



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Tese de Mestrado

Relações de Gênero na Educação Física: Um olhar sobre os/as professores/as do primeiro ciclo

Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens ao abrigo do Decreto – Lei nº 74/2006 de 24 de Março.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Paula Silva

Coorientadora: Prof^a Doutora Silvana Goellner

Bárbara Guimarães Rocha

Porto, setembro de 2018

Rocha, Bárbara G. (2018). Relações de Gênero na Educação Física Escolar: um olhar para professores do primeiro ciclo. Porto. B. G. Rocha. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras chave: RELAÇÕES DE GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DESPORTO ESCOLAR, IGUALDADE DE GÊNERO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

“Por um mundo onde sejamos
socialmente iguais,
humanamente diferentes
e totalmente livres.”

(Rosa Luxemburgo)

“Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer,
há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender.”

(Paulo Freire)

Agradecimentos

Faltam em nosso vocabulário palavras que consigam exprimir com justiça e com o devido merecimento o quanto sou grata a cada uma e cada um que contribuiu para este trabalho. Por ser esta a única forma de fazê-lo, usarei das existentes para vos agradecer.

À Professora Doutora Paula Silva, minha orientadora, mas antes disso, minha libertação. Em meio a frustração de não poder seguir no curso que, inicialmente, era a minha escolha, você me devolveu a esperança ao possibilitar que este trabalho fosse feito. Por sua sensibilidade, seus conselhos, suas correções, sua disponibilidade, mesmo com um oceano entre nós, meu muito obrigada.

À Professora Doutora Silvana Goellner, minha coorientadora e maior inspiração. Agradeço por dar voz a nossa luta e por me fazer acreditar que ela não será em vão. Por ter topado o desafio de me coorientar, mesmo sem me conhecer e à distância. Este trabalho é um fruto da sementinha plantada em mim quando li um texto seu pela primeira vez, ainda na graduação.

Às professoras e aos professores que participaram desta pesquisa, pelo espaço e confiança cedidos durante minha observação, pelo tempo e cumplicidade doados nas entrevistas. Por tudo que me ensinaram, por todas as reflexões suscitadas, pelo apoio à pesquisa e ao ensino de Educação Física nas escolas.

À minha mãe, Raquel, pelo exemplo, ao meu pai Ney pelo suporte; à minha irmã Camilla e meu irmão Bernardo pelo apoio; à minha afilhada Isabella pela paciência de esperar o meu retorno ao Brasil; às minhas tias, primas e primos por compreenderem minha ausência; principalmente minha prima Ana Luiza, que virou estrela e brilhou no céu em Portugal para me iluminar, enfim, a todas e todos da minha família pelo amor incondicional, também os amo demais.

À todas as minhas amigas e amigos que me acompanharam nessa aventura e caminharam comigo lado a lado, sempre prontas e prontos a me ajudar quando precisei.

Às famílias Amaral e Ramos que me acolheram tão bem e me tratam com tanto carinho, minhas famílias de coração.

À Rosa, que planejou tudo isso e possibilitou que esse mestrado acontecesse. Que me acompanha diariamente e me dá toda a força que eu preciso para correr atrás dos meus objetivos. Que desperta em mim o que há de melhor e mais bonito e transborda meu coração de amor. Obrigada por ser parte fundamental da minha vida.

Muito obrigada!

Índice Geral

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Revisão de literatura..... | 7 |
| 2.1 História da Educação Física escolar..... | 8 |
| 2.2 Educação Física escolar no primeiro ciclo | 16 |
| 2.2.1 O desporto como conteúdo da Educação Física escolar | 19 |
| 2.3 Gênero, desporto de rendimento e Educação Física escolar..... | 20 |
| 2.3.1 Desporto de rendimento e gênero | 23 |
| 2.3.2 Educação Física escolar e gênero | 27 |
| 2.4 As relações de gênero nas políticas públicas de educação | 29 |
| 2.4.1 A Ideologia de gênero na política brasileira..... | 35 |
| 2.5 Gênero na formação dos/as professores/as | 37 |
| 3. Métodos e Procedimentos | 43 |
| 3.1 A Metodologia | 43 |
| 3.2 A amostra..... | 44 |
| 3.3 A observação de campo..... | 45 |
| 3.3.1 Observação assistemática..... | 45 |
| 3.3.2 Observação participante e não participante..... | 46 |
| 3.3.3 Observação Individual..... | 47 |
| 3.3.4 Observação na vida real | 47 |
| 3.4 A entrevista | 47 |
| 3.4.1 Entrevista semiestruturada | 49 |
| 3.4.2 O guião | 49 |
| 3.4.3 Procedimentos de realização das entrevistas | 52 |
| 3.5 Procedimento de análise de dados..... | 53 |
| 4. Apresentação e análise dos dados..... | 57 |

| | |
|---|----|
| 4.1 Conhecendo as escolas e professores/as participantes..... | 57 |
| 4.2 Ver por dentro das coisas: minhas observações de campo | 61 |
| 4.3 Docentes de hoje, discentes já foram, mas e a Educação Física, continua a mesma?..... | 75 |
| 4.4 Meninos x Meninas, o jogo das relações..... | 78 |
| 4.5 A formação que se teve diferente da que se quer trabalhar | 80 |
| 4.6 Questões de gênero como conteúdo..... | 85 |
| 5. Considerações Finais..... | 89 |
| 6. Bibliografia | 95 |
| Anexos | XV |

Resumo

Preocupar-se com as questões de gênero na escola parece essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esta dissertação discute e problematiza as relações de gênero nas aulas de Educação Física, do primeiro ciclo do ensino fundamental, no Brasil. Em busca de uma reflexão acerca destas relações de gênero, este estudo procura identificar de que forma os/as professores/as pensam e trabalham este tema em suas aulas. Para tal, foram feitas observações de campo em quatro escolas da cidade de Belo Horizonte, representando as redes pública (municipal, estadual e federal) e privada de educação do país. As observações de campo aconteceram nas aulas de dez professores/as, em que nove turmas do primeiro ciclo foram acompanhadas entre os meses de outubro a dezembro de 2017. Depois da observação de campo, foram entrevistados/as, com o uso da técnica de entrevista semiestruturada, os/as dez professores/as participantes da pesquisa. Os dados recolhidos foram, então, analisados, na tentativa de se compreender e refletir sobre como se dão as relações de gênero nos primeiros três anos da educação fundamental, no Brasil. Como considerações finais, apresentamos uma preocupação com o fato de o discurso dos/as professores/as estarem, por vezes, desvinculados de suas práticas; ressaltamos o papel do/a professor/a na reprodução das relações generificadas, assim como a sua importância para a transformação desta realidade desigual que se apresenta nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo. Concluímos que os cursos de formação de professores/as ainda não consideram importante este tema, o que reflete em uma formação escassa e nada preocupada com a igualdade de gênero na nossa sociedade. Defendemos a necessidade de mais políticas públicas que legitimem o trabalho do/a professor/a que procura erradicar as desigualdades, assim como o espaço acadêmico precisa de mais pesquisas sobre os temas gênero e igualdade de gênero para reconhecer estes temas como essenciais na formação de professores/as de Educação Física.

Palavras chave: RELAÇÕES DE GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ESPORTE ESCOLAR, IGUALDADE DE GÊNERO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Abstract

The concern about gender issues in school seems essential for building a more just and egalitarian society. This dissertation discusses and problematizes the gender relations in Physical Education classes, from the first three years of elementary education, in Brazil. Searching a reflection about these gender relations, this study seeks to identify how teachers think and work on this theme in their classes. For that, field observations were made in four schools in the city of Belo Horizonte, representing the public (municipal, state and federal) and private education networks of the country. The observations occurred in the classes of ten teachers, in which nine classes of the first three years were followed between the months of October and December of 2017. After these observations, the ten teachers participating in the research were interviewed using the semistructured interview technique. The data collected were then analyzed in an attempt to understand and reflect on how gender relations in the first three years of primary education in Brazil occur. As final considerations, we present a concern that teachers' discourse is sometimes disconnected from their practices; we emphasize the role of teachers in the reproduction of generalized relationships, as well as their importance for the transformation of this unequal reality presented in the Physical Education classes of the first three years. We conclude that the teacher training courses do not yet consider this subject important, which reflects in a scarce education that is not concerned with gender equality in our society. We defend the need for more public policies that legitimize the work of teachers who seek to eradicate inequalities, just as the academic space needs more research on the themes gender and gender equality to recognize these issues as essential in teacher education of Physical Education.

Keywords: GENDER RELATIONS, SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, SCHOOL SPORTS, GENDER EQUALITY, TEACHER TRAINING.

Résumé

Le souci des questions de genre à l'école semble essentiel pour construire une société plus juste et égalitaire. Cette thèse traite et problématise les relations de genre dans les cours d'éducation physique, dès les trois premières années de l'enseignement primaire, au Brésil. A la recherche d'une réflexion sur ces relations de genre, cette étude cherche à identifier comment les enseignants pensent et travaillent sur ce sujet dans leurs cours. Pour cela, des observations sur le terrain ont été effectuées dans quatre écoles de la ville de Belo Horizonte, représentant les réseaux d'enseignement public (municipal, étatique et fédéral) et privé du pays. Les observations de terrain se sont produites en classe de dix enseignants, dans neuf classes des trois premières années de l'enseignement primaire ont été suivis pendant les mois d'Octobre à Décembre 2017. Après le champ d'observation ont été interviewés, en utilisant la technique d'entrevue semi-structurés, les dix enseignants participant à la recherche. Les données recueillies ont ensuite été analysées dans le but de comprendre et de réfléchir à la manière dont les relations de genre sont présentes au Brésil au cours des trois premières années de l'enseignement primaire. Dans les considérations finales, nous craignons que le discours des enseignants soit parfois déconnecté de leurs pratiques. Nous insistons sur le rôle d'enseignant dans la reproduction des rapports de genre, ainsi que son importance pour la transformation de la réalité inégale qui apparaît dans l'éducation physique des trois premières années de l'enseignement primaire. Nous concluons que les cours de formation des enseignants ne considèrent pas encore ce sujet comme important, ce qui se traduit par une éducation limitée qui ne concerne pas l'égalité de genre dans notre société. Nous préconisons la nécessité de politiques publiques qui légitiment le travail des enseignants qui cherche à éliminer les inégalités, ainsi que l'espace universitaire a besoin de plus de recherches sur les thèmes du genre et de l'égalité de genre pour que ces thèmes soient reconnus comme essentiels dans la formation des enseignants d'éducation physique.

Mots clés: RELATIONS DE GENRE, ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LES ÉCOLES, SPORTS SCOLAIRES, ÉGALITÉ DES SEXES, FORMATION DES ENSEIGNANTS.

1. Introdução

“Não sou a próxima Bolt ou Phelps.

Sou a primeira Simone Biles.”

(Simone Biles)

Historicamente, a relação entre gênero e o esporte é marcada por uma hegemonia masculina. Para os homens, o esporte era uma forma de desenvolver a masculinidade e, por isso, era reconhecidamente um espaço masculino por excelência. As mulheres durante muito tempo foram privadas de um conjunto de modalidades consideradas agressivas e nocivas à feminilidade e isso influenciou, e influencia até hoje, a forma como o esporte feminino é visto pela sociedade (Lino Castellani, 1989). Nesse sentido, os estudos feministas sobre gênero, que começaram a ter expressividade em meados da década de 1970 em diferentes contextos culturais, são uma importante ferramenta investigativa em busca da visibilidade do papel imprescindível das mulheres na constituição das sociedades e das culturas. Esses estudos são responsáveis por identificar uma generificação das práticas desportivas de forma crítica, uma vez que essas práticas constroem e expressam identidades masculinas e femininas capazes de influenciar a sociedade (Silvana Goellner, 2013). Entendendo a cultura como um conjunto de práticas que produzem e compartilham significados em um grupo e que a mesma está, portanto, em constante transformação, os estudos feministas na área do esporte buscam refletir sobre nossa cultura desportiva que ainda é muito marcada pela hegemonia masculina e nesse sentido, esses estudos são muito importantes para que as transformações na cultura quebrem com essa lógica sexista e generificada que ainda impera.

Na tentativa de fortalecer esse movimento que busca romper com essa realidade opressora, esta pesquisa se apresenta como uma possibilidade de reflexão acerca das relações de gênero nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo do ensino fundamental. A decisão de se fazer esse recorte nos três primeiros anos da educação básica se deu, principalmente, por uma carência de estudos sobre gênero nessa faixa etária, de 6 a 8 anos. Fabiano Devede e colaboradores/as (2011) fizeram uma pesquisa com o objetivo de mapear os

estudos de gênero na Educação Física brasileira, identificando as principais temáticas estudadas. Nessa pesquisa, os/as autores/as enumeraram áreas que ainda necessitam maiores reflexões, por não aparecerem ou aparecerem muito pouco na literatura científica desse campo de conhecimento. A Educação Física e o desporto como espaços de construção das identidades de gênero são das áreas citadas pelos/as autores/as, que ainda necessitam de mais estudos. E ao colocarmos o olhar sobre os/as professores/as do primeiro ciclo, buscando identificar de que forma os/as mesmos/as trabalham as relações de gênero nas suas aulas, nós refletimos sobre esse espaço como essencial para a construção da identidade de gênero dos sujeitos envolvidos e colaboramos, ainda que de forma mínima, com o preenchimento dessa lacuna.

A Educação Física é a disciplina escolar que trabalha o desporto como conteúdo, reconhecendo sua importância social e cultural para a formação integral dos sujeitos, mas, no Brasil, essa disciplina já teve vários outros propósitos. O capítulo dois desta dissertação tem como objetivo apresentar a história da disciplina Educação Física, narrando suas diferentes fases e abordando seus diversos objetivos ao longo da história. Ao mesmo tempo, esse capítulo buscará fazer um paralelo entre a história da Educação Física escolar e o espaço ocupado pelas mulheres no decorrer dessa história, com o objetivo de refletirmos sobre essa cultura sexista que ainda é uma realidade nas nossas escolas. Além da história da Educação Física escolar, o segundo capítulo tratará de outros temas essenciais para a discussão que se busca neste estudo, a história do desporto e sua relação com o gênero; como o tema gênero é abordado nas políticas públicas de educação do país; como a Educação Física escolar trata deste tema; e como o mesmo aparece na formação profissional dos/das professores/as.

O terceiro capítulo discute com profundidade os métodos e procedimentos utilizados nesta pesquisa, justificando as escolhas feitas e esclarecendo a metodologia adotada. É parte essencial da pesquisa, pois é o que torna possível a recolha de dados para a análise que se pretendeu fazer neste estudo. Falaremos sobre a metodologia qualitativa de pesquisa; sobre a amostra deste estudo; sobre a observação de campo e a entrevista semiestruturada como

escolhas de procedimentos de recolha de dados; e, por fim, sobre como se dará a análise dos dados recolhidos.

Preocupar-se com as questões de gênero na escola parece essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Daniela Finco (2003) afirma que a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos e que cabe a professores/as refletirem sobre a sua atuação para que as aulas não sejam organizadas de modo a favorecer o sexismo. Para Marlon Cruz e Fernanda Palmeira (2009) a Educação Física da forma como está sendo trabalhada tem grande probabilidade de estar contribuindo para a reprodução dos preconceitos existentes, como os relacionados com as questões de gênero. O quarto capítulo se apresenta, então, a partir da análise das observações de campo e entrevistas que constituem a base de dados deste estudo, em uma tentativa de compreender estes mecanismos que conservam as diferenças sexuais e a desigualdade de gênero na escola e refletir sobre os papéis dos/as professores/as para a consolidação do sexismo na cultura escolar, assim como, apresentar estratégias utilizadas pelos/as mesmos/as na tentativa de subverter essa ordem.

No Brasil, a Educação Física passou a ser disciplina curricular obrigatória para o primeiro ciclo de escolaridade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) atentam para o cuidado que se deve ter com o que eles designam de “diferença entre as competências de meninos e meninas”. Afirmam que essas diferenças se dão devido à razões socioculturais que marcam as experiências corporais das meninas e dos meninos e sugerem que duas mudanças precisam acontecer para alterar essa realidade: a primeira é que sejam dadas às meninas oportunidades de se apropriarem das competências relacionadas ao manuseio da bola, em atividades que demandam força e velocidade; e a segunda que sejam incluídas, no currículo da Educação Física, atividades relacionadas ao ritmo e à expressividade. Nesse sentido, defendem que é papel do/a professor/a dar oportunidade para que todos/as tenham um repertório de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais possam ser valorizadas e respeitadas (PCN, 1997).

Todas essas questões relativas ao gênero fazem parte do dia a dia das crianças e jovens nas escolas, mas, mesmo assim, ainda são extremamente negligenciadas por educadores/as, por desconhecimento da sua importância, por desinteresse ou por falta de formação para lidarem com esses conteúdos. Mas em uma educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” como defende a LDBEN (1996, p.7), não é possível ignorar a necessidade e importância do trato desse tema. Cristina Vieira e colaboradoras (2011) afirmam que o gênero é uma das primeiras categorias aprendidas pelas crianças e que isso exerce uma grande influência na organização do seu “mundo social” e na maneira como essas crianças avaliam a si mesmas e aos outros. E, portanto, a identidade de gênero deve ser trabalhada desde muito cedo para auxiliar essas crianças na consolidação da “estabilidade do gênero”, evitando a apropriação de normas comportamentais rígidas e estereótipias que poderão ter uma influência negativa no desenvolvimento individual dessas crianças. Estas autoras consideram a estabilidade do gênero como sendo um momento em que as crianças buscam informações sobre comportamentos considerados adequados ao seus sexos, e imitam os modelos do mesmo sexo que o seu. Portanto, é essencial que estes comportamentos que serão reproduzidos pelas crianças estejam isentos de preconceitos, discriminações e estereótipos.

Tomando este debate como referência geradora, parece-nos importante desenvolver um estudo que busque compreender as relações de gênero nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo do ensino fundamental e como as mesmas são pensadas e trabalhadas pelos professores. Com essa pesquisa procuramos refletir a respeito de uma série de perguntas, tais como: Como são trabalhadas questões relacionadas ao gênero nessas idades? Qual o papel do/a professor/a na (re)produção das relações generificadas durante suas aulas? Existe uma preocupação por parte dos/as professores/as em democratizar a prática desportiva problematizando as questões de gênero relacionadas com as diferentes modalidades? De que forma os/as professores/as tentam diminuir a incidência de conflitos de gênero em suas aulas? Os/as professores/as são

academicamente preparados/as para lidar com questões de gênero em suas aulas?

No capítulo final, em que apresentaremos nossas considerações, voltaremos a refletir sobre estas questões e de que formas as mesmas apareceram ao longo desta pesquisa.

2. Revisão de literatura

“Ver só com os olhos
É fácil e vão:
Por dentro das coisas
É que as coisas são!”
(Carlos Queirós)

Assim como o poeta Carlos Queirós, acredito que somente o entendimento aprofundado nos leva ao conhecimento real. Para o debate sobre qualquer tema não cair na superficialidade é necessário um mergulho em suas entranhas, entender o seu íntimo, conhecer sua história, perceber seu lugar no mundo. Este estudo não quer estar alheio a isso, e por isso propomos que, neste capítulo, possamos penetrar na Educação Física escolar brasileira de modo a nos aproximar de sua história como disciplina escolar, entender os diferentes papéis políticos assumidos por ela ao longo dos anos de sua existência dentro das escolas. Pois, para que possamos refletir sobre sua função como mediadora das relações de gênero no espaço escolar, se faz essencial entender como a Educação Física se legitima nesse espaço e porque se defende sua presença como indispensável no processo educativo de nossas crianças e jovens. No caso deste trabalho, buscamos entender essas relações de gênero nos anos iniciais da educação básica e, por isso, faz-se necessário uma aproximação desta realidade, em busca de melhor compreendê-la, portanto colocaremos em foco, também, a história da Educação Física no primeiro ciclo da educação básica e sua legitimação como disciplina escolar nesses anos.

Para além disso, o debate sobre as relações de gênero no espaço escolar é indissociável da compreensão de como essas relações se dão em nossa sociedade. Ao falar do desporto nas aulas de Educação Física, precisamos ir mais fundo e entender o desporto na nossa cultura e como o gênero é discutido neste espaço. E para avançarmos no debate sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física é indispensável conhecer a legislação que regulamenta a educação no nosso país e qual a importância dada por esta legislação ao debate de gênero nas escolas.

Um outro recorte feito nesta pesquisa é a análise de como os/as professores/as trabalham as questões relativas às relações de gênero nas suas práticas pedagógicas e para melhor compreender este aspecto é interessante perceber como a formação acadêmica tem contribuído, ou não, no aprofundamento do debate sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física.

Este capítulo se apresenta como um mergulho, para que por dentro das coisas, possamos ver como as coisas são.

2.1 História da Educação Física escolar

A Educação Física como disciplina escolar no Brasil tem suas raízes na Europa, no fim do século XVIII e início do século XIX, no que pode ser conhecido como Movimento Ginástico Europeu. A ginástica compreendia uma série de atividades, como marchas, lançamentos, natação, dança, entre outras; que a princípio não tinham nenhuma relação com a escola. Mas pedagogos e médicos se basearam nos métodos ginásticos mais tradicionais da época, em que se destacavam os métodos francês, alemão e sueco, para recriar a ginástica como conteúdo escolar. Naquele tempo, as ciências que legitimavam a presença da ginástica na escola eram de natureza física e biológica (Carmem Lúcia Soares, 1996). A ginástica inserida na escola era então fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. Valter Bracht (1999) afirma que a instituição militar percebia a educação do corpo como uma forma de docilizar aqueles que a ela eram submetidos, sendo a partir da “vivência corporal concreta” que as normas e valores seriam incorporadas/os pelos sujeitos. Ao mesmo tempo em que o nascimento da Educação Física escolar se deu com a função de colaborar para a construção de corpos mais produtivos e dóceis, o conhecimento da medicina sobre o corpo também a legitimava sustentando uma grande importância na intervenção sobre o mesmo, pois a ciência fornecia os elementos que permitiam um controle sobre o corpo e um aumento da sua eficiência mecânica.

Lino Castellani Filho (1989), em seu livro ‘Educação Física no Brasil: A história que não se conta’, afirma que a Educação Física se confunde muitas vezes com a própria história da instituição militar, pois foram os Centros Militares e as

Escolas de Educação Física da Força Policial que primeiro se preocuparam em dirigir, coordenar e difundir a Educação Física e suas aplicações desportivas no país. Cabia à Educação Física, nessa época, forjar sujeitos fortes e saudáveis que poderiam auxiliar no processo de desenvolvimento do país. Com esses objetivos em voga, a Educação Física era, então, associada a educação do físico e a saúde corporal, e nessa compreensão, os médicos se auto proclamavam os mais competentes para redefinir aquilo que eles acreditavam ser os padrões de conduta física mais apropriados para sociedade daquela época.

A presença das mulheres nas aulas de ginástica foi, em um primeiro momento, negada pelos pais daquelas que frequentavam a escola. Castellani (1989) traz em seu livro o relato de um conselheiro da Província do Rio de Janeiro, Josino do Nascimento Silva, que assinala em seu relatório a proibição de muitos pais de que suas filhas participassem das aulas, tal qual elas eram ministradas, sem se importarem com o risco de suas filhas perderem o ano por essas ausências. Rui Barbosa, em 1882, em seu projeto de Reforma do Ensino Primário deixa claro aquilo que os higienistas da época definiam como papéis destinados aos homens e às mulheres, na sociedade em construção. E a Educação Física feminina deveria levar em conta o principal papel da mulher nessa sociedade, que era o de mãe. Portanto, as atividades físicas deveriam ser “compatíveis com a delicadeza dos organismos das mães”, como consta em documento produzido por Fernando de Azevedo (1920) sobre como deveria ser a Educação Física da época. A ginástica assumiu um papel, considerado essencial naquela época, de desenvolvimento físico dos futuros cidadãos, moldando e educando os corpos para que os indivíduos pudessem usá-los com maior eficiência e eficácia, de acordo com os papéis que deveriam assumir. Cláudio Kravhychyn e colaboradores/as (2011) afirmam que na concepção higienista, os meninos tinham sua educação voltada à produção industrial enquanto as meninas tinham sua formação voltada para as tarefas do lar. O que fazia com que a estrutura educacional fosse dividida em dois ambientes, o masculino e o feminino.

Em meados do século XX, a Educação Física escolar ganha novo sentido, e sua legitimidade se dá não mais com base militar ou médica e sim desportiva. Mas apesar da nova roupagem, os princípios de intervenção no corpo continuavam

os mesmos e, como afirma Valter Bracht (1999, p.76), “o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela Educação Física escolar para a realização de sua tarefa continua sendo o que provém das ciências naturais.” O Método Desportivo Generalizado (MDG) ganha espaço nas escolas brasileiras. Difundido por Auguste Listello, o Método tem como objetivo renovar a Educação Física do país. Segundo Suraya Darido (2005, p.7), O MDG “procurava atenuar o caráter formal da ginástica incluindo o conteúdo esportivo, com ênfase no aspecto lúdico”. E nesse sentido, o jogo desportivo tinha a vantagem de possibilitar que os alunos descobrissem suas aptidões e gostos, conhecessem a si mesmos e trabalhassem de forma coletiva e cooperativa com seus colegas, o que os preparava para a vida adulta. Em meados dos anos 1960, o Brasil sofre um golpe militar e o governo militar apoia a Educação Física escolar por acreditar que ela seria capaz de preparar sujeitos fortes e saudáveis que formariam o exército brasileiro e por entender que o desporto serviria como forma de desmobilizar a oposição à ditadura e poderia ser usado como propaganda, aumentando o nacionalismo no país. Até os anos 1980, houve um fortalecimento dos conteúdos desportivos nas aulas de Educação Física, que reforçavam valores como racionalidade, eficiência e produtividade.

Na segunda metade do século XX, as mulheres lutavam por sua emancipação, pois entendiam que seu papel na sociedade era maior do que o de mães. Queriam igualdade em relação aos homens e o modelo nacional-desenvolvimentista daquele tempo permitiu a entrada das mulheres no mercado de trabalho (Lino Castellani Filho, 1997). Apesar desse avanço no mundo do trabalho, no desporto as mulheres não puderam avançar muito, pois na década de 1940 foi criado um Decreto-Lei nº 3199 que vigorou até o final da década de 1970 e que proibia a participação de mulheres em diversas modalidades desportivas. Em seu artigo 54º podemos ver o seguinte:

"... As Mulheres não se permitirá a prática de Desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos (CND), baixar as necessárias instruções de entidades desportivas do país..."

Em 1965, o CND baixou as instruções sobre a prática de desportos pelas mulheres, que diziam:

“... nº 1- As mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação.

Nº 2- Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza: futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo, halterofilismo e basebal...”

Foi só em 1979 que as mulheres, em meio a muita luta, conseguiram o direito de praticar modalidades esportivas até então proibidas a elas. E só anos depois, em 1986, o CND baixou uma recomendação reconhecendo que era necessário estimular a participação das mulheres nas diversas modalidades desportivas (Lino Castellani Filho, 1997).

Em 1984, chega ao fim a ditadura militar no Brasil e o novo cenário político nacional abre espaço para correntes teóricas que criticavam o modelo de Educação Física escolar vigente na época. Várias abordagens pedagógicas surgem nesse momento, na tentativa de renovar e reestruturar o campo de conhecimento teórico-prático da Educação Física. Essas abordagens serão aqui separadas em dois grupos, em consonância com Dermeval Saviani (1982) que classifica as teorias da educação, no que diz respeito à questão de marginalidade, em teorias não críticas, aquelas que entendem a educação como um instrumento de equalização social, que se dá de forma autônoma e busca compreender a educação nela mesma e é, portanto, um instrumento de superação da marginalidade, e em teorias críticas, que buscam compreender o papel da educação, e no caso da Educação Física, na sociedade capitalista em que a mesma está incluída, entendendo a educação como um fator de marginalidade e propondo um modelo de superação das injustiças sociais. Abordaremos de forma sucinta as teorias de maior expressão no cenário nacional brasileiro, com o objetivo de refletir sobre a legitimidade que cada uma

dá à Educação Física escolar, para melhor compreendermos o papel que a Educação Física assumiu e assume nas escolas desde o início da redemocratização do país.

Como exemplo de teoria não-crítica, podemos citar a abordagem da psicomotricidade, que teve como autores principais os professores Airton Negrine e Mauro Guiselini. De acordo com Carmen Lúcia Soares (1994), a psicomotricidade pretendeu substituir o conteúdo predominante da época, de natureza desportiva por um discurso de formação integral do sujeito. Ao mesmo tempo em que colocava o/a professor/a de Educação Física em uma posição diferenciada, de alguém que deveria ter saberes e responsabilidades pedagógicos, o que era benéfico para legitimar o espaço dessa disciplina na escola, era também uma espécie de abandono da sua especificidade, pois a Educação Física era trabalhada como um meio de se aprender outras disciplinas, como se o que a Educação Física oferecia como conteúdo não fosse importante para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. O papel da Educação Física era, então, o de ensinar através do movimento.

Outra teoria não-crítica que surge nos anos de 1980 é a desenvolvimentista, que tem como principais autores os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da Universidade de São Paulo, e Ruy Jornada Krebs, da Universidade Federal de Santa Maria. Essa abordagem tem como ideia central oferecer oportunidades de experiências motoras de modo a possibilitar o desenvolvimento normal da criança nos âmbitos físico, fisiológico, motor, afetivo-social e cognitivo. Apesar de privilegiar a aprendizagem motora, a teoria desenvolvimentista entende que outras aprendizagens poderão decorrer da prática das habilidades motoras. Seus principais conteúdos são os jogos, o desporto e a dança e tem como foco aprender “do”, “sobre o” e “através do” movimento. A partir dessa perspectiva, os conteúdos deverão seguir uma ordem de desenvolvimento que vai do mais simples para o mais complexo, respeitando uma sequência pedagógica. O papel da Educação Física na escola seria o de oferecer experiências de movimento que irão garantir o desenvolvimento normal de crianças e jovens de acordo com suas capacidades (Angélica Silva et al, 2010).

Mais uma abordagem não-crítica que podemos citar é a construtivista-interacionista, proposta pelo professor João Batista Freire, da Universidade Estadual de Campinas, que tenta trazer para a Educação Física escolar um sentido e significado para as práticas propostas nas aulas, entendendo que elas têm um caráter formativo, pois promovem relações aperfeiçoadas do sujeito com seu meio, deixando o mesmo mais consciente do mundo em que vive. A construção do conhecimento se faz pela interação dos sujeitos com seu entorno e com aquilo que os sujeitos já trazem em seu universo cultural. O principal conteúdo trabalhado são os jogos, que devem ser oferecidos sempre em um ambiente lúdico e prazeroso onde as crianças possam se sentir desafiadas. O papel da Educação Física é o de emancipação dos sujeitos a partir do lúdico (Edson de Azevedo e Viktor Shigunov, 2000).

A crítica de natureza política que se instaura no país pós ditadura militar faz com que a função social da escola seja repensada e a função da Educação Física como parte dessa escola é também objeto de análise. As perspectivas críticas que surgem buscam legitimar a presença da Educação Física como disciplina escolar com um conhecimento próprio e essencial para a formação integral dos sujeitos. Uma delas, organizada pelo Coletivo de Autores, em 1992, denominada crítico-superadora, tem como temas as ginásticas, os desportos, as lutas, as danças, a capoeira, os jogos e brincadeiras, temas estes denominados “cultura corporal” que, como defende Carmen Lúcia Soares (1996) se constitui como um acervo, um patrimônio a ser tratado pela escola. Essa abordagem busca propiciar a compreensão da sociedade do ponto de vista da classe trabalhadora. Tem sua prática embasada em um discurso de justiça social. É também compreendida capaz de desempenhar o papel de um projeto político-pedagógico, uma vez que a Educação Física possibilita uma reflexão e a transformação da realidade através da crítica. O papel da Educação Física escolar é, então, o de formar cidadãos críticos, capazes de assimilar conhecimentos, valorizar contextos e reconhecer a importância histórica daquilo que aprendem.

Outra teoria crítica que podemos citar é a crítico-emancipatória, formulada pelo professor Elenor Kunz, da Universidade Federal de Santa Catarina, que é

fortemente influenciada pela pedagogia de Paulo Freire. Kunz (1994) entende que o/a jovem deve ser capacitado/a para participar da vida social, cultural e desportiva, para tal, é preciso adquirir uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. Essa abordagem defende o desenvolvimento de três competências, a objetiva, a social e a comunicativa. A primeira se relaciona com os conhecimentos e informações que os alunos deverão receber, assim como as diferentes técnicas racionais e eficientes, que deverão ser treinadas pelos/as jovens para realizar suas ações com competência. A competência social deverá capacitar o/a aluno/a a compreender as diferentes relações que o indivíduo tem em uma sociedade, como relações históricas, culturais, sociais. O aluno/a também deverá entender os problemas que o norteiam e as contradições das relações ao seu redor. Ou seja, esta competência trata de estabelecer conhecimentos que o/a jovem irá utilizar em sua vida em comunidade. A competência comunicativa reconhece que o movimento se exprime em forma de linguagem, a criança, por exemplo, se manifesta e se comunica através de seus movimentos, pois sabemos que sua capacidade de se expressar corporalmente é indiscutível. Para esta abordagem, saber se comunicar e entender o que o outro quer dizer é um processo de reflexão que desencadeia ação de um pensamento crítico. Elenor Kunz (1994) defende o ensino crítico, pois é a partir dele que jovens passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos. Desta forma, a missão da educação crítica é promover condições para que estas estruturas autoritárias sejam suspensas, e o ensino encaminhe no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem e esse seria, portanto, o papel da Educação Física escolar.

Uma outra teoria crítica que podemos apresentar é aquela defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Ministério da Educação e do Desporto mobilizou um grupo de pesquisadores e professores para elaborarem esse documento que, embasado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN), de 1996, serve para dar suporte teórico a professores/as de todo o país. Os PCN procuram diversificar, humanizar e democratizar a prática da Educação Física na escola, incorporando as dimensões cognitiva, afetiva e

socioculturais à visão biológica muito presente na área. O documento dispõe as principais questões que deverão ser consideradas pelos/as professores/as na hora de organizarem seu trabalho e busca contribuir para as discussões, o planejamento e a avaliação que deverão ter espaço no fazer pedagógico dos/as professores/as.

De acordo com os PCN, o papel da Educação Física escolar é o de formar crianças e jovens capazes de participar de atividades corporais, sempre com atitude de respeito ao próximo, dignidade e solidariedade; conhecer, desfrutar, valorizar e respeitar a pluralidade das manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, capaz de adotar hábitos de vida saudáveis, relacionando esses hábitos aos efeitos sobre sua saúde e sobre a melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de beleza, desempenho e saúde que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo a sua inserção dentro da cultura que são produzidos e serem capazes de criticar os padrões divulgados pela mídia; organizar, reivindicar e interferir nos espaços públicos voltados para a prática de atividade física de forma autônoma e sempre reivindicar espaços para promoção de atividades de lazer (Brasil, 1997).

Ainda que exista um amplo movimento para a construção de uma escola mais democrática e livre de injustiças sociais, a Educação Física ainda se constitui como um espaço de exclusão das minorias. Entendemos aqui como minoria o conceito trazido por Luiz Chaves (1971, p.149), que entendia o termo como sendo:

“um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria.”

Uma das minorias que sofrem esse processo de exclusão nas aulas de Educação Física são as mulheres. Quando, por fim, a Educação Física se preocupou em uma educação mista, em que crianças de ambos os sexos

pudessem partilhar suas experiências e vivências, não houve uma preocupação em criar currículos que levassem em conta os conteúdos até então trabalhados separadamente e as meninas foram introduzidas em um mundo desportivo claramente masculino e que desconsiderava a vivência das meninas no desporto até aquele momento, além de desvalorizar aquilo que era considerado “desporto para mulheres”, o que causou uma enorme defasagem na aprendizagem das meninas que, em sua maioria, não tinham o mesmo repertório motor que a maior parte dos meninos (Napper-Owen e colaboradores, 1999 citado por Ana Gomes, 2007, p. 19).

2.2 Educação Física escolar no primeiro ciclo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que regulamenta o ensino no Brasil, determina o ensino básico obrigatório formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com esse documento, o objetivo da educação básica é o de desenvolver o/a educando/a, assegurando-lhes uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, preparando-os/as para o mercado de trabalho e/ou para estudos posteriores (Brasil, 1996).

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em complementação a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches, para crianças até 3 anos de idade e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. Somente a pré-escola é obrigatória, podendo ser esse o primeiro contato das crianças com a cultura escolar. Na educação infantil a avaliação deve ser mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem nenhum objetivo de promoção ou seleção de acesso ao ensino fundamental, próxima etapa da educação básica (Brasil, 1996).

De acordo com a LDBEN (1996), o ensino fundamental deverá ter no mínimo 8 anos. A Lei federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia para 9 anos a duração do ensino fundamental, com matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade. Em Minas Gerais, local onde acontece esta pesquisa, o ensino fundamental já tem duração de 9 anos desde 2003, com a promulgação do Decreto estadual 43.506, de 06 de agosto de 2003 e em 07 de agosto desse

mesmo ano, a Resolução nº 430 determina que as séries iniciais do ensino fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudo: o ciclo inicial de alfabetização, com duração de 3 anos e o ciclo complementar de alfabetização com duração de dois anos.

A organização dos anos escolares pode ser feita de diferentes maneiras, “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996, p.14). A escolaridade em ciclos é, ainda hoje, causa de divergência entre os estudiosos da educação. Para Elba Barreto e Sandra Souza (2004), a introdução dos ciclos no ensino fundamental acarreta uma profunda mudança na cultura escolar e necessita de muitos esforços para que possa se consolidar como prática inovadora, capaz de conceber a escola como um espaço mais democrático e mais preparado para atender as exigências contemporâneas.

Jefferson Mainardes (2009) afirma que a escola em ciclo propõe uma ruptura com a escola graduada, na tentativa de diminuir a reprovação, o fracasso e a evasão escolar, transformando a escola e, por conseguinte, a educação em um sistema não-excludente e não-seletivo. Mas enquanto percebemos um movimento para que as escolas públicas brasileiras sigam se organizando em ciclos, as escolas privadas, segundo Paulo Negreiros (2005, citado por Jefferson Meinardes, 2009), parecem mais interessadas em manter a organização seriada. As escolas particulares tendem a permanecer com uma prática educativa dita tradicional por pressão de uma sociedade conservadora e elitista. Mas por apresentar uma série de estratégias de auxílio às crianças com dificuldades de aprendizagem, a taxa de reprovação no ensino fundamental é muito baixa, não se apresentando como um problema para esta rede de ensino.

Em relação à Educação Física, o parágrafo 3º do artigo 26 da LDBEN estabelece que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p.16).

Na tentativa de auxiliar os/as professores/as em sua prática docente, nas diferentes disciplinas do ensino fundamental e médio, o Ministério da Educação elaborou os PCN. O propósito desse documento seria o de apresentar metas de qualidade que ajudem na formação de alunos/as mais participativos/as, reflexivos/as, autônomos/as, conhecedores/as de seus direitos e deveres (Brasil, 1997).

Os PCN da Educação Física no ensino fundamental apontam para a importância de se trabalhar essa disciplina nesse nível de ensino, pois a Educação Física se apresenta como uma possibilidade de desenvolver habilidades corporais e de participação em atividades culturais, como jogos, desportos, lutas, ginásticas e danças, não só como lazer, mas também como espaço de expressão de sentimentos, afetos e emoções (Brasil, 1997).

Para Luciane Etchepare e colaboradores/as (2003) a prática do movimento vivenciada no primeiro ciclo, se configura como um caminho para que as crianças possam compreender melhor suas habilidades e consigam adaptá-las a outras atividades dentro ou fora da escola. Os PCN (1997) dão ênfase, ainda, ao fato de que a Educação Física não se restringe ao simples exercício de determinadas habilidades e destrezas, mas deve também capacitar os/as alunos/as a refletirem sobre as possibilidades apresentadas pelos seus corpos, e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Os PCN (1997) citam ainda diversos objetivos da Educação Física que deverão ser considerados pelos/as professores/as ao trabalharem com o primeiro ciclo do ensino fundamental. São eles:

- “• participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);

- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;
- organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples” (PCN,1997, p.47)

Para Jocimar Daólio (1996), a Educação Física como disciplina escolar deveria sistematizar os conhecimentos acerca da cultura de movimento, ou seja, partir do conhecimento corporal popular e de suas diversas formas de expressão cultural e construir nos/as alunos/as um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da cultura humana de movimento. Para o autor, nos anos iniciais do ensino fundamental esse conhecimento a respeito da cultura corporal deve ser prioritariamente desenvolvido de forma vivencial. As aulas devem propiciar uma gama de oportunidades motoras para que os/as alunos/as possam explorar suas capacidades de movimentação, descobrindo novas expressões corporais e para que sejam capazes de dominar seus corpos em diversas situações.

2.2.1 O desporto como conteúdo da Educação Física escolar

A presença do desporto na Educação Física escolar se deu de forma acentuada a partir dos anos de 1950, com o advento do Método Desportivo Generalizado, alcançando seu auge na década de 1970. A partir de então, a escola assumiu o ensino do desporto como a única estratégia no ensino da Educação Física escolar. Durante algum tempo, os códigos desportivos de rendimento, tais como a competição, a regulamentação rígida, a importância dada a vitória foram utilizados pela Educação Física escolar, de modo que esta disciplina na escola desempenhava um papel de “base de uma pirâmide” para o desporto de rendimento, em que o/a professor/a era também treinador/a e os/as alunos/as eram também atletas. Porém, com o desenvolvimento das teorias críticas, a partir da década de 1990, a hegemonia do desporto escolar como base do desporto de rendimento começa a ser questionada, pois acredita-se que a escola não possa ser lugar para seleção dos melhores e rejeição dos mais fracos, como defendido pelo desporto de rendimento, mas sim um espaço democrático, de direitos e oportunidades iguais (Irene Betti, 1999).

Para Djane Gueriero e Paulo de Araújo (2004), a Educação Física escolar não tem apresentado uma grande variedade de conteúdos, pois estes se resumem aos desportos, principalmente os coletivos como futebol, voleibol, basquete e handebol, o que limita a produção de conhecimento corporal e culturas dos/as alunos/as.

Roberto Paes (1996) defende que o desporto deve ser oferecido de forma sistematizada, planejada e elaborada em que sejam consideradas as possibilidades de contribuição do mesmo tanto para o desenvolvimento pessoal do/a aluno/a quanto para transformações sociais e culturais.

Valter Bracht e Felipe Almeida (2003) afirmam que a Educação Física Escolar está retomando a ideia da pirâmide desportiva, em que as aulas de Educação Física serviriam como base para o desporto de rendimento, o que faz com que exista uma subordinação da disciplina à política desportiva de rendimento. É, portanto, fundamental que se tenha um trato pedagógico com o conteúdo desportivo nas aulas de Educação Física, analisando sempre o tipo de educação que está vinculado a uma ou outra modalidade desportiva, para que este conteúdo seja sempre educativo em uma perspectiva crítica da educação.

2.3 Gênero, desporto de rendimento e Educação Física escolar

Os estudos feministas tiveram como primeiro objetivo dar voz as mulheres tão silenciadas pela segregação social e política a que foram submetidas historicamente e que as invisibilizou, e até hoje ainda as invisibilizam, na sociedade. Esses estudos são importante ferramenta na tentativa de diminuir o abismo existente entre o espaço acadêmico ocupado por mulheres daquele ocupado por homens. E para Guacira Louro (1997) uma das mais importantes marcas dos estudos feministas é seu caráter político, uma vez que as pesquisas abriram mão da neutralidade, do distanciamento e da isenção que eram convencionalmente indispensáveis no meio científico e assumiu-se, com muita ousadia, que as questões estudadas eram *interessadas*, pois se originavam de um contexto histórico muito específico, responsável por construir um lugar social para as mulheres que esses estudos pretendiam alterar.

Era preciso quebrar com uma lógica que justificava as desigualdades sociais entre os homens e as mulheres sempre associadas às diferenças biológicas existentes entre os sexos. Os estudos feministas buscaram e buscam até hoje demonstrar que não são as diferenças nas características sexuais que irão organizar a forma como o masculino e o feminino serão vistos em uma sociedade, mas sim como essas características são pensadas, representadas e valorizadas em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. A relação entre os sexos se baseia no que socialmente foi construído sobre esses sexos. E é nesse sentido que o conceito de gênero aparece como fundamental para os estudos feministas (Guacira Louro, 1997).

A segunda onda do movimento feminista, que se iniciou no final da década de 1960, foi marcada, principalmente, por uma preocupação em fazer as construções teóricas daquilo que era defendido pelo movimento. E é nesse momento que o conceito de gênero começa a ser problematizado (Guacira Louro, 1997).

Uma das maiores referências na definição do termo gênero é a historiadora Joan Scott, que em seu artigo *Gender: a useful category of historical analysis* (1986) que mais tarde é traduzido e divulgado no Brasil¹ defende que gênero revela uma tentativa de se rejeitar o determinismo biológico que estava implícito em termos como “sexo” ou “diferença sexual”, enfatizando um aspecto relacional presente nas definições de feminilidade e o caráter fundamentalmente social existente nas distinções baseadas em sexo. O que será corroborado por Guacira Louro (1997) ao defender que só será possível perceber o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade se observarmos tudo o que socialmente se construiu sobre seus sexos.

¹ O artigo, publicado inicialmente em 1986 no *American Historical Review*, 91 (5), posteriormente integrou o livro de Joan Scott, *Gender and Politics of History* (Nova York, Columbia University Press, 1988). Uma tradução em português, realizada por Guacira Louro, a partir do texto em francês (*Les cahiers de GRIF*, de 1988), foi publicada na revista *Educação e Realidade*, 16 (2), de 1990. Uma nova tradução, revista por Tomaz Tadeu da Silva, do original em inglês, foi publicada em *Educação e Realidade*, 20 (2), de 1995 e será utilizada como referência nessa pesquisa.

O conceito de gênero exige que pensemos de forma plural, considerando a diversidade das representações de homens e mulheres na sociedade. Desta forma, mesmo que um estudo priorize a análise sobre mulheres é impossível fazê-lo sem mencionar os homens, evitando assim afirmações generalizadas a respeito de um ou de outro. Entende-se gênero, então, como um componente da identidade dos sujeitos. Identidades essas, que são continuamente construídas e transformadas e que têm como cerne as relações sociais, símbolos, representações, discursos e práticas que as cercam (Guacira Louro, 1997).

Essa visão de gênero como construção social nos leva a problematização da dicotomia homem/mulher existente, nos fazendo perceber como o feminino e o masculino se constroem sempre em relação um com o outro, nunca em oposição, e articulando-se com outras categorias sociais como classe, religião, etnia. Isso implica desconstruir a polarização rígida dos gêneros, como defende Guacira Louro (1997, p.32)

“Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)”.

Ao enfatizarmos o conceito de gênero como construção social não intencionamos desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considerar que é a partir destas que outras são construídas, uma vez que a construção do gênero envolve o corpo em uma imbricação estreita e contínua do social e do biológico (Guacira Louro, 1996 citado por Helena Altmann, 1998).

As pesquisas em gênero no desporto e na Educação Física escolar ganharam destaque nas últimas décadas do século XX e sofreram influências tanto norte americana, dos chamados *gender studies*, quanto francesa, dos estudos feministas. Nessa época foram consolidadas algumas linhas de pesquisa em programas de pós-graduação em Educação Física, tais como os da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Gama Filho (Mauro Jesus e Fabiano Deive, 2006). Esse crescimento reflete a emergência desse tema na Educação Física em diferentes âmbitos, por exemplo, publicações de livros, dissertações, teses, artigos em periódicos e eventos científicos. Podemos encontrar estudos em diferentes temáticas e com diversas abordagens que ao tratar gênero como categoria analítica promovem reflexões que se baseiam em diferentes aportes teóricos, mas apesar do avanço que se fez em relação aos estudos de gênero na Educação Física, alguns autores/as atentam para o fato de muitos estudos se mostrarem por vezes conflitantes e por outras equivocadas, com confusões conceituais na identificação de gênero como sinônimo de sexo e a dificuldade em distinguir estudos de gênero de estudos sobre as mulheres, por exemplo (Silvana Goellner, 2017; Agripino Luz Júnior, 2003).

2.3.1 Desporto de rendimento e gênero

O desporto é um dos fenômenos culturais mais significativos do mundo contemporâneo e por ser uma construção social, o desporto traz em si, na sua história e no seu desenvolvimento, todo tipo de contradição, preconceito e desigualdade que podemos encontrar na sociedade em que ele se desenvolve. Historicamente, a relação entre gênero e o desporto é marcada por uma hegemonia masculina. Para os homens, o desporto era uma forma de desenvolver a masculinidade e, por isso, era reconhecidamente um espaço masculino por excelência. As mulheres durante muito tempo foram privadas de um conjunto de modalidades consideradas agressivas e nocivas à feminilidade e isso influenciou, e influencia até hoje, a forma como o desporto praticado por mulheres é visto pela sociedade (David Kirk, 2003, citado por Ana Gomes, 2007, p.18).

A participação das mulheres no desporto brasileiro data da metade do século XIX. O Brasil já independente de Portugal precisa ser reconhecido pelas grandes nações do mundo e para isso começa a consumir bens e costumes europeus. Começa a repercutir, então, a luta feminista que já se instaurava na Europa e exigia maior participação feminina na vida social das cidades. Por terem mais acesso aos bens culturais e materiais, as camadas mais ricas foram as primeiras

a perceber essa mudança lenta que buscava introduzir cada vez mais mulheres ao universo intelectual, social e desportivo da época. Em 1908, foi fundado um clube de tiro feminino, no Rio de Janeiro, chamado “Linha de Tiro Feminino Orsina da Fonseca”, um pequeno grupo de mulheres da classe média que recebiam treinamento em armas de fogo. A participação das mulheres nos desportos, ginástica e dança foi uma oportunidade de ampliar sua presença na sociedade, mesmo que muitas vezes de forma passiva, como o caso do turfe e do remo, que no início do século XIX tinham as mulheres como espectadoras apenas. As mulheres iam acompanhando seus maridos nos eventos desportivos que eram vistos como ambientes aristocráticos e familiares (Silvana Goellner, 2004).

A primeira participação de uma mulher brasileira nos Jogos Olímpicos aconteceu em 1932, nos jogos de Los Angeles. Maria Lenk com apenas 17 anos era a única mulher de uma delegação de 82 atletas brasileiros. Ela foi não só a primeira brasileira, mas também a primeira mulher sul-americana a participar de uma Olimpíada. E mesmo que as mulheres já praticassem o desporto anteriormente a essa data, ela é um marco da participação feminina em competições internacionais, o que corroborou para a construção de uma nova visão sobre a imagem da mulher atleta, que até então era vista como frágil e sensível (Silvana Goellner, 2005).

Apesar da maior inserção das mulheres no desporto no século XX, essa se deu com grandes restrições. O corpo da mulher caracterizado como frágil deveria ser submetido a atividades físicas que pudessem fortalecer seu organismo, para que o mesmo estivesse saudável e preparado para maternidade. Nesse sentido, a ginástica, a dança e a natação eram atividades recomendadas para manter a saúde e a beleza das mulheres. A representação estética que valorizava a graciosidade, a beleza e a delicadeza feminina acabou por tornar desaconselháveis várias modalidades desportivas que poderiam masculinizar as mulheres (Silvana Goellner, 2005).

Essa preocupação com a prática desportiva e seu papel na representação social de masculinidades e feminilidades, além da importância que o desporto já tinha na sociedade brasileira fez com o Decreto-Lei nº1.056, de 19 de janeiro de 1939,

surgisse como o primeiro ato legal inteiramente dedicado ao desporto. Em seu art. 2º, criou a Comissão Nacional de Desporto (CND), que teve por objetivo “realizar minucioso estudo do problema dos desportos no país, e apresentar ao Governo Federal, no prazo de sessenta dias, o plano geral de sua regulamentação”. O Decreto-Lei nº 3.199, de 1941, apresentado pelo CND é considerado, então, a primeira legislação desportiva oficial do Brasil (Lino Castellani, 1989).

O CND era regido pelo governo e gerenciava todo o desporto brasileiro, evidenciando a intenção do Estado de controlar o desporto nacional. Em seu artigo 18 é possível perceber a visão patriótica e ufanista dada ao desporto:

“Art. 18. A entidade desportiva exerce uma função de caráter patriótico. É proibido a organização e funcionamento de entidade desportiva de que resulte lucro para os que nela empreguem capitais sob qualquer forma.” (Brasil, Decreto-Lei nº 3.199, 1941)

O artigo 54 dessa mesma lei decreta a proibição para mulheres da prática de desportos “incompatíveis com as condições de sua natureza” e exige que o CND apresente as instruções devidas para a prática do desporto por mulheres. Anos depois, o CND baixa, em sua deliberação nº 7, essas instruções, proibindo as mulheres de praticar de qualquer luta, o futebol, o futebol de salão, o futebol de praia, o pólo, o halterofilismo e o baseball. Esse distanciamento imposto as mulheres da cultura desportiva em torno de desportos importantes para nossa sociedade, como é o caso do futebol, contribuiu significativamente para a construção de uma cultura machista e sexista em todos os âmbitos desses desportos, que não se resumem somente a prática dos mesmos. Esses desportos, protegidos por Lei, constituíram-se em espaços eminentemente masculinos e, portanto, mulheres que ainda assim os praticavam ou os praticam, naquela época sem poderem participar de competições oficiais e nos dias de hoje enfrentando toda a cultura machista, sexista, misógina e moralista em torno dos mesmos, podem ser consideradas subversivas e revolucionárias.

Essa distinção criada entre os desportos praticados por homens e mulheres viabilizou aos primeiros mais oportunidades de se desenvolverem em

habilidades físicas, o que auxiliou na construção de um padrão de feminilidade e de masculinidade ainda vigente, em certa medida, até os dias de hoje na nossa sociedade. As mulheres viveram essa proibição até 1979, quando finalmente o CND concedeu permissão, contida na resolução 10/79, para as mulheres praticarem o desporto na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições.

A participação feminina nos desportos cresceu significativamente a partir dos anos 70. Sendo que nos anos 80 e 90 viu-se um avanço expressivo das mulheres em desportos antes considerados violentos e proibidos a elas, como é o caso das lutas, do handebol e do futebol. A primeira medalha de ouro olímpica conquistada por uma brasileira aconteceu nos jogos de 1996, em Atlanta, quando a dupla Jacqueline e Sandra venceu a final de vôlei de praia contra outra dupla também brasileira, Mônica e Adriana, que ficaram com a medalha de prata. Mas apesar da participação feminina nos diversos desportos ter aumentado significativamente, nas últimas décadas, a participação masculina é ainda superior a feminina nas diversas instâncias da prática desportiva, atividades escolares, clubes desportivos, atividades de lazer, Jogos Olímpicos (Silvana Goellner, 2004).

Ao longo da história desportiva nacional é possível perceber uma diferença notável entre o desporto praticado por homens daquele praticado por mulheres no que diz respeito a incentivos, apoios, visibilidade, oportunidade e relações de poder em todos os âmbitos, seja na participação, na gestão ou na administração desportiva. Quando tratamos da participação feminina nos setores de organização e de direção do desporto, tais como, as federações e confederações desportivas e o Comitê Olímpico Brasileiro, essa diferença é desmedida, mesmo depois de uma indicação do Comitê Olímpico Internacional, nos anos 2000, de que fossem promovidas estratégias de inserção da mulher em cargos de comando (Silvana Goellner, 2005).

A mulher tem conquistado seu espaço no desporto nacional, nos últimos Jogos Olímpicos, que aconteceram na cidade do Rio de Janeiro, em 2016, a delegação de atletas brasileiros/as contava com 465 atletas, sendo 256 homens e 209 mulheres, ou seja, uma diferença de um pouco mais de 10%. Porém é preciso

cuidado ao comemorar essas pequenas vitórias, entendendo que a participação igualitária é só um passo acanhado em busca de direitos iguais. É preciso avançar mais, temos muito o que melhorar para que um dia as mulheres e os homens possam usufruir desse fenômeno cultural que é o desporto em todos os âmbitos que o circundam com justiça, equidade e harmonia.

2.3.2 Educação Física escolar e gênero

As questões de gênero permeiam diferentes instâncias sociais e o contexto escolar é sem dúvida um dos principais meios de elaboração das identidades de gênero, sendo as aulas de Educação Física talvez a maior influência na construção de masculinidades e feminilidades a partir das experiências corporais por elas proporcionadas. Sobre esse assunto, Guacira Louro (1997, p.72) afirma que “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente mais explícito e evidente.”

Daniela Auad e Luciano Corsino (2018, p.6) defendem que:

“Aulas de Educação Física que rejeitam o debate de gênero constantemente presente nesses espaços e tempos escolares, assim como interdições às abordagens perpassadas por perspectivas feministas, promovem relações de gênero em seus arranjos mais desiguais, conservadores, cristalizados e empobrecedores de múltiplas vivências corporais”.

Caroline Bearzi (2015) ressalta o fato de existirem, além das diferenças biológicas ou naturais, entre meninos e meninas, as diferenças corporais que são construídas culturalmente ao longo do tempo. Por causa dessas diferenças, uma criança já é marcada por expectativas relacionadas ao seu fazer corporal, antes mesmo do seu nascimento. E quando nascem irão experimentar atividades relacionadas aos papéis sociais que são relacionados ao seu sexo. Os meninos devem desenvolver a força, a velocidade e se colocarem em situações de perigo, aprendendo e exercitando aquele que será o papel social esperado para um homem, prover e proteger a sua família, enquanto as meninas devem se submeter a atividades relacionadas ao papel de mãe e de dona de

casa. Esses exemplos estão muito presentes no dia a dia das famílias brasileiras, fazem parte da cultura que é transmitida no interior das famílias, antes mesmo das crianças irem para as escolas. E, portanto, quando chegam a escola, as crianças já trazem um repertório cultural muito característico daquele expressado por sua família e, nesse sentido, é essencial romper com os prováveis preconceitos já enraizados e reconstruir uma nova visão para as diferenças entre meninos e meninas.

Na Educação Física escolar, a melhor forma de se combater a desigualdade existente entre meninos e meninas e de se trabalhar as diferenças buscando harmonizar as relações é propondo uma educação conjunta, coeducativa. Para Mauro Jesus e Fabiano Deivid (2006), quando os alunos e as alunas participam de atividades em uma proposta coeducativa, as questões de gênero que são inerentes às atividades podem ser discutidas e problematizadas. Os autores defendem ainda que quando utilizada como abordagem metodológica, a coeducação “contribui 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” (p.130). Paula Gomes (2001, p.19) afirma que a coeducação trazida para a Educação Física e o desporto é uma forma de valorizar as práticas motoras e vivências que foram culturalmente associadas ao “modelo cultural feminino” e quando todos/as os/as alunos/as experimentam o diferente, quebra-se com a lógica que tem o modelo masculino como único ou prevalecente.

Maria do Carmo Saraiva (2002) afirma que experiências de coeducação na Educação Física, que problematizam as questões de gênero, melhoram o relacionamento entre meninos e meninas, homens e mulheres, em práticas corporais esportivas e de lazer quando possibilitam o esclarecimento dessas questões relacionadas ao gênero.

Mauro Jesus e Fabiano Deivid (2006, p.125) afirmam que “A emergência da temática de gênero na EF foi relevante para se tomar ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão atravessados pelas questões de gênero, auxiliando a sua intervenção”. Luciano Corsino e Daniela Auad (2015, p. 67) corroboram com esse apontamento quando analisam que:

“Perceber os conflitos de gênero e raça durante as aulas de Educação Física pode ser um avanço no sentido de tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente no interior da Educação Física, tendo em vista que um dos problemas recorrentes no que diz respeito às hierarquizações nas aulas de Educação Física passa pelo silenciamento, que muitas vezes é reforçado pelos/as professores/as.”

E sobre a importância do papel do/a professor/a na problematização e vivência das questões de gênero nas aulas de Educação Física, Maria do Carmo Saraiva (2002) acredita que seja necessário refletir sobre a prática pedagógica desses/as professores/as junto aos/às seus/suas alunos/as, e para que isso de fato aconteça, é fundamental que os/as professores/as estejam esclarecidos das questões que envolvem essa temática em suas aulas. Ou seja, o trabalho do/a professor/a deve se destacar como uma ação política e pedagógica que veja as questões de gênero como necessárias para se compreender educação.

2.4 As relações de gênero nas políticas públicas de educação

Desde o final da década de 1980, o Brasil tem investido muito em mudanças na educação básica do país, principalmente depois da consolidação da Constituição Federal de 1988, que criou base para que políticas públicas de igualdade fossem desenvolvidas, ao defender em seu artigo terceiro que os objetivos fundamentais da república são:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Porém, não existe na Constituição Federal nenhuma referência a gênero. Para Cláudia Vianna e Sandra Unberhaum (2004) isso se deve ao contexto da época, pois gênero não era, até então, um conceito utilizado nem mesmo pelos

movimentos feministas, que ainda não tinham uma clareza sobre a diferença entre sexo e gênero, e, portanto, não se poderia esperar que os políticos do Congresso levariam em consideração o termo. Mas se considerarmos que a defesa dos direitos das mulheres já seria, em alguma medida, um progresso na luta por igualdade de gênero, é possível sublinhar pequenos avanços deste documento, por exemplo, ao defender a educação como um direito para todos. A defesa da expansão da educação como um direito de todos possibilita que homens e mulheres tenham condições de acessar bens e serviços disponíveis na sociedade e, assim, exercer sua cidadania.

A ampliação de direitos sancionada pela Constituição de 1988 foi se consolidando ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000. Esse período foi marcado por uma série de reformas na área da educação, a maior delas foi a promulgação da LDBEN (Lei nº 9394, aprovada em dezembro de 1996). Porém se faz importante considerar o momento político em que essas Leis foram pensadas e negociadas, pois é possível perceber uma diferença marcante entre a década de 1980 e a de 1990 no país. Na década de 1980, o Brasil passava por um processo de redemocratização depois de décadas de regime militar e, portanto, as mudanças se pautavam em garantir direitos sociais e individuais, o que fica muito evidente na Constituição Federal de 1988, que busca exatamente suprir os anseios da população por liberdade e por um país democrático. Já a década de 1990 é marcada por reformas políticas de ajuste econômico e a introdução de reformas econômicas neoliberais interferem nas políticas públicas de educação, pois reduzem a responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços na área de políticas públicas sociais, restringindo espaços públicos e democráticos. O que gera uma contradição entre a defesa de direitos sociais muito presente na Constituição de 1988 e a reorganização política pela ordem neoliberal (Cláudia Vianna e Sandra Unbehau, 2004).

É importante destacar também o pano de fundo da formulação da LDBEN, envolvendo um jogo político que perdurou por anos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com Fabiana Valadares e Marisa Rocha (2006) durante o processo da Constituinte, criou-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), a partir da organização de diferentes

movimentos sociais interessados em defender a educação pública no país. Após a aprovação da Constituição de 1988, o FNDEP objetivou implementar uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e a proposta para essa Lei foi discutida em diferentes eventos educacionais, antes de ser sistematizada e apresentada ao parlamento. Mas após cerca de 9 anos de tramitação entre Câmara e Senado a proposta organizada pelo FNDEP foi arquivada e um outro projeto de Lei intitulado “Lei da Educação”, que fora apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, em 1992, ganha preferência nas discussões do Senado. A proposta do senador atendia melhor aos interesses da iniciativa privada e do modelo neoliberal do Estado e, portanto, foi aquela aprovada pelo governo. Essa nova proposta representou uma derrota para o FNDEP e os movimentos sociais que discutiam a educação, pois privilegia uma visão de educação voltada para a formação técnica e para a inserção dos/as alunos/as no mercado de trabalho em detrimento da construção do conhecimento e da constituição do pensamento crítico, muito defendidos na primeira proposta de Lei arquivada. Valadares e Rocha (2006) defendem que ao retomar o processo de aprovação da LDBEN, nós fazemos um exercício de reconsiderar todo o processo de construção, de lutas, de reivindicações e de golpe, que até hoje ainda influencia a vida dos educadores e a educação no nosso país e, por isso, o interesse em buscar saídas, encontrar espaços de tensão e dar voz aos movimentos que naquele momento foram silenciados.

Mas é preciso reconhecer que a promulgação da LDBEN também trouxe avanços para a educação. O acesso e permanência do trabalhador na escola (Art. 32); a inclusão de tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga de trabalho (Art. 63, III, IV, V); a formação docente para cargos de chefia e coordenação da escola (Art. 64); o aperfeiçoamento profissional continuado, com licença periódica remunerada (Art. 67, II); o direito a educação para crianças entre zero e seis anos (Art. 4, IV). Sendo esse último, uma grande vitória para o movimento feminista, que desde a década de 1970 apresentava uma série de demandas buscando garantir a igualdade de oportunidade para mulheres na vida privada (Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, 2004).

Além da LDBEN, a Constituição de 1988 instituiu, com força de lei, a obrigatoriedade da definição de um Plano Nacional de Educação (PNE) a longo prazo, que seria de responsabilidade da União (LDBEN, Art. 9º, I). Mas assim como a LDBEN, o PNE também foi elaborado em meio a conflitos e disputas políticas. O FNDEP novamente se organizou no 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONED) que aconteceu em julho e agosto de 1996, em Belo Horizonte, para sistematizar as primeiras diretrizes educacionais de elaboração do PNE e, em novembro de 1997, o Plano Nacional de Educação: uma proposta da sociedade brasileira foi consolidado, no 2º CONED, que também aconteceu em Belo Horizonte. Em 1998, esse Plano foi apresentado ao Plenário da Câmara dos Deputados e transformado em projeto de Lei nº 4.155/1998. Mas o mesmo não contou com o apoio da União, que apresentou um outro PNE que tramitou, primeiramente, como um anexo ao PNE proposto pela sociedade brasileira, mas logo os dois se fundiram em um único documento que servia melhor ao modelo político neoliberal implantado no país. E vimos a história se repetir em mais uma derrota para o FNDEP e os movimentos sociais que discutiam a educação no país (Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, 2004).

Em seu texto, o PNE apresentado pelo MEC e sancionado em 1998 também não faz menção ao debate de gênero. Em 2009, a Emenda Constitucional de nº59 muda a condição do PNE de disposição transitória da LDBEN para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Em 2014, a presidenta Dilma Rousseff aprova o novo PNE e as 20 metas da educação para os próximos 10 anos. O debate sobre relações de gênero continua sem nenhum espaço nessa Lei. O termo gênero é citado uma única vez, em um documento que trata das 20 metas da educação para os próximos 10 anos, onde lemos na meta oito:

“Considerando a desigualdade de gênero, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponha do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do IPEA (2012), a taxa de desocupação do homem negro é de 6,7%, e a da mulher negra 12,6%, enquanto a

de homem e mulher não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente.

Esse conjunto de dados revela que é necessário, no que se refere à educação, um esforço concentrado e articulado entre os entes federativos e respectivos sistemas de ensino para a promoção de uma política pública voltada para a igualdade social, de modo a garantir a elevação dos anos de escolarização da população brasileira entre 18 e 29 anos, com atenção especial às populações do campo, negra e mais pobre, que apresentam maior vulnerabilidade social” (Brasil, 2014, p. 34).

Mas mesmo reconhecendo a desigualdade de gênero, principalmente entre mulheres negras, o documento não apresenta estratégias para diminuí-la e nem demonstra uma preocupação em tratar desse assunto, como se o mesmo não fosse relevante para a educação.

Os PCN, de 1997, também se configuram como importante política pública educacional. Os PCN trazem em sua proposta uma série de temas transversais que devem se articular entre todas as disciplinas presentes na escola. Esses temas são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. A escolha por esses temas se deu, de acordo com o MEC, pela necessidade social de trata-los, pela abrangência nacional e pela possibilidade de auxiliar na compreensão da realidade social. Os PCN explicitam que tais temas atravessam distintos campos do conhecimento e, por isso, devem ser tratados de forma transversal, abrandando as compartimentalizações existentes entre as disciplinas escolares e promovendo uma relação mais abrangente entre as mesmas (Andreza Leão e Paulo Ribeiro, 2012).

Para Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), os PCN se configuram como um importante avanço na introdução de gênero nas políticas públicas educacionais, pois defendem que a perspectiva de gênero seja uma dimensão essencial na constituição da identidade de crianças e jovens. Dentro dos temas transversais, o tópico das relações de gênero aparece no ponto de orientação sexual e Andreza Leão e Paulo Ribeiro (2012, p.31) acreditam ser imprescindível

a presença desse tópico quando se trata de orientação sexual, pois “as relações desiguais entre gêneros é histórica e cultural, sendo que esta reflexão pode colaborar para transformações de atitudes e comportamentos sociais que atenuem as disparidades de direitos e deveres das pessoas em função do gênero que pertencem”. Mas Vianna e Unbehaum (2004) atentam para o fato de as questões de gênero serem muito pouco abordadas no restante do documento e entendem como sendo um erro as perspectivas de gênero estarem atreladas apenas à orientação sexual e aparecerem de forma tímida, subordinadas a um trinômio corpo/saúde/doença, sem explorar a problematização de outras questões relacionadas às posturas, crenças, tabus e significados do masculino e do feminino associados à orientação sexual.

Outro equívoco que podemos encontrar nos documentos de políticas públicas educacionais em relação ao trato das questões de gênero é no diagnóstico que esses documentos fazem sobre o equilíbrio existente na distribuição de matrículas de meninos e meninas, interpretando que a igualdade de gênero no sistema educacional pode ser resumido a indicadores de acesso e permanência, sem se darem conta de todas as outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdade de gênero. É alarmante, também, o fato do PNE considerar como ideal a distribuição uniforme das matrículas entre meninos e meninas, mas não se atentar às alterações nessa distribuição no decorrer dos anos escolares. Como se o fato da taxa de evasão, repetição, expulsão ser bem maior entre os meninos em comparação com as meninas, não se configurasse como uma questão importante que reflete a grande desigualdade de gênero da nossa sociedade (Fúlvia Rosemberg, 2004).

É, portanto, muito importante reconhecer os avanços conquistados nos PCN ao apresentarem um espaço para o debate das perspectivas de gênero, mas é preciso dar mais voz às questões relacionadas a esse tema. O fato de documentos importantes como o PNE, que foi elaborado em um contexto histórico em que o debate sobre relações de gênero já era central na sociedade e mesmo assim perceber que esse documento aborda o tema de forma velada, reducionista e, por vezes, ambígua é preocupante. Sobre esse assunto, Cláudia Vianna e Sandra Unberhaum (2004, p.79) comentam:

“As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas. Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.”

2.4.1 A Ideologia de gênero na política brasileira

A política brasileira tem contado com um avanço notável de setores mais conservadores, desde a década de 2010. Depois do fim da ditadura militar, houve uma crescente preocupação em combater a desigualdade social extrema e em defender os direitos humanos, mas nesta última década, ganhou muita força um movimento que exalta a meritocracia e defende que os direitos humanos nada mais são do que uma forma de proteger bandidos. Este movimento ganhou força política, principalmente, por causa de fundamentalistas religiosos que têm ocupado o cenário político brasileiro desde o início da década de 1990 e, portanto, já possuem uma representação significativa no Congresso Nacional, nos dias de hoje. O fortalecimento desse setor político fundamentalista e conservador permitiu que o Movimento Escola Sem Partido (MESP) ganhasse visibilidade no país. O MESP, fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, surge, em um primeiro momento, como um Movimento contrário a uma suposta doutrinação ideológica que estaria dominando todos os níveis de ensino escolar brasileiro e, hoje, o Movimento é idealizador de diversos projetos de lei que tramitam em todo o Brasil. Depois do golpe parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o MESP ganhou força, por contar com a simpatia do novo ministro da Educação, Mendonça Filho, e com esse reconhecimento ganharam forças também as bandeiras defendidas pelo Movimento, a que mais

interessa a este estudo é a do combate à “ideologia de gênero”, por eles assim denominada (Luís Felipe Miguel, 2016).

Mas o termo “ideologia de gênero” não é uma invenção do MESP e sim de meios conservadores católicos que tentam deslegitimar todo o campo de estudos sobre gênero, desde o papado de João Paulo II. Para a Igreja Católica, estes estudos trariam trágicas consequências para o entendimento da natureza como absoluta e para os conceitos tradicionais de sexo e de família defendidos como sagrados pela Igreja. O tema gênero foi, então, reconhecido como um grande inimigo a ser combatido não só pelos católicos, mas por todos os “humanistas”, que entendem família unicamente em sua realização heterossexual. A Igreja defende que Deus criou a mulher com sua função gestadora e com dons naturais para o cuidado dos outros e, por isso, a igualdade defendida pelos movimentos feministas representa um rebaixamento da mulher, uma fuga ao seu verdadeiro destino. Uma verdade fundamentada, essencialmente, na fé, ainda que haja esforços para embasar cientificamente este discurso (Maria José Rosado-Nunes, 2015; Luís Felipe Miguel, 2016).

Nos últimos anos, a preocupação dos fundamentalistas religiosos foi centrada na educação e os mesmos interviram para que o termo “gênero” fosse vetado em todos os documentos oficiais de educação do país. Um exemplo disso foi o que aconteceu com o PNE, em que o texto original, redigido pelo relator, o deputado Angelo Vanhoni, propunha estimular “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, e durante as votações no Congresso sofreu alterações, e o texto final aprovado passou a defender “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Maria José Rosado-Nunes, 2015). Além dessa batalha vencida pelos fundamentalistas na formulação do PNE e de outros documentos educacionais do país, existem ainda sete projetos em tramitação no Congresso Nacional que visam acabar com a “doutrinação” e a “ideologia de gênero” nas escolas, todos eles se apresentam como um verdadeiro retrocesso no combate ao preconceito, à intolerância e à violência nas escolas, além de impossibilitarem que as instituições de ensino possam contribuir para a disseminação dos valores de igualdade e de respeito às diferenças, que são

cruciais em uma democracia e de serem projetos que visam a criminalização da docência, impedindo que os/as professores/as possam exercer suas funções plenamente e percebendo-os/as como ameaças a serem contidas. É abertamente divulgado que o MESP defende eliminar a liberdade de expressão dos/as professores/as dentro de sala de aula, em um país que tem baixíssima valorização profissional desta classe, percebida em seus baixos salários e baixo prestígio social, o MESP busca ainda que sejamos vistos como corruptores em potencial e que sejamos constantemente vigiados, controlados e punidos (Luis Felipe Miguel, 2016). O enfrentamento a este discurso, parece-me, então, urgente e essencial para que tenhamos uma educação minimamente democrática, justa, igualitária e não discriminatória.

2.5 Gênero na formação dos/as professores/as

Ao se considerar o/a professor/a como ator/atriz central do processo educativo é preciso refletir sobre a formação docente a qual esse/a professor/a está submetido/a. Entendendo a formação como um processo, ela não se inicia na universidade, mas antes disso, ainda como alunos/as, os/as professores/as são influenciados pelas experiências que acumulam e, a partir das mesmas, esses/as professores/as vão constituindo suas ideias, seus valores, suas atitudes e seus comportamentos que, mais tarde, já graduados e no mercado de trabalho, irão servir como base para sua prática docente. Dizer que a formação é um processo é também dizer que ela não tem fim. Ser professor/a é estar sempre em formação. E para que esse contínuo seja uma realidade é necessário que a prática docente tenha sempre um caráter reflexivo e que o/a professor/a possa continuar sua formação ao acumular experiências e refletir sobre sua docência ao longo de sua carreira (Anna Maria Caldeira, 2001).

Kelly Cristiny Evangelista (2018, p.7) defende que “as vivências das/os professores/as na formação são fundamentais para a elaboração de sua própria organização como futura/o docente”. E num estudo feito por Cláudia Stefane (2003, citado por Evangelista 2018), ao pesquisar sobre a prática pedagógica e analisar situações e intervenções de professores/as, a autora concluiu que professores/as que sofreram algum tipo de discriminação em suas experiências individuais ou tiveram acesso ao conhecimento relacionado às questões de

gênero eram aqueles/as que negavam estereótipos e discutiam as cenas de injustiça fomentadas pelo gênero em suas aulas.

Em uma pesquisa que pretendeu analisar o currículo de formação docente dos/as professores/as de Educação Física de uma Instituição de Ensino Privado da cidade do Rio de Janeiro, os autores Marcos Correia e colaboradores (2017) concluíram que as questões de gênero não são temas prioritários na graduação, o que reflete o contexto encontrado nas escolas, em que conflitos de gênero são extremamente comuns, porém muito pouco discutidos e resolvidos pelos/as professores/as. Nesta pesquisa, Marcos Correia e colaboradores (2017) fizeram uma análise do currículo de um curso de Educação Física, e entenderam a predominância de disciplinas biomédicas como possível motivo consolidador de uma visão biologicista, que contribui para uma confusão conceitual que irá explicar as diferenças culturais de gênero, a partir de diferenças biológicas do sexo. Da mesma forma, ao perceberem um destaque para as disciplinas de caráter desportivo e entendendo que o desporto nas aulas de Educação física é, historicamente, tratado como uma instituição de reserva masculina e um conteúdo generificado e generificador, os autores acreditam que exista uma tendência a reforçar uma noção de um currículo masculinizado que favorece a naturalização do desporto como espaço de identidade masculina. Outro aspecto observado pelos autores é o de que aulas de Educação Física que trabalham o conteúdo desportivo enfatizando o caráter competitivo do mesmo favorecem o surgimento de discriminações, exclusões e auto exclusões por evidenciar a diferença da habilidade de alguns/mas alunos/as. Portanto, uma formação que dê ênfase para o desporto de rendimento irá limitar o conhecimento relacionado ao desporto e suas diferentes manifestações em nossa cultura, além de prejudicar o ensino dos demais conteúdos da cultura corporal (Marcos Correia et al, 2017). Os cursos de formação de professores/as de Educação Física contribuem para reforçar discursos e processos históricos de exclusão de gênero quando privilegiam as categorias biomédicas e do desporto de rendimento em detrimento das sócio-humanas e didático pedagógicas (Marcos Correia et al, 2017).

Fiona Dowling (2006) afirma que o conhecimento sobre gênero e igualdade de gênero na educação não faz parte da formação profissional dos professores, pois não existe por parte daqueles que constroem o currículo de formação uma preocupação com a necessidade de se entender gênero nos cursos de Educação Física e, portanto, este não é um tema reconhecido e presente nos currículos das universidades. Para Maria Prat Grau e Anne Flintoff (2012) o tema gênero e igualdade de gênero se encaixa na forma de ensinar de cada pessoa e está muito mais presente através do currículo oculto, mas deveriam ter maior legitimidade e visibilidade na formação dos professores. As autoras defendem que estes temas deveriam ter um caráter obrigatório e estar presentes de forma continuada nos cursos de Educação Física, para que os/as professores/as em formação reconheçam um compromisso das universidades com a formação e a importância de se trabalhar a igualdade de gênero na educação. A ausência de disciplinas e conteúdos, que possam abordar as questões relacionadas a temática gênero, na formação docente em Educação Física dificulta a consolidação de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e transformadoras em relação aos conflitos de gênero encontrados na Educação Física escolar.

Maria Prat Grau e Anne Flintoff (2012) defendem que o/a professor/a além de atuar como transmissor de conhecimentos, tem um papel importante na produção, reprodução e transmissão de mensagens culturais, que influenciam na maneira de pensar e atuar das crianças e dos jovens. Paula Silva e Paula Queirós (2018) afirmam que os atuais modelos de formação de professores/as ignoram a dimensão humanista da formação e esquecem o papel de aprendente dos/as profissionais, ignorando as questões de gênero como centrais na educação.

Em seu estudo, Maria Prat Grau e Anne Flintoff (2012) atentam para o cuidado que se deve ter ao se trabalhar com temas como gênero e igualdade de gênero de forma transversal, nos cursos de formação profissional, pois a transversalidade não tem se mostrado eficiente. Para as autoras, confiar na transversalidade não leva a lado nenhum, pois a maior parte dos professores/as não está comprometida com o tema, que acaba ganhando nenhum destaque e/ou nenhuma atenção. Porém, defendem que esta transversalidade continua

sendo absolutamente necessária, pois as questões de gênero devem estar presentes em todo o currículo de formação de professores/as e não apenas em uma única disciplina específica para o debate sobre o tema. O que precisa mudar é a percepção dos responsáveis pela formação de professores/as a respeito do tema. Apesar de um contexto político, legislativo e acadêmico favorável à inclusão do tema da igualdade de gênero nos planos de estudo da formação de professores/as de Educação Física, uma parte dos professores/as universitários considera que atualmente isso não seja necessário, pois o tema gênero já está superado ou resolvido. Paula Silva e Paula Queirós (2018) atestam que o tempo passa e pouco muda, o que sugere uma dificuldade de legitimação do tema gênero nos cursos de formação de professores/as de Educação Física. Para essas autoras, “a lacuna de conhecimentos nas questões de gênero por parte dos profissionais ou a inércia de quem não a apresenta, resulta na perpetuação de discursos discriminatórios, ou porque não os identifica, ou porque identificando-os não os contesta e modifica” (p. 5).

Quando foi proposto o modelo de escola mista para as aulas de Educação Física buscava-se desconstruir estereótipos sexuais e viabilizar os conteúdos de forma igualitária para homens e mulheres (Marcos Correia et al, 2017). Porém o modelo escolhido para a prática foi o modelo masculino, que valorizava uma cultura masculinizada sem considerar a diversidade existente na cultura e, dessa forma, as meninas e os meninos que não seguiam esse modelo masculino sofriam discriminação que reafirmava um mito do masculino como o sexo forte, limitando o espaço do feminino e do masculino frágil (Maria Regina Costa e Rogério Silva, 2002).

Um modelo de aula apontado como solução para a superação do modelo masculino são as aulas coeducativas baseadas no planejamento de estratégias que neutralizem práticas discriminatórias. Sobre esse assunto, Maria Regina Costa e Rogério Silva (2002, p.47) afirmam que:

“Neste contexto, urge a clareza de que o sexismo, enquanto uma das dificuldades impostas pela sociedade, pode ser superado. Contribuindo para isto, a organização escolar deve auxiliar na formação de uma sociedade na qual mulheres e homens não limitem suas possibilidades

peçoais em função do seu sexo, e as atividades realizadas não sejam balizadas pela atribuição ao gênero”.

Mas o cenário encontrado nos espaços de formação dos/as professores/as de Educação Física, ao privilegiar disciplinas biomédicas e desportivas masculinizadas, não contribui para que os/as professores/as adotem uma prática docente coeducativa e não discriminatória. Kelly Cristiny Evangelista (2018) demonstrou em seu estudo que os professores em formação revelam serem reprodutores de preconceitos ao se recusarem a participar de algumas práticas comuns do curso de formação em Educação Física, como é o caso da disciplina de Dança, por acreditarem ser um conteúdo exclusivamente feminino. Assim como algumas professoras demonstram uma resistência aos conteúdos desportivos por considera-los muito masculinos.

Portanto, se o cenário que se apresenta é de um lado professores/as em formação carregados de preconceitos e não dotados de uma postura reflexiva em relação às questões de gênero na área da Educação Física e de outro lado cursos de formação que não se dedicam a estudar e analisar criticamente esses assuntos e não preparam esses/as professores/as para atuar na educação de forma não discriminatória, na tentativa de reverter essa realidade social, o que temos é uma barreira enorme que nos distancia da tão desejada educação multicultural, que esteja comprometida com a reflexão sobre a diversidade, seja ela qual for: de habilidade motora, identidade, raça, faixa etária, religião, ou qualquer outro aspecto presente nas aulas de Educação Física escolar e que gerem interferências no seu encaminhamento (Marcos Correia et al, 2017). A conclusão que podemos fazer é de uma desarticulação entre a formação profissional dos professores/as de Educação Física e as questões de gênero que são identificadas no contexto escolar.

3. Métodos e Procedimentos

“Na vida, não existe nada a se temer,
apenas a ser compreendido.

Agora é hora de compreender mais,
para temer menos.”

(Marie Curie)

3.1 A Metodologia

Método é uma palavra de origem grega que significa “caminho para chegar a um fim”. Num trabalho científico, o método é o conjunto de procedimentos adotados para a realização de uma pesquisa em busca da consolidação do conhecimento científico. A escolha do método científico a ser utilizado na pesquisa se relaciona com o tipo de problema que o/a pesquisador/a se propõe a estudar (Menga Ludke e Marli André, 1986). A pesquisa qualitativa se propõe a compreender e explicar a realidade e as relações sociais através da interpretação de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes no meio estudado (Denise Silveira e Fernanda Córdova, 2009). O papel do/da pesquisador/a qualitativo/a é encontrar sequências de eventos importantes e como os mesmos são determinados no contexto em que ocorrem. Isso não se dá sem um trabalho minucioso de observação, registro, análise e interpretação de dados (Robert Stake, 1983). Não é tarefa fácil e exige o que Anselm Strauss e Juliette Corbin (1990) chamam de *sensibilidade teórica*, que pode ser interpretada como a capacidade de perceber as sutilezas do significado dos dados recolhidos, a habilidade de dar significados a esses dados e de discernir aqueles que são de fato significativos daqueles que não o são.

Ao analisar os propósitos dessa pesquisa, que busca compreender como se dão as relações de gênero nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo e entender como os/as professores/as pensam e trabalham essas questões, conclui-se que o mais adequado seja a utilização de metodologia qualitativa. A partir da reflexão sobre o problema colocado, a observação de campo e a entrevista semiestruturada foram os métodos utilizados.

3.2 A amostra

Esta pesquisa aconteceu na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, uma das mais importantes capitais do país. Na escolha da amostra que participa dessa pesquisa foram consideradas as diferentes redes de ensino que trabalham com o primeiro ciclo. São elas a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada. Estes espaços educativos envolvem uma série de diferenças de ordem política, econômica e cultural que se refletem nas decisões sobre o processo educativo e podem influenciar o agir pedagógico dos/as professores/as.

Ao pensar no universo de práticas da Educação Física escolar e na pluralidade de profissionais que podemos encontrar nessa área, não existiu em nós, em nenhum momento, a pretensão de que a amostra seria representativa de toda uma população, mas acreditamos que o cuidado de assegurar a participação de sujeitos envolvidos nas diferentes redes de ensino seja significativo para estudar como as questões referentes as relações de gênero são trabalhadas nesses diferentes universos.

Inicialmente, almejávamos a participação de dois/duas professores/as de cada rede de ensino, mas na busca pelos/as participantes nos deparamos com boas e más realidades que acabaram por alterar esse quadro. A lei municipal nº 10.946, de 11 de julho de 2016, dispõe sobre a obrigatoriedade da formação superior em Educação Física dos/as docentes desta disciplina nas escolas municipais, nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. Mas apesar disso, a presença do/a professor/a de Educação Física no primeiro ciclo da educação básica é quase inexistente na rede municipal pelo que encontrar pessoas trabalhando com esta faixa etária foi tarefa muito difícil. Foi possível encontrar um professor da rede municipal que trabalha com o primeiro ciclo e estava interessado em participar da pesquisa e sua disponibilidade foi comemorada como uma vitória para este estudo. Em contrapartida, a rede estadual apresenta uma realidade bem diferente e a escola procurada contava com cinco professores/as de Educação Física que trabalham com o primeiro ciclo, todos/as aceitaram participar da pesquisa.

Nossa amostra é constituída, enfim, por 4 professores e 6 professoras, 1 da rede municipal, 5 da rede estadual, 2 da rede federal e 2 da rede privada. Com idades compreendidas entre 23 e 38 anos e tempo de experiência como docentes de Educação Física, no primeiro ciclo, entre 3 meses e 19 anos.

3.3 A observação de campo

A observação de campo é uma técnica de coleta de dados muito útil para se obter informações precisas a respeito da realidade que se está estudando. Exige que quem pesquisa examine fatos e fenômenos que deseja estudar em contexto real.

Para Marina Marconi e Eva Lakatos (2003), a observação é o ponto inicial de uma investigação social. Estas autoras elencam 4 pontos essenciais para que a observação de campo possa ser considerada como científica: 1. Que seja de fato uma técnica significativa para a pesquisa em questão; 2. Que seja planejada sistematicamente; 3. Que tenha um registro metódico e relacionado a proposições mais gerais, ao invés de ser apenas um apanhado de curiosidades interessantes; 4. Que possa ser sujeita a verificações de validade e segurança.

A pesquisa científica pode apresentar diferentes modalidades de observação que variam de acordo com as circunstâncias do estudo. Ander-Egg (1978) citado por Marina Marconi e Eva Lakatos (2003) divide as observações de campo em 4 modalidades: 1. De acordo com os meios utilizados (assistemática ou sistemática); 2. De acordo com a participação do observador (participante ou não participante); 3. De acordo com o número de observadores (individual ou em equipe); e 4. De acordo com o local onde acontecem as observações (na vida real ou em laboratório). Levando em consideração essas modalidades é possível precisar que a observação de campo desta pesquisa é assistemática, não participante (mas por vezes participante), individual e na vida real.

3.3.1 Observação assistemática

A observação assistemática também conhecida como espontânea, informal, livre, acidental, etc, é um método que não utiliza meios técnicos específicos para a recolha de dados. É caracterizada por obter conhecimento através da

experiência casual, sem que os aspectos relevantes a serem observados sejam previamente determinados.

Para que esse método dê resultados satisfatórios o/a observador/a pesquisador/a deverá estar sempre muito atento/a ao ambiente observado, pensando sempre de antemão o que pretende observar, para não perder a oportunidade de perceber quando um fenômeno relativo ao seu estudo acontecer. É preciso perspicácia, discernimento e uma atitude de constante prontidão. (Marina Marconi e Eva Lakatos, 2003)

3.3.2 Observação participante e não participante

A observação participante pressupõe que o/a observador/a irá integrar a comunidade que estuda e participará das atividades desse grupo. Dessa forma, o/a observador/a se torna um membro do grupo com o objetivo de ganhar a confiança dos outros membros, para que os mesmos compreendam a importância da investigação que está sendo feita. A observação não participante é aquela, como o próprio nome já diz, em que o/a observador/a não interage com a realidade estudada. Ele/a apenas observa de fora, presenciando os fatos, mas não interferindo nos mesmos.

Neste estudo, a observadora foi introduzida à comunidade estudada como sendo uma pesquisadora que apenas iria tomar notas de algumas situações que acontecem no cotidiano das aulas de Educação Física. A única exigência feita aos/as professores/as no momento da apresentação foi a de que não fosse revelado o tema da pesquisa, para não influenciar as crianças que seriam observadas. Cada professor/a, então, me apresentou para o grupo que seria observado da forma como achou melhor e cada um/a também teve uma postura diferente em relação à minha presença nas aulas. Alguns/mas mantiveram a distância e deixaram que a observação fosse feita de forma totalmente passiva, outros/as aproveitaram a presença de uma outra professora para validar algumas decisões tomadas, quando, por exemplo, chamavam a atenção de uma criança ou um grupo de crianças e incluíam a observadora em seu discurso: “ela deve estar impressionada com a bagunça e a falta de respeito de vocês”, “o que ela vai pensar dessa turma, se vocês apresentarem esse comportamento” ou

ainda pediam a opinião da observadora: “Você já viu alguém agir dessa forma antes?”, “Você está gostando do que essa turma está fazendo hoje?”, entre outras coisas. Algumas vezes, eu fui convidada para participar de uma roda de conversa ou de um jogo que estava acontecendo, estreitando as relações com os grupos observados. Nesses momentos, existia uma aproximação da observadora aos grupos observados e, por isso, não é possível afirmar que o método utilizado tenha sido apenas não participante.

3.3.3 Observação Individual

Como o próprio nome já explica, a observação individual é aquela feita por um/a único/a pesquisador/a. A escolha por esse método não foi pensada em contraposição com o método de observação em equipe, mas em conformidade com a realidade da pesquisa.

3.3.4 Observação na vida real

Esse método é utilizado quando a observação é feita no ambiente real, de forma espontânea, sem preparo prévio do que será observado. O/A pesquisador/a deve se aproximar da realidade social que está estudando para ser capaz de compreendê-la.

3.4 *A entrevista*

A entrevista é uma forma de interação entre pessoas, a partir de um diálogo que pode ser estruturado por uma das partes, com o objetivo de extrair informações a respeito de um tema que está sendo estudado. É um instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados que não seriam coletados através apenas da observação e da pesquisa bibliográfica (Valdete Boni e Silvia Quaresma, 2005). Para Rosália Duarte (2004, p.215), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. A autora defende que uma entrevista bem executada pode fazer emergir a forma como os entrevistados/as percebem e significam a realidade em que vivem, o que servirá

como dados consistentes para que o/a pesquisador/a descreva e compreenda a lógica das relações estabelecidas no grupo pesquisado.

Márcia Fraser e Sônia Gondim (2004) citam duas vantagens do uso da entrevista como ferramenta metodológica em uma pesquisa qualitativa, uma delas é o fato dessa ferramenta favorecer “uma relação intersubjetiva” entre o/a pesquisador/a e o/a entrevistado/a, pois a partir da entrevista é possível compreender significados, valores e opiniões dos/as entrevistados/as a respeito das situações e vivências pessoais descritas pelos/as próprios/as. A outra vantagem é a participação ativa dos/as entrevistados/as na condução do processo de pesquisa, pois ao responderem as questões colocadas pelo/a pesquisador/a, os/as entrevistados/as têm a oportunidade de legitimar um discurso e apresentar ideias que serão essenciais na interpretação que o pesquisador fará da realidade pesquisada.

Rosália Duarte (2004) diz existir no meio acadêmico a crença de que entrevistas sejam um processo de coleta de dados pouco confiável e muito subjetivo, utilizados por pesquisadores/as com pouca bagagem teórica e que não apresentam rigor científico algum no seu uso. Para a autora, essa crença se dá devido à ausência de um relato minucioso dos procedimentos adotados tanto no uso do instrumento quanto na análise dos dados coletados. Duarte (2004) defende cinco pontos críticos para a realização de uma boa entrevista: 1. Objetivos da pesquisa bem definidos e introjetados no/a pesquisador/a; 2. Proximidade do/a pesquisador/a com o ambiente que será pesquisado e com aqueles/as que participarão da sua pesquisa; 3. Interiorização do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista não-válida com o roteiro é essencial para evitar engasgos na realização das entrevistas válidas); 4. Segurança e autoconfiança; 5. Algum nível de informalidade, sem abrir mãos dos objetivos da pesquisa.

Há diferentes formas de entrevistas: entrevista aberta, não estruturada, estruturada, focalizada, com grupos focais, semiestruturada, etc. Esse estudo, em particular, se desenvolveu a partir da técnica de entrevista semiestruturada.

3.4.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é caracterizada por conter um guião de perguntas que são previamente pensadas e estruturadas pelo/a pesquisador/a, com o intuito de possibilitar que o/a entrevistado/a possa discorrer sobre o tema proposto pela pesquisa. Apesar da existência do guião, a entrevista semiestruturada deve ser feita em um contexto bastante informal. O/A entrevistado/a deve se sentir bem à vontade para responder às perguntas e cabe ao/a entrevistador/a dirigir a entrevista para que o tema em questão seja amplamente discutido, gerando o máximo de dados para a pesquisa.

Valdete Boni e Silvia Quaresma (2005) citam uma série de vantagens relacionadas a escolha da entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, uma delas é o fato desse tipo de método produzir uma melhor amostra da população estudada, quando comparada com outras metodologias, como o questionário. Outra vantagem apontada pelas autoras é a maior facilidade que as pessoas têm de lidar com a linguagem oral quando vão discutir assuntos relacionados ao seu cotidiano, que pode ser muito mais trabalhoso de ser feito por escrito. E numa conversa é mais fácil esclarecer qualquer equívoco de interpretação de qualquer uma das partes, uma vez que existe interação entre as partes no momento da entrevista. Essa interação traz mais uma vantagem, que é o favorecimento de respostas espontâneas, para além de que a informalidade da entrevista permite uma maior proximidade entre as partes, que pode culminar em uma troca mais efetiva de informações.

Para Cristiano de Oliveira (2008), a entrevista semiestruturada possibilita um maior entendimento das questões estudadas, uma vez que permite a realização de perguntas pertinentes ao tema estudado, que foram pensadas e previamente estruturadas pelo/a pesquisador/a, ao mesmo tempo em que permite que novos questionamentos surjam durante a entrevista, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto estudado.

3.4.2 O guião

O guião lista uma série de questões que deverão ser exploradas durante a entrevista. Ele existe para garantir que as entrevistas feitas em uma pesquisa

tenham um mesmo cerne a ser discutido. Mas é importante salientar que em uma entrevista semiestruturada, o/a entrevistador/a tem liberdade para criar perguntas e debater outros assuntos que lhe pareçam pertinentes durante a entrevista. O guião é importante para que a entrevista com um grande número de pessoas seja mais sistemática e compreensível, ao delimitar previamente as questões que deverão ser abordadas ao longo da conversa (Michael Patton, 2002).

Michael Patton (2002) descreve seis tipos de perguntas que podem ser estruturadas quando se está produzindo um guião:

1. Perguntas sobre experiências e comportamento: dizem respeito ao que faz ou fez o/a entrevistado/a e poderiam ser observáveis caso o/a observador/a estivesse presente;

2. Perguntas de opinião ou valor: objetivam compreender o processo cognitivo e interpretativo do/a entrevistado/a ao perguntar sua opinião a respeito de um determinado assunto;

3. Perguntas sobre sentimentos: esse tipo de pergunta irá provocar reações emocionais, em que as respostas deverão conter adjetivos relacionados aos sentimentos diversos;

4. Perguntas de conhecimento: buscam questionar a informação factual que o/a entrevistado/a possui acerca de algum assunto;

5. Perguntas sobre sensações: levam o/a entrevistado/a a recorrer aos seus sentidos para responder, o que vê, o que toca, qual cheiro sente, qual gosto tem, o que ouve;

6. Perguntas demográficas: irão identificar características da pessoa entrevistada, como idade, ocupação, formação, entre outras;

No guião do presente estudo constam perguntas demográficas, que irão identificar os/as participantes desse estudo, mas em sua maioria são perguntas sobre experiências e comportamentos, opiniões e valores, uma vez que o

propósito da entrevista é o de captar os saberes, opiniões e vivências dos/as entrevistados/as a respeito do tema estudado.

O guião (ver anexo) foi organizado em três blocos de perguntas com objetivos distintos, o primeiro bloco destina-se a perguntas referentes a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, suas experiências de vida, formação acadêmica e trabalho na área da Educação Física com crianças e jovens, além de seus ideais de educação e de Educação Física escolar, formado de perguntas demográficas, de experiências e de opiniões. O segundo bloco busca explorar a percepção dos sujeitos a respeito das relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, com perguntas de opinião e sobre experiências. O terceiro bloco trata mais especificamente da prática dos sujeitos, as relações criadas entre professores/as e alunos/as, a visão dos/as professores/as acerca da participação dos alunos e das alunas e da relação que os/as mesmos/as estabelecem entre si em suas aulas, com perguntas sobre experiências e comportamentos. Busca-se, dessa forma, que a entrevista parta de um universo mais amplo, com perguntas genéricas, para ir introduzindo o tema central da pesquisa e, por fim, tratar de forma específica as relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física no primeiro ciclo da educação básica.

Essa sequência foi assim pensada para permitir que o/a entrevistado/a se sentisse mais à vontade ao longo da entrevista, ao falar primeiro de si e de suas experiências, cria-se um vínculo de proximidade entre entrevistado/a e entrevistador/a, essencial para que o debate sobre o tema central da pesquisa seja o mais franco e amplo possível.

Além das perguntas, o guião apresenta também uma parte introdutória onde é feito um agradecimento a todos/as os/as participantes da pesquisa de forma individual, destacando a importância e relevância da participação dos/as mesmos/as e garantindo a confidencialidade da identidade de todos/as, além de uma breve explicação dos objetivos da entrevista. O guião possui também uma parte conclusiva agradecendo pelo tempo dispendido na entrevista, a confiança assegurada na pesquisa, a disponibilidade para participar da pesquisa e um espaço para que os/as participantes pudessem acrescentar aquilo que achassem pertinentes ao estudo. Cada professor/a teve que responder a uma

ou mais perguntas que foram pensadas especificamente para ele/a, a partir da reflexão sobre as observações feitas durante as suas aulas.

Esse guião foi testado com uma professora não pertencente a amostra da pesquisa, mas com características semelhantes aos demais participantes, para evidenciar possíveis falhas existentes. O pré-teste serviu também para garantir três elementos primordiais: fidedignidade, validade e operatividade, além de produzir uma estimativa sobre futuros resultados (Marina Marconi e Eva Lakatos, 2003)

3.4.3 Procedimentos de realização das entrevistas

Uma vez que o pré-teste foi realizado com sucesso e o final do ano letivo se aproximava, as entrevistas começaram a ser agendadas para o final do período de observação de campo.

As entrevistas aconteceram nos meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018, em sua maioria, no próprio local de trabalho dos/as entrevistados/as. Foram reservadas salas em locais tranquilos, sem interferência externas e sem muito ruído, para não prejudicar a gravação dos áudios. Duas entrevistas foram feitas na Universidade Federal de Minas Gerais, a pedido das entrevistadas, também em local calmo e silencioso. Todos/as os/as participantes consentiram com a gravação das entrevistas.

Nos meses que antecederam as entrevistas, a pesquisadora esteve próxima dos/as professores/as participantes do estudo, fazendo a observação de campo, acompanhando os/as professores/as durante suas aulas. Esse convívio foi essencial para que a pesquisadora e os/as participantes se conhecessem melhor e criassem uma relação de respeito e amizade que ajudou muito no momento da entrevista. Os/as entrevistados/as não demonstraram nenhum constrangimento ao falarem de si e do seu trabalho, alguns aproveitaram o momento para dividirem sua experiência e refletirem sobre o seu ponto de vista a respeito de diferentes assuntos, o que Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005) chamam de “autoanálise provocada e acompanhada”.

Foi obtido o consentimento informado e esclarecido por parte de cada um/a dos/as participantes, bem como a autorização por parte das escolas para a participação/observação das aulas pela pesquisadora. Todas as questões contidas no guião foram feitas em todas as entrevistas, além de outras questões que surgiram ao longo das conversas e que eram pertinentes ao estudo.

3.5 Procedimento de análise de dados

A análise de dados sugere um tipo de transformação, pois os dados colhidos serão manipulados e interpretados, muitas vezes de forma indutiva, para que conclusões a respeito do tema da pesquisa sejam tiradas, ou seja a análise transforma dados em conteúdo (Graham Gibbs, 2009).

Marli André (1983) propõe que a análise deva incluir todo tipo de informação obtida em uma pesquisa, seja por observação, por entrevistas, por interpretação e, portanto, o termo “análise de prosa” é o que melhor descreve essa atividade. E essa “análise de prosa” é uma forma de investigar os significados contidos nos dados qualitativos que foram colhidos.

Para Graham Gibbs (2009, p.17) “a análise qualitativa envolve duas atividades: em primeiro lugar, é preciso desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas.” O autor descreve sete estilos analíticos que podem ser utilizados para explorar os dados colhidos. São eles:

1. Descrição rica: fazer uma descrição densa do que está sendo estudado, com o intuito de facilitar a explicação do fenômeno em questão;
2. Indução: quando uma explicação é produzida a partir do acúmulo de informações semelhantes a respeito dela;
3. Dedução: a explicação dedutiva parte de um enunciado já existente para construir argumentos;

4. Nomotética: na análise nomotética a explicação surge do que existe de comum entre a população pesquisada, ela pressupõe que o comportamento é determinado por leis aplicáveis a todos;

5. Idiográfica: essa é uma abordagem que estuda os indivíduos como únicos e considera que mesmo os semelhantes carregam em si diferenças que os tornam únicos;

6. Realismo: o realismo considera que o mundo já existe antes de nós e continuará existindo mesmo que não estejamos aqui e, portanto, as explicações acerca desse mundo devem ser retratos precisos dessa realidade e só estarão corretas se forem de fato correspondentes a esse mundo real;

7. Idealismo/Construtivismo: em contraste ao realismo, os idealistas/construtivistas defendem que tudo que dizemos e vivenciamos é fruto de uma construção e de ideias por nós concebidas e que o mundo é produto de realidades múltiplas e socialmente construídas.

Esta pesquisa gerou uma quantidade considerável de dados e na tentativa de melhor analisá-los, me dediquei, primeiramente, a uma análise documental (Laurence Bardin, 2004) que nada mais é do que a representação da informação colhida de forma reduzida ou condensada, com o objetivo de facilitar a consulta e referência posterior dessa informação. A análise documental consistiu na indexação dos dados recolhidos através de uma codificação de excertos dos áudios gravados, a partir do programa QSR NVivo. Dessa análise, surgiram quatorze categorias, que formaram o corpo de dados com objetivo de dar coerência à problematização que envolve o estudo.

Com as categorias já divididas, foram selecionados temas que englobassem o corpo de dados que elas continham, de modo a possibilitar um amplo debate que fosse de encontro aos objetivos apresentados pela pesquisa. A partir daí, a análise se baseou no estilo de descrição rica, proposto por Graham Gibbs (2009) em que situações documentadas em diário de campo foram descritas para exemplificar pontos de vista e apoiar discursos que intentam tratar do tema proposto pela pesquisa.

Dessa forma, o capítulo a seguir será uma análise dos dados sem nenhuma pretensão de chegar a resultados ou conclusões de qualquer ordem. Um emaranhado de discussões com o único objetivo de refletirmos sobre o tema desta pesquisa e alguns outros que o circundam. Uma tentativa de nos aproximar da realidade encontrada nas diferentes escolas estudadas e de pensar as práticas pedagógicas aqui relatadas.

4. Apresentação e análise dos dados

“Você nunca sabe que resultados

virão da sua ação.

Mas se você não fizer nada,

não existirão resultados.”

(Mahatma Gandhi)

4.1 *Conhecendo as escolas e professores/as participantes*

Na escolha da amostra desta pesquisa, buscamos representar as diferentes redes de ensino existentes no país, nomeadamente rede pública e rede particular. O que diferencia essas duas redes é o tipo de fonte responsável por sua manutenção financeira e regimentação complementar às Leis que regem a educação no país. No caso da rede pública, o poder público é o responsável, subdividindo-se em sub redes federal, estadual e municipal, enquanto a rede particular é mantida por recursos próprios ou por anuidades pagas pelos alunos (Ebenezer Menezes e Thaís Santos, 2001). Com a decisão de representar todas as redes e sub redes nesta pesquisa, fomos em busca de professores/as que trabalhassem nos diferentes sistemas de ensino e estivessem interessados/as e disponíveis para o estudo. Inicialmente, a meta era encontrar dois/duas professores/as de cada uma das redes e sub redes, totalizando oito professores/as, mas, como já explicado no capítulo anterior, na rede municipal só conseguimos encontrar um professor interessado e atuando no primeiro ciclo do ensino fundamental, enquanto na rede estadual, todos/as os/as cinco professores/as da escola procurada se mostraram interessados/as e disponíveis e, portanto, todos/as participaram da pesquisa. Com duas professoras de uma escola federal, cinco professores/as de uma escola estadual, um professor de uma escola municipal, um professor e uma professora de uma escola particular, esse estudo contou com a participação de dez professores.

A escola federal participante da pesquisa, Escola A, assim como todas as outras, está situada na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, no Brasil. Esta escola oferece o ensino fundamental completo e em tempo integral. As

aulas de Educação Física acontecem duas vezes na semana e tem duração de uma hora e trinta minutos cada aula, totalizando três horas de Educação Física por semana. A Escola A dispõe de diferentes espaços para a realização das aulas, uma quadra poliesportiva, duas quadras de vôlei, uma quadra pequena externa com traves e marcação de futsal, um espaço coberto, dividido em três pequenos retângulos que podem ser isolados uns dos outros por redes de segurança móveis, além de um amplo espaço aberto que pode ser utilizado em diversas práticas corporais nas aulas de Educação Física. A Escola A conta com uma sala de materiais com muita variedade de objetos, onde se pode encontrar: bolas, coletes, cones, pneus, bambolês, cordas, instrumentos musicais da capoeira, jogos de tabuleiro, objetos de circo, tacos e raquetes de diferentes esportes. Duas professoras desta escola são as responsáveis pelo ensino de Educação Física no primeiro ciclo do ensino fundamental e ambas aceitaram participar da pesquisa. Elas serão aqui mencionadas como Professora 1 e Professora 2. A Professora 1 tem em torno de sete anos de prática como professora de Educação Física do primeiro ciclo especificamente e está desde 2008 trabalhando na Escola A. A Professora 2 tem um ano de experiência no primeiro ciclo e já está na Escola A desde 2014.

A escola estadual Escola B, localizada na zona sul da cidade de Belo Horizonte, atende aos quatro primeiros anos do ensino fundamental. É uma escola com dois turnos, turno da manhã e turno da tarde, e conta com cinco professores/as de Educação Física para ministrar a disciplina a todas as turmas, nos dois turnos. Cada turma tem dois horários de Educação Física na semana, com aulas de 50 minutos, totalizando uma hora e quarenta minutos da disciplina, por semana. A escola tem uma sala pequena de materiais, com pouca variedade de objetos para as aulas: bolas, arcos, jogos de tabuleiro, cordas, pneus, redes, tudo em pequeno número e em mal estado de conservação. O Professor 3, o Professor 4, a Professora 5, a Professora 6 e a Professora 7 que aparecerão nesse estudo, trabalham nesta escola. O Professor 3, o Professor 4 e a Professora 5 têm o mesmo tempo de experiência com o primeiro ciclo, três anos, e todos trabalham na Escola B desde 2015. A Professora 6 tem um pouco mais de um ano de experiência com o primeiro ciclo e, também está na Escola B desde 2015. A

Professora 7 tem sete anos de experiência com o primeiro ciclo e, assim como os/as outros/as professores/as, está na Escola B desde 2015.

A escola municipal Escola C, situada na região norte da cidade de Belo Horizonte, atende aos nove anos do ensino fundamental. É uma escola grande, com um espaço físico muito bom. Uma quadra poliesportiva coberta e uma descoberta, além de um espaço aberto atrás dessas quadras que também é usado pela Educação Física. A Escola C é de tempo integral e as aulas de Educação Física tem duração de uma hora e acontecem duas vezes na semana em cada turma, totalizando duas horas de Educação Física por semana. Essa escola possui uma sala pequena de materiais e a variedade não é muito grande, tem um bom número de bolas e cones pequenos, mas exige que o professor seja criativo quando vai trabalhar conteúdos não desportivos. O Professor 8 é o único da escola que trabalha com o primeiro ciclo. Quando chove, e isso aconteceu quatro vezes durante a observação de campo, a quadra coberta é utilizada pelas turmas dos anos finais do ensino fundamental e, portanto, o Professor 8 precisa dar suas aulas em outros espaços, seja na própria sala de aula, sala de vídeo, sala de informática ou pátio coberto da escola. O Professor 8 tem um ano de experiência com o primeiro ciclo e trabalha na Escola C desde 2011.

O Colégio Particular, Escola D faz parte de uma rede de Colégios que conta com duas unidades em Belo Horizonte, outras seis unidades espalhadas pelo Brasil, além de duas unidades no Uruguai e quatro na Argentina. A Escola D foi a primeira dessa rede no Brasil e foi fundada em 1963. Possui uma pedagogia própria, que dá nome ao colégio e tem como objetivos educar para uma vida consciente, promover o conhecimento de si mesmo e o desenvolvimento biopsicoespiritual. As aulas de Educação Física têm duração de quarenta minutos e cada turma tem duas aulas por semana, totalizando uma hora e vinte minutos dessa disciplina, por semana. A maioria das aulas acontecem no ginásio da escola, que ainda conta com uma quadra poliesportiva externa e uma quadra de vôlei externa, além de muitos espaços abertos e fechados que podem ser utilizados. A sala de material disponível para a Educação Física não é muito grande, mas tem muitas bolas, cones, bambolês, jogos de tabuleiro, cabos de

vassoura, coletes, etc. O Professor 9 e a Professora 10 são responsáveis pelas aulas de Educação Física do primeiro ciclo da Escola D e trabalham juntos no planejamento e desenvolvimento das aulas. Se conheceram quando a Professora 10 procurou a Escola D para fazer seu estágio obrigatório do curso de licenciatura em Educação Física e dois anos depois, ela foi contratada como professora auxiliar do Professor 9. O Professor 9 tem oito anos de experiência com o primeiro ciclo e trabalha na Escola D desde 2009. A Professora 10 tem dois anos de experiência com o primeiro ciclo e trabalha na Escola D desde 2015.

Para este estudo, diferentes realidades foram vivenciadas, escolas com uma grande variedade de espaços e materiais, outras com pouco espaço e pouco material. Uma escola com um núcleo de Educação Física responsável por pensar em projetos para serem trabalhados de forma coletiva, outra com muitos professores trabalhando, a maior parte do tempo, de forma individual. Uma escola com apenas um professor para todos os anos do primeiro ciclo trabalhando sozinho na escola, outra com dois professores dando aulas juntos, escolas que valorizam as aulas de Educação Física e reservam três horas semanais para o ensino dessa disciplina, enquanto outra escola não tem nem metade desse tempo. Foi possível acompanhar uma diversidade de sujeitos com práticas pedagógicas também diversas e muito ricas para a análise que se pretendeu fazer nesta pesquisa. E para além de uma análise sobre as práticas dos sujeitos participantes, esse estudo foi também uma possibilidade de me auto avaliar, de colocar a minha prática pedagógica em profunda reflexão. Ao observar meus pares em ação, eu tentava, empaticamente, me colocar no lugar deles/as, buscando me conectar com suas escolhas, tentando entender como tomavam suas decisões e avaliar as consequências decorrentes das mesmas. Francisco Imbernón (2010) defende uma formação continuada sempre atrelada ao contexto político social do espaço de trabalho, uma vez que o desenvolvimento individual se dá em conformidade com esse contexto, e ao me apresentarem e me convidarem a vivenciar suas realidades, estes/as professores/as me proporcionaram a possibilidade de refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, o que oportunizará inovações e mudanças na minha identidade docente. Uma formação contínua e coletiva, que se dá com muita

troca, desenvolvimento do pensamento crítico, abertura para o diálogo e vontade de transformar uma realidade opressora que nos envolve e complexifica nossa ação docente.

4.2 Ver por dentro das coisas: minhas observações de campo

O objetivo principal da observação de campo era me aproximar da prática dos/as professores/as que participaram da pesquisa, buscando elementos para examinar como os/as mesmos/as trabalham as questões de gênero em suas aulas. Nos meses em que estive em observação, presenciei muitos conflitos de gênero entre alunos e alunas e acompanhei como os/as professores/as agiam para solucioná-los ou se omitiam diante deles. Não pretendo nesse estudo fazer juízo de valores sobre o que foi observado. Os relatos que são contados e discutidos tem por objetivo servir de pano de fundo para uma discussão a respeito das relações de gênero nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo. Como professora, sou sensível à diferença entre observar uma aula e estar em posição de regente da mesma, as perspectivas são totalmente diferentes, assim como as responsabilidades. Além disso, minhas observações são apenas minha interpretação do acontecido, uma versão daquilo que aconteceu que ainda conta com muitos outros pontos de vista e diferentes versões. Nada que será aqui tratado deve ser considerado como uma verdade absoluta e inquestionável, mas como uma possibilidade de reflexão acerca do tema em questão.

Num primeiro contato com cada professor/a, eu apresentei o projeto de pesquisa de forma sucinta e os/as convidei para participar, explicando qual a metodologia que seria adotada. Para o primeiro momento da pesquisa, eu acompanhei uma turma do primeiro ciclo de cada um/a dos/as professores/as, de acordo com a minha disponibilidade de horários para a pesquisa, durante os meses de outubro a dezembro de 2017. Foram nove turmas acompanhadas, de dez professores/as, em quatro escolas diferentes.

Cada professor/a pôde explicar para sua turma o motivo da minha presença em suas aulas da forma que lhe pareceu melhor, minha única exigência foi para que tivessem o cuidado de não revelar o tema da minha pesquisa, pois não gostaria que as crianças fossem de alguma forma influenciadas e levantassem questões

ou adotassem posturas que pudessem comprometer o estudo. Todos/as me apresentaram como uma pesquisadora que iria observar a aula e produzir um trabalho científico a partir das observações feitas, a Professora 7 pediu para que todos/as os/as alunos/as colaborassem respondendo quaisquer questões que eu viesse a lhes fazer, o Professor 3 pediu para que a turma não me atrapalhasse na minha observação e que se comportasse bem enquanto lá eu estivesse. O Professor 4 pediu que eu mesma me apresentasse e falasse sobre o que iria fazer. A Professora 1 explicou a importância da pesquisa científica e sempre me convidava para participar das aulas, numa tentativa de me aproximar mais das crianças observadas. A Professora 2 disse que eu estava ali só para observar e fazer anotações em meu caderno. Ou seja, foram nove apresentações diferentes, que já demonstravam, em certa medida, a relação que os/as professores/as participantes queriam construir comigo ao longo da minha estada em suas aulas.

A reação das crianças à minha presença nas aulas foi também das mais diversas. Ninguém pareceu incomodado/a com minha presença, mas muitos/as perguntavam o porquê eu escrevia tanto, alguns e algumas mais curiosos/as até tentavam olhar por cima do meu ombro para saber o que estava escrito e um dia, em que a aula na Escola B foi livre e as crianças estavam por todas as partes, eu precisei fazer anotações em inglês para fugir dos olhos atentos daqueles/as que tentavam de qualquer forma saber o que eu estava escrevendo. No meu primeiro dia de observação da turma do Professor 3, um aluno me perguntou se eu estava anotando os nomes daqueles/as que faziam bagunça na aula para depois entregar ao professor, e quando obtive resposta negativa, saiu correndo para falar com um amigo e ambos foram subir na grade da quadra, descumprindo um combinado feito com o professor no início da aula (Diário de Campo, 10/10/2017). A turma do Professor 8 sempre me recebia com muito carinho, me abraçavam, beijavam e brigavam para decidir quem sentava ao meu lado na roda inicial de cada aula. Eram crianças que demonstravam uma carência afetiva muito grande e sempre buscavam carinho nos/as professores/as da escola, às vezes declaravam seu amor, com frases como “gosto muito de você”, “já estava com saudades” ou até mesmo um “eu te amo” e, em seguida, perguntavam se a recíproca era verdadeira. Estavam sempre pedindo abraços e

beijos. Um dia, uma das alunas pediu para sentar no meu colo, mas como eu precisava fazer minhas anotações tive que recusar o pedido, ela ficou bem decepcionada com a recusa, mas depois que expliquei o porquê e a abracei para confortá-la, ela abriu um sorriso (Diário de campo, 18/10/2017). A turma do Professor 9 e da Professora 10 foram os mais indiferentes à minha presença. Além de mim, uma outra pessoa observava as aulas, cumprindo exigência da disciplina de estágio obrigatório que cursava na Universidade. Em conversa com a Professora 10, ela disse que a turma já estava muito acostumada a ter pessoas observando as aulas, pois sempre tinha alguém pesquisando algo ou fazendo estágio por lá e, por isso, as crianças já nem demonstravam interesse em saber o motivo da presença de ‘estranhos’ nas aulas (Diário de Campo, 26/10/2017).

Na Escola A, as professoras estavam desenvolvendo um projeto denominado *Áfricas e Eu*, com o objetivo de trabalhar jogos e brincadeiras africanas e a cultura afro no Brasil, incluindo a capoeira. Esse projeto foi desenvolvido por toda a escola e apresentado aos familiares em um sábado letivo destinado ao dia da Consciência Negra, que é uma data comemorada no Brasil em 20 de novembro, em homenagem ao grande líder quilombola Zumbi dos Palmares e serve como um momento de reflexão sobre a importância da cultura e do povo africano na formação da cultura nacional. As professoras estavam, então, ensinando e ensaiando jogos e brincadeiras que foram apresentados nesse sábado letivo. A turma da Professora 1, uma turma do primeiro ano, aprendia sobre a Capoeira, o Maculelê e a Puxada de Rede e a turma da Professora 2, do terceiro ano, fazia uma viagem pelo mapa africano aprendendo, a cada aula, um jogo ou brincadeira diferente de algum país da África. Essa turma ensaiava também a brincadeira de Escravos de Jó feita com bambus, para a apresentação. O projeto foi pensado conjuntamente com o núcleo de Educação Física, em conformidade com o projeto maior que englobava toda a escola. Portanto, as aulas eram bem planejadas, com objetivos claros e as crianças se mostraram muito envolvidas, participaram bem das aulas e demonstraram interesse pelo que foi trabalhado. Reinaldo Ribeiro (2017) defende a importância do planejamento para as aulas de Educação Física, pois acredita ser através do planejamento que o professor demonstra seu conhecimento, e busca a eficiência nas suas aulas, mais precisamente na busca apropriada do conteúdo. O autor acredita que o

planejamento possibilita um trabalho consciente e sistematizado, e que o processo de planejamento requer do professor raciocínio, organização das ações escolares, e problematização do contexto social onde os alunos vivem. Para Ribeiro (2017) esse trabalho consciente e sistematizado do conteúdo da Educação Física pode ser o grande responsável pela emancipação dos/as alunos/as, os/as libertando de uma falsa compreensão do contexto social e político, aumentando seu nível de conhecimento e sua possibilidade de transformação da realidade.

O que pude observar na turma da Professora 1 era uma tendência das crianças a se dividirem por sexo, sempre que elas podiam escolher com quem iriam fazer uma atividade, mas quando eram misturados/as pela professora tinham boa relação. Não presenciei, durante as atividades propostas pela professora, nenhum conflito entre eles/as. Porém, no dia 24 de novembro, a turma fez uma roda de capoeira e como a professora não interferiu na escolha das duplas que jogavam na roda, não houve nenhuma dupla mista, as meninas jogaram com as meninas e os meninos jogaram com os meninos. No final da aula, a professora disponibilizou um tempo para que as crianças brincassem livres, os meninos se agruparam para brincar com cartinhas colecionáveis, enquanto as meninas brincaram com peças de cozinha que uma delas havia levado (um forninho de brinquedo, vários pratinhos, algumas xícaras e alguns alimentos de plástico). Um menino, que não possuía cartinhas, se aproximou do grupo das meninas e pediu para brincar com elas, mas uma das meninas disse prontamente: “isso é brincadeira de menina, menino não pode brincar!”. E quando ele perguntou porque não, ela disse simplesmente “porque não”. O menino ficou sentado próximo ao grupo das meninas, observando a brincadeira, mas não conseguiu permissão para brincar com elas. A professora não estava por perto quando isso aconteceu (Diário de campo, 24/11/2017).

A turma da Professora 2 também era bem dividida, nas rodas iniciais das aulas, os meninos sentavam de um lado e as meninas de outro, com exceção de uma menina que sentava no meio dos meninos. Apesar de ser uma prática comum na turma, que eu já registrava em meu diário de campo desde o início das minhas observações, no dia 17 de novembro, uma menina se incomodou ao ponto de

comentar: “Estão todas as meninas desse lado e todos os meninos daquele lado, menos a Laura², vem pra cá Laura” e Laura declinou o convite, causando um murmurinho entre algumas meninas que comentaram algo entre si e riram. Nesse dia, a Professora 2 não estava presente e quem estava à frente da aula era sua estagiária que questionou a separação. Uma das meninas justificou dizendo: “estamos falando de coisas de menina”, e o assunto terminou aí, a separação foi mantida (Diário de campo, 17/11/2017). Mesmo a turma se separando no início das aulas, a Professora 2 sempre buscava misturá-los/as nas práticas propostas e os/as mesmos/as não demonstravam resistência em trabalhar entre eles/as. Thorne (1993 citado por Eustáquia de Souza e Helena Altmann, 1999) afirma que ao incentivar a prática conjunta de meninos e meninas, os/as professores/as diminuem a separação de gênero, pois a presença do professor nessa interação faz com que os comentários pejorativos sejam minimizados. Já Neíse Abreu (1995 citada por Osmar de Souza Júnior e Suraya Darido, 2003) defende que o fato de as turmas serem mistas não é o suficiente para garantir que existirão questionamentos sobre os conflitos de gênero que possam acontecer durante as aulas, pois isso depende da ação pedagógica adotada pelos docentes. Osmar de Souza Júnior e Suraya Darido (2003) acreditam que quando professores/as não assumem uma postura crítica às situações de conflito em suas aulas, as turmas mistas podem contribuir para reforçar uma cultura sexista já existente.

Na Escola B, eu acompanhei cinco turmas diferentes. Os/as professores/as da escola relataram que às vezes fazem alguns projetos juntos, como eventos esportivos, datas comemorativas ou até pequenos projetos que podem ser trabalhados com diferentes turmas. Durante os três meses de observação, eu acompanhei um projeto de construção de brinquedos que foi pensado pelo Professor 3 e a Professora 7 e que cada um desenvolvia com suas turmas em suas aulas e, também, a preparação para um evento na escola que aconteceu em um sábado letivo. As demais aulas observadas não seguiam uma ordem lógica, nem uma progressão, ou seja, uma aula não tinha nenhum vínculo com

² Para garantir o anonimato dos participantes dessa pesquisa, todos os nomes foram omitidos ou trocados

a anterior ou com a seguinte, pareciam não fazer parte de um projeto e nem de um planejamento detalhado. Além disso, acompanhei algumas aulas de caráter livre, que os/as professores/as disseram ser uma prática comum no final do ano, quando já se aproximam as férias.

Na organização do evento do sábado letivo, a Professora 7 ficou responsável por montar e ensaiar as coreografias com as crianças, o primeiro ciclo tinha três coreografias diferentes, uma para cada ano escolar. Os ensaios aconteciam no horário das aulas, no pátio da escola, mas só participavam dos ensaios, os/as alunos/as que haviam confirmado presença no evento. Como na escola acontecem três aulas de Educação Física ao mesmo tempo, as três turmas ensaiavam juntas. Os/As professores/as regentes das turmas fizeram um acordo entre si, enquanto a Professora 7 ensaiava as crianças que iriam participar do evento, os/as outros/as professores/as ficavam responsáveis pelas crianças que não iriam participar do evento e, portanto, não precisavam ensaiar. Normalmente, essas crianças brincavam livres nos outros espaços da escola. A Professora 5 não concordou com esse arranjo. Para ela, não era correto que seus/suas alunos/as, que não iriam participar do evento, perdessem aula e, portanto, aquelas/es que iriam participar do evento eram liberadas/os para o ensaio e os/as demais continuavam tendo aula com ela. A Professora 6, por sua vez, gostava de acompanhar os ensaios, então ela ajudava a Professora 7 e deixava seus/suas alunos/as, que não ensaiavam, brincando livres pelas escola. Algumas vezes, esses/as alunos/as, que estavam livres, atrapalharam as aulas da Professora 6, mexendo em seu material, entrando no meio de suas atividades, o que deixava a Professora 6 bem descontente, mas houve momentos em que algumas crianças, que estavam brincando livremente, pediram para participar das suas aulas, pois se interessaram pela atividade e a Professora 6 sempre deixava outros alunos participarem desde que não atrapalhassem a aula e seguissem seus combinados (Diário de campo, 13/11/2017, 20/11/2017 e 22/11/2017).

Nos ensaios, a minoria de meninos sempre se agrupava em um canto para ficarem perto uns dos outros na dança e interagem muito pouco com as meninas. A participação no evento foi voluntária, todas as crianças foram

convidadas e aquelas que desejavam participar deveriam levar uma autorização dos pais. Não acompanhei esse primeiro momento de entrega de bilhetes e não sei qual foi a reação das crianças quando souberam do evento, mas ao questionar a Professora 6 sobre a baixa adesão dos meninos, ela respondeu: “os meninos não gostam muito de dançar não, acham que é coisa de menina. São poucos que dançam” (Diário de Campo, 20/11/2017). Neusa Kleinubing e colaboradoras (2013) afirmam que nossa sociedade constituiu um padrão de movimento que deve corresponder às atribuições e disponibilidades corporais de homens e mulheres. Enquanto a disponibilidade do domínio e impermeabilidade são masculinas, a disponibilidade à expressão é característica do corpo feminino e é nessa disponibilidade que se encaixa o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física. A dança e suas diferentes manifestações sofreram e ainda sofrem grande influência desse pensamento discriminatório que caracteriza o dançar como atividade feminina. Mas para essas autoras, já é possível visualizar um novo momento na dança, onde ela passará a ser apreciada por todos/as aqueles/as que encontram no dançar um novo modo de ser e de viver, de se expressarem e de se relacionarem com o mundo do qual fazem parte, sem se deixar influenciar negativamente por toda a carga de estereótipos contida nela. Um futuro almejado por aqueles que acreditam em uma educação para a cidadania.

Quando o Professor 3 ou o Professor 4 dividiam o horário de ensaio com a Professora 7, eles costumavam liberar algum material para que as crianças brincassem livres e ficavam só observando, sem muito interferirem. No dia 22 de novembro, o Professor 3 distribuiu bolas de futsal e vôlei, cordas e cones, para que as crianças escolhessem uma atividade. Um grupo de doze meninos correu com a bola de futsal e os cones para marcarem as traves dos gols em um espaço vazio, onde jogariam futsal. Algumas meninas foram para um outro espaço pular corda, enquanto um grupo de meninos e meninas foi para a quadra de vôlei. O professor e eu estávamos no espaço onde os meninos haviam organizado o futsal, uma menina se aproximou e disse que queria jogar futsal também. O professor então anunciou que ela entraria na próxima partida o que causou uma revolta nos meninos que esperavam para entrar, que disseram: “ah não fêssor (sic), ela é ruim demais, vai estragar o time”. O professor então pergunta para a

menina se ela não queria pular corda ou jogar vôlei com as outras meninas e ela prontamente responde: “não, quero jogar futebol” e o professor disse: “então tá, você entra na próxima”. Nesse momento, uma outra menina se aproxima, mas essa já costumava jogar futsal com os meninos que viram nela a solução para o problema e um deles disse: “professor, a Letícia vai entrar no nosso time, pronto, já temos uma menina. Coloca a Luísa no outro time”. A primeira partida acabou, Letícia entrou, o time que estava esperando para entrar perguntou se a Letícia queria jogar com eles também, ela aceitou. Assim foi a segunda e a terceira partida, todas com Letícia em quadra e Luísa esperando do lado de fora. O professor já não estava mais por lá, tinha ido para perto da quadra de vôlei, a Luísa se aproximou de mim e disse: “eu queria muito jogar futebol, mas o professor não ajuda”. Por fim, ela desistiu e foi para a quadra de vôlei antes que o tempo da aula terminasse. No final da aula, o professor se aproximou de mim e disse: “os meninos não deixam as meninas jogarem, só a Letícia que joga bem, aí pode, mas as outras eles não deixam” e quando eu perguntei se ele já tinha conversado com a turma sobre isso, ele disse: “eles não querem nem conversar, eles acham que menina não joga bola né? Que elas atrapalham, aí às vezes elas querem só atrapalhar mesmo, nem querem jogar. Essa Luísa mesmo adora atrapalhar, fala que quer jogar e fica dando chutão, batendo nos meninos. É difícil”. (Diário de Campo, 22/11/2017)

Elaine Romero (1994), defende que os meninos são normalmente mais incentivados, por familiares, amigos e vizinhos, à prática de atividades que irão favorecer o desenvolvimento de sua motricidade ampla, enquanto as meninas são por vezes desencorajadas ou até proibidas de praticarem certas atividades, desenvolvendo a motricidade fina. A autora acredita que essa diferença de tratamento entre meninos e meninas resulta em um desempenho motor também muito diferenciado e que a discriminação entre os sexos para a prática de atividades físicas é ainda uma realidade nas aulas de Educação Física. Helena Altmann (1998) defende que, para além da discriminação entre os sexos, existe ainda uma discriminação de habilidade, pois o caráter competitivo muito presente no ambiente escolar promove uma seleção daqueles mais aptos em detrimento daqueles com menos habilidades. O que se transforma em um ciclo vicioso de exclusões, a maioria de meninas e alguns meninos são excluídos/as

da prática por falta de habilidade e não se desenvolvem e aprimoram suas habilidades por serem excluídos da prática. Osmar Júnior e Suraya Darido (2002) afirmam que o processo de transmissão cultural reforça preconceitos e cria uma distinção na experiência vivida por meninas e meninos que gera uma cadeia de situações responsáveis pela exclusão e falta de interesse de muitas meninas nas aulas de Educação Física. O autor e a autora acreditam que o futebol é um símbolo de domínio masculino na nossa sociedade e que a reivindicação feminina pelo seu direito de jogar pode ser encarada como uma resistência à dominação frente à hegemonia masculina. Portanto, a utilização desse desporto para se discutir relações de gênero presentes em nossa sociedade pode ser uma excelente ferramenta para professores/as que se preocupam com a formação cidadã de seus/suas alunos/as.

Na Escola B, eu presenciei muitos conflitos entre meninos e meninas e a maioria com pouca ou nenhuma interferência dos/as professores/as, as crianças demonstraram uma enorme dificuldade de se relacionarem umas com as outras e passam a maior parte do tempo separadas por sexos. Uma primeira observação que fiz e me causou estranheza é o fato de todas as turmas se organizarem em filas separadas, meninas de um lado, meninos de outro, ao se deslocarem para os espaços onde aconteceriam as aulas e, por vezes, essa separação era mantida nas aulas que exigiam filas. Essa separação também acontecia no final do recreio, quando as turmas se organizavam no pátio, em filas separadas, para subirem para as salas de aula em ordem. Ao serem questionados/as sobre essa divisão, os/as professores/as disseram ser uma exigência da escola que já se organizava dessa forma quando eles/as chegaram e apenas duas professoras afirmaram se incomodar com isso, a Professora 5, em entrevista, disse: “eu acho que é um problema a escola já separar a fila, tinha que ser de outra maneira. Porque reforça muito a separação, muito. Aí gera, por exemplo, depois mais tarde, porque eu já dei aula em outros anos, essa questão dos meninos terem um olhar sobre as meninas malicioso, porque gera a curiosidade sobre o outro, o outro não é comum” (Entrevista, 20/12/2017). Ainda sobre as filas separadas, a Professora 7 afirmou: “Como a gente entrou no meio do segundo bimestre e a escola já se organizava assim, então a gente foi indo e seguiu o fluxo. Como a gente tá chegando agora, devagar a gente vai, algumas

coisas a gente já conseguiu mudar, devagar a gente vai tentando mudar” (Entrevista, 20/12/2017). Para Pierre Bourdieu (1974) o espaço social é como um campo de forças onde os agentes sociais se definem pelas suas posições relativas. A separação sistemática dos meninos e meninas como forma de organização é também definidora de uma representação social que reforça diferenças e cria um hábito que influencia as escolhas dos sujeitos. De forma inconsciente, esse hábito poderá orientar as ações futuras das crianças, num processo que Bordieu chama de interiorização da exterioridade. Quebrar essa lógica de separação, apresentando novas formas de organização, expandindo as possibilidades de ser no mundo, pode ser uma forma simples de acabar com uma realidade que coloca meninos e meninas em lugares diferentes.

Na observação da Escola C, eu pude testemunhar um professor que não se omitiu em nenhuma circunstância relacionada ao tema dessa pesquisa. A turma trazia questões, demonstrava dificuldades de relacionamento, eram crianças de seis anos que revelavam vários preconceitos, do tipo “meninas não jogam futebol”, “meninas não brincam com meninos”, mas sempre que o Professor 8 testemunhava um conflito entre os/as alunos/as, ele falava sobre o assunto, buscava entender o que estava acontecendo e tentava fazer a turma refletir, desconstruindo esses preconceitos. No dia 1º de novembro, estava chovendo na Escola C e o professor levou sua turma para uma sala de vídeo, onde assistiram a dois episódios de um desenho animado chamado Chaves. O Professor 8 estava começando um projeto de desporto com essa turma, portanto, decidiu por trabalhar esses episódios que tinham o desporto como pano de fundo. O primeiro episódio tratava do futebol, um time formado só por meninos que estava perdendo por muitos gols do time adversário, também só de meninos. Até que uma menina entra em campo, joga melhor do que todos os meninos e vira o placar do jogo favoravelmente para o seu time. Ao final do episódio, o professor pediu para a turma explicar o que aconteceu e uma menina respondeu: “O time do Chaves tava perdendo, aí entrou o Nhonho e não tomou gol e a Paty era a melhor jogadora, aí quando ela entrou, ela virou o jogo” e seu colega fez questão de completar: “é, mas isso é desenho, porque os meninos são bem melhores que as meninas no futebol”. Esse comentário causou um pequeno tumulto na sala, pois vários meninos defenderam a opinião do colega dizendo que se

fizessem um jogo meninos contra meninas, eles iriam “humilhar” (sic) e as meninas defendendo que a Paty (personagem do desenho) era melhor que todos eles. Nesse momento, o Professor 8 discutiu essa afirmação de que os meninos eram melhores que as meninas no futebol, perguntou se a turma pensava como ele, quis saber o porquê alguns acreditavam que isso era verdade, até que uma menina disse: “num tem nada disso, tem menina que é melhor e tem menino que é melhor”. O professor então defendeu essa ideia dizendo que a habilidade estava relacionada ao tempo de prática e não ao fato de serem meninos ou meninas, pois não existia nenhum desporto “só de meninos” ou “só de meninas”, qualquer desporto poderia ser praticado por qualquer um que se interessasse e que era preciso respeitar o outro e a vontade do outro em fazer o que quiser, se as meninas quisessem jogar futebol, era preciso respeitar e uma menina que jogar muito tempo de futebol pode ficar melhor do que um menino que joga pouco tempo. Por fim, o professor disse que nas aulas de Educação Física todos/as jogariam juntos/as e aprenderiam juntos/as, sendo muito importante o respeito entre eles/as e que aqueles/as com menos habilidades deveriam ser ajudados/as pelos/as colegas e não excluídos/as (Diário de campo, 1/11/2017). Ao discutir questões como essa e tentar fazer com que seus alunos construam uma nova percepção da realidade, o Professor 8 se mostra preocupado com a formação humana de seus/suas alunos/as e disposto a trabalhar com temas que exigem o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, um exemplo de coeducação. Nadine Plateau (1994, citada por Daniela Auad, 2004) afirma que a coeducação é um projeto ambicioso, pois supõe uma transformação das expectativas, dos comportamentos e das práticas escolares. No entanto, é um projeto possível de se realizar inicialmente em pequena escala, em nível local, em uma escola onde o/a professor/a pode definir regras. É possível criar condições de aprendizagem que irão garantir a igualdade das relação de gênero, ao encorajar situações de solidariedade e respeito ao outro.

Na Escola D, uma realidade diferente. As turmas do primeiro ciclo têm um professor e uma professora que dão aulas juntos. O Professor 9 está há mais tempo na escola e a Professora 10 foi sua estagiária durante um ano e meio antes de ser contratada como professora auxiliar. Apesar de alegarem trabalhar sempre em parceria, durante as observações, essa parceria não se mostrou

muito clara e presente. Para exemplificar, nos três meses de observação, a Professora 10 assumiu a turma em apenas uma ocasião, a pedido do Professor 9. Nos demais momentos a Professora 10 teve uma presença quase tão discreta quanto a minha, que estava apenas observando a turma. Talvez isso esteja relacionado ao fato de a turma observada ser muito agitada e com muitos problemas de comportamento. Em sua entrevista a Professora 10 revelou:

“No início, quando eu entrei, eu tinha um pouquinho de dificuldade pros meninos fazerem silêncio quando o outro professor não estava. Mas aí, eu acredito que seja da adaptação dos alunos mesmo. Até mesmo porque no primeiro semestre, eu estava lá como estagiária, eles respeitam bem o estagiário, mas não tem a autoridade do professor, aí no segundo semestre eu voltei como professora. Eu acho que isso é até confuso pros alunos [...] se pra mim foi confuso, pros alunos também. Então, eu acho que essa minha dificuldade de controle, com todas as aspas possíveis, de turma, foi por conta desse encaixe” (Entrevista, 19/12/2017).

Essa turma apresentou muita dificuldade de interação entre meninos e meninas. As aulas aconteciam no ginásio e todos os dias, no início das aulas, a turma sentava nas arquibancadas para ouvir as instruções do professor. A divisão já era explícita nesse momento, em que todos os meninos sentavam de um lado e todas as meninas do outro. Mas apesar dessa separação, os meninos tinham um papel de liderança e controle das atividades que muitas vezes acabava por diminuir a participação das meninas. Na escolha dos times, essa questão ficava muito clara, pois mesmo quando as meninas eram responsáveis por essa escolha, elas sempre escolhiam primeiro um menino que assumia a liderança e escolhia o resto da equipe. O Professor 9 tinha diferentes estratégias para quebrar essa lógica. Uma delas era a de exigir que a escolha fosse alternada, primeiro um menino, depois uma menina e assim por diante. Por vezes, o próprio professor dividiu as equipes, mas sempre que isso aconteceu as crianças reclamaram muito, principalmente os meninos, que sempre se diziam superiores às meninas no quesito habilidade e reclamavam de ter alguém “ruim” no seu time, que iria atrapalhar o desempenho da equipe. No dia 23 de novembro, o

tema da aula era basquete e a atividade era de ataque e defesa, uma criança tentava acertar a cesta e marcar pontos, enquanto a outra fazia a marcação e tentava impedir o ataque. Nesse dia, o Professor 9 dividiu as equipes separando metade da arquibancada para um time e a outra metade o outro, mas como eles se separaram em meninos de um lado e meninas do outro, um time tinha onze meninos e o outro time tinha dez meninas e dois meninos. Os onze meninos saíram comemorando e dizendo que a vitória seria fácil. O professor, ao perceber o alvoroço dos meninos, decidiu fazer algumas alterações para “equilibrar as equipes” (sic), então ele passou dois meninos para o time com maioria feminina e duas meninas para o time de meninos, logo, um time ficou com nove meninos e duas meninas e o outro time com oito meninas e quatro meninos. Eu estava bem próxima dessa segunda equipe e acompanhei de perto as reclamações dos meninos que não gostaram nada de mudar de time. Eles reclamaram muito, dizendo que não iria “dar pressão” (sic) e que as equipes não estavam equilibradas. Quando a atividade começou, nenhuma das equipes conseguiu chegar ao objetivo do jogo, pois todas as crianças demonstravam muita dificuldade no ataque. O interessante foi acompanhar as reações desses meninos quando um outro menino errava em comparação com um erro de uma menina. Se errava um menino, a reação era sempre positiva, com um “quase” ou um “foi por pouco” e incentivos do tipo “só um pouco mais de força e você consegue” ou “tenta um pouco mais pro lado que vai dar”, enquanto quando o erro era de uma menina, a reação era sempre de deboche, como “fraquinha demais” ou “essa passou longe” e tentativas de desencorajar as meninas dizendo “não vai acertar nunca” ou “você não vai conseguir fazer cesta com essa força” ou até mesmo “porque você não desiste de jogar?”. Com o tempo, as meninas foram perdendo o interesse pela atividade e não demonstrando nenhuma vontade de tentar, enquanto os meninos ficaram cada vez mais animados e participativos (Diário de campo, 23/11/2017). O Professor 9 e a Professora 10 estiveram alheios às situações de conflito entre meninos e meninas que presenciei em minhas observações. Quando perguntados sobre como eram as relações entre meninos e meninas em suas aulas o Professor 9 disse: “[...]nessa idade existe uma separação natural. Que assim, os meninos não querem ficar muito com as meninas e as meninas não querem ficar muito

com os meninos [...] mas assim, eu acho que dentro dessa naturalidade, ela ocorre de forma interessante. Eu não vejo, eu não percebo tão necessariamente que é uma coisa específica com as meninas, nessa faixa etária. Eu acho que eles tem muito mais uma questão de ganhar e perder, eles estão muito preocupados em ganhar, principalmente os meninos. E aí eles tendem a achar que quem joga pior do que eles, não tem o direito de jogar” (Entrevista, 22/12/2017). A Professora 10 descreveu essa relação como “normal” dizendo: “Eu não me recordo de nenhuma situação específica que tenha ressaltado essa questão do gênero, ‘ah não tô conversando com fulano porque fulano é menino ou porque fulana é menina’ [...]eu não me recordo, assim, sobressai a falta de habilidade da criança de um determinado jogo, do que o gênero [...] e se for pra escolher entre o menino que joga mal e a menina que joga bem, eles vão escolher a menina” (Entrevista, 19/12/2017). Essa, porém, não é a realidade vivenciada por mim como observadora. Ao perceber um padrão na escolha dos times, quando essa era tarefa dos/as alunos/as, eu comecei a anotar as ocorrências. Nesses três meses, as crianças puderam escolher suas equipes livremente três vezes, duas vezes a escolha foi feita, inicialmente, por dois meninos e uma vez por duas meninas. Quando as meninas foram responsáveis pela escolha, a atividade proposta era “Corrida de Joken-Po”. A turma contava com doze meninos e dez meninas. Cada uma das meninas chamou primeiro um menino, que tomou a liderança da escolha e dez meninos foram escolhidos antes das duas primeiras meninas, por fim, todos os meninos já haviam sido escolhidos e ainda restavam seis meninas (Diário de campo, 21/11/2017). Em uma das escolhas feitas por dois meninos, a atividade proposta era queimada. A turma contava com onze meninos e onze meninas. Os onze meninos foram escolhidos antes das meninas (7/11/2017). Uma outra vez que dois meninos escolheram, a turma contava com doze meninos e onze meninas. A atividade proposta foi queimada resgate. Nove, dos dez que restavam, foram escolhidos antes de qualquer menina ser chamada e depois que todos foram escolhidos, sobraram 8 meninas à espera de um time (Diário de campo, 30/11/2017). Para além de serem as últimas a serem escolhidas, as meninas também tem uma taxa de participação bem menor que os meninos. No dia 31 de outubro, o jogo era planeta, cujo objetivo é acertar, com a bola, pequenos cones que ficam no final

do campo adversário, sem invadir a metade da quadra adversária. Na primeira rodada, a bola foi lançada setenta e três vezes antes do primeiro acerto, dessas, apenas oito foram lançamentos femininos, três feitos pela mesma menina, que se recusou a dar a bola para um menino, pois sempre que uma menina pegava a bola, um menino se aproximava a intimidando e ordenando a entrega da bola, na maior parte das vezes, as meninas entregaram. Além dos três lançamentos dessa menina aconteceram outros cinco lançamentos de outras cinco meninas. Então, das dez meninas que “participavam” do jogo, apenas seis conseguiram tentar um lançamento, na primeira rodada, duas meninas passaram a bola para meninos todas as vezes que conseguiram dominá-la e outras duas nem tocaram na bola. Já a média de tentativas dos meninos ficou em torno de seis para cada. Era comum o líder da equipe distribuir entre os meninos as tentativas, organizando para que todos seus colegas jogassem, mas as meninas não eram incluídas nessa organização (Diário de campo, 31/10/2017). Ao ser perguntado sobre suas estratégias para garantir uma participação de todos/as, o Professor 9 afirmou: “Eu tento fazer acordo. Acordo de dividir bola, eu tento sempre reforçar. Em alguns momentos, já houve momentos que eu falo, durante um jogo específico, por exemplo uma queimada. O menino que pega a bola só pode dividir com uma menina, a menina só pode dividir com um menino” (Entrevista, 22/12/2017). Para Eustáquia de Souza e Helena Altmann (1999) adaptar as regras de um jogo ou desporto como um recurso para evitar a exclusão das meninas pode ser um estratégia perigosa, pois desconsidera outras categorias que articuladas com gênero são causadoras da exclusão e colocam as meninas em uma posição ruim, pois as adaptações acabam por quebrar a dinâmica dos jogos e as meninas levam a culpa por isso, por serem o motivo pelo qual as regras foram alteradas.

4.3 Docentes de hoje, discentes já foram, mas e a Educação Física, continua a mesma?

Anna Maria Caldeira (2001) defende que o período em que os/as professores/as foram alunos/as tem uma influência enorme em suas formações profissionais, pois são experiências vividas reiteradamente de forma não-reflexiva, natural, acrítica, e, portanto, podem se colocar como verdadeiros obstáculos na

formação profissional e continuada. Dos/as dez professores/as participantes dessa pesquisa, oito relataram não terem boas lembranças das aulas de Educação Física quando ainda eram alunos/as. A Professora 5 mencionou: “Na verdade, se fosse pela minha Educação Física na escola, eu nunca teria feito Educação Física” (Entrevista, 20/12/2017). A maioria dos/as participantes teve um envolvimento com o esporte e/ou com a dança fora das aulas de Educação Física que foi o principal motivo para cursarem Educação Física na Universidade.

Ao falarem sobre os motivos pelos quais acreditavam que as experiências vividas nas aulas de Educação Física foram ruins, todos/as descreveram aulas com pouca ou nenhuma diversidade de práticas, em que o/a professor/a entregava a bola e os alunos decidiam sozinhos o que iriam jogar, sendo que normalmente a maioria dos meninos escolhia o futsal e as meninas, juntamente com os meninos que não gostavam de futsal, ou ficavam assentadas/os nas arquibancadas ou jogavam outra coisa em um outro espaço. Ou seja, não havia nenhuma ou muito pouca interferência do/a professor/a nessas aulas. O termo “professor/a rola bola” apareceu em cinco das dez entrevistas, para descrever a ausência de prática pedagógica por parte dos/as professores/as que participaram da formação básica dos/as professores/as participantes desse estudo.

A idade dos/as dez professores/as entrevistados/as varia entre 27 e 38 anos, na data da entrevista, o que significa que todos/as tiveram o início de sua educação básica nos anos 90, década em que a Educação Física passava por uma reforma importante, como observou o Professor 8: “Eu peguei, também, um período de mudança na Educação Física escolar, que foi um período de fortalecimento grande das teorias críticas” (Entrevista, 21/12/2017), isso significa dizer que a Educação Física passou por uma revisão da sua legitimidade como disciplina escolar e os cursos superiores de formação de professores/as de Educação Física também passaram por uma reforma para acompanhar essas novas tendências pedagógicas da educação. Portanto, a Educação Física escolar vivida por esses/as professores/as na educação básica não foi a mesma oferecida como possibilidade na sua formação profissional.

Fica muito evidente na entrevista dos/as professores/as um interesse em distanciar sua prática docente daquela que foi experienciada por eles/as na sua educação básica, quando os/as mesmos/as falam sobre a importância da Educação Física para a educação. Todos/as defendem que a Educação Física é uma disciplina essencial na escola e muito importante para oportunizar diferentes vivências para os/as alunos/as. O Professor 9 defende que “para os meninos menores, é um momento que a escola só deveria ter aula de Educação Física, porque com o movimento, o menino vai se desenvolvendo e vai aprendendo e tem todos os benefícios” (Entrevista, 22/12/2017). Porém, é preciso levar em consideração que as aulas de Educação Física são marcadas por uma prática tradicional que já é, em certa medida, valorizada pela comunidade dentro e fora das escolas. Portanto, a transformação que se espera para a Educação Física escolar não é tarefa simples e nem será imediata. Ainda que exista uma melhoria na formação profissional, uma valorização do professor com aumentos salariais e um aumento de material didático disponível para as aulas, isso não é suficiente para uma revisão do papel e do estatuto da Educação Física na escola. É preciso alterar valores que mesmo de forma inconsciente ainda dão suporte à prática de profissionais e ainda fazem parte do imaginário social, valores estes que tratam a Educação Física na escola como um celeiro de atletas, uma realidade perversa com uma maioria de alunos/as que não possui uma excelência motora exigida na prática dos desportos de rendimento e que por conta dessa exigência de habilidade acabam subjugados nas aulas e não desenvolvem uma autonomia para usufruir da cultura corporal (Jocimar Daólio, 1996).

É preciso reconhecer que é um avanço termos profissionais com um discurso de uma Educação Física escolar renovada, preocupada com a formação humana, empenhada em trabalhar a cultura corporal, em proporcionar diferentes vivências, ampliando o repertório motor, cognitivo e social das crianças, mas a observação de campo nos alerta para o fato de que, em alguns casos, a prática ainda se encontra em dissonância com esses discursos. Por exemplo, no dia 26 de outubro, em observação de uma aula na Escola D, fora proposto à turma um jogo chamado resgate, com regras alteradas para incluir movimentos técnicos do vôlei, que era o tema da aula. Percebendo que haviam duas crianças

(Jogador A e Jogadora B) que não conseguiriam acompanhar a atividade, por falta de habilidade, o Professor 9 fez regras especiais para os dois, somente a eles era permitido um quique da bola antes do toque. No momento em que a atividade começou, um menino, líder da equipe do Jogador A, se aproximou dele e disse: “você fica aqui no canto e não atrapalha, não tenta pegar a bola, deixa que eu pego pra você”. O Jogador A obedeceu às ordens do capitão do time e em 25 minutos de atividade, a bola chegou até ele uma única vez, quando o mesmo estava distraído e a bola bateu em sua cabeça e saiu do campo, o que fez com que o capitão do time ficasse bem nervoso (Diário de campo, 26/10/2017). Em que medida esse Jogador A teve de fato acesso à prática? Um toque na bola, sem querer, sem participar do jogo, por distração, pode ser considerado uma vivência? Vemos nesse exemplo, um interesse do Professor 9 em oportunizar a participação de todos, alterando as regras e facilitando para aqueles que demonstravam dificuldade, mas essa alteração acabou se transformado em uma razão para que o mais habilidoso da turma, excluísse seu colega do jogo, taxando-o de incapaz. E o descuido em não acompanhar se a mudança na regra de fato possibilitou a participação acabou por criar uma exclusão na aula, o resultado oposto daquele esperado. Nesse caso, o imaginário social que ainda acredita em uma Educação Física que privilegie os mais habilidosos precisa ser desconstruído. Maria Regina Costa e Rogério Silva (2002, p.47) atentam para a importância dos/as professores/as desafiarem “os mitos e crenças enraizados no imaginário da comunidade escolar”, enfrentando e superando os conflitos subjacentes a esse imaginário no cotidiano das aulas.

4.4 Meninos x Meninas, o jogo das relações

Tratando-se da relação entre os meninos e meninas na época em que os/as entrevistados/as ainda eram alunos/as da educação básica, apenas dois professores relataram aulas mistas com interferência pedagógica dos/as professores/as e boas lembranças da relação entre alunos e alunas. Dois professores relataram aulas separadas com pouco convívio entre meninos e meninas. Uma professora relatou ter grande parte das aulas separada por sexos, mas muitos momentos de convívio em eventos esportivos organizados pela escola. Quatro professores/as relataram não haver nenhuma interferência

pedagógica dos/as professores/as, ou seja, os/as próprios/as alunos/as decidiam quando jogavam juntos/as e o que queriam jogar. Já sobre as nove turmas acompanhadas em observação de campo, todas tinham aulas mistas. Não existe nas Leis que regulamentam a educação no Brasil, desde 1996 com a LDBEN, nenhuma menção que regulamente ou oriente a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, mas os PCN, por sua vez, defendem de forma explícita que as aulas sejam mistas quando diz:

“[...] as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias” (BRASIL, 1997, p.30)

Porém, é preciso diferenciar a Educação Física mista daquelas em regime de coeducação. Apesar de por vezes esses termos aparecerem na literatura como sinônimos, autoras como Paula Gomes (2001), Maria Regina Costa e Rogério Silva (2002) e Maria do Carmo Saraiva (2005) defendem uma diferença importante entre esses termos. Enquanto as aulas mistas se referem apenas as questões relacionadas à distribuição e organização de meninos e meninas de maneira conjunta nas aulas de Educação Física, referindo-se apenas a mistura de meninos e meninas na aula, as aulas coeducativas objetivam problematizar as relações de gênero, buscando uma compreensão acerca das relações de poder existentes nas relações entre meninos e meninas e trabalhando para que essas diferenças sejam minimizadas. Ou seja, um trabalho de coeducação não acontece sem que as aulas sejam mistas, mas as aulas mistas podem acontecer sem que haja um trabalho de coeducação (Priscila Dornelles e Alex Fraga, 2009). Portanto, para garantir que as aulas de Educação Física deem oportunidades para que meninos e meninas convivam e aprendam a ser tolerantes e não discriminarem ou reproduzirem estereótipos de relações sociais autoritárias, é necessário que as aulas sejam coeducativas e não apenas mistas.

Na Escola B acompanhei uma aula, no dia 29 de novembro, que retratava bem a diferença entre aula mista e aula coeducativa. O Professor 4 levou sua turma para a quadra e anunciou que a atividade da aula seria queimada resgate. A

turma era formada por nove meninas e doze meninos, os meninos desafiaram as meninas para fazer um jogo meninos contra meninas e mesmo com três meninas a menos, as meninas aceitaram o desafio. O Professor 4 explicou as regras do jogo e foi para a lateral da quadra acompanhar a partida. O jogo mal começou e um dos meninos estava perto da linha do meio da quadra pulando na frente da menina que possuía a bola, seus companheiros de time gritaram “sai daí, ela vai jogar” e ele respondeu “eu sei, elas jogam fraquinho, dá pra agarrar” e quando ele conseguiu desviar da bola disse: “num falei? É fácil ganhar de menininha”. O resto do jogo foi sempre de muita provocação entre os times, até que as provocações se transformaram em insultos, meninas que chamavam os adversários de “viadinhos”, meninos que chamavam as adversárias de “putas” e o Professor 4 não interviu em nenhum momento. Até que em uma jogada uma menina afirmou ter queimado o colega, ele disse que a bola havia batido no chão primeiro. A menina correu na direção do professor pedindo que ele intervisse e o menino também foi correndo acompanhar o que diria o professor, com a bola na mão. Quando o Professor apitou a favor da menina e a mesma pediu a bola para continuar o jogo, o menino jogou a bola com força, para acertá-la, gritando “vai tomar no c*” e saiu da quadra. A menina que foi acertada na cara pela bola do colega perguntou “ele joga a bola na minha cara e você não faz nada, professor?” e o professor respondeu: “você não queria a bola? Vai jogar. Para de brigar por tudo”. Ela então jogou a bola no chão e saiu revoltada do jogo dizendo: “ah não, palhaçada, os meninos fazem o que querem e esse professor não faz nada” (Diário de campo, 29/11/2017). Depois de presenciar essa situação, eu não poderia concordar mais com Maria Regina Silva e Rogério Santos (2002, p.51) que afirmam: “no espaço escolar, devem existir oportunidades de aprendizagem significativa, respeito pelo outro e possibilidade de realizar um trabalho compartilhado. Caso contrário, a escola continuará segregando, dividindo, mortificando as crianças e impossibilitando-as de evoluir como pessoas”.

4.5 A formação que se teve diferente da que se quer trabalhar

Maria Regina Silva e Rogério Santos (2002) acreditam que os/as professores/as de Educação Física precisam de uma formação mais sensível e crítica no sentido

de enfrentar essas questões de gênero tão presentes no dia a dia de suas práticas docentes. Para essa autora e esse autor (2002, p. 50), a Educação Física coeducativa não acontece apenas pela vontade da construção de trabalhos alternativos e diferenciados,

“é preciso também aprofundarmos nos estudos sobre pesquisas que tratem de temas voltados à mulher e à sociedade, possibilitando a evolução da consciência dos docentes sobre as representações dos estereótipos que são reforçados constantemente nas aulas de Educação Física; uma diferenciação sexual que está fundamentada na noção de feminilidade e masculinidade, marcas da desigualdade entre os sexos.”

Uma vez que os/as dez professores/as que participaram desta pesquisa reconheceram que durante todos os anos de educação básica nenhum/a deles/as teve qualquer experiência de ensino aprendizagem que tivesse as relações de gênero como tema, essa formação mais sensível e crítica para lidar com esses conflitos não foi vivida como alunos/as, mas poderia ter acontecido em suas formações profissionais. Porém, somente um professor e uma professora, ambos formados na mesma instituição, em anos diferentes, disseram ter discutido reiteradamente questões relacionadas a esse tema na sua graduação, o Professor 4 e a Professora 7. O que nos faz refletir em como as escolas mantêm uma cultura discriminatória em que os estereótipos sociais influenciam a organização escolar e a forma de pensar dos/as docentes (González Fontao 1992, citado por Maria Regina Costa e Rogério Silva, 2002).

Reconhecer essa cultura discriminatória como algo que precisa ser alterado é o primeiro passo para a mudança real e desenvolver-se como profissional é, também, assumir a mudança como imprescindível a esse processo (Paula Silva e Paula Queirós, 2018). Nas entrevistas, alguns/mas professores/as utilizaram da palavra “natural” ou “normal” para descrever as relações entre meninos e meninas em suas aulas. O Professor 3 afirmou: “Primeiro, os meninos naturalmente já se separam. Isso é uma coisa que a gente vê, salta aos olhos. Já vê claramente, as meninas fazem um grupo, né? Raramente você vê um menino, assim, ou menino ou menina que intervêm no outro, que entrelaça as relações”. E ao ser perguntado sobre problemas de interação entre meninos e

meninas, completou: “A gente percebe sim (dificuldade de interação), percebe. De forma natural também, claro que tem conflitos também, muitas vezes brigas” (Entrevista, 20/12/2017). Sobre as relações entre meninos e meninas em suas aulas, o Professor 4 disse: “Acho que tem as coisas que são naturais de criança, que são as briguinhas, as brincadeiras desnecessárias e inconvenientes, às vezes. Mas eu acho que são coisas de crianças. Criança é criança, não tem jeito.” E quando falou sobre a interação das crianças em suas aulas, o Professor 4 afirmou:

“Os meninos de terceiro ano, já iniciam o ano letivo, nos primeiros dias você já tem uma quantidade significativa, normalmente de meninos, que querem fazer a aula separados das meninas [...] São coisas que são reproduzidas desde a minha época de criança e até hoje são reproduzidas [...] E aí tem que lutar contra isso. Então, às vezes, eu, quando a gente tá em períodos como esse de fim de ano, que a gente tem algumas aulas que a gente chama de aula livre, mas são aulas que são supervisionadas por nós professores, mas é onde a gente possibilita deixar que os alunos escolham, democraticamente, que eles escolham dividir o espaço que a gente vai utilizar em dois espaços e aí, a maioria vai decidir o que vai ser feito em cada espaço, com a supervisão do professor, aí normalmente já acontece a separação de gênero” (Entrevista, 20/12/2017).

É preciso criticar a naturalização dos comportamentos sociais, pois a mesma carrega em si um fundamento biológico para aquilo que é culturalmente construído, aprendido e transmitido. O Professor 4 reconhece que seus/suas alunos/as apresentam comportamentos que são reproduzidos desde sua época como aluno e ao mesmo tempo em que defende que seja necessário alterar essa realidade, ele diz que permite que o quadro seja reproduzido em momentos esporádicos sob sua supervisão. Paula Silva e Paula Queirós (2018) defendem que os professores/as precisam se identificar como (re)produtores de mensagens culturais e que em suas decisões e ações, interações e discursos, podem tanto perpetuar desigualdades quanto questioná-las incorporando princípios que poderão atenuar e erradicar estas desigualdades.

A Professora 1 também reconhece uma separação entre meninos e meninas no primeiro ciclo:

“De uma forma geral, a relação que a gente observa das meninas e dos meninos, desde o primeiro ano é as meninas preferirem brincar com as meninas, os meninos preferirem brincar com os meninos [...] Então a gente vai sim perceber essas questões. O que a gente vai fazer com elas é que é, né? Porque é preciso observar, é preciso identificar, é preciso respeitar também, porque você constrói sua identidade a partir das vivências que você tem, do grupo que você convive. Aquela criança que chega com seis anos na escola, ela já construiu relações, ela tá em processo de construção dessa identidade, mas ela já traz como ela se percebe no mundo, entende? [...] Na Educação Física é o momento que eles têm de interação com diferentes grupos, de diferentes formas, às vezes em dupla, às vezes em trio, às vezes em pequenos grupos, e isso vai possibilitando que ele vivencie com esse outro diferente dele [...] A função da escola não é essa formação humana? De forma integral? Não é ampliar as aprendizagens? Não é ampliar as experiências? E eu faço isso deixando eles brincarem sempre no mesmo grupo? Não, claro que não. Então eu vou possibilitar que nas minhas aulas, eles vivenciem experiências diferentes, com grupos diferentes” (Entrevista, 22/12/2017).

O Professor 8 defende a importância de se alterar os códigos sociais que as crianças trazem quando entram na escola, não tratando como normal a separação de meninos e meninas, mas tentando naturalizar essas relações em suas aulas. Ele afirma:

“A primeira coisa que eu tento colocar para eles é que não tem equipes, os homens são melhores, as mulheres são melhores, não existe isso. Então, eu falo sempre com eles, tem meninos que jogam bem alguma coisa e meninos que jogam mal e meninas que jogam mal e pra tudo na vida é assim [...] É você ir criando com os meninos esse ambiente, que eles saibam que, por mais que fora da aula, muitas vezes isso vai se reproduzir, mas que ali na aula, onde tem o objetivo de educar, ele saiba que todo esse estereótipo e esse preconceito, ele acaba a partir do

momento que ele entra na aula. Se eu não consigo, muitas vezes, que ele reproduza isso fora, que ele saia da minha aula reproduzindo isso, eu não consigo garantir isso, eu vou tentar, mas pelo menos naquele espaço, ele reconheça como um espaço social, onde essas relações de gênero têm que ser respeitadas. Não pode haver sexismo, nem preconceito em relação a isso”.

Fiona Dowling (2006) afirma que a identidade profissional dos/as professores/as de Educação Física são caracterizadas como intensamente pessoais, dependendo de cada um/a decidir o que se deve ou não dar ênfase no ensino. Neste sentido, concordo com Maria Grau e Anne Flintoff (2012) quando defendem que a atitude do professorado é fundamental na reprodução ou na eliminação de estereótipos e na transformação dos sujeitos. Através de suas interações e discursos, os/as professores/as podem manter, reproduzir e perpetuar desigualdades ou o contrário, propor ações dirigidas para a sua erradicação e para uma educação para a igualdade de oportunidades de ambos sexos.

Para que haja uma transformação na realidade encontrada nas escolas, se faz necessário que as aulas de Educação Física sejam coeducativas e preocupadas com essas questões, mas isso não é tarefa simples. Andrew Sparkes (1991 citado por Paula Gomes, 2001) sugere que três dimensões fundamentais precisam sofrer alterações para que a coeducação seja realidade nas escolas, sendo a dimensão filosófica a que exige transformações mais difíceis, pois entra no domínio das crenças, valores, perspectivas e ideologias. E Paula Gomes (2001, p.23) conclui que esse tipo de transformação necessitará “tempo para que se desfaçam crenças e tradições. Tempo para que as professoras e os professores trabalhem, reflitam e se questionem, a luz de uma pedagogia simultaneamente crítica e humanista. Tempo para aprender, para experimentar, para construir e reconstruir. Tempo para reinventar.” E acrescento ao tempo, a paciência de saber que os passos serão pequenos, o caminho será longo, mas saber que no final da linha encontraremos uma sociedade mais justa, nos dará forças para continuar caminhando.

4.6 Questões de gênero como conteúdo

Para Guacira Louro (1997) a escola é grande (re)produtora de desigualdades, pois sempre exerceu um papel distintivo, desde o seu início quando separava aqueles que podiam dos que não podiam frequentar o espaço escolar; seus métodos de separação interna, por turmas, anos, classificações; assim como a separação de meninos e meninas. Ao servir-se de símbolos e códigos, a escola delimita aquilo que se pode e não se pode fazer, informando o lugar que deve ser ocupado pelos meninos e pelas meninas, constituindo sujeitos distintos. Para a autora, os/as profissionais da área da educação devem estar sempre com os sentidos afiados, para que possam ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos que envolvem o cotidiano escolar, em sua concepção, organização e ações diárias. Pois são as práticas rotineiras e comuns que devem ser questionadas, desconfiando-se sempre do que é visto como natural.

Liane Uchoga (2012) acredita que, como parte dessa escola, a Educação Física é influenciada e influencia discursos que constroem sentidos para fronteiras entre o masculino e o feminino no espaço escolar. Caberia, então, aos/às professores/as interferirem de forma a possibilitar que as relações entre meninos e meninas, em suas aulas, sejam respeitadas e livres de preconceitos. Na tentativa de captar as opiniões dos/as participantes dessa pesquisa sobre esse tema, todos/as foram perguntados se achavam ser necessário trabalhar as questões que se referem às relações entre meninos e meninas, nas suas aulas de Educação Física e de que forma trabalham, caso achem importante. Dos/as dez professores/as, apenas a Professora 10 disse não achar necessário abordar as relações de gênero em suas aulas, por acreditar que não existam conflitos relacionados ao gênero em suas turmas de primeiro ciclo. O Professor 9 afirmou que quase não acontecem conflitos de gênero em suas aulas, mas que quando os mesmos acontecessem devem ser trabalhados, de forma pontual, dependendo da situação. Porém, esse não é um assunto que ele acredite necessitar de um trabalho específico. O Professor 8, a Professora 5 e o Professor 4 disseram que por mais que achem importante trabalhar o tema, apresentam dificuldades em pensar conteúdos programáticos que possam fazer parte do

currículo da Educação Física, mas trabalham essas questões sempre que necessário. O Professor 8 disse:

“A sistematização no meu trabalho, por exemplo, é cotidiana. É tentar mostrar para os meninos que essas divisões homem-mulher, ela não é natural. Não é tudo que tem que ser separado menino e menina, quer dizer que não pode ser separado? Não, pode. Você pode ter um momento, falar assim ‘ah, agora eu quero jogar só com meus amigos’, tudo bem. Mas aqui na escola, a gente vai sempre tentar oportunizar a todos. Então, se for necessário dividir, nós vamos dividir. Se não for necessário dividir, nós não vamos dividir. [...]. Acho que nesse caso não tem uma fórmula. O que não pode é negligenciar. Essas questões aparecem em todos os momentos durante as suas aulas. Nas falas que são preconceituosas, nas brincadeiras, nas resistências, na forma de jogar quando os meninos estão, quando as meninas estão, na forma como eles se tratam. Então, fechar o olho pra isso é perder uma grande possibilidade de trazer pros seus alunos um crescimento pessoal, social e de relações humanas” (Entrevista, 21/12/2017).

A Professora 5 disse trabalhar no dia a dia, sempre que as situações aparecem. Enquanto o Professor 4 disse não trabalhar especificamente as relações de gênero, mas a possibilidade dos gêneros se relacionarem entre si, criando situações em que meninos e meninas possam vivenciar diferentes práticas juntos/as, na tentativa de diminuir a competição existente entre eles/as. Para a Professora 2, o Professor 3 e a Professora 7, o trabalho das relações de gênero nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo se dá na proposição de aulas mistas, em que meninos e meninas irão aprender juntos/as, tentando resolver qualquer conflito que essa junção possa causar através do diálogo, sempre questionando as crianças e as fazendo refletir sobre esse conflito, tentando criar uma autonomia para que elas mesmas possam resolver eventuais problemas. A Professora 6 também acredita que essas relações entre meninos e meninas são bem trabalhadas quando as aulas são mistas, em entrevista, ela disse: “Eu sempre dou os meus conteúdos, um conteúdo pra todo mundo. [...]. Então querendo ou não, eles fazem tudo juntos. Nunca reclamaram, nunca deu

problema” (Entrevista, 20/12/2017). Já a Professora 1 disse que em certos momentos precisa provocar tensões em suas aulas, para criar situações conflitantes e, dessa forma, poder desconstruir preconceitos. Ela defende ser essencial transferir para as crianças a responsabilidade de criticar as relações desiguais, para que eles/as criem um olhar de solidariedade para o/a outro/a. Para ela, nada adianta dizer que uma coisa deve acontecer de certa forma porque ela quer assim, pois as crianças precisam mudar a forma de olhar a partir da conscientização e que esse é um processo demorado. A Professora 1 afirma:

“Se muda dentro. Com a consciência que se estabelece. E aí se eu trabalho isso, a consciência e o olhar pro outro, eu trabalho tudo. É o olhar pra diferença. Menina, menino; mais habilidoso, menos habilidoso; com deficiência, sem deficiência; na cadeira de roda ou não; síndrome de down ou não; autista ou não. Eu mudo a forma, eu preciso que ele compreenda que a forma dele olhar pro outro deve ser mudada e que isso vai mudar a forma como ele vai se estabelecer e que ele vai se formar e que ele vai compreender o mundo como um todo, entende?” (Entrevista, 22/12/2017).

Para essa professora é essencial que os/as professores/as não sejam prepotentes e arrogantes de se acharem detentores do saber e donos do processo de ensino-aprendizagem, pois os tempos de aprendizagem são múltiplos e irão acontecer em momentos variados para os diversos sujeitos. A mudança só acontece quando as crianças compreendem que são capazes de mudar,

“é cada um quando se empoderar disso, da minha possibilidade de mudar. Então essa criança, quando ela compreende que ela pode mudar o jeito de jogar futebol pra jogar com a Ana Beatriz e pra jogar com o Miguel, ela se empoderou. Mas não foi a professora que falou que ela tem que mudar. Foi quando ela consegue se conscientizar dela, do que ela é capaz, consegue olhar o outro, dentro do que ele é capaz ou do que ele não é, e eu junto com ele consigo mudar. Isso é a construção” (Entrevista, 22/12/2017).

A mudança não virá de imediato, a sociedade justa, igualitária e livre de preconceitos e discriminações de qualquer ordem deve ser uma construção, por vezes frustrante, em alguns casos, mais difícil do que acreditamos ser capazes de suportar, uma sociedade utópica, mas que se apresenta como um oásis, pois como afirma Marilena Chauí (2008, p. 8) “só pode haver utopia quando se considera possível uma sociedade totalmente nova e cuja diferença a faz ser absolutamente outra”. E assim desejamos, uma sociedade transformada, uma nova realidade e cidadãos/ãs cada dia mais conscientes.

5. Considerações Finais

“We lose ourselves in what we read,
only to return to ourselves,
transformed and part of a more expansive world.”

(Judith Butler)

Na introdução deste trabalho, enumeramos uma série de questões que nos pareciam cruciais para o debate que se buscou fazer nessa pesquisa. Nosso objetivo não foi, e nem será agora em nossas considerações finais, o de formar juízo acerca dos/as professores/as participantes dessa dissertação, mas o de discutir suas teorias e práticas, divididas conosco a partir da observação de campo e das entrevistas semiestruturadas, culminando no debate das relações de gênero nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo do ensino fundamental e quem sabe dessa forma, possamos possibilitar que nos percamos no que lemos e voltemos para nós mesmos transformados e parte de um mundo mais expansivo, como nos sugere Judith Butler.

A pergunta que conduziu o processo desta pesquisa dizia respeito à forma como os/as professores/as trabalham as questões relacionadas ao gênero, que inevitavelmente se colocam como desafios nas aulas de Educação Física do primeiro ciclo. Ao longo da pesquisa, percebemos que aquilo que se observa na prática, nem sempre é coerente com o discurso adotado nas entrevistas semiestruturadas.

Algumas estratégias para se trabalhar as relações de gênero foram apresentadas durante as entrevistas, poucas delas puderam ser de fato observadas no trabalho de observação de campo, mas já indicam uma mudança, ainda que apenas no campo ideário, e um interesse em transformar uma situação de opressão, em que meninas e alguns meninos que não se apresentam no padrão heteronormativo, são massacradas/os por uma cultura misógina, machista e muito desigual.

Não temos a pretensão de apresentar receitas prontas de como se trabalhar com essas questões e acreditamos que as realidades são diversas, assim como são diversas as formas de se trabalhar com as mesmas. A única certeza que se pode ter é a de que se faz extremamente necessária a reflexão contínua a respeito do tema, e que essa reflexão deve estar sempre acompanhada de uma ação. A escola que se apresenta hoje, com críticas vazias, descompromissada com a mudança e, por vezes, desinteressada e desatenta, não será capaz de reverter esse quadro de desigualdade que se apresenta. Paulo Freire (1987, p.78) defende que

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”

Se o mundo pronunciado já se apresenta como um problema aos sujeitos pronunciantes, é chegada, então, a hora de exigirmos um novo pronunciar, o fim do silêncio que nos prende a uma realidade opressora. A mudança se dará aos poucos, no acreditar de cada um. Vivemos um tempo de descrença e desilusão que parece nos tomar a palavra. Sejamos, porém, mais crédulos da possibilidade de termos nossas vozes ouvidas.

Uma das perguntas que fizemos ao longo desse estudo era sobre o papel do/a professor/a na reprodução das relações generificadas e podemos concluir que esse papel é fundamental, assim como é fundamental seu papel na tentativa de diminuir ou acabar com a desigualdade de gênero nas aulas de Educação Física. Aqueles que se omitem e se escondem dos problemas que se apresentam e tentam colocar no/a outro/a a responsabilidade de sua existência e sua resolução, tem um papel de algozes da transformação. Os/as professores/as precisam se apresentar como uma oportunidade de mudança, precisam oferecer caminhos para realidades distintas, pois só dessa forma é possível vislumbrar a necessária transformação. Mas essa questão está intrincada com a questão a

respeito da formação dos/as professores/as. Pois para serem, de fato, capazes de assumir esse papel importante na transformação da realidade, os/as professores/as precisam sentir-se capazes, conhecedores da realidade e preparados para agir de forma consciente e contundente e o que encontramos é uma outra realidade.

Ainda que tenhamos discursos mais conscientes a respeito da importância de se trabalhar o tema das relações de gênero nas aulas, parece ainda superficial a compreensão da complexidade deste assunto. A maioria dos/as professores/as não teve nenhuma formação a respeito do tema, os/as poucos/as que revelaram terem discutido esta questão em sua formação profissional, o fizeram de forma não muito aprofundada, com debates relacionados sempre a questões de divisão das aulas por sexo, ou de diferenças biológicas entre os sexos, sem muito discutirem sobre a interferência da cultura na definição dos papéis sociais femininos e masculinos e de que forma a percepção da sociedade a respeito do tema influencia o dia a dia das aulas de Educação Física.

Enquanto o debate sobre gênero e igualdade de gênero for tratado de forma periférica, apenas nos currículos ocultos ou a partir do interesse de cada um, com pouca ou nenhuma legitimidade nos cursos de formação profissional em Educação Física, balizado por discursos discriminatórios que tentam diminuir ou ignorar sua importância na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, a mudança será lenta, o processo será difícil e caberá a cada professor/a, já em exercício da profissão, a partir do seu interesse pela mudança e do seu entendimento da importância do tema, buscar formação a respeito do assunto, na tentativa de erradicar ou ao menos diminuir as desigualdades de gênero em suas aulas. Esta formação poderá acontecer de diferentes formas, com participações em congressos, em que o tema seja discutido, leitura de revistas e anais científicos que também tratem do tema, assim como de livros, artigos online, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses, estando cada professor/a atento/a ao que tem sido estudado e se reciclando constantemente, em uma formação sempre contínua, preocupada com a reforma do nosso sistema educacional que já se encontra falido e ultrapassado, dessa

forma se dá passos curtos, mas importantes e necessários, em direção a alteração da realidade.

Mas podemos também pensar estratégias para acelerar estas mudanças, iniciativas que são essenciais para o modelo de educação mais humana e igualitária defendida em todos os documentos oficiais de educação do país, como a elaboração de mais políticas públicas que tratem do tema da igualdade de gênero de forma contundente e ações pedagógicas para uma Educação Física coeducativa preocupada com esta igualdade, além de um aprofundamento teórico sobre o tema, com mais pesquisas e trabalhos científicos que o abordem, aumentando sua presença nos espaços de formação, legitimando sua importância nos cursos de Educação Física.

Já existe uma preocupação por parte dos/as professores/as em democratizar a prática desportiva. Muitos acreditam que possibilitar a vivência de diferentes modalidades e atividades para todos/as, sem distinção e sem separação, possa ser uma estratégia para diminuir a desigualdade de gênero. Mas é preciso estar atento/a a necessidade de se problematizar as questões de gênero relacionadas com as diferentes modalidades e atividades. Pois aulas mistas podem ser discriminatórias e reforçar desigualdades quando não são coeducativas. A única forma de diminuir a incidência de conflitos de gênero nas aulas de Educação Física é lidando com os mesmos. De forma clara e objetiva, evidenciando os valores educacionais que se deseja alcançar com as propostas que se fazem nas aulas. Percebendo os/as alunos/as como parte fundadora e fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Pois não há sentido na docência sem a existência da discência, e a verdadeira educação acontece quando os/as educandos/as se tornam responsáveis por seu processo de aprendizagem, assumindo-se como sujeitos sociais, históricos, pensantes, capazes de se comunicar e de criticar a realidade em sua volta. Entendemos, como Paulo Freire (2003) que a educação é uma forma de intervenção no mundo, nunca neutra, nem indiferente e que pode implicar tanto no desmascaramento da ideologia dominante como mantê-la. Portanto, é necessário aos/às professores/as disponibilidade ao risco, aceitação do novo e a recusa do velho, em busca de

uma coerência constante que diminua a distância entre o discurso e a prática e possa, por fim, possibilitar uma educação mais humana, justa e igualitária.

Com a consciência de que ainda há muito o que se estudar, pois as relações de gênero nas aulas de Educação Física são uma fonte abundante de assuntos para o meio científico e entendendo a necessidade que ainda se tem de se refletir e buscar mudanças para a educação quando se trata da igualdade de gênero nas escolas, nos resta manter nossa esperança e com comprometimento, generosidade, competência, humildade e tolerância acreditar que nossa luta nunca será em vão.

“Não estamos perdidos.

Pelo contrário,
venceremos se não tivermos
desaprendido a aprender.”

(Rosa Luxemburgo)

6. Bibliografia

Altmann, Helena. (1998). *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte: H. Altmann. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

André, Marli. E. D. A. (1983) Texto, contexto e significativos: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa* (pp. 66-71). São Paulo, n. 45.

Auad, Daniela. (2004). Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. *Reunião Anual da ANPEd, Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*.

Auad, Daniela & Corsino, Luciano. (2018). Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 26(1): e42585. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v26n1/1806-9584-ref-26-01-e42585.pdf.

Azevedo, Fernando de. (1920) *Da Educacao Physica; o que ela é; o que tem sido; o que deveria ser*. 2a edição, Rio de Janeiro, edição Weiszflog.

Azevedo, Edson S. & Shigunov, Viktor. (2000). Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. *Revista Kinein*, v. 1, nº1.

Bardin, Laurence. (2004). *Análise de Conteúdo* (3aEd). Lisboa: Edições 70.

Barretto Siqueira de Sá, Elza, & Sousa Zákia, Sandra (2004). Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, 30(1).

Bearzi, Caroline. (2015). *Experiências de uma Educação Física escolar em que “elas sentam e eles jogam”*. Ijuí: C. Bearzi. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Humanidades e Educação (DHE) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Betti, Irene C. R. (1999). Esporte na escola: mas é só isso, professor. *Motriz*, 1(1), 25-31.

Boni, Valdete; Quaresma, Silvia J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica Pós-graduados Sociologia Política [on-line]*. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br>.

Bourdieu, Pierre. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Bracht, Valter. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 48.

Bracht, Valter, & Almeida, Felipe Q. (2003). A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 24(3).

Brasil. (1941). Decreto-Lei Nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Diário Oficial da União - Seção 1.

_____. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. Secretaria de Educação Fundamental.

_____. (2014). Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE).

Caldeira, Anna Maria S. (2001). A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 22(3).

Castellani Filho, Lino. (1989) *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.

_____. (1997) Esporte e mulher. In: Tambucci, P.; Oliveira, J.; Coelho Sobrinho, J. (Orgs.). *Esporte e jornalismo* (pp.91-100). São Paulo: CEPEUSP/ECA-USP.

Chauí, Marilena. (2008). Notas sobre Utopia. *Ciência e Cultura*, 60(spe1) (pp 7-12). Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60nspe1/a0360ns1.pdf>

Chaves, Luiz. G. M. (1971) Minorias e seu estudo no Brasil. *Revista de Ciências Sociais* (pp.149-168). Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, volume II, no 1.

Correia, Marcos M., Deive, Fabiano P., & Murad Maurício. (2017). O discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. In: Deive, F. P. (2017). *Estudos de gênero na Educação Física e no esporte*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.

Correia, Marcos M., Deive, Fabiano P., Telles, Silvio C. C., Lutz, Thulyo, Murad, Maurício, & Oliveira, Gabriela A. S. D. (2016). O discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. *Salusvita*, 35(1), 67-83.

Costa, Maria Regina F., & da Silva, Rogério G. (2002). A Educação Física e a Co-Educação: Igualdade ou Diferença?. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2).

Cruz, Marlon M. S., & Palmeira, Fernanda C. C. (2009). Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. *Motriz rev. educ. fís.(Impr.)*, 15(1), 116-131.

Daólio, Jocimar. (1996). Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, (supl. 2), 40-42.

Darido, Suraya C. (2005) Os conteúdos da Educação Física escolar. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Coord.). *Educação Física na escola* (p. 64-79). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Dermeval, S. (2013). As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, (42), 8-18.

Devide, Fabiano P., Osborne, Renata, Silva, Elza R, Ferreira, Renato C., Clair, Emerson S., Nery, & Luiz Carlos P. (2011) Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. *Motriz*. V.17. n° 1: pp. 93-103.

De Sousa, Eustáquia S., & Altmann, Helena (1999). *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. Centro de Estudos Educação e Sociedade.

De Souza Júnior, Osmar M., & Darido, Suraya C. (2002). A prática do futebol feminino no ensino fundamental. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 8(1), 01-09.

_____. (2003). Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. *Motriz*, 9(3), 143-151.

Dornelles, Priscila G., & Fraga, Alex B. (2009). Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1(1), 141-156.

Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.

Duarte, Rosália. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. rev. [online]* (pp.213-225). 2004, n.24. ISSN 01044060. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717012.pdf>.

Etchepare, Luciene S., Pereira, Érico F., & Zinn, João Luiz (2003). Educação física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Journal of Physical Education*, 14(1), 59-66.

Evangelista, Kelly C. M. (2018). *As relações de gênero na educação do corpo*. Goiânia. Evangelista, Kelly C. M. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Finco, Daniela (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, pp.89-102.

Fraser, Márcia T. D., & Gondim, Sônia M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. (2003). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Plageder.

Gibbs, Graham (2009). Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Art-med.

Goellner, Silvana V. (2004). Mulher e esporte em perspectiva.

_____. (2005). Mulher e esporte no Brasil. Incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*. 2005; 8:1.

_____. (2013). Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. *Tempo. Niterói, RJ. Vol. 19, n. 34, (jan./jun. 2013), p. 45-52*.

_____. (2017). A Escrita como um Ato Político. In: Devides, F. P. (2017). *Estudos de gênero na Educação Física e no esporte*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.

Gomes, Ana. (2007). *Avaliação e Gênero na Educação Física - perspectivas de docentes e discentes do ensino secundário*. Porto: A. Gomes. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Gomes, Paula B., Silva, Paula, & Queirós, Paula (2000). *Equidade na educação: educação física e desporto na escola*. Queijas: Associação Portuguesa A Mulher eo Desporto.

Gomes, Paula B. (2001): Gênero, coeducação e Educação Física, implicações pedagógico-didáticas. In: *ExAequo*. Nº 4. Pp 13-26. Celta Editora. Oeiras.

Gueriero, Djane A., & ARAÚJO, Paulo F. D. (2004). Educação física escolar ou esportivização escolar. *Revista Digital-Buenos Aires*, 10.

Imbernón, Francisco. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed Editor

Jesus, Mauro L. de; Devede, Fabiano P. (2006). Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento* (pp. 123-140). Porto Alegre, v. 12, n. 3.

Kleinubing, Neusa D., Saraiva, Maria do Carmo, & Francischi, Vanesa G. (2013). A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. *Journal of Physical Education*, 24(1), 71-82.

Kravchychyn, Cláudio; Cardoso, Sônia M. V.; Moretti, Lúcia H.T.; & Oliveira, Amauri A. B. (2011) Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. *Teoria e Prática da Educação* (pp. 107-118) Maringá, v. 14, n. 1.

KUNZ, Elenor. (1991). Educação física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí. Kinein: o movimento humano como tema. *Revista Eletrônica Kinein*.

_____. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ed. Unijuí.

Leão, Andreza M. C. & Ribeiro Paulo R. M. (2012). As Políticas Educacionais do Brasil: A (In)Visibilidade da Sexualidade e das Relações de Gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (pp. 28-37). V.7. N°1.

Louro, Guacira L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.

Ludke, Menga & André, Marli E.D.A. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Luz Junior, Agripino A. (2003). *Educação Física e Gênero: olhares em cena*. UFMA.

Mainardes, Jefferson. (2009). *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo.

Marconi, Marina A. & Lakatos, Eva M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo : Atlas.

Menezes, Ebenezer Takuno de; Santos, Thais Helena dos. (2001). Verbetes de ensino. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rede-de-ensino/>>.

Miguel, Luis Felipe (2016). Da “doutrinação marxista” à” ideologia de gênero. *Revista Direito e Práxis*, 7(15).

Oliveira, Cristiano. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias* (pp. 1-16). v. 2, n. 3.

Paes, Roberto R. (1996). *Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Campinas: R. Paes. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Patton, Michael. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3ed)*. California: Sage Publicacions.

Prat Grau, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3).

Ribeiro, Reinaldo. (2017). A importância do planejamento nas aulas de Educação Física. Disponível online em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4847>.

Romero, Elaine. (1994). A Educação Física a serviço da ideologia sexista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 15(3), 226-234.

Rosado-Nunes, Maria José F. (2015). A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. *HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 13(39), 1237-1260.

Rosemberg, Fúlvia. (2001). Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, 16, 151-198.

Saraiva, Maria do Carmo. (2002). Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer?. *Motrivivência*. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, ISSN: 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/958/4331>.

_____. (2005) Co-Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. 2.ed. Ijuí. Ed. Unijuí

Silva, Angélica T.; Fernandes, Camila C.; Debien, Jurema B. P.; Cantanhede, Aroldo L. I. (2010). Conhecimento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física: escola estadual x escola particular. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano15, nº151. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/conhecimento-sobre-as-abordagens-pedagogicas-da-educacao-fisica.htm>.

Silva, Paula & Queiroz, Paula (2018) Fixar as questões de gênero no projeto de identidade profissional de professores e professoras, In Jose Manuel Constantino e Maria Machado (Coord.). *Desporto, Género e Sexualidade. Visão & Contextos* (in press).

Silveira, Denise T. & Córdova, Fernanda P. (2009). A Pesquisa Científica. In: Gerhardt, Tatiana E.; Silveira, Denise T. (Org.). *Métodos de Pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Soares, Carmen Lúcia. (1996). Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física* (pp. 6-12).

Soares, Carmen Lúcia, Taffarel, C. N. Z., & ESCOBAR, M. O. (1992). A educação física escolar na perspectiva do século XXI. *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus.

Sousa, E. S., & Altmann, H. (1999). *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar*. Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Stake, Robert E. (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção* (pp.19-27). V. 7.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliette. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Uchoga, Liane A. R. (2012). *Educação física escolar e relações de gênero= risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*. Campinas: L. Uchoga. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas.

Valadares, Fabiana C., & Rocha, Marisa L. D. (2006). Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 62-71. Disponível em:<www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a06.pdf>.

Vianna, Cláudia P. & Unbehaum, Sandra. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121.

Anexos

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Introdução: Antes de mais nada, eu gostaria de agradecer imensamente por você ter topado participar dessa pesquisa. Como professora, eu sei que não é nada fácil ter alguém observando nossas aulas e escrevendo “coisas misteriosas” em um caderno a cada cinco minutos. Foi um prazer para mim poder participar das suas aulas, ainda que só como ouvinte. Eu entrei em contato com diferentes realidades e isso trouxe muito aprendizado para mim. Por isso, muito obrigada mesmo. Gostaria de pedir para gravar essa entrevista, só para facilitar a análise dos dados e assegurar que sua participação será confidencial e sua identidade será preservada.

O propósito desta entrevista é a recolha de informação acerca de como se estruturam as relações entre o gênero masculino e o feminino no âmbito das aulas de Educação Física (EF) no primeiro ciclo. Por isso, como professor/a dessa disciplina torna-se imprescindível captar as suas opiniões, os seus saberes e as suas vivências.

Durante a entrevista se quiser saber a razão de determinada pergunta, por favor sinta-se à vontade para o fazer, ou se houver algo a que não queira responder simplesmente diga que não responde.

Você tem alguma pergunta antes de começarmos com as minhas?

Bloco 1: Conhecendo os sujeitos da pesquisa

1. Podemos começar com seu nome e sua idade? (Se não for um incômodo para você revelar)
2. Qual a sua formação acadêmica? Onde e quando ela aconteceu?
3. Qual sua experiência como professor de educação física? Onde e por quanto tempo trabalhou como professor? Com quais idades?
4. No primeiro ciclo, especificamente, quanto tempo de experiência você tem?
5. Foi e/ou é praticante de alguma modalidade esportiva? Qual e a que nível (competitivo, lazer,...)? (Se não) Pratica alguma atividade física de uma forma regular? Desempenhou e/ou desempenha (outras) funções como treinador/a, dirigente, árbitro/a, etc.?
6. Como foi sua educação física na escola?

7. Como eram as relações entre meninas e meninos nas suas aulas de educação física?
8. Você se lembra de momentos de ensino-aprendizado que trataram da relação entre meninos e meninas durante sua formação? (Na escola e na universidade)
9. Para você, o que é educação? Qual a importância e o papel da escola na vida das pessoas?
10. E a Educação Física como disciplina escolar? Como ela se encaixa nesse seu ideal?

Bloco 2: Percepções dos sujeitos a cerca das relações de gênero na EF

11. Há quem considere existirem modalidades esportivas mais adequadas a meninos e modalidades esportivas mais adequadas a meninas, outros entendem não ser assim e que todas as modalidades são adequadas a ambos os sexos. E para você? O que o/a faz pensar assim? (Se sim) Pode exemplificar?
12. Mas e nas aulas de educação física? Você acredita que deva existir uma diferença no currículo na formação de meninos e meninas?
13. No esporte, as modalidades são separadas entre feminino e masculino. Como trabalhar essa realidade nas aulas de EF?
14. Para você, as relações entre meninos e meninas devem ser trabalhadas na educação física? Se sim, de que forma?

Bloco 3: Sobre a prática dos sujeitos

15. Pensando no seu dia a dia, como você descreveria as relações entre meninos e meninas nas suas aulas?
16. Você percebe alguma dificuldade de interação uns com os outros nas suas aulas? (Se sim) Como você costuma lidar com essas situações?
17. Como você descreveria a participação de meninos e meninas na sua aula?
18. De forma geral, você percebe alguma relação entre a habilidade das crianças e o fato de serem meninas ou meninos? (Se sim) Poderia descrevê-la?
19. Como você descreveria a sua relação com as crianças? Você acha que seu comportamento é diferente ao lidar com meninos e meninas? (se necessário)

clarificar: correção no desempenho das habilidades ou questões disciplinares, feedback positivo, incentivar/motivar para a prática).

Conclusão e agradecimento: Quero agradecer a sua disponibilidade para participar dessa pesquisa, pelo seu tempo, sua paciência e sinceridade ao responder às minhas perguntas. Muito obrigada por dividir suas crenças e opiniões comigo. Tem alguma coisa que não foi perguntada, mas que você acredite ser importante dizer quanto ao seu ponto de vista acerca das relações entre meninos e meninas nas aulas de educação física do primeiro ciclo?