-educação enquanto categoria de análise deste instrumento versou sobre aspectos como a separação entre gêneros nas aulas e atividades, o desenvolvimento de estratégias diferentes para meninos e meninas e a opção metodológica por aulas mistas na Educação Física escolar.

Quando levantado o modelo de aulas mistas, na segunda pergunta, identificou-se que 88% (23) das/dos docentes desenvolvem as atividades em suas aulas com meninos e meninas em conjunto; 8% (2), dependendo da atividade, prefere separar os/as estudantes; apenas 4% (1) optou por comentar que esta fica como “livre escolha dos alunos” (P1). Observa-se, na resposta dos/das docentes, que hoje há um posicionamento diferente com relação a distribuição de alunos e alunas nas aulas, haja vista que em pesquisas realizadas durante a década de 1990, muitos professores e professoras não somente tinham uma opinião diferente, como manifestavam seu descontento com as mudanças que as/os obrigavam a lecionar em turmas mistas (JESUS; DEVIDE; VOTRE, 2008).

Embora neste trabalho haja uma posição favorável à opção metodológica em que discentes participem das mesmas atividades e de modo misto, considerando esta uma posição mais progressista e humanista, há também a concordância com outros métodos e modelos, desde que o direito de aprendizagem para todas e todos seja priorizado.

O argumento questionado não se trata da separação em si, mas como esta é operada e sobre quais pressupostos (biológicos, culturais, históricos, sociais). Dornelles (2007), em sua dissertação de mestrado, apresenta o histórico das distribuições por sexo nas aulas de Educação Física escolar, sendo este envolto por conjecturas religiosas e biológicas que funcionam como a justificativa “natural” para as separações.

Entende-se, a partir da revisão sistemática desenvolvida por Jesus, Deive e Votre (2008), que nem todas as aulas mistas são necessariamente a opção mais coerente no que se refere a igualdade de gênero, bem como atividades e/ou aulas com separação têm seu valor.

Entendemos que a turma mista é apenas uma forma de distribuição dos alunos, e que trazem alguns benefícios. Entendemos que existem outras formas de distribuição que podem ser exploradas no sentido de buscar experiências variadas [...] (JESUS; DEIVE; VOTRE, 2008, p. 88, 89)

Na pergunta número 5, quando inqueridas e inqueridos sobre fazer ou não o uso de estratégias diferentes para alunos e alunas, 50% (13) afirmam não fazer distinção de gênero; 15% (4) utiliza estratégias diferentes; e 35% (9) pode ou não utilizá-las, dependendo da situação. O sentido empregado a “estratégias diferentes” nesta pergunta do questionário não conecta-se a segregação de gênero, ou seja, a diferença não está para a desigualdade, bem como semelhança não está para igualdade¹⁴.

Desenvolver a mesma atividade para garotas e garotos não garante que ambas e ambos terão o mesmo direito de aprendizagem, porém, quando realizada co-educativamente, as possibilidades ganham força diante dos impasses. Para Costa e Silva (2002, p. 48), a “co-educação considera a igualdade de oportunidades entre os gêneros, porém, é importante destacar que escola mista não possui o mesmo significado da escola co-educativa”.

As autoras ressaltam o papel fundamental de professoras e professores em modelos co-educativos, do qual não faz parte adaptar atividades de acordo com o gênero dos/das discentes. Exemplo dessa situação seria, ao invés de em uma partida de futsal

¹⁴ Tomamos a igualdade neste trabalho enquanto sinônimo de isonomia, equivalência e equidade.

com a participação de meninos e meninas ser imposto um valor maior ao gol marcado por elas, haja vista que são consideradas menos habilidosas ou mais frágeis, incentivar a sua experiência no jogo, o respeito e a solidariedade entre todos e todas. Outra possibilidade seria também proporcionar vivências diversificadas de práticas corporais enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, “o mais importante é valorizar a diferença e a contribuição individual para todos os meninos e meninas” (COSTA; SILVA, 2002, p. 51).

Havendo agora o entendimento de como professores e professoras trabalham a distribuição de suas turmas nas aulas, a décima segunda pergunta, ainda sobre aulas mistas, propõe compreender o posicionamento pessoal de docentes sobre este modelo, com turmas mistas. As/os docentes poderiam marcar mais de um item que contemplasse os seus pontos de vista. As opções foram divididas em três categorias, enquanto limite, possibilidade, ou neutralidade.

Quadro 5 – Discussão sobre a 12ª pergunta do questionário

Nº de respostas	Opções de Resposta	Categorias
0	Promovem mais a exclusão do que a inclusão de aluno(a)s.	Limite
0	Ressalta as relações de dominação exercida pelos meninos sobre as meninas.	Limite
22	Amplia a possibilidade de promover a igualdade dos direitos de aprendizagem de meninas e meninos.	Possibilidade
9	É um método que pode contribuir para que diferenças ¹⁵ entre os gêneros sejam desconstruídas.	Possibilidade
0	Não põe fim a nenhum conflito entre meninos e meninas, ao contrário, pode até torná-los mais evidentes.	Limite
9	Promove discussões acerca das questões de gênero que geram desigualdades.	Possibilidade
0	É apenas um método como qualquer outro, torna-se útil apenas quando o(a) professor(a) encontrar necessidade de usá-lo.	Neutralidade

Fonte: elaborado pela autora.

O posicionamento de professores e professoras mostrou-se otimista e esperançoso no que se refere as aulas mistas, acendendo para possibilidades co-educativas, uma vez que estas contribuem “para interpretar o desporto e as atividades físicas numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, libertando alunos e alunas das amarras que determinam o que cada sexo pode vivenciar como práticas corporais” (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 130). Comprometer-se com a esperança e

¹⁵ Neste item, a palavra diferença diz respeito a desigualdade e, durante a realização do instrumento, foi esclarecido para professores e professoras.

otimismo é um dos primeiros passos para que a prática docente não ceda ao desespero e aos fatalismos.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 1992, p. 11)

Quando nesta pesquisa ressaltamos a esperança em aulas co-educativas, entende-se que esta “não deve negar a existência de dificuldades, das forças contrárias, para perseguir de modo competente as metas mais importantes” (COSTA; SILVA, 2002, p. 50), como a participação equânime de alunas e alunos.

A equanimidade nas aulas de Educação Física é um objetivo, uma meta, e ainda que os limites apresentem-se fortemente, fazer frente e manter uma postura progressista e sensível às questões de gênero é fundamental. E é nesse sentido que, mesmo com ressalvas, a co-educação desempenha um papel importante na busca pela a equanimidade de gênero.

6.1.3 Participativos, “Participarados” ou “Participatímidos”?

Garantir a participação de alunos e alunas é missão imbuída de complexidades, e compreender alguns dos aspectos que interferem na prática pedagógica de docentes neste tocante é uma parcela importante do processo. Desse modo, no próximo item a ser debatido, propôs-se questionar professores e professoras sobre os obstáculos que poderiam interferir na participação equânime das/dos estudantes em suas aulas.

Nesta pesquisa, entendemos que a participação nas aulas extrapola a noção de presença, tendo em vista que apenas esta não é atestado para o direito de aprendizagem de todos e todas estudantes. De acordo com Altmann (2015, p. 40)

Aqueles que apenas ocupam um espaço em quadra sem uma atuação expressiva não obtém uma aprendizagem significativa dos conteúdos da Educação Física, não educam seus corpos de modo a capacitá-los a essas experiências, não adquirem gosto pelas práticas corporais.

Portanto, estabeleceu-se enquanto possíveis problemáticas para a garantia de participação a) As diferenças biológicas em ambos os gêneros são as maiores responsáveis por separar naturalmente meninos e meninas em grupos distintos nas aulas

de Educação Física; b) Questões histórico-culturais acabam demarcando que meninos são propensos a realizar atividades físicas mais intensas, enquanto meninas devem ser mais delicadas, levando a auto exclusão daqueles que não se inserem nesse padrão; c) As próprias opções metodológicas do professor e demandas do seu planejamento acabam levando a participação ou não-participação igualitária de meninos e meninas durante as aulas de Educação Física. O seguinte quadro exibirá detalhadamente o posicionamento tomado pela maioria das/dos docentes.

Quadro 6 – Discussão sobre a 4ª pergunta do questionário

Obstáculos	Docentes
As diferenças biológicas entre os gêneros	3
Questões histórico-culturais	19
Opções metodológicas e demandas de planejamento	4

Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se que um professor (P2) assinalou as alternativas a) e b) e outro (P3) apenas comentou que “A combinação entre 1 e 2 pode contribuir”, entretanto levar em consideração as questões histórico-culturais também perpassa pela compreensão da perspectiva biológica e não uma em detrimento da outra, em vista disso desconsiderou-se a resposta do P2 e a adequou-se a do P3 para o item b); uma professora (P4) marcou os itens b) e c); dois professores não foram contemplados por nenhuma opção e comentaram “Não vejo obstáculos na participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física” (P5), “A vontade do aluno é quem faz a diferença” (P1).

A maioria dos/das docentes sinalizaram para a conexão entre questões histórico-culturais e a participação de dos/das estudantes, indicando uma aproximação com a concepção assumida neste trabalho em que gênero e seus desdobramentos coadunam com a noção de construção social, cultural e linguística (MEYER, 2013). Este dado é considerado como um avanço na pretensão por uma Educação Física escolar equânime, afastando o olhar docente do determinismo biológico responsável, em muitas ocasiões, por traçar o destino de corpos femininos e masculinos nas aulas, limitando, podendo e intimidando aqueles que transgridam ao padrão imposto.

Os corpos femininos e masculinos são diferentes, mas cabe evidenciar aqui que corpos femininos também diferem entre si, assim como os masculinos. As masculinidades e feminilidades passeiam pelos espaços e tempos, pela cultura e história, controlar esse movimento e fluidez pode ser um modo de violentar a liberdade,

criatividade ou a motivação de alunos e alunas nas aulas de Educação Física, interferindo diretamente nas suas participações.

É indispensável compreender que a multiplicidade de comportamentos sugere do mesmo modo preferências diversas entre meninos e meninas, porém estas, ao passo que não podem ser menosprezadas, não devem desempenhar o papel de justificativa para a não participação nas aulas de Educação Física.

Na intenção de identificar o posicionamento das professoras e professores quanto a preponderância da preferência dos/das estudantes por atividades diferentes sobre a participação de todos e todas nas aulas, apresentou-se a próxima pergunta do questionário, em que 77% (20) dos/das docentes entendem que embora meninas e meninos tenham preferências diferentes, através das suas intervenções enquanto professores e professoras, é possível garantir a participação de todas e todos, dentre estes/estas um professor complementou: “Na minha realidade, nas séries de 6º e 7º anos não observo diferença nas preferências, já no 8º e 9º anos observo” (P6); 7% (2) percebem que meninos preferem sempre participar de atividades diferentes que meninas independentemente das suas intervenções enquanto professores e professoras; e 4% (1) observa que nas suas aulas as preferências diferentes entre meninos e meninas não chega a ter muita relevância e todas e todos participam das atividades normalmente.

Dois professores, não contemplados pelas alternativas, comentaram: “No meu ponto de vista, isso sofre interferência inclusive da idade, ou seja, quanto mais idade, mais difícil participar de determinadas atividades”(P7); “Há poucas diferenças, mais o querer do aluno” (P1).

Apesar dos professores P6 e P7 indicarem a correspondência entre a não participação e a faixa etária das alunas e alunos, Altmann (2015) assinala que gênero, idade, força e habilidade formam juntos um “emaranhado de exclusões”, critérios determinantes na participação nas aulas de Educação Física. Portanto apenas a idade isoladamente não é considerada neste trabalho enquanto fator principal para a evasão nas aulas.

Compreender que meninos e meninas podem preferir coisas diferentes, que isto não deveria interferir na participação em atividades e conseqüentemente nos seus direitos de aprendizagem, é também atentar ao fato de que as preferências não são determinadas por papéis pré-estabelecidos, ou seja, não deveríamos esperar que garotos gostem de esportes coletivos apenas por seu gênero, ou que meninas participam de atividades de lutas apenas porque o professor ou a professora as obrigou.

De acordo com Louro (2014), há uma série de papéis estabelecidos socialmente que determinam os comportamentos femininos e masculinos adequados, gerando em algumas situações expectativas sobre eles. É também uma da responsabilidade docente identificar e desconstruir as expectativas de gênero fundadas em concepções simplistas e reducionistas, as quais são capazes de interferir no modo em que meninos e meninas participam das aulas de Educação Física na escola.

Portanto no sétimo item do questionário perguntou-se aos/às docentes se em suas aulas identificavam alguma expectativa de gênero a ser alcançada pelas/pelos estudantes. Dentre as respostas, 65% (17) notam sim alguns comportamentos esperados dentro das aulas de Educação Física, no entanto procuram trabalhar no sentido em que tais expectativas não limitem a participação de meninos e meninas; 19% (5) não pensam que haja comportamentos esperados e diferentes entre meninos e meninas para as aulas de Educação Física, ambos usufruem dos mesmos direitos de aprendizagem, um professor ainda comentou que “no início percebia comportamentos diferentes, mas atualmente muito pouco” (P6); 15% (4) percebem que há uma série de comportamentos esperados de meninos e de meninas, porém são naturais e não interferem em suas práticas pedagógicas ou na participação de alunas e alunos, e um professor pontuou que “muitos nem expectativas têm” (P1).

A menina parada no meio da quadra enquanto se desenrola o jogo de futsal, porque é menina, o menino envergonhado na atividade de dança, porque é menino, embora socialmente pareça a regra ou a expectativa, já não são justificativas satisfatórias para a não participação e evasão nas aulas de Educação Física.

Em muitas ocasiões, no esporte principalmente, nota-se que uma “coreografia de gênero” é construída sobre a participação, onde cada personagem tem seu lugar, há aquelas que ditam a cadência dos passos e ocupam espaços de destaque, centralizados; há quem preencha os quesitos, mas assista a tudo de fora, visto que a música não lhe é adequada; há também as personagens tímidas que estão ali pois precisam estar, então ocupam um lugar ao fundo, sem muitos movimentos para não atrapalhar a dança e nem repreendida por quem dança bem.

Normalmente são os meninos os protagonistas nas aulas de Educação Física, principalmente no desenvolvimento dos esportes, às meninas restam as periferias da quadra (ALTMANN, 1998). Entretanto, os professores e professoras participantes da pesquisa indicam que em suas realidades o cenário tem mudado, e meninas têm conseguido ocupar espaços proporcionais aos ocupados pelos meninos e a razão para

isso é a busca delas pelos mesmos direitos nas práticas esportivas e conseqüentemente garantindo uma maior participação . No quadro a seguir, sobre a discussão da 9ª questão do instrumento, estão apresentados os resultados sobre esta problemática.

Quadro 7 – Discussão da 9ª questão do instrumento

Meninos ocupam espaços proporcionais ao das meninas e ambos convivem harmoniosamente durante práticas esportivas.	10
Meninas apresentam interesse em ocupar os espaços da quadra, porém é voltado para outras atividades que não o esporte.	2
Meninos dominam os espaços e selecionam quem entra e sai de acordo com as habilidades para as atividades e não com o gênero.	2
Meninas têm buscado os mesmos direitos de ocupação dos espaços durante práticas esportivas que os meninos.	14
Meninas habilidosas em práticas esportivas apresentam uma ameaça a masculinidade daqueles que ocupam espaços centrais e a ela são atribuídos estereótipos masculinos.	3

Fonte: elaborado pela autora.

No panorama observado, a respeito da posição dos professores e professoras de Educação Física do município de Maracanaú-CE, sobre a influência das questões afetas a gênero na participação de alunas e alunos nas aulas, a maioria dos/das docentes entendem que os obstáculos com os quais deparam-se podem ser transformados a partir de suas intervenções e tendo a compreensão de que as resistências não são dadas, mas construídas histórica, social e culturalmente.

6.1.4 Futebol pra eles e Dança pra elas

Em algumas questões do instrumento, professores e professoras foram colocados em possíveis situações de ensino com conteúdos da Educação Física envoltos em problemáticas de gênero, no intento de analisar seus posicionamentos frente a estas, bem como compreender a relação estabelecida entre as discussões de gênero e práticas corporais da cultura de movimento.

A princípio, discutir-se-á a percepção docente acerca de alguns conteúdos da Educação Física, questionou-se então quais eram aqueles que percebiam como naturalmente inclinados a meninos, a meninas ou a ambos. Elaborou-se o quadro a seguir para exibir melhor a organização dos resultados.

Quadro 8 – Discussão sobre a 6ª pergunta do instrumento

Conteúdos	Meninas	Meninos	Ambos	Sem resposta
Jogos Cooperativos	4%	-	96%	-
Práticas de aventura	-	35%	54%	11%
Futebol	-	58%	38%	4%
Brincadeiras	8%	4%	88%	-
Voleibol	11%	-	85%	4%
Basquete	-	27%	69%	4%
Jogos de Mesa	4%	19%	69%	8%
Ginástica	42%	-	58%	-
Danças e atividades rítmicas	69%	-	23%	8%
Lutas	-	54%	42%	4%
Média geral	14%	19%	62%	5%

Fonte: elaborado pela autora.

Como critério para a seleção destas práticas corporais, utilizou-se os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pelas orientações curriculares da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), as Brincadeiras e Jogos, Práticas Corporais de Aventura, Esportes, Danças, Lutas e Ginásticas. Entendendo que dentro dos próprios conteúdos há distinções por gênero, destrinchou-se alguns deles, como as Brincadeiras e jogos e os Esportes. Neste último, optou-se por duas das classificações apresentadas na BNCC, os esportes de invasão e de rede ou parede de rebote.

As questões de gênero e as práticas esportivas mantêm uma relação repleta de tensões, é fato que hoje uma série de avanços nas discussões foram conquistados, porém estes não são garantias de equanimidade entre homens e mulheres. Optar por discutir o Futebol, Voleibol e Basquete não foi uma escolha aleatória, o primeiro argumento vem da estrutura deficiente com a qual os/as docentes deste município ministram suas aulas, em muitas ocasiões contam com uma quadra e uma bola para cada modalidade – às vezes nem isso – razão pela qual também priorizou-se esportes coletivos.

O segundo ponto surge a partir da história da participação formal feminina em competições esportivas, das quais já foram proibidas de atuar, e em algum tempo depois, autorizadas em determinadas, destacam-se então as participações femininas vitoriosas nas modalidades do Voleibol, Tênis e Basquete na segunda metade do século XX (GOELLNER, 2004). Vale ressaltar que em duas dessas modalidades, não há o contato físico direto – um dos principais responsáveis por controlar a experiência das

mulheres do cenário esportivo –, em que as atletas encontram-se separadas por uma rede.

O terceiro e último ponto trata-se do futebol especificamente e seu apelo midiático nacional e mundial. O esporte referido tem uma visibilidade desproporcional quando comparadas as modalidades masculinas e femininas, onde a primeira tem um investimento de *marketing* e os salários dos atletas e comissões técnicas são muito maiores do que na segunda. Isso reverbera inclusive no incentivo dado a meninos e meninas a praticar este esporte, para eles uma possível carreira profissional, para elas uma atividade física socialmente “arriscada”, capaz de masculinizá-las ou influenciar em suas orientações sexuais.

Analisando a resposta de professoras e professores acerca do conteúdo, obteve-se que, em uma média, 64% dos/das docentes percebe que os esportes em suas aulas são naturais para meninos e meninas; 28% que são inclinados para meninos; e 4% para meninas. Assume-se nesta pesquisa a concepção de que práticas corporais são naturalmente inclinadas a ambos os gêneros, e são aspectos culturais, históricos e sociais que tendem a determinar a quem são ou não adequadas. Porém entende-se que em suas aulas, professores e professoras deparam-se com estudantes inseridos/inseridas em costumes, tradições e rituais diversos e portanto, naturalmente inclinadas/inclinados a praticar – ou não – certos esportes.

Quadro 9 – Sobre o conteúdo Esporte na 6ª pergunta do questionário

Esportes	Meninas	Meninos	Ambos	Sem resposta
Futebol	-	58%	38%	4%
Voleibol	11%	-	85%	4%
Basquete	-	27%	69%	4%
Média	4%	28%	64%	4%

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo em vista o delicado relacionamento entre gênero e esporte, é relevante que a maioria de um grupo de professores e professoras observa em suas aulas os esportes como práticas naturais a meninos e meninas. Contudo não devem ser desconsiderados os estereótipos que até então persistem, no caso do futebol, 58% (15) dos/das docentes ainda percebe o futebol como uma prática naturalmente masculina, coadunando com o senso comum, o qual tem a plena possibilidade de ser desconstruído e reconstruído, pois 38% (9) acenam para uma mudança de panorama com relação a

esse esporte, reforçando a proposta de que “trabalhar essa modalidade com meninas amplia seus conhecimentos, desconstrói a equivocada – e, por vezes, ainda presente – percepção de incompatibilidade entre feminilidade e futebol” (ALTMANN, 2015, p. 65).

Outro conteúdo, a Dança, chamou atenção pela discrepante diferença sobre o posicionamento das/dos docentes, sendo apontada por 69% (18) dos professores e professoras como uma prática mais inclinada a meninas. Este é um dado não surpreendente, mas ao mesmo tempo alarmante. Este é um conteúdo muitas vezes evitado por docentes em razão da evasão e timidez dos alunos nas aulas de Educação Física (GRANDO; HONORATO, 2008).

Assim como no futebol para as garotas, a dança precisa de representatividade para os garotos. Uma noção frágil de masculinidade intimida e acomoda meninos em ideais machistas, superiores a feminilidade – e, em alguns casos, avessos a ela – e suas nuances. Quando reforça-se e privilegia-se a prática de alguns esportes coletivos, formadores de uma determinada masculinidade, negligenciando a prática corporal da dança, por exemplo, há apenas a manutenção que já está posto (SILVA; GOMES, 2013).

A análise de gênero deve simultaneamente abarcar as multiplicidades e privilegiar a análise das singularidades, contextualizando-as como elementos que por negociação coexistem e se esbatem no tom dominante e aglutinador, ou como elementos que subvertem o dominante. (SILVA; GOMES, 2013, p. 61).

O discurso subversivo ao dominante pode inclusive ser ampliado a outras práticas corporais como as práticas de aventura, ginástica e lutas, em que 54%, 58% e 42% das/dos docentes perceberam, respectivamente, como uma prática inclinada a ambos os gêneros, quando o ideal é que todos e todas sejam inclinados a praticar os conteúdos da Educação Física e fatores relacionados a gênero não restrinjam suas participações.

Na discussão das próximas questões do instrumento, a partir das práticas corporais da Dança e do Futebol, colocou-se professores e professoras em situações hipotéticas de aula e diante delas, quais mais aproximar-se-iam de suas posturas adotadas. Na primeira: alguns meninos se negam a participar de uma prática corporal que envolva danças ou movimentos coreográficos, alegando ser esse um conteúdo para meninas. O próximo quadro apresentará os resultados detalhadamente.

Quadro 10 – Sobre a 10ª questão do instrumento

1	Deixaria os alunos confortáveis para realizar ou não a atividade, entendendo que dança é um conteúdo mais facilmente praticado por mulheres.	-
2	Incentivaria a participação de todos, negociando alguma atividade que eles queiram realizar nos minutos finais da aula.	31%
3	Antes da realização da prática corporal, abriria uma roda de conversa tentando desconstruir a ideia de que atividades envolvendo danças fazem parte apenas do universo feminino.	58%

Fonte: elaborado pela autora

Um dos professores, não contemplado pelas alternativas, apenas comentou “eu só quero que participem” (P1), outros dois marcaram os itens dois e três e suas respostas excluídas do quadro de resultados, mas manteve-se o comentário de um deles dizendo que “as duas afirmações ocorrem nas minhas aulas” (P8), a partir desse, concluiu-se que o docente costumava combinar as duas estratégias. Um professor optou pelo item 2 e acrescentou que “traria danças mais populares como as danças folclóricas, onde haveria uma maior participação dos meninos” (P9).

Analisando as respostas dos/das docentes, há ainda em 31% (8) a ideia de recompensas em troca de participações, que de acordo com Pizani et al. (2015) é uma estratégia menos eficaz do que promover a autonomia, competência e relacionamento social, encarregadas de elevar a motivação dos/das estudantes, sendo o método escolhido por 58% (15) das professoras e professores quando abrem para a discussão as questões relacionadas a gênero responsáveis pela problemática no conteúdo dança.

Na questão seguinte – com os resultados apresentados do quadro abaixo – indagou-se qual a postura adotada pelas/pelos docentes diante da situação: uma aluna que durante uma atividade envolvendo o futebol de salão, lutasse por seu direito de jogar, ainda que não fosse habilidosa, mas fosse excluída pelos meninos.

Quadro 11 – Sobre a 11ª questão do instrumento

1	Conversaria com os meninos para que deixassem ela jogar e adaptaria as regras para que a aluna se sentisse incluída.	27%
2	Conversaria com a aluna, tentando convencê-la de participar de alguma atividade em que ela tivesse maior facilidade, para fazê-la se sentir incluída.	-
3	Faria dessa aluna um exemplo para que as demais garotas participassem das atividades envolvendo futebol de salão.	11%
4	Mais do que incentivar a participação das demais alunas, destacaria a importância de se jogar dentro das regras sem necessariamente excluir o(a) outro(a).	58%

Fonte: elaborada pela autora.

Sobre os resultados, destacam-se três pontos principais, sobre os quais discutir-se-ão, 1) a adaptação de regras presente na primeira alternativa; 2) o ponto de vista da representatividade observada na terceira; 3) e o diálogo inclusivo levantado na última. Quanto ao primeiro, Altmann (2015), reitera que há outros modos de se intervir em situações como esta pois “uma intervenção que se propõe a evitar a exclusão acaba, contraditória e simultaneamente, por gerá-la” (ALTMANN, 2015, p. 107).

No segundo ponto, encontra-se uma relação positiva por intermédio da representatividade em exemplos transgressores de preconceitos e discriminações de gênero nos esportes. E para além disso, uma possibilidade é também apresentar modelos femininos bem-sucedidos nos esportes, como atletas, ou em outras funções, dirigentes, comissão técnica etc. Professores e professoras precisam trabalhar no sentido em que meninas compreendam suas participações em práticas esportivas nas aulas de Educação Física passando pela aquisição de habilidades específicas e por suas capacidades de adquiri-las (ALTMANN, 2015), rompendo com o destino de fracasso inscrito devido a qualquer experiência negativa que vivenciem.

O terceiro e último item é o ponto que, por meio de um diálogo inclusivo, propõe a motivação à participação de meninas sem a necessidade da aprendizagem do esporte em questão pressupor exclusões. É fundamental que as/os estudantes conheçam seus direitos para também contribuírem na garantia deles.

Portanto, observando por intermédio da análise dos resultados deste instrumento, a fim de compreender a percepção de professores e professoras acerca das questões de gênero, percebeu-se que os/as docentes revelaram interesse pelo debate de gênero em suas aulas e a importância das discussões para a participação de alunos e alunas nas atividades propostas; destacaram a co-educação enquanto uma proposta que acende para oportunidades equânimes entre gêneros na escola; reconheceram as relações de desigualdade e discriminação presentes nos conteúdos da Educação Física; e principalmente, mantiveram a esperança na capacidade transformadora de suas práticas pedagógicas.

6.2 A caminhada em campo: procedimentos e primeiras impressões.

Após a análise dos questionários, primeira parte do trabalho de campo, entendi que o campo seria explorado, de fato, por intermédio da observação direta, quando então haveria a aproximação com a realidade e perspectivas dos/das participantes da

pesquisa, e na medida em que a observadora “acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que ele atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Esse foi o momento de confrontar as percepções docentes iniciais com suas rotinas diárias em aula.

A princípio, a intenção da pesquisa era contar com cinco docentes do município de Maracanaú-CE, dois professores e três professoras. A escolha foi baseada nos resultados das discussões dos questionários, onde todos e todas acenavam para uma postura progressista com relação às questões de gênero nas suas aulas, e também a disponibilidade e interesse em prosseguir na pesquisa. O primeiro contato, realizado com pelo menos duas semanas de antecedência da primeira observação, teve o sinal positivo das/dos docentes, porém, uma das professoras, precisou se afastar das suas atividades na escola por motivos de saúde e um dos professores não retornou o contato após receber os termos de compromisso e autorização da pesquisa. Tentou-se contatar outros dois docentes para integrar às observações, no entanto não houve a disponibilidade de horários necessária.

Para prosseguir com o trabalho, permaneceram um professor e duas professoras, fictícia e carinhosamente chamados de Leitor, Serena e Alma, respectivamente, a fim de preservar a identidade de todos e todas e tendo autorização para assim chamá-los/las por essas serem uma de suas características. O Leitor sempre dedicando-se a ler livros em seus intervalos; a Serena mantendo uma calma invejável diante de situações conflitantes; e a Alma com sua entrega total à docência e aos/às estudantes.

O período de observações ocorreu entre 31 de outubro e 20 de dezembro de 2018. As primeiras visitas às escolas identificadas por nomes de bairros, Jereissati, Jari e Timbó, convieram para a minha apresentação à gestão da escola, dos objetivos da pesquisa, para a entrega de documentos de autorização e, por fim, uma conversa inicial com as professoras e o professor participantes.

É importante ressaltar como fui recepcionada em todas as escolas, não só por meus pares, como também pelo núcleo gestor, onde todos e todas demonstraram a compreensão e o interesse pela pesquisa. Das três escolas, apenas em uma conhecia previamente a estrutura física e material, vale ressaltar que todas possuíam quadras cobertas e pátios para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Com relação aos materiais didáticos, entendo que deveriam haver em maior quantidade e qualidade, porém também compreendo as limitações financeiras e estruturais da Educação Pública

brasileira como um todo. Ainda em meio a adversidades, as professoras e o professor demonstraram criatividade no desenvolvimento de suas aulas, para que questões como essa não prejudicassem mais ainda os direitos de aprendizagem de alunos e alunas.

No total, foram observadas 26 aulas – 52 se contá-las separadamente, tendo em vista que nesse município as aulas são geminadas¹⁶ – e com pelo menos um encontro por semana em cada escola. As observações ocorreram em turmas de 6º à 9º anos de cada docente, com o objetivo acompanhar a diversidade de conteúdo, estudantes e de experiências nas aulas e não fixar apenas na relação com uma turma, por exemplo.

Com relação ao tempo dispendido nas observações, Bogdan e Biklen (1994) nos atentam para o cuidado com a disciplina durante este momento da pesquisa, para que as sessões em campo não sejam maior do que a possibilidade de redação das notas de observação. Entretanto, os autores também pontuam que, em algumas ocasiões, um maior tempo por sessão pode contribuir no estabelecimento de uma relação firme entre pesquisadora e participantes, embora algumas notas fossem sacrificadas em detrimento da permanência em campo.

Nesta pesquisa, optei por realizar mais de uma sessão de observação por dia. Para amenizar a influência do tempo em campo na apreensão da realidade observada, foi desenvolvida uma ficha de observação (Apêndice C) que, contendo os principais aspectos a serem analisados, era preenchida no intervalo entre as sessões.

Lüdke e André (1986) tecem uma crítica importante aos métodos de observação quando o pesquisador e/ou pesquisadora estão amplamente envolvidos no campo, em que a sua visão sobre a realidade poderá se apresentar de modo distorcido, ou ainda provocar alterações no comportamento da população observada. Compreendo que o meu envolvimento com a temática de gênero e a relação prévia com as pessoas observadas poderia se encaixar na crítica levantada anteriormente, e por isso também cravei esta permanência nas escolas, a fim de não cair na apresentação parcial e distorcida das realidades da pesquisa.

O principal objetivo do trabalho desenvolvido com as professoras e o professor participantes foi o de apresentar práticas que contribuíssem para a discussão equânime sobre gênero nas aulas de Educação Física, tendo em vista que os limites problemáticos já foram amplamente discutidos nos capítulos anteriores, acendendo, inclusive, para a necessidade de proposições no que diz respeito ao trato das questões de gênero na

¹⁶ Aulas subsequentes.

prática docente. Portanto, embora tenham havido uma série de problemas relativos a gênero durante as observações, estes foram apontados e discutidos durante o momento da entrevista coletiva, onde as professoras e o professor poderiam sugerir estratégias e possibilidades.

Com relação ao grau da minha participação durante as observações, este foi se desenvolvendo com o passar das sessões, onde inicialmente observei as aulas de perto, ouvindo os diálogos, tomando notas importantes, conversando com o/as docentes. À medida que minha presença foi se tornando comum ao ambiente, os/as estudantes aproximaram-se e desenvolvemos, mesmo que minimamente, uma relação de amistosa, principalmente em situações em que estivéssemos fora das atividades da aula. Desse modo, desenvolvi uma relação de observadora participante,

[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29)

As inquietudes durante as observações foram muitas, todavia, a expectativa também acendeu ao imergir em realidades distintas e práticas esperançosas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

6.2.1 Observando de perto, participando de longe

As discussões sobre as observações versaram, a princípio, sobre as categorias a priori elaboradas, presentes desde estado da arte, apresentado no quarto capítulo deste trabalho, subsidiando a organização dos dados colhidos em campo. Foram elas: a) conteúdos; b) co-educação; c) sexualidade e identidade de gênero; d) sexismo e expectativas de gênero.

a) Conteúdos:

No que concerne às questões de gênero e os conteúdos abordados nas aulas, as observações privilegiaram o olhar sobre as dimensões do conhecimento abordadas nas aulas (procedimentais, conceituais e atitudinais), o interesse dos/das estudantes pelo conteúdo e se este oportunizava às discussões sobre a temática de gênero. O próximo quadro, baseado na ficha de observação (Apêndice C), apresenta um breve panorama com relação aos pontos levantados.

Quadro 12 – Dimensões de conhecimento

PROCEDIMENTAL	CONCEITUAL	ATIDUDINAL
A dimensão procedimental proporcionou, dada a sua essência prática, durante as observações, uma visão mais ampla com relação as questões de gênero nas aulas de Educação Física observadas. Foi também a mais explorada pelos participantes.	Embora o desenvolvimento dos aspectos conceituais dos conteúdos tenham sido os momentos em que menos surgiu a oportunidade de discussão sobre gênero, resalto o fato de uma das professoras ter abordado a temática como uma questão de suas avaliações.	Durante as aulas, esta foi uma dimensão explorada em quase todas as aulas, na realização das atividades, em rodas de conversa, na relação estabelecida entre docentes e estudantes etc.

Fonte: elaborada pela autora.

Vale lembrar que as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, dizem respeito, respectivamente, a vivenciar os conteúdos, conhecê-los e valorizar atitudes positivas a seu respeito (DARIDO, 2012). E nesse sentido,

Quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes. (DARIDO, 2012, p. 52)

Houve então a necessidade de atentar para qual o papel dos conteúdos ao longo das observações e o modo como as questões de gênero eram tratadas, se sendo conteúdo, os atravessando ou se sendo silenciadas. Outro ponto observado com cuidado versou sobre o interesse de estudantes pelos conteúdos, tendo em vista os estereótipos de gênero presentes em algumas práticas corporais, como o futebol, em que meninos e meninas têm oportunidades distintas durante as aulas, tornando-se capazes de interferir em suas participações nas atividades propostas.

Quadro 13 – O papel dos conteúdos

Os/as estudantes demonstraram interesse pelo conteúdo?	Sobre o interesse dos/das estudantes pelo conteúdo abordado nas aulas, na maioria das observações não houve resistência quanto as proposições docentes. No entanto, algumas práticas corporais específicas, principalmente as realizadas no “tempo livre”, trouxeram consigo diversas resistências e exclusões
Oportuniza a discussão sobre a temática de	Se as problemáticas de gênero surgem nas aulas? Sim. Em muitas delas, e embora o conteúdo não esteja diretamente ligado a essas discussões, o

gênero?	contexto as endossa, seja interferindo na participação, no surgimento de conflitos ou até mesmo nos cerceamento de direitos de aprendizagem das/dos estudantes.
----------------	---

Fonte: elaborada pela autora.

Desde a análise dos questionários tornou-se evidente a influência das questões de gênero sobre os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física. Tal fato se confirmou durante as observações, quando os conteúdos determinaram por exemplo a exclusão – e/ou auto exclusão – de meninas nas práticas corporais propostas.

A ligação entre os conteúdos e a construção de estereótipos generificados, por exemplo, pode ser percebida quando meninas recebem um estímulo maior, e mais precoce para trabalhar a expressividade, relacionando-se primordialmente com a dança e sua afinidade com universo feminino, ou na superioridade masculina no campo dos esportes (SARAIVA; KLEINUBING, 2013). A reprodução desse exemplo de pensamento somente ressalta a oposição nas experiências corporais femininas e masculinas.

No campo, o cenário, embora mais otimista, também foi palco para o reforço de alguns comportamentos estereotipados. Em uma das aulas, na passagem pela estação de um circuito de desafios corporais\ cujo o objetivo era realizar cestas de basquete, no intento de um grupo, composto apenas por meninas, um garoto comentou: “ah, imagina as meninas no basquete, não vão acertar nunca. Eita, acertou de primeira”, e ficou espantado que uma delas conseguiu acertar na primeira tentativa (Diário de Campo 03, p. 03).

Se por um acaso o fracasso da tentativa fosse o destino da garota que arremessou a bola, este seria justificado pela incapacidade feminina em práticas esportivas, e assim corroboraria com as provocações do colega de turma – apoiado pelos demais. O sucesso feminino em práticas corporais como esta seria a transgressão. O acesso aos conteúdos deve ser garantido, independente de gênero ou habilidade, em uma situação como esta, não nos resta encaixar meninas em um papel de vítima, entretanto a sua participação atua como resistência ao papel masculino dominante (ALTMANN, 2015).

A relação de poder exercida pela masculinidade associada à habilidade em oposição à feminilidade, mesmo quando involuntária, faz-se tão presente que meninas costumam transgredir aos padrões de feminilidade hegemônica na ausência dos meninos (ALTMANN, 2015). Nas observações realizadas, esse comportamento se manifestou na vivência da prática corporal de aventura *slackline*, quando algumas meninas, que

durante a atividade não participaram, subiram na fita de *slackline* e tentaram atravessá-la quando não havia ninguém olhando. Perguntei a elas o porquê e a resposta foi que tinham medo e vergonha de cair na frente de todos.

O sentimento de fracasso associado a zombaria e xingamentos, é fato corriqueiro na realidade feminina, limitando o direito de aprendizagem de meninas nas aulas de Educação Física. A não participação por questões afetas a gênero não é exclusividade das alunas, é comum que meninos sofram constrangimentos capazes de impedi-los de participar das aulas, contudo, este comportamento é perceptível nas discussões relacionadas a exigência de uma masculinidade hegemônica ¹⁷.

b) Coeducação

No tocante a coeducação, procurou-se observar se os/as docentes participantes adotavam este modelo metodológico de condução das aulas, assim como anunciou-se na análise dos questionários diagnósticos, e então compreender qual o seu papel na busca pela equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física. O quadro a seguir expressa um breve panorama sobre o que foi observado no que se refere a coeducação.

Quadro 14 – Sobre a coeducação

<p>As aulas em coeducação</p>	<p>Assim como anunciado na análise dos questionários, os/as docentes participantes trabalham a maioria das suas aulas em coeducação, e esta opção metodológica apresentou-se positivamente no que diz respeito à busca pela equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física. Contudo, também deixa uma atenção para o fato de, em muitas ocasiões, evidenciar as desigualdades de gênero.</p>
<p>As atividades com separação</p>	<p>Nos momentos em que separar meninos e meninas foi uma opção, a maioria deles, evidenciou as desigualdades de gênero. Tal fato não é necessariamente negativo, tendo em vista que esta pode ser uma oportunidade de discutir as razões das desigualdades geradas.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

É necessário destacar que em nenhum momento das aulas observadas, as atividades com separação foram uma opção metodológica docente. O que de fato aconteceu foi que em quase todas as aulas, nos minutos finais, o professor e as professoras “liberavam” os/as estudantes para que escolhessem as atividades de suas preferências. Quase que organicamente, nestas ocasiões, alunos e alunas separavam-se

¹⁷ Silva e Gomes (2013) enquadram este conceito nas desigualdades de gênero, em que homens exercem poder sobre outros homens e mulheres, bem como sobre outras formas de masculinidades.

nos espaços e atividades, salvo algumas exceções, em que a separação tornava-se uma imposição de algum grupo dominante.

Na realidade pesquisada, os grupos dominantes eram compostos, principalmente por meninos, controlando a entrada e saída dos/das demais de acordo com as suas habilidades, sobretudo. Na maioria destas circunstâncias houve intervenção docente para garantir a integração de todos e todas, porém, devido a diversidade de atividades que aconteciam ao mesmo tempo, não era tarefa simples observar e mediar todas as situações. De acordo com Jesus e Devidé (2006), as atividades desenvolvidas em separação fragmenta a atenção docente, o que pode prejudicar o andamento da aula e o direito de participação.

Nos últimos minutos de uma das aulas, alunos e alunas puderam escolher as atividades que gostariam de praticar. E nesse momento, meninas estiveram à margem da quadra, algumas jogando carimba, outras sentadas, enquanto alguns meninos ocupavam a maior parte do ambiente jogando futebol e invadindo constantemente o espaço das demais atividades. O professor não interferiu na disposição das áreas, mas mediou conflitos e garantiu a participação de quem quisesse e na atividade que quisesse.

Meninos costumam ocupar o espaço da quadra em atividades desportivas, enquanto meninas, cobertas por uma “timidez corporal”, tendem a ocupar os espaços menores e periféricos, entretanto, a intervenção docente pode apresentar-se como possibilidade problematizadora da desigualdade de gênero quanto ao uso dos espaços (JESUS; DEVIDÉ, 2006). Em poucas oportunidades, o/as docentes endossaram as discussões de gênero para problematizar situações de exclusão ou discriminação. Ainda quando o fizeram, foi discretamente, como se fosse uma pauta secundária, especialmente quando envolvesse temas como o da sexualidade.

c) Sexualidade e identidade de gênero

Tendo em vista a noção singular sobre sexualidade que opera nos currículos escolares (LOURO, 2013a) e no comportamento dos corpos de alunos e alunas, mantive bastante atenção sobre as situações que envolvessem estas discussões durante o período em campo, e fui surpreendida pelo fato de que em todas as observações, estas mal surgiram nas aulas. Porém, nas poucas ocasiões, culminaram em discriminação, gerando conflitos, sobretudo entre meninos.

Os modelos de masculinidade opressora surgiu fortemente nas observações, interferindo, inclusive, sobre manifestações da sexualidade e identidade de gênero. No fim de uma atividade, quando os/as estudantes preparavam-se para retornar à sala, um

acertou a bola em outro, sem intenção, e o outro respondeu com palavrões, a reação em seguida foi chamá-lo, em tom pejorativo, de “viadinho”, dado o fato de o garoto apresentar características afeminadas (Diário de campo 02, p. 2). Em outra atividade, os/as estudantes precisavam dar as mãos e correr juntos, quando dois colegas da mesma equipe o fizeram, outro que aguardava fora gritou pejorativamente “*é o amor*”, o tom de chacota contagiou os/as demais, ocasionando o constrangimento dos dois garotos que realizavam a corrida (Diário de campo 04, p. 3).

A vigilância sobre a sexualidade de alunos e alunas na escola não é fato incomum, operando, principalmente, sobre o comportamento “normal” (a heterossexualidade) e o “antinatural” (qualquer outra forma de expressar e vivenciar estes aspectos). O desvio ao normal provocava o disciplinamento pela vergonha, culpa, censura e controle (LOURO, 2013). E ao longo das observações, a postura vigilante repercutiu evidenciando negativamente os comportamentos ditos como transgressores, por intermédio das piadas, de constrangimento e de violência, verbal, na maioria das vezes, como visto nos exemplos discutidos anteriormente.

Nas aulas de Educação Física, talvez haja uma facilidade em discutir e problematizar a temática da sexualidade, como aponta Santana (2015). Esta atribuição pode, inclusive, estar associada a constante construção de linguagem por meio do movimento corporal, contudo devemos sempre atentar para o fato de que

Sendo a sexualidade, entendida como uma construção social, histórica e cultural, sente-se a necessidade de ser discutida na escola por todos/as aqueles/as que dela fazem parte, pois a escola é espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio educacional contemporâneo. (SANTANA, 2015, p. 132)

Por fim, a categoria social relacionada a sexualidade interferiu, exclusivamente, sobre o modo como meninos participavam das aulas. As garotas, em momento algum, tiveram sua sexualidade contestada por darem as mãos, ou por terem habilidades em atividades que socialmente não pertencessem ao “universo feminino”. A mínima aproximação masculina ao referido universo ganhou tons negativos por meio da homofobia, por exemplo.

d) Sexismo e expectativas de gênero

Na ficha de observação, produzida para o acompanhamento em campo, as categorias do sexismo e expectativas de gênero foram contempladas separadamente,

porém, do decorrer da experiência como observadora, percebi que estes dois pontos se atravessavam o tempo todo. Para tanto, as discussões entre ambos fluirão em conjunto.

Os aspectos ligados ao sexismo, via de regra, foram a principal preocupação ao longo do período em campo. Envoltos nesse emaranhado entram as discussões sobre o direito de aprendizagem, as exclusões vividas, as oportunidades de participação e a relação entre meninos e meninas nas aulas. No quadro a seguir, apresento o panorama da presença do sexismo e seus desdobramentos nas aulas acompanhadas.

Quadro 15 – Sobre o sexismo e seus desdobramentos nas aulas

Aspectos ligados ao sexismo
Com relação as problemáticas de gênero observadas, esta mostrou-se ser a que mais promoveu oportunidades de debate, bem como aquela em que mais atitudes discriminatórias foram observadas.
Direitos de aprendizagem
Foi preocupante perceber que, mesmo não se configurando como maioria, em muitas aulas, meninos tiveram mais oportunidades nas atividades do que as meninas.
Relação entre gêneros
Na maior parte das aulas, a relação entre estudantes foi harmoniosa, mas nas situações em que as aulas foram marcadas por tensões, houve como principal consequência a exclusão de meninas das atividades. Quando possível, os/as docentes tentaram criar estratégias que contribuíssem para a participação de todos e todas. Todavia, a partir do momento em que tensões não eram debatidas, havia então a prioridade masculina na participação.

Fonte: elaborada pela autora.

As situações apresentadas a seguir foram algumas em que o sexismo fez-se presente nas aulas. A primeira refere-se a um momento onde o professor ou professora não percebeu a situação, a segunda quando o professor ou professora notou, porém não discutiu e a terceira em que há a intervenção docente.

1) No momento em que uma menina realizava o arremesso do basquete, um garoto gritou que ela embarcaria a bola, a professora não ouviu a provocação do aluno (Diário de campo 04, p. 3); 2) Durante a brincadeira do pega-corrente, Sempre quando uma menina era pega, colocavam-na no meio da corrente, meninos ficavam nas pontas, sob a justificativa de serem mais rápidos, porém uma das garotas não aceitou a condição e brigou para ficar na posição que ditava qual a direção a seguir, a professora percebeu a situação, mas não interviu (Diário de Campo 20, p. 12); 3) Durante uma partida de handebol, algumas meninas reclamaram que não recebiam a bola, a professora, reiterou

que todos e todas deveriam participar e ao longo da atividade relembra e chamava a atenção para tal (Diário de Campo 20, p. 12).

Essas três situações ilustram que o sexismo nas aulas acompanhadas manifesta-se e gera consequências independentemente de ser percebido, e normalmente parte de meninos. No primeiro exemplo, embora a professora não estivesse presente, a aluna que realizava preferiu não demonstrar nenhuma reação, coadunando com a ideia de passividade feminina diante das agressões relacionadas a gênero; diferentemente, na segunda situação, a professora percebeu a situação, todavia optou por não interferir, tendo em vista a resistência feminina frente a tentativa de dominação masculina na atividade; e, no terceiro caso, no momento em que foi perceptível o prejuízo de algumas meninas na aula, devido ao fato de meninos recusarem-se a passar a bola a elas, a professora interviu, mediando o conflito.

É preciso tecer uma crítica a algumas posturas docentes observadas em campo, como na segunda situação, ainda que as meninas tenham exercido um papel de resistência, e que isto tenha sido o suficiente para que naquele momento a aula prosseguisse, a oportunidade de problematizar a postura sexista dos meninos esteve presente, mas não foi nem sequer explorada. Ueno e Sousa (2014) apresentam, aliás, uma experiência positiva ao levar as discussões sobre o sexismo nas lutas até os/as estudantes, com auxílio da leitura de textos e rodas de conversa, fato a contribuir na dissolução de alguns preconceitos com relação ao conteúdo e na participação de todos e todas.

Resumindo, o modo como as problemáticas de gênero mostraram-se nas aulas dos professores e professoras do município de Maracanaú, observou-se como os conteúdos são relevantes no que tange as manifestações acerca de gênero; que as discussões relacionadas a sexualidade e identidade de gênero não surgiram com frequência, mas nas poucas oportunidades, vieram imbuídas de preconceitos e discriminações; e que o sexismo e as expectativas de gênero são responsáveis por interferir na participação e direito de aprendizagem, de meninas, sobretudo.

Apresentados os aspectos acerca das questões de gênero por meio do roteiro de observação, destaco a intervenção docente nos problemas de gênero e a relação estabelecida entre professores e professoras com suas turmas como as estratégias mais eficientes, mostrando-se fundamentais não somente na mediação de conflitos, como também na antecipação dos mesmos. Percebido ainda em campo, estes domínios foram levados até à entrevista coletiva e amplamente debatidos, a fim de, conscientes dos

desafios, propor estratégias, caminhos e possibilidades de contribuir na busca pela equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física.

7 DESCRREVENDO E REESCREVENDO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pretendo, nos próximos parágrafos, contemplar os dois últimos objetivos específicos desta dissertação, descrevendo as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e professoras para lidar com as questões de gênero em suas aulas; e propondo, em conjunto com os/as participantes, estratégias que coadunem com as questões de gênero tratadas a partir de uma perspectiva dialógica.

Início este capítulo com os sintomas da materialização de uma Educação Física escolar sexista, homofóbica, biologizante; insensível às diversidades, excludente e patriarcal. Esta constatação foi uma situação esperada antes até dos primeiros passos em campo, e para tanto, preparei um escudo coberto por teorias, dados, bibliografias e pronto para o embate, pronto para a denúncia. Entretanto, o contato com os questionários respondidos por professores e professoras, a análise e a leitura trouxeram a esperança, desarmou-se o olhar do enfrentamento pelo enfrentamento e acendeu-se a luz das possibilidades.

O primeiro instrumento trouxe consigo achados muito importantes, principalmente no que se refere ao desejo de professores e professoras contemplar as discussões de gênero nas suas aulas. Ainda que algumas limitações tenham sido anunciadas ali, como a compreensão dicotômica de conteúdos para meninos e meninas, percebi segurança no trabalho realizado por aqueles educadores e educadoras e, desse modo, adentrei na segunda fase, a das observações, muito mais motivada. Ter esperanças não me fez desatenta ou condescendente aos problemas graves encontrados, pelo contrário, obrigou-me a ler as entrelinhas, a tentar apontar o que realmente importasse, o que realmente poderia ser mantido, desconstruído ou reconstruído ali, nas aulas, na Educação Física escolar com a qual estive e estou comprometida.

Com base nas intervenções docentes, bem como na convicção no diálogo e no processo de conscientização, desenvolver-se-irão as discussões sobre possibilidades dialógicas no debate de gênero nas aulas de Educação física escolar.

7.1 A Intervenção docente: convicção no diálogo e na conscientização

A intervenção docente, aparece como aspecto indispensável em ocasiões nas quais as questões relacionadas a gênero interferiram diretamente no andamento das

aulas, na participação de estudantes ou em situações discriminatórias, corroborando com a ideia de que

A intervenção pedagógica do docente torna-se fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos [...] incentivando a prática de alunos e alunas nas mesmas atividades corporais, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade, gerando um melhor entendimento da construção social das diferenças de gênero e conseqüentemente, a tolerância de ambos os sexos, sobre o seu desempenho nas atividades motoras propostas. (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 129)

Em todo o processo de observação, poucos foram os momentos onde a intervenção docente não contribuiu para a resolução de situações problemáticas, tal fato já havia sido anunciado por meio da análise dos questionários diagnósticos, nos quais a maioria docente assinalou que suas intervenções eram capazes de garantir o desenvolvimento das aulas. A mediação de conflitos, nesse sentido, foi compreendida como resposta ou resolução imediata. Entretanto, em certa medida, não foram garantia de que os comportamentos não se repetissem em outros momentos. Por esta razão, a intervenção não é tomada como termômetro na busca pela equanimidade de gênero na Educação Física escolar, onde quanto mais frequente fosse, melhor seria considerada a atuação docente.

Portanto, o termômetro adotado nesta pesquisa perpassa por outras variáveis, que não teriam a possibilidade de se apresentarem em um cenário imediatista. A conscientização e o diálogo, por exemplo, foram propostas manifestadas em diversas oportunidades ao longo da entrevista e reconhecidas como um processo contínuo firmado na relação com estudantes, colegas da profissão e gestão escolar.

Para compreender de que conscientização estivemos debatendo durante a entrevista, retomo alguns conceitos trazidos por Paulo Freire, em que

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. (FREIRE, 1980, p. 26)

O ato de intervir, repreender e rechaçar atitudes discriminatórias pode, e deve, fazer parte de um processo de conscientização no que diz respeito a equanimidade de gênero. Porém, quando este, não se constrói sobre o diálogo e em ação-reflexão, torna-

se apenas uma ferramenta de manutenção da ordem. Desse modo, “a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1980, p. 27).

A partir do momento que professores e professoras apresentam uma postura em favor do diálogo e da conscientização, também devem tomar a consciência de que este é um processo contínuo, que não se encerra na repreensão, mas talvez este seja o seu ponto de partida. E por isso há a constante necessidade de questionar e problematizar os preconceitos e discriminações que emergem das práticas corporais nas aulas de Educação Física, essas discussões com alunas e alunos favorece o respeito às diferenças (RAMOS; DEVIDE, 2013). Quando essas discussões são silenciadas ou não problematizadas corre-se o risco de reforçar a discriminação nas aulas e a reprodução de um discurso hegemônico, em que a Educação Física escolar é um espaço essencialmente masculino ou masculinizado, por exemplo.

A omissão e o silêncio contribuem para ancorar e reforçar as desigualdades e os preconceitos relacionados às identidades de gênero. /sendo assim, entendemos que os/as docentes devem se livrar das amarras do discurso biologicista, vazio e preconceituoso, reconhecendo que as práticas pedagógicas da EF¹⁸ não devem ser direcionadas apenas ao sexo masculino, enquanto modelo, mas ao grupo de alunos/as, independente do sexo e das identidades. (RAMOS; DEVIDE, 2013, p. 183)

Tomaremos então a busca em direção a equanimidade de gênero como ação cultural pela liberdade, que primordialmente, caracteriza-se pelo diálogo e tem como finalidade, conscientizar (FREIRE, 1980). Então, partindo do pressuposto que dialogar não se trata de depositar ideias (FREIRE, 1983), enfatizo que a intervenção docente caminha lado a lado à conscientização, desde que se cubra em diálogo.

Por isso posto, qual seria o propósito de intervir em uma situação de exclusão, relacionada à questões de gênero, valendo-se de argumentos que promovessem o constrangimento, a exposição de quem agride ou é agredido, ou até mesmo, criando no ambiente mais exclusões? Por qual razão, imposições indiscutíveis, quase dogmáticas, sobre a temática seriam o meio de por fim a “problemas de gênero”?

Para o professor Leitor, a ideia do diálogo principal ponto das intervenções docentes, sendo acerca de gênero ou em qualquer outra discussão, dialogar, nesse sentido é estar disposto ou disposta a conversar, é não deixar o momento passar. Deixar

¹⁸ Educação Física.

que falem, deixar que fluam as ideias, as contradições, ouvir os porquês, isso faz parte do processo de compreender e apreender a realidade. É preciso ter em mente que não somos detentores de uma verdade autoritariamente imposta, ainda que estejamos firmes na oposição ao preconceito, à discriminação, aos estereótipos de gênero, às intolerâncias de gênero. Para tanto, ouvir a voz dos/das estudantes é missão complexa, porém, fundamental e “o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 128).

Sobre algumas possibilidades de intervenção em conflitos e discriminação de gênero entre estudantes, por exemplo, o professor Leitor reitera:

eu primeiro faço uma intervenção focada no problema, tanto com aquele menino que ofendeu e foi ofendido, tento conversar com os dois e depois com o grupo, eu sempre tento dialogar bastante, eu sempre falo muito com meus alunos. E muitas vezes quando eles tem atitudes que eu considero erradas, ou que prejudicam a aula [...] eu paro a aula, no meio ou no começo, volto para sala e vou fazer eles refletirem sobre essa questão do problema em si. (Leitor, 17/05/2019)

Nem sempre as questões afetas a gênero resumem-se ao que acontece durante as práticas corporais. Uma situação em que o coordenador pedagógico da escola EMEIEF José Assis de Oliveira entra para comunicar sobre a culminância anual de africanidades, que envolve apresentações de cunho artístico, e perguntar quem teria o interesse de participar, em seguida sugere a um aluno (este já sofria *bullying* por ser afeminado) participasse de alguma dança, ainda que não tenha demonstrado a intenção. O mesmo fica constrangido e permanece calado, a professora não se manifestou sobre o assunto no momento, mesmo ficando visivelmente incomodada (Diário de campo 06, p. 4).

Este momento marcou o período de observação com a professora Serena e por isso foi levado para o debate coletivo ao longo da entrevista. Houve a necessidade de questionar as professoras e o professor sobre como intervir em situações nas quais, apesar de não fazerem parte das suas aulas, atravessam-nas e causam desconforto, constrangimento e o endossamento a comportamentos como o do coordenador pedagógico por estudantes. Sobre o assunto, o/as docentes ponderaram:

Nesse caso, seria mais fácil eu trabalhar com os alunos, quando ele saísse, levantar um questionamento ali. Porque eu, sinceramente, não acho que ele vá mudar de postura e nem de opinião. (Serena, 17/05/2019)

Uma coisa que eu faço é que eu não me foco só nos alunos, surge esses assuntos e eu tento debater também com os colegas (professores) [...] na sala dos professores, com esses comentários preconceituosos e maldosos e eu não me eximo de falar [...]

Eu acho que é realmente uma questão de bater na tecla, seja com os alunos ou professores, e saber que conscientização não é um trabalho imediato, é um trabalho que leva anos. [...] Talvez você não mude a opinião dele (coordenador), mas você vai tá mostrando que tem gente que se importa com essa opinião [...] E que talvez ele não vá expressar essa opinião novamente, talvez não seja o ideal, mas já é um ganho. (Leitor, 17/05/2019)

O posicionamento sobre justiça social, equanimidade, tolerância não permanece fora dos muros da escola. O desejo por uma educação justa exige luta e resistência ao modo como o preconceito e a discriminação incidem sobre a experiência educativa de alunas e alunos. A intervenção é ação na mesma medida que é reflexão e questionamento. A forma com a qual agimos no mundo enquanto educadoras e educadores, não nos torna inertes ou mero reprodutores da norma.

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 110)

É preciso entender que, nem sempre, educadores e educadoras conseguirão “desmascarar” ideologias dominantes, nem sempre suas intervenções irão pôr fim aos problemas do mundo, no caso desta pesquisa, aos problemas de gênero. Mas é fundamental intervir, agir, buscar. E é nesse sentido que a equanimidade de gênero se faz um processo, pois exige um caminho de conscientização que rompe lentamente aos comportamentos naturalizados. Das consequências aos problemas de gênero enfrentados na realidade pesquisada, a não participação feminina nas aulas foi a mais contundente, e por isso, amplamente debatida na entrevista.

7.1.1 A participação feminina e o sexismo nas aulas

A não participação nas aulas de Educação Física, principalmente a feminina, é um fator discutido neste trabalho desde as primeiras letras. Seria ingenuidade atribuir à razão de tudo às questões afetas a gênero, Darido (2004) indica, por exemplo, que há um afastamento progressivo dos/das estudantes das aulas, relacionado, muitas vezes, à idade dos alunos e alunas mais do que a outras questões. As séries finais do Ensino Fundamental, inclusive, são um palco de transição, em que alunos e alunas entram no 6º

ano no fim da infância e saem, no 9º ano, já na adolescência. Durante a entrevista coletiva, a professora Alma até mesmo pontua que

todos (alunos e alunas) eram pra ser igual ao 6º ano, que tudo para eles é novidade [...] eles se entregam. (ALMA, 17/05/2019)

Em uma das observações, o professor Leitor atentou para o fato de que no 6º ano, os/as estudantes chegam na escola com uma forte convicção do que seria “coisa de menino” e “coisa de menina”, dificultando, por exemplo, o andamento de atividades que envolvessem contato corporal, como pegar na mão ou agarrar. Quando o debate foi levado ao momento da entrevista, a fim de trazer à tona possibilidades que suavizassem a repercussão destas convicções na participação nas aulas, o professor acrescenta que esse tipo de comportamento

É um fenômeno cultural, é trabalhado que a menina tem esse perfil e o menino aquele perfil e muito do que ele aprende na escola reforça isso de coisa de menino e de menina [...] e então eu bagunço tudo. Bagunçar é mostrar que não é preto no branco, não é de homem e de mulher, é de seres humanos. (Leitor, 17/05/2019)

Não é possível cravar com exatidão a partir de que momento meninos e meninas tendem a desempenhar papéis femininos e masculinos estereotipados, porém, Leite, Feijó e Chiés (2016) explicam que algumas das construções culturais de comportamentos tidos como naturais e das discriminações geradas por eles, estão presentes na mente adulta e não contaminaram totalmente a rotina de crianças na Educação Infantil. As autoras ponderam que sobre alguns jogos e brincadeiras mais convencionais já não se pode dizer o mesmo.

Em casos que as crianças optaram por brinquedos convencionados (estruturados), culturalmente definidos, como jogos de bola (futebol), bonecos de super-heróis, boneca, e brincar de casinha, observou-se uma subdivisão nítida entre meninos e meninas dentro dos padrões culturais. (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 221)

Segundo Santana (2015), na escola, é preciso ter a consciência de que aprendizagens como estas não se dissolvem em intervenções imediatas, e por isso haveria de se desenvolver uma ação imparcial de não contribuição no aumento das discriminações e preconceitos relacionados à gênero. Embora concorde com a ideia de não contribuir nos aspectos que a autora levantou, há um ponto de discordância no que

se refere a “ação imparcial”, uma prática educativa séria e comprometida com a equanimidade, ao não endossar atitudes discriminatórias já ocupa uma posição progressista, que acredita na dissolução total de aprendizagens reforçadoras de estereótipos de gênero, ainda quando seja esta uma visão utópica. Sobre isso, Paulo Freire sabiamente acrescenta que a conscientização nos convida a assumir posição utópica.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. (FREIRE, 1980, p. 27)

Nos demais anos do ensino fundamental, com um cenário drasticamente diferente ao longo do período de observações, tais situações se ratificaram. Notei que a participação nas aulas de Educação Física é um elemento que não depende apenas daquele/daquela que se omite na atividade ou que se recusa a participar. Uma série de fatores – ou obstáculos – se fazem presentes, porém, destacarei apenas aqueles pertinentes às discussões de gênero.

Em uma aula (Diário de Campo, p. 1), em que a professora Serena desenvolvia o Handebol como conteúdo, durante o jogo dos dez passes¹⁹, duas meninas buscaram receber a bola todo o tempo, e somente conseguiram quando o implemento foi desviado por um outro colega e então trocaram os passes entre si. Ainda quando buscaram jogar, e participar ativamente da atividade, tiveram, de certa forma, seus direitos de aprendizagem prejudicados.

Ao longo da entrevista, insisti no tema da participação feminina, a fim de compreender como professores e professoras poderiam interferir nesse cenário. O/as docentes evidenciaram que novas práticas – conteúdos ou atividades que não façam parte daquela realidade – costumam atrair as estudantes, e fizeram o contraponto afirmando que os garotos já não são tão flexíveis nesse sentido.

Pra mim é mais complicado convencer o público masculino a uma prática nova do que as meninas [...] eu sinto que as meninas são mais adeptas ao novo do que os próprios meninos [...] eles tem que ser o másculo, o forte, o primeiro, quando a atividade tira esse poder deles ou ele não identifica essas características nessa

¹⁹ Duas equipes jogando uma contra a outra e pontua aquela que completar dez passes ininterruptos com as mãos.

atividade, eles tomam um distanciamento, o que não ocorre normalmente com as meninas. (Leitor, 17/05/2019)

Elas são mais abertas a conhecer o novo. Eu acho difícil explicar, mas eu percebo que, nas minhas aulas, elas são mais abertas [...] É uma forma delas mostrarem que se destacam em outras coisas (Alma, 17/05/2019).

Talvez naquele momento (da nova prática corporal ou conteúdo) seja dada a oportunidade pra elas participarem que não seja o futsal ou o carimba. (Serena, 17/05/2019)

Com relação aos conteúdos novos, esses apresentam-se como um modo eficaz de incentivar a participação de meninas, porém, com os meninos, o/as docentes participantes apontaram ter dificuldades. O professor Leitor até mesmo compartilhou uma experiência que teve com o *jiu-jitsu* em suas aulas.

Quando eu pratiquei o jiu-jitsu, as meninas ficaram muito mais interessadas, porque existia um contato físico maior e algumas posições que os meninos consideram sexuais, e as meninas por ter um desprendimento e ter essa visão do que é feminino maior e os meninos, do que é o masculino, uma visão estreita. (Leitor, 17/05/2019)

Vale reiterar que as lutas não são necessariamente uma prática corporal nova na Educação Física escolar, mas, dentro do contexto trazido pelo professor, era uma prática diversificada, partindo do pressuposto que a maioria das aulas eram dominadas por esportes coletivos como o futsal. Durante a entrevista, as professoras e o professor falaram sobre a insistência dos garotos pelo futebol/futsal e como era cansativo desconstruir esta concepção de que as aulas de Educação Física se resumiam a chegar nos minutos finais para “jogarem bola”. O professor Leitor complementou que esta fixação pela prática do futebol – além de todo o apelo midiático sobre este esporte no Brasil – mantinha-se devido a falta de diversidade de práticas corporais nas aulas.

Nas observações as experiências com as práticas corporais de aventura, por exemplo, especificamente com o skate e corrida de orientação, proporcionaram aulas com a participação efetiva de todos e todas, não havendo exclusões e auto exclusões, muito embora estes fossem considerados conteúdos novos.

Compreender como se dão as relações entre gênero, conteúdo e participação é um desafio complexo. É fato que algumas práticas corporais, mais do que outras, são socialmente construídas como femininas ou masculinas, bem como há aquelas em que as construções de papéis ainda não se estabeleceram, ou já foram desconstruídas. Porém o que constatei em campo e também na entrevista foi o quanto práticas “generificantes”

se repetem nas aulas, a exemplo do futsal e do carimba, vivenciados em quase todas os dias, mesmo quando não eram o conteúdo planejado a priori. Nas aulas do professor Leitor notei uma diversidade maior de conteúdos e, conseqüentemente, uma participação maior.

Em se tratando de Educação Física escolar, experimentação dos conteúdos é uma dimensão que precisa ser contemplada e garantida. No documento da Base Nacional Comum Curricular, as práticas corporais são divididas em unidades temáticas, das quais fazem parte as brincadeiras e jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas e as práticas corporais de aventura e, até a conclusão do ensino fundamental, devem ser exploradas como conteúdo nas aulas independente de gênero, classe social, etnia ou necessidades especializadas (BRASIL, 2017).

Acho que uma das ferramentas mais importantes pra aumentar essa participação é a diversidade, diversidade de conteúdo, de abordagens [...] uma hora você vai atingir cada um desses alunos [...] Há uns dois anos eu tive um relato muito interessante de um aluno, que era *obeso e homossexual*²⁰ e com vários problemas familiares, o que tornava ele uma pessoa introspectiva e afastada [...] um dos feedbacks foi sobre qual era avaliação que ele tinha do ano da Educação Física [...] e ele me surpreendeu colocando que nesse tempo todinho foi a primeira vez que ele teve a oportunidade de vivenciar coisas que poderiam ser do agrado dele, ele até disse que não se interessou e nem faria nenhuma dessas atividades, mas só o fato de ter a oportunidade de conhecer outras coisas e que havia um professor que não dava aula só pra um grupo ou um gênero, ele disse que se sentiu representado e agradeceu (Leitor, 17/05/2019, *grifo nosso*)

Eu fiz essa diversidade no interclasses. Eu passei a colocar nos interclasses competições de dama, ludo, totó²¹. Aí os que não participam nos coletivos (esportes), passaram a participar desses. (Alma, 17/05/2019)

Ao passo que a diversidade de conteúdos é fundamental, torna-se providencial também reforçar o diálogo sobre as desigualdades de gênero presentes no contexto da Educação Física escolar. Dedicar-se à diversidade de conteúdos por meio de um automatismo, sem problematizar as questões, como a as de gênero, remete à concepção bancária de educação, em que o educador ou educadora escolhe o conteúdo programático e os/as estudantes apenas acomodam-se a ele (FREIRE, 1987). Uma prática educativa libertadora exige convicção no diálogo.

²⁰ Sendo as aulas de Educação Física escolar um espaço de reprodução e reforçamento de padrões hegemônicos de corpo e sexualidade, a menção do professor sobre o seu aluno ser homossexual e obeso é importante para descrever suas experiências nas aulas.

²¹ Também conhecido em algumas regiões do Brasil como futebol de mesa, pebolim, pacau ou fla-flu.

Então, sobre a participação feminina nas aulas, conclui-se que, embora seja um problema relacionado a gênero anunciado pelos professores e professoras participantes da pesquisa, por meio da diversidade de conteúdos é possível favorecer o direito de aprendizagem das alunas e conseqüentemente dos alunos também. Durante as observações, o diálogo sobre o sexismo foi pontual, e restringiu-se a poucas intervenções sem muitos questionamentos, apenas para mediar conflitos. Em algumas das aulas percebi que a relação estabelecida entre professores/professoras e alunos/alunas era fundamental, não somente no que concerne ao sexismo, mas sobre as questões de gênero de um modo geral.

7.1.2 Relação entre docência e discência no debate de gênero

A relação professor/professora e aluno/aluna no debate acerca das questões de gênero foi a descoberta mais generosa ao longo de todo o trabalho de campo. Perceber como por meio da afetividade, confiança e liberdade entre docência e discência é possível acreditar mais na equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física como possibilidade concreta. Em termos práticos, onde a relação educador/educadora e educando/educanda foi construída sob valores comprometidos com a ética, o respeito e o diálogo, elementos como a desconfiança e o autoritarismo não ganhavam voz.

As discussões de gênero, do mesmo modo como em outros debates, exige que docentes e estudantes estejam em consonância. E ao longo das observações, as turmas em que as professoras e o professor mantinham uma relação afetiva, amistosa e/ou respeitosa a participação era maior e o diálogo era estabelecido com mais facilidade. Todavia, na mesma proporção, o contrário acontecia quando não existia abertura entre docentes e discentes.

E então aqui abre-se o questionamento, como estabelecer o diálogo com alunos e alunas, principalmente no que tange às questões de gênero? Como promover a desconstrução de preconceitos e discriminações durante as aulas com turmas tidas como problemáticas? Qual o lugar da docência e da discência na busca pela equanimidade de gênero?

7.1.3. A construção do diálogo sobre gênero a partir da, e na, Educação Física escolar

A respeito do estabelecimento do diálogo, Martins (2015), ao apontar evidências de práticas dialógicas nas aulas de professores e professoras de Educação Física, destaca como um potencial pedagógico a compreensão docente sobre a realidade dos/das estudantes, como conhecer as comunidades em que elas/eles estão inseridos, escutar seus questionamentos com paciência, respeitar os seus limites e possibilidades durante as aulas etc.

O autor também baliza que, no que concerne aos bloqueios para a dialogicidade nas aulas de Educação Física, estes remetem muito mais ao “campo das condições objetivas da escola, tais como, carga horária excessiva, planejamento fechado, busca de resultados em avaliações de larga escala, falta de diálogo entre professores, entre outros” (MARTINS, 2015, p. 127).

Estes limites também são apontados pelo professor Leitor, que muitas vezes disse estar realizando um bom trabalho com os estudantes e por uma questão de tempo e comodidade acabou conduzindo a aula no modo automático, sem promover reflexões e atribuindo isso devido ao número excessivo de estudantes por turma e ao fato de precisar dividir o espaço da quadra com outros professores. Ainda neste sentido, a professora Serena compartilhou a sua primeira experiência em uma escola pública do município de Maracanaú, na qual as condições materiais e de espaço eram descritas por ela como precárias e, com isso, sua motivação para lecionar era inexistente, levando-a apenas a cumprir horários. Por fim, a professora Alma, no atual momento disse viver uma realidade, em uma das escolas em que trabalha, onde o diálogo com a gestão escolar é mínima, fato a reverberar diretamente no modo como se relaciona com as turmas e a prejudicar sua prática pedagógica.

O tempo e espaço de cada professor ou professora deve ser respeitado ao se pensar em uma Educação Física dialógica (MARTINS, 2015). A professora Serena, por exemplo, ressaltou que hoje, dentro de sua realidade, contando com o apoio da gestão escolar, dispo de uma quadra coberta e trabalhando em apenas uma escola as possibilidades de discutir gênero dialogicamente tornaram-se mais amplas. Ela também creditou a sua gradativa mudança e motivação devido a experiência de formação continuada promovida pela secretária de educação do município em parceria com a Universidade Federal do Ceará, política esta, a contribuir na desconstrução da professora essencialmente esportivista e desmotivada que já havia sido.

Professores e professoras, ao encontrar seu tempo e espaço para estabelecer o diálogo, têm também a responsabilidade de compreender o lugar do/da outro/outra, no

caso os/as estudantes, neste processo dialógico de discussão de gênero. Na medida em que cada docente carrega sua bagagem de cultura, tradições e costumes, discentes também levam a sua própria.

Na maioria das vezes, ambos/ambas baseiam suas posições frente às questões de gênero nas suas vivências pessoais de religião, família, classe, etnia, etc. (NICOLINO; SILVA, 2013). Portanto, o cuidado com o quanto podemos avançar nas discussões acerca de gênero sem violar as identidades de educandas e educandos é imprescindível. O debate, via de mão dupla, muito se difere da imposição, via de mão única. A equanimidade de gênero nas aulas coaduna com o diálogo, com a igualdade de direitos e não com a violação dos mesmos. As diferentes identidades sociais presentes na escola como um todo devem ser apreciadas na criação de um espaço de aproximação e não de distanciamento tácito.

7.2.2 Criar um lugar seguro e não perpetuar privilégios e preconceitos

Em alguns momentos da entrevista coletiva ouvi frases das professoras e do professor que realmente fazem diferença em uma proposta de Educação Física escolar dialógica. Ouvi sobre a criação de um lugar seguro por meio da conscientização, sobre nunca perder a fé em nossa capacidade de ser humanos/humanas, sobre desmistificar discursos preconceituosos etc.

A construção de um lugar seguro, nessa lógica, tem a ver com o estar confortável com o ambiente, com as pessoas, com os direitos e deveres, com as liberdades de expressão etc., e parte desse processo encontra-se na possibilidade de diálogo como tem sido dito ao longo deste trabalho. No momento em que debatíamos sobre o tema, a professora Alma acrescentou que há na relação entre professores/professoras de Educação Física e alunos/alunas uma maior facilidade no diálogo.

Eu acho que eles (alunos e alunas) sentem essa abertura com a gente, com nós da Educação Física. Eu converso coisas com eles, coisas que eu sei que eles não conversam com os outros, que eles não conversam com os pais. Eles se sentem abertos, às vezes eu acho que eles pensam que estão falando com um colega deles. (Alma, 17/05/2019)
--

Esse sentimento, por parte de professores e professoras, já foi expressado em outras pesquisas, nas quais o componente curricular da Educação Física proporcionava

uma afinidade e proximidade maior com os/as estudantes, ou que os professores dessa disciplina seriam os mais comunicativos da escola, mas, de acordo com Martins (2015), não há evidências que comprovem estas afirmações.

Já Daólio (2010) tenta explicar essas declarações por intermédio da eficácia simbólica²² atribuída à Educação Física por estudantes, professores e professoras e pela gestão escolar e, além disto, pela amplitude de possibilidades conferidas a este componente curricular, que o responsabiliza, em muitas ocasiões, pelas festas, campeonatos, desfiles etc. que são realizados na escola. Esse leque variado pode trazer ao/à docente mais reconhecimento e importância junto à comunidade escolar.

Dessa maneira o professor e as professoras continuaram com suas suposições sobre a relação entre docência e discência na Educação Física escolar.

Acho que o maior facilitador pra gente enquanto educadores no sistema educacional, é a falta de exigência acadêmica que tem sobre a disciplina, então nós acabamos por tomar esse papel mais afetivo, porque temos essa liberdade [...] a gente não precisa cumprir certos calendários, certas exigências [...] esse caráter afetivo acaba virando um espectro da nossa profissão. Eu entendo que um dos fatores que facilita a proximidade do professor de Educação Física e alunos, é esse desleixamento que o sistema deu com a Educação Física e nós, para legitimarmos essa disciplina, assumimos esse papel mais emotivo da aula com experiências diferenciadas que proporcionam essa proximidade com os alunos. (Leitor, 17/05/2019)

O ambiente influencia muito, a gente sai da sala de aula, não é tão formal, o professor lá na frente e os alunos sentadinhos nas cadeiras, isso permite essa proximidade. Quando a gente fala dessa questão da distância, você convive com os professores que ficam lá na frente (na sala de aula) e pronto, não tem esse afetivo como o Leitor falou. (Serena, 17/05/2019)

Há que se ter a noção de que a Educação Física, enquanto componente curricular pode sim ser aquele no qual o diálogo se estabeleça com certa facilidade, talvez por causa da eficácia simbólica que lhe é conferida (DAÓLIO, 2010), ou pelas características particulares de cada docente e de sua trajetória pedagógica (MARTINS, 2015), o que realmente importa é o diálogo.

O diálogo contribuiu, por exemplo, para que, em uma das aulas da professora Alma, meninas exercessem o mesmo direito de participação, na prática do futsal, que os meninos; que o professor Leitor tivesse a oportunidade de receber um *feedback* positivo de um aluno homossexual, que pela primeira vez sentiu-se incluído nas aulas de

²² “Quando se fala de eficácia simbólica, está-se referindo aos significados tradicionais que orientam e fornecem sentidos a certas ações coletivas” (DAOLIO, 2010, p. 9)

Educação Física; que alunos e alunas da professora Serena pudessem perguntar a ela sobre a violência contra a população LGBT por meio do caso de assassinato da travesti cearense Dandara²³.

7.2 Uma síntese da trajetória: o encontro entre e objetivos iniciais (EXPECTATIVAS) e os resultados (REALIDADE)

Retornando, novamente, aos objetivos iniciais, apresento o próximo tópico deste capítulo, no qual será exibido, em síntese, o encontro entre os objetivos iniciais e os resultados do trabalho de campo.

- a) Identificar como as questões de gênero surgem nas aulas dos professores de Educação Física:

Com relação aos professores e professoras do município de Maracanaú, as questões afetas a gênero manifestam-se principalmente por meio do sexismo, influenciando na participação de meninas; no reforçamento de estereótipos de masculinidades e feminilidades; na genereficação dos conteúdos etc. Houve também o surgimento de discussões relacionadas a identidades de gênero e sexualidade, nas quais as expressões que escapassem a noção de heterossexualidade constantemente tornavam-se alvo de discriminações e exclusões.

- b) Descrever as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e professoras para lidar com as questões de gênero em suas aulas:

Na maior parte das aulas, a intervenção docente, principalmente na mediação de conflitos, foi a principal estratégia utilizada pelo professor e professoras participantes da pesquisa. O Debate sobre gênero, embora atravessasse quase todas as aulas, pouco foi explorado pela docência ao longo das observações. Esta é a maior crítica tecida no trabalho a respeito da postura docente frente as discussões acerca de gênero.

- c) Propor estratégias que coadunem com as questões de gênero a partir de uma perspectiva dialógica:

Ao longo das entrevistas o professor e as professoras tiveram a oportunidade de debater os problemas surgidos a partir das observações. Onde compartilharam os limites

²³ A travesti Dandara foi brutalmente assassinada no dia 15/02/2017 por um grupo de agressores que a espancaram no meio da rua, filmaram e compartilharam o vídeo nas redes sociais. O caso ganhou repercussão mundial e contribuiu para os avanços legais com relação aos crimes de ódio cometidos contra a população LGBT. Mais sobre o caso pode ser acompanhado pelo endereço disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html> . Acesso: 01 de junho de 2019.

e possibilidades no trato das questões de gênero na Educação Física escolar. Como limites colocaram o tempo pedagógico tão corrido; as fortes bagagens de genereficações trazidas pelos/pelas estudante, bem como, pelos/pelas docentes; a falta de abertura para o diálogo e a desesperança na Educação Física. Como possibilidades, a convicção no diálogo, o trabalho com a conscientização, a criação de lugares seguros para a experiência com as questões de gênero, e por fim, a não perpetuação de preconceitos e privilégios relacionados a gênero.

8. O começo, o meio e os fins...

O começo foi entender-me mulher, reconhecer-me nas multifacetadas feminilidades que tanto controlavam o meu ir e vir. Foi ali que eu me vi goleira de handebol, apaixonada pelo esporte e indignada com as condições de desigualdade em que ser mulher me colocava frente ao que mais amava fazer ao longo da minha adolescência.

O meio foi a construção da mulher feminista, graduanda de licenciatura em Educação Física e professora em escolinhas de handebol. O encontro acadêmico com minhas inquietudes foi o marco zero. Já os fins, que nesse caso justificam o meio, estão muito mais ligados a ideia de finalidades, de responder aos propósitos que me fizeram chegar aqui e encerrar esse ciclo no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

No primeiro capítulo desta dissertação, fiz-me uma série de perguntas, as quais julguei como sendo fundamentais para atingir os objetivos específicos da pesquisa: Se as questões afetas a gênero, que eram caras para mim, interferiam nas minhas aulas e, possivelmente, na relação com/entre minhas alunas e meus alunos, será que outras professoras e professores compartilhavam do mesmo sentimento? Será que ceder aos estereótipos de gênero era uma opção metodológica ou uma acomodação às regras culturais impostas pela sociedade? Ao comportar-se fora do padrão naturalizado pelas construções sociais vigentes, uma situação em que um menino prefere o conteúdo dança e acaba tendo sua masculinidade contestada ou diminuída pelos demais colegas é uma oportunidade para que o professor ou professora levante uma discussão a respeito de questões de gênero? E o que tornaria tal oportunidade de discutir sobre a temática fundamental? Como endossar essas discussões para que ultrapassem as aulas de Educação Física e tenham significado social na comunidade escolar?

Antes de ter as respostas para esta série de perguntas, precisei mergulhar nas concepções de gênero, que aqui coadunam com a ideia de construto social (GOELLNER, 2010; LOURO, 2014; MEYER, 2013; SCOTT, 1994); discorrer sobre os marcadores corpo e sexualidade; contextualizar as marcas de gênero na educação brasileira e a incidência das discussões de gênero na Educação Física escolar, por meio de um estado da arte; e desconstruir a noção de gênero enquanto prescrição ideológica a partir da concepção freiriana de diálogo, educação dialógica e conscientização.

Sobre as questões de gênero na Educação Física escolar, os professores e professoras de Maracanaú-CE, assim como o conjecturado anteriormente, têm a compreensão de que gênero é um fator que exerce influência nas suas aulas e percebem que este pode ser um fator limitante, principalmente no que diz respeito a participação nas aulas. Este fato foi sendo reafirmado em cada fase do trabalho de campo, alguns estereótipos, como naturalização da não participação das meninas nas aulas, quando reproduzidos, reforçaram as desigualdades entre gêneros e limitaram as experiências das estudantes que não coadunavam com o comportamento esperado.

No que concerne ao reforçamento dos estereótipos de gênero, houve uma posição contra este nas respostas dos questionários e na realização das entrevistas. Entretanto, o campo, as observações e o contato com as práticas educativas desenvolvidas pelos/pelas docentes apresentaram uma série de limitações. Em alguns momentos, as limitações foram atribuídas a falta de conhecimento sobre a temática de gênero ou a rotina cansativa que se sobrepunha ao desejo de intervir. Outras discussões, que não as sobre gênero, também eram preferidas devido ao fato de que o professor e as professoras não consideravam as questões de gênero como conteúdo ou temática de aula.

Neste trabalho, gênero é trabalhado a partir de um categoria de análise histórica (SCOTT, 1994). Não há o intuito de inserir o debate de gênero como temática de aula, conteúdo ou atividade, porém existe aqui uma posição política e social de que essas discussões podem contribuir na equanimidade de direitos nas aulas de Educação Física.

Esse contributo se inscreveu no discurso docente quando aprofundamos o diálogo, compartilhamos as experiências e as percepções acerca de gênero. O papel de uma educadora ou um educador dentro deste contexto é comprometer-se com a garantia do direito de aprendizagem de meninas e meninos nas aulas independente das questões de gênero.

Situações-problema surgirão todo o tempo, e como sabiamente disse a professora Alma: “as situações-problema são ótimas”. É por meio da problemática, da dúvida, da curiosidade que se formulam as perguntas e os questionamentos, é também onde se iniciam pesquisas como a realizada neste trabalho de conclusão.

Nessa direção, conclui-se que discutir a temática de gênero nas aulas de Educação Física, torna-se fundamental para a busca da equanimidade de gênero. E esta pode ser construída por intermédio da intervenção docente, do diálogo, da co-educação, da escuta sensível e da não perpetuação de preconceitos e privilégios.

Vale ressaltar que o percurso da pesquisa também contou com uma série de obstáculos, como o de ter maior número de docentes disponíveis para a fase de observações, estabelecer contato entre pesquisadora e participantes e organizar horários convenientes para todos e todas. Em campo, ao longo das observações, algumas situações apresentaram-se também como entraves para o desenvolvimento do trabalho, exemplo disto foi calendário escolar que, em certa medida, utilizava o tempo das aulas de Educação Física para a realização de provas e ensaios para culminâncias artísticas, ainda que estas não estivesse relacionadas ao referente componente curricular.

A experiência com pesquisa, a imersão no campo, as reflexões sobre os achados do trabalho e as análises realizadas trouxeram um novo olhar sobre as primeiras impressões acerca do objeto de estudo escolhido. As discussões afetas a gênero despertaram curiosidade e entrar no programa de pós-graduação proporcionou o arcabouço acadêmico necessário para a construção do projeto de pesquisa.

Hoje, a compreensão sobre gênero nas aulas de Educação Física escolar ganha novas nuances a partir da vivência em campo, do diálogo com outros e outras docentes e com o olhar atento a perspectiva dos/das estudantes. Nesse sentido, esse trabalho não se encerra aqui, ele prossegue no meu fazer pedagógico enquanto professora da educação básica, bem como no meu compromisso acadêmico com a temática e político enquanto mulher e feminista.

No vislumbre de uma nova pesquisa, vejo que as discussões de gênero podem ser debatidas ainda ao longo da graduação, nos cursos de licenciatura, para que futuras educadoras e educadores tenham mais conhecimento e vivências positivas no que diz respeito às questões de gênero, tendo em vista que dessa maneira, por meio do diálogo, preconceitos se desconstroem e novas concepções tomam o seus lugares. O quanto antes discutidos, mais estaremos nos aproximando da equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998, 111p.
- ALTMANN, H.; MARIANO, M; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, n. 2, p. 285-302, abr. 2012.
- ALTMANN, H.. **Educação física escolar: relações de gênero em foco**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação&saúde).
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F.. Gênero na Prática Docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p.492-500, maio 2011. Trimestral.
- ANDRADE, S. S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org). 9. ed. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis-RJ: vozes, 2013. p. 109-123.
- AQUINO, J. M. et al. Homossexualidade nas aulas de Educação Física: e agora? **Motrivivência**, nº 30, p. 61-75, 2008.
- ASSIS, A. D.; PONTES, M. F. P. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente. **Motrivivência**, nº 45, p. 113-123, 2015.
- BANDEIRA, L. M. Feminismo: memória e história. In: SALES, C. M. V.; AMARAL, C. C. G.; ESMERALDO, G. G. S. L. **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000. p. 15-42.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELEI, R. A. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30. p. 187-199, 2008.
- BELTRÃO, K.I. ALVES, JED. **A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX**. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, XIV, ABEP, Caxambú-MG, de 20- 24 de Setembro de 2004.
- BELTRAO, K. I.; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. *Cad. Pesqui.*[online]. 2009, vol.39, n.136, pp.125-156. ISSN 0100-1574.

BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T.. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, nº 43, p. 277-286, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v.17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v.17, n. 2, p. 11-37, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2010.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 287 p.

CAETANO, A. O jogo nas aulas de Educação Física e suas implicações no desenvolvimento moral. **Pensar a Prática**, n. 3, p. 783-799, 2014.

CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. M.; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, n. 02, p. 149-164, 2010.

COSTA, R. F. C.; SILVA, R. G. A educação física e a co-educação: Igualdade ou diferença?. **RBCE**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

DAOLIO, J. et al. **Educação física escolar**: olhares a partir da cultura. São Paulo: Autores Associados, 2010. 152 p.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo dos não praticantes de atividade

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DEL PRIORI, M. **Histórias Íntimas**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-50.

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, n.1 p.93-103, 2011.

DIAS, A. F. Corpo, gênero e sexualidades: Problematizando estereótipos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 73-90, jan./jun, 2015.

DORNELLES, P. G. **Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, nº 37, p. 12-29, 2011.

ETO, J.; NEIRA, M. G.. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a Prática**, n. 3, p. 580-592, 2017.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento**, nº 01, p. 85-110, 2008.

FIGUEIREDO, Z. C. et al. Educação Física, ser professor, profissão docente em questão. **Pensar a Prática**, nº 2, p. 209-218, 2008.

FRANCO, N. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, nº 47, p. 47-66, 2016.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURLAN, C. C.; SANTOS, P. L. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, nº 30, p. 28-43 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; VILODRE, M. S (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física). p. 23-44.

GOELLNER, S. V. A Educação os Corpos, os Gêneros e das Sexualidades e o Reconhecimento da Diversidade. **RBCE: Cadernos de Formação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.71-83, mar. 2010.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.;

GOELLNER, S. V. (Org). 9. ed. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis-RJ: vozes, 2013. p. 30-42.

GOELLNER, S. V. Mulher e o esporte no Brasil: fragmento de uma história generificadas. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK (Orgs.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 359-374.

GOMES, R. A análise de dados na pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. et al (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GONZÁLES-PALOMARES, A.; ALTMANN, H.; REY-CAO, A. Esteriótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de Educação Física do Brasil. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 219-232, 2015.

GRANDO, D.; HONORATO, I. C. R. O Ensino do Conteúdo Dança na 5ª e 6ª Série do Ensino Fundamental a Partir da Dança Folclórica e da Dança de Rua. **Motrivivência**, nº 31, p. 99-114, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

JESUS, M. L. de; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set./dez., 2006.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P.; VOTRE, S. Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física escolar. **Movimento**, n. 02, p. 83-98, 2008.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J. (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p.57-76.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do *brincar*? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, nº 47, p. 210-225, 2016.

LINHARES, R. D.; FARIA, J. P. O.; LINS, R. G. O bullying na Educação Física escolar e sua diferença entre meninos e meninas. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, p. 320618, 2013

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M.. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016. 142 p.

LOURO, G. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org). 9. ed. **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis-RJ: vozes, 2013a. p. 43-53.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro; Petropolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. et al. **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

LUZ JUNIOR, A. A. **Gênero e Educação Física**: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?. 2001. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

MACHADO, A. G.; PIRES, R. G. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de Educação Física. **Motrivivência**, nº 48, p. 360-375, 2016.

MARTINS, R. M.; TIMOTEO, I. A. Educação Física escolar e gênero em foco: uma revisão sistemática das revistas Movimento e Pensar a prática no período de 2011 a 2016. In: XVI - Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa. **Encontros científicos**. Fortaleza: Unifor, 2016. p.1-6. Disponível em: <<http://uol.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=6941862>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MATOS, N. R.; BRASILEIRO, G. S.; ROCHA, R. T.; NETO, J. L. C. Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016.

MEYER, D. E.. Gênero e educação: teoria política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org). 9. ed. **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis-RJ: vozes, 2013. p. 11-29.

MINAYO, M. C. de S. et al (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p.17-46

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, n. 1, 2016.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

NICOLINO, A. S.; SILVA, A. M. Corpo e gênero na percepção de educadoras/es. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; VILODRE, M. S (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física). p. 91-120.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, n. 01, p. 149-167, 2010.

OLIVEIRA, X. F.; GODOI, M. R.; SANTOS, L. N. A opinião dos professores de educação física do ensino médio sobre a homossexualidade e a homofobia na escola. **Pensar a Prática**, n. 4, 2014.

PASSOS, E. S. O movimento feminista e as lutas por educação. In: SALES, C. M. V.; AMARAL, C. C. G.; ESMERALDO, G. G. S. L. **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000. p. 59- 68.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. Systematic reviews in the social sciences: a practical guide. **Cornwall**: Blackwell, 2006.

PICCOLO, G. M. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Movimento**, nº 1, p. 192-207, 2010.

PIZANI, J. (Des) motivação na Educação Física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **RBCE**, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016.

POCAHY, F. Interseccionalidade: uma teorização feminista possível na era pós-gênero. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; VILODRE, M. S (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física). p. 69-88.

RAMOS, Michelle Rodrigues Ferraz; DEVIDE, Fabiano Pries. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidade de gênero. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; VILODRE, M. S (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física). p. 169-192.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SABATEL, G. M. G.; ALVES, S. S.; FRANCISCO, M. V.; Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: um balanço da produção de artigos científicos de 2004 a 2014 do *LILACS* e *SCIELO*. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SANTANA, A. M. Fragmentações e permanências: Gênero e diversidade na escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 123-135, jan./jun., 2015.

SARAIVA, M. C.; KLEINNUBING, N. D. Estereótipos de movimento e gênero na dança no ensino médio. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; VILODRE, M. S (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física). p. 121-148.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1994.

SILVA, C. A. F.; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **RBCE**, n. 2, p. 181-197, 2009.

SILVA, M. M. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **RBCE**, n. 1, p. 343-357, 2012.

SILVA, M. M.; CESAR, Maria Rita de Assis. As masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física: percepções docentes. **Motrivivência**, nº 39, p. 101-112, 2012.

SILVA, P.; GOMES, P. B. Masculinidades como singularidades múltiplas. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; VILODRE, M. S (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física). p. 45-68.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017. 156 p.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIREIRA, F. L. S.; CAMINHA, I. O. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, n. 01, p. 265-287, 2013.

TEIXEIRA, F. A. Educação Física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão. **Motrivivência**, nº 32/33, p. 335-343, 2009.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **RBCE**, n. 38, p. 163-170, 2016.

UENO, V. L. F.; SOUSA, M. F. Agressividade, violência e budô: temas da Educação Física em uma escola estadual em Goiânia. **Pensar a Prática**, n. 4, 2014.

VIEIRA, R. M.; ALTMAN, H. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, n. 1, p. 143-155, 2016.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Ítala Almeida Timóteo, aluna do curso de Pós-graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, venho por meio deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Foram omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas diretamente com a pesquisadora e a pesquisadora através do endereço de e-mail: italaa07@gmail.com.

Atenciosamente,

Ítala Almeida Timóteo.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO EM SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

O presente questionário tem por objetivo investigar de que forma as questões de gênero têm emergido a partir da prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar.

Nome do participante:

E-mail:

Em quais redes de ensino você leciona?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Municipal de Fortaleza | <input type="checkbox"/> Rede Estadual do Ceará |
| <input type="checkbox"/> Municipal de Maracanaú | <input type="checkbox"/> Instituto Federal do Ceará |
| <input type="checkbox"/> Municipal de Caucaia | <input type="checkbox"/> Instituições particulares |

Em quais níveis de ensino da educação básica você leciona?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Ensino Médio |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I | <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II | |

Considerando o entendimento acerca das questões de gênero no contexto das aulas de Educação Física escolar como sendo aquelas, que porventura, possam gerar desigualdades entre meninos e meninas, ou interferir em seus direitos de aprendizagem, responda as questões a seguir:

1. Você considera importante durante suas aulas de Educação Física na escola haver discussões acerca das questões de gênero?!

() Sim, essas discussões contribuem na promoção da igualdade aos direitos de aprendizagem independente das expectativas de gênero naturalizadas.

() Sim, mas outras demandas me impedem de levantar tais discussões.

() Não, tais discussões não dizem respeito a escola, nem tampouco as aulas de Educação Física escolar.

OUTROS: _____

2. Com relação a separar meninos e meninas durante práticas corporais: como você prefere desenvolver suas aulas?

() De modo misto.

() Meninos e meninas separadamente.

() Meninas e meninos separadamente dependendo da atividade.

OUTROS: _____

3. Você costuma utilizar estratégias diferentes de ensino para meninos e para meninas?

() Sim.

() Não.

() Dependendo da situação de ensino.

4. Dentre as afirmativas abaixo: qual/quais você aponta ser obstáculo no que se refere a garantir a participação de meninas e meninos de modo igualitário e equivalente nas aulas de Educação Física que você leciona?

() As diferenças biológicas em ambos os gêneros são as maiores responsáveis por separar naturalmente meninos e meninas em grupos distintos nas aulas de Educação Física.

() Questões histórico-culturais acabam demarcando que meninos são propensos a realizar atividades físicas mais intensas, enquanto meninas devem ser mais delicadas, levando a uma auto-exclusão daqueles que não se inserem nesse padrão.

() As próprias opções metodológicas do professor e demandas do seu planejamento acabam levando a participação ou não-participação igualitária de meninos e meninas durante as aulas de Educação Física.

OUTROS: _____

5. Com referência às preferências por atividades diferentes para meninas e meninos durante suas aulas:

() Você percebe que meninos preferem sempre participar de atividades diferentes que meninas independentemente das suas intervenções enquanto professor.

() Você entende que embora meninas e meninos tenham preferências diferentes, através das suas intervenções enquanto professor, é possível garantir a participação de todas e todos.

() Nas suas aulas as preferências diferentes entre meninos e meninas não chega a ter muita relevância e todas e todos participam das atividades normalmente.

() Você não percebe diferenças de preferências entre meninos e meninas em sua prática pedagógica.

OUTROS: _____

6. Dos conteúdos abaixo, desenvolvidos em suas aulas, quais você percebe como naturalmente inclinados a meninos, a meninas ou a ambos?

Meninas Meninos Ambos

Jogos Cooperativos

Práticas de aventura
(skate, parkour, slackline)

Futebol

Brincadeiras (pega-pega,
bandeirinha, pau-na-lata,
outras)

Voleibol

Basquete

Jogos de Mesa

Ginástica

Danças e atividades
rítmicas

Lutas

7. Ao observar alunos e alunas na prática cotidiana das suas aulas de Educação Física você identifica alguma expectativa de gênero (comportamento esperado de meninas e meninos) a ser alcançada?

() Percebo que há uma série de comportamentos esperados de meninos e de meninas, porém vejo que são naturais e não interferem na minha prática pedagógica ou na participação de alunas e alunos.

Eu noto sim alguns comportamentos esperados dentro das aulas de Educação Física, no entanto procuro trabalhar no sentido em que tais expectativas não limitem a participação de meninos e meninas.

Não penso que haja comportamentos esperados e diferentes entre meninos e meninas para as aulas de Educação Física, ambos usufruem dos mesmos direitos de aprendizagem.

OUTROS: _____

8. Quanto às práticas esportivas que você desenvolve na escola: com que frequência você percebe a necessidade de intervir para discutir questões de gênero?

Em todas as atividades há necessidade de intervenção.

Com frequência constante há necessidade de haver discussões acerca das questões de gênero.

Raramente se faz necessário intervir nas atividades para discutir a respeito das questões de gênero.

Não sinto a necessidade de intervir nas atividades para discutir alguma questão de gênero emergente.

9. No que diz respeito ao esporte e a ocupação de espaços nas suas aulas de Educação Física: qual/quais das afirmativas a seguir representam situações presentes em sua prática pedagógica? (uma ou mais alternativas)

Meninos ocupam espaços proporcionais ao das meninas e ambos convivem harmoniosamente durante práticas esportivas.

Meninas apresentam interesse em ocupar os espaços da quadra durante as práticas esportivas, porém o interesse é voltado para outras atividades que não o esporte.

Meninos dominam os espaços (principalmente o da quadra), bem como realizam uma seleção natural de quem entra e sai de acordo com as habilidades para as atividades e não com o gênero (meninas e meninos).

Meninas têm buscado os mesmos direitos de ocupação dos espaços durante práticas esportivas que os meninos, ainda que sejam mais/menos habilidosas para as atividades.

Meninas habilidosas em práticas esportivas apresentam uma ameaça a masculinidade daqueles que ocupam espaços centrais e a ela são atribuídos estereótipos masculinos.

10. "Alguns meninos se negam a participar de uma prática corporal que envolva danças ou movimentos coreográficos, alegando ser esse um conteúdo para meninas". Diante dessa situação em uma aula, qual das afirmativas abaixo mais se aproxima de uma possível postura adotada por você?

Deixaria os alunos confortáveis para realizar ou não a atividade, entendendo que dança é um conteúdo mais facilmente praticado por mulheres.

Incentivaria a participação de todos, negociando alguma atividade que eles queiram realizar nos minutos finais da aula.

Antes da realização da prática corporal, abriria uma roda de conversa tentando desconstruir a ideia de que atividades envolvendo danças fazem parte apenas do universo feminino.

OUTROS: _____

11. "Uma aluna que durante uma atividade que envolvesse o futebol de salão, lutasse por seu direito de jogar, ainda que não fosse habilidosa, mas fosse excluída pelos meninos". Diante dessa situação em uma aula, qual das afirmativas abaixo mais se aproxima de uma possível postura adotada por você?

Conversaria com os meninos para que deixassem ela jogar e adaptaria as regras para que a aluna se sentisse incluída.

Conversaria com a aluna, tentando convencê-la de participar de alguma atividade em que ela tivesse maior facilidade, para fazê-la se sentir incluída.

Faria dessa aluna um exemplo para que as demais garotas participassem das atividades envolvendo futebol de salão.

Mais do que incentivar a participação das demais alunas, destacaria a importância de se jogar dentro das regras sem necessariamente excluir o(a) outro(a).

OUTROS: _____

12. Em se tratando de aulas de Educação Física para turmas mistas: qual/quais das afirmativas a seguir mais se aproximam das suas concepções? (uma ou mais alternativas)

Promovem mais a exclusão do que a inclusão de aluno(a)s.

Ressalta as relações de dominação exercida pelos meninos sobre as meninas.

Amplia a possibilidade de promover a igualdade dos direitos de aprendizagem de meninas e meninos.

É um método que pode contribuir para que diferenças entre os gêneros sejam desconstruídas.

Não põe fim a nenhum conflito entre meninos e meninas, ao contrário, pode até torná-los mais evidentes.

Promove discussões acerca das questões de gênero que geram desigualdades.

É apenas um método como qualquer outro, torna-se útil apenas quando o(a) professor(a) encontrar necessidade de usá-lo.

13. Sobre discutir questões de gênero em sua prática pedagógica: qual das afirmativas a seguir mais se aproxima das suas concepções?

() O tempo de aula é corrido até para garantir o acesso aos conteúdos da Educação Física, não sobra espaço para muito mais.

() O atual cenário de conservadorismo exagerado é um incentivo para se discutir questões de gênero que emergem nas aulas de Educação física.

() As próprias demandas curriculares limitam quais discussões devem ou não atravessar as aulas de Educação Física escolar, e as questões de gênero não lhe diz respeito.

() A própria formação docente, seja ela inicial ou continuada, não prepara o(a) professor(a) para discutir questões complexas como as de gênero.

() A decisão de discutir tais assuntos é pessoal, cada docente tem autonomia para ignorar ou acolher as questões referentes a gênero em sua prática pedagógica.

APÊNDICE C – FICHA DE OBSERVAÇÃO

Endereço eletrônico para as fichas de observação respondidas:

<https://drive.google.com/file/d/1f7ZFjB2vdvuD4CLKLp0FcZNSjb5t-CT9/view?usp=sharing>

Elaboração: Agosto de 2018

Estudante: Ítala Almeida Timóteo

Escola: Timbó

Série: 6º ano Nº de aulas semanais: 2 Data: 08/11/2018

Observação nº: 3 Horário da aula: 7h00 às 8h50

Nº de estudantes participando da aula: 24

Categorias de análise: a) conteúdos; b) co-educação; c) sexualidade; d) identidade de gênero; e) sexismo; f) expectativas de gênero.

a) CONTEÚDO

Descrição das Atividades realizadas: Circuito de desafios motores.

PROCEDIMENTAL	CONCEITUAL	ATIDUDINAL
x		

Os/as estudantes demonstraram interesse pelo conteúdo?	a) Houve muita resistência; b) Houve resistência em alguns momentos; c) Não houve resistência.
Oportuniza a discussão sobre a temática de gênero?	a) O conteúdo não é atravessado pela temática; b) O conteúdo não é atravessado pela temática, mas esta surge a partir do contexto; c) O conteúdo é atravessado pela temática; d) As discussões de gênero são direcionadas enquanto conteúdo.

b) CO-EDUCAÇÃO

As aulas acontecem em co-educação...	a) Em todas as atividades; b) Dependendo da atividade.
As atividades em co-educação..	a) Contribuíram na integração das/dos

	estudantes na aula; b) Ocultaram as desigualdades entre gêneros; c) Evidenciaram as desigualdades entre gêneros.
As atividades com separação..	a) Contribuíram na integração das/dos estudantes na aula; b) Ocultaram as desigualdades entre gêneros; c) Evidenciaram as desigualdades entre gêneros.

c) SEXUALIDADE

Aspectos ligados à sexualidade	a) Foram ocultados nas aulas; b) Surgiram, porém não foram discutidos; c) Não surgiram; d) Foram discutidos nas aulas; e) Foram encaradas com naturalidade.
---------------------------------------	---

Atitudes discriminatórias	
- Qual foi a atitude?	
- como o professor ou professora lidaram com a situação?	a) Percebeu e interviu a respeito da atitude; b) Percebeu, mas não interviu; c) Não percebeu. d) A atitude discriminatória partiu dele ou dela.
- como as/os estudantes lidaram com a situação?	a) Os/ as agressores/as foram apoiados/as pelos/as demais colegas; b) Os/ as agressores/as não foram apoiados/as pelos/as demais colegas; c) A atitude passou imperceptível pelos alunos e alunas.

d) IDENTIDADE DE GÊNERO

Aspectos ligados à identidade de gênero	a) Foram ocultados nas aulas; b) Surgiram, porém não foram discutidos; c) Não surgiram; d) Foram discutidos nas aulas. e) Foram encaradas com naturalidade.
--	---

Atitudes discriminatórias	
- Qual foi a atitude?	
- como o professor	a) Percebeu e interviu a respeito da atitude;

ou professora lidaram com a situação?	b) Percebeu, mas não entreviu; c) Não percebeu. d) A atitude discriminatória partiu dele ou dela.
- como as/os estudantes lidaram com a situação?	a) Os/ as agressores/as foram apoiados/as pelos/as demais colegas; b) Os/ as agressores/as não foram apoiados/as pelos/as demais colegas; c) A atitude passou imperceptível.

e) **SEXISMO**

Aspectos ligados ao sexismo	a) Foram ocultados nas aulas; b) Surgiram, porém não foram discutidos; c) Foram discutidos nas aulas. d) Foram encarados com naturalidade.
------------------------------------	--

Atitudes discriminatórias	
- Qual foi a atitude?	um garoto comentou “ <i>ah.. imagina as meninas no basquete, vão acertar nunca...</i> ”
- como o professor ou professora lidaram com a situação?	a) Percebeu e entreviu a respeito da atitude; b) Percebeu, mas não entreviu; c) Não percebeu. d) A atitude discriminatória partiu dele ou dela.
- como as/os estudantes lidaram com a situação?	a) Os/ as agressores/as foram apoiados/as pelos/as demais colegas; b) Os/ as agressores/as não foram apoiados/as pelos/as demais colegas; c) A atitude passou imperceptível.

Direitos de aprendizagem	
Meninos e meninas têm as mesmas possibilidades durante as atividades?	a) Sim, todos/as tiveram os mesmos direitos de aprendizagem; b) Durante algumas atividades meninos ou meninas tiveram mais ou menos oportunidades; c) Meninos geralmente tiveram mais oportunidades; d) Meninas geralmente tiveram mais oportunidades.

Relação entre gêneros	
A relação entre alunas e alunos se deu...	<ul style="list-style-type: none"> a) Houve tensões e exclusão de meninas; b) Houve tensões e exclusão de meninos; c) Houve tensões, mas foram discutidas; d) A relação entre os gêneros foi harmoniosa.
A relação entre professor/a e alunos/as se deu...	<ul style="list-style-type: none"> a) O/A professor/a priorizou a participação de meninos nas atividades; b) O/A professor/a priorizou a participação de meninas nas atividades; c) O/A professor/a criou estratégias para integrar alunas e alunos nas atividades.

f) EXPECTATIVAS DE GÊNERO

O que se exigiu..	
Exigiu-se de meninos por colegas de turma...	<ul style="list-style-type: none"> a) Comportamentos tidos como do “universo masculino”; b) Não exigiu-se comportamentos pré-estabelecidos socialmente pelo “universo masculino”; c) Afinidade com atividades tidas como do “universo masculino”; d) Não exigiu-se nenhuma afinidade com atividades pré-estabelecidas socialmente por gênero.
Exigiu-se de meninos por professor/a	<ul style="list-style-type: none"> a) Comportamentos tidos como do universo masculino; b) Não exigiu-se comportamentos pré-estabelecidos socialmente pelo “universo masculino”; c) Afinidade com atividades tidas como do universo masculino; d) Não exigiu-se nenhuma afinidade com atividades pré-estabelecidas socialmente por gênero.
Exigiu-se de meninas por colegas de turma...	<ul style="list-style-type: none"> a) Comportamentos tidos como do “universo feminino”; b) Não exigiu-se comportamentos pré-estabelecidos socialmente pelo “universo feminino”; c) Afinidade com atividades tidas como do “universo feminino”; d) Não exigiu-se nenhuma afinidade com atividades pré-estabelecidas socialmente por gênero.
Exigiu-se de meninas por professor/a	<ul style="list-style-type: none"> a) Comportamentos tidos como do “universo feminino”; b) Não exigiu-se comportamentos pré-estabelecidos socialmente pelo “universo feminino”; c) Afinidade com atividades tidas como do “universo feminino”; d) Não exigiu-se nenhuma afinidade com atividades pré-estabelecidas socialmente por gênero.
Aspectos ligados à expectativa de gênero	<ul style="list-style-type: none"> a) Foram ocultados nas aulas; b) Surgiram, porém não foram discutidos; c) Não surgiram.

	d) Foram discutidos nas aulas. e) Foram encaradas com naturalidade.
--	--

Atitudes discriminatórias	
- Qual foi a atitude?	
- como o professor ou professora lidaram com a situação?	a) Percebeu e interviu a respeito da atitude; b) Percebeu, mas não interviu; c) Não percebeu. d) A atitude discriminatória partiu dele ou dela.
- como as/os estudantes lidaram com a situação?	a) Os/ as agressores/as foram apoiados/as pelos/as demais colegas; b) Os/ as agressores/as não foram apoiados/as pelos/as demais colegas; c) A atitude passou imperceptível.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

O instrumento seguiu o seguinte roteiro, tendo em vista que se tratou de uma entrevista coletiva semiestruturada, as questões levantadas basearam-se em temáticas norteadoras, debatidas pelos/pelas participantes. Participaram deste momento duas professoras e um professor do município de Maracanaú-CE.

1º MOMENTO: Retomar o contato com os/as participantes da entrevista para a reunião de todos e todas em um mesmo local.

2º MOMENTO: Apresentar a dinâmica da entrevista coletiva, como foi organizadas e estruturadas as temáticas norteadoras.

3º MOMENTO: *Feedback* dos/das participantes sobre a experiência com a pesquisa, desde os questionários às observações.

4º MOMENTO: Início das discussões.

Temáticas norteadoras:

- A participação de meninas nas aulas de Educação Física;
- A intervenção docente com relação as questões de gênero;
- A equanimidade de gênero na Educação Física escolar;
- As possibilidades de levantar o debate sobre gênero nas aulas de Educação Física.

5º MOMENTO: Agradecimentos e *feedback* a respeito do momento da entrevista.

Endereço eletrônico para o conteúdo na íntegra da entrevista:

https://drive.google.com/file/d/1xNGukMv1rFbWF2lgPy3xT_tdJOj-tSob/view?usp=sharing