

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ESEF
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
PROEF

LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA TEMÁTICA DE GÊNERO: uma análise das aprendizagens nas aulas de Educação Física

RECIFE– PERNAMBUCO
2020

LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA TEMÁTICA DE GÊNERO: uma análise das aprendizagens nas aulas de Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Nadia Patrizia Novena

RECIFE– PERNAMBUCO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

A553i Andrade, Leylane Pereira de
Intervenções pedagógicas na temática de gênero: uma
análise das aprendizagens nas aulas de educação física/
Leylane Pereira de Andrade; orientadora: Nadia Patrízia
Novena. -- Recife, 2020.
178 f.

Dissertação (Educação Física - Área de Concentração
em Educação Física Escolar) - Universidade de Pernambuco,
Campus Santo Amaro, 2020.

1. Gênero 2. Aprendizagens 3. Estereótipos de gênero
4. Educação Física I. Novena, Nadia Patrízia II. Universidade
de Pernambuco - Campus Santo Amaro - mestrado. III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 796.407
Acervo 224298
Claudia Henriques CRB4 1600

LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA TEMÁTICA DE GÊNERO: uma análise das aprendizagens nas aulas de Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Nadia Patrizia Novena

Data da defesa: 30/ 04/ 2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nadia Patrizia Novena – Doutora
Universidade de Pernambuco

Membro Titular: Marcelo Soares Tavares de Melo – Doutor
Universidade de Pernambuco

Membro Titular: Nayana Pinheiro Tavares - Doutora
Universidade Federal Rural de Pernambuco



DEDICATÓRIA

Dedico esta produção a todos/todas/todes que como eu (e Paulo Freire) acreditam que a Educação muda pessoas e que pessoas mudam o mundo. Sigamos!

AGRADECIMENTOS

“Foi um longo caminho até aqui”

A Educação Física foi a minha escolha, desde o Vestibular 2004, quando marquei o "x" na opção Educação Física na folha de inscrição da COVEST e da UPE. A Educação Física foi a minha escolha e hoje ainda é! A escolha de superar as inúmeras dificuldades de trabalhar com a Educação no Brasil; a escolha de não me limitar, não me negar, não me abater. As frustrações são inúmeras (incontáveis, lamentáveis e inaceitáveis até) mas existem momentos, sentimentos e conquistas que fazem os olhos brilharem, os ombros se erguerem e os passos se fortalecerem na certeza de que existe ali o melhor de mim.

Esse Mestrado foi desejado por muito tempo. A conclusão dele não representa, para mim, o fim. É também processo. E como processo é dinâmico e complexo. Tudo que aconteceu me mudou imensamente. Não sei dizer se de dentro para fora ou de fora para dentro, mas com certeza já não sou mais quem era antes. Durante esse percurso, muitas coisas aconteceram pessoal e profissionalmente. E agradecer, nesse momento, é uma forma de laurear aqueles que comigo estiveram e fizeram (fazem) tudo ter sentido.

Agradeço a minha mãe, Sandra Pereira, como filha, pelo imenso e desmedido amor e por ter feito o que pôde para que eu me tornasse o melhor que eu pudesse ser. Como professora, agradeço pelas infinitas reuniões pedagógicas, pelos conselhos e dicas de quem escreveu uma incrível história na Educação básica e pública. Aprendi e me inspirei na docência com quem ama a profissão e fez dela uma missão. Minha mãe é minha musa, é minha inspiração. *“Ela que é um pedacim de Deus no mêi do mundo. Um tantão de bravura outro tantão de ternura (...) Não tem pra que escolher e mesmo assim se eu tivesse a graça desse poder de todas as mães do mundo eu teria escolhido você”*

Agradeço ao meu padrasto, Benito Gonzalez, por sua serenidade e alegria e por ser apoio na minha escolha pela Educação Física desde a inscrição do Vestibular.

A minha irmã, Sheylane Pereira (Shane), agradeço por ser minha referência em dedicação aos estudos e à profissão. A minha irmãzinha, Júlia Andrade (minha pirra), agradeço pelo eterno brilho nos olhos sempre que me vê. *“Com a gente é assim: Eu sou louca por elas e elas, loucas por mim”*

A Cynthia Alves, minha Preta, agradeço por me admirar, respeitar e por ser parte fundamental do que sou e sinto. Agradeço pelo colo nos dias cansativos, pelos abraços de incentivo, pelos projetos, lágrimas e sonhos compartilhados e, principalmente, pelo amor que me faz mais forte e me traz tanta sorte. És o meu feitiço realizado. *“Agora sim, me sinto mais inteira no meu caminho, nessa companhia”*.

À família de Cynthia, agradeço a Verônica e Valéria Costa, Everaldo pai e Everaldo Junior, Janaína Lacerda, Thauã Santos, Anderson José e Dona Carlinda (in memoriam) por me receberem de braços abertos. A Dona Cleonice e Cleia Lima, agradeço pelo afeto e pelo respeito. A Kayllane Herculano (minha canhotinha), agradeço por ser luz e por erguer um castelo de amor nessa família. A Pablo Alves (Pabinho), agradeço por ficar do nosso lado e por ser amor e respeito por mim. Gratidão imensa à Família que me fez família!

Às Meninas, Elaine Silva (Preta), Pricylla Ramos (Bob), Rebeca Lopes (Dinha), e Taysa Guimarães (Ta), agradeço pela companhia, alegria e dedicação nos dias da graduação na Licenciatura, por permanecerem ao longo dos anos e por confiarem no meu potencial como profissional. Em especial, agradeço a Sharllene Lima (Sha) por, junto com Adilson Junior, me fazerem família e serem casa, abrigo e lar.

À minha turma do Bacharelado “Desde 2011 ninguém segura a gente”, agradeço por verem em mim uma referência profissional e por tornarem esse título de Mestra tão deles quanto meu. Agradeço em especial a Jessica Rocha e Wallace Henrique por terem tanto orgulho de mim. E a Noadia Guimarães agradeço por ser presença e incentivo e, claro, pelo abstract.

À minha turma de Mestrado Profissional, polo ESEF UPE agradeço pela partilha de conhecimentos e experiências, sem dúvidas foram trocas e construções

memoráveis. Tenho muito orgulho de ter vivido isso com vocês, Chrystianne Sobral, Danilo Figueredo, Fábio Fontes, Jaime Filho, José Wildson, Layz Hemiliana, Raphael Rosendo e Túlio Magno. Em especial, agradeço a Pricylla Ramos (Bob) por concluir na garra e na parceria o nosso terceiro curso juntas. Satisfação imensa te ter como amiga e poder partilhar experiências pessoais e profissionais contigo.
TamoJunta!

Aos colegas e direção do Colégio Municipal Baltazar Moreno agradeço por tornarem mais alegres e menos desgastantes esse (cansativo) sistema educacional. Em especial, agradeço a Iris Sena, Hugo Henrique, Rafaela Andrade e Samuel Arcanjo por se fazerem amigos, transporem os muros da escola e construírem pontes entre nós. Satisfação partilhar a missão da educação com profissionais como vocês.

Aos alunos e alunas que, me ensinando e aprendendo, viveram minha trajetória como professora e aos que, atualmente, fazem parte dela nos municípios de Jabotão dos Guararapes e Moreno, agradeço por serem sujeitos e objetos da minha ação e reflexão profissional e por serem a razão da minha dedicação ao ato de “professorar”. Em especial, agradeço aos sujeitos deste estudo, pela confiança, pelas trocas, pelas discussões e pelos sorrisos que me encheram os dias de inspiração e alegria.

Aos professores da graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da ESEF/UPE, agradeço pela contribuição na minha formação inicial. Em especial aos grandes Mestres/Doutores Carol Leandro, Iberê Caldas, José Cesar (Plic) Farias (in memoriam), Karla Toniolo, Marcílio Souza Junior, Patricia Pessoa, Tereza Cattuzo e Warlindo Carneiro.

Aos professores da Especialização em Educação Física Escolar, agradeço por darem continuidade a minha formação para a docência.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física, agradeço pela disposição em acompanhar esse processo, pela confiança no potencial da nossa turma e, principalmente, por respeitarem nossa história no campo da Educação Física, na Educação Básica. Vocês foram extremamente generosos e existe uma

gratidão imensa da nossa turma a toda equipe do PROEF e aos professores e professoras das disciplinas presenciais, Livia Brasileiro, Marcelo Tavares, Marcilio Souza Junior, Nádia Novena e Rodrigo Falcão. Gratidão pela contribuição nessa etapa importante de formação profissional.

Entre os professores do Polo ESEF-UPE, um agradecimento especial a professora Ana Rita Lorenzini, que lutou pela existência do nosso curso nessa Instituição, nos acolheu, nos incentivou e, sobretudo, acreditou em cada um de nós. Gratidão pela alegria, paciência e tranquilidade de cada encontro. Outro importante agradecimento a professora Kadja Michele Tenório, colega da graduação em Licenciatura, orientadora no TCC do Bacharelado e Tutora do PROEF, pela disponibilidade e disposição em contribuir comigo e com os meus colegas. Aproveito para registrar meu enorme respeito e admiração profissional. É uma honra poder dividir meu processo de formação com uma profissional brilhante como você.

Aos primos e primas, agradeço pelas histórias da vida. Em especial, agradeço a Lylian Cabral, por reunir os primos e por refazer parte da nossa família, unida em amor e cor.

Aos amigos do Camarote de Ladinho, a nossa maior festa, agradeço pela alegria de cada encontro. Em especial a Rafaela Silva, a quem agradeço por tantas risadas e, principalmente, por todo incentivo. Abracei a minha resistência, Negona e cá estou. Mestra!

Aos amigos de longa data, agradeço por permanecerem e por me ensinarem que grandes amizades suportarão tempo, distância e ausência. Agradeço às amigas que permaneceram e que de perto ou de longe se fazem presentes. Agradeço a Semada Rodrigues (Fofinha) por ver em mim uma referência positiva de amor e realização na profissão que escolhemos abraçar.

Aos tios, tias, colegas, conhecidos/as, parentes e agregados que, em ações ou pensamentos, de perto ou de longe, colaboraram para elaboração e “curtiram” a conclusão deste trabalho, registro o meu terno e eterno agradecimento.

Agradeço por fim, Aquela/Aquele/Aquilo que não existe fisicamente, mas que me mantém equilibrada. Minha intensa gratidão às energias superiores que

determinam minha existência, que me protegem, me apontam um caminho e me guiam. Estar conectada com a Espiritualidade e com a Divindade superior me tranquiliza e me fortalece. *E que assim seja!*

Foi um longo caminho até aqui. E ainda tem história pra contar. Fiz da Educação o meu lugar e não penso em parar. É cansativo. É desgastante. É luta! Mas também é dedicação, vocação e compromisso. Hoje concluí uma etapa. E ainda faltam muitos passos. Seguirei.

“É bem verdade que o caminho seria mais curto e simples se a montanha não estivesse ali, mas ela está e é preciso seguir viagem”.

Vai ter professora Mestra na Educação Básica qualificando o Ensino Público!
Sigamos!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o conteúdo dos discursos de alunos dos anos finais do ensino fundamental, quanto às aprendizagens realizadas em relação à categoria de gênero, a partir de intervenções pedagógicas com esta temática nas aulas de Educação Física. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa que se inicia como bibliográfica e documental e vai ao campo tendo como instrumento a observação e os registros em diário de campo, bem como as elaborações dos alunos a partir das atividades propostas em aulas. Este estudo toma como base a abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 15 alunos do 8º ano do ensino fundamental, sendo 8 meninos e 7 meninas. O campo da pesquisa se efetivou numa escola pública da rede municipal de Moreno. As análises dos dados se deram por meio da utilização do método de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), que permite a criação de categorias, a fim de aproximar-se do objeto da pesquisa. Como considerações finais pôde-se verificar a perpetuação de compreensões conflituosas e preconceitos, ligados ao interesse por novas construções e novos entendimentos para estabelecer outras práticas sociais.

Palavras-chave: Gênero, aprendizagens, Estereótipos de gênero e Educação Física

ABSTRACT

This research aims to analyze the content of the speeches of students in the final years of elementary school, as to the learning accomplished in relation to the category of gender, from pedagogical interventions with this theme in Physical Education classes. From the methodological point of view, it is a research that begins as bibliographical and documentary and goes to the field having as instrument the observation and records in field diaries, as well as the elaboration of the students from the activities proposed in classes. This study is based on the qualitative approach. Fifteen 8th grade students participated in the survey, 8 boys and 7 girls. The research was carried out in a public school of Moreno. The analyses of the data were made using the categorical content analysis method of Bardin (2011), which allows the creation of categories in order to approach the object of the research. As final considerations, it was possible to verify the perpetuation of conflicting understandings and prejudices, linked to the interest for new constructions and new understandings to establish other social practices.

Keywords: Gender, Learning, Gender Stereotypes and Physical Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da análise de conteúdo.....	82
Quadro 2: Indicadores de análise de conteúdo.....	83
Quadro 3 - Identificação das Unidades de Contexto e de Registro da categoria empírica Percepções e representações sociais associadas a Gênero.....	84
Quadro 4 - Identificação das Unidades de Contexto e de Registro da categoria empírica Percepções e representações sociais associadas a Gênero.....	85
Quadro 5 - Identificação das Unidades de Contexto e de Registro da categoria empírica Socialização e Normalização nas Relações de Gênero.....	86
Quadro 6: Etapas vivenciadas na intervenção com a temática de Gênero.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Análise de Conteúdo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CPE – Currículo Pernambuco

CONEDS - Congressos Nacionais de Educação

EF – Educação Física

EFE – Educação Física Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCPE – Parâmetros Curriculares de Pernambuco

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	23
GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O PERCURSO HISTÓRICO DA TEMÁTICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	23
CAPÍTULO 2	51
GÊNERO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS PROCESSOS LEGAIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	51
2.1. A categoria de Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Educação Física.....	60
2.2. A categoria de Gênero nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) para a Educação Física	64
2.3. A categoria de Gênero na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física.....	68
2.4. A categoria de Gênero no Currículo de Pernambuco para a Educação Física	78
CAPÍTULO 3	82
CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	82
3.1 Campo de Pesquisa.....	86
3.2 Delimitação dos Participantes	92
3.3 Procedimentos da pesquisa	93
3.4 Instrumentos	94
3.5 Análise de dados	96
CAPÍTULO 4	103
A TEMÁTICA DE GÊNERO NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: AS APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS A PARTIR DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	103
4.1 . Reflexos históricos da Educação Física Escolar	106
4.2 Percepções e representações associadas a gênero	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	167
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	167



Apêndice B - Termo de Assentimento.....	169
Apêndice C - Termo de Confidenciabilidade	171
Apêndice D - “Jogo da Verdade”	172
Apêndice E – “Cartão Situação”	173
Apêndice F – Plano de aula – Jogando com as profissões	175
ANEXOS.....	176
Anexo A – Carta de Anuência.....	176
Anexo B – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética	177

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física já foi contada diversas vezes e por muitos autores. Existem várias versões de uma mesma história, contada sob diferentes perspectivas e é importante refleti-la a partir dos autores/as que a contam, considerando o caminho que vem percorrendo ao longo da sua existência, configurando-se como área de conhecimento, mas sendo reflexo da concepção de sociedade e de sujeito vigente.

É importante compreender que essas concepções repercutiram também na constituição de compreensões e conceitos de corpo e de gênero dentro e fora das aulas de Educação Física, que foram influenciadas e influenciaram os contextos social, político, histórico e cultural nas quais essas categorias se inserem.

A categoria gênero, refere-se a processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens que permeiam o entendimento de masculinidade e feminilidade (SCOTT, 1992). A categoria de gênero está relacionada com a disposição social, de valores, com as concepções culturais e também com as configurações do poder. Por esta razão, ser do gênero feminino ou masculino situa o sujeito no mundo de maneiras diferentes.

Assim, nas relações interpessoais, a categoria de gênero vai se constituindo a partir de impressões e opiniões a respeito das próprias pessoas e dos indivíduos que com elas convivem, bem como das coisas, dos lugares, dos conteúdos e também de conhecimentos e conceitos que já foram cientificamente estruturados e analisados. Nesse processo, tanto o indivíduo quanto a sociedade precisam ser entendidos de modo dialético, numa constante relação de conflito entre o que se interioriza e exterioriza (BARBOZA, 2003).

A categoria de gênero, vem se constituindo ao longo dos tempos, especificamente, a partir dos anos 80, como um campo de próprio de produção de

conhecimento, pois inclui análises históricas, culturais e sociais, configurando-se num marco importante em diversas áreas do conhecimento (MATOS, 2008).

No campo da Educação e da Educação Física, a categoria de gênero tem sido empregada nos estudos, leis, documentos e propostas curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o tema transversal Orientação sexual.

Este tema transversal (orientação sexual), tem por objetivo promover reflexões e sistematizar ações pedagógicas no trato de questões relacionadas a sexualidade, considerando a identificação e superação de preconceitos, as construções sociais relacionadas aos gêneros, o respeito à diversidade e à expressão de sentimentos e desejos (BRASIL, 1998).

Na escola, espaço de convívio social, pautado por inúmeras relações sociais, coexistem indivíduos, membros de grupos sociais variados, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, um espaço onde se encontram e se expressam diversas formas de desigualdades sócio culturalmente construídas. Entre elas destacamos as relações de gênero, que podem potencializar a percepção das diferenças como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais (AUAD, 2005).

A aprendizagem, como um produto exterior e/ou paralelo ao desenvolvimento da criança, é provocada por situações ou por um professor e representa uma oposição aquilo que é espontâneo. Está subordinada ao desenvolvimento e não vice-versa. O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento, desta forma, o desenvolvimento explica a aprendizagem (PIAGET, 2009).

A aprendizagem se utiliza dos resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar sua direção. Cada etapa da aprendizagem corresponde, então, a uma etapa de desenvolvimento. Nesse aspecto, cabe ao docente buscar inúmeras formas de pensar a capacidade em campos diferentes, visto que o desenvolvimento e aprendizagem não entram em contato pela primeira

vez na escola, estão ligados desde sempre, sobrepõem-se e sincronizam-se constantemente (LEONTIEV, 2005).

O que é aprendido a partir das experiências de desenvolvimento e aprendizagem se imprimem e se expressam em ações e em discursos. Na Educação Física, por se tratar de um componente essencialmente prático, de experimentação corporal é possível analisar as construções discursivas que acontecem a partir da categoria de gênero, no que diz respeito ao sexismo, ao preconceito, aos papéis sociais e aos estereótipos de gênero. Nas aulas, alunos e alunas interagem diretamente com esse contexto e trazem naturalizações de situações que se encontram arraigadas na cultura.

Essas “naturalizações” são evidenciadas em diversos estudos que demonstram diferenciações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física e serão apresentados ao longo desse texto, trazendo apontamentos históricos e sociais que podem ser determinantes para a aceitação ou não aceitação de determinadas ações e comportamentos.

Na realidade das aulas com as crianças e os adolescentes é possível verificar a reprodução de conceitos e preconceitos cultural, social e historicamente arraigados, carregados de estigmas e rótulos sociais, que incluem diferenciações de espaços e/ou de atitudes que podem ser atribuídos de modo genericado a meninos e meninas (BARBOZA, 2003). Alguns dos conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física Escolar, por exemplo, através de suas práticas, são organizados e regulamentados em função de uma divisão sexual e social, que mantêm nítidas as fronteiras entre os sexos (LUZ JUNIOR, 2002).

Através da cultura em que os alunos estão inseridos, estes adquirem informações que caracterizam as expressões ditas como femininas e masculinas, e trazem para dentro da escola resquícios estereotipados e preconceituosos (BARBOSA, 2012; SOUZA JR, 2004). Quando os meninos resistem em jogar com as meninas alegando que elas não sabem jogar, eles naturalizam a construção social em torno dessa afirmação (ALTMANN, 2015b).

Das inquietações experimentadas na prática docente em redes públicas e privadas, relacionadas a aulas divididas por gênero, a aceitação (ou não) de ações e comportamentos esperados para meninos e meninas, à divisão de grupos, aos tipos de atividades que são aceitos por este ou aquele gênero e considerando que os estudantes trazem para a escola resquícios de demarcações estereotipadas e preconceituosas sobre expressões femininas e masculinas (BARBOSA, 2012; SOUZA JR, 2004) é que surge a pergunta que se coloca para este estudo: que aprendizagens são desenvolvidas pelos alunos a partir da intervenção pedagógica, em uma unidade letiva, relacionada à categoria de gênero na Educação Física?

O ambiente da educação se estabelece pelas relações com o outro ser humano. É nesse ambiente que se colocam à prova as subjetividades e as questões socioculturais dos sujeitos, a fim de que haja interação e assimilação. Nesse aspecto, vê-se a assimilação como sendo fundamental para a aprendizagem e esta se estabelece por meio de aplicações pedagógicas ou didáticas. Ou seja, os alunos são capazes de aprender em interação, construindo uma aprendizagem por meio da assimilação ativa que se revela por meio da apresentação de conexões entre os comentários e a reflexão principal (OLIVEIRA, et al, 2007; PIAGET, 2009).

As relações de gênero na cultura escolar há tempos se constroem e contribuem para uma ação pedagógica que considera as posturas e movimentos corporais de forma marcada, programada, para um e para outro sexo (LUZ JUNIOR, 2002). Dentro da escola, por muitos anos, as aulas de Educação Física, por exemplo, foram separatistas: nos momentos destinados aos exercícios físicos, as práticas corporais eram diferenciadas e adequavam-se a cada gênero (GOELLNER E FRAGA, 2004).

O que se percebe atualmente é que as diferenças de desempenho entre meninos e meninas ainda é um dos aspectos que mais gera conflitos em diversas instituições, uma vez que por muito tempo, e ainda, meninos e meninas foram/são incentivado a diferentes práticas corporais.

Estes discursos e comportamentos são evidenciados nas aulas quando na seleção de grupos para atividades, quando se ressalta a diferença entre atividades e comportamentos aceitáveis e permitidos para meninos e meninas e também nas experiências corporais já vividas por ambos os gêneros dentro ou fora do ambiente escolar. Além disso, percebe-se que em aulas realizadas no contra turno, é possível destacar um predomínio de presença masculina às aulas, enfatizando um pensamento/comportamento já existente de que as práticas corporais são um espaço de domínio dos meninos/masculino.

A partir da questão problema e das inquietações vivenciadas pela docente responsável por esse estudo, funda-se um Objetivo Geral para esta pesquisa: analisar o conteúdo dos discursos de alunos dos anos finais do ensino fundamental relacionados às aprendizagens da categoria gênero, a partir de intervenções pedagógicas realizadas nas aulas da disciplina Educação Física.

Desta forma, segue-se para os seguintes Objetivos Específicos: 1. Descrever a categoria de gênero no percurso histórico da Educação Física Escolar; 2. Compreender a temática de gênero na escola nas dimensões institucionais (legais e normativas) e organizacionais (propostas curriculares); 3. Analisar as aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental na categoria de gênero, através de intervenções pedagógicas em Educação Física dirigidas para esta temática.

Num primeiro momento, buscou-se elaborar o marco teórico referente ao tema norteador do estudo, resgatar o percurso histórico da temática de gênero, as influências das dimensões normativas (institucionais e organizacionais) na Educação Física Escolar e o desenvolvimento e aplicação do tema gênero em pesquisas buscando entendê-lo como uma categoria de análise e de enfrentamento, tentando estabelecer nexos entre os conhecimentos existentes e reconhecidos pela academia e os conhecimentos que surgirem no momento da pesquisa de campo.

Para então seguir para as fases posteriores: a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, através das quais buscou-se estabelecer um diálogo entre os

achados nessas etapas com o campo de investigação da Educação Física, buscando respostas para o problema central desta investigação.

Desta forma, os achados deste estudo serão tratados em quatro capítulos, seguidos das considerações finais, apresentados da seguinte forma: no Capítulo 1 encontra-se o percurso histórico da Educação Física, desde a sua “entrada” no ambiente escolar, as tendências e abordagens pedagógicas que se efetivaram a cada período histórico e cultural que permearam a organização da Educação Física Escolar e também como as questões de gênero foram tratadas em cada período e a cada nova tendência para o trato do conhecimento da Educação Física.

As questões normativas e institucionais são tratadas no Capítulo 2, no qual se destacam os sentidos e significados dos documentos legais da Educação Física e apresenta também como as questões de gênero surgem e são tratadas (ou não tratadas) em documentos com o Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares de Pernambuco e Base Nacional Comum Curricular.

O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico deste estudo, realizado em etapas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, onde se efetivaram as práticas pedagógicas na temática de gênero, propostas pela professora pesquisadora. Nesse capítulo são apresentados os lócus da intervenção e os sujeitos, bem como as razões pelas quais foram delimitados para este estudo.

A efetivação desse percurso culmina com o Capítulo 4, o qual exhibe a materialização das intervenções pedagógicas na temática de gênero e a repercussão dessas atividades na aprendizagem dos alunos e alunas de oitavo ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de Moreno-Pernambuco, demonstradas a partir da construção dos seus discursos e suas práticas nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 1

GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O PERCURSO HISTÓRICO DA TEMÁTICA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao longo da história, a Educação Física assumiu diferentes tendências, a partir de cada período social, histórico e cultural que atravessava a sociedade brasileira. Em decorrência disto, o ensino da Educação Física, também se organizou a partir destas referências – histórica, cultural e social – produzindo com isto diferentes perspectivas metodológicas.

O retrato deste contexto histórico, foi apresentado por Ghiraldelli Jr (1988), em seu texto “Educação Física Progressista” (1988), em que descreve a partir do levantamento de dados históricos da EF, as cinco tendências pedagógicas que permearam este campo. São elas: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagogicista (1945-1964); Educação Física Competitivistista (pós 64); e Educação Física Popular.

A definição destas tendências não é arbitrária, elas se constituíram – como o próprio autor descreve – a partir dos eventos históricos e sociais presentes na sociedade brasileira. Ao lidar com o contexto histórico dessas tendências, é possível estabelecer relações entre os papéis por elas representados seja num momento passado, seja na configuração atual da Educação Física.

Desta forma, tomando essas tendências como referência e acreditando ser fundamental visualizar e refletir sobre essa história, neste capítulo falar-se-á sobre como as questões de gênero perpassam a construção de conceitos e práticas da Educação Física escolar, trazendo o conhecimento sobre o corpo, estereótipos, gênero e como as concepções, fases ou abordagens vivenciadas pela EF, foram tratados a partir do contexto histórico, político e social no qual estava inserida.

A discussão sobre o corpo é considerada em muitos campos do saber, seja da cultura, das ciências políticas e das ciências especializadas como a sociologia, a psicologia, as ciências humanas. As discussões consideram, entre outras questões,

as que cabem a este estudo como: a questão moral do corpo, a ideia de normalização e naturalização, de modelização e de sentidos de funcionamento (PRADO FILHO & TRISOTTO, 2008).

Para Foucault (1996), o corpo não é somente tempo, massa, um invólucro, composto por carne, ossos, órgãos e membros, ou seja, o corpo não só matéria. Esta matéria está em movimento e é moldável, transformável por meio de técnicas disciplinares e da biopolítica. Esse corpo sofre ações constantes das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas.

O corpo – objeto tradicional das modernas ciências médicas – é o corpo biológico e natural, mas não é deste corpo que se tratará aqui neste estudo, mas do corpo que vai se constituindo a partir de seu contexto histórico, social e cultural (PRADO FILHO & TRISOTTO, 2008).

Portanto, o corpo não será considerado somente a partir de sua matéria biológica, mas também quanto à interação e atravessamentos com as dimensões culturais e sociais que imprimem diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços e conjunturas econômicas, sociais e culturais (BRACHT, 1999).

O corpo numa perspectiva humanista e social, é resultado de inúmeras intervenções advindas das categorias sociais como gênero, raça/etnia, classe, etc. Esse resultado é instável e inacabado, determinado constantemente por uma cultura ou grupo social que cria maneiras de conhecer e controlar o corpo (DORNELLES, 2012). Como imaginar o corpo independente da cultura na qual vive? Como acreditar que apenas sua natureza garante sua formação e desenvolvimento?

As várias intervenções sofridas pelo corpo podem influenciar a sua relação com as diferentes dinâmicas sociais de organização da produção e organização da vida. Neste sentido, em diferentes tempos históricos, o corpo pode ter sido o alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil), dentre outras (BRACHT, 1999).

A particularidade de cada corpo é o resultado de construções culturais plurais, pois cada cultura elabora corpos desejáveis e não desejáveis, que podem direcionar suas formas de pensar, sentir e agir o que repercute em sua corporalidade¹ ou seja, suas formas de se comportar de acordo com os valores e preceitos presentes em cada sociedade e cultura (GONÇALVES, 1994).

Portanto, sendo o corpo o lugar próprio, através do qual o sujeito articula-se com o mundo, cada indivíduo de um grupo cultural revela não somente sua singularidade pessoal, mas também o que caracteriza e representa o grupo social ao qual pertence. Cada corpo, portanto, expressa a história acumulada de uma sociedade e nele traz marcado seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos (GONÇALVES, 1994).

Bourdieu (1995) corrobora com essa questão, considerando o corpo como sendo formatado pelo mundo social e por meio de uma formação permanente, constituindo-se numa referência que ancora a identidade e é significado pela cultura, de acordo com determinantes históricos.

Uma das categorias que atravessa o corpo é a de gênero. Segundo Furlin (2014) a categoria gênero é relativamente nova e representa um nicho recente de pesquisa histórica. Scott (1995) destaca que o termo gênero vem para designar as relações sociais entre os sexos, uma forma de referir as identidades subjetivas de homens e mulheres exclusivamente a uma origem social, ou seja, representa uma categoria de análise que permite designar valores e características em referência a elaboração cultural das noções de masculinidade e feminilidade, aquilo que se diz a partir das diferenças sexuais.

Por ser uma categoria analítica que se relaciona com raça, classe, geração e sexualidade, gênero também pode ser pensado como uma forma de dar significado

¹ Entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural.

às relações de domínio². Essas relações devem ser interpretadas como uma categoria relacional referente às práticas sociais e às construções do cotidiano. Para isso é necessário superar a classificação pautada em questões biológicas e compreender que gênero ultrapassa as concepções referente a macho e fêmea/homem e mulher (SCOTT, 1995).

As imagens construídas e as concepções de macho e fêmea, homem e mulher tornam-se “naturalizadas”, tais como aquelas construídas antes mesmo do nascimento de um ser humano; no processo de criar cultura, em meio às relações humanas são demarcadas no corpo as imagens relativas a gênero, etnia e classe, de tal modo que algumas concepções e expressões dessas diferenciações são projetadas de modo fixo, irrefutável e natural, tornando-se verdades inquestionáveis (ZUZZI, et al, 2008).

À escola coube, então, a tarefa de moldar os cidadãos que, por meio dela, tornar-se-iam aptos, seriam os cidadãos republicanos e civilizados, disciplinados, sadios e trabalhadores, que assim poderiam contribuir para o progresso social (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Considerando que o contexto histórico teve influência nas implantações visualizadas e desejadas para a Educação Física, destaca-se a influência por ela sofrida pelas instituições militares e pelos profissionais médicos, desde o Brasil Império resulta no que a Educação Física representa na sociedade atual (CASTELLANI, 1988).

A instauração da Educação Física como prática pedagógica na escola surgiu a partir dos séculos XVIII e XIX e teve forte influência da instituição militar, da Medicina e foi pautada numa referência biológica do corpo, sobretudo no que diz respeito ao rendimento, ao desempenho e ao disciplinamento. Ou seja, com maior

² Relações sociais de dominação e de exploração instituídas entre os sexos sob a forma de princípios de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino (Bourdieu, 1995).

ou menor ênfase, as concepções de Educação Física, de modo geral, resgatavam sempre o lema de "mente sã em corpo são" (CASTELLANI, 1988).

A Educação Física surgiu vinculada a ideais eugênicos, estando fortemente associada à formação de uma raça brasileira. Desta forma, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar indivíduos fortes e saudáveis, o que era fundamental naquele período de início de independência (CASTELLANI, 1988).

Para a concepção Higienista a saúde estava em primeiro plano e a EF exerce o papel de formar homens e mulheres sadios, fortes e dispostos para dar conta, principalmente, de um processo de "asepsia social". Desta forma, a aprendizagem era medida a partir dos comportamentos e ações aceitáveis para aquele contexto, e, para dar continuidade aquilo que se pretendia formar: uma raça brasileira (SOARES, 2004).

Nesse período, historicamente, o Brasil encontrava-se no início da República, momento marcado pelo pensamento liberal, que acreditou na escola como "redentora da humanidade", através da qual se formaria uma sociedade democrática, livre de problemas sociais (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Ghiraldelli Junior (1991) destaca ainda, que para esta corrente, a ginástica, o jogo e o esporte deveriam cumprir a função de disciplinar os hábitos utilizando-se, para isso, da manutenção da conduta que busca a saúde e reconhece na EF um agente de saneamento público, com a finalidade de formar uma sociedade livre de doenças infecciosas e vícios que prejudicassem a saúde.

Os higienistas, através da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade visavam multiplicar os indivíduos brancos, politicamente adeptos da ideologia nacionalista. As exigências relacionadas aos cuidados higiênicos da formação física, moral e intelectual dos alunos, proclamadas desde o século XIX, confirmavam a valorização da Educação Física como parte de um projeto de reestruturação da cultura nacional (BRACHT, 1999).

A eugenia, considerada nesse período uma ciência e um movimento social, reforçava a ideia do casamento e da reprodução como fatores indispensáveis à

preservação da higiene social e organização pública. Desta forma, buscando a higienização dos corpos, a valorização da família e o fortalecimento da raça, era exigido do corpo feminino saúde e beleza para cumprir seus propósitos: o casamento e a procriação (GOELLNER, 2000).

Para Foucault (1987), o corpo é político, as relações de poder intervêm diretamente sobre ele, marcando-o, dirigindo-o, exigindo-o. Diante disso, de várias maneiras, buscou-se implantar uma racionalidade nos corpos das crianças, dentro das escolas, com o objetivo de transformá-las, a partir dali, em cidadãos republicanos. Como um “projeto”, o corpo foi construído. A marcação que recai sobre ele é cotidiana e pressupõe investimento e intervenção continuada e permanente, articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade (LOURO, 2002).

Para Louro (2002) a sexualidade, os corpos e os gêneros passam por várias táticas, técnicas e estratégias de regulação, saneamento e educação, advindos de diversas instâncias, que por vezes podem ser distintas, discordantes ou contraditórias, o que torna cada vez mais inviável a pretensão de tomar os corpos como estáveis e definidos.

Ao se relacionar a escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, percebe-se que a educação do sexo encontrou espaço na escola desde muito cedo, a partir de perspectivas bem estabelecidas no discurso educacional brasileiro. O “sexo bem-educado” se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização, expresso, nesse contexto, por práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio, e reprodutivas (CESAR, 2009).

Cesar (2009) destaca ainda que as primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil ocorreu por volta dos anos das décadas de vinte e trinta, quando a educação sexual era pautada em pressupostos higienistas e eugênicos. Essa educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras, buscando dissipar a ocultação sobre o sexo e as práticas sexuais, ocorrida no século XVIII,

mas promovendo um interesse em consolidar as práticas sexuais com finalidade reprodutiva.

Sendo assim, a prática de atividades físicas sistematizadas foi ligada ao discurso da formação de uma raça brasileira e, pautados em conotações eugênicas, os educadores passaram a defender a introdução à Ginástica nos colégios. Na Europa, a Educação Física já era praticada como Ginástica, sendo essa nomenclatura associada a “exercícios militares de preparação para a guerra” compostos por atividades de jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos corridas, equitação, esgrima, danças e canto (SOARES, 2004).

É importante destacar que, nesse período, pretendeu-se muito mais que apenas instruir as crianças, era preciso educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão, a exemplo do programa de ensino primário previsto nas escolas de Minas Gerais, nos primeiros anos do século XX, dentre os quais se destaca as disciplinas de Leitura, Escrita, Língua pátria, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geometria e Desenho, História Natural, Física e Higiene, Trabalhos manuais e Exercícios físicos (VAGO, 1999).

A disciplina denominada Exercícios físicos foi mais um dos dispositivos para o cultivo do corpo na escola. A reforma de 1906 realmente obrigou a presença dos “Exercícios Physicos” no programa, considerando que os exercícios promoviam o desenvolvimento dos futuros cidadãos, havendo intensa preocupação com o fortalecimento físico (VAGO, 1999).

A Educação Física Escolar passou a ser entendida como meio de promover a saúde individual, tendo como objetivo maior a melhoria da nação, educando os corpos de homens e mulheres para se tornarem aptos a desempenharem seus papéis dentro da nova sociedade brasileira, que passou a valorizar o ser humano pela força produtiva, acatando as aspirações capitalistas de organização dos corpos, de purificação das populações e da melhoria da mão de obra (LIMA e DINIS, 2007).

Porém, ao fazer a oposição do corpo sadio, robusto e forte ao corpo relapso, flácido e doentio, criou-se um modelo de corpo eleito como representante de uma

classe e de uma raça servindo para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados (CASTELLANI, 1988).

Desta forma, tomando diversas medidas sanitárias e de moralização das cidades, a atividade física, na forma da Ginástica, passou a ser defendida como forma de aprimoramento da saúde individual e coletiva. Essas práticas determinaram divisões e discriminações entre os sujeitos ou grupos sociais e constituíram suas identidades.

A proposta de incluir a Ginástica no curso de formação de professores e nas escolas primárias de todo os níveis teve a finalidade de oferecer às mulheres, atividades que atinassem para a harmonia de suas formas feminis e às exigências da maternidade futura. A EF para mulheres deveria ser integral, higiênica e plástica e também dar conta de trabalhos manuais e jogos infantis. Além disso, também eram permitidos os esportes menos violentos que fossem compatíveis com a delicadeza do organismo das futuras mães (CASTELLANI, 1988).

Certamente, a instituição escolar sofreu diversas mudanças no século XX, assumindo diversas faces: conservadora, revolucionária, progressista, liberal (CESAR, 2009). Com a EF não foi diferente. Com vistas a “saúde da pátria”, a concepção militarista passou a ser introduzida nas escolas, a partir da vigência, em 1931, da legislação que colocava a EF como disciplina obrigatória nos cursos secundários. O “adestramento físico” era mencionado como forma de preparar a juventude para “o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (CASTRO, 1997).

Essa concepção não estava propriamente voltada para o seu cunho militar, mas na aceitação do pensamento autoritário. Formalmente, cumpria-se exercícios, ressignificados por meio do conhecimento médico, com a finalidade de educar o corpo para a produção, promovendo saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos) (BRACHT, 1999).

Considerando a finalidade da Educação Física, os programas de ensino eram diferentes para meninos e meninas, o que aponta para as representações simbólicas

sobre o corpo masculino e o corpo feminino: “para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos” (VAGO, 1999, p.35). Para as meninas, as aulas eram ministradas por professoras, para os meninos, por um instrutor militar que poderia ser solicitado pela escola.

Outro aspecto importante que Vago (1999) destaca, é que o programa de aulas femininas direcionava as meninas à manipulação de itens domésticos, ensinando-lhes apenas o que fosse útil nesse contexto. Para os meninos, o que lhes fosse útil com relação ao trabalho metódico, familiarizando-os com peças e instrumentos que pudessem fazer uso. Tal como o programa, os espaços para os exercícios físicos também eram separados por sexo, o que apontava para a constituição diferenciada de corpos masculinos e femininos.

Essa tendência contribuiu por fomentar a seleção de elites condutoras que distribuíam homens e mulheres nas suas funções sociais. Desta forma, a Educação Física foi utilizada para colaborar com um processo de "seleção natural", eliminando os fracos e criando o cidadão-soldado, capaz de obedecer e servir de exemplo pela sua bravura e coragem (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Por causa da instituição militar, que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, o conceito de EF cresceu e passou a ser visto não somente como uma simples aplicação de grosserias e métodos empíricos ao alcance de todos, mas uma verdadeira e delicada arte, cujo exercício demanda conhecimentos científicos bem especializados (CASTELLANI, 1988).

Essa tendência não se resumiu a uma prática militar de preparação física, mas uma busca por impor padrões, buscando condicionar meninos e meninas a determinados comportamentos considerados adequados para este ou aquele sujeito, buscando o que seria, tal como na tendência higienista, a manutenção da ordem vigente.

Desta forma, a aprendizagem se vinculava a permanência da organização social e a perpetuação de gerações sadias e aptas para a cidadania, cabendo aos

homens a virilidade, a luta, a presença nos espaços públicos e às mulheres a delicadeza, a procriação e a permanência no espaço doméstico.

A estereotipação dos gêneros masculino e feminino buscava um ideal a ser alcançado: transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões das proles e raças puras. Os processos culturais que definem matrizes rígidas e fixas para as feminilidade e masculinidades criaram a ilusão da existência de apenas dois gêneros, tornando-os algo tão “natural” que impedem que sobre eles haja questionamentos (ZUZZI et al, 2008).

Essa trajetória médico/militar conduziu a diversos movimentos de pedagogos, estudiosos, intelectuais, desde as décadas de 1920 quando se começou a pensar a Educação e a Educação Física com base em princípios pedagógicos. As reformas educacionais realizadas em diversos estados brasileiros, de 1920 a 1928, contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário (FREIRE, 1998).

Os decretos dessa época compunham uma legislação de exceção, quase sempre para coibir direitos humanos. Com a Educação Física também não era diferente e desde 1851 se sucedem decretos, decretos-leis, leis ou portarias, para regulamentar a Educação Física, buscando garantir aos alunos de nosso país uma Educação Física “adequada”, segundo Freire (1998).

Por meio dos anteparos normativos, surge a concepção Pedagogicista. Essa concepção, para Ghiraldelli Junior (1991), visualiza a EF não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar os corpos, mas uma prática educativa, capaz de promover, através do movimento, a chamada educação integral, considerando a Educação Física como uma disciplina educativa, sobretudo nas redes públicas de ensino.

É inegável que essa tendência da EF, impregnada das teorias psico pedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkeheim, trouxe avanços em relação à EF Militarista, no que diz respeito a prática e a postura do professor e, então passou a se responsabilizar por todas as particularidades educativas que as disciplinas

instrutivas não dava em conta, como, por exemplo, as fanfarras, jogos intra e inter escolares, desfile cívico, etc. A EF passou, então, a cumprir o anseio da educação liberal: a formação do cidadão.

Essa tendência da Educação Física se preocupou em instrumentalizar a juventude para aceitar regras de convívio democrático, para o altruísmo e para o culto à nação e passou a ser considerada uma disciplina útil, que poderia ser incluída num sistema nacional de Educação, visto que seu entendimento superou a tendência de melhorar a saúde, adquirir hábitos fundamentais e se direcionou para a promoção/formação do homem brasileiro que respeita as peculiaridades culturais físicas e psicológicas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

É importante destacar que, nesse contexto de aprendizagem, é por meio das interações sociais que se torna possível acessar a informação. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento pode ser utilizada como forma produtiva na situação escolar, visto que essa interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças (KOLL, 2010).

Além disso, a aprendizagem, as experiências, as interações, as situações concretas da vida e da educação contribuem para o desenvolvimento, contudo não o determina (PIAGET, 1973). Caso uma criança não tenha contato com adultos ou com outras crianças mais velhas, por exemplo, é possível que esta criança não se desenvolva humanamente, ou seja, não consiga manifestar as chamadas funções psicológicas superiores (consciência, intenção, planejamento, entre outras) (VYGOTSKY, 1981).

Essa tendência se apoiou no crescimento da rede pública de ensino, cuja extensão a todas as classes sociais representou também a extensão da Educação Física sistematizada e metodizada, direcionando-a a setores da população até então não-beneficiados, o que impulsionou um redirecionamento da teoria da Educação Física brasileira, de modo que pudesse atender o aluno das camadas assalariadas urbanas que chegavam aos bancos escolares (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Dentro desse movimento, a escola pública se tornou uma reivindicação constante das classes populares. Contudo, como indica Ghiraldelli Junior (1991), o crescimento quantitativo da extensão da rede pública de ensino não lhe garantiu as transformações qualitativas com a finalidade de superar velhas concepções agregadas às ideologias organicamente ligadas ao capitalismo.

Numa sociedade fundada numa matriz democrática, a entrada na escola se torna uma forma de acesso e promoção da igualdade de direitos, sendo qualquer prática desenvolvida nesta, direito de todos (ALTMANN, 2015b). A escola apresenta uma dinâmica interativa que indica muito mais do que aparenta; sua intencionalidade, refletida e impressa no Projeto Político de cada instituição, representa os tipos de sujeito que se pretende formar em cada instituição.

É importante situar que a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero e sexualidade, a escola também as cria. A vivência em espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilita a ampliação de conhecimentos em diversas dimensões: estética, corporal, sensível, oral, escrita, artística, rítmica, etc. (WENETZ & STIGGER, 2006).

O corpo e as relações de gênero também são produzidos dentro do currículo da escola que, nesse contexto, representa uma das instituições que vigiam o corpo dos/as alunos/as para a garantia da formação de cidadãos/ãs “normais”. Dentro dela vai se definindo a identidade dos sujeitos, vai se mostrando o que cabe para meninos e meninas, apontando o que se deve aceitar e rejeitar através de processos de reforço e punição (FOUCAULT, 1987).

A busca por essa formação integral das crianças era constituída por concepções de gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, religião, geração. Por meio da frequente normatização de ações e comportamentos desejáveis e aceitáveis para meninos e meninas, a escola manteve a vigilância acerca dos corpos infantis, de modo que os alunos e alunas internalizassem certas formas de vigilância e auto regulação (LIMA e DINIS, 2007).

A instrução física sob os moldes militares deu espaço a outras formas de conhecimento sobre o corpo. Sendo uma disciplina essencialmente prática, que trabalha seus conhecimentos por meio do corpo, da aprendizagem dos gestos e das dinâmicas dos jogos e demais conteúdos, a Educação Física viveu modificações nos seus conteúdos, os quais adquiriram novos formatos e características, a partir de reformulações pedagógicas (ALTMANN, 2015b).

Nesse contexto de modificações houve, por parte do Estado, um maior incentivo a ações voltadas ao esporte, às práticas corporais e às condições para o desenvolvimento do esporte se tornaram mais presentes, tais como o desenvolvimento industrial e urbanização da população e dos meios de comunicação de massa (BRACHT, 1999).

O currículo, nesse período, teve a intenção de constituir sujeitos patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para a defesa da pátria (NUNES e RUBIO, 2008). A Educação Física se tornou o espaço de intervenção na educação dos cidadãos e a aprendizagem dos alunos tinha a finalidade de promover a valorização da estética do corpo e o aperfeiçoamento do físico para enfrentar os desafios da vida moderna (GOELLNER, 2000).

Havia, então, naquele momento, uma urgência por dominar, operacionalizar e otimizar o funcionamento do corpo. A EF, assim como a Medicina seria a responsável por organizar os exercícios corporais de modo a aproveitar a energia gerada nos movimentos, sem que estes levassem o praticante à fadiga. Cabia à EF regular o corpo e torná-lo funcional (GOMES e DALBEN, 2011).

Ghiraldelli Junior (1991) afirma que o objetivo dessa Educação Física era também o amortecimento da população para perpetuar a “dominação pela dominação”, de modo a extinguir qualquer tipo de oposição à classe dominadora. Além disso, a proposta dessa fase não possibilitava a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, pois privilegiava aqueles com maior/melhor capacidade física/atlética.

No período de 1964 a 1985, com a Ditadura Militar, ganhou corpo a Educação Física Competitivista. Foi difundido, nesse período, o ideal competitivo e a ideia de superação individual na tentativa de disseminar valores e formar uma nação moderna. Essa modernização começaria, então, pela educação dos corpos, redefinindo hábitos, atitudes e comportamentos, com as atividades físicas sendo, inclusive, recomendadas para as mulheres como forma de construir um bom estado de saúde, permitindo-lhes também novas formas de socialização em espaços outrora dominados pelos homens, como: a rua, o clube, os estádios e os ginásios, as praças e os parques (SCHWENGBER, 2003).

A Educação Física passa a se basear no treinamento e na Medicina desportiva. Ghiraldelli (1998) afirma que por meio da massificação do esporte de alto nível seria possível ver brotar os expoentes dos esportes olímpicos. As bolsas de estudo, por exemplo, eram concedidas aos alunos que se sagrassem campeões desportistas, o que criou uma seleção às avessas: ao invés do desempenho intelectual e profissional, o desempenho desportivo. Dentro desta perspectiva, portanto, a ginástica, os jogos se restringem ao esporte elitizado, e a Educação Física, a verificação de desempenho.

As mulheres, nesse período, ampliaram a participação em modalidades esportivas e em competições. Contudo, para essa nova mulher era necessário que, além de cumprir as responsabilidades da vida moderna, também fosse capaz de gerar filhos saudáveis. Ou seja, as atividades físicas eram incentivadas e recomendadas desde que não rompesse com as representações dominantes de feminilidade e masculinidade.

Havia o incentivo e a repressão. Por um lado, discursos que desafiavam mulheres a exibir ou reprimir seus corpos, criando e criticando novas formas de cuidar de si, reforçando e amenizando a exibição pública do corpo (GOELLNER, 2000). Se por um lado se criticava a ausência de exercícios físicos e o excesso de roupas e o confinamento no lar, por outro, estimulavam novos atrevimentos que daria espaço para formação de uma “nova mulher”.

Goellner (2000) explica que esses atrevimentos também precisavam dar conta dos deveres do ser mulher, ou seja, poderia ousar, mas não poderia esquecer de preservar suas virtudes e suas características de graciosidade e delicadeza para cumprir os papéis que lhes foram designados: os cuidados com o lar e a educação dos filhos.

Desta forma, o cuidado com a aparência, o desnudamento do corpo e o uso de artifícios estéticos impulsionaram a modernização da mulher e a atividade física também contribuiu para a produção da "nova mulher" – moderna ágil, companheira, capaz de enfrentar os desafios dos novos tempos (SCHWENGBER, 2003).

As comparações e dissociações de funções sociais atribuídas a homens e mulheres, pautadas unicamente em características biológicas serviram para criar um abismo entre homens e mulheres, ampliando as desigualdades socialmente construídas para cada sexo. O que era permitido aos homens, às mulheres era limitado e/ou regrado, a fim de manter a ordem social e cultural, de modo que ambos os sexos cumprissem o que lhes fosse previamente determinado, criando ideais de homens e mulheres que deveriam ser cumpridos rigorosamente (GOELLNER, 2000).

A recomendação de modalidades esportivas de acordo com a constituição física do praticante esteve presente na época, pois, segundo a concepção eugênica e higiênica o esporte representava mais que um divertimento, deveria se constituir numa prática útil à saúde e à raça. A recomendação pela ginástica ou pelo esporte, era proposta com a finalidade de promover a energização dos corpos (GOMES e DALBEN, 2011).

Para mulheres, então, exercícios e esportes que assegurasse a integridade do útero e dos ovários, bem como que permitisse o bom desenvolvimento da pelve. A atividade com maior recomendação era a dança, pois contém elementos que preservam a feminilidade, associada à beleza e à sensibilidade. Outra atividade recomendada para mulheres era a ginástica, com exercícios também específicos e que reafirmavam o universo feminino de encanto e beleza. Para homens, destaque para o boxe e o futebol, que lhes garantiam força e virilidade (GOELLNER, 2000).

Quanto à aprendizagem, estando intimamente ligada ao movimento, pode ser considerada uma forma de pensar. Ou seja, para aprender há de existir um corpo dotado de propósitos, aptidões físicas, intelectuais e afetivas que, inserido em um meio social, integrará estímulos e apreenderá novas formas de linguagem e aptidões, sendo capaz de transformas a realidade (MERLEAU-PONTY, 1999).

Porém a diferenciação de práticas de atividades físicas e esportivas entre homens e mulheres, ao longo dos anos, contribuiu para fortalecer a visão da superioridade masculina, pois o esporte de competição e de combate adequava-se aos homens para a formação de um cidadão viril (SCHPUN, 1999), ao passo que a prática para mulheres era considerada arriscada, pois poderia machucar, masculinizar e/ou comprometer as funções reprodutivas das mulheres (GOELLNER, 2010), sendo este um dos argumentos que excluiu as mulheres deste meio (ALTMANN, 2015a).

Contrariando as tendências baseadas na competição, na saúde pública ou na disciplinarização dos cidadãos, surge uma nova tendência para a Educação Física, a EF Popular, no período pós ditadura, a partir de 1985. Tomou corpo, a partir dos Comitês Populares Democráticos que, preocupados com o sistema educacional e com o lazer e a Educação Física, passou a reivindicar do Poder Público mais escolas, quadras esportivas, jardim de infância e praças (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Essa tendência é dominada pelos anseios operários de ascensão na sociedade, vislumbra a ludicidade e a cooperação e entende os jogos, a dança e a ginástica como forma de organizar e mobilizar os trabalhadores, ou seja, a classe popular, para a prática social, baseada no enfrentamento das lutas de classes. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passam a vigorar nos debates da disciplina (FERREIRA e SAMPAIO, 2013).

Para Guiradelli Junior (1991), essa concepção se sustenta quase completamente numa teorização transmitida oralmente entre as gerações, visto que: os homens vivem organizados em sociedades e constroem suas relações

interpessoais a partir de laços culturais, interagindo com a natureza e produzindo objetos que garantem o registro histórico de sua existência (OLIVEIRA, et al, 2007). Contudo, muitos dos registros desse período se perderam no desinteresse da classe dominante em difundir as teorizações, os relatos, presentes em jornais/revistas do movimento Operário Popular.

A partir desse período da década de 80 houve uma forte modificação acerca do modo de pensar a Educação Física, constituindo uma nova corrente chamada, inicialmente, de revolucionária, mas também atendida por crítica e progressista (CASTRO, 1997).

Essas modificações na organização das aulas de Educação Física, algumas delas, coincidiram com o surgimento dos estudos de gênero no Brasil; a partir da década de 80 as questões de gênero tomaram espaço, sobretudo nas ciências humanas, tornando-se uma categoria analítica e relacional que se articula com outras classes, raça, orientação sexual, geração, etc.

A partir da criação do conceito e da ampliação dos estudos percebeu-se o impacto nas políticas de educação pública, o que favoreceu, por exemplo, a diminuição das segregações de meninos e meninas nas aulas, permitindo maior interação entre eles (ALTMANN, 2015b). Essas novas formas de pensar a prática pedagógica representaram um processo, e como tal sofreram em seu interior as contradições próprias de um “novo fazer humano” que, como processo histórico, representa um determinado grupo que precisou repensar sua trajetória educacional em um Estado em plena (r) evolução (OLIVEIRA, et al, 2007).

A Educação Física passou por uma grande ebulição percebida através da rediscussão de temas que foram desde a redefinição do seu papel na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos.

O predomínio biológico passou a ser questionado, ampliou-se o debate acerca de questões sócio culturais. Com o debate acerca das questões relacionadas

à Educação Física, surgiu um novo cenário, marcado pela ruptura com o biologicismo, a reformulação dos currículos e dos conteúdos.

Reconhece-se a Educação Física como uma área de conhecimento, como uma disciplina que introduz e integra o aluno aos conteúdos da cultura corporal de movimento, como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos; instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998).

Surgem, então, diversas abordagens destacadas por Darido (2003): Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista, Saúde Renovada, Crítico-superadora e Crítico-emancipatória.

Estas abordagens representam movimentos de renovação teórico-prática da Educação Física com a estruturação do seu campo de conhecimento, considerando a EF não mais apenas em seu trabalho com o corpo meramente físico/biológico, mas com todo seu entorno que dialoga, invariavelmente com a cultura e questões sociais. Estas abordagens visam estabelecer a Educação Física como um campo problematizador, dialógico, prático, revelador das potencialidades dos sujeitos crianças, professores (as) e pesquisadores (as) (FALCAO, et al. 2012). Mas, que relações podem ser estabelecidas entre estas abordagens e as categorias de gênero?

O autor de maior influência no pensamento psicomotricista no Brasil foi o francês Jean Le Boulch (1986) que acreditava que a educação psicomotora é a base da escola primária, pois condicionava a outros aprendizados: consciência do próprio corpo, lateralidade, domínio de tempo e espaço e coordenação de gestos e movimentos (DARIDO, 2012).

A Psicomotricidade foi o primeiro movimento a se articular como uma abordagem da Educação Física Escolar, vislumbrava o desenvolvimento integral do

aluno, extrapolando a ordem biológica e de rendimento corporal, estimulando os aspectos motores, cognitivos e afetivos (SOARES, 1996).

A Educação Física se voltou para prática relacionadas ao desenvolvimento da criança, com preocupações em relação aos processos cognitivos, afetivos e psicomotores e passou a ser utilizada como um meio para aprender outras disciplinas da escola, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências (SOARES, 1996).

Além de utilizada como meio, a EF desenvolveu um discurso que pretendia substituir o conteúdo meramente esportivista, tomando para si o conhecimento da área e se apoiando em um conhecimento básico e fundamental de sua formação, mas não necessariamente um conhecimento a ser pedagogizado, ensinado.

A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança e responde às finalidades de: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em vista as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano (DARIDO, 2012).

Darido (2012) aponta ainda que o discurso e a prática da Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, aproximaram o professor das necessidades escolares e pedagógicas. Ao passo que destituía supervalorização dos pressupostos desportivos de gestos e técnicas, valorizava o processo de aprendizagem. O professor, nesse contexto, ficou responsável pelo planejamento, a execução e a avaliação das atividades em Educação Física, além disso, recebeu a tarefa de lidar com as (possíveis) interações entre meninos e meninas.

Melo e Romero (2003) afirmam que a construção social transmite e reforça comportamentos culturalmente estereotipados, não permitindo a evolução do movimento do corpo de forma igualitária, entre os dois sexos, uma vez que a criança assimila os valores culturais do ambiente, referentes a valores, prestígios, normas, representações, comportamentos, relações de poder e sentimentos.

Com isso, entende-se que as diferenças entre as preferências de meninos e meninas não são de origem biológica, conforme aponta Vianna e Finco (2009), elas

são construídas social e historicamente e não devem ser justificadas com explicações biológicas, anatômicas ou fisiológicas.

Para Kishimoto e Ono (2016), os brinquedos e as brincadeiras são importantes para a construção da identidade de gênero das crianças, pois elas fazem suas escolhas por gênero e por sexo, criando estereótipos. Essas escolhas são dirigidas pelos contextos, por exemplo: são os pais que escolhem os primeiros brinquedos e, assim, constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança.

Desta forma, meninos e meninas têm experiências diferentes durante a infância, o que promove e desenvolve habilidades e interesses diferentes. Algumas atitudes das crianças serão desenvolvidas porque são aceitas por seus pares e outras serão inibidas por não se encaixarem no grupo de convívio (CARVALHO, 2016).

Nessa linha de pensamento, os professores são considerados os facilitadores da criação e do desencadeamento dos processos mentais, levando às novas percepções e criando oportunidades para que ambos os sexos convivam com suas diferenças pessoais, sem estabelecer regras ou reforçar discriminação entre meninos e meninas.

O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade buscam a dissociação da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. Apesar de criar uma nova versão para a EF, essa proposta também foi amplamente criticada por não conferir à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares (CARVALHO, 2016).

Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola. Ou seja, se por um lado isto foi extremamente benéfico, por outro foi o início do abandono do que era específico da Educação Física: o aprender/ensinar o gesto. (SOARES, 1996).

Já o construtivismo, enquanto abordagem pedagógica, se apresentava como uma opção metodológica que se opôs às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento.

Diferente disto, a abordagem construtivista, buscou valorizar os aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos no desenvolvimento do movimento humano, a construção do conhecimento se dá através da interação sujeito-mundo (SOARES, 1996; DARIDO, 2012).

Os ideais construtivistas foram fortemente divulgados por meio do livro “Educação de corpo inteiro”, de João Batista Freire (1989). O objetivo dessa abordagem é construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender (SOARES, 1996).

O autor apresenta o Decreto Federal n 69.450 de 1971 que previa a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física das escolas brasileiras, considerando alguns argumentos corriqueiros, superficiais, tais como: “Menino é mais forte que menina”; “As meninas correm muito menos”; “Meninas não sabem jogar bola”; “Os meninos são mais espertos”, e assim por diante. Além disso, há destaque para as questões culturais que revelam que as crianças chegam à escola já separadas por sexo, pelas atividades desenvolvidas em outros ambientes anteriores à escola.

Para o autor, a criança é uma especialista no jogo, no brincar e no brinquedo; possui um conhecimento prévio que deve ser respeitado e que o conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação, em um processo de constante reorganização.

Essa concepção teve forte influência de Piaget. A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal e utiliza o jogo como conteúdo/estratégia principal (DARIDO, 2012),

resgatando a cultura de jogos e brincadeiras (as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades) que compõem o universo cultural dos alunos. Contudo, não menciona que nas construções sociais, jogos e brincadeiras de rua são vivenciados de maneiras diferentes por meninos e meninas, o que resulta numa diferenciação nas vivências e, conseqüentemente nas elaborações e experimentações nas aulas de Educação Física.

Ainda na década de 1980 surge a abordagem desenvolvimentista, que se preocupou com o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, dentre as quais destacam-se as habilidades locomotoras, de manipulação e de estabilização. Dirigida para crianças de quatro a quatorze anos, a abordagem desenvolvimentista tornou o movimento o seu principal objeto de estudo. Segundo ela, a Educação Física deveria privilegiar a aprendizagem do movimento e essa aprendizagem poderia favorecer outras.

No Brasil, os principais autores dessa abordagem foram Go Tani (1988) e Manoel (1994). Para eles, por se tratar de uma proposta direcionada para crianças de quatro a quatorze anos, tratava-se também de uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar (DARIDO, 2012).

Essa EF seria desenvolvida nas primeiras quatro séries do primeiro grau, incluindo oportunidades de experiências de movimento que pudessem garantir o desenvolvimento normal da criança. Desse modo, uma aula desta disciplina não poderia ocorrer sem a presença do movimento, através do qual se poderia ocorrer outras aprendizagens.

Para essa abordagem o ser humano é entendido como um sistema aberto que interage com o meio ambiente em busca de estados mais complexos de organização; um sistema dinâmico, que muda e evolui, projetando novos objetivos assim que o objetivo inicial é alcançado. Os movimentos são de grande importância

social e cultural e através deles que se expressa e se comunica; se relaciona um com o outro e aprende sobre si mesmo (GO TANI, 2008).

Como a abordagem era focada nas séries iniciais, período em que os estudantes se encontram na fase de habilidades básicas e suas combinações, a abordagem não discutiu as habilidades específicas, socialmente determinadas, o que foi considerado um equívoco, por desconsiderar a importância da cultura no desenvolvimento motor.

Essa abordagem traz uma contribuição essencial apontando que o movimento humano e aprendizagem do movimento humano constitui o objeto básico de estudo e aplicação da Educação Física Escolar, mas não se apegou às questões culturais e sociais, tampouco menciona em sua organização às diferenciações de gênero, amplamente identificadas nas aulas de Educação Física Escolar, principalmente na educação infantil, período em que as relações das crianças são como uma introdução à vida social, é quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando das construções sociais (FINCO, 2003).

Segundo os autores, essa abordagem não busca solucionar os problemas sociais do país através da EF, busca a habilidade motora como conceito mais importante, considerando que é através da aquisição de habilidades que é possível adaptar-se aos problemas do cotidiano. A EF passa então a dar conta de ampliar as possibilidades de desenvolvimento motor do aluno através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos (DARIDO, 2012).

O principal objetivo da EF nessa abordagem é oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, ou seja, é necessário adaptar os conteúdos às faixas etárias, obedecendo a um modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, abordado numa ordem de habilidades que vão das mais básicas/simples às mais complexas/ específicas (DARIDO, 2012).

Em meados da década de 90 surge uma nova abordagem denominada de saúde renovada. Os principais teóricos dessa abordagem são Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996) que defendem a ideia de Educação Física escolar numa

perspectiva biológica, sem desconsiderar, no entanto, as questões sociais, tais como qualidade de vida, bem-estar e hábitos saudáveis. Esses hábitos deveriam ser incentivados na escola, por meio da Educação Física.

Guedes e Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica, nas áreas da Educação Física e da saúde pública, é a de levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física (DARIDO, 2012).

Para Darido (2003), essa abordagem é considerada renovada, pois incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens, com enfoque mais sociocultural que biológico. Palma (2001) ressalta a necessidade de analisar os fatores sociais e ambientais como propulsores da saúde, tais como estresse, sedentarismo, doenças hipocinéticas, problemas cardíacos, entre outros.

A sexualidade começa a ter espaço quando assumida pela EF a proposição de práticas pedagógicas que contribuem para promover a regulação dos corpos, considerando a incidência de gravidez indesejada e a possibilidade de doenças sexualmente transmissíveis. Nesse contexto, esse tema passa a ser trabalhado, sob o viés da biologia e da saúde e a Educação Física Escolar coloca em movimento uma proposta preventiva que articula os discursos da biologia dos corpos e da saúde, estabelecendo uma relação entre educação e saúde (DORNELLES, 2012).

Ainda para Dornelles (2012), a Educação Física e a escola têm a função de orientar e responsabilizar os indivíduos pela gestão da sua vida (sexual) saudável dentro e fora da escola, o que significa dizer que a relação entre saúde e Educação Física escolar direciona o tema aos tons do perigo, promovendo discursos e práticas meramente informativos e baseados no binarismo masculino-feminino apontado como base do funcionamento heteronormativo na regulação do social.

Os autores dessa abordagem sugeriram reformulações nos programas de ensino da Educação Física Escolar, tratando-a como um meio de educação e promoção da saúde. Desta forma, a EF procurou atender a todos os alunos,

principalmente os que mais necessitavam: sedentários, com baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências. Essa estratégia de ensino visou contemplar não só os aspectos práticos, mas também, a abordagem de conceitos e princípios teóricos a fim de criar subsídios aos escolares para tomarem decisões futuras quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida (DARIDO, 2003).

E, no ano de 1992 surge a abordagem crítico superadora, uma das principais propostas no Brasil, com representantes em diversas Universidades do país e com um vasto número de publicações acerca da cultura corporal. A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, é baseada no marxismo e neo-marxismo e recebeu grande influência dos educadores José Libâneo e Dermerval Saviani (DARIDO, 1998).

Essa abordagem fundou um alerta sobre a importância da Educação e da Educação Física para promover as mudanças sociais, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999). O conceito de cultura é amplamente utilizado e o entendimento de cultura como: cultura física, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, entre outros.

Os principais autores envolvidos nessa abordagem lançaram o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, amplamente reconhecido na área como Coletivo de Autores (1992), obra que instiga a reflexão sobre questões de poder, interesse, esforço e contestação. Essa abordagem exige do professor de Educação Física uma visão da realidade de forma mais política, com a finalidade de combater a alienação dos alunos e defender a superação das injustiças sociais, econômicas e políticas.

Os procedimentos didático-pedagógicos sugerem para essa abordagem tematizações sobre as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), um esclarecimento crítico a seu respeito e suas vinculações com os elementos da ordem vigente, estimulando a compreensão da

lógica dialética que permitirá ao aluno agir de modo autônomo e crítico (BRACHT, 1999).

Também pautada numa perspectiva crítica, em 1994, toma corpo a abordagem Crítico-emancipatória que possui como principal autor Eleonor Kunz (1994). Fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire e seguindo as diretrizes da Escola de Frankfurt, essa abordagem buscou um ensino da Educação Física para a libertação de falsas ilusões, interesses e desejos criados por uma mídia com interesses capitalistas (DARIDO, 2001).

Essa abordagem compreende o movimento de forma dialógica, ou seja, o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, sendo utilizado pelo sujeito para crítica e atuação autônomas. Além disso, a proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera (BRACHT, 1999).

O professor, nesse contexto, deveria se assemelhar mais com um intelectual do que um treinador. O debate nessa área preocupou-se em prescrever como deveriam ser as aulas de Educação Física em detrimento da busca por saídas para a intervenção.

Para uma teoria progressista da EF, tal como a crítico-emancipatória, as formas culturais dominantes de movimento humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, por isso a proposta vislumbra a tematização do movimento, proporcionando um esclarecimento crítico a seu respeito, a fim de prover o agir comunicativo, autônomo e crítico na esfera da cultura de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999).

O processo educacional possui diversas lacunas em relação ao reconhecimento da pluralidade cultural (PRADO e RIBEIRO, 2010). Essas duas abordagens críticas da Educação física, no entanto, consideram o movimento, bem como os conteúdos da Cultura corporal sob uma perspectiva cultural, em que a

identidade e a diferença são compreendidas como mutuamente determinadas, ou seja, consideram-nas como produtos de um processo discursivo de diferenciação (DORNELLES, 2012).

Para essas tendências, um corpo saudável era ideal para a manutenção da ordem social, havendo claras distinções entre o que era permitido e aceitável para meninos e meninas, homens e mulheres. Merleau-Ponty (1999) vincula o corpo e sua relação com a aprendizagem à alma/mente e considera a conexão que acontece entre eles a todo momento da existência humana. Como o corpo é pleno de subjetividade e por ele perpassam a sua historicidade, ele é o responsável pela tomada de consciência de tudo que o rodeia. Assim, a aprendizagem deriva das experiências pelas quais o corpo passa

A partir desta trajetória histórica é possível compreender os diferentes significados que o corpo e o gênero assumiram na história da Educação Física. Desde a chegada da EF na escola e sua perspectiva, inicialmente, eugênica que consideravam apenas o lugar biológico do corpo e tratavam-no como forma de perpetuar uma raça brasileira, passando por uma tendência militarista que além de priorizar a formação de corpos viris, sobretudo os masculinos, contribuiu para a aceitação do autoritarismo nas suas práticas.

Passando a Educação por reformas educacionais, com a EF não foi diferente: sendo contemplada como componente curricular, a EF passa a ser vista no somente como uma prática para promover saúde ou disciplinar os corpos, mas uma prática educativa, através da qual seria possível instrumentalizar os jovens para o bom convívio, o altruísmo e para o culto à nação.

Sendo um componente essencialmente prático e com a elevação do investimento do Estado e ações voltadas para o esporte, a EF passa pela finalidade de promover a estética e o aperfeiçoamento físico, buscando a superação individual, incluindo, inclusive, práticas corporais especificamente determinadas para mulheres, de modo a permitir o acesso destas aos espaços públicos.



No próximo capítulo, buscar-se-á compreender, como esta construção histórica do corpo e do gênero da Educação Física repercutiram na construção dos documentos normativos e institucionais que a Educação e a Educação Física, apontando de que forma tais documentos apresentam (se apresentam) essas categorias.

CAPÍTULO 2

GÊNERO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS PROCESSOS LEGAIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como visto anteriormente, a partir do recorte histórico da Educação Física e das categorias de gênero, diferentes olhares, percepções e representações sociais foram produzidos a respeito desse tema a depender da fase em que se encontrava. Nesse capítulo será feita uma análise de como a categoria gênero se fez/faz presente nos documentos oficiais, ou como ela se institucionalizou nos documentos nacionais, a partir do que é previsto pela Constituição Federal de 1988, passando pelos planos e documentos propostos para a Educação e Educação Física.

Historicamente, diferentes olhares, percepções e representações sociais foram produzidos a respeito da pertinência da implantação da educação sexual nas escolas brasileiras. Na década de 1960, apesar de existirem algumas iniciativas em se tratar esse tema nas escolas de São Paulo, como no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, nos Ginásios Vocacionais e nos Pluricurriculares, a Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, liderada pelo padre Francisco Leme Lopes, pelo Almirante Benjamin Sodré e pelo General Moacir Araújo Lopes, apresentou argumentos de base essencialmente moral para a rejeição do projeto da deputada federal, Sra. Júlia Steimbruck, que propunha a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas de nível primário e secundário do país (NOVENA, 2004).

Essa rejeição pode-se considerar uma recusa, a repressão ao tratamento desse tema, negando ideias, percepções que, no meio social, de acordo com as regras, normas e valores incorre numa forma sutil de interiorização das proibições, interdições e permissões. Isso não acontece simplesmente pela interdição, pela proibição ou pelo silêncio, mas através da produção de ideias, palavras, formas de controle do tempo e do espaço, para que ela possa se difundir e se ramificar assumindo a característica de um micro-poder (NOVENA, 2004).

A partir da segunda metade da década de 1970, por meio do processo inicial de abertura política, foram observadas algumas mudanças em relação a implantação da educação sexual, ainda que fossem mantidas algumas referências de biologização e medicalização, se estimulou a discussão e a problematização desse tema. A elaboração do Plano Nacional de Saúde Materno-Infantil, em 1977, provocou a reflexão sobre a necessidade de implantação da educação sexual. Esse plano previa a distribuição de pílulas anticoncepcionais para evitar a gravidez de alto risco (NOVENA, 2004).

Na década de 1980, o foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência, foi a elaboração da nova Constituição Federal, em 1988, que refletiu e acolheu os anseios da população (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Nesse documento, se manteve o dispositivo relativo à competência da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV); e dedicou uma seção específica à Educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto). A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada, o que representa um salto de qualidade com relação à legislação anterior, 1967/69. Sendo apresentada com maior precisão na redação, contando, inclusive, com instrumentos jurídicos para a sua garantia (SAVIANI, 2013).

A sociedade brasileira se encontrava num processo de transição democrática, as políticas educacionais geradas neste contexto buscaram acompanhar esse processo, adotando um discurso que enfatizava a necessidade de rever e recuperar a relevância e os significados sociais dos conteúdos veiculados na escola, diferentemente das orientações tecnicistas presentes até a década anterior, buscando a construção de uma educação democrática, de qualidade que assegurasse o sucesso educacional das camadas populares, promovendo condições de ensino e aprendizagem adequadas às necessidades dessa clientela. Essa tecnologia disciplinar corresponde a uma série de métodos criados com o

objetivo de controlar minuciosamente o corpo e suas dimensões, as atividades a serem desenvolvidas, bem como o tempo e a intensidade das mesmas (NOVENA, 2004).

Além disso, essas atividades, ainda segundo Novena (2004), se refere principalmente ao controle do corpo e da sexualidade, que se exerce por meio de procedimentos disciplinares como em práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física visavam promover uma educação do corpo com ênfase no treinamento, pressupondo o rendimento, a repetição e a utilização da técnica. Pode-se dizer que a partir dessas técnicas e procedimentos disciplinares é que a sociedade disciplinar atua, não mais através de formas repressoras, mas através das relações de poder, que, por meio da educação, desenvolve uma política do corpo, composta por diferentes funções disciplinares, que produz o indivíduo moderno, marcado pela docilidade e utilidade.

A década de 1990 foi o período representado por maiores demandas e negociações de direitos sociais, inclusive com a introdução de reformas neoliberais que repercutiram nas políticas públicas de educação, que sofre com a contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Essas contradições se imprimem na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional e doze anos após a promulgação da Constituição de 1988, que previa no seu artigo 214 o requerimento para essa Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, em que as inúmeras entidades presentes forçaram o governo a dar entrada, na Câmara dos Deputados no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS) (CÉSAR, 2009).

A declaração da Educação aparece no capítulo 6º, no qual são mencionados os direitos sociais pela primeira vez, destacando-se, dentre eles, a educação. Em seu artigo 205, a Constituição apresenta a Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e continua no artigo 206 apontando a garantia à:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Encerrando a Seção “Da Educação”, a Carta Magna prevê que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação (PNE), originado da pressão social produzida pelo "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". Saviani (2013) afirma que a Constituição buscava a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, bem como a integração das ações do Poder Público que conduzam à: “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Art. 214).”

Em consonância com a LDB foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação, conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, que se consubstanciou no Projeto de Lei nº 4.155/98 e foi objeto de ampla discussão, pois o PNE, “proposto pela sociedade brasileira” se distinguia do Plano Nacional de Educação proposto e aprovado pelo MEC, o que findou por representar dois projetos opostos. Enquanto este enfatizava basicamente

o ensino fundamental, não provendo os demais níveis escolares com propostas detalhadas, tampouco com previsão de recursos financeiros; aquele destacava a necessidade de uma gestão democrática e a previsão de recursos financeiros em todos os níveis e modalidades de ensino (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Nesse aspecto, ainda segundo Vianna e Unbehaum (2004), as demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero também foram suprimidas do Plano Nacional de Educação elaborado pela sociedade civil. O PNE mais recente, Lei nº 13.005/2014, ao serem analisadas as suas metas, não apresenta qualquer referência às questões de gênero, corroborando com a análise dos autores citados, que apontam a supressão desses temas.

O PNE foi sancionado em 9 de janeiro de 2001, com nove vetos, na forma da Lei nº 10.172/2001, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade.

É importante destacar que o PNE deveria ser assumido pelo Poder Público, especialmente pelo Congresso Nacional, como tarefa de Estado e não como um programa de governo, em proveito de seus interesses imediatos (ROMANO, 2002). Pode-se dizer que a formulação do Plano Nacional de Educação era uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantivesse de modo permanente suas características próprias (SAVIANI, 2013).

O PNE aprovado pelo Congresso, bem como a LDB e a legislação educacional, dizem Valente e Romano (2002), representam a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Desta forma, ainda segundo os autores:

É fundamental prosseguir a luta em favor de um verdadeiro PNE, ligado à sociedade brasileira, nas disputas em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como na organização das reivindicações educacionais do povo e das demandas dos profissionais da educação. A articulação dos movimentos sociais, o

conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais profícuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil (ROMANO, 2002, p.12).

Embora o documento da Constituição tenha estabelecido todos os elementos requeridos para a organização de um Sistema Nacional de Educação, à União ficou a competência privativa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional e ao estabelecer o regime de colaboração entre os entes federativos, ela não chegou a explicitar a exigência de implantação do Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2013).

O sistema, ainda para Saviani (2013), pode ser definido como a unidade de vários elementos reunidos com a intenção de compor um conjunto coerente e operante, para que permaneça vivo é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das suas ações ou seja, não se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. Nesse contexto o Plano Educacional representa o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa a fim de superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema.

O PNE, nos seus objetivos e metas, preocupa-se em estabelecer critérios para a avaliação do livro didático (criado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura), por meio da eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio, bem como a adequação da abordagem de questões de gênero e etnia.

Outras questões de gênero aparecem no documento quando se refere às Diretrizes do Ensino Superior, que sugere a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais: gênero, educação sexual, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (VIANNA E UNBEHAUM, 2004).

A aprovação da Constituição fecha, portanto, uma década de grande mobilização e de conquistas para a Educação. Contudo, os anos de 1990

representaram perdas importantes com relação ao que se apontava para a Educação na Constituição, promulgada ao final da década anterior (SAVIANI, 2013), pois as políticas de caráter universal e redistributivas do ponto de vista de um Estado democrático e de um processo de justiça social baseado na ampliação da cidadania sofreram um duro golpe com as políticas neoliberais que, de forma avassaladora, colocou todos e todas que se preocupavam em dar um caráter público ao Estado “a remarem contra a maré do Estado Mínimo e das políticas compensatórias” (SILVEIRA, 2004).

Silveira (2004) afirma ainda que esse processo prejudicou, especialmente as mulheres que, nesse período, vinham obtendo espaço na agenda política, como saldo das lutas do movimento feminista. A partir do debate público dos desafios de uma sociedade civil não homogênea, tomando as tensões geradas nesse processo como alternativas coletivas, se buscava a construção de uma cidadania realmente democrática. As políticas integradas de gênero são uma aspiração, ainda que distante, para a maioria dos organismos de políticas para mulheres. Considerando que as políticas não são neutras é preciso indagar também o modo como são construídas e a quem beneficiam.

O gênero, compreendido como classificação, o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, é a atribuição do masculino e do feminino. Mas foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social das relações entre homens e mulheres (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Joan Scott (1995) trata o gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico, considerando que como categoria passa pela conexão da história com a prática presente e dá sentido à organização e à percepção do conhecimento.

Identifica-se nesses argumentos, representações sociais recorrentes da sexualidade como: imoralidade individual e pública, puritanismo e pecado. Percebe-se como essas representações sociais assumem a função de um dispositivo, pois, objetiva-se a partir delas um movimento de desmobilização da circulação da sexualidade, a ser obtido através da reprovação de um projeto de lei que introduziria

a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas de nível primário e secundário. Assim, na primeira metade da década de setenta, observou-se um recuo ainda maior em matéria de educação sexual, baseado especialmente no puritanismo e no aumento da censura.

No período ditatorial, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo surgiram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, estabelecendo-se como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro (CESAR, 2009).

A escola foi vista como lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos (CESAR, 2009). Contudo, foram raras as investigações que analisavam os impactos das distinções de gênero nas políticas públicas educacionais, bem como de discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres, prevista na Constituição Federal de 1988 (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

A ampliação dos direitos foi consagrada na Constituição e consolidou-se ao longo da década de 1990, encontrando em documentos internacionais uma importante fonte de inspiração e pressão para ampliar as demandas dos direitos de gênero no Brasil (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Os autores afirmam ainda que:

a Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante” (VIANNA e UNBEHAUM, 2004 p. 81).

O ponto de partida para a análise da legislação que fundamenta as principais políticas educacionais no Brasil é o contexto no qual foram negociadas e elaboradas. A análise das leis, decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990, que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação, apresentam a perspectiva de gênero baseada numa noção geral dos direitos e valores, mostrando que, no Brasil, a

inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação apresentou pouca relevância nos currículos de formação e prática docente e que as mudanças vão além da garantia de acesso igual a meninos e meninas (VIANNA e UNBEHAUM, 2004; VIANNA e UNBEHAUM, 2006).

O modo como as questões de gênero é tratado pela Constituição Federal, pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação apresenta características distintas, que se referem à linguagem e aos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido. A linguagem empregada na elaboração dos documentos, é importante destacar, traz os termos e expressões no masculino genérico, o que pode apontar e reforçar um modelo linguístico androcêntrico, dando margem para a ocultação da desigualdade entre os gêneros, perpetuando sua invisibilidade (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

As autoras destacam ainda que esse androcentrismo linguístico não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou apenas como uma questão normativa da língua:

Não se trata da defesa de um texto que mantenha necessariamente o uso “o/a” (o que dificulta a leitura), mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos, pois, se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica (p. 90).

O eixo de uma ação governamental orientada pela perspectiva de gênero consiste na diminuição das desigualdades entre homens e mulheres (e entre meninos e meninas), reconhecendo a diversidade e a diferença e atribuindo a homens e mulheres “igual valor”, distinguindo necessidades “específicas” que devem ser vistas de modo igualitário pela sociedade e pelo Estado (FARAH, 2004).

Farah (2004) completa afirmando que é necessário um novo olhar para perceber se homens e mulheres estão sendo atendidos de modo a receberem oportunidades e espaços igualitários:

É preciso um novo olhar para se poder perceber que a ‘desigualdade’ entre homens e mulheres em nossa sociedade se reflete em pequenas (e grandes) discriminações, em pequenas (e grandes) dificuldades enfrentadas pelas mulheres em seu cotidiano, em

dificuldades de inserção no mercado de trabalho, em dificuldades de acesso a serviços, em um cotidiano penoso na esfera doméstica (p.128).

São inúmeras as ambiguidades nas políticas que promovem igualdade entre os sexos. A discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres ainda é fortemente demarcada pelas determinações biológicas e compõem “o pano de fundo” sobre o qual se demarcam essas políticas (FERREIRA, 2004).

Scott (1995) afirma que o gênero é um elemento constitutivo das relações fundadas, sobretudo, nas diferenças entre os sexos e representa uma forma de significar relações de poder. Esse conceito remete à dinâmica da construção e da transformação social e subsidiam noções, ideias e valores em diferentes áreas da organização social, implementando e perpetuando signos e significados de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade, bem como o estabelecimento de conceitos normativos nos campos científico, político e jurídico que estabelecem identidades subjetivas e coletivas de modelos dominantes de masculinidade e feminilidade (VIANNA E UNBEHAUM, 2004).

Na Constituição de 1988, nenhuma referência à palavra gênero aparece. É importante considerar os limites teóricos e políticos de se fazer referência à questão de gênero no momento da elaboração desse documento e ressaltar a existência de reivindicações de políticas para mulheres e/ou para a igualdade de gênero, que buscavam a defesa dos direitos em geral. Esses aspectos são importantes para descobrir como as questões de gênero aparecem em itens que tratam das discriminações nos documentos subsequentes, tais como o PNE e a LDB (VIANNA E UNBEHAUM, 2004).

A seguir, apresentar-se-á os sentidos e significados da categoria gênero nos documentos previstos para a Educação e, mais especificamente, como essa categoria é vislumbrada para a Educação Física.

2.1. A categoria de Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Educação Física

Os PCNs foram concebidos por equipe instituída pelo MEC, em busca de solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como para oferecer retorno à inserção, na Constituição de 1988, de temas oriundos dos movimentos sociais, questões étnico-raciais, meio-ambiente, educação sexual e questões de gênero, ignoradas nos projetos anteriores à década (CÉSAR, 2009).

Esse documento tornou-se referência nacional para a estrutura curricular dos níveis fundamental e médio do sistema educacional de todo o país e contou com uma perspectiva de gênero um pouco mais aprofundada, apesar de restrita a abordagem em temas transversais e vinculada ao tema da sexualidade sob a perspectiva da saúde (MADSEN, 2008).

Os PCNs são compostos por: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo) e documentos específicos para cada componente curricular (DARIDO, et al, 2001). A partir da necessidade de lidar com essas questões, surgem as políticas educacionais de modo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) evidenciaram a Orientação Sexual como um dos temas transversais a ser tratado interdisciplinarmente nas escolas (MACHADO e PIRES, 2016).

A escola exerce de fato um papel de grande importância na vida da sociedade e os PCNs passaram a regulamentar o que seria importante para o percurso escolar, criando a possibilidade de uma determinada homogeneidade nos conteúdos trabalhados num país com tantas diferenças sociais e culturais. A inclusão desse tema transversal, rompe com a política do silêncio mantida até a década de 70 e início da década de 80, principalmente por parte dos poderes instituídos, em relação à implantação da educação sexual na escola.

A responsabilidade de a escola promover educação sexual, pode contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes, no sentido de superar resistências, silenciamentos, negações e preconceitos (LOURO, 1999).

Entretanto, para que essas ideias e esses valores se tornem realidade na educação escolar é necessário aproximar o pensamento e as práticas educacionais

do campo dos direitos e entender a escola como um dos espaços instituídos da integração e da diversidade (SOUSA e ALTMANN, 1999).

Outro avanço importante dos PCNs refere-se às dimensões do conteúdo, o qual passa a ser compreendido sob aspectos conceituais e atitudinais, para além dos elementos unicamente procedimentais. Desta forma, a EF ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas e inclui os seus valores subjacentes, bem como uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive (DARIDO et al, 2001).

A possibilidade de trabalhar questões relacionadas à orientação sexual³ nas escolas, e dentro dela a questão da diversidade, é um avanço no ensino brasileiro (PALMA et al, 2015). A maneira de trabalhar a orientação sexual e a diversidade, segundo os PCNs vai apresentar variação para cada nível de ensino.

Em estudo realizado por Palma et al (2015), os autores verificaram a abordagem do tema transversal orientação sexual nos PCNs e apresentam apontamentos para as três fases de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dentre os principais apontamentos dos autores, tem-se: Para a Educação infantil comenta-se sobre a diversidade, mas não há menção à sexualidade, nem tampouco a famílias diferentes do padrão heteronormativo, o que pode ser vinculado à manutenção do *status quo* da sociedade, baseado em um padrão androcêntrico, reiterando as introyeções advindas de um sistema heteronormativo.

No documento para o ensino fundamental, consta a relação de controle social através da saúde/doença considerando a incidência de AIDS e gravidez na adolescência nos anos oitenta e noventa. O documento não revela uma preocupação com o desenvolvimento biopsicossocial de alunos e alunas, e sim

³ O termo orientação sexual aqui se refere à proposição de um espaço de discussão sobre a sexualidade, não se relacionando com o direcionamento da escolha de parceiros ou parceiras)

apresenta uma necessidade da sociedade em manter o seu “controle”, articulando-se com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes.

Outra questão apontada a partir das últimas séries do ensino fundamental é a apresentação de temáticas que podem ser consideradas “polêmicas”, tais como: masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, gravidez na adolescência, prevenção de doenças e infecções sexualmente transmissíveis, etc. e destaca a preocupação em trabalhar com os/as alunos/as questões referentes ao não preconceito.

Para o ensino médio o texto aborda questões relacionadas “diversidade”, com frequência associada à cultura e como sinônimo de pluralidade. Nessa etapa, além de retomar à questão da sexualidade fixada na biologia e na gravidez precoce, faz referência a gênero de modo concreto, mas as temáticas sobre sexualidade e principalmente homossexualidade ainda são deficitárias.

Mesmo com a proposição de grande transformação dos costumes e dos valores, seguindo as proposições dos PCNs, ainda são presentes muitas discriminações e silenciamentos relacionadas ao gênero. O aprendizado dessa temática é parte da nossa socialização na família, na escola e em outras instituições sociais das quais participamos durante a vida (CARRARA, et al, 2009). Nesse sentido, abordar “orientação sexual” na escola significa a possibilidade de estarem atentos, alunos e professores, à diversidade humana, especialmente no campo da sexualidade (MELO et al, 2009).

Um dos principais objetivos apontados pelos PCNs para a abordagem do tema transversal “orientação sexual” e do bloco de conteúdo “conhecimento sobre o corpo” é a possibilidade de inculcir, nos estudantes, atitudes de autocuidado, preparando-os também para exercer sua sexualidade de modo preventivo, além de oferecer recursos para que gerenciem a atividade corporal de forma autônoma (BRASIL, 1998).

Contudo, Vianna e Unbehaum (2006) atentam para o fato de que o conteúdo estar restrito ao tópico Orientação Sexual e questões relativas a gênero não perpassam somente discussões sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas também todas as áreas do conhecimento, visto que esse tema é cercado de tabus, valores culturais e morais e de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores.

Altmann et al (2001) destaca que os PCNs enfatizam as diferenças entre meninos e meninas, considerando-as social e culturalmente construídas, sem, no entanto, problematizá-las. As oposições que se elaboram nas situações de oferecer armas, roupas de luta, carros, jogos eletrônicos aos meninos e bonecas, utensílios domésticos e apreço pelo espaço privado e pela maternidade estabelecem relações que vão informando sobre como é ser homem e mulher na sociedade, através da distinção entre atitudes mais apropriadas a cada gênero (CARRARA, et al, 2009).

A Educação Física aparece como um espaço privilegiado para tratar esses temas, seja pelas conteúdos e dinâmica das aulas, pela experiência peculiar de aprendizagem ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade, seja pela relação que se estabelece entre professor e alunos, visto que este, com frequência, se torna uma referência importante para seus alunos (ALTMANN et al, 2001).

Portanto, a Educação Física, ao conceber as práticas da cultura corporal de movimento, transforma-se num importante instrumento de expressão e ressignificação, através da qual é possível expressar valores e princípios, até então aprendidos como exclusivamente corretos e imutáveis, cabendo ao professor abordá-los e reconstruí-los, a fim de se tornar possível uma convivência mais plural e compreensiva (SANTOS e MATTHIESEN, 2012).

2.2. A categoria de Gênero nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) para a Educação Física

As propostas curriculares representam uma sugestão e se configuram como um conjunto de saberes escolares que “se constituem num processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento, mesmo sabendo que esse se dá de forma contínua e dialética” (SOUZA JUNIOR et al, 2011 p.186).

Em estudo realizado por Tenório et al em 2015, os autores apresentam propostas curriculares oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE), elaboradas desde 1989 até o ano de 2010 e disponíveis em versão impressa ou digital. Dentre as Propostas elencadas pelos autores, destaca-se: 1. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública (1989); 2. Subsídios para organização da prática pedagógica na escola: educação física – Coleção Carlos Maciel (1992); 3. Política de ensino e escolarização básica – Coleção Paulo Freire (1998); 4. Base curricular comum (BCC) para as redes públicas de ensino de Pernambuco – Educação física (EF) (2006); 5. Orientações teórico-metodológicas (OTMs) – Educação física (EF) – Ensino fundamental e médio (2010).

Os autores destacam que em todas as elaborações supracitadas houve participação dos professores da rede a qual integram. Na primeira proposta há indicações explícitas da participação e interação entre os sujeitos e professores universitários, com atuação local e nacional; na proposta Coleção Carlos Maciel houveram 17 capacitações das quais participaram 803 professores da rede; na Coleção Paulo Freire (EF) se registra a participação de especialistas de diferentes áreas na elaboração do documento que foi apresentado aos professores na capacitação em rede, bem como em fóruns itinerantes de educação; a BCC-EF/2006 apresenta a participação dos professores com mais clareza e nas OTMs essa participação é apresentada com ainda mais ênfase, conforme o trecho abaixo:

com professores que se fizeram presentes em formação continuada, assumiram o papel de formador e formado, trocaram experiências e compartilharam conhecimentos, num processo que durou quase dois anos (junho 2008 a maio 2010), contribuíram desde as reuniões iniciais, passaram por dois seminários de diagnose, cinco seminários de elaborações preliminares, dois seminários regionais de elaboração das unidades didáticas por cada polo geográfico – Recife,

Garanhuns e Petrolina – portanto seis encontros com os docentes e um seminário de socialização da produção final (p. 283).

Esse tipo de elaboração ressalta a experiência dos docentes e leva em conta o que estes produzem em suas práticas, considerando que é na sala de aula que o conhecimento curricular, alvo das propostas, vai se desenvolver de forma mais direta e sistemática e são os professores os sujeitos sociais mais importantes no encaminhamento desse processo. Desta forma, a prática alcança posição central na rediscussão/teorização do currículo, tornando o professor um sujeito ativo na construção da proposta curricular e reconhecendo a importância fundamental daquele no processo de implantação desta (CRUZ, 2007).

Nesse contexto de construção coletiva também foram elaborados os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE), por professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/Caed e tem como objetivo contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando uma formação de qualidade, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano, pautada na Educação em Direitos Humanos (PERNAMBUCO, 2013).

Desta forma, esse documento representa um importante momento para a Educação e para o Estado de Pernambuco pois foi realizado por meio da articulação de diversos setores, em prol de avanços nas diretrizes educacionais e da organização curricular da rede pública estadual (PERNAMBUCO, 2013).

Em relação à temática relacionada a gênero, segundo estudo de Novena (2004), o processo de implantação, em Pernambuco, percorreu trajetória semelhante à da educação sexual no Brasil, com iniciativas isoladas feitas muitas vezes no anonimato, o que conflui com a escassez de registros. A autora destaca que a indiferença e o descaso acerca dessa história apontam para a manutenção do estado repressivo em torno das questões que envolvem a sexualidade.

Além disso, “esse ‘silenciamento’ cumpriu um papel de dispositivo institucional, já que através dele a não-informação, o não-dito, passa a ser disseminado, indicando, portanto, uma forma de orientação para essa área” (p.122). Essa política se sustentou através da repressão e se exerceu por meio de processos que, além de silenciar, apagaram por meio de mecanismos de “esquecimento”, desprezo e descaso, os materiais produzidos para um programa de educação sexual para a comunidade escolar, durante o período de 1987 a 1996 (NOVENA, 2004).

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, no caderno referente à Educação Física, dividem-se em capítulos: 1. Sobre os Parâmetros Curriculares de Educação Física; 2. Os Fundamentos dos Parâmetros Curriculares de Educação Física e 3. A organização dos Parâmetros de Educação Física foi fundada na perspectiva crítico-superadora, visto que essa perspectiva foi a que apresentou maiores avanços em relação à sistematização do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras.

O documento aponta que os conteúdos da cultura devem ser ensinados e aprendidos na dimensão do saber (tentar) fazer, mas também do comportamento e do saber sobre esses conteúdos, relacionando-os às práticas corporais e refletindo sobre suas relações com o mundo, a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral.

Assim, conforme apresentado no documento do PCPE (2013):

A Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o doping, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio-ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo do lazer e outras questões fundamentais (p. 25).

Em todo o documento do PCPE a expressão “questões de gênero” é apresentada apenas nesse trecho. Em busca por outras palavras relacionadas a essa categoria como sexualidade, diversidade e orientação sexual, esta última

aparece em outro trecho quando ressaltam os temas transversais propostos pelos PCNs; o termo diversidade surge quando, na organização dos saberes, são apresentados quadros com as possibilidades para cada ciclo de escolarização, eis que no Ensino Médio encontra-se “a relação entre as particularidades e as generalidades, as diversidades e as regularidades do conhecimento”. A expressão orientação sexual aparece também apenas vinculada à expressão “questões de gênero”.

Nos currículos, tal como acontece com o PCPE, a representação social da sexualidade é apreendida baseada na dimensão biológica e natural. Percebe-se nos regimentos internos, entre outros itens, normas e regras que costumam destinar alguns de seus parágrafos iniciais a delimitar as atividades dos alunos por meio do controle das brincadeiras, das atitudes e dos comportamentos considerados adequados, que podem representar o controle dos corpos. Em relação à sexualidade, contudo, os regimentos internos sequer fazem alusão, permanecendo o silenciamento (NOVENA, 2004).

A partir de 1996, essa política do silêncio foi ameaçada pela proposta dos PCNs ao definirem a Orientação Sexual como um de seus temas transversais. As relações entre os conteúdos específicos e os conteúdos subjacentes na Educação Física foi pensada e proposta de modo a estabelecer uma relação inerente aos conteúdos, pois tanto os conteúdos específicos quanto os subjacentes são produtos de demandas sociais (PERNAMBUCO, 2013).

2.3. A categoria de Gênero na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física

No período de 17 a 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC e também publicada a Portaria n. 592 em 17 de junho de 2015, que instituía a Comissão de Especialistas para elaboração de proposta da BNCC (RODRIGUES, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo consta no próprio documento, tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, sendo assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhados ao PNE que, como política nacional visa contribuir para o outras políticas e ações de âmbito nacional, estadual ou municipal (BRASIL, 2018).

O marco legal ao qual a BNCC está ligada é o artigo 210, da Constituição da República de 1988, que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20/12/1996, que também define que os currículos de todas as fases da educação básica deverão ter base nacional comum, que deve ser completada por uma parte diversificada a depender das características regionais relacionadas a cultura, economia e sociedade onde se inserem os educandos (RODRIGUES, 2016).

A BNCC não é posta como um currículo, mas apresenta uma concepção dos componentes curriculares e suas finalidades, detalha os objetivos e as aprendizagens, propondo também uma distribuição dos conteúdos ao longo dos ciclos do ensino fundamental (BETTI, 1998).

Segundo uma matéria divulgada pela Revista Nova Escola, a BNCC difere dos Parâmetros Curriculares Nacionais porque explicita o que o professor deve ensinar e o que os alunos devem aprender, inclusive, estabelecendo metas a serem alcançadas, dentre as quais Camilo (2014) destaca: influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como a elaboração de livros didáticos; servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais; oferecer elementos para a estruturação dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica.

Rodrigues (2016) chama atenção para o ano de publicação da referida matéria, 2014, um ano antes do início dos trabalhos das comissões de especialistas da BNCC. A matéria apresenta entrevistas com pessoas ligadas a fundações de educação, ao mercado editorial, às secretarias de educação e ao MEC, que destacavam a importância da BNCC, baseando-se em diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos que ultrapassam o que estaria estritamente ligado à construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Em maio de 2015, 116 pessoas foram convidadas para trabalhar na construção do que viria a ser as duas versões iniciais da BNCC (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016). O grupo, formado por professores da Educação Básica de todos os estados da Federação e pesquisadores vinculados a 35 universidades, realizou reuniões a partir de junho daquele ano com a finalidade de construir um documento que seria tomado como referência para a elaboração de propostas curriculares municipais ou estaduais, das redes privadas e de projetos pedagógicos das escolas (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

A primeira versão do documento ficou disponível para consulta pública, recebendo uma grande quantidade de contribuições, advindas de pessoas que se cadastraram nas plataformas e também de escolas e outras entidades, que registraram suas contribuições. Associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras, elaboraram resenhas críticas do documento, bem como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que reportou ao MEC seu posicionamento sobre o texto do componente curricular Educação Física. Além disso, foram elaborados eventos, seminários, grupos de redes sociais, transmissões na imprensa reunindo análises e debates de pesquisadores e especialistas da área (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Após esse processo em âmbito nacional e nos estados, foi possível a divulgação da segunda versão do documento da BNCC, a partir de uma avaliação das sugestões, por meio de um software estatístico, publicada em abril de 2016, ainda com proposição preliminar, mas já com as reformulações de alguns pontos em relação ao primeiro documento. Nessa segunda versão, os organizadores definem aprendizagem e desenvolvimento como mudanças nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos, que ocorrem ao longo da vida, sendo, portanto, o objetivo da Base é oferecer oportunidades para o desenvolvimento do/a estudante, bem como meios que lhes garanta a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania (MARTINELLI et al, 2016; BRASIL, 2016).

Em abril de 2017, foi divulgada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, sendo aprovada, sem alterações significativas em dezembro do referido ano, após audiências regionais de difícil acesso, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (NEIRA, 2018). Apesar das diversas discussões, segundo Neira e Souza Junior (2016), ainda há muito o que dizer, considerando que, por se tratar de um documento oficial que orientará os currículos pelo Brasil nos próximos anos ou mesmo décadas, é necessário que seja esmiuçado ao máximo, recebendo contribuições que possam consolidar um projeto educacional verdadeiramente democrático.

Contudo, o que se percebe é que muitas questões seguem sem resposta. Visto que nos princípios políticos da Base, a oportunidade e a informação, a leitura crítica dos conteúdos e a centralidade do trabalho são limitadas, estando alicerçadas a interesses basicamente ligados à classe dominante, apoiados em conceitos de “venda e na compra da força de trabalho”, o que torna, segundo Martinelli et al (2016), impossível a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna.

Desta forma, para uma elaboração curricular que dê conta dos objetivos sociais e plurais de formação de um sujeito/cidadão, Neira e Souza Junior (2016) afirmam que:

Analisar, discutir, debater, decidir, definir, escolher e selecionar o que fará parte da trajetória curricular é uma obrigação, uma atitude da

maior importância a ser encarada com muita seriedade pelo poder público, docentes, comunidade escolar, famílias e, por isso mesmo, realizada coletiva e constantemente dentro e fora das unidades escolares. Pensar sobre o assunto, partilhar opiniões, torná-las públicas, rever conceitos e vencer preconceitos, são posturas que fazem parte do debate curricular (p. 191).

E reiteram: “contam-se nos dedos as vezes em que esse espaço foi garantido aos educadores, alunos e às famílias, quanto mais à população como um todo” (p.191). A exemplo do que ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo modelo é chamado de centro-periferia, uma vez que as propostas e políticas são desenvolvidas por especialistas e/ou profissionais distantes e deveriam ser executadas pelo professor (RODRIGUES, 2016).

Um documento de abrangência nacional, conforme indicam Martineli e colaboradores (2016), como a Base Nacional Comum Curricular, deveria estar centrado numa educação que “contribua para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, a fim de formar um sujeito que compreenda a realidade social e suas contradições” (p.79).

Na BNCC, os componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, são apresentados com a finalidade de assegurar a formação do aluno e para isso define direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, baseados em princípios éticos, políticos e estéticos, que devem ser considerados e concretizados em todas as etapas da educação básica (MARTINELI, et al, 2016).

Para a Educação Física, as práticas corporais são tomadas como referência para a configuração dos conhecimentos, dentre as práticas destacam-se: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. Essas práticas representam diferentes formas de interação entre diversos grupos e se relacionam ao contexto históricos em que foram ou são criadas e recriadas (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Cada gesto dessas práticas, ainda segundo Neira e Souza Junior (2016) é elaborado e apropriado pelo grupo social interessado no seu cultivo, principalmente

como forma de distinguir-se dos demais, seja pela técnica, seja pela representação, sentido ou significado daquele gesto. Na perspectiva adotada pela BNCC, cultura é qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, criando ao seu redor um universo próprio de significados e práticas, ou seja, criando sua própria cultura.

Fazem parte, então, da cultura corporal de movimento todos os saberes e discursos que envolvem as práticas corporais (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016). Essas práticas fundadas no movimento corporal possuem organização específica e são produtos culturais vinculados ao lazer, ao cuidado com o corpo e com a saúde. Além disso, representam vivência/experiência com o próprio meio dando-lhes os inúmeros sentidos da cultura corporal de movimento, que ultrapassam a simples reprodução (MARTINELLI et al, 2016).

Pertuzatti e Dickmann 2016) afirmam que os elementos culturais podem ser compreendidos, não como receituário meramente “conteudista”, mas como eixos temáticos, problematizadores e multidisciplinares que se relacionam com diversos contextos, como educação, política, cidadania, trabalho, lazer e cultura, refutando o que Neira e Souza Junior (2016) afirmam: “as práticas corporais se reinventam com frequência e seus significados são oscilantes” (p.198).

Nesse sentido, é preciso compreender as lógicas sociais, culturais, políticas e culturais expressas no corpo das crianças que podem ser compreendidas como “[...] territórios em disputa” apropriado por diferentes instâncias, pelo Estado, pela escola, pela família, pela mídia e pela religião, cujas práticas sociais demarcam suas subjetividades e coletivos. Essas demarcações são registros de tratos e maus-tratos que se imprimem no corpo social e na condição corporal (SILVA, 2013 apud PERTUZATTI E DICKMANN, 2016).

Na Base Nacional Comum Curricular, a EF está caracterizada como linguagem e visa compreender o enraizamento sociocultural das linguagens, ampliando a possibilidade de utilização das mesmas (MARTINELLI et al, 2016). Entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa,

entre outros aspectos, promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, constituídas pela linguagem corporal (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Em todo o percurso da Educação básica essa concepção de linguagem é evidenciada e norteia o documento por completo, a partir desse entendimento, os objetivos do ensino da EF são apresentados da seguinte forma:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (p. 221).

Além de apresentar os objetivos da Educação Física, o documento também detalha como e quais são as práticas corporais destinadas para cada um dos ciclos escolares. A estruturação da EF na BNCC se contrapõe à tradição que se fundamenta em esportes tradicionais, diversificando as práticas corporais

tematizadas, sob a garantia de aprendizagem efetiva dos estudantes, oportunizando-os utilizá-las de forma autônoma em outros contextos, como de saúde e de lazer (MARTINELLI, et al, 2016).

Para os anos finais do ensino fundamental, o documento prevê as seguintes práticas: danças, esportes, ginásticas (demonstração e condicionamento físico), lutas e práticas corporais de aventura, sendo articuladas às dimensões do conhecimento ligadas a experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário (BRASIL, 2015).

As práticas corporais, segundo o documento da BNCC, devem ser abordadas como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, sendo vivenciada de modo a problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017).

A atual discussão no Brasil em torno da política pública que converge para a o tema de gênero e sexualidade traz à tona as diversas contrariedades presentes nos discursos e construções sociais acerca desse tema. Dentre eles se destaca o discurso da “ideologia de gênero” que se opõe aos temas “identidade de gênero” e “orientação sexual” nos documentos das políticas de educação elaborados recentemente no país. Esse discurso, com um tom “acusador” sugere que tratar esse tema seria atentar contra à ordem natural dos corpos, sendo, portanto, considerado um tema perigoso e ameaçador (FREIRE, 2018).

Assim, nas audiências públicas sobre a BNCC realizadas em 2017, vários grupos, seguindo uma linha conservadora, de bancada religiosa, se organizaram para afirmar contra a temática de gênero e sexualidade na educação (FREIRE, 2018). Para estes grupos não poderia haver qualquer referência a gênero e sexualidade no documento, sendo o tema discutido até na disciplina de Ensino Religioso para que as questões pudessem ser tratadas segundo um entendimento da moralidade religiosa (MOURA, 2018).

Desta forma, o governo vigente, responsável pela homologação da BNCC, em sua versão final no ano de 2017 deixou de mencionar essas questões, atendendo ao que foi pleiteado pela referida bancada, e para a qual o discurso de que o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente e que os desviantes da norma serão alvo de escrutínios e sofrer as sanções sociais inerentes (FREIRE, 2018; SOUZA JUNIOR, 2018).

O discurso produzido, controlado, selecionado, organizado e redistribuído por procedimentos de exclusão se destaca sob o princípio da interdição negando o trato com o tema de gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular da política de educação no Brasil e, nesse contexto, é importante destacar que o próprio discurso também pode representar uma forma de violência sendo a escola uma das principais instituições onde pode se efetivar esse processo de interdição (FREIRE, 2018).

Louro (1999) aponta que esta é uma questão crítica para ser trabalhada na educação. Considerando que as escolas são espaços de diversidade, homogeneizá-las representa uma forma de ignorar a realidade, silenciar e até mesmo eliminar os/as que não estão em conformidade com o modelo dominante da heteronormatividade do gênero.

Essas questões, para Souza Junior (2018) “requerem a adoção de políticas públicas educacionais capazes de debates sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e educação sexual garantindo a diversidade e o respeito às diferenças” (p. 5). Sem essa discussão fica visível a violência de gênero e a discriminação sexual,

no âmbito escolar, que se expressam/manifestam de diversas formas, como ameaças, agressões físicas, constrangimentos, assédio sexual e/ou moral e abusos sexuais e estupro (SOUZA JUNIOR, 2018).

Posto dessa maneira, pode-se afirmar que a manipulação do discurso “ideologia de gênero” visa atribuir aos sujeitos uma representação de homogeneidade, trazendo um projeto civilizatório do sexo e instrumentalizando a política pública de educação no Brasil baseada numa matriz heterossexual com discurso fundado em ideias moralistas, religiosas, higienistas, etc. (FREIRE, 2018).

Além disso, o caráter heteronormativo que acompanha aqueles que discursam contra a temática de gênero reflete uma estratégia política discursiva dos grupos conservadores no Brasil aliados com o atual governo (FREIRE, 2018), o que se exprime na versão definitiva da BNCC, na qual a expressão “sexualidade” se restringe à prática heterossexual e reprodutiva, sendo apresentada apenas no documento do 6º ao 9º ano, no componente curricular Ciências, exclusivamente ligada à temática vida e evolução (FREIRE, 2018).

O termo “gênero” é citado no documento como referência aos gêneros textuais, em Língua Portuguesa. “Homossexuais” surge no componente curricular História, na habilidade que se refere a discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas, dentre as quais destacam negros, indígenas, mulheres, homossexuais e outros. “Diversidade” aparece oitenta e seis vezes, se repetindo a partir do início do documento que se refere ao Ensino Religioso e outras vezes seu significado se aproxima da diversidade de identidade, de religiosidade, de crenças, de culturas, de pensamentos e de convicções.

Para o componente curricular Educação Física também não há qualquer referência, as informações se limitam às expressões técnicas do conhecimento, apresentando além dos conteúdos, também as oito dimensões do conhecimento previstas: experimentação, uso e apropriação, fruição reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Apesar de apresentar competências e habilidades que se agregam, há na BNCC a incompatibilidade entre o que se anuncia e o que efetivamente se propõe, o distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da EF e inconsistência na fundamentação teórica. Além de não mencionar os termos relacionados à categoria de gênero, o documento homologado “volta-se para a conformação e aceitação de uma realidade social injusta” (NEIRA, 2018, p. 222).

A elaboração desse documento, realizada apressadamente e por um pequeno grupo aponta para o entendimento de que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores. Portanto, o modo como o texto final da Base Nacional Comum Curricular foi aprovado, com a exclusão da temática gênero e orientação sexual, expressa a imposição de um projeto civilizatório de caráter heteronormativo (FREIRE, 2018). A participação da sociedade civil dos educadores ligados à questão na busca do reconhecimento dos diferentes é mais uma etapa de enfrentamento, com a finalidade de organizar a educação para diversidade e eliminação do preconceito, discriminação e violência (SOUZA JUNIOR, 2018).

2.4. A categoria de Gênero no Currículo de Pernambuco para a Educação Física

Adotar uma Base Nacional Comum Curricular ainda não é consenso entre os especialistas da educação, pois há inúmeras dúvidas com relação a forma de realinhar todo o sistema educacional (PERTUZATTI E DICKMANN, 2016). Na esfera das políticas públicas, estados e municípios, baseado na BNCC, têm elaborado orientações e propostas para os vários segmentos, modalidades e componentes (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Dentre essas elaborações, destacam-se, o Currículo de Pernambuco, cuja elaboração preliminar começou em 2011, quando se iniciaram também os debates sobre os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, seguida pela participação nos seminários e discussões que deram origem às versões preliminares da BNCC, a partir de 2015.

Para a elaboração desse documento foram priorizados os debates entre os profissionais da educação e traçados planejamentos envolvendo escolas das redes municipal, estadual e da rede privada do litoral ao Sertão e, após instituída a Comissão Estadual de Construção Curricular, o currículo foi aprovado por

unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação e se propôs a orientar o trabalho pedagógico da educação infantil e ensino fundamental, a partir do ano de 2019 (PERNAMBUCO, 2019).

O currículo Pernambuco é composto por quatro fascículos com as orientações para o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula para a educação infantil e o ensino fundamental. Além disso, também apresenta temas transversais, alguns diretamente ligados às legislações específicas e outros sugeridos em diretrizes curriculares ou pela própria comunidade educativa.

Dentre os temas transversais sugeridos pelo Currículo de Pernambuco, estão:

- Educação em Direitos Humanos - EDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012);
- Direitos da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 12.852/2013 - Estatuto da Juventude, Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância, de 08 de março de 2016);
- Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso (Lei nº 10.741/2003);
- Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº14/2012, Resolução CNE/CP nº 2/2012 e Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE 2015);
- Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010);
- Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015);
- Diversidade Cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010);
- Relações de Gênero (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei no 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Instrução Normativa da SEE nº 007/ 2017 e Portaria MEC nº 33/2018);
- Educação Alimentar e Nutricional (Lei nº 11.947/2009) (p. 34).

Destaca-se para o presente estudo, o modo como a relação de gênero é representada e entendida nesse documento: um conceito baseado em parâmetros científicos de produção de saberes que transversaliza diversas áreas do conhecimento, e que pode identificar processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino.

Acompanhando as normativas da BNCC, o currículo de Pernambuco também praticamente erradicou da sua elaboração a palavra gênero, no que se refere à categoria de análise, trazendo-o apenas no capítulo inicial, numa referência a temas transversais que se aproxima do que fora proposto há algumas décadas através dos PCNs e sem trazer qualquer outra contribuição para além do que é posto na transversalidade dos conteúdos. Ainda sob essa análise a palavra gênero se refere basicamente aos elementos textuais da Língua Portuguesa, revelando um distanciamento do debate em relação à temática de gênero e as questões sociais que com ela dialoga.

O Currículo Pernambuco sugere no seu texto que o debate e a elaboração de estratégias à diversas formas de violência são direitos assegurados por lei, pautados em demandas emergenciais e apontam a escola como um dos espaços necessários para promoção da cidadania e respeito às diferenças. E ressalta:

Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero (p. 41).

A perspectiva da “igualdade de gênero”, no currículo, visa um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Porém, não apresenta qualquer ação com essa perspectiva (PERNAMBUCO, 2018).

No trato dos conteúdos da Educação Física, os apresenta com superficialidade, utilizando verbos que apontam para objetivos pouco profundos e que não dialogam com essas temáticas em nenhum dos conteúdos da cultura corporal que o documento expõe. Ou seja, as possibilidades de superar/eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios, necessitando da implementação de ações, não recebem respaldo do documento normativo das instâncias estadual e municipal.

Considerando as aulas de Educação Física como espaço de discussão e vivência/ressignificação dos saberes da cultura corporal,

Serão incoerentes quaisquer ações didáticas direcionadas à fixação de padrões visando o alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor, homogeneização dos corpos ou a utilização das atividades visando a aprendizagem de aspectos cognitivos, afetivos ou sociais (p. 199).

Sendo a EF um componente curricular cuja responsabilidade é tratar os temas da cultura corporal, considerando-os como fenômenos dinâmicos, diversificados, pluridimensionais, singulares e contraditórios, por meio dela é possível favorecer uma educação corporal que não tenha uma “função” em si própria, mas que se articule às diversas instâncias da vida cotidiana (PERTUZATTI E DICKMANN, 2016).

É importante destacar, então, que, nesse contexto de EF que se articula com as diversas instâncias da vida cotidiana, a temática de gênero se interpõe e sua abordagem é fundamental, a fim de que os alunos a reconheçam sobre si e sobre as ações e comportamentos que os/as relacionam às questões de gênero e à diversidade dentro e fora do ambiente escolar.

CAPÍTULO 3 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a realidade da educação estando em constante construção, num movimento dinâmico e complexo, com influências do meio sócio cultural (BERNARDI, et al. 2012), acredita-se que o caminho mais adequado para atingir os objetivos desta pesquisa seja através dos pressupostos de uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo interdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou paradigmas múltiplos de análise (CHIZZOTTI, 2003). A formulação empiricamente bem formulada desses enunciados relacionados a sujeitos e situações é um objetivo que pode ser alcançado pela pesquisa qualitativa (FLICK, 2009).

O termo qualitativo implica uma extensa partilha com pessoas, fatos e locais que se constituem como os objetos da pesquisa, com a finalidade de extrair das interações, os significados visíveis e latentes, sob conhecimento e análise de diferentes perspectivas e nas reflexões do pesquisador a respeito da própria pesquisa como parte do processo da construção de conhecimento (CHIZZOTTI, 2003; FLICK, 2009).

Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa parte de questões ou interesses amplos, que, ao passo que o estudo se desenvolve, vai sendo definido. Esse tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos acerca de pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, numa busca por compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos em situação de estudo.

A opção pela pesquisa qualitativa para o ambiente escolar, permite descrever a complexidade de determinado problema, bem como compreendê-lo, categorizá-lo e classificá-lo em meio aos processos dinâmicos e as particularidades advindas desse ambiente. Os objetivos de estudo, nesse contexto, representam os sujeitos e

as próprias práticas no ambiente cotidiano (FLICK, 2009). E os métodos de coleta e análise perpassam por complexas elaborações, tais como o questionário, diário de campo, diário de observação e entrevista.

A partir desse entendimento, esse estudo foi realizado com a finalidade de analisar o conteúdo dos discursos de alunos dos anos finais do ensino fundamental, relacionados às categorias de gênero (sexismo, preconceito, estereótipos de gênero e papéis sociais), por meio de intervenções pedagógicas, mediadas pela professora, para alunos do ensino fundamental II. Para isso a pesquisa foi organizada nas seguintes modalidades de pesquisa: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Num primeiro momento, o estudo desenvolveu um referencial teórico com a finalidade de resgatar o percurso histórico da temática de gênero, o estado da arte das produções científicas relacionadas a essa temática e para compreender as dimensões normativas (institucionais e organizacionais) sobre o tema Gênero na Educação Física Escolar. O desenvolvimento teórico da pesquisa buscou estabelecer os nexos entre os conhecimentos existentes e reconhecidos pela academia e os conhecimentos que surgirem no momento da pesquisa de campo.

Para este desenvolvimento, foram aplicados os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), esta modalidade de pesquisa é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica, a consulta à bibliografia tende a se tornar mais intensa ao longo da pesquisa, pois é justamente na biblioteca que se processa a coleta de dados. Em pesquisas de campo, o uso da biblioteca também não se encerra, pois é constante a necessidade de consultar os referenciais ao longo de todo o processo de pesquisa (GIL, 2008).

É um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo, ou seja, reconhece o aspecto cumulativo do conhecimento científico

tomando como base os avanços já realizados e também as limitações dos estudos anteriormente dedicados ao tema.

As referências tomadas para o desenvolvimento teórico da pesquisa foram, sobretudo, os estudos sobre Gênero e Educação e Educação Física Escolar que orientam e organizam as práticas pedagógicas, sobretudo na disciplina supracitada, tendo como autores principais: Scott (1992), Altmann (2011, 2016), Goellner (2004). Na Educação Física, adentramos nos estudos de Ghiraldelli Junior (1989), Castellani (1994), Bracht (1999), Souza J. (2004). A partir desses estudos, destacar-se-á conceitos, fundamentos e compreensões que orientam as práticas e permeiam discursos social e historicamente construídos sobre a temática de gênero na escola e na Educação Física Escolar.

A segunda modalidade de pesquisa empregada foi a pesquisa documental. Para Gil (2002), esta modalidade de pesquisa é semelhante à pesquisa bibliográfica, o que as diferencia é a natureza das fontes, primárias e secundárias. A pesquisa bibliográfica remete a construções de diversos autores sobre o tema pesquisado, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Uma vantagem que esta modalidade de pesquisa apresenta é que se trata de uma “fonte rica e estável de dados”, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995).

Foi utilizada a pesquisa documental como forma de ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, ou seja, o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Nesse sentido, considera-se que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas (GODOY, 1995).

Além disso, segundo Cellard (2008), este tipo de pesquisa permite a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Nesta fase, foram analisados os documentos orientadores e normativos, de vigência nacional e estadual: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco (CPE). Os documentos foram incluídos dado o caráter institucional e normativo atribuídos a eles, tendo estabelecido contribuições passadas ou sendo norteadoras das práticas no momento desta pesquisa.

A pesquisa de campo, por sua vez, foi realizada no formato de pesquisa participante com intervenções em atividades direcionadas às temáticas de gênero em quatro turmas do 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Moreno, em Pernambuco. A pesquisa participante é uma modalidade de pesquisa que parte de uma realidade, na qual ocorrem atuações, refletidas e descritas pelos seus integrantes.

O campo empírico, tratado na pesquisa participante sugere a inserção do/a pesquisador/a no campo de investigação, formado pela vida social e cultural daquele que é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor.

A pesquisa participante é concebida e realizada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes se envolvem de modo operativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). Ou seja, pesquisador e pesquisado são sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza das relações modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas.

No caso do presente estudo o polo de investigação, onde se encontra o problema social e suas possíveis soluções, foram as aulas de Educação Física e o polo de ação onde ocorreu o processo de investigação foi uma escola municipal, em Moreno, Pernambuco.

Assim sendo, esta pesquisa no campo da Educação, buscou respostas para o problema central desta investigação – como se apresentam os discursos dos estudantes do Ensino fundamental acerca das categorias de gênero e de que forma intervenções pedagógicas podem promover aprendizagens com relação a essa temática. Através da técnica de análise de conteúdo serão analisados os discursos dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

3. 1 Campo de Pesquisa

A opção pelo Campo de Pesquisa se deu baseada no período de atuação e trajetória vivenciada lá, que será narrada nas próximas linhas, com a finalidade de apresentar o processo desde o início da minha atuação como professora efetiva da Rede Pública Municipal de Moreno – Pernambuco.

Fui convocada para docência no município de Moreno em setembro de 2013, fui lotada numa Escola urbana, localizada próxima ao Centro da Cidade. Iniciei minhas atividades em meio a um campeonato interescolar municipal, para o qual os alunos da escola já haviam sido inscritos pelo professor contratado que atuava na escola antes da minha convocação como professora efetiva. Não inscrevi as equipes, mas as acompanhei os alunos já como professora deles, sem ao menos conhecê-los.

Dentre os participantes da minha escola só havia meninos, de 12 a 16 anos, distribuídos em equipes das categorias mirim e infantil, nas modalidades de futebol de campo e futsal. De todas as escolas da cidade só me recordo de dois ou três times femininos e a participação delas era jogando handebol. Nenhum time de futebol/futsal feminino existia, tampouco handebol masculino.

Ao final da competição, iniciei as atividades da Educação Física. Já era final de outubro daquele ano e como as aulas anteriormente eram voltadas para seleção e treinamento dos alunos/atletas convocados para os jogos escolares e aconteciam no contra turno, a frequência dos alunos era baixíssima. Contudo, aqueles que

frequentavam, verbalizavam o interesse por “jogar bola”, uma expressão comum na região para se referir a “jogar futebol” e, notoriamente, eram em maioria meninos.

A participação nas aulas de Educação Física até ali eram o passaporte deles para serem convocados para as equipes dos jogos escolares do ano seguinte. Desta forma, os meninos menos habilidosos ou que não se interessavam por futebol, não frequentavam as aulas de Educação Física e as meninas, sem aproximação com o futebol e a impossibilidade de realizar outras atividades eram presentes em baixíssimo número.

No ano seguinte, eu já iniciaria o ano como professora do componente curricular Educação Física e então tratei de planejar as atividades do semestre. As instalações da escola eram muito precárias. O espaço destinado para a Educação Física era um pátio que ficava na parte subterrânea do prédio da escola. Telhado baixo, sem ventilação ou iluminação e também uma área livre, que era um espaço com algumas árvores, areia e pedras, mas que era mais ventilado e iluminado.

As atividades foram conduzidas ao longo do ano, considerando a adequação ao espaço e a oferta de materiais pedagógicos (in) disponíveis, fazendo todas as adaptações necessárias. Nesse ano, apesar da demanda de interesse dos alunos, não inscrevi nenhuma das equipes para participar dos Jogos Escolares do Município, visto que, a escola tinha uma estrutura péssima e pouco ou nenhum suporte de recursos didáticos para a preparação dos alunos para uma competição.

No ano de 2015, surgiu uma vaga para ocupar a maior Escola do Município, a professora que trabalhara por mais de 30 anos havia por se aposentar deixando lá o seu legado e acabou sendo designada a mim a responsabilidade de conduzir a Educação Física daquela instituição, da qual ela fez parte por várias décadas, tendo sido professora dos professores da instituição e dos pais e avós de inúmeros alunos da escola.

Chegando lá, meu primeiro conflito: Cadernetas separadas por sexo que correspondia a aulas também separadas. Juntavam-se as alunas, por exemplo das

turmas 6º A, 6ºB e 6ºC e formavam a turma 6º Feminino. O mesmo acontecia com os meninos, formando o 6º masculino. E as demais turmas, sucessivamente.

A então secretaria da instituição, responsável pela elaboração das cadernetas, me interpelou afirmando que existia uma lei que previa que as aulas fossem separadas por sexo e desta forma, ela faria as cadernetas daquele ano, conforme essa lei. Solicitei, então que ela não mais criasse a junção de turmas, mas que na mesma turma, dividisse a caderneta ao meio, colocando meninos na primeira metade, meninas na segunda, ou vice-versa. Ela concordou, mas completou: as aulas serão separadas porque as meninas não podem fazer atividades com os meninos. Questionei o porquê, ela mencionou novamente uma lei e eu solicitei que ela procurasse a lei para me enviar e me comprometi a também pesquisar para que fizéssemos cumprir o que realmente era previsto para a Educação Básica. E até a confirmação dessa lei as aulas seriam mistas, tendo cada turma o seu horário, ainda que ela quisesse dividir as cadernetas.

Nas atividades com os sextos anos, considerei a possibilidade de iniciar os conteúdos voltados para a cultura corporal, conforme os documentos normativos da época sugeriam. Como o município não dispõe de professor de Educação Física para os anos iniciais, seria o primeiro contato dos alunos com essa disciplina. E então o planejamento poderia seguir conforme as recomendações da proposta curricular do Estado.

Com as turmas subsequentes, me deparei com o modelo de aula que a secretaria me informara: meninas com um tipo de aula, meninos com outro tipo, ainda que dividissem o espaço, um grande ginásio, as aulas eram diferenciadas. O processo de ruptura desses conceitos, foi extremamente desgastante. Ao ponto de não conseguindo dar aula de nenhum dos conteúdos previstos, uma das turmas, o nono ano, na época, teve aulas exclusivamente do que era considerado “adequado” lá: meninos futsal, meninas handebol, com o tempo de aula sendo dividido ao meio para que cada “equipe” pudesse realizar o seu “treino”. Essas expressões utilizadas

entre aspas era o modo como os alunos e alunas se referiam às aulas que vivenciavam.

Havia entranhado no imaginário da escola e daqueles adolescentes que o esporte futsal era somente masculino e o handebol, somente feminino, o que respondia a minha observação inicial de quando entrei no município, alguns poucos anos antes, com relação a pouca participação das meninas nas competições interescolares e nenhuma participação das meninas na modalidade futsal. Lá, ao meu ver, não era permitido, não era adequado.

A ruptura com essas referências foi acontecendo aos poucos. Ainda tive mais um ano de caderneta separada por gênero, mas o texto da lei que definia isso nunca chegou às minhas mãos. As atividades dos conteúdos da cultura corporal foram introduzidas aos poucos, sobretudo, nas turmas de sextos e sétimos anos que tinham pouca ou nenhuma vivência com a disciplina Educação Física e não seguiam ou acreditavam existir um modelo para a mesma. Ainda que fosse persistente o clamor pelo “jogar bola”, o rompimento com a relação EF e futebol também foi se efetivando à medida que as turmas se deparavam com aulas de dança, de ginástica acrobática, de jogos de caneta ou de combate, entre outros.

Em 2017, decidi que só daria aula para as turmas de sextos anos da escola. E foi uma experiência fantástica. Decidi também que nos anos seguintes iria acompanhar aquelas turmas, por todo o decurso do Ensino fundamental II, fazendo uma experiência pessoal de monitorar a mim e aos alunos em todo esse período dos anos finais da educação básica.

Algumas reflexões e críticas, algumas inquietações e dúvidas e a ideia constante de que seria ainda uma experiência fantástica ir com eles até o final. Iniciei o Mestrado Profissional e sabendo que haveria um período de intervenção e coleta, as turmas escolhidas para a intervenção, eu já sabia, seriam as turmas que estavam comigo desde 2017 e que hoje correspondem aos oitavos anos.

Não se trata de um grupo permanente. Alguns alunos saíram da escola, outros entraram, mas há uma boa parte que permanece. Esses alunos e alunas,

foram escolhidos por termos uma relação já construída nesses três anos juntos. Foram escolhidos porque acreditei (e disse-lhes) que o resultado do que construímos ao longo dos anos seria imensamente interessante para os estudos desse Mestrado. E foram escolhidos, principalmente, porque, por ministrar aulas para eles há algum tempo, estabelecemos uma relação recíproca de confiança e de responsabilização coletiva, desta forma, eu teria um grupo que, confiando em mim, daria toda contribuição possível para o andamento da intervenção para a coleta.

Ainda assim, temos dificuldades imensas. A quadra utilizada para as aulas de Educação física é um ginásio municipal, que fica dentro do terreno da escola onde ministro aulas, sendo o espaço cedido para a instituição para atividades pedagógicas, dentro do horário escolar (apenas para os turnos da manhã e tarde). Com frequência, o espaço é utilizado para eventos e atividades do município como, inscrições para concursos públicos, cadastramento de bolsa família, campanhas de vacinação, entre outros. O que, por vezes, dificulta a organização e o andamento das atividades do cotidiano escolar.

As aulas de Educação Física são realizadas no contra turno, com turmas da manhã frequentando à tarde e turmas da tarde, pela manhã. A maior dificuldade nesse contexto é manter a continuidade nas intervenções, visto que os alunos/as apresentam diversas dificuldades para justificar as ausências, além de problemas de saúde, destacamos a despesa com deslocamento, a indisponibilidade da família para conduzir a criança/adolescente em dois horários para a escola, a violência urbana e a residência em zona rural.

Esses alunos irregulares e ausentes são, em maioria, os alunos que estudam à tarde e tem EF pela manhã, por causa disso, as aulas são sempre ministradas para um grupo muito pequeno e inconstante. Além disso, as turmas da tarde da escola são formadas por critério de idade, ou seja, os alunos da tarde, são sempre alunos mais velhos, com enormes disparidades idade-série, são alunos repetentes, desistentes e, em alguns casos, alunos que cumprem medidas socioeducativas, em liberdade assistida. A maioria dessas turmas são formadas por meninos e por serem

tão inconstantes na escola e na EF representam um grupo com pouca possibilidade de intervenção para conquistar mudanças positivas em relação ao comprometimento, relacionamentos interpessoais e aprendizagem.

Nas aulas de Educação Física para essas turmas, chega a comparecer uma menina para cada 4 ou 5 meninos presentes. Desta forma, é visível que as diferenças entre meninos e meninas sobretudo no ambiente das práticas corporais são amplas e tem bastante destaque nessas turmas.

Os preconceitos, o machismo, a dominação dos espaços, nesse contexto, acaba sendo garantida para eles, visto que a frequência das meninas é bem baixa ou inexistente. É importante destacar que apenas um pequeno grupo bem pequeno dessa turma é aluno da escola desde o sexto ano e tem frequência regular.

Já as turmas que estudam pela manhã e vem para Educação Física à tarde se apresentam em número bem proporcional de meninos e meninas, refletindo um trabalho de incentivo e oportunização à participação mais ampla, desde que eles iniciaram às aulas, no sexto ano, em 2017. Essas turmas que tem aulas à tarde, tem menos distorções idade e série, mas também tem conflitos entre meninos e meninas.

A escolha por essas turmas se deu, então, por já estar com eles há alguns anos e conhecer o perfil dos alunos e alunas e o modo como podem ser conduzidos por determinadas atividades. Além disso, por se tratar de um tema ainda considerado polêmico, é importante ressaltar que poderia contar com a confiança dos pais/mães/responsáveis, pois estes acompanham o trabalho que realizo com as crianças, agora adolescentes, por todo esse período.

O estudo foi realizado numa Escola Municipal da Cidade de Moreno. A cidade tem 196, 072 quilômetros quadrados e fica a 28 km do Recife/PE. Com população estimada para 2018 de mais de 62 mil pessoas. O município se emancipou, sob a denominação de Cidade de Morenos, através da Lei Estadual Nº 1931, em de 11 de setembro de 1928; em dezembro de 1938, o topônimo Morenos foi simplificado para Moreno pelo Decreto Lei Nº 235, sob alegação do jornalista e historiógrafo Mário

Melo, de que o antigo proprietário do histórico Engenho Catende (1616) foi o português Baltazar Gonçalves Moreno, que também dá nome ao Colégio Municipal onde se pretende realizar a pesquisa.

O Colégio fica localizado no Centro da cidade. Segundo o último CENSO, de 2017, a escola, que atende aos níveis de Ensino fundamental 2 e a Educação de Jovens e Adultos, com atividades distribuídas nos três turnos, possui 18 salas, sala dos professores, secretaria e sala de recursos, banheiros, refeitório, despensa e pátio. Atualmente somos 50 professores, 11 funcionários e aproximadamente 1300 alunos.

3.2 Delimitação dos Participantes

Nesse estudo, foram investigados sujeitos/as regularmente matriculados em 5 turmas de 8º ano, estudantes dos turnos manhã e tarde, com aulas de Educação Física realizadas no contra turno. Inicialmente, a proposta era que 50 estudantes participassem da pesquisa, regularmente matriculados em cinco turmas de oitavos anos, sendo 40 alunos estudantes da manhã com Educação Física à tarde e 10 alunos matriculados à tarde, com aulas de Educação Física pela manhã que deveriam participar de dez aulas consecutivas, no período de uma unidade letiva.

Foi considerando como critério de exclusão a baixa, irregular ou inexistente frequência nas aulas, além da residência em zona rural, pois os alunos dessa área não dispõem de transporte municipal para efetivar o deslocamento no contra turno. Além disso também foi considerado obrigatório o envio do TCLE/TALE corretamente assinado por um responsável e pelo/a estudante e a participação em todas as nove aulas previstas para esta intervenção. Os participantes da pesquisa têm idade entre 13 e 15 anos e são os principais atores do diário de campo, do acompanhamento diário e das atividades e discussões vivenciados em sala de aula.

Apesar de serem disponibilizados formulários para todos os alunos matriculados nos oitavos anos, alguns se recusaram a retirá-los. Foram 32

TCLE/TALE devolvidos com o preenchimento correto e 15 alunos, sendo 7 meninas e 8 meninos, participaram das nove aulas consecutivas referentes a esta intervenção. A cada participante foi atribuído um nome fictício com a finalidade de preservar suas identidades.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Inicialmente foi contatado o Colégio com a solicitação da carta de anuência (Anexo A) para autorizar a realização da pesquisa. Posteriormente, será solicitada a assinatura da carta de concessão para a liberação da coleta de dados. Junto a Gestão Escolar, foram selecionados os participantes da pesquisa, conforme apresentado anteriormente.

Após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, localizado no Hospital Universitário Oswaldo Cruz, teve início o contato com os estudantes para solicitar autorização dos pais e responsáveis (pois trata-se de uma pesquisa com menores de 18 anos) através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice A) e o Termo de Assentimento (Apêndice B). Além disso, a professora pesquisadora se comprometeu via assinatura do Termo de Confidenciabilidade (Apêndice C).

Após autorização da pesquisa pelo CEP iniciamos a etapa da pesquisa de campo na escola, adotando a sequência apresentada pelos instrumentos abaixo. Essa intervenção acontecerá ao longo de uma unidade letiva, durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2019, compreendendo 9 encontros, com duração de 75 minutos.

Num primeiro momento, houve uma discussão com os alunos (uma roda de diálogos) sobre a temática de gênero, apresentando situações do dia a dia com os estimulem a falar sobre isto a fim de compreender os conhecimentos prévios dos alunos;

No segundo momento, foi feita a interposição de jogos e brincadeiras cujas categorias de gênero, estereótipos de gênero, papéis sociais, sexismo, façam parte da organização e das regras, sugerindo que os alunos elaborassem sua participação a partir das proposições do jogo, a fim de que pudéssemos identificar como a temática de gênero se faz presente na divisão dos grupos, na percepção de si e do outro, na escolha das equipes e também na não participação;

No terceiro momento, foram realizadas práticas pedagógicas em EF, com o pressuposto de refletir e debater as divergências entre os gêneros, bem como com questões relacionadas a sexualidade, papéis sexuais e estereótipos de gênero;

No quarto momento, foi realizada uma atividade de culminância em que os alunos/as, diante de situações conflituosas e conflitantes no que se refere à temática de gênero, deveriam expressar suas opiniões e novas (ou antigas) elaborações com relação a temática de gênero.

3.4 Instrumentos

Uma vez realizada a aproximação com os documentos que normatizam a Educação Física Escolar no Estado de Pernambuco, a análise sobre como a temática de gênero é tratada por eles e a delimitação do campo e dos participantes da pesquisa, iniciou-se a elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta, sendo estes, um roteiro de aulas e intervenções e um diário de campo.

O diário de campo se caracteriza pela coleta de informações realizada por meio de registros do próprio pesquisador, utilizando caderno, caderneta, computador ou outra ferramenta. Para Minayo (2001) no diário de campo, podemos registrar as percepções e reações mais diversas, os questionamentos e as angústias, além das informações mais diversas sobre o que está sendo vivenciado.

Os registros do diário de campo foram utilizados como dados para viabilizar o objetivo deste estudo de analisar as aprendizagens dos alunos através de intervenções com os conteúdos da cultura corporal, voltadas para a experimentação

e reflexão sobre as práticas corporais, as aulas de Educação Física e suas relações com gênero. As informações coletadas foram registradas do modo mais completo possível, contemplando datas, nomes e fatos que foram utilizados como dados para análise.

Por se tratar de uma investigação sobre a aprendizagem dos alunos, utilizou-se questionários como atividade das próprias aulas, como forma de obter informações sobre os discursos realizados antes e após intervenção pedagógica sobre as categorias de gênero. Além de produções escritas. Segundo Gil (2007), o questionário é uma técnica que busca conhecer, por meio de perguntas, o conhecimento, as opiniões, as crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos sujeitos. Em relação a forma das questões, foram utilizadas questões abertas, através das quais o participante oferece suas próprias respostas, as quais quando não registradas por escrito, foram verbalizadas e registradas por um aplicativo de gravação de áudio, utilizando o celular.

Nesse momento da pesquisa foi fundamental a observação como instrumento que auxiliou compreensão das informações advindas das outras fontes utilizadas para análise. Essas informações foram registradas a partir de sinais, de expressões, de cochichos inaudíveis ou mesmo extensa ou mínima participação nos debates que apontavam para o desejo ou não de expressar-se naquele ambiente sobre os temas propostos.

Nesse estudo, a observação transpareceu permitiu verificar os olhares, os sorrisos, as gargalhadas, o esfregar das mãos, os silêncios, as piadas prontas, o direcionamento da questão para outros colegas, etc., que denotam diversos pensamentos, sentimentos, vivências e lembranças em torno daquilo que está sendo dito (ou não dito) pelos sujeitos acerca de seus entendimentos e suas relações com o que está sendo estudado.

Destaca-se aqui que as aulas foram realizadas em sequências pedagógicas cujas temáticas buscaram instigar os alunos à reflexão e ação, baseadas na identificação e/ou aquisição de novos conceitos, incentivando os alunos e alunas a

se reconhecerem como cidadãos que fazem parte da sociedade, que são espelho e reflexo do que lhes é ensinado e/ou subtraído em relação ao conhecimento, ao convívio social e às práticas corporais, as quais foram utilizadas para subsidiar as estratégias das aulas vivenciadas.

As atividades propostas foram teóricas e práticas, tomando como referência a Proposta Curricular do Estado de Pernambuco, uma vez que o município de Moreno não possui proposta/currículo próprio. Todas as atividades foram incluídas no planejamento bimestral da disciplina Educação Física para o ano de 2019. Apesar de já ter sido lançado o Currículo Pernambuco, norteado pela Base Nacional Comum Curricular, em 2019, o documento só será efetivamente posto nas instituições de ensino de Moreno, no próximo ano. Então manteve-se, o planejamento realizado para o ano corrente, tomando como referência o PCPE.

3.5 Análise de dados

A análise dos dados buscou, a partir do que foi coletado, compreender, confirmar ou não os pressupostos elaborados para pesquisa e também ampliar a compreensão dos contextos para além do que se pode verificar apenas a partir do que é aparente em cada fenômeno (BARDIN, 2011).

Pretendendo descobrir os sentidos e significados imbricados nas falas e ações dos sujeitos/as que compõem esta investigação, possibilitando a identificação dos aspectos contraditórios revelados nas falas, nas expressões e ações dos/as estudantes, que podem revelar questões diversas relacionadas às categorias de gênero.

Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo categorial por temática subsidiada em Bardin (2011) que a descreve como a ação de desmembrar o texto analisado em categorias, para posteriormente realizar um reagrupamento analítico. Essas categorias são classificadas em analíticas e empíricas⁴.

⁴ O discurso é uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível haver significantes. Cada

A categoria analítica refere-se à apreensão do objeto estudado de forma mais ampla, geral, sendo base para este conhecimento. Nessa pesquisa, as categorias analíticas são gênero, estereótipos de gênero, papéis sociais, machismo, feminismo e sexismo. Já as categorias empíricas se relacionam com o objeto, estas são mais operacionais e referem-se à apreensão dos dados empíricos do campo, estas serão levantadas ao longo do percurso investigativo desta pesquisa.

Para analisar os dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo categorial por temática, esta consiste num recurso proveniente da análise de mensagens escritas ou transcritas (BARDIN, 2009). No caso desse estudo, teremos a observação, os questionários e a realização das atividades. Todos com registros em diário de campo.

Este tipo de análise divide-se em etapas: a) fase exploratória, na qual o pesquisador amadurece o objeto de estudo e delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem as informações que respondem ao problema e c) a fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento por inferências e interpretações, dos dados coletados (MINAYO, 2001).

Sob o foco da abordagem qualitativa, baseada nos autores acima citados e entendendo a necessidade de idas e vindas, num movimento dialético que se consolida com os achados e as reflexões tecidas sobre os mesmos ao longo do processo investigativo, a reflexão acerca da análise de conteúdo se dará a partir da Perspectiva da Pesquisa Dialética na Educação para elucidar as dimensões operacionais do ato de pesquisa, uma investigação desenvolvida no âmbito da Educação Física escolar.

Tomando como referência as etapas de análise sugeridas por Minayo (2001), foi elaborado um quadro para elencar cada uma dessas fases:

sociedade tem seus propósitos culturalmente estabelecidos na ordem de diferentes discursos sempre serão políticos. O discurso pode ser analisado a partir das metodologias de análise de discurso, daí a opção neste estudo de realizar uma análise dos conteúdos dos discursos de alunos dos anos finais do ensino fundamental (NOVENA, 2004).

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª ETAPA PRÉ-ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos objetivos; - Seleção dos documentos; - Construção dos indicadores de análise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante; - Construção do corpo da pesquisa.
2ª ETAPA ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciação dos índices e elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização; - Preparação do material a ser explorado; - Alinhamento do material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembramento do texto e adequação às categorias; - Reagrupamento das categorias; - Reorganização das mensagens a partir do reagrupamento das categorias.
3ª ETAPA TRATAMENTO DE DADOS E INTERPRETAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação dos dados brutos (falados); - Criação de quadros de resultados destacando as informações advindas da análise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interferências com uma abordagem com variável qualitativa; - Inferências e estatísticas.

Quadro 1: Etapas da análise de conteúdo

Na pré-análise se reuniram os documentos que compõem o corpo de trabalho e foram realizadas leituras mais criteriosas dos documentos e também a transcrição

das produções escritas e dos áudios dos debates e discussões realizados durante as aulas e os seus indicadores são apresentados no quadro seguinte:

Elemento Central	- Atividades da temática de gênero na Educação Física Escolar
Operacionalização	- Apresentação das atividades trabalhadas no Ensino Fundamental 2, bem como os discursos dos próprios alunos e alunas acerca desse tema
Categorias analíticas	- Gênero; - Papéis sociais de gênero; e - Estereótipos de gênero.
Categorias empíricas	- Reflexos históricos da Educação Física Escolar; - Percepções e representações sociais associadas a Gênero; - Socialização e normalização das relações de gênero.

Quadro 2: Indicadores de análise de conteúdo

Na segunda fase, a fase exploratória, busca-se alcançar a compreensão do texto e do contexto, por meio da categorização que classifica os elementos por diferenciação e reagrupamento baseado em analogias pré-estabelecidas.

Para Minayo (2001) são dois os grupos para categorização: a categoria empírica e a analítica, sendo esta a que retém os dados históricos e das relações sociais fundamentais e pode ser balizadora do conhecimento sobre o objeto; a outra, a categoria empírica, constitui-se com a finalidade de operacionalizar a organização dos dados coletados durante o trabalho de campo (a fase exploratória).

A etapa final, a Análise de Conteúdo (AC), consistiu no tratamento e interpretação dos resultados obtidos, ocorre após as fases que incluem a seleção das categorias de análise, o tratamento dos dados e culmina no momento em que são feitas as inferências e interpretações, que se articula o referencial teórico e às principais impressões da própria autora, visando atender aos objetivos do estudo.

Nessa pesquisa, considerando que o objetivo estava em analisar os conteúdos dos discursos relacionados às categorias de gênero buscou-se informações referentes à compreensão dos alunos e alunas sobre sexismo, preconceito, estereótipos de gênero e papéis sociais e então foram elaboradas as unidades de registros e as unidades de contexto, conforme os quadros apresentados a seguir, cada um contendo uma categoria empírica e suas respectivas unidade de contexto e unidade de registro:

CATEGORIAS EMPÍRICAS		
REFLEXOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR		
Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Observações
Conhecimento e prática da Educação Física na Escola	Interesses e Escolhas	
	Generificação das práticas corporais	
	Desafios, dificuldades e sensações	
	Frequência/presença e aulas mistas	
Conteúdos da Educação Física Escolar	Preferências e experiências dos alunos	

	Diversificação dos conteúdos	
--	------------------------------	--

Quadro 3 - Identificação das Unidades de Contexto e de Registro da categoria empírica Reflexos históricos da Educação Física

No quadro 4, as unidades de registro foram encontradas, principalmente, nas aulas que tratavam sobre os papéis sociais no ambiente público e privado e as questões relacionadas às profissões, tendo sido apresentados nos discursos dos alunos, os seguintes registros:

CATEGORIAS EMPÍRICAS				
PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ASSOCIADAS A GÊNERO				
Unidade de Contexto	de	Unidade de Registro	de	Observações
Papéis sociais no ambiente privado		Normalização do papel de mulher/mãe dona de casa		
		Normatização do homem/ pai provedor		
Funções e práticas sociais no ambiente público		Trabalho de homem x trabalho de mulher		
		Divisão e remuneração do trabalho		

Quadro 4 - Identificação das Unidades de Contexto e de Registro da categoria empírica Percepções e representações sociais associadas a Gênero

Para o quadro 6, a temática de gênero foi considerada a partir dos seus arranjos sociais e do modo como ela se configura nas relações sociais, apresentando seus conflitos e disparidades e também as reflexões positivas em torno da superação dos preconceitos e das normalizações:

CATEGORIAS EMPÍRICAS			
SOCIALIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO			
Unidade de Contexto	de	Unidade de Registro	Observações
Estereótipos e Preconceitos	e	Comportamento	
		Discriminação, Bullying e Violência	
A sociedade e a relação com o gênero		Direitos, Liberdade e Respeito	
		Normatividade social	

Quadro 5 - Identificação das Unidades de Contexto e de Registro da categoria empírica Socialização e Normalização nas Relações de Gênero

CAPÍTULO 4

A TEMÁTICA DE GÊNERO NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: AS APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS A PARTIR DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesse capítulo buscou-se analisar o que foi encontrado como resultado da organização dos dados coletados nas fases anteriores da pesquisa, estabelecendo aproximação e reaproximação dos dados teóricos com os sujeitos desta investigação. Buscou-se analisar as aprendizagens dos alunos a partir da análise dos seus discursos, ações, expressões e dos registros realizados nas atividades propostas na temática de gênero, que percorreram as próprias aulas do componente curricular Educação Física e dessa análise resultaram as seguintes categorias analíticas: gênero, papéis sociais de gênero e estereótipos de gênero.

Simultânea a construção do corpus da pesquisa ocorreu a elaboração das intervenções pedagógicas, as quais compuseram o campo de investigação deste estudo, as aulas de Educação Física. A descrição das atividades propostas é listada no quadro abaixo, com a finalidade de apresentar a sequência pedagógica elaborada e vivenciada pelos alunos e alunas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental 2, na Escola Municipal, na cidade de Moreno, Pernambuco.

Aulas	Descrição das atividades
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="555 1491 1339 1686">• Jogo da Verdade - Os alunos deverão colocar em um papel dividido em duas colunas e a cada sentença dita pela professora, deverão escrever apenas concordo e não concordo;<li data-bbox="555 1709 1339 1854">• Jogo da Recompensa – Os alunos deverão, em duplas ou grupos, formadas por meninos e meninas, cumprir algum (as) tarefa (s). Ao final, os

	<p>meninos terão uma recompensa maior que a das meninas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação do curta metragem “O sonho possível?”; • Repetição das questões do jogo da verdade para os preencherem a segunda coluna com as expressões “concordo” e “não concordo”; • Reflexão/Debate sobre as questões e situações colocadas nos dois jogos propostos, estabelecendo relações com o curta metragem e com os dados da realidade deles.
<p>Sequência pedagógica Aulas 2, 3, 4, 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação do filme Billy Elliot (Aula 2); • Aula de Ballet (Aula 3); • Aula de Boxe (Aula 4); • Debate sobre a prática de ballet e boxe e suas relações com as práticas corporais de meninos e meninas (Aula 5).
<p>Aula 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo das profissões – Os/as alunos/as, junto com a professora escreverão em cartões os nomes de profissões/ocupações que eles conhecem ou aspiram. Em um ponto oposto criarão duas colunas onde ficarão os nomes “homem” e “mulher”. Em seguida realizarão uma estafeta em que um aluno por vez deverá percorrer o espaço, pegar um cartão com o nome da profissão e levar até o quadro “homem/mulher” do lado aposto, escolhendo a adequação da profissão para o sexo masculino o feminino;

	<ul style="list-style-type: none"> • O que justificou as escolhas pelas ocupações masculinas ou femininas; • Proposição de reorganização dos quadros.
<p>Sequência Pedagógica Aula 7 Aula 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro diferenciador – Os alunos deverão criar um quadro diferenciador com as características, funções, apelidos, brinquedos, brincadeiras, ações e comportamentos que são atribuídos a meninos e meninas; • Após as perguntas, criar-se-á um diálogo entre os alunos e a professora, de modo a ouvir as respostas deles/as e discuti-las, criando novos questionamentos, com a finalidade de identificar conceitos e preconceitos, atitudes e padrões que cada gênero apresenta e pode apresentar, oportunizando os alunos a refletir as diversidades presentes entre eles. • A partir do texto “trabalhando com homens jovens” (disponível online na página do Instituto Pólis), após a leitura, os estudantes serão questionados sobre a socialização de homens e mulheres.
<p>Aula 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos receberão cartões com pequenas histórias que tratam situações fictícias de preconceito, discriminação, machismo, sexismo, etc. Após a leitura do cartão, os estudantes, deverão emitir opinião e sugerir um desfecho que ele/a considere mais adequado para a história

	recebida.
--	-----------

Quadro 6: Etapas vivenciadas na intervenção com a temática de Gênero.

A partir dessas vivências nessas aulas, pode-se identificar entre as falas e expressões dos alunos e das alunas, aproximações que permearam a definição das categorias empíricas deste estudo, as quais subsidiaram a definição das unidades de contexto, a partir dos dados encontrados na pesquisa no campo escolar, sendo determinante, nesse momento, a participação dos alunos, sujeitos deste estudo.

As categorias empíricas encontradas no campo foram denominadas como: Reflexos históricos da Educação Física Escolar, Percepções e representações sociais associadas a Gênero e Socialização e normalização das relações de gênero. Conforme apresentadas nas sessões a seguir:

4.1. Reflexos históricos da Educação Física Escolar

Considerando que o surgimento da Educação Física se deu, entre outros fatores, para contribuir com a formação de corpos saudáveis e dóceis, que permitissem uma adequada adaptação ao processo produtivo e a uma perspectiva política nacionalista e que também foi fortemente apoiada pelo conhecimento médico-científico do corpo, as propostas pedagógicas em EF apresentaram-se de maneiras muito diversificadas (BRACHT, 1999) e deixaram resquícios que incorrem até os dias atuais, permeando o sendo comum e as aulas de Educação Física.

Nesse estudo, foi verificado que a categoria **Reflexos históricos da Educação Física Escolar** representa os caminhos da EF, desde a sua introdução no ambiente escolar e seus reflexos ainda nos dias atuais. Entre as unidades de contexto surgidas a partir dessa categoria tem-se: **Conhecimento e prática da Educação Física na Escola e Conteúdos da Educação Física Escolar**

Como prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar; o lugar de pertencimento, definição, constituição e realização (VAGO,

2009). Afirmar a identidade da Educação Física na educação fez parte do processo que culminou com a legitimação da EF como disciplina curricular da Educação básica, o qual é perpassado por encontros ideológicos que visam conquistar a legitimidade no campo pedagógico até os dias atuais.

Considerando que os alunos têm contato frequente com os conteúdos da Educação Física em outros ambientes, formais ou não formais de ensino, a categoria **Conhecimento e prática da Educação Física na Escola** é, além de uma condição prevista nos documentos normatizadores da EF, uma estratégia para favorecer o acesso a práticas corporais diferenciadas.

O interesse e as escolhas (aqui destacada como uma unidade de registro) dos alunos por determinadas práticas são claramente permeados pelo conhecimento que têm daquelas práticas. Entre os estudantes participantes desse estudo foi possível identificar nas falas, um conhecimento intenso da prática do futebol, sobretudo por parte dos meninos. Sendo, inclusive, uma solicitação constante que as práticas fossem relacionadas a esse conteúdo, em detrimento de outras práticas, as quais alguns deles não conhecem, mas insistem que são desnecessárias. O interesse e a escolha pelo futebol tende a ser impactado pela maior possibilidade de acesso e de experiência com essa modalidade:

“As aulas de Educação Física são mais para correr e jogar bola e também para lutar boxe. Não é para dançar” (Fred)

“Eu prefiro Educação Física com bola. É melhor para o corpo, para se esticar e para correr” (Ronald)

No campo da cultura corporal, os alunos interagem fortemente com as práticas corporais, sobretudo através do que é veiculado pela mídia. Muito precocemente crianças e adolescentes têm contato com práticas corporais e esporte adulto, por meio da televisão e, atualmente, pela internet, onde é possível ter fácil acesso a aulas de ginástica aeróbica; médicos dando entrevistas sobre os benefícios e os riscos da atividade física; comentaristas informando sobre táticas e regras nas partidas de futebol, vôlei ou basquete; entre outros (BETTI, 1998).

Essa ampla divulgação elevou o nível de informação publicamente partilhada na área de Educação Física e para as propostas e práticas na EF se faz necessário dialogar com essas informações, partilhadas pelos grandes veículos de mídia, de modo a interpretá-las e decifrar os sentidos nelas presentes, a fim de refletir criticamente e perceber as repercussões dessa interação da mídia com a Educação Física Escolar (BETTI, 1998).

A proposta por diversificar as práticas corporais, trouxe para os alunos uma série de dúvidas relacionadas, sobretudo, à adequação de determinados temas às aulas da EF. A introdução do Ballet e do Boxe, por exemplo, escolhidas previamente para a execução deste estudo, gerou questionamentos, incertezas e, também ausências⁵.

A exibição do longa metragem Billy Elliot (Stephen Daldry, 2000) foi proposta com a finalidade de apresentar aos alunos a história de um menino que se interessava por uma atividade considerada habitualmente designada para meninas, o Ballet. Durante a exibição do filme, muitas foram as risadinhas e as expressões de estranhamento, além do questionamento constante emitido por diversos alunos, às vezes em tom de pergunta, às vezes em tom de afirmação: “esse menino é gay. (?)”

Em momentos do filme como quando a amiga tenta beijá-lo e ele se recusa irromperam na sala gritos de: “*Ele é fraco*”; “*Eu disse que ele era gay*”; “*A menina bem bonitinha e ele não quer*”. Os risos abafados e expressões de surpresa surgiram quando o amigo de Billy aparece vestido de mulher e pinta-lhe os lábios. Reabrindo o questionamento sobre a sexualidade de Billy Elliot.

Com essas colocações, os alunos demonstram o que lhes é comum: o questionamento sobre a sexualidade de meninos e meninas que praticam atividades que não são consideradas compatíveis com os sexos. No caso do filme, um garoto que pratica Ballet tem prontamente sua sexualidade questionada por meninos e meninas.

⁵ As aulas acontecem no contra turno e é perceptível que quando os alunos não se interessam por determinadas temáticas, há uma evasão por algum período das aulas de EF.

Esse questionamento dos alunos sobre a sexualidade do protagonista remete a um entendimento do senso comum de que determinadas práticas corporais são específicas para meninos ou meninas. E mais que isso: revelam que essas práticas também são determinantes para a orientação sexual, o que demonstra um entendimento superficial, pautado em (pré) conceitos que foram social e culturalmente estabelecidos.

As afirmações e questionamentos dos sujeitos desse estudo, porém, se desmontaram nas cenas em que Billy Elliot demonstra domínio das técnicas do Ballet, como na cena em que ele realiza, depois de muitas tentativas, uma pirueta com perfeição. Além disso, os alunos ficaram extasiados e animados quando ele desafiou o pai, mostrando como ele era bom na dança. Os estudantes também ficaram ansiosos e demonstraram alegria com o desfecho do filme.

Em uma das turmas, apesar do desfecho positivo, o garoto com sonho realizado, família participativa e comunidade integrada a seu favor, um dos estudantes, ao final do filme perguntou: *Sim, professora, mas ele é gay ou não?* Feita essa pergunta por um aluno, os demais foram questionados: O que vocês acham que esse filme queria mostrar? Vocês acham que realmente importa, com esse desfecho que o personagem teve, a sexualidade do protagonista? Uma menina, Dora, respondeu dizendo que o filme quis mostrar que um menino pode praticar Ballet e que ele não precisa ser discriminado por isso. E os demais concordaram, criando uma afirmação quase coletiva que dizia: *“É isso, professora, não importa se ele é gay ou não, né!? Ele queria fazer Ballet e ele conseguiu fazer sucesso com o Ballet e a família dele também aceitou”*, demonstrando que apesar da resistência inicial, os alunos entenderam que a prática do Ballet não poderia ser uma determinante para (homo) sexualidade.

É importante destacar aqui que na exibição do filme para turma da manhã⁶, eram 8 alunos presentes, todos meninos, dos quais, 4 tinham presença

⁶ Fala-se aqui que os estudantes da manhã são os alunos matriculados regularmente no turno da tarde e que realizam Educação Física no turno da manhã.

extremamente irregular e nem sabiam do que se tratava a atividade proposta e nem chegaram a concluí-la. Pouco a pouco os alunos foram abandonando a exibição do filme, até ficarem apenas 2 alunos, Hagrid e Harry que se recusaram a realizar o debate sobre o filme.

Para os alunos e alunas, a EF é um espaço para as práticas relacionadas ao esporte, conteúdo, com o qual eles têm mais contato, sobretudo considerando a popularidade midiática e o acesso ao futebol. Sendo sempre possível verificar expressões e falas de estranhamento e/ou surpresa quando são introduzidas práticas e atividades diferenciadas.

“Tive uma surpresa quando vi que ia ser aula de ballet, mas não foi difícil e eu achei divertido e desafiador” (Neville)

“Os meninos só pensam em jogar bola. Pelo menos com a aula de ballet tira a atenção para fazer outra coisa, com quem só quer jogar bola” (Harry)

A sensação do desafio corporal e a diversão permeou as falas dos adolescentes. A unidade de registro **Desafios, sensações e ludicidade**, apontando na direção de uma prática desafiadora e divertida se expressa no envolvimento coletivo e na superação do pré-conceito (estipulado ao que era desconhecido) e do desafio corporal:

“Foi desafiador porque achei que a senhora ia fazer aqueles passos extremos coisas difíceis, mas na hora fizemos movimentos básicos e aprendemos. E assim foi divertido e fácil” (Luna)

“Eu achei muito divertido e desafiador porque a gente nunca fez nenhuma dessas duas aulas” (Hooth)

“Eu achei difícil e senti muita vergonha, mas a aula foi engraçada e desafiadora” (Neville)

“A aula foi divertida. O ballet é um pouco complicado, e o boxe também é desafiador” (Fred)

“Eu achei a aula desafiadora porque tinha muitas coisas difíceis” (Jorge)

“Não me interessava por ballet, mas achei muito empolgante e difícil. Mas o difícil é que deixa a aula interessante” (Lilian)

Os alunos, a partir dessas afirmações, apesar de surpresos com o tema, sentiram-se estimulados (ou obrigados) a realizar a aula. Não é possível afirmar se os alunos fizeram a aula por ser uma exigência da professora ou se, de fato, se interessaram em aprender algo diferente. Contudo, ao longo das atividades, meninos e meninas se mostraram atentos e concentrados, buscando concluir os desafios que lhes eram sugeridos.

Passado o primeiro momento de estranhamento e baseando-se no fechamento da aula anterior, nenhum dos meninos ou meninas se privaram de realizar qualquer movimento proposto na aula e pareciam ter esquecido que apontaram aquela prática de modo generificado. Não houveram piadinhas ou comentários que diminuíssem os esforços, tampouco a sexualidade dos praticantes foi colocada em questão naquele momento. De modo contrário, todos os estudantes pareciam envolvidos nos desafios e não exprimiram qualquer restrição à prática, superando um (pré) conceito que haviam atribuído à prática do Ballet.

Brasileiro (2001), observa que as Danças nas escolas têm experimentação associada ao folclore e raramente tratada como um conhecimento próprio, que se estabeleceu na Educação Física desde a década de 1970. A autora, em sua dissertação, sobre a pertinência do conteúdo dança nas aulas de EF e a relevância do seu corpo de conhecimento, observou que nas poucas experiências relatadas/sistematizadas em que há o trato com o conhecimento dança são priorizados os ritmos referentes a cada região, efetivando a forte relação com o folclore; ressalta o valor resgatar a cultura de cada região, contudo aponta para importância de “conhecer um universo mais amplo de referências acerca da dança e seus diferentes repertórios, bem como suas possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica” (p.84).

Situação semelhante aconteceu com os estudantes participantes deste estudo. Apesar de vivenciarem práticas corporais relacionadas aos elementos da

dança e a ritmos e danças populares no Brasil, desde o sexto ano, a aparição do Ballet como tema de uma das aulas não era prevista pelos estudantes. A surpresa dos alunos indica que, dada a organização curricular da Educação Física e os temas mais comumente a ela associados, ou seja, aqueles ligados a práticas esportivas e no caso das danças, às danças populares, o Ballet era inimaginável, sendo também um desafio para a docente elaborar e executar a aula com essa temática tão atípica, tanto na experiência pessoal quanto na prática docente.

Dando continuidade à sequência de aulas, foi realizada uma aula de Boxe e tal como no Ballet, os alunos foram estimulados a expressar suas relações com as lutas e excetuando as experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física, nenhum dos alunos e alunas tinham outros contatos com as lutas.

Claramente houve um envolvimento maior, tanto de meninos quanto de meninas, sugerindo uma maior intimidade com essa prática. Para eles, o conhecimento prévio sobre o enfrentamento corporal, a organização da luta, os jogos de combate, a capoeira e o karatê vivenciados em anos e em aulas anteriores favoreceu uma melhor relação com o conteúdo Boxe, conforme destaque na fala de Neville: *“a gente fica mais à vontade, né não, professora, quando a gente já sabe do assunto ou quando ele se parece com o que a gente mais gosta?”*

Então quando se colocou o Boxe sob a perspectiva do Gênero também se percebeu a permanência de um discurso que coloca os meninos como principais e ideais praticantes dessa atividade porque, segundo eles:

“A gente aprende desde cedo a se defender” (Jorge)

“(...) Por isso que eu ‘tô’ dizendo que é mais normal que meninos gostem de boxe do que as meninas” (Fred).

“Os meninos se interessam mais pelas aulas de boxe porque eles gostam mais de lutar e também porque a gente já sabe das lutas” (Harry)

“Porque a gente se junta quando tem confusão e vai para briga” (Ronald)

Contrariando as afirmações dos colegas, mas se apoiando em pressupostos religiosos, dois alunos, Hagrid e Alvo afirmaram, respectivamente, que: *“Eu não pratico violência”*; *“Na minha religião a violência é muito recriminada”* (Alvo). E quando um dos colegas pergunta o que eles estão fazendo lá na aula, Alvo replica: *“Aqui na aula a gente aprende sobre as lutas e sobre outros assuntos. E as aulas de luta não ensinam a ser violentos, ensina sobre história e sobre as diferenças entre as lutas”*.

As falas dos meninos remetem ao que se ensina para eles: que é aceitável que tenham comportamentos violentos. Quando a palavra luta é mencionada, com frequência, sobretudo os meninos, se colocam em posição de combate, distribuem tapas ou simulam socos e chutes no ar, expressando que eles sabem lutar. Neste estudo, os meninos que não concordaram com a luta como prática de violência e comum aos meninos, se asseguraram em questões religiosas, o que tornava aceitável para os outros que estes não saibam ou não praticavam lutas. Contudo, o comum para eles é que os meninos já saibam lutar, atribuindo essa habilidade a questões meramente biológicas, relacionadas ao comportamento físico, à força e à agressividade que são, para eles, comuns entre os meninos.

Apesar de os alunos conhecerem jogos de combate, as características das lutas e até a experiência prática em algumas modalidades vivenciadas desde o sexto ano na Educação Física, ainda assim reproduziram o discurso do senso comum, refletindo que muito do que se experimenta dentro do ambiente escolar não necessariamente é suficiente para promover a aprendizagem e a mudança de comportamento.

Nas experiências anteriores e nesta com o Boxe nenhuma das meninas foram impedidas de participar, tampouco apresentaram resistência ou incapacidade de aprender e executar os movimentos relacionados às lutas, surpreendendo-se umas com as outras e também aos meninos. Afinal, não se espera das garotas habilidades com as lutas, nem demonstração de força física quando necessário.

É possível verificar nas falas dos alunos e alunas naturalizações de situações que se encontram arraigadas na cultura e, apesar de os alunos conhecerem e terem vivenciado aulas de lutas ao longo dos três anos de aulas de Educação Física, os discursos dos meninos são marcados por conceitos impregnados do senso comum nas situações em que as lutas são postas em destaque, o que condiz com o estudo de Ueno e Sousa (2014) que evidenciaram no processo inicial de ensino das lutas uma forte associação entre lutas e violência, com definições expressas pelos estudantes semelhantes às que foram encontradas neste estudo, dentre as quais destaca-se: “luta é tipo violência, dar porrada e bater forte”.

E sobre as questões de gênero envolvendo as lutas, os autores encontraram durante as aulas práticas a recusa de uma das estudantes, que afirmou que era uma atividade adequada só para meninos, porque eles são mais fortes. Essa associação entre a agressividade e o sexo masculino, destacam os autores, reforça a constituição de uma sociedade heteronormativa fundada em uma estrutura patriarcal, em que os homens recebem uma instrução educativa que valoriza o comportamento agressivo.

Desta forma, nesse diálogo, as meninas, contradizendo a enfática afirmação do senso comum e também dos meninos ali presentes de que meninas, “por serem mais delicadas” preferem o Ballet, se posicionaram contrárias à ideia de que Ballet é algo específico para elas, visto que elas mesmas não demonstravam o interesse que lhes era atribuído unicamente por serem meninas. É notório em alguns discursos que ainda existe uma analogia entre o feminino e a delicadeza e esta associação não foi aceita como determinante pelas meninas deste estudo.

Hooth começou dizendo: “*Eu não gosto de Ballet, eu fiz aqui e aula eu gostei, mas só fiz porque foi com a senhora mandando*” Minerva completou: “*A gente não é obrigada a gostar de Ballet, nem de Boxe também e eu acho que não tem nada a ver essa coisa de ter esporte para menino e dança para menina*”. Corroborando com a fala das meninas Sirius apareceu concordando e colocou que: “*(...) tem menina que não gosta de coisa de menina (faz aspas com as mãos); a gente que tem*

respeitar o que as pessoas gostam, porque também tem menino aqui que não gosta de futebol que também é coisa que dizem que é de menino”.

Apesar de apresentarem um diálogo em que as meninas não se colocam na posição de submissão e sensibilidade, ainda é possível perceber um reconhecimento sobre a generificação das práticas corporais. Na última fala de Sirius, por exemplo, se mantém o resquício cultural e histórico de “coisa de menino, coisa de menina”

As práticas corporais revelam o que são os humanos e a essas práticas são atribuídos inúmeros significados e formas de serem praticadas (VAGO, 2009). Uma outra unidade de registro identificada se relaciona a **Generificação das práticas corporais**.

A proposição, após a exibição do filme, foi que os alunos experimentassem as duas práticas corporais vivenciadas pelo menino Billy do filme, o Boxe e Ballet. Para esta pesquisa o Ballet foi introduzido primeiro, considerando que os alunos se ausentam quando não se interessam pelas atividades anunciadas previamente. Desta forma, a aula de Boxe, acabou funcionando como um brinde para aqueles que participassem do Ballet e foi aguardada com ansiedade pelos alunos.

Todos os alunos e alunas foram incentivados a dizer o que conheciam de ballet e alguns falaram sobre os tipos de movimento, realizaram alguns saltos, posicionaram os braços acima da cabeça e giraram, mas grande parte fez uma expressão de estranhamento e/ou surpresa. Nenhum aluno ou aluna declarou ter realizado qualquer atividade de Ballet anteriormente e, apesar de acharem tudo estranho, a dança, os movimentos, as posições, as músicas, não houve um só aluno que ficou de fora da prática.

Ao final da aula, quando questionados sobre o porquê de terem realizado toda a aula sem as risadinhas que eles demonstraram quando assistiram ao filme, e sem sinalizar que o Ballet era coisa de menino ou de menina, Alvo disse: *“Por diferentes razões: a senhora faz parecer engraçado e desafiador e também porque a senhora manda e a gente obedece a senhora”*. Outro aluno, Sirius, declarou desde o início:

“Não gosto de Ballet, nem de dança nenhuma”. Durante a aula esse aluno demonstrou bastante interesse e sempre parecia muito concentrado nas tentativas de realizar corretamente os movimentos.

Outra questão posta em debate foi a adequação do Ballet para meninos e meninas e a constante relação entre homossexualidade e a prática masculina do Ballet. Harry concorda que “o cara faz ballet porque ele gosta não quer dizer que o cara é homossexual⁷; é uma escolha dele”. Fred contraria: “Menino é bruto, não combina com essas coisas não” e sua fala foi entrecortada pela de Ronald: “e ainda tem aquela roupa (...) homem mesmo não usa aquela roupinha não”.

Gina contribuiu dizendo aos meninos: “a escolha pela modalidade que a pessoa faz não tem nada a ver com a pessoa que ela gosta”; Dora concordou: “Eu acho que a gente é livre para escolher e nós devemos respeitar qualquer tipo de gênero que queira fazer ballet” E Hermione completou: “Todos vocês fizeram aula de Ballet, não precisou de roupinha, não precisou ficar delicado, não precisou virar gay, nem nada disso”.

Outras contribuições vieram de meninos que afirmaram que as escolhas pelas práticas corporais são livres e que “a pessoa escolhe o que vai fazer e mulher que escolhe fazer boxe não deixa de ser mulher e homem que escolhe o ballet também não deixa de ser homem” (Hagrid) e “Meninos e meninas podem escolher o que querem fazer” (Alvo)

As falas dos alunos concordam com o estudo de Santos e Damasceno (2010), que buscou investigar o desenvolvimento motor e os aspectos direcionados às diferenças do gênero na determinação de práticas esportivas, especificamente no futsal e no ballet. As autoras trazem no estudo que a distinção dos gêneros acontece desde que as crianças nascem, os meninos sendo recebidos com bolas, carrinhos e skates ao passo que às meninas é atribuída a delicadeza e estas acabam por ser presenteadas com bonecas e ursinhos.

⁷ O termo foi alterado na fala do aluno, em substituição à expressão vulgar que foi utilizada por ele.

Sousa e Altman (1999), afirmam que na busca por assegurar a fragilidade e as emoções da mulher e a força e a razão como pertencentes aos homens, a sociedade acabou por estabelecer, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo, o que seria esperado para ambos meninos/homens e meninas/mulheres.

Essas diferenciações instituídas inicialmente pela família, se imprimem na convivência social das crianças e se aplicam fortemente na escola e nas aulas de Educação Física. As diferentes formas de educar os corpos de meninos e meninas desde a infância tem efeitos sobre as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e com as aulas de Educação Física (FINCO, 2007).

A pesquisa de Generoso (2016) acaba por apontar que o professor e o ambiente escolar podem se tornar tanto incentivadores quanto um obstáculo para as crianças. E em relação à prática do futebol, tão mencionada e solicitada pelos sujeitos deste estudo, a autora destaca a importância do professor na organização e mediação da integração entre meninos e meninas, pois sua atitude pode reforçar as desigualdades de gênero.

Nesse aspecto, é tarefa do professor equalizar as relações entre meninos e meninas, oportunizando atividades que atendam às diferenças de habilidades entre os estudantes, em favor do processo de ensino aprendizagem. Além disso, é importante que o professor promova a reflexão acerca dos conflitos existentes entre os sexos que ali convivem, a fim de motivar uma mudança de comportamento dentro da escola e na vida cotidiana dos estudantes (KUROWSKI, 2014).

Com a proposta vivenciada neste estudo, foi possível visualizar que os alunos, apesar de elaborarem discursos limitados e preconceituosos, demonstraram interesse nas novas práticas sem restrições ou divisões. Na aula de Ballet realizada para este estudo, uma ocorrência extremamente positiva: Todos cumpriram todas as atividades solicitadas.

Apoiados na segurança e liberdade que eles detinham naquele espaço de convívio e aula, puderam vivenciar duas práticas nunca realizadas anteriormente e

desenvolver um novo olhar para elas, através da própria experiência corporal, visualizada para ser vivenciada com respeito, segurança e sem preconceitos. Meninos e meninas riram de si mesmos, percebendo as próprias dificuldades para executar os movimentos, apontando o esforço que todos deveriam fazer individualmente para cumprir os desafios corporais e atentando para os músculos dos quais se exigia mais contração e concentração.

No contexto da **frequência/presença e aulas mistas** de Educação Física, essa categoria surge a partir da frequência irregular dos alunos nas aulas de Educação Física principalmente nas turmas que tem aulas pela manhã, pois pela organização escolar, os alunos com maior distorção idade/série são agrupados por idades, nas turmas do turno da tarde e/ou noite.

Nesses três anos de trabalho com as turmas desse Colégio, percebeu-se que houve também um maior remanejamento dessas turmas da tarde, pois muitos alunos, a cada ano, são transferidos para o turno da noite, devido a ampliação da distorção idade/série, com a repetência ou devido a transferência ou desistência.

Os alunos, nessas turmas, têm maior histórico de repetência, dificuldades de relacionamentos interpessoais e/ou cumprem medidas socioeducativas. E nessas condições há maior número de meninos do que de meninas, o que pode contribuir para uma frequência maior dos meninos nas aulas de Educação Física.

A frequência nas aulas é predominantemente masculina, apontada pela aluna Gina como uma questão de gênero, quando diz que: *“a quantidade de meninas que frequenta a Educação Física é menor do que os meninos (...) se as meninas frequentassem seria bom”*. E ela é confrontada por Jorge que aponta que *“as meninas não vêm porque são preguiçosas e não se interessam pelas aulas, porque não sabem e não gostam de fazer nada, só ficar no celular”*.

A fala de Jorge é refletida nas considerações de as brincadeiras e jogos realizados ou não realizados por meninos e meninas demonstram como as habilidades corporais são marcadas por construções de gênero, que são atreladas às brincadeiras e se exprimem de formas diferentes para um ou para outro gênero

(FARIA, 2009). Para o aluno Sirius, *“a Educação Física é a matéria que tem mais diferenças entre meninos e meninas; acho que é porque sempre teve separação de menino e menina para fazer jogos e atividades diferentes para cada sexo”* (João Vitor).

As referidas diferenças entre meninos e meninas refletem que as separações historicamente construídas entre as práticas corporais destinadas a meninos e meninas aumentam o abismo entre eles. Se por um lado, dos meninos é exigido o domínio do futebol, das meninas, a quietude é priorizada. Altmann (2002) verificou na sua pesquisa sobre exclusão nos esportes que, conforme meninos e meninas ficam mais velhos, as habilidades motoras se diferenciam e as necessidades e os desafios já não são mais os mesmos, o que favorece o desinteresse e a pouca participação de ambas as partes, por motivos diferentes.

O professor, portanto, atua como agente modificador das distinções dos gêneros, que ocorrem no meio educacional, principalmente nas aulas de Educação Física onde o contato com as diferenças e o preconceito se ampliam em decorrência das diferenciações social e culturalmente elaborados para os gêneros masculino e feminino (SANTOS e DAMASCENO, 2010).

Considerando os sujeitos deste estudo e os apontamentos de Altmann (2002), é possível perceber que as meninas sinalizam uma maior empatia com aqueles que tem mais dificuldade, isso pode ser atribuído ao fato de muitas delas também sentirem mais dificuldade em realizar determinadas práticas corporais. Enquanto os meninos demonstram menos interesse com as dificuldades alheias, desde que estas não sejam motivos para a sua própria exclusão.

A atribuição de sentidos distintos do jogar futebol para meninas e meninos, também foi verificada por Uchoga (2012) em estudo que aponta que meninos, pela ampla convivência com o futebol, possuíam uma compreensão do jogo diferente em relação às meninas, e que ainda que para estas não houvesse impedimento para jogar, tanto meninos quanto meninas, por razões diferentes, não reconheciam a aula de Educação Física como espaço para aprendizagem.

Uchoga e Altmann (2016) analisaram aulas que tinham como objetivo vivenciar os diferentes saltos no atletismo com estudantes da 6ª série. As práticas nas aulas foram evidenciadas de formas diferentes entre garotos e garotas. Os garotos apresentaram maior envolvimento com as atividades propostas pelo professor, já garotas realizavam poucas tentativas e constantemente acompanhadas de comentários em relação à dificuldade na realização ou reclamações quando a atividade apresentasse um nível maior de complexidade.

Em pesquisa, Altmann (2015b) verificou que há uma intensa exclusão das meninas. Em um jogo de vôlei os meninos tinham participação tocando na bola quase 3x mais que as meninas. Além disso, a pesquisa apontou que para os meninos as aulas de Educação Física são para "jogar bola" sendo essa expressão de referência ao futebol. Quando o jogo não era de futebol, os meninos incluíam os chutes e toques um para o outro (com pés) em qualquer momento da aula.

Em grande parte dos estudos realizados sobre práticas corporais, EF e gênero, o tema principal citado é o futebol, como o esporte sobre o qual intercorrem os maiores conflitos relacionados às questões de gênero. Trazendo para este campo de pesquisa, o debate entre o Ballet e o Boxe encontrou resquícios da estereotipia que determina todas as ações e comportamentos que demarcam as vivências na Educação Física escolar e não se limitam somente à disciplina, nem ao futebol, questões de gênero percorrem todo o contexto de convivência e atuação social em que estes alunos se inserem.

Foi possível verificar que a ausência das meninas e suas habilidades inferiores também são demarcadas por um contexto social que além de reprimir, impede. Algumas das meninas ausentes das aulas de EF foram referidas pelos colegas com expressões que indicavam que elas eram responsáveis pelos cuidados dos irmãos menores e da casa onde moravam e por isso não poderiam comparecer às aulas.

Isso posto, também demonstra que algumas dessas ausências nas aulas não são necessariamente porque não se importam, mas porque desde muito cedo,

nesse cenário do qual fazem parte às meninas são atribuídas funções domésticas que lhes tolhem algumas convivências sociais, incluindo a presença na Educação Física, nesse caso.

Essa questão vai de encontro ao que Jorge mencionou anteriormente e isso foi colocado para as turmas de modo que pudessem refletir sobre as atribuições que são dadas a meninos e meninas e que se tornam o papel social de cada um. Foi importante refletir que algumas das meninas ausentes não eram irresponsáveis, mas muito precocemente responsabilizadas por tarefas que não necessariamente incluíam as atividades escolares. Essas mesmas atribuições não foram mencionadas para nenhum dos meninos que são “regularmente” ausentes das aulas. Para estes foram atribuídos adjetivos que imprimiam preguiça e irresponsabilidade.

Com relação aos **conteúdos da Educação Física**, estes fazem parte de uma elaboração prevista pelos documentos normatizadores da Educação e da Educação Física. Para Libâneo (1994), os conteúdos de ensino representam um conjunto de conhecimento, habilidades e hábitos, que, organizados didaticamente, tem a finalidade de promover a assimilação e a aplicação por parte dos alunos, em suas práticas. Ou seja, os conteúdos representam aquilo que se precisa aprender.

É importante destacar que ao longo da história da EF alguns conteúdos foram negligenciados em relação ao entendimento dos seus aspectos conceituais e atitudinais e até hoje alguns deles ainda tem uma presença desproporcional nas propostas curriculares (ZABALA, 1998).

De todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física, Soares, em 1996, chamava atenção para o predomínio dos conteúdos de natureza esportiva, o que acabava por delimitar um formato de aula em que os alunos que dominavam as técnicas de um determinado esporte praticavam o que já sabiam, enquanto aqueles que não sabiam tinham a prática vetada pela pouca ou nenhuma habilidade.

As práticas corporais constituem o corpo de conhecimento próprio ao ensino da Educação Física. A intervenção pedagógica do professor constitui-se no desafio de organizar o ensino para que seus estudantes tenham acesso ao conhecer, ao provar, ao criar/recriar/reinventar formas de realizar essas práticas garantindo-lhes a expansão de suas experiências, por meio do patrimônio cultural relacionado às práticas corporais (VAGO, 2009).

É papel do professor, então, utilizando-se dos recursos (in) disponíveis realizar a **seleção de conteúdos**, que deve obedecer a alguns princípios metodológicos gerais, dentre os quais Betti e Zuliani (2002) destacam: Princípio da inclusão, princípio da diversidade, princípio da complexidade e princípio da adequação ao aluno. Soares (1996) destaca que se a questão da “escolha” do conteúdo for realizada pelo aluno, se ele escolhe, por exemplo, o vôlei, passaria todo o período escolar praticando o vôlei; ou se professor, utilizando-se de critérios aleatórios, elege um conteúdo com o qual tem mais familiaridade, os alunos passariam todo o período da Educação Básica vivenciando aquele conteúdo.

Para Soares (1996) o lugar da “performance” não é a escola, nela deve prevalecer a organização e aplicação do conhecimento direcionada para a apreensão intencional do aluno. Ou seja, a Educação Física é um tempo e um lugar favorável para fruir, usufruir, viver e produzir a cultura, pelas vias afetivas, lúdicas e estéticas que as práticas corporais favorecem, de modo a apreender e entender o mundo – e de agir nele (VAGO, 2009).

Para os alunos deste estudo:

“Acho que não devia ter essas aulas (ballet e boxe) porque tem gente que não gosta” (Neville)

“Tipo, era para ser coisa que a gente goste. Não que só faz para passar de ano” (Ronald)

O equívoco dos alunos mencionados aqui é estruturar o pensamento acreditando que a seleção dos conteúdos baseia-se unicamente nas preferências deles ou da professora. A seleção dos conteúdos neste estudo, procurou se apoiar

nos documentos normativos para Educação e Educação Física do estado de Pernambuco e também nas proposições que vislumbram a possibilidade de se ensinar EF apoiada nas temáticas e discussões sobre gênero, considerando esta uma disciplina sobre a qual incorrem diversas contradições referentes a esta temática.

Apoiando-se nas discussões de gênero, os jogos, as danças e as lutas foram cuidadosamente selecionados de modo a provocar inquietação nos alunos e também incentivá-los a perceber essas práticas sob outro olhar, refletindo os preconceitos socialmente impostos e as limitações e potencialidades que cada um pode desenvolver por meio delas.

Sendo assim, trazer as modalidades Ballet e Boxe para as aulas foi um desafio também para a professora, pela necessidade de fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e aos alunos as possíveis contribuições da abordagem desses temas, com a finalidade de ampliar o diálogo entre os conteúdos da Educação Física, as experiências corporais e as vivências sociais dos alunos, além de provocar a inquietação referida sobre as temáticas de gênero tão silenciadas no ambiente escolar e fora dele.

Entre os registros das expressões dos alunos, é possível identificar a compreensão acerca de uma seleção de conteúdos que leva em consideração as particularidades dos alunos e a necessidade de ensinar-lhes conteúdos diversos, selecionados previamente:

“(...) se a professora passar o ano todo fazendo só o que a gente quer, a gente não vai aprender nada diferente” (Luna)

“Aulas assim (com conteúdos diferentes) ensinam muito a pessoa coisas ela sabia como se fazia” (Dora)

Estando com esses alunos desde que eles eram sexto ano, é notório o entendimento deles acerca da necessidade da **Diversificação dos conteúdos**, como forma de distribuir o conhecimento, ampliar as práticas e também promover uma participação maior de alunos.

“Dança e luta também fazem parte da EF. Desde o sexto ano sou aluna da professora e ela sempre fazia aula de dança. Às vezes pensamos que a EF era só jogar o futebol, mas esse tempo que estudo aqui também foram incluídas outras coisas. Então acho que o ballet e o boxe são adequados pra fazer nas aulas sim” (Gina)

“Deveria expandir os conhecimentos sobre esses dois ‘esportes’ (ballet e boxe) e nada melhor que começar na escola por meio das aulas de Educação Física (Sirius)

Trazendo as falas dos alunos para a realidade da diversificação dos conteúdos, é preciso que o conhecimento supere o costumeiro “jogar bola” (referência habitualmente feita à prática do futebol) e também aponte para o reconhecimento de que a falta de estrutura, material e espaço também limita e condiciona as vivências/experiências de determinados conteúdos.

Sobre a contribuição da diversificação de conteúdos da Educação Física e a ampliação da participação coletiva, o registro dos alunos traz:

“Se ballet e boxe são ‘coisas físicas’ pra gente é bom fazer de tudo nas aulas” (Hagrid)

“Alguns tem muito preconceito (...), mas eu acho que seria muito legal esses conteúdos serem mais explorados” (Minerva)

“Eu acho que deveria ter aula de boxe e de ballet porque a gente aprende a botar em prática coisas novas” (Hermione)

“Me senti realizado e satisfeito por ter aprendido algo novo. Foi muito legal” (Sirius)

Aqui os alunos reconhecem os conflitos existentes nessas práticas, mas também demonstram que, apesar de conflitantes, há a necessidade (ou obrigatoriedade) de diversificação delas. Nessas falas eles trazem a superação das diferenças e o entendimento da organização dos conteúdos das aulas de forma diferenciada. Se no imaginário deles o adequado é jogar futebol nas aulas, na realidade das aulas eles precisam também pensar em formas diferentes de vivenciar as práticas mais comuns na Educação Física e aceitar que algumas delas serão

substituídas ou ressignificadas para melhor atender aos espaços e recursos disponíveis.

Como registro, a escola onde ocorreu este estudo não dispõe de nenhuma bola, de nenhuma modalidade e também não dispõe de outros recursos didático pedagógicos para a Educação Física. Todo o material disponível é de propriedade da professora em exercício.

Então, para a seleção e diversificação dos conteúdos esses elementos também são e foram levados em consideração na elaboração das atividades sugeridas para este estudo; considerando a escassez de recursos, a professora, criou uma sequência de atividades que fosse possível ser vivenciada com pouco ou nenhum recurso, respeitando as normativas e indicações institucionais e também dentro das possibilidades de implementação prática no seu espaço de prática docente.

De acordo com os princípios educativos, a heterogeneidade enriquece o processo de aprendizagem. Portanto, é importante organizar o ensino para que os alunos tenham acesso às práticas, usufruam do patrimônio cultural e efetivem uma participação que lhes permita conhecer, compreender, criticar e imprimir novos significados às práticas.

Baseando-se na igualdade de oportunidades, no respeito, na troca solidária, na cooperação, na partilha de afetos, é preciso atentar-se também para compreender que essas trocas promovem tensões, conflitos, exclusão, discriminação e preconceitos e que tudo isso pode ser ressignificado e transformado em novas formas de aprender (se) (VAGO, 200).

4.2 Percepções e representações associadas a gênero

A seleção das atividades que originaram essa categoria foi elaborada a partir das diferenças verificadas na formação pessoal e na atuação de homens e mulheres

no ambiente público e privado. Considerando que as diferenças se estabelecem desde muito cedo e se imprimem nas relações afetivas e sociais.

Foram propostas para esse momento atividades que tratavam sobre os papéis e funções sociais no ambiente público e privado, exercidos por homens e mulheres, elaboradas com a finalidade de reconhecer a tendência socialmente construída e imposta com relação a formação e ocupação social e de trabalho para homens e mulheres, associando-os às oportunidades que são oferecidas a ambos os gêneros, desde a infância até o mercado de trabalho.

As atividades propostas que originaram essa categoria foram “jogo da recompensa”; “jogo da verdade”; e “jogo das profissões, além da apreciação do curta metragem “O sonho impossível?”. Essas atividades, implicitamente, carregavam as questões das **Percepções e representações associadas ao gênero** as quais discutiam as relações de mercado de trabalho, remuneração, papéis sociais nos ambientes públicos e privados.

O papel da mulher foi construído a partir de uma sociedade patriarcal, onde sua função foi carregada de ensinamentos e rigores, sobretudo voltados para o ambiente doméstico e para a maternidade. Durante os séculos XVI e XVII, a educação era voltada para uma formação moral e de bons costumes, tendo como foco a educação dos filhos e cuidados com o marido. A escolarização de meninas só foi permitida na segunda metade do século XVIII, quando classes femininas eram ministradas por mulheres e as masculinas por homens.

A passagem do século XIX para o XX foi marcada pela entrada da mulher no mercado de trabalho e para Bourdieu (2014), o grande fator de mudança na condição feminina foi o acesso e a ascensão ao mercado de trabalho que favoreceu a mudança das condições sociais e estruturais em que as mulheres se encontravam e as levaram a romper a linha de dependência dos pais e, após o casamento, dos maridos.

Contudo, os assuntos relacionados ao espaço público ainda eram destinados aos homens e os afazeres domésticos, às mulheres. A vida profissional da mulher,

então, fora prejudicada pela construção do ideal de mãe dedicada e abnegada que se além da jornada de trabalho, detém a responsabilidade pelos afazeres domésticos e cuidados com os filhos (GENEROSO, 2016).

O “jogo da recompensa” buscou aludir à **divisão e remuneração no mercado de trabalho**. A atividade proposta foi que os alunos formassem grupos mistos e que realizassem determinada tarefa coletivamente. A tarefa foi oferecida foi separar o jogo de blocos geométricos por cores, formas e tamanhos. Os grupos, obrigatoriamente, deveriam ser formados por meninos e meninas, em número igual ou aproximado. Inicialmente, percebeu-se a dificuldade de se formarem os grupos, contudo por ser uma exigência da professora, após alguns pequenos conflitos, os grupos se formaram por organização dos alunos.

No decorrer da atividade, os integrantes dos grupos trabalharam juntos, em geral, dividindo a tarefa entre os integrantes e cumprindo objetivo de modo organizado. Ao final, foi explicado que eles seriam remunerados e eles foram premiados com guloseimas em quantidades diferentes para meninos e para meninas. A remuneração aconteceu de modo que os meninos recebessem quantidade de guloseimas superior às meninas. De imediato, os meninos celebraram e algumas meninas e outros meninos protestaram.

O aluno Ronald vibrou e disse rapidamente: *A gente recebeu mais porque é macho*. Alvo replicou: *“Tá errado! Tem que ser igual, professora. Trabalho igual, salário igual”*. As meninas, protestaram aos gritos: *É injusto!* (Hermione, Lilian e Minerva). Enquanto isso, a distribuição se seguiu apenas ampliando a afirmação de que meninos recebiam mais porque eram meninos e as meninas recebiam menos porque eram meninas.

“As meninas trabalharam mais que os meninos. Esses dois aqui (e aponta para dois meninos do grupo), não queriam fazer nada, só perturbar” (Dora)

“Dizem por aí que os direitos são iguais mas tem muito lugar que paga mais para homem do que para mulher” (Alvo)

Após as falas iniciais (e dos protestos também), foi revelado que se tratava de uma alusão ao mercado de trabalho, no qual muitas mulheres ainda recebem salários inferiores aos dos homens, ainda que realizem as mesmas tarefas, tal como aconteceu na atividade proposta.

Os alunos, sobretudo os meninos, nessa atividade, ocuparam o lugar confortável de não colaborar (como relatado pela estudante Dora) e ainda foram contemplados com uma remuneração superior. Essa remuneração deixou alguns meninos sorridentes por desfrutarem da vantagem, mas principalmente incrédulos, visto que as atividades foram divididas de modo que todos da equipe trabalhassem juntos. Desta forma, os alunos demonstraram que entenderam que se o trabalho é o mesmo a remuneração também deveria ser.

Alvo chegou a propor que os meninos devolvessem a parte deles que era superior às meninas, mas lhe foi explicado que o acordo de remuneração era aquele que estava posto. As meninas, claramente inconformadas entenderam prontamente que elas têm desvantagens no mercado de trabalho e é que necessário protestar, cobraram insistentemente uma solução.

E a intenção dessa atividade era realmente que os alunos buscassem uma solução para que as disparidades entre homens e mulheres com relação a remuneração fossem por eles refletidas e solucionadas. Nesse momento, foi solicitado que os alunos deixassem suas remunerações em cima da mesa, de modo que pudessem visualizar a quantidade que cada um recebeu.

E então foi proposto que eles decidissem a melhor forma de reordenar a recompensa pelo trabalho que foi realizado coletivamente e, com os doces na mesa, concordaram como unanimidade que as guloseimas deveriam ser distribuídas de modo igual: Alguns grupos identificaram que poderiam juntar todos os itens na mesa e cada integrante, tiraria um item na sequência. Outro grupo percebeu que se os meninos oferecessem um ou dois bombons dos deles, para cada menina do grupo, teriam quantidades iguais. E mais outro grupo determinou que: “o *patrão* (a

professora), deveria pagar um pirulito a mais para cada uma das meninas e então a remuneração ficaria certa para todos pelo trabalho que foi realizado em equipe”.

Os alunos demonstraram com essa elaboração que entendem que o mercado de trabalho se apresenta com inúmeras disparidades e injustiças e sendo convidados a encontrar uma solução, se colocaram à disposição para minimizar as diferenças e superar as desigualdades, apresentando a organização de várias formas de remuneração que oferecessem a todos os participantes/trabalhadores/as o mesmo pagamento, visto que a tarefa foi realizada coletivamente.

As pesquisas sobre divisão sexual do trabalho apontam para uma relação diferenciada dos homens e mulheres no mercado de trabalho, no ambiente público e privado (GENEROSO, 2016). Dados da Organização das Nações Unidas (ONU), citados por Generoso (2016) revelam que o Brasil passou da 78ª para a 79ª posição no ranking de 189 países, em desenvolvimento humano e desigualdade de gênero. Apesar de ser a sétima economia do mundo, em decorrência da desvalorização sofrida pela mulher no mercado de trabalho, seus salários são em média 30% inferiores aos dos homens que exercem a mesma função que elas.

O “jogo da verdade” trouxe questões para que os alunos expusessem suas concordâncias ou discordâncias em relação a declarações realizadas pela professora, que expressavam situações, sentimentos e expectativas relacionadas a homens e mulheres (Apêndice D). Ao final dessas duas atividades foi apresentado o curta metragem “O sonho impossível?” (disponível no Youtube). E após a apreciação, os alunos foram convidados a responder novamente às declarações da professora.

Durante a exibição do curta, os estudantes atentos e tecendo alguns comentários, os quais se destacaram:

“Lá em casa é assim mesmo. Meu padrasto fica sentado vendo o jogo e minha mãe fazendo as coisas em casa” (Neville)

“Meu irmão não faz nada. Tudo em casa sou e minha mãe que fazemos” (Gina)

“Nesse vídeo mostra o que acontece em muita casa. O pai e a mãe trabalham, mas somente a mãe que cuida da casa” (Harry)

Corroborando com a situação retratada no curta metragem e com as expressões dos alunos e alunas, no estudo de Silva e França (2017), referências semelhantes foram encontradas. O objetivo do estudo era descobrir as representações de alunos com idades entre 10-11 anos em relação à questão do gênero e o que foi flagrante nesse estudo foi as expressões dos desenhos carregadas de visões estereotipadas do que é ser homem e o que é ser mulher.

Foram 226 crianças analisadas, as quais deveriam se expressar por meio de desenhos. Em 56 desenhos, foi possível supor que o espaço destinado aos homens é o público, nas representações eles aparecem fora de casa ou em seus empregos; às mulheres fica reservado o espaço privado. Em 71 desenhos foram representadas mulheres realizando serviços domésticos, varrendo, lavando louça ou cuidando dos filhos; paradoxalmente, nenhum desenho trouxe representações de homens com seus filhos.

Esses dados confirmam o registro de um importante dado verificado em uma das discussões com os sujeitos deste estudo, sobre **Pai provedor e pai cuidador**, em que se verificou a ausência dos pais na criação dos filhos e os estudantes foram questionados se algum dos ali presentes tem um “pai cuidador”. Nenhum dos alunos apontavam resposta positiva, ouviram-se muitos risos, todos debochados, algumas gargalhadas irônicas e outros silêncios. Alguns disseram que tinha um “palhaço”, utilizando do jogo de palavras que relaciona metaforicamente a ausência do pai a uma “palhaçada”, considerando esta uma atitude inaceitável.

Alguns poucos alunos registraram que tinham pai, mas foram questionados mais enfaticamente sobre a participação dele na vida e nos cuidados com os filhos, com apontamentos como: o pai cuidador mencionado aqui é o pai que sabe o tamanho da roupa e do sapato de vocês, a comida preferida e o nome do/a melhor

amigo/a, entre outras coisas. Então as recusas se ampliaram. Nem mesmo a professora ali presente fez número positivo nessa contagem.

E quanto à mãe cuidadora? Todas as mãos levantadas. Inclusive a da professora. Questionados se as mães nascem sabendo os alunos e alunas concordaram que não e afirmaram que os pais não oferecem os mesmos cuidados aos filhos por diferentes motivos, dentre os quais destacou-se o fato de ninguém lhes ter ensinado ou de estarem no trabalho ou mesmo faltarem-lhes interesse por cuidar dos filhos. Para Hermione, *“as meninas são mais cobradas desde muito cedo a assumirem o papel de mulher, mãe e dona de casa”*.

Desde muito tempo, enquanto os homens se voltavam para os trabalhos que envolviam os negócios, as mulheres eram incumbidas dos afazeres domésticos e dos cuidados com os filhos. O que confirma o que aluno Ronald afirmou sobre como se dá as relações sociais e de trabalho na cidade onde este estudo foi realizado: *“Aqui em Moreno é mais normal que os homens trabalhem fora de casa”*. Logo, é comum nessa cidade que a criação dos filhos fique sob a responsabilidade das mães.

Desta forma, nenhum dos estudantes registrou a presença de um pai que além de provedor também fosse cuidador do lar, dos filhos e do ambiente privado. Os sujeitos desta pesquisa até concordaram que as habilidades de manutenção e organização do lar, de educação e cuidado com os filhos não são inerentes às mulheres, contudo não sabiam explicar o porquê de elas serem as detentoras dessas responsabilidades. Para eles, todo esse contexto se expressa dentro de uma normalidade.

Essa afirmação se repete nas falas de outros estudantes que apontam a virilidade dos homens, bem como a disponibilidade das empresas em contratá-los como uma das razões que explique o fato de que homens, segundo eles, ocupam mais vagas no mercado de trabalho.

“Eu acho que homem é mais capacitado para o trabalho e também porque é o que a gente mais vê” (Jorge)

“Homem foi feito para pegar pesado com o trabalho” (Harry)

“Tem mais homens trabalhando do que mulher porque é mais fácil para um homem entrar numa firma. Porque se tiver uma firma, de qualquer coisa, é pros ‘caras’ escolherem os homens pra trabalhar (Hagrid)”

É importante destacar que essas falas foram prioritariamente dos meninos. As meninas, nesse contexto, não concordavam com a afirmação de que lhes cabia apenas o ambiente doméstico, apesar de concordarem que existem mais mulheres cumprindo essas funções do que homens:

“Mulher pode fazer vários serviços. Até os serviços que vocês dizem aí que são pesados” (Luna)

“Os dois (homens e mulheres) poderiam fazer as duas coisas: Trabalhar fora e trabalhar em casa, mas o que a gente vê não é isso (Hermione)”

Essa última fala foi recortada por Neville que disse: *“essas mulheres, professora, não trabalham porque não querem e gostam de ser sustentadas”* e nesse momento Gina se impõe dizendo: *“Mas tem homem que não querem deixar a sua mulher trabalhar. E aí?”*

Seguiu-se um silêncio. Os meninos não encontraram respostas para a pergunta de Gina. Pode-se atribuir essa ausência de resposta à aproximação que essa colocação tem com a realidade. É possível que essa seja uma situação comum nos lares que eles vivem. É possível que as mulheres/mães não tenham oportunidade de ocupar lugares no mercado de trabalho por serem impedidas, não só pelos parceiros, mas pelo contexto, como: a maternidade precoce e o afastamento também precoce dos estudos.

Talvez por não refletirem as razões que impedem as mulheres de ocuparem espaços públicos de trabalho que os meninos consideram a normalidade da situação. Para as meninas, contudo, essa “normalidade” não parece favorável. As meninas foram unânimes em dizer que os trabalhos domésticos não devem ser atribuídos somente a elas, embora algumas delas tenham verbalizado que em suas

casas, seus pais e irmãos não são responsabilizados por tarefas da organização doméstica. É possível que por ser uma situação desagradável que não as favorecem, as meninas já busquem soluções para as disparidades que lhes são impostas. Minerva diz:

“Eu acho que é necessário que os dois (homens e mulheres) possam cuidar da casa e também trabalhar para levar dinheiro para casa”

“Mulher não pode ser criada somente para serem donas de casa. Tem muita mulher que é, mas não é somente isso que se pode fazer da vida” (Lilian)

“(...) E eu acho que as mães também tem que ensinar seus filhos, meninos, a cuidarem de suas coisas, a serem responsáveis” (Hermione)

Essas falas das meninas trouxeram uma reformulação na fala dos meninos que quando colocadas surpreendeu a todos. Ronald diz:

“Se os dois, homem e mulher, tem condições de trabalhar, se os dois trabalharem os dois podem ter uma vida melhor e podem ter uma casa melhor para morar e fazer coisas melhores também”

Outra fala que aparece para coroar a reflexão dos meninos sobre as ocupações domésticas atribuídas às mulheres, veio do aluno Jorge que mencionou:

“Se todo mundo da casa fizer um pouquinho, não fica pesado para ninguém, nada fica bagunçado e tudo fica limpo e organizado”

Alguns colegas, meio a essas falas mencionaram que as mães deles fazem muitas coisas em casa e estão sempre muito cansadas. Foi deixada para os estudantes a tarefa de refletirem seus comportamentos em casa, que tipo de filhos/as estão sendo para as mães quando deixam-nas responsáveis por todas as tarefas de organização doméstica.

Não é possível afirmar se as falas dos meninos serão concretizadas em ações, mas naquele momento eles demonstraram que entenderam as diferenciações que ocorrem entre homens e mulheres e as possíveis razões que

tornaram todas as mães dos que estavam presentes as principais cuidadoras dos filhos.

Um dado ficou em aberto nessa discussão, foi em relação ao número de mães dos sujeitos da pesquisa que ocupam vagas no mercado de trabalho. Visto que, do modo como esses adolescentes se posicionaram, assumiram a naturalização e obrigação do papel de mulher/mãe. Contudo, o que os discursos desses estudantes parecem ignorar é que essas mulheres que eles colocam como delicadas e sensíveis são mulheres muito próximas a eles, tais como suas mães, tias, avós e professoras, todas trabalhadoras que ocupam funções diversas no mercado de trabalho, mas que ainda assim, são consideradas as principais, senão as únicas, responsáveis pelo ambiente doméstico e constantemente são referidas num espaço de delicadeza.

A influência da mulher no ambiente doméstico ainda é tão prevalente que as escolhas e a manutenção de empregos (quando estas trabalham) incluem entre os critérios, a possibilidade de conciliação com os cuidados da casa e dos filhos. Muitas mulheres, quando possível, optam por jornadas de trabalho menores, mesmo que incorram prejuízos na remuneração e progressão para se dedicarem a filhos pequenos (AQUINO et al, 1995). Desta forma, percebe-se aproximações entre as falas dos estudantes e a de Aquino (1995) com relação a **normalização do papel de mulher/mãe**:

“As mães devem ensinar os filhos, pois os pais não ensinam as coisas a eles” (Luna)

“As mães sempre são as responsáveis por ensinar as coisas aos filhos. Elas devem ensinar a respeitar o próximo” (Alvo)

E conflitadas pelas falas seguintes:

“As meninas e mulheres são mais cobradas para ficar e aprender coisas da casa.” (Hermione)

“(...) tem homens que não querem que sua mulher trabalhar” (Minerva)

Todos os estudantes incluídos nesta pesquisa são alunos e alunas da professora pesquisadora desde o sexto ano e nesses três anos somente um pai, o da aluna Hooth, se faz presente na escola e nas aulas de Educação Física para acompanhar a frequência e o comportamento da filha, sendo a única assinatura, dos TCLEs recebidos que foi feita por um responsável do sexo masculino. Nas demais aparições e nas assinaturas dos documentos, os responsáveis sempre foram figuras femininas (mães, avós, tias, madrastas) revelando um dado paralelo a este estudo que concorda com os apontamentos dos próprios sujeitos da pesquisa: são as mulheres as responsáveis pelos cuidados com o lar e com a educação dos filhos.

Construídas e internalizadas as representações sociais que delimitam padrões culturais a serem cumpridos, se antigamente era o pai que garantia o sustento família, no atual contexto a mulher também passou a ocupar o espaço público, a trabalhar e também participar do sustento da casa, de igual forma (GONÇALVES, et al, 2015).

Apesar de os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010) revelarem que subiu de 24% para 35% os lares chefiados por mulheres, ou seja, lares onde a maior injeção de renda é realizada por mulheres, é possível, nesses lares, identificar as mulheres como sendo também as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos, enquanto o homem ainda é considerado como um ajudante dessas tarefas.

Num estudo de Teykal e Coutinho (2007) que, pretendendo problematizar aquilo que parece natural e familiar, na tentativa de revelar relações de poder, formas de dominação e resistência, entrevistou um grupo de homens casados com relação aos trabalhos domésticos e encontrou como resposta predominante a afirmação da percepção de um maior “refinamento”, um maior “capricho” na execução das tarefas por parte das mulheres e que esse capricho é proveniente do modo como elas foram criadas, para cuidar da casa, dos filhos e de outras atividades do lar.

Mendes (2004) afirma que há uma visível desigualdade entre as mulheres e seus companheiros na esfera doméstica, refutando o estudo citado anteriormente. O que, confrontando com os dados do IBGE, aponta para o entendimento de que, além de estarem assumindo o sustento das famílias, seja compartilhando a renda ou encarregadas da manutenção financeira, as mulheres continuam sendo responsáveis pelos cuidados com a casa e filhos, com educação, alimentação, saúde e afazeres domésticos.

Essas mulheres, trabalhadoras remuneradas ou trabalhadoras do ambiente doméstico, ainda são fortemente responsabilizadas pelas tarefas domésticas, como foi verificado nas falas dos estudantes deste estudo, ainda que estas mulheres ocupem espaços no mercado de trabalho. Além disso, ainda que exista um número crescente de mulheres exercendo trabalho em ambiente público, não se conseguiu reverter a enorme disparidade de gênero que existe nesse tipo de trabalho, que se manifesta em salários inferiores, maior desemprego, maior informalização do trabalho, ocupações de menor prestígio social e menos direitos trabalhistas e previdenciários (LEONE e BALTAR, 2006).

O “jogo das profissões” (Apêndice F) foi pensado, então, com a finalidade de reconhecer a tendência socialmente construída e imposta com relação a formação e ocupação social e de **trabalho para homens e mulheres**, associando-os às oportunidades que são oferecidas a ambos os gêneros, desde a infância até o mercado de trabalho.

Os alunos, alunas e professoras criaram uma lista com nomes das profissões que deveriam ser postas em cartões que posteriormente seriam utilizados para a brincadeira de estafeta, em que os alunos, divididos em grupos, deveriam sortear um cartão com a profissão e deslocarem um percurso para depositar o cartão num local previamente demarcado com as iniciais das palavras “homem” e “mulher”.

Ao final da atividade, os alunos elaboraram uma lista com a construção que cada grupo fez, separando numa tabela, somente as profissões que foram escolhidas para os homens e as que foram escolhidas para as mulheres. E, em

seguida, foram questionados sobre o porquê de terem escolhido aquelas profissões para homem/mulher.

O que foi verificado é que em todos os grupos as listas de profissões para homens eram maiores que as das mulheres. E foram inúmeras as razões para essa ocorrência:

“Porque é mais fácil, tipo assim, porque o homem é mais fácil entrar numa firma do que mulher. Mas cozinheiro eu botei homem e pode ser homem ou mulher” (Fred)

“Porque a maioria das mulheres é dona de casa” (Alvo)

“É porque homem pega mais pesado que mulher e pode trabalhar em muitas coisas, mais do que mulher” (Ronald)

“Porque é o que eu mais vejo no dia a dia” (Jorge)

Essas colocações dos alunos ilustram a divisão sexual de atividades na sociedade. Os termos “trabalho de mulher” e “trabalho de homem” estão ligados às supostas condições biológicas de cada sexo, que lhes atribui, mediante parâmetros biológicos, físicos, as funções mais adequadas.

Para Campos e Teixeira (2010), a construção da masculinidade e da feminilidade é considerada um produto histórico, que, para além da diferença biológica e sexual, se constitui por um conjunto de normas e comportamentos próprios e determinados a homens e mulheres e se caracteriza por assimetria na distribuição de poderes.

Essa assimetria se identifica claramente na persistência de desigualdades na conciliação entre a esfera pública e a responsabilidades familiar que afeta as vidas das mulheres e determinam suas “opções” profissionais e públicas, ou seja, as disparidades instituídas interferem diretamente na vida doméstica cotidiana e diminuem a presença das mulheres na vida pública (ARAÚJO e VEIGA, 2015).

Entre as elaborações dos grupos nessa atividade, um registro importante, percebido pelo aluno Alvo:

“Os grupos formados somente por meninas ou com mais meninas, teve mais profissões para mulheres”.

Foram elencadas 20 profissões. Nos grupos com mais meninas as divisões chegaram a 50% para cada sexo. Nos grupos com maioria meninos, foram inúmeras as disparidades, a maior delas registrou 18 profissões atribuídas a homens e 2 atribuídas a mulheres, o que permite a constatação de que meninas tem uma melhor aceitação em relação à diversificação de possibilidades de áreas de trabalho para mulheres e meninos registram as opções deles considerando a realidade ao redor, ou seja, basicamente aceitando a normalização do papel de mulher/mãe cuidadora e de homem/pai provedor, que ocupa os espaços públicos e o mercado de trabalho, em profissões diversas.

Nesse campo, os meninos e meninas ainda expressaram naturalizações elencadas para as profissões. As meninas parecem superar a diferenciação socialmente atribuída, distribuindo quase que de forma igualitária as atribuições profissionais para homens e mulheres. Os meninos, porém, mantém as indicações de profissões historicamente designadas para homens. A profissão cozinheiro/a, por exemplo, em todos os grupos, foi atribuída a mulheres e a profissão de pedreiro, somente a homens, reforçando à designação social dessas duas profissões.

4.3. Socialização e normalização nas relações de gênero

É no decorrer de processos históricos que acontecem as (des) construções que delimitam as formas de sentir, pensar e agir dos corpos e das relações entre eles. **A socialização e a normalização nas relações de gênero** surgiu nessa discussão a partir da proposição da elaboração de um quadro diferenciador.

Nessa atividade os alunos foram envolvidos em uma narrativa fictícia sobre o nascimento de uma criança, muito próxima a eles e da qual eles seriam extremamente próximos. Desta forma, eles poderiam imaginar como seria essa criança, caso fosse menino ou menina e então preencher o quadro segundo as

sugestões da professora, colocando as respostas pessoas nas categorias “menino” e “menina”. Criaram-se os nomes das crianças e iniciou-se a narrativa.

Em um primeiro momento foi informado aos alunos sobre o nascimento da criança e que cada um deles poderia escolher um presente de nascimento para o bebê. Dentre os itens escolhidos estavam roupinhas, chocalhos, mordedores e tiaras. Todos os itens eram acompanhados de cores determinantes, sendo rosa para as meninas e azul para os meninos.

Passado algum tempo do nascimento, os estudantes foram convidados ao aniversário de dois anos da criança e, então também poderiam escolher um outro presente. E, confirmando que a distinção das práticas corporais entre os gêneros acontece desde que as crianças nascem, com meninos sendo recebidos com bolas, carrinhos, skates; enquanto as meninas já são vistas com mais delicadeza e o que as aguardam são bonecas e ursinhos (SANTOS e DAMASCENO, 2010), o que foi verificado nos registros das respostas dos alunos foi, principalmente, a indicação por brinquedos como presentes. Os itens “do lar” para as meninas, apareceram com maior frequência, panelinhas e bonecas foram mencionadas 10 vezes, o mesmo ocorreu para os meninos, sendo o item predominante a bola.

Ao chegar na idade escolar, já em contato com outras crianças, os sujeitos desta pesquisa deveriam agora definir quais seriam os brinquedos e brincadeiras com os quais a criança mais iria se identificar. As brincadeiras escolhidas /preferidas da criança menina e da criança menino, dentro ou fora do ambiente escolar foram: boneca para as meninas e carrinho para os meninos.

Acompanhando o que foi destacado quando a fictícia criança ainda era um bebê e nos primeiros anos de vida considerou-se nessa questão as relações iniciais da criança, em ambientes públicos e também as relações pedagógicas que se empreendem nessa fase, nos primeiros anos escolares. É importante ressaltar que nenhum dos registros apontou carrinho para meninas ou boneca para meninos. E sobre as brincadeiras, foram mencionadas “casinha” e “jogar bola” para os meninos,

mais uma vez apontando para uma forte distinção entre comportamentos e preferências de meninos e meninas.

Os reflexos desses apontamentos e das relações com os brinquedos vistos aqui neste estudo podem ser vistos também no estudo de Pereira e Mourão (2005) que aponta que no corpo de meninos e meninas se indicam as diferenças existentes entre os dois sexos e que a composição corporal e as qualidades físicas acabam por definir alguns comportamentos mais identificados e apropriados a cada sexo, sendo estes comportamentos submetidos a um tratamento diferenciado que lhes ensinam os modos adequados de se comportar e sentir.

Meninos e meninas, demonstraram nos registros o que cabe nos conceitos do que era conveniente registrar. Nos diálogos, quando questionados sobre como eles achavam que essas crianças chegariam na escola e após um momento de pausa Hagrid falou:

“Ah, professora, a senhora ‘tá’ querendo dizer que os meninos já chegam na escola sabendo jogar futebol porque eles já fazem isso desde que são bebês. Tipo assim, todo mundo aqui colocou que daria uma bola de presente para o menino”

E Harry completou trazendo outra questão:

“Como é que faz diferente? Como é que a gente vai chegar e dá de presente, tipo, uma bola para as meninas e uma boneca para os meninos? Os pais não vão gostar não.”

O que levou a outra questão: E se os pais fossem vocês?

“Muito complicado isso, professora, porque o normal é a gente pensar que as meninas brincam de boneca porque gostam” (Harry)

E essa fala de Harry foi interrompida pela colega, Luna que lançou outro questionamento:

“Mas se (menina) brinca só disso, como é que vai gostar de outra coisa?”

Fazer os alunos pensarem nessas questões, fizeram-os refletirem seus próprios comportamentos e ações nas aulas de Educação Física, destacando que a

mesma coisa aconteceu na aula do Ballet que eles começaram dizendo que era atividade de meninas, mas todos fizeram e não foram discriminados por causa da realização da prática. Ao colocarem que, apesar de designarem itens para meninos e outros para meninas, estabelecendo uma relação baseada nos **estereótipos e (pre)conceitos**, os estudantes também demonstram entender que muitas das escolhas que eles fizeram nessa atividade são caracterizadas por determinações sociais, que demarcam o que é certo/adequado para ser oferecido para meninos e para meninas.

Seguindo com a narrativa da atividade, conduzindo os estudantes a pensarem sobre como seriam as relações sociais dessa criança fictícia, foi solicitado que os alunos e alunas identificassem como seria o comportamento e as relações escolares da criança que eles “construíram”.

Sobre o que a criança fictícia faria na escola, na sala de aula, os alunos apontaram suas respostas baseadas nas próprias rotinas dentro da escola: merenda, atividades em sala, conversa e brincadeiras, distribuídos quase que de igual forma entre meninos e meninas. Agora, eles expressavam como se a criança representasse eles mesmos ou alguém muito próximo. Ou seja, parecia que a criança que eles criaram poderia ser qualquer um deles.

Sobre as preferências dessa criança no horário de recreio o que se registrou como principal resposta foi a conversa com amigas, quando se referiam às meninas e a conversa com amigos, quando eram os meninos, apontando aqui para uma segregação dos gêneros na hora do recreio, mesmo que seja somente para conversar. O mesmo apontamento foi realizado por Sayão (2002) que cita o agrupamento entre si de meninos e meninas e com escolhas de brincadeiras relacionadas ao “universo feminino/masculino” destacando que são poucas as ocasiões em que meninos e meninas interagem.

Pereira e Mourão (2005) citam a brincadeira de pega-pega (e suas variações, como polícia e ladrão e pique esconde) como sendo uma brincadeira comumente partilhada entre os dois gêneros. E completam com o que foi observado no estudo

deles: na hora do intervalo, meninas ficavam conversando ou jogando queimada ou brincando de pega-pega. Nessas brincadeiras, havia a participação de alguns meninos, mas a maioria deles optava pelo futebol, sendo inaceitável a participação das meninas por lá.

Geralmente, as crianças são estimuladas a vivências esportivas e brincadeiras cotidianas com características diferenciadas para meninos e meninas, para estas, atividades que estimulam a coordenação motora fina, para aqueles, atividades que desenvolvam habilidades amplas, preparando-os para disputas e competições. Ou seja, conforme destacam Pereira e Mourão (2005), o fato da menina não saber jogar, na maioria das vezes, está relacionado às condições que elas tiveram para desenvolver as suas habilidades, que foram muito desiguais em relação aos meninos.

Outro estudo realizado com análise do comportamento dos alunos em recreios, verificou que a ocupação de espaços, no recreio, se diferencia por idade e gênero, em que se estabelece situações de conflito e controle, geralmente dos mais velhos com os mais novos e dos meninos com as meninas (WENETZ E STIGGER, 2006).

Ainda na narrativa da criança fictícia, os estudantes foram ainda questionados sobre os temas que eles sugeriam que circulavam entre as conversas da criança e seus colegas na escola, agora já adolescentes, como eles, que poderiam utilizar-se, inclusive, de referência próprias, para alimentar o banco de dados deste estudo. Sobre os principais temas de conversa registrado estavam entre os meninos, “jogos”, seguido por “meninas/namoro”. Já as conversas das meninas apresentavam temáticas mais diversificadas, dentre as quais destacaram-se “namoro/meninos” e “roupas/maquiagem”, também foram apontados os temas “fofoca” e “jogos”.

Direcionando-os para o ambiente doméstico e ainda com a intenção de fazê-las considerar os ambientes dos quais eles mesmos fazem parte e as pessoas com as quais convivem, foi solicitado que os estudantes apontassem quais são as possíveis ocupações da criança que eles construíram quando essa criança estava

em casa, ou seja, quais tarefas domésticas (ou não) seriam as mais comuns para meninos e meninas, quando fora do ambiente escolar.

A principal indicação de tarefas para as meninas foi “serviços domésticos”, nos registros dos alunos constavam varrer a casa, lavar louça, fazer o almoço, seguido por “assistir” e “brincar”. Para os meninos, o destaque das atividades foi para “jogar” (no celular ou vídeo game), seguido por “jogar bola”⁸. Na referência às brincadeiras foram apontadas ainda para as meninas brincadeiras de fazer chá e boneca. As brincadeiras destacadas para os meninos se resumem a “jogar bola” e “assistir televisão”.

Uma vez que às mulheres sempre foi destinado o espaço privado, da casa, e aos meninos o espaço público, da rua, os resultados encontrados neste estudo coadunam com os achados de Lopes (2018) em que, foram analisadas as representações elaboradas sobre gênero como determinante de situações cotidianas encontrou-se forte vinculação entre as atividades domésticas, designadas para as mulheres, incluindo os cuidados com crianças. Além disso, a autora também destacou que a generificação das atividades corporais, das brincadeiras podem culminar com a falta da divisão de responsabilidades na vida adulta.

A criação desse quadro diferenciador proposto para a vivência dessa aula, suscitou a discussão sobre as diferenças que são naturalizadas na sociedade. As escolhas dos estudantes são um reflexo do que eles experimentam e vivenciam em ambientes escolares e extraescolares.

O impacto que essa atividade traz pode ser apontado nas possíveis transgressões dessas naturalizações e que são percebidas quando se discute as questões relacionadas à socialização dos gêneros, uma vez que os alunos buscaram estabelecer, a partir de suas próprias experiências, padrões de comportamento que seguem um determinado roteiro para meninos e para meninas. E fazendo isso, enfatizaram que as diferenciações lhes são impostas dentro de uma normalização e uma normatização social.

Os alunos participantes deste estudo também demonstraram que é importante que cada um siga o que é determinado para o seu gênero, conforme destaque na fala da aluna Minerva: *“Quem é diferente do padrão sofre agressão física e mental. São discriminados por onde passam e até pela própria família que não aceitam eles”* ao afirmar que aqueles que se comportam fora do que é esperado para meninos e meninas sofrem com **discriminação, bullying e violência**, o que traz esta como mais uma unidade de registro dos alunos.

A última atividade da intervenção consistia em emitir uma opinião sobre situações fictícias que abordavam as temáticas vivenciadas até aquele momento nas aulas de Educação Física. A atividade funcionou como uma culminância para verificar as opiniões que aqueles estudantes seriam capazes de emitir acerca das narrativas que lhes foram apresentadas. Os alunos recebiam cartões onde estavam descritas algumas situações fictícias e eles deveriam se posicionar e reescrever nos cartões qual a impressão deles acerca da história (Apêndice E).

Com relação a situação que tratava sobre funções familiares de um casal jovem que recentemente teve um filho, Hermione registrou: *“Acho que Joana ‘tá’ cuidando da filha e das tarefas de casa sozinha. Carlos deveria reverter as tarefas com ela, assim seria justo e os dois ficariam menos cansados”*, corroborando com a ideia de Lilian que diz achar *“Injusto. A mulher ‘tá’ fazendo tudo sozinha e o homem não ajuda em nada. Isso é visto na vida real também, as mulheres trabalham em casa e cuidam dos filhos enquanto os homens não fazem nada”*.

Kleinubing et al. (2013), diz que a partir do desenvolvimento da sociedade industrial, houve grande diferenciação dos papéis sociais de homens e mulheres, aos homens foi designado como campo de atuação o trabalho e, conseqüentemente, o acesso ao mundo público. Já às mulheres foi instituído como campo de atuação o seio familiar, tendo seus acessos restritos ao mundo privado.

E Saraiva (1999), corrobora ao dizer que essa ruptura em relação aos espaços de atuação se deu quando se dissociou a figura feminina do papel de produtividade, ao qual a mulher, durante os tempos primitivos, esteve estreitamente

ligada. Ligação essa que perpassava apenas pelas atividades relacionadas à produção artesanal, ao suprimento familiar e ao comércio. Fazendo assim com que as mulheres passassem a desempenhar apenas “tarefas puramente domésticas”.

As falas das estudantes em destaque ressaltam que já não é mais aceitável que apenas as mulheres sejam responsáveis pelos cuidados dos filhos e afazeres domésticos. É importante que as tarefas sejam divididas. E Jorge completa a opinião das meninas afirmando que: *“É mais comum que as mulheres cuidem dos filhos, mas não é certo, né professora?! A menina dessa história aqui ‘tá’ deixando de estudar ‘pra’ cuidar do filho que é dos dois”*.

A fala de Jorge representa um avanço no entendimento de que os cuidados com os filhos e com o ambiente doméstico pode ser dividido, apesar da conformação social que se vive ainda atualmente, representando uma transgressão dos padrões comportamentais conhecidos pelos alunos.

Um outro cartão retratava a divisão de tarefas e a organização do espaço para uma festinha preparada pelos próprios alunos para um professor. A proposta desse cartão era aludir à organização coletiva dos espaços compartilhados. Quanto a esse caso, Luna se colocou da seguinte forma: *“Seria melhor ficar tarefas divididas, nem meninos com serviços mais pesados e nem meninas com serviços domésticos; divide o grupo e as tarefas por igual.”*; e Hooth, concordando com a colega criou imediatamente uma organização com distribuição de tarefas, de modo que: *“Se tem 20 pessoas podia fazer o seguinte, dividindo 10 pessoas para recolocarem as carteiras e cadeiras e jogarem o lixo, e os outros 10 para varrerem o chão e limparem a mesa, sendo cinco meninos e cinco meninas para cada atividade”*.

E outros dois alunos concordam que a divisão das tarefas aconteça por habilidades: tanto na seleção do que cada um vai levar para a festa, quanto na arrumação da sala:

“Eles não são obrigados a levar o que os outros escolhem, porque se tiverem que levar comida com certeza algumas meninas não iam

saber cozinhar. Então os meninos que soubessem poderiam levar comidas e as meninas, levarem outras coisas”. (Sirius)

“Acho que seria justo perguntar a todos quem tem habilidades melhores pra fazer cada coisa, deveriam pensar na possibilidade de um menino saber cozinhar melhor do que uma menina e de alguma menina não saber cozinhar” (Harry)

Segundo Whitaker (1988) e Perrot, (2008), historicamente a responsabilidade do cuidado com a organização da casa é relacionada à mulher. Ao homem cabe ser o provedor da família, por isso sua participação nas tarefas domésticas na maioria das vezes é incipiente. Em poucas casas os filhos homens são envolvidos nos afazeres domésticos, e isso foi também verificado no presente estudo, enquanto às meninas desde muito cedo se ensina a varrer a casa, lavar louça, cozinhar, os meninos têm pouca ou nenhuma participação nas tarefas domésticas.

As atividades consideradas masculinas são as que empregam maior força física, tais como os serviços de reparos ou de condução de itens, como sacolas pesadas, ferramentas, botijão de gás, entre outros, que são comumente designados para os meninos/homens e, em geral, representam tarefas esporádicas. Essa designação masculina para tarefas desse tipo toma como pressuposto que existe uma diferença biológica entre homens e mulheres que “representaria também uma diferença de qualidades, habilidades e características que homens e mulheres carregariam naturalmente em seus corpos” (DANIEL, 2011, p. 324).

Quando os meninos deste estudo concordam que a organização da festa, que inclui tarefas como cozinhar e varrer a sala (e que no “cartão situação” foram atribuídas somente às meninas), pode ser dividida de modo igualitário entre meninos e meninas, eles demonstram a superação do entendimento do senso comum sobre a divisão social das tarefas domésticas e demonstram capacidade de fazer novas leituras que lhes permitirão reorganizar suas práticas sociais.

Em outro cartão a narrativa se dava em torno da discriminação sofrida por alunos integrantes da banda da escola, que supostamente eram homossexuais e os

pais e professores sugeriram o cancelamento da banda. Quanto a essa situação Neville diz que:

“a atitude dos pais é errada, é escolha de cada um se quiser virar gay ou lésbica. É errado proibir os outros de se aproximar das pessoas só porque elas são diferentes de você. E os professores deveriam estimular mais a banda e mostrar para os pais como a banda é boa, para eles mudarem de ideia”.

E os colegas completam:

“Não é certo os pais tentarem separar os amigos da banda dos seus outros amigos só porque acham que eles são gays” (Lilian)

“Os professores e a direção deveriam incentivar a banda a continuar tocando, afinal e os outros a acompanharem a banda para a promover a banda” (Hagrid)

“Os alunos da banda não devem ser discriminados. Não tem nada a ver que eles são gays e lésbicas. Isso é uma escolha deles” (Hermione)

Os alunos registram aqui as respostas que lhes parecem corretas ou talvez convenientes, dada a fragilidade da temática nessa discussão. O fato de os alunos se mostrarem compreensivos em relação ao que eles chamam de “escolhas sexuais”, não elimina o comportamento homofóbico, nem cria uma atmosfera anti homofóbica, visto que algumas risadinhas e expressões de dúvidas foram postas, por exemplo, na exibição do filme Billy Elliot, pondo sempre a sexualidade do menino em tom de questionamento e/ou ironia.

O ambiente escolar permite momentos de aprendizagem e de convivência em grupo. Essa convivência é delimitada pela ordem de valores éticos, pela vida social, política e cultural. A colocação desses alunos se encontra com a afirmação de Dayrell (1996), ao afirmar que o cotidiano na escola reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço em potencial para o debate de ideias,

confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos.

Desta forma, os alunos apresentaram comentários que registraram o entendimento sobre o que seria um comportamento adequado em relação às temáticas apresentadas nos cartões, contudo também apontaram outra leitura da situação do cartão, relacionando-a com os dados da convivência entre eles e confirmando que, nem sempre é o que acontece:

“O que mais acontece, professora, é as pessoas se afastarem daquele menino que tem jeito de gay” (Dora)

“Também acontece de só porque os meninos andam mais com as meninas, ele já é vítima de piadinha. E fica pior ainda se ele não se interessar por futebol.” (Alvo)

“Eu vejo todo mundo falando bonitinho aqui, mas quando tem situação de discriminação ninguém defende, ninguém se envolve. Ao contrário deixam os meninos serem desprezados e chamados por apelidos⁹ quando não querem participar das brincadeiras de brigas de vocês” (Lilian)

Posta essa tensão entre os alunos, é possível inferir que o conflito com relação a essa temática é permanente e dialoga com diversas outras questões, o estudo de Prado e Ribeiro (2016) por exemplo, que problematizando as marcações sociais de diferenças de gênero e sexualidade, apontou que a marcação social da diferença de gênero ou mesmo a aproximação com o que foge do padrão, possui um efeito significativo no processo de subjetivação dos sujeitos, regulando as ações e os corpos a partir dos ideais do gênero e sexualidade.

Os autores registram que as aulas de Educação Física representam um espaço de profundas demarcações e representações sociais, sobretudo heteronormativas. E apontam que para serem inseridos nas práticas corporais, os sujeitos do estudo de Prado e Ribeiro (2016), que conseguiam se inserir nas práticas acabavam realizando-as dentro de uma “inversão”, ou seja, com os

⁹ Aqui foi usado um termo pejorativo

meninos/homens (gays) no voleibol, e meninas/mulheres (lésbicas) no futebol de salão, o que não minimizava as chacotas dos colegas de turma.

É possível que numa organização de atividades de EF que priorize a generificação das atividades ocorra esse tipo de dinâmica que reforça a dinâmica de atribuição de papéis masculinos ou femininos. Os autores destacam ainda que algumas situações de preconceito e discriminação são disfarçadas em meio às “brincadeiras”, o que pode ser refletido como uma estratégia de banalização de violências que acometem jovens homossexuais no espaço escolar.

A atuação docente, nesse contexto, deve ser introduzida no sentido de intervir com a finalidade de problematizar essas situações, contextualizando e (re) construindo junto aos estudantes os significados atribuídos às práticas corporais vivenciadas na escola.

Em outro cartão de histórias foi retratado o preconceito sofrido por uma professora, que ao ser descoberta como homossexual dentro da escola, teve sua demissão solicitada pelos pais e o imediato afastamento dos alunos. Para esta situação os estudantes deste estudo foram unânimes.

Gina destaca que:

“Eu não acho que deveriam fazer isso (afastar a professora), não é necessário. Problema da professora se ela é lésbica ou não, não deve se meter, deve respeitar ela”,

E, concordando com a colega, Minerva acrescenta:

“Na minha opinião a decisão da saída da professora e a transferência dos alunos foi precipitada (...)”.

Sobre o posicionamento da direção da escola Hooth se dispõe criticando-o:

“(...) o que a diretora fez não foi certo, tem que respeitar a professora ela não fez nada para ser desrespeitada e a diretora deve corrigir seu erro (...). A professora é uma profissional, não é porque ela é lésbica que os filhos (alunos da escola) iam ser, é problema da professora. Os alunos deveriam fazer um protesto e falar com os pais que isso é errado e que nossa professora só tá fazendo o trabalho dela”.

Corroborando com a posição dos alunos quanto a essa situação, Goellner (2010), diz que reconhecer a diversidade significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer.

Outras questões ainda foram postas nesse sentido: Ainda sobre o tema homofobia, a última narrativa era sobre revelação da homossexualidade de um amigo para outro, que não fez segredo para os demais colegas. Sobre essa situação, Dora opina da seguinte forma: *“Na minha opinião, se o amigo contou só pra ele, ele poderia ficar com o assunto pra ele não era pra sair falando pra todos. Isso fez o amigo sofrer”*. E Hagrid completa com:

“Foi uma falta de respeito, porque o amigo dele não tinha nada que falar para os outros colegas da sala e sim ficar pra ele, e os outros amigos não tinham nada que fazer bullying com ele”.

Oliveira et al. (2014), afirmam que, alunos que apresentam comportamento “diferentes” sofrem humilhação, brincadeiras preconceituosas, piadinhas, agressões verbais e muitas vezes físicas, considerando que essas atitudes partem frequentemente dos meninos e rapazes. Contudo, os estudantes deste estudo, demonstraram respeito e empatia, apontando que é possível estabelecer um ambiente para a convivência entre colegas homossexuais e também com professores.

Trazer essa discussão para o ambiente escolar desperta interesse e curiosidade por parte dos estudantes, e é perceptível a intenção deles de tentar romper com alguns paradigmas e determinações sociais. Quando demonstram repudiar o colega que fez fofoca do amigo homossexual, ou a atitude dos pais e diretores que pretendiam expulsar a professora, eles vislumbram a possibilidade de oferecer suporte a qualquer situação de preconceito e discriminação.

Contudo, é importante destacar que a escola nega e ignora a homossexualidade, por supor que só pode haver um tipo de desejo sexual, qual

seja, a heterossexualidade e representa um dos locais mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Desse modo, a escola oferece poucas chances para que adolescentes ou adultos LGBTs¹⁰ assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (LOURO, 1999).

A autora completa afirmando que, ao expressar desprezo e afastamento com relação a homofobia, a escola consente e ensina que é ela é aceitável. A omissão pedagógica por parte dos professores/as diante de situações de preconceito e discriminação reitera que a padronização de comportamentos de gênero e a heterossexualidade são os únicos considerados válidos, o que possibilita a normalização de comportamentos preconceituosos e discriminatórios.

¹⁰ Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da trajetória histórica da Educação Física é possível compreender os diferentes significados que o corpo e o gênero assumiram nesse percurso. É durante as aulas (e em outros espaços escolares ou não escolares) que os corpos são demarcados, a partir dos conceitos e expectativas sociais. Nesse sentido, trazendo a Educação Física como disciplina problematizadora, através da qual é possível questionar a formação dos corpos, a ocupação dos espaços e a normatização social que recai sobre cada corpo e cada gênero, tece-se a relevância desse estudo.

Para responder ao problema de pesquisa foi necessário recorrer ao conhecimento sobre o percurso histórico, que buscou compreender os significados atribuídos ao corpo e ao gênero dentro da Educação Física e aos documentos que norteiam e organizam essa disciplina, com a finalidade de identificar como as questões de gênero foram (e são) tratadas e também negadas e silenciadas nos documentos, leis e propostas curriculares que são balizadoras da Educação Física.

Dentre os documentos analisados, destaque para o mais recente, e também o vigente, a BNCC, que, com relação à categoria de gênero silencia por completo, inclusive com a retirada de expressões como diversidade, sexualidade e orientação sexual, o que demonstra a fragilidade do principal documento norteador da Educação e, conseqüentemente, da Educação Física em apresentar essa temática e trazê-las para a realidade prática do convívio social de professores e alunos.

A despeito do silenciamento da temática de gênero presente na BNCC, este estudo ressalta a necessidade de tratar esses temas nas aulas da educação básica e da Educação Física. A elaboração das intervenções na temática de gênero, foram pensadas como forma de refletir e superar algumas dos (pre) conceitos social e culturalmente construídos em relação a essa temática.

Buscando captar o que seria possível que os alunos aprendessem em relação à temática de gênero, a partir da proposição de desafios, jogos, danças, lutas, encontrou-se discussões, inquietações, contradições e questionamentos. Além disso, foi possível perceber que muitos desses sentimentos e comportamentos são

determinados por fatores externos àquelas aulas, sendo cada momento muito importante, mas também muito insuficiente dada à complexidade que essas discussões impõem.

As configurações de famílias, os dados de realidade, os estereótipos, as normalizações nas relações sociais são impregnadas no imaginário dos sujeitos deste estudo. Com as práticas pedagógicas vivenciadas por esse grupo de estudantes foi possível verificar que se tornaram mais ativos e atentos às discussões, questionando e se apropriando de novos conhecimentos acerca da categoria de gênero e buscando refletir suas atitudes e comportamentos.

Além disso, demonstraram compreender que gênero não diz respeito somente à mulher ou ao homem, mas que se refere a relações muito mais amplas, ou seja, que estas categorias não podem ser reduzidas somente as questões biológicas. Daí a importância do trato da categoria gênero nas aulas de Educação Física, já que traz implicitamente e essencialmente a ideia de que o corpo não é simplesmente uma dimensão biológica, mas também, histórica, social e cultural – como visto nos capítulos anteriores deste estudo.

Esse entendimento levou-os a perceber que o ambiente que eles integram são demarcados por questões de gênero, o que os levou a repreender e recriminar práticas de discriminação e preconceito, apresentando o entendimento sobre a diversidade de expressões e orientações sexuais.

Por fim, os alunos e alunas apontaram que é necessário diminuir as distâncias entre meninos e meninas para melhorar as relações entre eles, também demonstraram compreender que os brinquedos, as brincadeiras, o ambiente escolar e as relações sociais, bem como as atividades e os conteúdos da Educação Física, não devem ser vistos apenas sob uma perspectiva binária de gênero, que determina a forma de pensar, de agir, de sentir e de ser menino/homem e menina/mulher.

Eis a importância de se colocar esses temas em discussão: trazer para o cotidiano escolar, para a vivência teórica e prática o que está no imaginário coletivo, promovendo construções, desconstruções e reconstruções de conceitos e

experiências. Aproximar da realidade prática a interação entre os conhecimentos científicos e os empíricos, refletindo-os e racionalizando-os, entrega para os estudantes a oportunidade de refletir e transgredir. Essas transgressões podem ser feitas ali mesmo, naquele ambiente restrito, da sala de aula, através das pequenas problematizações, da superação de conceitos e preconceitos e da tomada de decisões.

Estudos como este, realizados no campo da Educação básica, pública e da Educação Física, concluído no campo, ao final de 2019, demonstram ainda a permanência de conceitos e relações sociais fundadas nas relações de poder, nas discrepâncias entre os sexos, na não aceitação dos comportamentos “desviantes”, mas também demonstram que trazer discussões sobre essa temática para a escola com a finalidade de superar os achismos e romper com os modelos padronizados é possível e viável. Não devendo ser entendido aqui com uma afronta, mas como uma confirmação de que a realidade, a convivência, a sociedade, apresenta-se de diversas formas.

A participação dos estudantes suscita o entendimento de que este trabalho promoveu minimamente a reflexão, a ponderação sobre como se desenvolvem seus pensamentos, comportamentos e ações em relação à temática de gênero. Reflete também que muito do que se vivencia e se constrói dentro de uma realidade pode ser ressignificado, estabelecendo novas formas de convivência. As mudanças de comportamento podem ficar restritas aquele espaço de aula, mas também podem alcançar proporções maiores, à medida que esse estudante cresce e que cresce também sua voz, sua participação social, sua capacidade de inferir e interferir no ambiente em que ele vive, reconhecendo a si mesmo como sujeito social.

Trazer os estudantes para a reflexão sobre a sociedade a qual eles mesmos integram é fazê-los se entenderem como sujeitos sociais. Discutir as temáticas de gênero, superando as dificuldades pedagógicas (recurso material, espaço), as restrições (não) previstas nos documentos normativos e as restrições que provocam

o silenciamento sobre a discussão da temática de gênero representou também uma posição de transgressão por parte da professora pesquisadora.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, contudo, ainda que essa intervenção tenha sido pontual, certamente, ela há de ser inesquecível tanto para professora quanto para os alunos. E a lembrança dessa experiência, viva em cada um dos participantes, promoverá pequenas modificações, seja em espaços restritos como pequenos grupos sociais, seja nas proporções gigantescas, – como por exemplo, um sistema educacional – em que as vozes desses estudantes poderão ecoar de forma mais intensa e presente. Aos poucos, como disse Elisa Lucinda, “a gente consegue ser livre, ético e o escambau (...) Sei que não dá pra mudar o começo, mas se a gente quiser, vai dá pra mudar o final”.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. São Paulo: **Cortez**, 2015a.

ALTMANN, H. Educação física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: **Cortez**, 2015b. v.11: Coleção educação e saúde.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ALTMANN, H; AYOUB, E; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio/ago. 2011.

AQUINO, Estela Maria L. de; MENEZES, Greice Maria de S.; MARINHO, Lilian Fatima B. Mulher, saúde e trabalho no Brasil: desafios para um novo agir. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 281-290, Jun.1995.

ARAÚJO, C. A.; VEIGA, A. Domesticidade, trabalho e satisfação pessoal: horas no trabalho doméstico e bem-estar no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 18, p. 179-209, Brasília, Set/Dez. 2015.

AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” no pátio. **Revista Ártemis**. v. 2, p. 39-49, jul. 2005

BARBOSA, J. P. **Aulas de Educação Física no ensino médio mistas e separadas por sexo**: quais implicações no comportamento e aproveitamento dos alunos de uma escola estadual da cidade de Porto Alegre. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BARBOZA, R. G. **As representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal De Pernambuco, Pernambuco, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Portugal: Edições 70, 2009.

BERNARDI, A. P et al. O projeto pedagógico: possibilidade de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 77-93, dez. 2012.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Rev. Mackenzie de Ed. Fís. e Esp.** v. 1, n. 1, p. 73-81, ago. 2002.

BETTI, M. Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os esportes. **Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**. set. 1998.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina** / Pierre Bourdieu: tradução Maria Helena Kühner. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasil, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 18 janeiro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 18 janeiro 2020.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Dissertação de Mestrado**. Recife, 2001.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

CAMILO, C. Base Nacional Comum Curricular: o que é isso? **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 275, p. 30-35, set. 2014.

CAMPOS, M.S; TEIXEIRA, S.M. Gênero, família e proteção social: as desigualdades fomentadas pela política social. **Rev. Katálysis** vol.13 no.1 Florianópolis Jan./Jun. 2010.

CARRARA, S. et al. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Caderno de atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARVALHO, L. T. DE A. A gestão das práticas nas aulas de educação física pelo professor de referência: psicomotricidade relacional, imitação e interações entre meninos e meninas. **Relatório crítico-reflexivo apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação**. Universidade Federal do Pampa, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p. 61-78, 1º sem. 1997

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, **Vozes**, 2008.

CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios; **Rev. Portuguesa de Educação.** Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, Jun. 2003.

CRUZ, G.B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

DANIEL, C. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v.14, n.25/26, p.323-344, 2011.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C. (org). **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos.** Universidade Estadual Paulista. Pró reitoria de graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.6, p. 176.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esp.**, Campinas, v. 20, n. 1, set. 1998.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. **(Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DORNELLES, P.C. Do Corpo Que Distingue Meninos e Meninas Na Educação Física Escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, maio-ago. 2012.

FALCAO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Revista de Estudos Feministas**. v. 12, n. 1. 2004.

FERREIRA, V. A globalização das políticas de igualdade entre os sexos. Do reformismo social ao reformismo estatal. In: Políticas públicas e igualdade de gênero /Tatau Godinho (org.). Maria Lúcia da Silveira (org.). – **Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p. 188, 2004.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v.14, n. 3, pag.80-101. Set./Dez. 2003.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo. **Artmed**, 2009.

FOUCAULT, M. Poder-corpo. In: **Microfísica do poder** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1988.

FREIRE, P. 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex æquo**, n. 37, p. 33-46, 2018.

FURLIN, N. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas. **Sociais e humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 02, p. 110 – 127, maio/ago. 2014.

GENEROSO, N. H. P. Mulheres, mídia, educação e futebol: a (des) construção do esporte no Brasil. 2016. 71 f. **Monografia (Graduação em Jornalismo)** - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR. P. **Educação Física Progressista — a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira** — Coleção “espaço” edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1991.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 maio/jun. 1995.
- GOELLNER, S. V. & FRAGA, A. B. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. In: CARVALHO, M.J.S.; ROCHA, C.M.F. (Orgs.) **Produzindo Gênero**, p.161-171. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- GOELLNER, S. V. A educação física e a construção de imagens de feminilidades no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 13. Ano VII 2/2000.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação CBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.
- GONÇALVES, M. A. Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H.; OLIVEIRA, L. A.; SOARES, P. K. Relações de Gênero e Representações Sociais Relativas à Atuação de Homens Professores de Crianças. **Revista Formação Docente**, v. 7, n. 1. Belo Horizonte, Jan/jun. 2015.
- SITE IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/goiana/panorama>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.
- KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**. Campinas v. 19, n. 3, p. 209-224, set/dez. 2008.
- KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- KLEINUBING, N. D; SARAIVA, M.D; FRANCISCHI, V.G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. trim. 2013.
- KUROWSKI, I. M. Educação Física Escolar: A superação dos estereótipos de gênero na prática de esportes. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v.1, 2014.

LEONE, E. T.; BALTAR, P. Diferenças de rendimento do trabalho de homens e mulheres com educação superior nas metrópoles. **Rev. bras. estud. popul.** vol.23 no.2 São Paulo July/Dec. 2006.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo, Centauro, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: **Cortez**, 1994. cap. 3, p. 51-76.

LIMA, F. M.; DINIS, N. F. CORPO E GÊNERO NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.243-252, Jan/Jun 2007.

LOURO, G. L. A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e crianças. In: Anped Sul. **IV**. 2002, Florianópolis. **Mesa redonda.** Corpos que escapam.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1999.

LUZ JUNIOR, A. A. Gênero & Educação Física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimentos. **Motrivivência – Educação Física, Esporte, Lazer e Gênero.** Ano XII. N.19, 2002.- não entendi as informações.

MACHADO, A. G.; PIRES, R. G. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 360-375, set. 2016.

MARTINELLI, T. A. P. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gêneros? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, ago. 2008.

MELO, L. et al. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MELLO, L.M., ROMERO, E. Esquema corporal e desempenho escolar: uma análise à luz das questões de gênero. **Fitness & Performance Journal**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 347-356, mês? 2003.

MENDES, M. A. Mulheres chefes de domicílios em camadas pobres: trajetória familiar, trabalho e relações de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14, Caxambu, 2004. *Anais...*, Caxambu, MG, 2004, p.1145-1180.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2a Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**, v. 2, 2018 Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**. v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NOVENA, N. P. A SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: NARRATIVAS DO SILÊNCIO. Tese de Doutorado. Recife Fevereiro/2004.

NUNES, M.L.; RÚBIOB, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Centro Universitário Currículo sem Fronteiras – Mangualde**, Portugal, v.8, n.2, pp.55-77, jul/dez 2008.

OLIVEIRA, X. F. de; GODOI, M. R; SANTOS, L. N. A opinião dos professores de educação física do ensino médio sobre a homossexualidade e a homofobia na escola. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARDI, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educ. Soc.** vol. 28 no. 101 Campinas Sept./Dec. 2007.

PALMA, A. Educação Física, Corpo e saúde: uma reflexão sobre outros modos de olhar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PALMA, Y. A. et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: Um Estudo sobre Orientação Sexual, Gênero e Escola no Brasil. **Temas em Psicologia** – 2015, v. 23, n. 3, p. 727-738.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, Set./Dez. 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo Pernambuco**. Recife: Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2019

PERROT, M. Minha história das mulheres. (Trad.) Ângela M. S. Corrêa. São Paulo. **Contexto**, 2008.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. **Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II**. UFRGS – PEAD 2009/1.

PRADO FILHO, K.; TRISOTTO, S. O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar. 2008.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, Jan./Abr. 2016.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, set. 2016.

ROMANO, I. V. R. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107. Set. 2002.

SANTOS, I. L.; MATTHIESEN, S. Q. Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 205-215, 2. trim. 2012.

SANTOS, C. R.; DAMASCENO, M. L. Desenvolvimento motor: diferenças do gênero e os benefícios da prática do futsal e ballet na infância. **Revista Hórus**, v. 5, n. 2, p.177-187, 2010.

SARAIVA, M. C. Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.380-392. Mai/Ago. 2013.

SAYÃO, D.T. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, esportes e lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 87-95, dez. 2002.

SCHWENGBER, M. S. V. Bela, maternal e feminina. Imagens da mulher na Revista Educação Physica, de Silvana Goellner. **Movimento**. Porto Alegre, v.9, n. 3, p.165-173, set./dez. 2003.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, p.71-100, jul./dez.,1995.

SILVEIRA, M. L. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo. Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p. 65.

SOARES, V. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, T. (Org.) Políticas Públicas e igualdade de gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. P. 188 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher).

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, v. 2, p. 6-12, 1996. Suplemento 2.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99

SOUZA JR, O. M. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. In: DARIDO, S.C.; MAITINO, E.M.(orgs). **Pedagogia Cidadã**: caderno de formação, Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

SOUZA JUNIOR, P. R. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 1–21, jan/jun. 2018.

SOUZA JÚNIOR M.; SANTIAGO E.; TAVARES M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-96, 2011.

SCHPUN, M. R. Beleza em jogo: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20. São Paulo. **Boitempo Ed. e Ed. do SENAC**, 1999.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

TENÓRIO, K.M.R. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras Ciênc Esp.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 280-288, Jul/Set. 2015.

TEYKAL, C. M.; COUTINHO, M. L. R. O homem atual e a inserção da mulher no mercado de trabalho. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 3, pp. 262-268, set./dez. 2007.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo. **Cortez**, 2011.

UCHOGA, L. A. R; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev. Bras Ciênc Esporte.**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, Abr/Jun. 2016.

UCHOGA, L. A. R. Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, São Paulo, 2012.

VAGO. T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, v. 1, n. 1, Set. 2009.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Ago. 1999.

VALENTE, I; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, Set. de 2002.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, Jan./Abr. 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428. Mai/Ago. 2006.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu.**, Campinas, n. 33 Jul./Dez. 2009.

WENETZ, I & STIGGER, M. P. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 31-58, jan./abr. 2006.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). The concept of activity in soviet psychology. Nova York: Sharpe, 1981. p. 134-143.

WHITAKER, D. Mulher & Homem: O mito da desigualdade. São Paulo, 1988.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar; tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUZZI, R. P.; SAMPAIO, T. M. V.; KNIJNIK, J. D. Não é preconceito, é? Uma análise de gênero do Discurso discente na formação profissional em Educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-133, Out. 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e legislação complementar da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Gênero e Educação Física Escolar: Refletindo os discursos e as práticas no Ensino fundamental II**, sob a responsabilidade da pesquisadora **LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE**, sob orientação da Professora Dra. Nádia Patrícia Novena que tem como objetivo geral analisar os discursos apresentados pelos alunos do ensino fundamental acerca das temáticas de gênero, a partir de intervenções pedagógicas, no âmbito da Educação Física Escolar.

Para a realização deste trabalho será (ão) utilizado(s) o(s) seguinte(s) método(s): **jogos e brincadeira, exposição de fotos/vídeos/filmes e filmagens** das aulas para posterior transcrição dos discursos e ações, **análise e transcrição dos dados levantados**.

Esclarecemos que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, porém os participantes podem considerar o risco de terem a privacidade invadida ao responder questões particulares/sensíveis com relação a pensamentos e sentimentos, além de discriminação e/ou estigmatização a partir do conteúdo revelado. A pesquisadora se compromete a assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes; respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos e estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Caso haja algum momento constrangimento, a pesquisadora se prontifica a destruir imediatamente o material utilizado, como também far-se-á um acompanhamento constante com os participantes da pesquisa para se detectar qualquer outro tipo de desconforto que possa surgir posteriormente.

Os possíveis benefícios previstos para o desenvolvimento dessa pesquisa são a ampliação das discussões sobre a temática de gênero e suas categorias nas aulas de Educação Física de modo a construir novas formas de conhecer e reconhecer o corpo social de cada indivíduo, destacando a apreensão de conhecimentos sobre gênero, papéis sociais, estereótipos e sexismo, reconstruindo novas compreensões e discursos em torno da temática de gênero e suas relações dentro e fora da Educação Física Escolar, a fim de destacar a importância de não promover silenciamentos referentes a essa temática na escola, na Educação Física e o cotidiano dos estudantes.

O/A senhor/a terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa em qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de sua privacidade à identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão responsabilidade da pesquisadora.

No caso de dúvidas e esclarecimentos, o (a) senhor (a) deve procurar as pesquisadoras na **Escola superior de Educação Física, Secretaria de Pós graduação, Mestrado profissional em Educação Física (PROEF), Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife, PE, CEP 50.100-130 ou pelos telefones (81) 3183- 3373 ou 3183-3354.** Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores, ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar-Rua Arnóbio Marques, 310-Santo Amaro-50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81)31841271- Email: cep_huoc.procape@upe.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, responsável por _____, Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com a pesquisadora em duas vias de igual teor, ficando uma sob meu poder e outra sob o poder da pesquisadora.

Moreno, ____/____/____

Assinatura Responsável pelo Participante

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice B - Termo de Assentimento

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Gênero e Educação Física Escolar: Refletindo os discursos e as práticas no Ensino fundamental II**, sob a responsabilidade da pesquisadora **LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE** cujos objetivo (s) é (são) analisar os discursos apresentados pelos alunos do ensino fundamental acerca das temáticas de gênero, a partir de intervenções pedagógicas, no âmbito da Educação Física Escolar, em turmas de 8º ano do Ensino fundamental da rede municipal de Moreno.

Para a realização deste trabalho será (ão) utilizado(s) o(s) seguinte(s) método(s): **jogos e brincadeira, exposição de fotos/vídeos/filmes e filmagens** das aulas para posterior transcrição dos discursos e ações, **análise e transcrição dos dados levantados**.

Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, porém os participantes podem considerar o risco de terem a privacidade invadida ao responder questões particulares/sensíveis com relação a pensamentos e sentimentos, além de discriminação e/ou estigmatização a partir do conteúdo revelado. A pesquisadora se compromete a assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes; respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos e estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Os possíveis benefícios previstos para o desenvolvimento dessa pesquisa são a ampliação das discussões sobre a temática de gênero e suas categorias nas aulas de Educação Física de modo a construir novas formas de conhecer e reconhecer o corpo social de cada indivíduo, destacando a apreensão de conhecimentos sobre gênero, papéis sociais, estereótipos e sexismo, reconstruindo novas compreensões e discursos em torno da temática de gênero e suas relações dentro e fora da Educação Física Escolar, a fim de destacar a importância de não promover silenciamentos referentes a essa temática na escola, na Educação Física e o cotidiano dos estudantes.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso).

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, você deve procurar a pesquisadora: Leylane Pereira de Andrade no telefone (81) 985092662 ou e-mail: leylanelp@gmail.com



Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar-Rua Arnóbio Marques, 310- Santo Amaro-50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81)31841271- Email: cep_huoc.procape@upe.br

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e meu responsável assinado o TCLE, concordo em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Moreno, ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C - Termo de Confidenciabilidade
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Em referência a pesquisa intitulada **Gênero e Educação Física Escolar: Refletindo os discursos e as práticas no Ensino fundamental II**, Professora Leylane Pereira de Andrade, sob a orientação da Professora Dra Nadia Patrizia Novena comprometem-se a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

Comprometem-se também em realizar a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

22 08 19

Recife, ____/____/____


Leylane Pereira de Andrade


Nadia Patrizia Novena

Apêndice D - “Jogo da Verdade”

Os alunos devem se expressar usando apenas as palavras “concordo e não concordo”

1. O homem é responsável pelo sustento financeiro da família.
2. O homem também é responsável pela educação dos filhos.
3. É certo as mulheres cuidarem da casa e o homem sair para trabalhar.
4. Homens e mulheres devem ganhar salários iguais para realização do mesmo trabalho.
5. Mulheres já nascem sabendo cuidar da casa.
6. O homem precisa de mais tempo para aprender os afazeres domésticos
7. Os homens devem exercer trabalhos que exigem força e as mulheres, os trabalhos que exigem organização e cuidados com as pessoas.
8. Meninos devem ser cuidados e meninas devem aprender a cuidar.
9. O homem pode chorar em situações de conflito, medo ou tristeza.
10. A mulher deve/pode trabalhar fora e também ser a única responsável pelas atividades domésticas.
11. Todas as pessoas devem contribuir com os afazeres da casa.
12. Homem não pode saber cozinhar
13. Toda mulher deve saber cuidar da casa

Apêndice E – “Cartão Situação”

Situação 1

Numa escola havia uma banda de música cujos/as integrantes eram considerados/as, em sua maioria, gays e lésbicas, pelos demais estudantes e professores/as. A banda era muito boa e costumava ganhar prêmios em festivais e concursos. Os ensaios eram sempre na quadra de esportes e atraía estudantes de várias idades para assistir. Alguns pais/mães/responsáveis proibiram seus/suas filhos/as de assistirem aos ensaios por considerar que eles/as poderiam ser influenciados e virar gays ou lésbicas. Alguns/algumas professores/as começaram a estimular a banda a não mais ensaiar na quadra, para evitar problemas para a escola. Sobre a atitude dos pais/mães/responsáveis, vocês... Sobre a atitude dos/as professores/as, vocês...

Situação 2

Uma turma decidiu comemorar o dia do/a professor/a. Organizaram uma festinha e dividiram as tarefas da seguinte forma: os meninos deveriam levar os refrigerantes e as meninas, os doces e salgados. Ao final da comemoração, os estudantes recolocaram as carteiras e cadeiras no lugar e jogaram o lixo fora. E as estudantes varreram o chão e limparam as mesas. O que vocês acham dessa divisão de tarefas? Por que vocês acham que as tarefas foram divididas dessa forma?

Situação 3

Uma professora nova na escola estava sendo muito elogiada por todos/as pela sua competência e ótimo relacionamento com toda a comunidade escolar. Um dia, a diretora recebeu um telefonema anônimo informando que a professora era homossexual e vivia com outra mulher. O boato se espalhou e alguns pais/mães/responsáveis foram solicitar à direção que a professora saísse da escola, ou que seu/sua filho/a fosse transferido/a de sala, pois não achavam ideal uma professora lésbica ter contato com eles/as. Sobre a atitude dos pais/mães/responsáveis, vocês...

Situação 4

Joana e Carlos estudam na mesma turma e têm uma filha de um ano. Joana tem cochilado durante as aulas e não tem participado do recreio. Carlos, por sua vez, não aparenta estar cansado, pelo contrário, continua disposto nas aulas, nas atividades esportivas e no recreio. O que vocês acham que está acontecendo com esse casal e sua filha? Como vocês avaliam essa situação?

Situação 5

Um amigo da nossa turma disse para outro colega que é gay e queria saber se o colega poderia apoiá-lo a contar para outros colegas e também para a família. O colega disse que não queria saber de ter um amigo gay e contou pra todo mundo da sala. Os demais colegas passaram a praticar bullying e excluir o amigo das atividades coletivas. Com relação ao colega que contou pra todo mundo, qual sua opinião? E o que você acha da posição dos colegas todos que praticaram bullying?

Apêndice F – Plano de aula Jogo das profissões

Plano de Aula

Jogando com as profissões

Objetivo: Reconhecer a tendência socialmente construída e imposta com relação a formação e ocupação social e de trabalho para homens e mulheres, associando-os às oportunidades que são oferecidas a ambos os gêneros, desde a infância até o mercado de trabalho.

Conteúdo: Jogo e papéis sociais de gênero

Situações didáticas:

Atividade 1 – Os alunos, junto com a professora, vão escrever nos cartões nomes de profissões/ocupações que eles conhecem ou desejam ser.

Atividade 2 – Em seguida deverão desenhar no chão (do lado oposto a eles) uma tabela para cada grupo com uma coluna “Mulher” e outra “Homem”.

Atividade 3 – Os cartões serão deixados numa estação entre a fila de alunos e a coluna homem/mulher. E os alunos, posicionados em fila, um por vez deverá percorrer o espaço, pegar um cartão com uma das profissões e levar até o quadro “homem/mulher”, escolhendo uma das colunas para depositar a profissão escrita no cartão e então retornar para o seu grupo e os demais cumprirem a mesma tarefa, até que todos os cartões do grupo sejam utilizados.

Atividade 4 – Os alunos irão recolher os seus cartões e junto com a professora será realizada uma discussão sobre o que justificou as escolhas pelas profissões para homem e para mulher, questionando-os sobre as disparidades de oportunidades, de diferenciações nas classes de trabalho e salarial, entre outras.

Materiais: Papel ofício para fazer os cartões, pilotos, giz.

ANEXOS

Anexo A – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP

Aceito a pesquisadora **LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE**, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade de Pernambuco (PROEF/EF) para desenvolver sua pesquisa intitulada **Gênero e Educação Física Escolar: Refletindo os discursos e as práticas no Ensino fundamental II**, a ser desenvolvida nos anos finais sob a orientação da Professora Dra. Nadia Patrícia Novena.

A pesquisa tem como Objetivo Geral: "analisar os discursos apresentados pelos alunos do ensino fundamental acerca das temáticas de gênero, a partir de intervenções pedagógicas, no âmbito da Educação Física Escolar". Terá como metodologia a pesquisa participante de abordagem qualitativa sendo utilizados os seguintes meios para coleta de dados: jogos e brincadeiras, filmagens, apresentação de vídeos e fotos, e diário de campo, a ser alimentado pela pesquisadora.

Ciente dos objetivos e das metodologias utilizadas na pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Moreno, 05 de julho de 2019

Rafaela Cristina Oliveira de Andrade

Vice-gestora

Rafaela Cristina Oliveira de Andrade
Diretora Adjunta
Mat. 032.575

Anexo B – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.526.390

para este estudo: que aprendizagens são concretizadas pelos alunos a partir da Intervenção pedagógica, em uma unidade letiva, relacionada à categoria de gênero na Educação Física? A partir dessa questão destacamos como objetivo geral: analisar as aprendizagens relacionadas às categorias de gênero (sexismo, preconceito, estereótipos de gênero e papéis sociais) de alunos do ensino fundamental a partir de intervenções pedagógicas com a temática de gênero.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as aprendizagens relacionadas às categorias de gênero (sexismo, preconceito, estereótipos de gênero e papéis sociais) de alunos do ensino fundamental a partir de intervenções pedagógicas com a temática de gênero.

Objetivo Secundário:

1. Descrever a categoria de gênero no percurso histórico da Educação Física Escolar; 2. Compreender a temática de gênero na escola nas dimensões Institucionais (legais e normativas) e organizacionais (propostas curriculares); 3. Analisar as aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental nas categorias de gênero, através de intervenções pedagógicas em Educação Física dirigidas para esta temática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, porém se houver algum momento de constrangimento na coleta de dados (questionários e/ou roteiro de observação de campo), nos prontificaremos a destruir imediatamente o material utilizado não deixando nenhum resquício, como também faremos um acompanhamento constante com os participantes da pesquisa para detectarmos qualquer outro tipo de desconforto que possa surgir.

Benefícios:

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

Página 02 de 04

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.526.390

Os possíveis benefícios que teremos com o desenvolvimento dessa pesquisa são a ampliação das discussões sobre a temática de gênero e suas categorias nas aulas de Educação Física, apontar para a possibilidade de tematizar de modo subjacente aos temas da cultura corporal, as categorias de gênero, a fim de destacar a importância de não silenciarmos essa temática na escola, na Educação Física e o cotidiano dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa não apresenta óbice ético e está de acordo com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa aprovada em conformidade com a Resolução 466/12, devendo a pesquisadora enviar um relatório final com os achados da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Pesquisa aprovada em conformidade com a Resolução 466/12, devendo a pesquisadora enviar um relatório final com os achados da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1395326.pdf	22/08/2019 20:22:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_12_CEPE.doc	22/08/2019 20:21:53	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	22/08/2019 20:20:54	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito
TICLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Consentimento.pdf	22/08/2019 20:20:14	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	Lattes_LeylanePereira.pdf	05/08/2019 20:00:26	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	Lattes_Nadia_PatriciaNovena.pdf	05/08/2019 20:00:07	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	termo_anuencia.docx	15/07/2019	LEYLANE PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.528.390

Outros	termo_anuencia.docx	23:23:00	DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	termo_ORCAMENTO.docx	15/07/2019 23:17:00	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_Leylane_20190712100319.p df	15/07/2019 22:54:48	LEYLANE PEREIRA DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 23 de Agosto de 2019

Assinado por:
ROSANA ALMEIDA DE MORAES
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Amâncio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

Página 04 de 04