

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DRYELLE SOUZA AROUCHE

“ISSO NÃO É COISA DE MENINA”: Discussões sobre as relações
de gênero nas aulas práticas de Educação Física do ensino médio em São
Luís/MA

SÃO LUÍS – MA

2024

DRYELLE SOUZA AROUCHE

“ISSO NÃO É COISA DE MENINA”: Discussões sobre as relações de gênero nas aulas práticas de Educação Física do ensino médio em São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes

SÃO LUÍS – MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza Arouche, Dryelle.

ISSO NÃO É COISA DE MENINA: Discussões sobre as relações de gênero
nas aulas práticas de Educação Física do ensino médio em São Luís/MA /
Dryelle Souza Arouche. -2024.

91 f.

Orientador(a): Iran de Maria Leitão Nunes. Dissertação (Mestrado) -
Programa de Pós-graduação em Educação/CCSo, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Física. 2. Ensino Médio. 3. Gênero. I. Nunes, Iran de
Maria Leitão. II. Título

DRYELLE SOUZA AROUCHE

“ISSO NÃO É COISA DE MENINA”: Discussões sobre as relações de gênero nas aulas práticas de Educação Física do ensino médio em São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para defesa, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)

Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

Doutor em Educação (PPGE/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Maria José Pires Barros Cardozo

Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

São Luís – 2024

Dedico este trabalho à minha avó Geraldina Seguins Arouche, que, infelizmente, não está mais presente neste plano, mas que em vida sempre se dedicou a me oferecer o melhor. Hoje, com certeza, no plano em que habita, está orgulhosa de ter sua neta querida, Mestra pela Universidade Federal do Maranhão.

Dedico também às pessoas LGBTQIAP+ e negras que, todos os dias, são agredidas e mortas, vítimas dessa violência tão presente em nossa sociedade preconceituosa. Suas vidas são interrompidas e são impedidas de realizar seus sonhos, da mesma forma como hoje realizo mais um dos meus.

AGRADECIMENTOS

Preciso, antes de mais nada, agradecer ao meu avô José Orlando Costa de Sousa e à minha mãe Cassandra Danielle Costa de Sousa, que incansavelmente lutaram para me proporcionar uma educação de qualidade e depositaram sua confiança em mim para que eu seguisse em busca dos meus sonhos, permitindo-me estar aqui, concluindo mais uma etapa de aprendizado com o mestrado. Sem eles, nada disso seria possível. Amo vocês para sempre.

Agradeço, com todo o meu coração, à minha deusa, amor da minha vida: Thianne Caroline Silva Farias, minha linda namorada, que durante todo o percurso acreditou em mim e segurou minha mão sempre que foi necessário, ajudando-me a permanecer firme. Agradeço pelo apoio incondicional, pela paciência contínua e por me inspirar a ter coragem, a seguir em frente sabendo que ela sempre está ali, pronta para oferecer ajuda. Eu te amo mais que demais.

A toda a minha família, que me ofereceu apoio durante todo o tempo de pós-graduação: à minha irmã Gizelle Souza, à minha avó Francisca Maria, ao meu avô Abdias Arouche, ao meu pai Everaldo Arouche e a todos os meus tios e primos.

Sou grata, em especial, à minha querida orientadora Profa. Dra. Iran Nunes, que demonstrou ser tão compreensiva diante de todos os obstáculos ao longo dos últimos anos, por tanta dedicação, carinho, respeito e consideração durante nossa trajetória juntas. Sem o seu apoio e, principalmente, paciência, nada disso seria possível.

À minha amiga Profa. Dra. Jucilea Neres, que pagou a minha inscrição no processo seletivo para ingressar no PPGE e acreditou que eu ingressaria. Sempre cuida, me incentiva e me apoia. Te amo, mami. Aos meus queridos amigos Prof. Dr. Alex Fabiano e Profa. Dra. Elizabeth Albuquerque, que acreditam em mim, me apoiam e sempre me proporcionam oportunidades. Amo vocês, papi e dindinha.

À Profa. Dra. Janaína Monzani, minha grande amiga, orientadora da graduação e uma grande incentivadora do meu ingresso no mestrado. Sempre acredita em mim e me incentiva a ir mais longe. Amo você, Jana.

Agradeço a Laina Sousa, que foi quem me enviou o edital do PPGE e me incentivou a tentar. Foi uma grande amiga durante todo o período de seleção e também, prontamente, sempre que necessário, me ajudou durante o mestrado.

Ao meu amigo, parceiro e irmão de vida, Breno Souza, que sempre acreditou em mim e é um dos meus grandes apoiadores. Agradeço também ao meu amigo e irmão Joel Lucas Santos, que sempre acredita em mim e me incentiva na vida. Amo vocês, meus irmãos.

Às minhas queridas amigas do ADFIMRR: Ana Letícia Furtado, Fran Louzeiro, Ingrid França, Melissa Martins, Raynara Kelly Silva e Rayssa Pinto, tenho muito orgulho de estar rodeada de mulheres fortes. Amo vocês.

Sou grata a Cleudyssea Azevedo e Ércles Moraes por serem meus grandes amigos nos últimos anos, por sempre me apoiarem quando necessário e por serem meus companheiros sempre que precisei espalhar. Amo vocês.

Agradeço aos amigos que fiz durante o mestrado e que muito me auxiliaram durante o nosso caminho na pós-graduação: Andresa Barros, Mateus Amorim e Rayssa Sousa, e, em especial, Letícia Lima, que foi minha grande parceira, dupla do mestrado, solícita e me ajudou com tudo que fosse necessário, com muita paciência.

Ao Colégio Militar Tiradentes I, por ter aberto suas portas para a minha pesquisa, contribuído com ela e também por ter feito parte da minha formação durante os anos de Ensino Fundamental e Médio. Agradeço em especial às minhas queridas professoras Fernanda Calvet, Núbia Azevedo e Silvia Regina Moraes.

Agradeço aos meus amigos da escola, da Educação Física e da vida por permanecerem comigo durante essa etapa e contribuírem: Eunice Rafaele, Carlos Adriano da Silva, Evando Souza, Gleydson Martins, André Damasceno, Luís Alberto Campos, Joyce Araújo, Felipe Lucas, Kalil Jorge Moraes, Emanuela Barros, Dayene Thayla Costa, Rogério Ribeiro, Felipe Lucas, Eduardo Anchieta, Vinicius Tanabe, Carolina Mariana Costa, Verônica Santos, Emanuel Bandeira de Melo, Sibelly Cristina Mota, Rodrigo Pereira, Cleyson Hasten Moura, Alexia Tomásia Cavalcanti, Rebeca Sousa.

Agradeço também à Profa. Dra. Sirlene Mota e ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Viana, integrantes da banca de defesa desta dissertação, e à Profa. Dra. Maria José Pires Barros pela participação no processo de qualificação.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, pela acolhida logo no início e pelo imenso conhecimento compartilhado durante todas as nossas reuniões.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, pela enorme partilha de conhecimento, experiências e saberes que muito agregaram à minha trajetória durante o programa.

Agradeço a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, que ajudaram durante toda a minha trajetória na pós-graduação.

*“Um novo tempo há de vencer
Pra que a gente possa florescer
E, baby, amar, amar sem temer”
(Flutua – Johnny Hooker e Liniker)*

RESUMO

A presente dissertação aborda as relações de gênero nas aulas práticas de Educação Física no ensino médio em São Luís/MA, utilizando uma abordagem qualitativa. Visa compreender por que o gênero emerge como um fator determinante nas aulas de Educação Física, elucidar de que maneira os papéis de gênero, reconhecidos pelos professores de Educação Física, orientam as atividades práticas no Ensino Médio e investigar em que medida essas percepções influenciam as escolhas das práticas corporais e como os alunos percebem essas escolhas. Além disso, a pesquisa investiga como os papéis de gênero reconhecidos pelos professores influenciam as dinâmicas das aulas práticas, destacando práticas pedagógicas e escolhas metodológicas. A pesquisa justifica-se por permitir a reflexão sobre uma área de pesquisa em consolidação na Educação Física, além de seus resultados contribuírem para divulgar para a academia alguns aspectos sobre a produção e o desenvolvimento teórico dos Estudos de Gênero na área. A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Militar Tiradentes I, escola pertencente ao da rede pública estadual da cidade de São Luís (MA), localizada na Rua Gabriela Mistral, s/n, Vila Palmeira. Os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram: questionário e análise de entrevistas. A revisão bibliográfica do tipo estado da arte da produção de conhecimento na literatura nacional sobre o tema, com um recorte temporal fixado entre os anos de 2017 e 2021. O levantamento bibliográfico concentrou-se em teses e dissertações indexadas na base de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os resultados da pesquisa foram expostos com a utilização das respostas das perguntas, a partir de uma análise do conteúdo coletado. Este estudo conclui que A trajetória histórica da Educação Física evidencia sua formação inicial com forte ênfase biológica, mantendo ainda traços de segregação de meninas nas aulas práticas. Apesar das diretrizes que promovem aulas mistas e visam à formação integral do indivíduo, a inclusão avança lentamente. Os estudos e avanços da área são imprescindíveis para a construção de uma Educação Física inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Educação Física. Gênero. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present dissertation addresses gender relations in practical Physical Education classes in high schools in São Luís/MA, using a qualitative approach. It aims to understand why gender emerges as a determining factor in Physical Education classes, elucidate how gender roles recognized by Physical Education teachers guide practical activities in high school, and investigate to what extent these perceptions influence the choice of physical activities and how students perceive these choices. Furthermore, the research investigates how gender roles recognized by teachers influence the dynamics of practical classes, highlighting pedagogical practices and methodological choices. The research is justified as it allows for reflection on a developing research area in Physical Education and contributes to the academic field by disseminating aspects of the theoretical development of Gender Studies in this area. The field research was conducted at Colégio Militar Tiradentes I, a public state school in the city of São Luís (MA), located at Rua Gabriela Mistral, s/n, Vila Palmeira. The instruments used for this research were questionnaires and interview analysis. A state-of-the-art literature review of knowledge production on the topic in national literature, covering the period between 2017 and 2021, was conducted. The bibliographic survey focused on theses and dissertations indexed in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). The research results were presented using the responses to the questions, based on an analysis of the collected content. This study concludes that the historical trajectory of Physical Education reveals its initial formation with a strong biological emphasis, still maintaining traces of segregation of girls in practical classes. Despite guidelines promoting mixed-gender classes and aiming for the individual's integral development, inclusion progresses slowly. Studies and advancements in the field are essential for building inclusive and egalitarian Physical Education.

Keywords: Physical Education. Gender. High School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CORPO E GÊNERO: Algumas considerações.....	22
2.1. Gênero um conceito e sua construção.....	22
2.2. O corpo e o gênero.....	29
2.3. Biologia <i>versus</i> cultura	34
3. IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO	37
3.1. O que é Educação Física escolar?.....	37
3.2. Educação física escolar e coeducação	47
3.3. Educação Física e gênero: o que dizem as produções	51
4. O GÊNERO A PARTIR DA VISÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS	56
4.1. A realização das entrevistas	56
4.2. A ação docente e a percepção de gênero	58
4.3. Construindo uma identidade de gênero nas aulas de educação física.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA	84
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	86

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da necessidade de ocupar espaços de educação, principalmente, espaços onde a educação física é parte do cenário. No âmbito da educação, as questões de gênero emergem na formação profissional, no diálogo com o/a aluno/a, nos livros didáticos e, de forma muito prática e apontável, na educação física escolar. Nas escolas, observamos o movimento difuso de intervenções e alternativas pedagógicas para as aulas de Educação Física, que viabilizem mudanças nas relações de poder entre os sexos na prática dos desportos e das atividades físicas durante as aulas, visando a desconstrução binarismos sobre os corpos masculino e feminino, suas possibilidades de ação e suas potencialidades.

Por isso, para a essência deste trabalho, uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico, como objetos colocados em um ambiente diferente, como o escolar. A segregação de gênero deixa de ser biológica para se tornar social, ou difusa entre estas categorias. Sendo assim, não dado e acabado no momento da aula, ou esquecido no espaço físico da sala de aula, mas sim construído através de práticas sociais e escolares masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade.

Para este trabalho, nos orientamos pela definição do Dicionário Crítico de Educação Física que, a partir do diálogo com alguns intelectuais, interpreta Gênero como uma “[...] construção social do sexo. Ou seja, como categoria analítica e política, evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas” (Goellner, 2005).

O que também me levou a questionar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Nessas representações estão presentes, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

Desde os tempos da história não letrada, a atividade física foi associada à sobrevivência. Grupos indígenas envolvidos em diversas atividades,

principalmente para fins educacionais, atividades religiosas e recreativas, como as civilizações maia e asteca, tribos africanas, etc. Mais tarde, o principal objetivo da atividade física era, principalmente, militar. Referências a esse papel da atividade física podem ser encontradas em diversas áreas geográficas: Índia, China, Mesopotâmia, Egito, Irã, Babilônia, Grécia e Roma. Na Idade Média não havia treinamento ou ginástica nas escolas ou universidades, e a atividade física era considerada valiosa apenas para os guerreiros. Durante o Renascimento, houve referências à importância da educação esportiva ou movimento para fins sociais, educacionais e de saúde. A referência especial à educação física no currículo escolar advém das várias escolas europeias de ginástica que surgiram no século XVIII. (Arantes, 2006)

A história da educação física no mundo ocidental moderno tem cerca de um século e meio, com tradição e know-how que transcendem o tecnicismo para formar um ser humano completo. A fragilidade dos recursos biológicos levou à criação de práticas como jogos, esportes, dança, ginástica e luta, que foram incorporadas à educação física.

Para entender o atual cenário da educação física no Brasil, é necessário considerar suas origens, influenciadas por Castellani Filho (2001) e pelos parâmetros do Currículo Nacional de Educação Física (1997). No século XX, a educação física esteve ligada às instituições militares e à classe médica, com currículos em vários estados e influência do movimento da Escola Nova, que valorizava o desenvolvimento integral do indivíduo. Na década de 1930, a ideologia nazista e fascista vinculou a eugenia racial à educação física, com militares liderando um movimento patriótico e de educação militar. A meta de higiene e prevenção de doenças era compartilhada por várias autoridades.

A inclusão da educação física nos currículos não garantiu sua implementação prática, devido à falta de profissionais treinados e publicações oficiais. No início da educação física escolar, o objetivo era descobrir talentos para competições internacionais, seguindo o "modelo da pirâmide". Na década de 1980, esse modelo foi contestado, pois o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição de elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas.

A pesquisa em educação física tornou-se fértil e as primeiras produções surgiram, mostrando o rumo de novos rumos na educação física. A criação dos

primeiros cursos de pós-graduação em educação física, o retorno de doutorandos que estudaram e obtiveram títulos fora do Brasil, o acréscimo de livros e revistas e o aumento do número de congressos e eventos semelhantes foram fatores que também contribuíram para a discussão. A relação entre educação física e sociedade passou a ser discutida sob a influência de teorias educacionais críticas: seu papel e dimensão política foram questionados.

Em seguida, houve uma mudança de foco, de acordo com a natureza do campo e seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Na primeira perspectiva, o olhar foi estendido para a área biológica, dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas foram avaliadas e enfatizadas, enquanto o aluno foi percebido como um sujeito. No segundo, incluíam objetivos educacionais mais amplos (não apenas treinar o corpo que mantém a atividade mental), conteúdos diversificados (não apenas exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (não apenas instrução).

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 buscou transformar o caráter que a Educação Física possuía, ao explicitar no art. 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Dessa forma, a Educação Física deveria ser exercida em toda a escolaridade do ensino fundamental, não somente nos primeiros anos do ciclo, como era anteriormente.

Entretanto, é necessário reiterar que, apesar de sua presença histórica, a Educação Física Escolar tem sido negligenciada em muitas áreas do mundo moderno. Barrow (1982) capta o espírito da marginalização da educação física quando escreve que certamente faz parte do ensino, porque promove a saúde e a boa forma física das crianças, mas não faz parte da educação, atividade educacional relevante. Não surpreendentemente, quando as instituições são forçadas a priorizar ou economizar, é mais provável que essas questões secundárias sejam sacrificadas. É irônico e verdadeiramente alarmante que, mesmo em lugares onde está legalmente incluída no currículo escolar com outras disciplinas, os professores de Educação Física tenham que lutar para realizá-la de maneira eficaz.

A pesquisa de Hardman e Marshall (2009) encontrou situações problemáticas destacadas em 2000, tais como: lacunas entre política e prática; a qualidade e importância do currículo de educação física; utilização insuficiente do tempo curricular; compreensão insuficiente do assunto; falta de professores qualificados, competentes e com formação inadequada; deficiências nas escolas, equipamentos e materiais e fornecimento e conscientização insuficientes de vínculos com programas comunitários mais amplos fora das escolas. Embora os mencionados autores reconheçam algumas melhorias nas políticas e práticas inclusivas, ainda permanecem barreiras para o fornecimento equitativo e acesso a todas as oportunidades. Kirk (2010) é um tanto pessimista quando considera seriamente se a educação física tem futuro.

A educação física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que proporcionem aos alunos conhecimentos práticos e conceituais. Isso requer uma mudança da ênfase padronizada no desempenho da aptidão física e da educação física para conceitos mais holísticos que considerem todas as dimensões de todas as atividades físicas. A tarefa da educação física escolar é, portanto, garantir que os/as alunos/as tenham acesso às práticas de educação física, promover a construção de seu estilo pessoal de treinamento e fornecer os recursos para que possam avaliá-los criticamente.

A presente dissertação explora o cenário delineado anteriormente com o objetivo de compreender por que o gênero emerge como um fator determinante nas aulas de Educação Física. A indagação central reside na razão pela qual as aulas dessa disciplina são frequentemente segregadas por gênero, enquanto outras áreas do currículo escolar não adotam essa prática. O estudo também busca elucidar de que maneira os papéis de gênero, reconhecidos pelos professores de Educação Física, orientam as atividades práticas no Ensino Médio. Em última análise, a pesquisa procura investigar em que medida essas percepções influenciam as escolhas das práticas corporais e como os alunos percebem essas escolhas.

A segmentação por gênero nas aulas de Educação Física suscita uma série de questionamentos acerca das normativas sociais e culturais que fundamentam essa prática, em contraste com a abordagem mais integrada adotada em outras disciplinas. Analisar como os professores de Educação Física reconhecem e internalizam os papéis de gênero constitui uma parte essencial

desta pesquisa, fornecendo insights cruciais sobre as dinâmicas que permeiam as aulas práticas no Ensino Médio.

A interseção entre gênero e escolhas de práticas corporais será examinada minuciosamente, destacando de que maneira as percepções de gênero influenciam as decisões pedagógicas dos professores e moldam as experiências dos alunos. Ao investigar o olhar dos alunos sobre tais escolhas, a pesquisa busca captar as nuances das percepções e expectativas individuais no contexto das aulas de Educação Física.

Em última instância, entende-se que existem diversas perguntas pertinentes que podem ser exploradas mais detalhadamente na dissertação. Por exemplo, é crucial investigar como as normas sociais e as expectativas culturais em relação aos papéis de gênero influenciam as experiências dos alunos nas aulas de Educação Física. Além disso, é fundamental compreender os desafios específicos enfrentados pelas alunas nessas aulas e como esses desafios impactam seu engajamento e participação.

Outro aspecto relevante é analisar como os preconceitos e as percepções dos professores sobre gênero afetam suas práticas de ensino e interações com os alunos na Educação Física. Igualmente importante é explorar as consequências potenciais de ignorar ou negligenciar discussões sobre gênero nesse contexto educacional, tanto em termos das experiências dos alunos quanto das atitudes sociais mais amplas em relação à igualdade de gênero.

Além disso, é crucial examinar como as questões de gênero se intersectam com outras formas de identidade, como raça, etnia, status socioeconômico e orientação sexual, no contexto da Educação Física. Em relação à possibilidade e relevância de incorporar discussões sobre gênero nesse cenário específico, é importante considerar os potenciais benefícios de integrar tais discussões no currículo e nas práticas de ensino da Educação Física.

É necessário investigar como abordar questões de gênero pode contribuir para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo nessa disciplina. Também é fundamental analisar estratégias para incorporar efetivamente discussões sobre gênero nas aulas de Educação Física, abordando possíveis resistências ou desconfortos por parte dos alunos ou professores.

Além disso, é importante examinar como os frameworks e políticas internacionais relacionados à igualdade de gênero na educação se intersectam com as práticas e políticas no contexto específico da Educação Física em ambientes educacionais específicos. Por fim, é essencial explorar de que maneiras a inclusão de discussões sobre gênero no currículo da Educação Física se alinha com objetivos educacionais mais amplos relacionados à promoção do pensamento crítico, justiça social e empoderamento.

Adicionalmente, é relevante ressaltar que essas questões surgiram a partir de experiências pessoais como acadêmica e professora de Educação Física. Impulsionadas, principalmente, pelas experiências durante a graduação e os estágios, em que por vezes foi observado e vivenciado que durante as aulas a maioria dos alunos não queriam fazer práticas com as alunas, principalmente se essas estivessem junto a eles em suas equipes, mostrando resistência em integrá-las durante as práticas. E, em situações em que a turma ficava livre para escolher como seria a prática, os alunos dividiam-se, designando às alunas uma parte da quadra, a menor, onde elas ficavam pulando corda, jogando vôlei ou queimado, enquanto os alunos ocupavam a maioria do espaço disponível jogando futsal somente entre eles sem deixar as alunas participarem, e na maioria das vezes sem a intervenção dos professores.

A partir destas situações os questionamentos surgiram, principalmente, pela ausência de discussões sobre a temática durante a graduação, observação e incômodo durante os estágios e práticas pedagógicas de como esta questão interfere para o desenvolvimento das aulas. E, apesar de ser uma situação frequente e rotineira na educação física escolar, é uma temática pouco explorada, e, também, menos ainda debatida pelos professores durante as aulas do ensino médio.

É fundamental explorar como a ausência de discussões sobre gênero durante a formação acadêmica e a observação do desconforto durante os estágios de ensino influenciaram o desenvolvimento dessas perguntas e destacaram a importância de abordar questões de gênero no contexto da Educação Física.

Partindo destes questionamentos, a pesquisa busca como objetivo geral analisar como os papéis de gênero reconhecidos pelos professores de Educação Física direcionam as aulas práticas no Ensino Médio em uma escola

de São Luís em 2023, no sentido de verificar quais as contribuições deste componente curricular no que concerne à construção da identidade de gênero dos/as alunos/as.

Acompanhando a discussão sobre a temática de Gênero na Educação Física, a presente pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

Investigar as razões subjacentes ao fato de o gênero emergir como um fator determinante nas aulas de Educação Física, examinando como as normas sociais e culturais contribuem para essa dinâmica;

Explorar as razões pelas quais as aulas de Educação Física são frequentemente segregadas por gênero, contrastando essa prática com outras disciplinas escolares e analisando os fundamentos sociais que sustentam essa segregação;

Entender como os papéis de gênero, reconhecidos pelos professores de Educação Física, influenciam as dinâmicas das aulas práticas no contexto do Ensino Médio, destacando práticas pedagógicas e escolhas metodológicas.

A pesquisa justifica-se por permitir a reflexão sobre uma área de pesquisa em consolidação na Educação Física, além de seus resultados contribuírem para divulgar para a academia alguns aspectos sobre a produção e o desenvolvimento teórico dos Estudos de Gênero na área. O presente trabalho projeta uma pesquisa do tipo participante, de cunho qualitativo, que terá como campo de ação, o Colégio Militar Tiradentes I, escola pertencente a rede pública estadual da cidade de São Luís (MA), localizada na Rua Gabriela Mistral, s/n, Vila Palmeira.

O Colégio Militar Tiradentes I teve sua fundação em 28 de novembro de 2006, é considerado o primeiro colégio militar no Estado do Maranhão, possui sua estrutura administrativa diferenciada das demais escolas públicas e particulares, pois segue o organograma das instituições militares (colégios militares). É coordenado pela Diretoria de Ensino da PMMA, trabalhando também em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, através da sua Unidade Regional de Educação-URE.

Convém recordar que o primeiro colégio militar do Brasil, localizado no Rio de Janeiro, foi uma fonte privilegiada de produção de candidatos à carreira militar, uma vez que possibilitava aos alunos uma boa preparação intelectual, por meio de um ensino rígido, assim como uma iniciação à cultura

militar, vividas nas rotinas que envolviam marchas, manuseio de armamentos e utilização de fardamentos.

Da mesma forma, o Colégio Militar de Porto Alegre, o segundo no Brasil, no período de 1912 a 1989, aceitava apenas alunos do sexo masculino com o objetivo da criação de corpos sadios e a preparação para o ingresso em escolas militares. A vertente calistênica, até meados da década de 1980, foi muito forte na instituição, o que demonstrava o caráter preparatório para a carreira militar (Carra, 2013).

De acordo com Carra (2013), a partir do ingresso de alunas no Colégio Militar de Porto Alegre, não apenas as aulas práticas eram separadas pelo sexo, elas também possuíam conteúdos diferenciados. Para as meninas, por não ser permitido o ingresso na carreira militar, eram ministradas atividades físicas consideradas condizentes com o ideal para uma educação feminina, tais como ginásticas variadas e de intensidade fraca ou o voleibol.

Apenas em 2017 as aulas separadas por gênero foram contestadas por um grupo de professores, porém, encontrou forte resistência de outro grupo, somente em 2018, o Colégio Militar de Porto Alegre, acatou a solicitação pelo fim das aulas separadas por gênero.

Aqui no Maranhão, desde a sua fundação o Colégio Militar Tiradentes I optou pelas aulas de educação física com turmas mistas. Durante os primeiros 3 anos as aulas ocorriam no contra turno dos alunos, entretanto, a partir de 2010 as aulas começaram a ser encaixadas na grade de horário juntamente às outras disciplinas.

Ao optar pelas aulas mistas desde a sua formação, o Colégio Militar Tiradentes I demonstra um avanço ao que foi historicamente construído, superando a separação entre os gêneros.

Ademais, a escolha se deu por ser referência em qualidade de ensino no Ensino Médio¹. Além de que a pesquisadora é ex-aluna da escola, sendo assim, conhece a dinâmica da escola, além de que a partir da vivência como aluna e agora como pesquisadora poderá perceber diferenças e mudanças, visto que também fez estágio obrigatório nesta instituição. Os/As colaboradores/as

¹ Na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2021 a escola obteve média de 6,9. A meta para a escola era de 5,6.

dessa investigação serão professores/as de Educação Física pertencentes ao Ensino Médio do Colégio Militar Tiradentes I, no ano de 2023.

Na pesquisa, foram considerados como critérios de inclusão os professores e professoras que eram graduados em Educação Física e estavam atuando no Ensino Médio da escola em questão. Foram excluídos da pesquisa todos os professores e professoras que não eram graduados em Educação Física, que não estavam atuando no Ensino Médio da escola em questão ou que se recusaram a participar da mesma.

Os dados para revisão de literatura foram coletados através de busca nos arquivos das bases de dados tais como *Scielo*, Periódico Capes e Nutese com a intenção de ter acesso a artigos, trabalhos, teses e dissertações a respeito do tema pretendido a fim de encontrar informações que ajude a compreender o objeto dessa investigação. O estudo consistiu em uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte da produção de conhecimento na literatura nacional sobre o tema, com um recorte temporal fixado entre os anos de 2017 e 2021. O levantamento bibliográfico concentrou-se em teses e dissertações indexadas na base de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao utilizar o estado da arte para a pesquisa, foi fundamental contextualizar o próprio trabalho dentro do panorama atual do conhecimento na área de estudo. Isso envolvia identificar lacunas ou áreas pouco exploradas, construir uma base teórica sólida, refinar a formulação do problema de pesquisa, justificar a relevância do estudo, selecionar os métodos adequados e evitar redundâncias com estudos anteriores. Essa abordagem garantia que o trabalho estivesse posicionado de forma informada e significativa dentro do contexto mais amplo da área de estudo, contribuindo assim para o avanço do conhecimento.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para ser utilizados para a realização desta pesquisa de campo, pois esta possibilita ao/à entrevistado/a sentir-se mais à vontade para expressar suas opiniões ligadas à temática e às perguntas que lhes serão feitas. Perguntas estas que, segundo Triviños (2012) devem “[partir] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” e que a posteriori deve se encaminhar para um “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à que se recebem as respostas do informante”.

A entrevista consiste para Marconi e Lakatos (2017) como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto” que nesta pesquisa trata-se da temática de como os papéis de gênero reconhecidos pelos/as professores/as de Educação Física direcionam suas aulas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas conforme os áudios, com isso pretende-se compreender de que forma os/as professores/as observam que os papéis de gênero que por eles são reconhecidos direcionam as suas aulas práticas.

A pesquisa se iniciou após todos os procedimentos legais serem tomados, desde a apresentação do projeto à direção da escola até a devolução dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos professores/as e pais e/ou responsáveis pelos jovens.

Consideramos nesse processo o/a docente como um ser social que auxilia na construção de uma cultura escolar, que pode influenciar diretamente, de forma negativa ou positiva, nas formas de pensar e agir dos/as alunos/as.

Os resultados da pesquisa foram expostos com a utilização das respostas das perguntas, a partir de uma análise do conteúdo coletado. Portanto, o estudo buscou entender como o/a professor/a, ao optar por uma determinada práxis, deve estar constantemente refletindo sobre a sua prática pedagógica.

A primeira seção intitulada “Corpo e gênero: algumas considerações” buscou entender o conceito de gênero atrelado às relações escolares durante a aula de educação física, deixando a continuidade para a segunda seção, intitulada “Implicações da educação física escolar nas relações de gênero”, que conceituou a educação física escolar, tanto de forma teórica, quanto legal, para assim mostrar a forma que está atrelada à coeducação e as discussões de gênero. Na última sessão, intitulada “O gênero a partir da visão de professores de educação física da rede pública de São Luís” discutiu-se o resultado da pesquisa feita com professores/as de educação física da rede pública de ensino no Colégio Militar Tiradentes I.

Almejamos, desta maneira, contribuir para evitar a construção e/ou reprodução de valores, padrões e funções estereotipadas, as quais têm sido atribuídas como próprias de cada gênero. Ansiamos que, ao responder os nossos questionamentos, a pesquisa fomente ações e elabore argumentos

justificativos da importância da discussão nas escolas e nas universidades sobre as questões relacionadas a gênero e de como essas expectativas criadas sobre eles são desiguais.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir na discussão sobre a elaboração e distribuição dos conteúdos para as aulas de Educação Física no Ensino Médio de forma que esses papéis reconhecidos de gênero interfiram minimamente nesta escolha.

2. CORPO E GÊNERO: Algumas considerações

Esta seção, intitulada “Corpo e gênero: algumas considerações”, busca entender o conceito de gênero atrelado às relações escolares durante as aulas de educação física. Primeiro, discutimos o conceito de gênero e sua construção histórico-social, depois apontamos a relação entre o corpo e gênero e então, discorremos sobre a relação entre os aspectos biológicos e a cultura.

2.1. Gênero um conceito e sua construção

Para começarmos uma discussão acerca do conceito de gênero, partimos do pressuposto de que as palavras, de modo geral, não nos revelam imediata e diretamente seus significados. Deste modo, para entender o que uma palavra significa, precisamos nos relacionar com ela a ponto de dar-lhe significado. Isto fica especialmente evidente quando nos referimos à palavra “gênero”.

Embora conflitante em suas diversas ambientações, gênero se configura como categoria de análise de forma muito recente e difusa, principalmente quando se trata do meio acadêmico. Os estudos de gênero passaram a ocupar algum espaço nas discussões acadêmicas dada à proporcionalidade e ao aumento progressivo das discussões acerca do quanto o gênero era determinante para que as relações sociais acontecessem.

Ainda assim, para alguns, as discussões de gênero ainda são uma problemática pouco discutida, tampouco resolvida. Há quem sustente o discurso de que o conceito de gênero, na verdade, esconde o seu verdadeiro objeto de estudo: a mulher, já usualmente negada ou marginalizada numa ciência androcêntrica. Discutir gênero ganha, então, a missão de buscar afirmá-lo e, ao mesmo tempo, desconstruí-lo (como nos provoca Butler) dentro do universo acadêmico mais amplo. (Louro, 2004)

Historicamente, a discussão de gênero começa com a definição do objeto, de modo que a pergunta inicial acerca do gênero não é sobre o tipo, mas sobre a consequência. Marc Bloch (2001) deu uma definição simples e acessível da história como “ciência dos homens no tempo.” Esta fórmula pode ser transposta e ajustada ao sexo, definindo a história das mulheres como “a ciência

das mulheres no tempo". Ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são definidas para além da categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades; suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder. Mas, sobretudo porque, para o/a historiador/a, em função do processo permanente de estruturação social, assim denominado por Philip Abrams (1994), as mulheres vivem e atuam no tempo.

Mas, necessariamente, a discussão sobre o termo gênero retorna à questão feminina. Há um esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; visto que isto foi negado às mulheres o mais substancial dos propósitos: ser. Uma condição existencial causa, portanto, a saída das discussões das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos. Surgem estudos preocupados não só em desvendar a opressão das mulheres, como também em demonstrar que a abordagem destas questões pode trazer contribuições importantes ao entendimento da sociedade. (Louro, 2004)

Joan Scott (1988) lamenta "o distanciamento entre a alta qualidade dos recentes trabalhos da história das mulheres e seu estatuto sempre marginal com relação ao conjunto da disciplina". Isso expõe os limites das abordagens descritivas que não dialogam, e muito menos se relacionam profundamente com os conceitos dominantes da disciplina, ou pelo menos, não interrogam os conceitos de maneira a influenciar seu poder explicativo e, quem sabe, transformá-los.

O conceito surge, então, como uma ferramenta teórica que parece ser potencialmente fértil para os estudos das ciências sociais em geral, e, então, para os estudos da História e da História da Educação. O artigo de Joan Scott "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" (nas versões americana, de 1986 e francesa, de 1988) tenha representado uma verdadeira "introdução" ao conceito e às suas implicações para os estudos históricos. A partir de suas colocações, passávamos a nos dar conta de reflexões que ajudavam a conceptualizar gênero e a ensaiar algumas de suas possíveis aplicações. (Scott, 1988).

Outro aspecto importante a ser pontuado é o do problema levantado por Joan Scott (1988): o de saber em que medida a história das mulheres se difundiu com a história do mundo, obtendo o reconhecimento de suas descobertas como autênticos "fatos da história", para retomar a expressão de E. H. Carr (2003). Este afirma que é uma ilusão a ideia segundo a qual existiria um núcleo de fatos históricos aguardando serem descobertos de maneira objetiva, por isso, a história das mulheres certamente contribuiu para identificar e expandir nossa compreensão sobre novos fatos do passado, para incrementar nossos conhecimentos históricos.

Este processo é cumulativo e interativo: para estudar a vida das mulheres no passado, os(as) historiadores(as) se apoiam sobre as especialidades mais antigas, tais como a demografia histórica para estudar os dados do estado civil, as ocupações e as migrações; a história econômica para as transformações econômicas; a história social para os processos de transformação estrutural em grande escala, como a profissionalização, a burocratização e a urbanização; a história das ideias para os métodos de crítica dos textos; e a história política para os conceitos relativos ao poder. Uma nova especialidade histórica nasceu contendo por objeto as mulheres, tornando-as sujeitos da história.

O que Joan Scott (1995) introduz o que ela denomina de sua definição de gênero, dizendo que o seu núcleo central baseia-se numa conexão integral entre duas proposições [...] "O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder." Estas relações de poder são constituídas em pilares excludentes, todos da ótica masculina de poder.

Convém ressaltar que a linguagem pode ser vista como um fator importante na construção, reconstrução ou reprodução de certas práticas e visões de como as pessoas deveriam ser e se apresentarem no ambiente em que estão inseridas. Como parte da sociedade e fruto da prática social (Fairclough, 2003), a linguagem é uma ferramenta que nos permite agir e refletir sobre a vida das pessoas e o que elas fazem. O que é socialmente produzido torna-se disponível para as pessoas participarem dessa produção por meio da prática social. Porque é através da troca de ações e significados resultantes da

interação de indivíduos, linguagem e contexto que valores e conhecimentos são criados, transmitidos e estabelecidos.

A linguagem é uma ferramenta que expressa a atitude e o comportamento das pessoas em relação às situações e eventos que o cercam. Pode-se dizer que, por meio da linguagem, indivíduos expressam sua identidade de gênero, pois a linguagem contribui para que o indivíduo perceba a si mesmo e aos outros como certos tipos por meio de identidades por meio de representações simbólicas da sociedade (Eckert, 2003), como aparência, vestuário, formas específicas de falar e se comportar.

Nessa ótica, o conceito de gênero, entendido como um "sistema de significados" (Eckert, 2003), e manifestado através da linguagem (Johnson, 1997), confere aos indivíduos uma percepção de identidade feminina ou masculina. Dentro das comunidades em que estão inseridos, os indivíduos aprendem a adotar comportamentos alinhados com sua identidade de gênero.

Foucault (2002) percebe o gênero como uma prática que contribui para a formação de sujeitos e objetos. No contexto dos discursos presentes nas práticas comunitárias às quais estão vinculados (Eckert, 2003), os indivíduos são moldados e reconhecidos como representantes. As instituições sociais, como a família, a igreja e a escola, possuem seus próprios discursos, compostos por valores, atitudes e perspectivas específicas sobre o mundo. Cada uma dessas instituições representa uma localidade diferente (Fairclough, 2002), regida por suas próprias normas e diretrizes.

Fairclough (2002) menciona que o discurso é uma prática social que emerge de estruturas e processos sociais que representam e dão sentido ao mundo; menciona que a sociedade pode ser reproduzida ou alterada por meio do discurso. Nesse sentido, identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças podem ser reproduzidos ou alterados. Assim, pode-se dizer que os discursos se manifestam por meio da linguagem. Portanto, linguagem e fala não podem ser pensadas separadamente, ambas são integradas e dependentes uma da outra para transmitir suas características e significados.

Na visão pós-estruturalista, o discurso é considerado a principal ferramenta através da qual o indivíduo forja sua identidade. Nessa perspectiva, tanto o discurso quanto a prática são fundamentais na construção da realidade. Segundo essa abordagem, a realidade e a experiência são moldadas por meio

de ações e práticas linguísticas (Cameron, 2002). Os indivíduos estão constantemente influenciados por forças culturais ou práticas discursivas, sendo que, especialmente no âmbito das práticas linguísticas e discursivas, as identidades são formadas em um processo contínuo.

Assim sendo, para compreender as relações sociais de gênero nas representações e práticas de mulheres e homens, é necessário comparar como pessoas expressam e definem determinadas práticas sociais. Não se pode esquecer que relações de gênero são determinadas pela cultura e pela história, uma estrutura de valores e comportamentos diferentes e discriminatórios entre mulheres e homens, permanecem social e economicamente.

Podemos ver isso claramente em uma instituição escolar onde todo o ensino é “planejado”, definindo diferentes tarefas e expectativas de acordo com o gênero dos alunos; a começar pelos livros didáticos que, por meio de estereótipos e imagens e representações ideológicas de mulheres e homens, reforçam preconceitos na sociedade. Da mesma forma, vemos esses parâmetros repetidos nas práticas sociais, cabendo perguntar: quantos rapazes frequentam a escola de ginástica artística e rítmica? Por outro lado, é considerado “natural” que rapazes gostem de futebol, e as meninas não podem brigar e empurrar umas às outras “como crianças”.

São expressões de um discurso que traduzem uma compreensão de sexualidade e, conforme afirma Louro (2000):

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos naturalmente. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. A sexualidade, afirma Foucault, é um dispositivo histórico. Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades. Sua definição de dispositivo sugere a direção e a abrangência de nosso olhar: um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a

rede que se pode estabelecer entre esses elementos.
(Louro, 2000, p.6).

O livro *Gender Issues: Feminism and the Subversion of Identity* foi publicado nos Estados Unidos em 1990, quando a teoria feminista já estava imersa há pelo menos uma década em um debate sobre a "fixação da identidade feminina" que tentava corrigir o pluralismo. Assim, teoria e militância passam a falar por "mulher" para demonstrar o caráter inclusivo da categoria "mulher", e responde às críticas à suposta falta de representatividade do feminismo, que pretende falar por o todo, cujos significados são impossíveis de somar.

Havia mulheres brancas, negras, ocidentais, orientais, jovens, velhas, educadas, trabalhadoras, donas de casa, pobres, ricas, e o substantivo "mulher" não poderia explicar tamanha diversidade. Butler tenta mostrar que a oposição gênero/sexual se inscreve em uma longa tradição de oposições metafísicas que dominam o pensamento ocidental. Para Butler, desconstruir o conceito de gênero significaria desconstruir uma equação na qual gênero funcionaria como significado, essência, substância, categoria em uma longa tradição de hierarquia metafísica. "Beauvoir explica que nos 'tornamos' mulheres, mas sempre temos uma compulsão cultural para isso. E tal compulsão não vem do 'sexo'. Não há nada em sua explicação para garantir que 'eu sou' feminino, é necessariamente feminino" (Butler, 2003).

A divisão sexo/gênero começa com a ideia de que sexo é natural e gênero é socialmente construído e, segundo Butler, produz um modelo binário que é muito semelhante ao paramarcado/marcado.² Butler remove do conceito de sexo a ideia de que ele vem da demarcação biológica e considera até que ponto essa distinção entre sexo e gênero é arbitrária. Parece-me que é isso que a autora quer insinuar quando afirma: "[...] a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma" (Butler, 2012, p.25).

Aqui eu traço um paralelo com o questionamento de Derrida do par significante/significado e a analogia entre Butler e o argumento de Derrida quando ele diz que a diferença entre o significado e o significado não é nada. Se

² Provém do ideal regulatório que posiciona entes que demarcam, controlam e posicionam os corpos, de forma que sirvam ao seu propósito.

não há distinção entre sexo e sexo, não há mais essência do sujeito de cujo sexo natural provém um determinado gênero, argumenta Butler.

Assim como Derrida questionou o signo como portador de uma unidade natural entre o significante e o significado, Butler argumenta que a ligação entre gênero e sexo é "supostamente natural". Para ela, na teoria da defesa da identidade a avaliação baseada no gênero (cultural ou estrutural) ao invés do gênero (natural) é entre gênero, essência e conteúdo. Aceitar o gênero como um dado natural e o gênero como um dado construído e culturalmente determinado também significaria aceitar que o gênero expressa a natureza do sujeito. Ele argumenta que seria uma "entidade metafísica" a esse respeito, tão metafísica quanto o conceito de linguística que define o par significante/significado dentro da distinção sensível/inteligível na qual a tradição filosófica sempre se apoiou.

Butler pensa o gênero como atividade, uma forma de atividade que pode ser dada a qualquer corpo e, portanto, divorcia-se da ideia de que cada um dos corpos corresponde a apenas um gênero. Butler sugere repensar o corpo não mais como um dado natural, mas como uma "superfície politicamente regulada". A partir de Beauvoir, ela confirma isso:

o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero." (Butler, 2003, pg. 200)

Butler (2003) diz em sua obra "Problemas de gênero: o feminismo e a diversidade da identidade" que os pós-estruturalistas desenvolvem uma forte crítica ao gênero e à diferença de gênero com base nas obras de Michel Foucault, baseada no fato de que a construção da natureza de gênero, a natureza sexual-cultural, caracteriza os mecanismos social e culturalmente estabelecidos para manter uma estrutura binária, hierárquica e subordinada entre os sexos (Butler, 2003).

Dentre os mecanismos sociais e culturalmente estabelecidos encontram-se os vivenciados no sistema educacional, que usa métodos para disciplinar os indivíduos e adaptá-los ao nível da escola. Esta disciplina passa primeiro pelo corpo. O corpo é onde mostramos nosso autocontrole e se torna a sede do conhecimento, por isso é o primeiro a ser disciplinado. É por isso que tantos investimentos são controlados por entidades de poder, representadas na figura do Estado. Controlá-lo pode significar torná-lo mais utilizável ou projetá-lo conforme o esperado (Fonseca, 2011).

Portanto, as relações que dizem respeito ao sexo, gênero e corpo na educação são muitas vezes formadas em meio a enunciados da heteronormatividade. Trata-se de apenas uma norma que tenta compreender a heterossexualidade apenas como uma forma natural e única de vivenciar a sexualidade. Assim, a tentativa de especialistas pós-críticos de tentarem (des)naturalizar essas relações e construir novas formas de pensar, especialmente no campo da educação, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar. Esperamos que nossas reflexões anteriores possam ser úteis para tentar mostrar como a educação tradicional, ao se recusar a falar sobre esse assunto, leva a um aumento do preconceito e da discriminação, principalmente contra as mulheres e meninas.

2.2. O corpo e o gênero

O corpo, enquanto objeto, teve uma posição central única no desenvolvimento das ciências modernas (Monteiro, 2005). Com o movimento feminista, o conceito de corpo também se tornou político e a demarcação do corpo, a partir da experiência das mulheres, tentou quebrar a opressão e a desigualdade, mas também garantir direitos (Haraway, 2015). Da mesma forma, o "corpo atlético" também foi estudado, regulamentado e contestado durante o século XX, especialmente na virada do século, quando o esporte moderno era amplamente social e institucional, o corpo era uma forma muito representada como um movimento e formação esportiva que poderia constituir moralmente um estado-nação (Hargreaves, Andersson, 2018).

Portanto, deve-se notar que o corpo denota identificação, por isso, deve ser visto aqui como uma questão de cultura, pois as identidades são

nomeadas a partir de um determinado contexto e expectativas são criadas em torno delas por exemplo, ser homem ou mulher, ser gay ou hétero. Assim, pode-se afirmar que nossa identidade é culturalmente constituída e fortemente relacionada às práticas sociais, e o corpo, como é visto a partir de uma perspectiva social e institucional, está diretamente associado a essas figuras identitárias.

Segundo Stuart Hall (1997, p. 33), toda prática social depende e está relacionada ao sentido: "para que a cultura seja uma das condições básicas para a existência dessa prática, que toda prática social tenha uma dimensão cultural" e ainda que tenha caráter discursivo. Mas como o corpo estaria condicionado pelo impacto cultural e social do conceito de gênero? Na contemporaneidade os corpos podem ser entendidos como possíveis mensageiros, produzidos na pluralidade de culturas e práticas educativas.

De acordo com Graciema da Rosa (2004, p. 7), o corpo pode ser visto como "um hipertexto, cenário, mapa, sinalizador, território de protesto e de criação de subterfúgios e dribles [...] acessórios, adornos, decorações". Embora colocados em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, os corpos têm sido minuciosamente vigiados e controlados, especialmente no que se refere à sexualidade (Felipe, 2005).

Uma das ideias centrais de Foucault em sua obra "Vigiar e Punir" (2016) é que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades disciplinares. O surgimento de várias instituições disciplinares como a escola, a fábrica, o hospital e a prisão representaram uma série de mudanças que resultaram na invenção de um novo mecanismo de poder diferente das relações anteriores de soberania. A teoria do poder soberano tratava mais da forma de poder exercido sobre a terra e seus produtos, tratava da apreensão e apreensão de bens e riquezas. A relação soberano/sujeito poderia ditar a forma como o poder era exercido, ou seja, esse tipo de relação de poder se baseava na presença física do soberano.

Para Foucault (2016), o corpo é ao mesmo tempo um véu e uma superfície que foi preservada ao longo da história. Ao contrário do sujeito, que não existe a priori, que é formado por relações de poder e saber, segundo ele, o corpo como superfície é próximo e transformável, moldável por meio de técnicas disciplinares. Nas muitas entrevistas de Foucault, ele registrou que enquanto ele

estava empenhado em criar uma história do sujeito moderno, ou seja, história da subjetividade, preocupava-se também com a história do corpo.

Assim Foucault fez uma história política do corpo junto com a história do sujeito moderno. Essa preocupação foucaultiana com o corpo rendeu frutos interessantes. Muitas das obras exploram as atividades que o corpo vivencia em instituições como escolas, hospitais e prisões usando técnicas poderosas. Os efeitos da ideia de Foucault podem ser encontrados na pesquisa histórica e no tratamento do corpo na sociedade moderna (Cortino, 2008; Vigarello, 2006).

Segundo Foucault (2016, p. 130), o "homem do humanismo moderno" surgiu das forças disciplinares. "Os fogos que descobriram as liberdades também inventaram as disciplinas" (Foucault, 2016, p. 125). Foucault afirma (1991) que nesse período "o corpo foi descoberto como objeto de poder e objeto (...) cujo poder se multiplica". A disciplina, como a arte de controlar o corpo humano, visa não apenas aumentar suas capacidades e aprofundar sua submissão, mas criar uma relação que, no mesmo mecanismo, o torne obediente e mais útil, e vice-versa.

Dentro da escola, o modelo panóptico funcionava como um laboratório de poder, ele era o diagrama do mecanismo disciplinar, em sua forma ideal, a utopia de um controle perfeito. Longe de ser compreendido apenas como um "edifício onírico", ele representava, na realidade, uma "figura da tecnologia política" (Foucault, 2016, p. 181). É possível denotar a estrutura da escola de sentido quando pensamos na arquitetura escolar dos prédios do Ensino Fundamental, por exemplo, das grades que o cercam, o controle do portão e o porteiro na entrada; os grandes corredores fechados, e as salas enfileiradas, com escotilhas nas portas, permitindo, a quem circula pelos corredores, ter uma visão do interior das salas de aula; o pátio centralizado entre os dois prédios. De que forma a estrutura se relaciona ao corpo? Segundo Foucault (1991), em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes que lhe impõem limitações, proibições e obrigações. Porém, no século XVIII, as disciplinas se tornaram formas de dominação. Elas inauguraram o tempo de um novo olhar, o olhar às insignificâncias, às coisas pequenas, aos detalhes, para melhor controle e utilização do homem.

Os suportes do poder disciplinar são as instituições (Beltrão, 2000). A escola se configura, assim, como uma máquina do poder disciplinar, da mesma

forma que o hospital, o exército, a fábrica e a prisão. Na escola, entre os funcionamentos do poder disciplinar estão os mecanismos que buscam o controle dos corpos que nos chamam a atenção por sua relação com a produção das indisciplinas. Para tanto, a primeira das grandes operações da disciplina é a organização dos indivíduos, a distribuição dos indivíduos num dado espaço cercado.

A partir disso, podemos pensar em outros tipos de cercas que a escola vai produzindo. Existe uma separação entre os prédios do Ensino Médio e do Fundamental. O efeito é que não é muito comum ver alunos do Fundamental no prédio do Ensino Médio. Os uniformes dos alunos do Médio e do Fundamental são diferenciados. Imaginemos que para o primeiro a camisa é preta; para o segundo, azul. Isso tudo vai impondo limites, determinando lugares, fronteiras.

Podemos dizer que isso organiza a atitude de uma professora que foi à coordenação pedir a uma técnica educacional para chamar a atenção de alunos do Ensino Fundamental que estavam brincando no pátio perto de uma das salas do Ensino Médio. Sua ação só foi possível porque esse limite está incorporado por ela. Ele a faz agir como se aquele espaço não pudesse ser, ou não devesse ser ocupado pelos alunos do Fundamental; como se ali fosse um espaço “exclusivo do Ensino Médio”, mesmo que ninguém, explicitamente, tenha determinado isso.

Todas as regras, que parecem não ser dotadas de sentido, que parecem apenas manter o bem-estar dos alunos e profissionais da escola, são também uma forma de exercer controle. O que começa com a estrutura arquitetônica se estende à estrutura de pensamento. O corpo deixa de ser algo individual para atender às demandas coletivas, que obedecem a um propósito único. Foucault interpretou o corpo como uma superfície para o exercício de relações de poder, como um “caminho” para a subjetivação.

Para Dreyfus e Rabinow (2010, p. 125), “um dos maiores empreendimentos de Foucault foi sua habilidade em isolar e conceituar o modo pelo qual o corpo se tornou componente essencial para a operação de relações de poder na sociedade moderna”. O corpo também é uma interpretação dependente de determinado “olhar”, ou seja, o corpo terá diferentes valores, dependendo de quem olha e do lugar de onde ele é olhado. Assim, o valor do corpo depende do lugar que ele ocupa.

O corpo é sempre uma interpretação e o olhar interpretativo que o sujeito lança sobre seu corpo depende do olhar lançado pelo outro sobre esse mesmo corpo. Na contemporaneidade, a busca incessante da mulher pela imagem de um corpo “perfeito” reside no desejo de capturar o olhar do outro para o seu corpo. Tendências exibicionistas alimentam as novas modalidades de construção do corpo, numa “espetacularização do eu”, que visa à obtenção de um efeito: o reconhecimento nos olhos do outro e, sobretudo, o cobiçado fato de ser visto. Nesse contexto, a subjetividade é estruturada em função da superfície visível do corpo, que se torna um espaço de criação e um campo propício para a expressão do que cada um é.

Os dispositivos disciplinares contemporâneos utilizam a vigilância fundada em saberes racionais e normativos. Estes “saberes” visam uma maior eficiência do corpo, mais saúde, bem-estar, longevidade etc. Isso torna a vigilância algo desejado e não desprezado. Esta é uma grande astúcia da sociedade de controle: o poder controlador passa a ser desejado como algo positivo e prazeroso. Foucault reforça a produtividade do poder e afirma que ele não é sinônimo de repressão, nem pode ser visto como um produto exclusivo do Estado. Segundo o filósofo

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo [...] e no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares (Foucault, 2016, p. 148-9).

Em torno das disciplinas impostas ao corpo-máquina e do controle regulador no corpo-espécie desenvolveu-se a organização do poder sobre a vida. Para Machado (2008), o poder disciplinar age por meio da inscrição dos corpos em determinados espaços, do controle do tempo sobre eles, da vigilância contínua e da produção de saber através das práticas de poder.

2.3. **Biologia versus cultura**

Ao buscar compreender as qualidades que diferenciam os sexos, especialmente na espécie humana, é importante notar que certos aspectos são por vezes naturalizados por meio de um discurso que tende a atribuir exclusivamente à biologia a responsabilidade pelas diferenças atualmente percebidas entre aquilo que concebemos como homem e mulher, ou como masculino e feminino. Esse discurso prescreve uma concepção do corpo fundamentalmente orientada por explicações biológicas, negligenciando a consideração de aspectos sociais, culturais e políticos que também desempenham um papel relevante.

Nas discussões públicas acerca das origens das denominadas disparidades sexuais e da essência das interações entre mulheres e homens - diálogos presentes na mídia, nas interações do dia a dia e nos discursos acadêmicos - são apresentadas diversas alegações que utilizam a palavra "natural" de maneiras essencialmente enganosas. Essas assertivas abrangem diversos tipos, mas um aspecto comum em muitas delas é descrever as discrepâncias estabelecidas entre mulheres e homens na vida social como se derivassem da biologia.

Essa proposição aparentemente simples tem sido firmemente contestada pelo trabalho das ciências sociais ao longo das últimas duas décadas. O esforço para contestar e refutar foi complicado por uma perspectiva específica dentro da própria biologia - uma perspectiva compartilhada por muitos comentadores, tanto acadêmicos quanto não acadêmicos.

Nas últimas décadas, as ciências humanas têm enfrentado intensos debates com as ciências biológicas sobre o fim das chamadas afirmações determinísticas ou "biologicismos" (Henning, 2008). Se, por um lado, havia um interesse acadêmico na formulação de interpretações que não se limitassem apenas aos aspectos biológicos, considerados naturais e imutáveis. Por outro lado, havia também uma crescente conexão das ciências sociais com movimentos sociais - incluindo o movimento feminista e o das "minorias sexuais" e de gênero - que gradualmente reivindicavam posturas científicas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (Keller, 2006). Isso necessariamente

implicava na desnaturalização de hierarquias e desigualdades sociais, presentes tanto nas obras de renomados pesquisadores quanto no senso comum.

Fausto-Sterling (1985) diz que é excessivamente desafiador decifrar os raciocínios acerca de como a biologia supostamente regula o comportamento humano, devido à vasta quantidade de fenômenos desconexos ou levemente relacionados que são apresentados sob essa designação. Um exemplo destacado é a conexão que se presume existir entre hormônios masculinos e agressividade.

É alegado que esses hormônios, sujeitos a diversos estímulos, formam a base biológica da guerra (interpretada como agressividade coletiva organizada), da supremacia masculina na política e na economia, dos índices de comportamento antissocial entre os rapazes, da criminalidade violenta em geral e da imprudência no tráfego (Fausto-Sterling, 1985). Ela analisa esses e outros argumentos conhecidos sobre as fundamentações biológicas das disparidades sexuais, evidenciando que são infundados por várias razões. A autora destaca, contudo, uma complexidade peculiar diante de argumentos dessa natureza: eles sugerem que a relação entre biologia e conduta social pode ser interpretada como uma ligação direta de causa e efeito.

Nesse contexto, compreender alguns elementos fundamentais de um pensamento contemporâneo, que atribui à ciência e à comunidade científica a autoridade como produtora de "verdades" acerca dos corpos masculino e feminino, remete ao próprio avanço da ciência que, progressivamente, substitui a religião, particularmente o catolicismo apostólico romano, como a principal fonte de explicações sobre o ser humano, a vida e o universo. Não é sem razão que, em paralelo ao crescimento predominante do racionalismo científico moderno nos séculos XVIII e XIX, surgem diversas concepções sobre sexo e gênero que continuam a influenciar nossa compreensão das relações de gênero e da sexualidade até os dias atuais (Corbin, 2008).

As concepções científicas acerca do corpo e da sexualidade nunca foram desprovidas de juízos de valor. Um exemplo marcante ocorreu nas ciências médicas durante o século XIX, quando o corpo feminino era retratado como incompleto, enfermo e instável. Em um estudo clássico, Laqueur (1990) descreve como, nesse período, se consolidou a ideia de uma espécie bissexuada, dicotomizada entre os dois sexos como os conhecemos hoje;

anteriormente, as mulheres eram consideradas "homens invertidos", uma explicação que encontrava eco em estudos detalhados descrevendo a genitália feminina como uma versão invertida e imperfeita do aparelho genital masculino.

Em resumo, as diferenças anatômicas entre homens e mulheres eram utilizadas para justificar uma suposta inferioridade feminina, e mesmo as pesquisas sobre gametas, que caracterizavam o espermatozoide como ativo, ágil e forte, e o óvulo como passivo, à espera do espermatozoide, resultavam em interpretações sobre a natureza intrínseca do homem e da mulher (Fernandes, 2009; Keller, 2006).

Conforme destacado por Rohden (2003), a perspectiva dominante nesse período fundamentava-se na ideia de que a natureza, por si só, já havia estabelecido uma ordem baseada no sexo, acessível por meio da razão científica, cabendo à sociedade respeitá-la nos âmbitos social e político. A circunstância de que todas as culturas possuam maneiras de conferir sentido ou atribuir significado a corpos e práticas corporificadas - abrangendo processos fisiológicos e fluidos, bem como substâncias corporais - implica que todas as culturas possuem um discurso referente ao sexo.

Em cada instância, esse discurso mantém uma relação de parcial dependência e parcial autonomia com outros discursos, frequentemente incluindo o que os antropólogos categorizaram como o discurso de gênero. Os próprios discursos de gênero são refratados em diversos outros domínios discursivos da cultura, originando, em algumas situações, discursos sobre poder, potência, cosmologia, fertilidade e morte que também exibem uma forte marca de gênero. Um exemplo desse discurso impregnado pelo gênero, proveniente das sociedades ocidentais, é o que versa sobre natureza e cultura. Inversamente, devido à relação de constituição mútua descrita por Foucault, o próprio discurso de gênero é entrelaçado com ideias sobre o que é natural e o que é cultural.

3. IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Esta seção busca conceituar a educação física escolar, tanto de forma teórica, quanto legal, para assim mostrar a forma que ela está relacionada à coeducação e as discussões de gênero.

3.1. O que é Educação Física escolar?

Nos últimos 15 anos, vimos o surgimento da cultura física e esportiva (que chamamos de "cultura física do movimento") como um dos fenômenos mais importantes da comunicação de massa e da economia. O esporte, a ginástica, a dança, as artes marciais, os exercícios físicos são cada vez mais *commodities* (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informação amplamente divulgados. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem ideias sobre a cultura do movimento corporal.

Existem muitas produções voltadas para adolescentes, e as crianças são expostas a exercícios físicos e esportes mais do que os adultos. Informações sobre a relação práticas corporais e saúde estão disponíveis em revistas femininas, jornais, noticiários e documentários televisivos, nem sempre com a precisão técnico científica que seria desejável. No entanto, o estilo de vida criado pelas novas condições socioeconômicas (urbanização descontrolada, consumo, aumento do desemprego, informatização e automação do trabalho, deterioração das oportunidades públicas de lazer, violência, poluição) leva grande parte das pessoas a um estilo de vida sedentário, um estilo de vida inadequado, de desnutrição, estresse, etc. Em particular, o aumento do número de horas de televisão por parte de crianças e de jovens reduz a atividade física, conduz ao abandono da cultura lúdica infantil e favorece a substituição da experiência desportiva pela observação de desporto.

Neste contexto, a Educação Física, enquanto componente curricular da Educação básica, deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão

física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (Betti; 1992, 1994).

Entretanto, aprender habilidades motoras e desenvolver habilidades físicas não é suficiente para isso, aprender é necessário, mas não suficiente. Quando um aluno adquire as bases técnicas e táticas dos esportes coletivos, ele também deve aprender a se organizar socialmente para praticá-los, ele deve entender as regras como um elemento capacitador do jogo (portanto, ele também deve aprender a interpretar e seguir as atividades esportivas). aprenda a respeitar seu adversário como parceiro, não como inimigo, pois sem ele não há competição esportiva.

É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte-espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional. O que nos motiva a questionar: que contribuição à Educação Física pode dar para o melhor usufruto do esporte- espetáculo veiculado pela televisão? Instrumentalizar o aluno para uma apreciação estética e técnica, fornecer as informações políticas, históricas e sociais para que ele possa analisar criticamente a violência, o *dopping*, os interesses políticos e econômicos no esporte.

É preciso preparar o cidadão que vai aderir aos programas de ginástica aeróbica, musculação, natação etc., em instituições públicas e privadas, para que possa avaliar a qualidade do que é oferecido e identificar as práticas que melhor promovam sua saúde e bem-estar. É preciso preparar o leitor/espectador para analisar criticamente as informações que recebe dos meios de comunicação sobre a cultura corporal de movimento (Betti, 1992).

Atualmente, o debate acerca das relações de gênero na Educação Física Escolar encontra-se em crescimento, permeando e promovendo uma intersecção entre diversas temáticas, como corpo, raça, mídia, esporte, lazer e sexualidade, consideradas *lócus* de pesquisa e intervenção pedagógica. No

entanto, não é o que parece quando pensamos sobre a temática racial na Educação Física Escolar.

Corsino e Auad (2011) realizaram análise em dois periódicos científicos avaliados na área da Educação Física, em que foram levantados todos os artigos publicados entre os anos de 2003 e 2011, a fim de identificar os trabalhos que abordam essa temática. Diante dos dados inicialmente coletados, o autor e a autora apontaram que parece haver necessidade de estudos que contemplem a relação entre gênero e raça, considerando-se que a formação do sujeito político é permeada por essas categorias sociais.

Por isso, num processo de longo prazo, a Educação Física deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (Betti, 1992).

Pensar o currículo como uma práxis, significa que várias ações vêm a intervir em sua configuração, ou seja, a construção processual das propostas curriculares nos leva a ver seu significado como o resultado de diversos procedimentos nos quais é submetido e não somente nos aspectos materiais e as ideias que lhe dão forma. Além disso, o seu enquadramento político, administrativo, as divisões de decisão, os planejamentos, manejo por parte dos professores, a análise dos resultados e a tradução em materiais fazem com que essas práticas não sejam neutras. Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores.

A Educação Física possui uma tradição técnico-pedagógica de pelo menos um século e meio em estratégias de ensino nos campos da ginástica, recreação, esporte e atividades rítmicas e expressivas. (Betti, 1994) Autotestagem ou conteste, jogos de competição e cooperação, sequências pedagógicas, demonstração, descobrimento guiado, resolução de problemas,

jogos de mímica e expressão corporal, grandes jogos, jogos simbólicos, jogos rítmicos, exercícios em duplas, trios, grupos, com e sem material, circuito, aulas com música, aulas historiadas, jogos pré-desportivos, gincanas, campeonatos, festivais.

A esse conjunto devem somar-se outras estratégias quando se tem em vista o plano cognitivo: discussões sobre temas da atualidade ligados à cultura corporal de movimento, leitura de textos, dinâmicas de discussão em grupo, matérias de jornais e revistas, uso de vídeo/TV (produções específicas ou gravações de programas da TV), mural de notícias e informações sobre esporte e outras práticas corporais, organização de campeonatos pelos próprios alunos, trabalhos escritos, pesquisas de campo, etc.

É oportuno observar que na Educação Física não há delimitação clara entre conteúdos e estratégias; muitas vezes, eles se confundem. É o caso do jogo que, como sinônimo de lúdico, pode tanto ser visto como um conteúdo ou como uma estratégia de ensino. Esse rico acervo de estratégias e conteúdo, usado criativa e coerentemente por cada professor, em virtude de seus objetivos específicos, do contexto e das características e necessidades de sua clientela, possibilita à Educação Física a construção de uma metodologia de ensino singular em face das outras disciplinas, favorecendo em muito o desenvolvimento pleno do educando – afetivo, social e motor.

No Brasil, os direitos humanos têm ganhado destaque no campo educacional, influenciando discussões sobre os conhecimentos válidos para a mediação escolar. Um exemplo atual é a exclusão das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação 2014-2024, devido à pressão de grupos conservadores no Congresso Nacional (Demo, 2016). Nas políticas públicas de educação, normas regulatórias de gênero influenciam a organização dos espaços escolares, projetos institucionais e pedagógicos, e as relações entre profissionais e alunos. Essas normas ditam comportamentos, escolhas profissionais e relações pessoais, definindo o que é permitido a cada indivíduo com base em gênero e sexualidade.

A discussão de gênero nas políticas públicas educativas é extensa. Embora haja avanços na promoção de leis para reduzir a desigualdade de gênero, a produção de conhecimento sobre políticas públicas educacionais focadas na redução dessa desigualdade é ainda limitada (Rosemberg, 2001).

Desde os anos 1990, as pesquisas educacionais ganharam visibilidade ao sistematizar reivindicações para superar a discriminação contra mulheres, revelando contradições entre a ampliação dos direitos e a restrição do papel do Estado nas políticas sociais, incluindo a educação.

Joan Scott (1995) destaca a pouca relevância dada às relações de gênero nas escolas e na formação docente, indicando a necessidade de maior atenção às desigualdades e significados de gênero. A Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais refletem valores históricos e sociais, exigindo uma análise crítica para compreender a inclusão do gênero nesses documentos.

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 promoveram a educação como direito fundamental, preparando cidadãos para o exercício da cidadania e o trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada para definir as aprendizagens essenciais na educação básica, visa alinhar a educação brasileira às exigências do século XXI.

A BNCC trouxe mudanças no currículo de educação física, valorizando a importância da cultura corporal de movimento e a formação integral dos alunos. A inclusão da educação física no currículo básico, junto com outras linguagens, promove uma visão integrada dos conhecimentos. No entanto, a formação inicial dos professores e a adequação das escolas às novas diretrizes ainda apresentam desafios.

Demo (1996) critica a fragmentação disciplinar na formação de professores, destacando a necessidade de articulação de diferentes saberes para uma educação básica eficaz. A BNCC propõe dimensões como experimentação, uso, apropriação, fruição, reflexão, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, promovendo uma formação integral para os alunos.

A BNCC, apesar de seus avanços, exige adaptação das escolas e envolve complexas relações de poder. Embora considere o contexto comunitário de cada escola, a implementação de novos currículos é um desafio significativo, especialmente em um país de grande dimensão territorial como o Brasil.

Refletindo, brevemente, acerca do papel da educação escolar do ponto de vista da formação humana, que é o de possibilitar aos alunos o conhecimento

histórico-cultural produzido pela humanidade e as mudanças sociais que vêm ocorrendo durante a história e como isso influencia em seu dia a dia, em seus direitos e deveres enquanto um cidadão, que é possível se posicionar criticamente diante do mundo no qual se vive. Com isso, a Educação Física tem a finalidade de ensinar a cultura corporal de movimento, na qual, as práticas corporais promovem um tipo de conhecimento particular e significativo que tenha sentido para os diferentes os alunos e grupos sociais.

A Base Nacional Comum Curricular traz dimensões que são a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, sendo as habilidades como ações específicas de cada prática corporal. Sendo elas, a experiência: entendida como vivência; uso e apropriação: realizar de forma autônoma; fruição: apreciar a estética de experiências sensíveis; reflexão sobre a ação: observação e análise; construção de valores: conhecimentos advindos de discussões e vivências; análise: compreensão de características e funcionamentos – saber sobre; compreensão: conhecimento conceitual; protagonismo comunitário: atitudes ou ações.

A BNCC é uma política de governo que exige uma adaptação da escola e não o contrário. Além disso, há uma grande relação de poder por trás desses documentos. Apesar de contar com a participação de especialistas de cada área, é muito difícil pensar nas especificidades e reais dificuldades que cada instituição tem e terá ao se ajustar ainda mais com a dimensão territorial que tem o Brasil. Apesar de a BNCC considerar que cada escola deve levar em conta o contexto da comunidade no qual a escola está inserida, ela determina a construção de novos currículos.

3.2. Educação física escolar e coeducação

As aulas coeducativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades. Sobre a Coeducação, Saraiva (1999, p. 181) ressalta:

Torna-se importante trazer para o campo das discussões e possibilidades pedagógicas as questões [...] como: os

papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na educação física.

Na Educação Física Escolar, as práticas corporais vivenciadas por alunos(as) geram representações diferenciadas para homens e mulheres, constroem preconceitos e estereótipos relacionados a quem pode ou deve praticá-las, contribuindo para que o movimento corporal esteja impregnado por padrões de conduta, impedindo a coeducação (Saraiva, 2002).

Entre os motivos para as aulas serem coeducativas, Brodtmann (1986) apresenta dois argumentos básicos, a saber: i) ampliar vivências esportivas e as capacidades motoras de ambos os sexos para práticas de lazer; ii) contribuir para a estabilização de grupos heterogêneos quanto ao sexo, visando melhorar sua interação social.

A coeducação como abordagem metodológica para a Educação Física Escolar contribui para interpretar o desporto e as atividades físicas numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, libertando alunos e alunas das amarras que determinam o que cada sexo pode vivenciar como práticas corporais. Na dança, por exemplo, os arranjos de gênero costumam mais aos homens do que às mulheres, por possibilitarem que estes manifestem a expressividade emocional/movimentos, aspectos que transgridem o que se associa ao masculino pela sociedade; enquanto o contrário ocorre com o futebol no caso das mulheres (Saraiva, 2002).

Nesse caso, há de se discutir também como o corpo é visualizado e, posteriormente, inserido nas aulas coeducativas. Butler propõe o corpo não como "natural", mas como cultural como o sexo, de modo que problematize as fronteiras de gênero e tome a relação entre sexo e gênero como cultural (Butler, 1987). Ao apresentar o gênero como performance³, Butler também enfraquece

³ A origem da palavra performance é a palavra latina *formare*, que nos chega em “formar, formar, criar”. No âmbito da criação, seu uso no campo da arte é bastante extenso. Pode significar “uma performance em que o artista atua de forma totalmente livre e à sua custa, interpretando os papéis do seu autor ou criação” e “uma atividade artística inspirada em diferentes formas artísticas” (Dicionário Houaiss, 2001). Performance também leva a dois outros termos que podem acabar confundindo, mas são bem diferentes: performativo e performático. A origem destes termos remonta à década de 1970 no Brasil, quando a palavra performático era utilizada para descrever “uma forma de arte colaborativa que surgiu na década de 1970 a partir da fusão de diversas linguagens artísticas como pintura, cinema, vídeo, música, teatro e dança”. Já

o peso metafísico da identidade (de gênero). Para ela, não há identidades antes da prática das normas de gênero, mas a própria prática termina com a criação de normas. Isso é facilitado pela repetição das normas de gênero, que no pensamento desconstrutivo chamamos de "gesto duplo". A repetição das normas como atividade ocorre sempre simultaneamente com a possibilidade de evitá-las.

Por isso a separação de meninos e meninas nas classes possibilita identificarmos classes segregadas por sexo no ambiente escolar. Mas por que as aulas de Educação Física escolar são segregadas por gênero e as outras disciplinas não? Como dar uma aula simultaneamente para alunos do sexo masculino e feminino separadamente? Existe um lugar para abordar questões de gênero neste contexto? Se os corpos de alunos e alunas estão juntos nas salas de aula, eles também podem compartilhar espaço e movimento. Nas aulas de educação física, onde o professor cuida da formação integral de seus alunos, não é correto separar os sexos entre si, para impedir que alunos e alunas se desenvolvam e aprendam a conviver, respeitando-se mutuamente. Se a aula não for sobre treino desportivo, a separação de gênero não pode ser baseada em razões biológicas, por exemplo, a mobilidade ou força de alunos e alunas (Saraiva, 1999).

Questões sociais, culturais e históricas também influenciam a prática da segregação e os professores devem levá-las em consideração. Isso tem raízes culturais, que Abreu (1992) identifica quando constata que irmãos e irmãs tendem a receber uma educação diferente, com os meninos tendo mais tempo livre para brincar, enquanto as mães pedem mais ajuda às meninas nas tarefas de casa, menos tempo livre para brincadeiras e experiências de movimento posteriormente nas aulas de educação física.

Ao longo da história, as mulheres receberam tratamento desigual em termos de oportunidades para a vida social, o que provocou um desequilíbrio no desenvolvimento social de homens e mulheres: as primeiras foram educadas na vida pública e as segundas na vida privada.

performativo é um termo que vai além das ligações que performance tem com as atividades artísticas. É seu uso nos campos da linguística e do gênero que pretendo explorar aqui: a articulação entre performance de gênero, tal qual proposta por Judith Butler, com o pensamento do filósofo franco-argelino Jacques Derrida.

Ao examinarem a obra dos intelectuais/educadores que promoviam a participação das mulheres em exercícios físicos no início do século XX, Silvana Goellner e Alex Fraga (2004) destacam que a segregação de meninos e meninas durante as atividades físicas escolares ocorria devido a diferentes objetivos sociais para esses grupos, baseados em "premissas naturalizadas e definitivas sobre o que significa ser homem e mulher" (Goellner e Fraga, 2004). Isso resultava em práticas corporais distintas.

Dessa forma, emerge a questão da separação a partir da discussão/definição dos papéis atribuídos aos corpos masculinos e femininos no contexto das atividades físicas escolares. Com isso, há uma produção teórica sobre exercícios físicos prescritos como mais adequados para meninas ou meninos e a necessidade/obrigatoriedade da separação nesta disciplina que estava a se formar – a educação física escolar.

Diversas turmas surgiram no panorama da Educação Física escolar, reivindicando a possibilidade de desconstrução de estereótipos de gênero e a viabilização do conteúdo para ambos os sexos. O desenvolvimento harmonioso de aulas mistas, quando os alunos estão acostumados a separar turmas, não é fácil para o professor. Abreu (1992, p. 115) constatou que: "Primeiro, os meninos relutam em concordar em se exercitar com as meninas. Assim que essas meninas demonstram sua capacidade de lidar com uma determinada tarefa, essa raiva desaparece."

Outro aspecto é o fato de alguns docentes considerarem que suas aulas são organizadas de forma "Mista". Na realidade, estes docentes tendem a receber a turma com alunos e alunas e dividirem o tempo de uso do espaço físico, reservando uma parte da aula aos alunos e outra às alunas; ou simultaneamente, de um lado da quadra os alunos e do outro lado alunas, fazendo atividades separadas, contribuindo para a reprodução da naturalização das diferenças de gênero entre os sexos (Altmann, 2002)

Pensar a educação coeducativa neste contexto requer a instauração de possibilidades vividas na igualdade de atenção e tratamento das meninas e dos meninos, reflexão sobre o sistema de valores e atitudes transmitidos nos conteúdos educativos. A coeducação considera a igualdade de oportunidades entre os gêneros, porém, é importante destacar que escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa.

Nunes (2022) oferece uma análise profunda sobre a intersecção entre a história das ideias pedagógicas e o conceito de coeducação. Ao longo do texto, a autora destaca como diferentes correntes pedagógicas ao longo do tempo têm moldado e influenciado as práticas de coeducação na educação contemporânea.

Desde o liberalismo até o feminismo, passando pelo positivismo e marxismo, o referido artigo examina como cada uma dessas correntes teve um papel significativo na formação das abordagens de coeducação ao longo dos séculos. Nunes demonstra como essas ideologias pedagógicas não apenas refletiram as normas sociais e valores de suas épocas, mas também influenciaram diretamente as políticas educacionais e as práticas pedagógicas adotadas.

Além disso, ressalta a importância de compreender a trajetória das ideias pedagógicas para uma reflexão crítica sobre os modelos educacionais atuais. A autora argumenta que essa compreensão histórica é essencial para identificar tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela coeducação no contexto contemporâneo.

Por meio de uma abordagem argumentativa, o artigo defende a necessidade de uma educação inclusiva que promova a igualdade de gênero e a diversidade, reconhecendo as contribuições e limitações das diferentes correntes pedagógicas ao longo do tempo. Em última análise, Nunes destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a história das ideias pedagógicas para informar práticas educacionais mais equitativas e eficazes no presente e no futuro.

Neste sentido, para esclarecer os caminhos da coeducação em educação física, convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo.

Esta tendência binária entre o masculino e o feminino, passa a ser desconstruída a partir de uma abordagem Coeducativa que problematiza as descontinuidades nas representações do feminino e masculino presentes nos

novos espaços ocupados por homens (espaço privado, cuidado dos filhos/as) e mulheres (espaço público, trabalho profissional) na sociedade (Louro, 2004).

3.3. Educação Física e gênero: o que dizem as produções

O mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e transmite nele um programa de percepção, de apreciação e de ação. Nesse processo, as diferenças socialmente construídas acabam por ser consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação.

A designação de objetos e brinquedos oferecidos separadamente desde a infância para os meninos ou para as meninas, produz e alimenta a generificação dos seus corpos, fazendo com que brinquedos, brincadeiras e jogos sejam incorporados ou afastados do repertório de vivências e aprendizagens de um ou da outra, construindo determinados padrões de masculinidade ou feminilidade (Wenetz, 2013).

O processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica – no processo ensino/aprendizagem de valores – conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. Agripino Luz Júnior (2003), em seu livro “Educação Física e Gênero: olhares em cena”, afirma com base na análise de dissertações e teses defendidas nas décadas de 1980 e 1990, que os primeiros estudos da área focalizaram as questões de gênero na Educação Física escolar, especificamente os estereótipos e papéis sexuais e a distribuição dos alunos nas aulas de Educação Física mista e separada por sexo.

Na Educação Física, no contexto dos Estudos de Gênero, teóricas como Joan Scott, Judith Butler e Guacira Louro estão entre as mais utilizadas, as referidas autoras trazem reflexões que ampliam o campo do estudo de gênero, focando na noção de identidades “plurais”, procurando a desconstrução do pensamento polarizado entre o gênero masculino e feminino, vistos como polos que se relacionam pela equação dominação/submissão.

Altmann (1998) encara o gênero como uma categoria relacional, e quando pensado nas aulas de Educação Física afirma que é necessário articulá-

lo com outras categorias, pois juntamente com idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola.

Em seu estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais no contexto escolar Kunz (1993) alerta que a Educação Física, constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres. Assim, trazemos, também, a noção de gênero como uma categoria útil de análise de Joan Scott (1995), em que destaca que gênero acena para as diferenças percebidas entre os sexos e, também, para as relações de poder que instituem tais diferenças.

Alguns componentes curriculares trazem a constituição de gênero por, muitas vezes, por meio de discursos implícitos, entretanto, nas aulas de Educação Física esse processo, na maioria das vezes, é mais evidente e explícito. Goellner (2005) lembra que, no decorrer da história, quando as mulheres são comparadas aos homens, elas possuem poucas oportunidades em acessar e participar das práticas corporais e esportivas, pois, como é trazido por Uchoga e Altmann (2016), a crença de que os meninos são mais habilidosos que as meninas é uma expectativa que produz nas meninas a percepção de que elas são incapazes de ter sucesso nas modalidades esportivas.

Os estudos feministas e de gênero na área da Educação Física possibilitaram ampliar o olhar sobre suas práticas e discursos e, segundo afirma Goellner (2013), possibilitou identificar que os corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza e desempenho são construções históricas, as quais, em diferentes tempos e culturas, foram associadas aos homens e/ou às mulheres.

Ao buscarmos compreender de que maneira as temáticas relacionadas ao gênero e Educação Física escolar estão sendo discutidas nas produções científicas nacionais recentes, tendo como foco principal a Educação, visamos avaliar o engajamento social deste campo do saber junto às temáticas supracitadas, bem como avaliar, de que formas a Educação produz narrativas acerca das questões de gênero e Educação Física escolar.

No que se refere ao gênero, as preocupações teóricas surgiram somente no século XX e foi a partir do movimento feminista e do movimento gay que este termo passou a ser empreendido como ferramenta política. E através das feministas anglo-saxãs “gender” passa a ser usado como distinto de “sex”.

Com o objetivo de "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", elas desejaram acentuar, através da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995). Ainda segundo a mesma autora, "gênero" é um termo amplo, que tem passado por diversas transformações, pois, o gênero se refere a uma construção social das atribuições que qualificam o macho ou a fêmea, isto é, diz respeito às atribuições sociais endereçadas aos indivíduos.

Luz Júnior (2001) comenta que a distinção de gênero e sexo é tarefa fundamental nos estudos de gênero, pois permitem interpretações conceituais distintas. Enquanto gênero é voltado para o aspecto social da relação de homens e mulheres, o sexo enfatiza o aspecto biológico do indivíduo. Corroborando com este comentário, Goellner (2014) afirma que o conceito do vocábulo gênero, é entendido como construção social do sexo, isto é, como uma categoria analítica, identitária e política, a qual evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas. Sendo assim, o conceito de gênero: "explicita o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social [...], diferenciando-se assim, do restrito conceito biológico de sexo, que tende a explicações das diferenças entre feminino e masculino como fruto da natureza" (Gonçalves Junior e Ramos, 2005).

Silva e Sousa (2009) afirmam que o surgimento do conceito 'gênero' se relaciona diretamente com a inserção das mulheres no campo acadêmico, uma vez que, historicamente, elas estiveram excluídas da possibilidade de contribuir com a produção científica e filosófica e impedidas de buscar conhecimento.

De acordo com Saraiva (1999):

As discussões em torno da temática gênero, nos dias atuais, se encontram no topo dos eixos que norteiam as mudanças do mundo contemporâneo. Isto porque as teorias de gênero partem de uma perspectiva diferenciada de cultura tradicional para explicar as relações entre homens e mulheres. (Saraiva, 1999, p. 98)

O poder surgido através das relações de gênero historicamente beneficiou os homens, conforme é exposto pelos autores Sousa e Altmann (1999, p. 57): "[...] na aparência das diferenças biológicas entre os sexos

ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres”.

As instituições, escola e família, são consideradas as principais responsáveis pela construção e/ou reprodução de conceitos equivocados, ou melhor, valores estereotipados acerca das questões de gênero. Desta forma, Althusser (1985), classifica a escola e a família, como Aparelhos Ideológicos, uma vez que:

Tomam a seu cargo crianças de todas as classes sociais [...] inculcando-lhes durante anos, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. [...], velando pela manutenção do status quo, ou seja, na ordem social vigente, e reprimindo as tentativas de contestação. (Althusser, 1985, p. 53)

Oliveira (1996), em suas pesquisas sobre gênero na Educação Física pôde descobrir que meninas e meninos afirmavam que brincavam com ambos os sexos fora da escola, entretanto, dentro da mesma, eles afirmavam se relacionar de maneira mais próxima somente com pessoas do mesmo sexo. Desta forma autora concluiu que: “acredita-se que do lado de fora da escola, em algumas situações, chega a haver menos preconceito do que no seu interior”.

Pela definição do Dicionário Crítico de Educação Física, o Gênero é interpretado como uma “[...] construção social do sexo. Ou seja, como categoria analítica e política, evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas”. A autora reforça que, com a categoria gênero busca-se uma extensão de referências e análises que contemplem possibilidades de explicar algumas das desigualdades existentes entre homens e mulheres (Goellner, 2005).

Ainda segundo Goellner (2005, p 207):

O termo gênero desestabiliza (...) a noção de existência de um determinismo biológico cuja noção primeira afirma que homens e mulheres se constroem masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam (...) desigualdades, atribuem funções sociais e determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo.

A Educação Física, sobretudo a partir da década de 1940, viveu um processo de esportivização que atingiu suas aulas na escola, nas quais os esportes como: futebol, basquetebol, voleibol e handebol tornaram-se seus únicos conteúdos. Entretanto, a partir da década de 1980, começou-se a

problematizar esse processo no Brasil e algumas propostas teórico-metodológicas da área passaram a defender, entre outras questões, a diversificação de conhecimentos nas aulas, as formas de abordá-los e uma ressignificação do esporte. Diversas propostas foram elaboradas nas quais o ensino do esporte, no ambiente escolar, privilegiaria a dimensão histórico-social dessa prática, bem como saberes sobre técnicas, táticas, sistemas de jogo e regras, para que pudessem ser compreendidos pelos alunos tanto como expectadores quanto como praticantes, não estando, portanto, à mercê do esporte espetáculo de alto rendimento (Bracht, 1996; Daolio, 2006; Hildebrandt, 1986).

Os estudos feministas e de gênero na área da Educação Física possibilitaram ampliar o olhar sobre suas práticas e discursos e, segundo afirma Goellner (2013), possibilitou identificar que os corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza e desempenho são construções históricas, as quais, em diferentes tempos e culturas, foram associadas aos homens e/ou às mulheres.

Judith Butler (2015) nos convoca a pensar os processos que envolvem os reconhecimentos de sujeitos, a partir do que ela refere ser Gênero Inteligível. Assim, os sujeitos durante o espaço de ensino, seriam localizados e visibilizados com base nesse entendimento da Matriz heteronormativa. Neste contexto, a Educação Física contribuiu para masculinizar o desporto e feminizar as atividades rítmico-expressivas, socializando corpos masculinos e femininos, porém, separando-os (Saraiva, 2002)

Quirino e Rocha (2012) ao investigar sobre as percepções docente e gênero na escola, argumenta que as construções cristalizadas e naturalizadas que envolvem o fazer pedagógico da Educação Física Escolar fortalecem um contexto de validação heteronormativa e excludente em relação as práticas corporais, à medida que os estudantes são categorizados pelos seus pares e professores a partir das suas escolhas relacionadas as práticas esportivas.

A discrepância na oferta de práticas corporais e esportivas, por vezes desigual, é efeito dos estereótipos que agem instituindo o que pode e o que não pode um corpo de homem ou um corpo de mulher. E mais, o predomínio do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física escolar desloca para o centro

do debate, não sem lutas e disputas, representações de masculinidade e feminilidade que marcam os corpos, os comportamentos, os gestos e os modos de viver dos garotos e das garotas (Adelman, 2006).

Os problemas de gênero se disseminam em diversas situações sociais, inclusive no contexto escolar (Meyer; Soares, 2004). Louro (2001) enfoca como a sala de aula da Educação Física escolar se torna um contexto para o desenvolvimento da identidade de gênero, construção da masculinidade e feminilidade por meio da participação em atividades físicas: “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF esse processo é, geralmente mais explícito e evidente.” (p.72).

A emergência da temática do gênero na educação física foi importante para a consciencialização dos mecanismos de inclusão e exclusão que se cruzam com as questões do gênero que contribuíram para a sua ausência. Saraiva (2002, p. 83) diz que a Educação Física deve refletir sobre a “[...] importância do papel dos (as) professores (as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles(as) próprios (as) precisam estar esclarecidos”. Já Meyer (2004, p. 11) alerta que não é tarefa fácil para o docente perceber as diferenças entre o que é natural e o que é cultural: “A compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não ‘naturalmente’ dados não é imediata”.

A busca no Portal de Teses e Dissertações da Capes foi realizada por etapas filtrando os resultados a partir das opções que se adequavam ao estudo, a seguir o demonstrativo da quantidade de trabalhos encontrados em cada filtro utilizado:

Figura 1: Quantitativo de publicações por filtro.

2160	Marcadores booleanos: [educação física OR educação física escolar] AND [gênero] AND [ensino médio];
1679	Tipo: Mestrado (dissertação) e Doutorado;
421	Anos: 2017 a 2021;
222	Grande área conhecimento: Ciências humanas;
160	Área conhecimento: Educação;
160	Área avaliação: Educação;
106	Área concentração: Educação;
103	Nome programa: Educação;
28	Instituição: UFMA; UFRN; UERJ; UFES; UFMG; USP; UFMS; UNB; UFPR;

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Ao chegarmos ao filtro das instituições, último da pesquisa, algumas das universidades selecionadas não estavam disponíveis devido à falta de publicações a respeito da temática nos anos em que se compreende a pesquisa, 2017 a 2021, sendo estas: UECE, UFPI, UFPB, UFS, UFPE, UFBA, UFAL, UFG, UFMT, UFAM, UNIR, UFT, UERR, UERR, UFPA, UEAP.

A partir deste fato já é possível notar sobre o déficit de publicações sobre o tema referido, uma vez que 15 universidades com os Programas de Pós-graduação em Educação melhores avaliados do país foram automaticamente eliminadas do filtro de instituições por não terem trabalhos que tratem sobre o tema. Após a finalização do filtro da pesquisa foram encontradas 28 publicações, sendo destas 20 dissertações e 8 teses. Ao fazermos as leituras destas publicações notou-se que apenas 3 delas tratavam da temática buscada.

Os trabalhos encontrados que trazem a respeito da temática do gênero na Educação Física escolar tem como origem universidades da região sul e sudeste do Brasil, sendo 2 dissertações e 1 tese. Os autores em sua maioria são do sexo masculino (2) com uma tese e uma dissertação cada e uma autora de dissertação. No quadro abaixo tem-se a informação a respeito das publicações encontradas que trazem sobre gênero e Educação Física escolar.

Quadro 1 - Publicações Encontradas

TIPO E ANO:	TÍTULO:	AUTOR (A)	PALAVRAS-CHAVE:	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM E REGIÃO:
Disser tação 2017.	Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE.	Thais Adriane Vieira de Matos.	Gênero; sexualidade; corpo; discurso; inclusão; formação docente.	UFPR/ SUL
Disser tação 2017.	Professores de Educação Física formados em instituições privadas e a problematização do corpo.	Pietrine Paiva Barbosa	Educação física; formação de professor; Michel Foucault.	UFMG/ SUDESTE
Tese 2018.	<i>Mind the trap:</i> construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar.	Luciano Ferreira da Silva.	Masculinidades; desempenho escolar; currículo escolar; tecnologias do gênero; meninos.	UFRGS/ SUL

Fonte: Acervo Pessoal (2022)

Nota-se que num universo de 12 universidades pesquisadas, estando essas entre as melhores avaliadas do Brasil, e num intervalo de cinco anos, poucas publicações foram encontradas e destas apenas 11% trazem a respeito do gênero na Educação Física escolar, entretanto, nenhuma destas trazem especificamente a temática referida.

Outro fato importante é que os trabalhos encontrados foram publicadas nos anos de 2017 e 2018, ou seja, mais de dois anos sem pesquisas a respeito do tema o que evidencia a importância de mais pesquisas. Notou-se também a escassez de publicações nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país.

Dado o cenário das publicações e do levantamento feito, é necessário que voltemos ao cerne deste trabalho: entender as relações de gênero dentro da educação física escolar. Se a academia, enquanto entidade produtor de conhecimento, não busca se debruçar sobre o tema de forma coerente com a urgência da discussão, como podemos sanar os possíveis demonstrativos de discrepâncias? Seriam as aulas de educação física na escola mais um reforçador de estereótipos de gênero? Afirmamos como condição imprescindível a formação mais sensível e crítica de professores e professoras de educação física no sentido de enfrentar as questões relativas à diferenciação de sexo/gênero.

Para alcançarmos êxito nesta proposição, não basta a simples vontade de construirmos alternativas de trabalho diferenciadas, é preciso também aprofundarmos nos estudos sobre pesquisas que tratem de temas voltados à mulher e à sociedade, possibilitando a evolução da consciência dos docentes sobre as representações dos estereótipos que são reforçados constantemente nas aulas de educação física; uma diferenciação sexual que está fundamentada na noção de feminilidade e masculinidade, marcas da desigualdade entre os sexos. Nesse sentido, acreditamos que os questionamentos levantados neste trabalho são pertinentes e, no panorama atual, se mostram necessários.

4. O GÊNERO A PARTIR DA VISÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS

A pesquisa de campo foi detalhada nesta seção, em que se pretendeu explicar a metodologia utilizada para obtenção de informações através das entrevistas realizadas (Apêndice b) e aplicações dos questionários (Apêndice a) com os professores de educação física do Colégio Militar Tiradentes I. A intenção foi relacionar os dados coletados com os conceitos discutidos previamente neste texto, juntamente com as implicações e relações abordadas.

4.1. A realização das entrevistas

A realização de uma pesquisa de campo envolvendo a coleta de entrevistas com um público de três professores foi um passo crucial para a obtenção de dados qualitativos relevantes e contextualizados. Inicialmente, foi importante obter o consentimento informado dos participantes, garantindo a ética e o respeito à privacidade.

Foram coletados nos questionários dados pessoais, como nome, idade, formação acadêmica e tempo de trabalho dos professores, a fim de contextualizar as informações fornecidas durante as entrevistas e permitir uma análise mais aprofundada e precisa dos resultados. As entrevistas foram estruturadas com 10 perguntas de forma a abordar questões pertinentes ao objetivo da pesquisa, visando explorar as percepções e experiências dos professores em relação à coeducação e à igualdade de gênero no ambiente escolar.

Após a coleta das entrevistas, os dados foram analisados buscando identificar padrões, tendências e insights relevantes para responder à questão de pesquisa. Essa análise incluiu a categorização e a codificação dos dados, bem como a identificação de temas emergentes.

As entrevistas foram utilizadas como uma metodologia para coletar dados qualitativos e explorar as perspectivas, experiências e opiniões dos participantes sobre o tema em estudo. Antes de iniciar as entrevistas, houve um planejamento, que incluiu a definição dos objetivos da pesquisa, a identificação dos participantes adequados e o desenvolvimento de um roteiro de entrevista.

Os participantes foram selecionados de acordo com critérios específicos, levando em consideração sua relevância para o estudo. O roteiro de entrevista foi elaborado com 10 perguntas abertas e semiestruturadas, formuladas de maneira clara e objetiva para permitir que os participantes expressassem suas opiniões livremente.

Durante a condução das entrevistas, foi estabelecido um ambiente confortável e acolhedor para os participantes, garantindo a confidencialidade e o respeito às suas opiniões. A pesquisadora seguiu o roteiro de entrevista, mas também estava aberta a explorar novos tópicos que surgiram durante a conversa. Após a conclusão das entrevistas, os dados coletados foram analisados. Isso incluiu a transcrição das entrevistas, a identificação de temas e padrões emergentes e a interpretação dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas, como parte da pesquisa de campo, foram uma ferramenta valiosa para explorar e entender as experiências e perspectivas dos participantes sobre o tema em estudo, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento na área.

Os professores envolvidos em nossa pesquisa, que serão identificados por P1, P2 e P3, demonstram uma variedade de idades e formações. Com idades de 48, 36 e 40 anos, eles incluem um homem e duas mulheres. Todos eles obtiveram seus diplomas em Educação Física, com dois formados pela Universidade Federal do Maranhão e um pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE. Suas formações acadêmicas ocorreram em 2001, 2009 e 2011, seguidas por pós-graduação em níveis de especialização e mestrado na área.

Suas carreiras profissionais começaram em diferentes momentos, nos anos de 2002, 2010 e 2016, respectivamente, em escolas convencionais, e posteriormente no Colégio Militar Tiradentes nos anos de 2020 e 2023. Durante esse tempo, eles ministraram aulas para 8, 7 e 6 turmas no turno vespertino, sendo as séries respectivamente 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Embora tenham uma diferença de até 14 anos em tempo de experiência, os participantes apresentam respostas semelhantes em nossos questionários, refletindo suas experiências compartilhadas.

Quando questionados sobre a organização das turmas, os entrevistados concordaram que o gênero não é um critério considerado para a organização das turmas, todos os entrevistados marcaram no questionário a resposta negativa a essa pergunta.

Além disso, afirmaram no questionário também em suas respostas que todas as aulas de educação física no ensino médio são ministradas de forma mista, sem separação por gênero. Ao compartilharem suas experiências profissionais, os professores também confirmaram que nunca trabalharam com turmas segregadas por gênero, tanto dentro quanto fora do Colégio Militar Tiradentes.

4.2. A ação docente e a percepção de gênero

As questões relacionadas ao gênero muitas vezes são abordadas de maneira ingênua, consideradas como aspectos naturais. No entanto, a compreensão da sexualidade vai além, envolvendo o (re)conhecimento de si mesmo, a delimitação de limites e possibilidades na busca pelo prazer, e está intrinsicamente ligada ao comportamento dos indivíduos nas interações sociais.

Os padrões comportamentais socialmente estabelecidos em relação ao gênero são muitas vezes tratados como normais, mas é crucial perceber que a sexualidade e o gênero estão entrelaçados no cotidiano da vida social. Ambos estão presentes "nas múltiplas instâncias sociais, nas diferentes práticas, espaços e instituições, através dos símbolos, normas, doutrinas, através das intrincadas redes de relações entre os sujeitos" (Louro, 1995, p. 3), constituindo faces interligadas de um mesmo processo – o processo de formação da pessoa humana.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a compreensão aberta e respeitosa da sexualidade e do gênero é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e consciente. A superação dos tabus e preconceitos requer uma abordagem reflexiva que considere a diversidade de experiências e identidades, reconhecendo a complexidade e individualidade presentes no vasto espectro da sexualidade e do gênero.

Os nossos entrevistados concordam quando afirmam não fazer a separação entre os gêneros, além de também concordarem de que não fazem

planejamento focados na separação entre os gêneros ao que P1 afirma que: “não, a gente não faz a separação deles não. Aqui no colégio militar a gente nunca fez nas aulas de educação física”, já P2 e P3 são mais sucintas ao respondem apenas com “não”, pois não veem necessidade de trabalhar assuntos distintos entre os gêneros.

Em suas falas, os entrevistados dão a entender que possuem uma visão educacional centrada na valorização da importância da atividade física durante o ensino médio, pois, ao serem questionados sobre os conteúdos considerados importantes a serem trabalhados na educação física escolar P1 nos diz que:

No ensino médio, acredito que os conteúdos mais importantes são relacionados à importância da atividade física para saúde dos alunos, que é um conteúdo que sempre digo pra eles que não é somente para realizar uma prova, é para você levar pra vida toda, você adquirindo esse conhecimento você irá usar durante toda sua vida trazendo saúde para você e seus familiares.

P2 também cita, além de outros assuntos, a temática de saúde em sua fala:

Eu acredito que temas voltados à educação corporal de movimento, eu acredito que também alguns temas de saúde porque a gente vem falando muito de sedentarismo, doenças causadas pelo sedentarismo, eu acredito que seja um tema muito atual. Eu sempre gosto de falar também de transtornos alimentares, essa parte de nutrição, porque da pandemia pra cá a gente percebe, principalmente entre os adolescentes, o aumento de adolescentes que relatam esses transtornos devido a transtornos psicológicos em geral. Esporte sempre, não tem como não ter. Acho que foram os principais.

P3, entretanto, nos traz outros conteúdos não citados anteriormente pelos professores: “bom, o conteúdo de primeiros socorros e a questão da higiene pessoal.”. Desta forma, notamos que os entrevistados destacam a relevância de conteúdos relacionados à saúde dos alunos, particularmente enfocando a importância da prática regular de atividades físicas. Uma das entrevistadas inclusive complementa citando que “esporte sempre, não tem como não ter”, mostrando a preferência dos alunos sobre essa temática.

O discurso indica uma abordagem pedagógica que vai além da mera preparação para avaliações escolares, enfatizando que o conhecimento sobre a influência positiva da atividade física na saúde não se restringe ao ambiente acadêmico. A expressão "não é somente para realizar uma prova" sugere uma preocupação mais ampla, enfatizando que o propósito educacional vai além da simples obtenção de notas.

Ao serem questionados sobre os objetivos estabelecidos como centrais na sua ação como professores da disciplina de Educação Física no ensino médio, P2 nos responde que:

O objetivo da educação física é trazer pro aluno a realidade das práticas corporais, não só a prática em si mas a reflexão sobre o movimento” e busca alcançar isso por meio de “sempre relacionar os nossos temas com a realidade, porque as vezes o aluno acha muito que educação física é só jogar bola por jogar bola. Então se eu trabalho lutas na cultura corporal de movimentos, tento trazer para realidade do nosso dia a dia, do porquê seguir regras, porque que as lutas são importantes para contextualização geral desde educação à prática esportiva.

P3 traz uma perspectiva diferente ao falar da inclusão para além da questão de gênero na educação física:

É trabalhar principalmente a questão da inclusão, porque é complicado, não é fácil. E quando falo inclusão é de modo geral, não só de meninos na aula de educação física, mas também na questão de incluir mais as crianças nas aulas, os idosos, então é uma aula voltada para o público em geral.

Já P1 nos traz novamente a importância da atividade física quando expõe que para além de falar só por falar, vivencia a educação física através do esporte e usa disso para motivar seus alunos para a prática, visando a saúde, assunto que coincidiu anteriormente entre os entrevistados quanto à importância:

Os objetivos estão relacionados com os conteúdos da escola, a gente tem que seguir o planejamento e durante cada período nós temos os conteúdos trabalhados mas sempre lembrando a questão da importância da atividade física. Eu sou profissional, mas aplico no meu dia a dia, sou atleta, atualmente atleta de maratonas aquáticas, gosto de travessias, nadar no mar, então gosto sempre de dar esse exemplo pros alunos, que não é uma

atividade que estou só falando por falar, eu falo porque eu falo, vivencio.

Ao adentrarmos mais profundamente às questões relacionadas ao gênero nas aulas de educação física, ao serem interrogados quanto preferência em trabalhar com meninos ou meninas os professores responderam que não terem preferência por qualquer um deles para a prática, P2 foi sucinta em sua resposta respondendo apenas com um “*não.*”

P1 justifica sua negativa ao nos trazer que “*acha até importante que os dois estejam juntos para ver que as suas capacidades são semelhantes, que não tem essa questão de o menino ser mais forte ou melhor que as meninas, nada disso.*”. P3 complementa ao nos dizer que “*a diferença só é no gênero, mas pra mim todos eles são capazes de fazer as mesmas coisas.*”

Todos os entrevistados afirmam preferir trabalhar com turmas mistas, justificando suas preferências através de argumentos de que como no diz P2 “*não vejo necessidade de separar meninos e meninas, acho que isso aí era assim quando surgiu a educação física, eu acho que não tem benefício nenhum, só malefício. Turmas mistas mais adequadas.*”

E P3 retoma a questão da inclusão ao dizer que:

Eu trabalho com as turmas mistas, graça a Deus nunca fiz essa separação não, porque se eu trabalho com essa questão de inclusão tenho de começar por aí nas minhas aulas, entendeu?

Além de que P1 vai nos expor sua preferência:

Prefiro turmas mistas, porque eu acho que é o momento de eles perceberem essas diferenças e participarem sem ficar com receio de que um sexo é mais forte que o outro, que isso não existe mais. Acho que esse é o mais adequado para as aulas de Educação Física, não de treinamento que é outra perspectiva.

Os participantes afirmam categoricamente que não há motivo e nem separação por gênero em suas aulas: “*não há separação.*”; “*não há separação.*” e “*não faço.*”, responderam respectivamente P1, P2 e P3 quando questionados. Sendo assim, eles trabalham os “*mesmos conteúdos para meninos e meninas, não tem conteúdos separados.*”, como P2 nos diz, o que corrobora com a

resposta dos outros entrevistados que tiveram falas semelhantes, P1 diz que *“não existe conteúdo que trabalhe só para menina ou menino.”* e P3 *“não existem conteúdos que sejam trabalhados só com meninas ou meninos.”*. Desta forma, a separação entre gêneros não é levada em conta em seus planejamentos.

A afirmação de que a compreensão da sexualidade envolve o (re)conhecimento de si mesmo, a delimitação de limites e possibilidades na busca pelo prazer, ressalta a influência das normas de gênero na formação da identidade sexual. Nesse sentido, a pressão social para conformar-se a determinados padrões de comportamento associados ao gênero pode impactar a maneira como os indivíduos se percebem e buscam expressar sua sexualidade.

A menção aos padrões comportamentais socialmente estabelecidos em relação ao gênero indica que a resposta do entrevistado reconhece a existência de expectativas normativas associadas a papéis de gênero específicos. Esses padrões podem restringir a expressão da sexualidade, impondo limites e moldando as interações sociais de acordo com as normas culturalmente aceitas.

Ao salientar que sexualidade e gênero estão imersos no cotidiano da vida social, o entrevistado destaca a interconexão entre esses conceitos, indicando que as dinâmicas de gênero influenciam diretamente as experiências individuais e as relações interpessoais. A citação de Louro (1995) reforça essa ideia ao afirmar que tais elementos estão presentes "nas múltiplas instâncias sociais, nas diferentes práticas, espaços e instituições", sublinhando a ubiquidade das relações de gênero na sociedade.

Em uma de suas falas P2 revela uma percepção docente sobre as dinâmicas de gênero presentes no contexto esportivo, destacando desafios específicos enfrentados pelas meninas em relação à aceitação de certas modalidades esportivas.

É observado que há uma preferência predominante entre os meninos para participar de qualquer atividade esportiva, enquanto as meninas parecem ter mais dificuldades de aceitação em relação a algumas modalidades, incluindo o futsal.

Tal observação veio a partir do questionamento sobre a percepção de alguma diferença importante na forma de ensinar ou trabalhar com os meninos

em relação ao trabalho com as meninas e vice-versa, de acordo com P2 o que por vezes diferencia é *“só aceitação de determinadas modalidades, porque a maioria das meninas prefere não fazer, isso não só no futsal, em qualquer modalidade esportiva.”* E acrescenta que *“os meninos não, já tem mais preferência em fazer qualquer coisa, só querem se movimentar, as meninas têm mais dificuldades de aceitação”* e como procedimento para driblar essa resistência usa:

Só o convencimento mesmo porque a gente não pode fazer muita coisa, tentar explicar pro aluno a importância daquele conteúdo, de vivenciar novas experiências, por que elas sempre dizem que nunca jogou tal coisa, e eu digo que não é porque você nunca jogou que você não vai aprender ou gostar, vai ter que experimentar pra saber. Então é só mesmo convencimento.

P1 também nos sinaliza em sua fala uma resistência feminina, nas aulas, ao afirmar que:

Às vezes sinto as meninas que são mais resistentes às vezes em participar, na maior parte quando você vê um aluno que não quer participar das aulas de Educação física, geralmente é uma menina que tem receio de participar ou não tem a vivência, não tem o hábito de fazer atividade física e principalmente juntamente com os meninos. Mas tem várias meninas que participam até mais que os meninos.

E P1 menciona que:

Quando essa situação acontece “a gente conversa e tenta esclarecer que elas têm que participar e aproveitar até porque a vida acadêmica vai só trazer mais compromissos e obrigações, se eles não criarem o hábito o mais cedo possível, quando chega na época de faculdade fica mais complicado ainda.

Entretanto, P3, em sua perspectiva nos afirma que *“não, para mim não tem diferença entre trabalhar com meninos ou meninas, é o mesmo procedimento”*.

A percepção de P1 e P2 refletem estereótipos de gênero arraigados na sociedade, nos quais as atividades esportivas são frequentemente associadas a um comportamento mais natural para os meninos do que para as meninas. A ideia de que *“os meninos só querem se movimentar”* sugere uma

expectativa de que a atividade física é inerentemente mais atrativa para os meninos, enquanto as meninas enfrentam barreiras adicionais de aceitação.

E ao mencionar que a abordagem para lidar com essa questão é "só o convencimento mesmo", P2 reconhece a limitação de sua intervenção, indicando que não há muitas opções disponíveis para mudar efetivamente as preferências ou atitudes dos alunos. No entanto, destaca a importância de tentar explicar aos alunos a relevância do conteúdo e a oportunidade de vivenciar novas experiências.

Os professores demonstram resistência à separação durante o cotidiano escolar. Entretanto, P1 nos conta que:

Em alguns momentos a gente pode até separar, mas não é nada que seja obrigatório, que seja muito importante, pode em algum momento separar só pra eles vivenciarem conteúdos que porventura tenha um grupo mais interessado do que outro.

P2 em sua resposta nos diz que:

Não, só se eles quiserem e a justificativa deles for bem plausível, porque até no futsal quando eles falam "ah vai machucar", eu sempre pergunto pra menina "você quer jogar?" e ela "quero", então pronto. E assim, eu não vejo essa necessidade não de separar, acho que nos treze anos que trabalho eu nunca precisei fazer isso.

Mais uma vez, P3 é breve ao responder que "não, não acho", que em algum momento no cotidiano escolar é fundamental e necessário separar meninos e meninas nas aulas.

A abordagem de P2 para superar as resistências das meninas em relação a certas modalidades esportivas envolve o convencimento, tentando explicar aos alunos a importância de experimentar novas atividades e desafiando a ideia de que as habilidades esportivas são exclusivas de determinados gêneros. Enfatizando a necessidade de superar estereótipos de que as meninas não são naturalmente inclinadas a certos esportes, incentivando a experimentação como uma forma de ampliar horizontes e quebrar barreiras pré-concebidas.

Em resumo, a percepção docente na fala de P2 evidencia a consciência das influências de gênero nas escolhas e aceitação de atividades

esportivas, bem como a necessidade de estratégias de convencimento e explanação para desafiar estereótipos e promover uma abordagem mais inclusiva nas práticas esportivas escolares.

No decorrer da entrevista P2 descreve uma experiência durante a fase escolar em que percebia exclusão durante as aulas de Educação Física, porque alguns esportes seriam “de menino”. A experiência traz à tona uma importante reflexão sobre as percepções docentes em relação às questões de gênero no contexto educacional, particularmente no âmbito das aulas de Educação Física (EDF). P2 nos conta que durante o seu período de Ensino Fundamental:

Essa separação para mim, eu achava horrível, eu não gostava de Educação Física por isso. A minha escolha de curso foi por causa dessas questões, eu vou mudar, nas minhas aulas não serão assim, é o que hoje eu faço com os meus meninos, não são dessa forma. “Ah, a gente quer formar um time só de meninos”, ‘beleza, nenhuma menina quer jogar? Não mesmo?’, é quando tem essa separação, quando as meninas não querem jogar, escolhem não jogar.

A narrativa revela um cenário em que os meninos, predominantemente, tinham o espaço destinado à prática de esportes, enquanto as meninas eram excluídas dessa participação. Essa segregação de gênero, segundo P2, foi determinante para que fosse desenvolvida uma aversão à disciplina.

P2 destaca ainda que a escolha de seu curso de Educação Física foi influenciada diretamente por essas experiências negativas vivenciadas durante a sua própria formação escolar. A percepção docente, então, emerge como um compromisso pessoal de romper com as práticas discriminatórias que foram experimentadas. O propósito de mudar essa realidade tornou-se um elemento motivador em sua escolha profissional.

Ao afirmar que, em suas aulas atuais, não perpetua a segregação de gênero, demonstra uma abordagem pedagógica consciente e inclusiva. Relata que incentiva a formação de times mistos, desafiando a tradicional separação entre meninos e meninas nas atividades esportivas. Essa atitude sugere uma compreensão da importância de superar estereótipos de gênero e proporcionar um ambiente em que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades.

A abordagem evidencia um comprometimento em criar um ambiente mais equitativo e inclusivo, reconhecendo que a escolha de participar ou não de atividades esportivas não deve ser determinada pelo gênero. A liberdade de escolha das meninas é valorizada, e a prática de incluir a todos, independentemente do gênero, ressalta uma postura ativa na desconstrução de normas tradicionais que perpetuam a segregação de gênero.

Em síntese, a percepção docente refletida destaca a importância de questionar práticas discriminatórias e promover uma abordagem inclusiva e igualitária nas aulas de Educação Física. A experiência pessoal influenciou não apenas a escolha profissional, mas também sua prática pedagógica, indicando um compromisso genuíno em criar ambientes educacionais mais justos e respeitosos com as diversidades de gênero.

Em geral, os professores compartilham a visão de que turmas mistas são mais benéficas, rejeitando a separação por gênero. Também enfatizam a importância de relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos e buscam promover a inclusão e igualdade de oportunidades.

De acordo com a análise de Louro (2001, p. 92), desde os primórdios da era moderna, o processo educativo escolar se fundamenta na figura do educador, compreendido neste contexto como um indivíduo do sexo feminino ou masculino.

Nesse contexto, torna-se evidente que tudo o que é realizado e comunicado por professores e professoras pode ter relevância para seus alunos e alunas, potencialmente desencadeando reflexões que possibilitam mudanças em suas atitudes e pensamentos.

Diante disso, é imperativo que os educadores, tanto homens quanto mulheres, estejam atentos às diversas questões presentes no ambiente escolar. A maneira como abordam, agem e se posicionam frente a essas questões pode influenciar significativamente o comportamento de seus alunos e alunas diante delas.

Lima (2000, p.12) destaca a escola como um espaço fundamental para a formação e consolidação das questões de gênero, proporcionando um ambiente no qual essas questões se manifestam, se formalizam e se estabelecem como alicerces para a divisão de papéis sociais entre homens e mulheres. A influência desses papéis vai além do âmbito escolar, permeando

diversas dimensões da vida dos indivíduos, inclusive moldando suas identidades e expressões de sexualidade.

Ao salientar que as questões de gênero "tomam corpo" na escola, a autora enfatiza a importância desse ambiente como um espaço onde as normas sociais relacionadas ao gênero são internalizadas e reproduzidas. A escola não apenas reflete, mas também contribui ativamente para a construção e manutenção das expectativas de comportamento associadas a homens e mulheres na sociedade.

A expressão "divisão de papéis sociais exercidos por homens e mulheres" indica que a escola desempenha um papel crucial na legitimação e perpetuação das normas de gênero, delineando as funções socialmente atribuídas a cada sexo. Essa divisão não se restringe apenas ao desempenho de tarefas específicas, mas se estende à configuração de identidades, limitando e influenciando as escolhas e oportunidades disponíveis para homens e mulheres.

A influência dos papéis de gênero na sexualidade, conforme mencionado no trecho, ressalta a interconexão entre as diversas dimensões da vida dos sujeitos. As expectativas sociais em relação ao comportamento sexual são moldadas pelos papéis de gênero que são aprendidos e internalizados na escola, reforçando a ideia de que a educação desempenha um papel fundamental na formação da identidade de gênero e na expressão da sexualidade.

Em resumo, destaca a relevância da escola como um espaço onde as questões de gênero são desenvolvidas e consolidadas, influenciando não apenas o ambiente educacional, mas também permeando outros aspectos da vida dos sujeitos, inclusive a sua sexualidade. Essa compreensão reforça a necessidade de uma abordagem educacional que promova a igualdade de gênero e contribua para a desconstrução de estereótipos que possam limitar as possibilidades e experiências dos indivíduos.

4.3. Construindo uma identidade de gênero nas aulas de Educação Física

De acordo com Campos et al. (2008), estamos inseridos em uma sociedade caracterizada por diversas formas de exclusão, sendo a questão de gênero uma das mais proeminentes. Nesse contexto, gênero é compreendido como a construção social estabelecida ou eleita por uma determinada cultura em relação aos papéis atribuídos a homens e mulheres. Esta categorização também é considerada uma construção social na esfera sexual, conforme afirmam Silva, Gomes e Queirós (2006).

A construção da identidade de gênero é um processo complexo e multifacetado que permeia diversos aspectos da vida, inclusive na escola. A citação sobre turmas mistas reflete uma abordagem consciente e progressista para lidar com as diferenças de gênero no contexto educacional.

Ao afirmar que "turmas mistas" são preferíveis, a ênfase recai sobre o reconhecimento da importância de expor os alunos a uma diversidade de experiências, promovendo a compreensão das diferenças sem alimentar estereótipos. O comentário sugere um ambiente mais inclusivo, no qual os estudantes podem participar sem receios de que um sexo seja superior ao outro, desafiando assim preconceitos arraigados.

A menção de que é o momento de os alunos perceberem essas diferenças ressalta a fase crucial de formação de identidade que ocorre durante os anos escolares. A escola, portanto, desempenha um papel fundamental ao proporcionar oportunidades para que os alunos vivenciem e compreendam a diversidade de habilidades, interesses e potenciais, independentemente do gênero.

A referência à inexistência da ideia de que um sexo é mais forte que o outro destaca a importância de desmitificar estereótipos de gênero associados a habilidades físicas. Essa perspectiva desafia noções preconcebidas sobre a superioridade de um gênero em relação ao outro, contribuindo para uma cultura mais igualitária.

A distinção entre a abordagem de turmas mistas nas aulas de Educação Física em comparação com treinamentos destaca a intenção de não apenas focar o desenvolvimento físico, mas também promover uma

compreensão mais ampla das diferenças de gênero em um contexto mais amplo de convivência social.

A reflexão expressa sobre as turmas serem separadas ou mistas reflete na prática docente. Quando questionado sobre como suas aulas ocorrem, o entrevistado diz que são "Mistas, sempre, porque não vejo necessidade de separar meninos e meninas, acho que isso aí era assim quando surgiu a Educação Física, eu acho que não tem benefício nenhum, só malefício. Turmas mistas mais adequadas" lança luz sobre as relações de gênero na Educação Física escolar, ressaltando a importância de turmas mistas como uma abordagem mais alinhada com os princípios da igualdade e inclusão. (LOURO, 2001)

Ao afirmar que não vê necessidade de separar meninos e meninas, a fala questiona a tradição que historicamente segregou os sexos nas aulas de Educação Física. Essa prática, muitas vezes enraizada em estereótipos de gênero, pode limitar as oportunidades de aprendizado e reforçar ideias preconcebidas sobre as habilidades físicas de cada sexo.

A referência ao passado, sugerindo que essa separação era mais comum nos primórdios da Educação Física, ressalta a necessidade de repensar e evoluir em consonância com os avanços sociais e educacionais. A percepção de que não traz benefícios, apenas malefícios, sugere uma análise crítica dos impactos negativos que a segregação de gênero pode ter sobre o desenvolvimento dos alunos.

A defesa de turmas mistas como mais adequadas reforça a ideia de que a coeducação proporciona um ambiente mais igualitário, no qual meninos e meninas têm a oportunidade de compartilhar experiências e desafios de forma equitativa. Essa abordagem não apenas desafia estereótipos de gênero, mas também contribui para a construção de relações interpessoais mais respeitadas e inclusivas.

No contexto da Educação Física, a promoção de turmas mistas não apenas desafia normas tradicionais, mas também cria um ambiente propício para que todos os alunos explorem e desenvolvam suas habilidades físicas sem restrições baseadas no gênero. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento motor e atlético, mas também para a construção de uma

compreensão mais ampla e respeitosa das relações de gênero desde os primeiros anos escolares.

Um estudo conduzido por Altmann, Ayoub e Amaral (2011) sobre as dinâmicas de gênero nas aulas de Educação Física evidenciou a presença, no discurso de alguns professores, da crença de que os meninos possuem maior habilidade para a prática esportiva e jogos coletivos, enquanto muitas meninas demonstram menor envolvimento nessas atividades, associado à relutância em suar e ao desejo de manter-se arrumadas. Entretanto, ao longo de sua pesquisa, os autores alertam que essa concepção é considerada uma perspectiva preconcebida e estereotipada.

Por isso Resende (2008) sugere que a superação das desigualdades de gênero requer uma transformação nas estruturas simbólicas que constituem as relações de poder entre homens e mulheres. Nesse contexto, é imperativo reconsiderar as diferenças sob uma perspectiva alternativa, questionando a visão médica/biológica que sugere que as categorias de gênero são naturais e imutáveis. Em vez disso, Resende propõe enxergá-las como características historicamente construídas, sujeitas a mudanças e ressignificações.

Para justificar a segregação de turmas com base no gênero, muitos profissionais recorrem a diversas conclusões, predominantemente fundamentadas em habilidades motoras ou aptidões físicas. Adicionalmente, a alegação de uma hegemonia no desempenho é considerada como razão plausível para a necessidade de segregação.

Entre os argumentos comuns frequentemente utilizados, a habilidade motora é frequentemente citada e enfatizada como um fator que supostamente prejudica o desenvolvimento das aulas. No entanto, é importante observar que esses argumentos têm raízes culturais identificadas por Abreu (1992), conforme citado por Jesus e Devide (2006), que notaram que irmãos e irmãs tendem a receber uma educação diferenciada.

Weineck (2003) destaca que, no que diz respeito à força corporal, há pouca diferença entre meninos e meninas em relação aos níveis de força muscular e sistema hormonal até o início da puberdade. Antes de entrar na puberdade, um menino possui níveis de testosterona significativamente mais baixos em comparação a um homem adulto. Portanto, argumentos que defendem a segregação nas aulas com base nos níveis de força, especialmente

no início da vida escolar (Ensino Fundamental - primeiros ciclos), são equivocados, conforme apontam as afirmações e estudos do autor mencionado.

Sousa e Altmann (1999) complementam essa perspectiva ao observar que no ambiente educacional somos categorizados por características como idade, sexo, habilidade motora, entre outros, o que resulta em um complexo cenário de exclusões vivenciado tanto por meninos quanto por meninas. Essa dinâmica de exclusão se manifesta de maneira ainda mais evidente nas aulas de Educação Física.

Ao ser questionado se precisava, de alguma maneira, separar meninos e meninas, P1 diz que *“em alguns momentos a gente pode até separar [...] pode em algum momento separar só pra eles vivenciarem conteúdos que porventura tenha um grupo mais interessado do que outro.”*

Quando Sousa e Altmann (1999) destacam a categorização no ambiente educacional, resultando em um cenário complexo de exclusões para meninos e meninas, especialmente nas aulas de Educação Física, se relaciona com a fala que menciona a possibilidade de separação em alguns momentos. Ambos os contextos abordam a questão da segregação, seja por características como idade, sexo e habilidade motora, como apontado por Sousa e Altmann, ou por interesses específicos em determinados conteúdos, conforme expresso por P1.

A discussão sobre a separação ocasional destaca a flexibilidade na abordagem, indicando que a segregação não é vista como obrigatória ou crucial, mas como uma opção situacional para a vivência de certos conteúdos. Ambos os trechos refletem uma conscientização sobre as complexidades da categorização e da exclusão no ambiente educacional, destacando a importância de uma abordagem mais flexível e inclusiva.

Não se pode afirmar que as meninas são excluídas exclusivamente devido ao seu sexo, mas sim porque são percebidas como mais fracas e menos habilidosas, seja por seus colegas ou por elas mesmas e outras colegas. Assim, as relações entre meninos e meninas assumem uma hierarquia nas aulas. Sousa e Altmann (1999) ressaltam que as diferenças biológicas entre meninos e meninas são utilizadas para reforçar conceitos estereotipados de gênero, uma ideia que persiste ao longo do tempo, mantendo-se firme devido à histórica ligação da Educação Física com sua trajetória e com a biologia. Essa história

revela que as diferenças biológicas entre os sexos são obscurecidas em relações de poder marcadas pela dominação masculina.

Mesmo com uma abordagem educacional focada no desenvolvimento integral do aluno e a defesa das aulas mistas conforme preconizado pela BNCC, persiste a representação simbólica da mulher como frágil, emocional e fraca, enquanto o homem é associado à força. Essa representação ainda é comum, e os espaços físicos, conteúdos de ensino e técnicas corporais continuam sob a influência predominante masculina. Como reforçado por P1 quando diz que sente “as meninas que são mais resistentes às vezes em participar” porque “tem receio de participar ou não tem a vivência, não tem o hábito de fazer atividade física e principalmente juntamente com os meninos.”

Em um estudo conduzido por Silva, Gomes e Goellner (2008), observou-se que as relações entre meninos e meninas eram percebidas de maneira distinta no contexto das aulas de Educação Física. Enquanto 50% das meninas percebiam más relações durante as aulas, 79% dos meninos percebiam boas relações. Os 21% dos meninos que percebiam más relações mostravam preferência por um ambiente mais competitivo ou dominador. Essas percepções revelam a complexidade das dinâmicas de gênero nas aulas de Educação Física, destacando a necessidade de abordagens mais inclusivas e igualitárias.

Quando perguntada sobre quais objetivos centrais são trabalhados em suas aulas, P3 afirma *ser “a questão da inclusão, porque é complicado, não é fácil.”* Reafirmando ainda que *“inclusão é de modo geral, não só de meninos na aula de educação, mas também na questão de incluir mais as crianças nas aulas, os idosos, então é uma aula voltada para o público em geral.”* A construção da identidade de gênero nas aulas de Educação Física, quando vista sob a perspectiva da equidade, está intrinsecamente relacionada à fala da entrevistada que destaca a importância de trabalhar a inclusão de forma abrangente. A equidade, nesse contexto, vai além da igualdade superficial e busca reconhecer as diferentes necessidades, habilidades e experiências de todos os alunos, independentemente do gênero, idade ou qualquer outra característica.

Ao priorizar a inclusão, P3 demonstra uma compreensão da complexidade das dinâmicas de sala de aula e reconhece a importância de criar um ambiente educacional que seja acolhedor para todos. Essa abordagem é

particularmente relevante ao discutir a identidade de gênero nas aulas de Educação Física.

A construção de identidade de gênero, muitas vezes moldada por estereótipos e normas tradicionais, pode ser desafiadora em um ambiente que não promova a inclusão. Ao enfatizar a inclusão não apenas de meninos na aula de Educação Física, mas também de crianças e idosos, está ampliando a perspectiva para além das categorias de gênero, reconhecendo a diversidade de idades e habilidades presentes na sociedade.

A Educação Física, ao se tornar uma aula voltada para os alunos, proporciona uma oportunidade única para desconstruir estereótipos de gênero e criar uma atmosfera onde todos se sintam representados e respeitados. Isso não apenas contribui para a construção de uma identidade de gênero mais autêntica e saudável para os alunos, mas também fortalece a coesão social e a compreensão mútua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo, atividades corporais que demandam força, agilidade, velocidade, entre outros atributos, estiveram intrinsecamente associadas à prática masculina, devido a construções sociais que caracterizavam o corpo feminino como sendo frágil, distante do que as práticas físicas demandam. Apesar de alguns tabus terem sido quebrados, persiste a ideia de que mulheres não podem ou não devem realizar certas atividades, o que ainda se reflete em algumas escolas e no conceito de alguns alunos e professores.

Este trabalho questiona, em seu cerne, qual seria a razão pela qual as aulas dessa disciplina são frequentemente segregadas por gênero, enquanto outras áreas do currículo escolar não adotam essa prática. A segregação por gênero nas aulas de Educação Física, ao contrário de outras disciplinas escolares, pode ser explicada por vários fatores históricos, culturais e científicos.

Historicamente, a Educação Física foi fortemente influenciada por instituições militares e médicas que separavam atividades físicas por gênero, refletindo uma crença de que meninos e meninas tinham capacidades e necessidades físicas diferentes. Essas tradições persistem em muitos sistemas educacionais.

As normas culturais e os estereótipos de gênero desempenham um papel significativo na forma como meninos e meninas são encorajados a participar de atividades físicas. Meninos são frequentemente incentivados a participar de esportes competitivos e de contato, enquanto meninas são direcionadas a atividades menos agressivas e mais cooperativas. Não partindo da ação docente, a segregação nas aulas de educação física está intimamente ligada à forte noção de que gênero é fator determinante de ação.

Examinar as relações de gênero na Educação Física escolar em turmas mistas é de extrema importância para aprimorar e refletir sobre a prática pedagógica. Destaca-se que a Educação Física desempenha um papel crucial na construção da corporeidade e identidade dos alunos, devendo proporcionar um ambiente isento de preconceitos e promover práticas saudáveis.

Os resultados desse trabalho, após uma abrangente revisão bibliográfica e a realização de entrevistas e análises destas, atenderam aos

objetivos gerais e específicos propostos. A evolução histórica da Educação Física revela sua formação a partir de uma base predominantemente biológica, que ainda perpetua resquícios de segregação de meninas nas aulas práticas. Apesar das orientações para aulas mistas e a busca pela formação integral do indivíduo, a inclusão ainda avança de forma gradual.

No que diz respeito às relações de gênero durante as aulas de Educação Física, observa-se predominantemente uma marca de exclusão, falta de confiança por parte das meninas em si mesmas e dificuldade em se arriscar em novas práticas. As relações de poder tornam-se mais evidentes, especialmente quando os esportes de contato são abordados. Ao abordar os fatores que levam à divisão da turma por gênero, destaca-se que o argumento mais citado é o biológico. Embora se reconheça a existência de diferenças biológicas entre meninos e meninas, é essencial considerar também as diferenças sociais, culturais e políticas construídas ao longo da história.

Considerando que os fatores que sustentam a persistência dessa realidade são predominantemente de natureza cultural, e não biológica, torna-se imperativo romper com os preconceitos enraizados em nossa cultura, especialmente na cultura escolar. Nesse sentido, cabe aos professores, incluindo os professores de Educação Física, compreenderem as diferenças entre os gêneros e respeitá-las, evitando considerá-las como obstáculos para o desenvolvimento de qualquer atividade. É crucial, ainda, que sejam encaradas como uma pauta importante de discussão, visando promover a igualdade de oportunidades, tolerância e respeito às diversidades.

Contudo, diante da pesquisa realizada no campo de atuação, identificou-se que a Educação Física, na forma como está sendo abordada, possui uma alta probabilidade de contribuir para a perpetuação dos preconceitos relacionados às questões de gênero. Isso se evidencia, principalmente, nas aulas coeducativas. Apesar dos esforços dos professores se engajarem em não perpetuar as expectativas criadas sobre os papéis de gênero, eles parecem estar sempre assombrando o ambiente escolar.

A participação significativa do gênero feminino nas aulas de Educação Física é um aspecto crucial para promover uma educação inclusiva e equitativa. O papel do docente e da escola desempenha um papel fundamental nesse

cenário, sendo essencial estimular e motivar as meninas a se envolverem de maneira prazerosa na prática de atividades físicas.

O professor e a instituição têm a responsabilidade de criar um ambiente que encoraje as meninas a aflorar o desejo de participar ativamente das aulas de Educação Física. Isso envolve não apenas oferecer uma variedade de atividades, mas também desenvolver estratégias e métodos que levem em consideração as necessidades e interesses específicos desse grupo.

A criatividade no planejamento de aulas é um componente vital para cativar as estudantes, proporcionando experiências que vão além das tradicionais abordagens. A introdução de jogos, modalidades diversificadas e abordagens inovadoras pode ser fundamental para tornar as aulas mais atraentes e motivadoras para as alunas.

A importância do professor e da instituição se reflete na capacidade de desenvolver métodos e estratégias que combatam o desinteresse e a evasão nas aulas de Educação Física. O planejamento cuidadoso, considerando as preferências individuais e promovendo uma cultura inclusiva, contribui para a construção de um ambiente favorável ao engajamento das meninas na prática regular de atividades físicas.

Dessa forma, o professor e a escola desempenham um papel crucial na promoção da participação feminina nas aulas de Educação Física, trabalhando ativamente para criar um ambiente estimulante, diversificado e inclusivo, onde todas as alunas se sintam motivadas e capazes de desfrutar dos benefícios da atividade física de maneira significativa ao longo do ano letivo.

Em conclusão, as relações de gênero na Educação Física escolar desempenham um papel crucial na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Reconhecer e abordar as diferenças nas experiências e expectativas entre meninos e meninas é fundamental para promover uma participação significativa de ambos os gêneros nas aulas.

O papel do professor e da instituição é de extrema importância nesse processo. Ao adotar uma abordagem consciente e inclusiva no planejamento de aulas, os educadores podem criar um espaço onde todos os alunos se sintam encorajados e motivados, independentemente do gênero. Estratégias criativas, diversidade de atividades e sensibilidade às preferências individuais são

essenciais para superar estereótipos de gênero e proporcionar uma experiência positiva para todos.

Além disso, é fundamental que a Educação Física escolar não apenas promova a atividade física, mas também contribua para o desenvolvimento de habilidades sociais, autoestima e confiança em todas as crianças. Isso não apenas influencia positivamente a participação das meninas nas aulas, mas também cria bases sólidas para a promoção da igualdade de gênero ao longo da vida.

Em última análise, ao reconhecer e desafiar as normas de gênero na Educação Física, os educadores podem contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os alunos, independentemente do gênero, possam desfrutar plenamente dos benefícios da Educação Física escolar e, conseqüentemente, cultivar hábitos saudáveis ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, P. Historical sociology. [s.l.] Cornell University Press ; Ithaca, N.Y, 1994.
- ABREU, N.G.. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. J. (org.). Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: Ibrasa, 1992. p.101-120.
- ADELMAN, M. Mulheres no Esporte: Corporalidades e Subjetividades. Movimento. Porto Alegre, maio. 2006.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. Motus Corporis. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ALTMANN, H. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- 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. 491-501.
- 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”? Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 2, p. 491–501, ago. 2011.
- ARANTES A. C. Educação e história; o renascimento e a educação jesuítica no Brasil Colônia. www.anacrisarantes.pro.br 2006.7p.
- BAPTISTA, E. et al. Influência da Escola de Educação Física do Exército na origem do currículo da educação física no Brasil. Lecturas: Educación física y deportes, n. 62, p. 3, 2003.
- BARROW, H. M. Practical Approach to Measurement in Physical Education, Philadelphia: Lea and Febiger, 1982.
- BELTRÃO, K. I., ALVES, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Cadernos de Pesquisa, 39, 125-156.
- BETTI, ICR. O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, 1992.
- BETTI, M. Atitudes e opiniões de escolares de 1º grau em relação à Educação Física. In: XIV SIMPÓSIO DE CIÊNCIA DO ESPORTE. 1986. São Caetano do Sul. Anais. São Caetano do Sul. Celafiscs. Fec. do ABC, 1986. p. 66.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. Discorpo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.

BLOCH, M. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, Cap. 1, p. 51-68.

BLOCH, M. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, Cap. 1, p. 51-68.

BRACHT, V. "A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física". Caderno Cedes, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, p. 69-88, 1999. 48.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. Educação Física cuida do corpo e... "mente": novas contradições e desafios do século XXI. 20. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. Seminário Nacional do Currículo em movimento, v. 1, p. 1-14, 2010.

BRASIL. Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRODTMANN, D. Aprendizagem social na Educação Física. In: DIECKERT, J.; KURZ, D.; BRODTMANN, D. Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986. p. 93-122.

BUTLER, J. (2012). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. São Paulo, SP: Civilização Brasileira.

BUTLER, J. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015

CAMERON, D. Working with spoken discourse. London: Sage, 2002.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. DA. Como Criar E Classificar Categorias Para Fazer Análise De Conteúdo: Uma Questão Metodológica. Revista Eletrônica de Ciência Política, v. 7, n. 1, 18 jul. 2016.

CARRA, P. A. Baleiros e baleiras no velho casarão: coeducação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre? (RS - 1989 a 2013). 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARR, E.H. What is history? In ARNOLD, D. Reading Architectural History. [s.l.] Routledge, 2003.

CARVALHO, M. E. P. D. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de pesquisa, 143-155. 2000.

CASTELLANI FILHO, L. Educação física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias. Autores Associados, 2001.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. Educ. Teoria Prática, p. 57-75, 2011.

DAOLIO, J. Cultura: educação física e futebol. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2006.

DE JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. Movimento, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Plano Nacional de Educação. [s.l.] Papirus Editora, 2016.

DREYFUS, H. e RABINOW P Michael Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2.ed.rev- Rio de Janeiro: Forense, 2010

ECKERT, Penelope. Language and gender. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Methods of critical discourse analysis, v. 5, n. 11, p. 121-138, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and social change. UK: Blackwell, 2002.

FAUSTO-STERLING, A . Myths about gender: biological theories about women and men. Nova York, Basic Books. 1985.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. Proposições, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007

FONSECA, F. Mídia, poder e democracia: teoria e prática dos meios de comunicação. Revista Brasileira de Ciência Política, p. 41-69, 2011.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal. 1979.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petropolis: Vozes, 2016.

FOUCAULT, Michael. The archaeology of knowledge. London: Routledge, 2002.

GOELLNER, S. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidade. Revista Tempo, vol. 19, Junho de 2013, p. 45 a 52.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2013.

GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, J. M.; FENSTERSEIFER, P. E. (org). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

- GOELLNER, S. V.; FRAGA, A. B. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, p. 161-171, 2004.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.
- HARDMAN, K; MARSHALL, J. Second world-wide survey of school physical education. ICSSPE, 2009.
- HARGREAVES, J; ANDERSON, E. SPORT, gender and sexuality: surveying the field. In: HARGREAVES, J.; ANDERSON, E. *Routledge handbook of sport, gender and sexuality* Abingdon, Routledge, 2014, pp. 03-18.
- HENNING, P. C. Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas. 2008.
- HILDEBRANDT, R; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986
- JOHNSON, Sally. Theorizing Language and Masculinity: A feminist perspective. In Johnson, Sally at al. *Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell, 1997. p 8-26.
- KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. *cadernos pagu*, p. 13-34, 2006.
- KIRK, D. Quality physical education, partnerships and multiple agendas: A response to Karel J. van Deventer. Presentation to the Commonwealth International Sport Conference. Manchester, UK. 2010.
- KUNZ, E. Apresentação. *Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física*. In: KUNZ, E & TREBELS, A. H. (Orgs.). *Educação Física Crítico Emancipatória* (pag. 11-22). Ijuí: Unijui. 2006.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Unijuí, 1993.
- LAQUEUR, T; WHATELY, V. *Inventando o sexo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, 1995.
- LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G.L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, GL. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LUZ JÚNIOR, A. A. *Educação Física e Gênero: olhares em cena*. São Luis: Imprensa Universitária UFMA/CORSUP, 2003.

MACHADO, L. R. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista brasileira da educação profissional e tecnológica*, 1(1), 8-22. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. In: *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. 2012. p. 277-277.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa*. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In.: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MONTEIRO, M. S. A. Os dilemas do humano: reinventando o corpo numa era (bio) tecnológica. 2005. Tese de Doutorado. [sn].

NUNES, IML. Histórias das ideias pedagógicas e a coeducação: registros de um percurso. *HOLOS*, v. v.1, 2022.

OLIVEIRA, G. Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. 1996. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

QUIRINO, G. DA S.; ROCHA, J. B. T. DA. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, p. 205–224, 1 mar. 2012.

RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil*. 2008.

ROHDEN, F. A construção da diferença sexual na medicina. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, p. S201-S212, 2003.

ROSA, G de F. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. 2004.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista estudos feministas*, v. 9, n. 02, p. 515-540, 2001.

SARAIVA, M. do C. *Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí, 1999.

SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? *Motrivivência*, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002

SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? *Motrivivência*, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002

SCOTT, Joan W.: "Women's History", IN *Past and Present*, 101. Pp. 141-157. Republicado em *Gender and the Politics of History*. New York, Columbia University Press. 1988, p. 30.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, P.; GOMES, P. B.; GOELLNER, S. As relações de género no espaço da educação física — a percepção de alunos e alunas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 2008, n. 3, p. 396–405, 2008.

SILVA, P.; GOMES, P. B.; QUEIRÓS, P. Educação Física, Desporto e Género: o caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal). *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 12, n. 1, p. 31–58, 28 dez. 2006.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. *Cadernos Cedes, Campinas, SP*, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: ATLAS, 2012.

TRIVIÑOS, N.A.S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 2012.

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*, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2015.

VIGARELLO, G. História da Beleza: O corpo e a arte de se embelezar do renascimento aos nossos dias. São Paulo: Ediouro, 2006.

WEINECK, J. Atividade física e esporte para quê?. São Paulo: Manole, 2003.

WENETZ, I; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, p. 117-128, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

QUESTIONÁRIO
1. Nome:
2. Idade:
3. Curso de formação:
4. Nível de formação:
5. Ano de formação:
6. IES de formação:
7. Quando começou a trabalhar em escola?
8. Quando começou a trabalhar no Colégio Militar Tiradentes I?
9. Você trabalha em outra escola além do Colégio Militar Tiradentes I? () SIM () NÃO
10. Com quantas turmas você trabalha este ano? De que anos-ciclo são estas turmas?
11. No Colégio Militar há formação de turmas fixas para meninos e meninas, separados entre si, especificamente, para as aulas de Educação Física? () SIM () NÃO
12. Você já trabalhou (ou trabalha) com turmas mistas nesta escola? () SIM () NÃO

13. Você já trabalhou (ou trabalha) com turmas separadas entre meninos e meninas?

() SIM () NÃO

*Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Quais conteúdos você considera importantes que devem ser trabalhados na Educação Física escolar?
2. Quais objetivos, você estabelece como centrais na sua ação como professor/a da disciplina de Educação Física no ensino médio?
3. Você em alguma identificação definida pelo gênero nas aulas? Por quê?
4. Você prefere trabalhar com turmas mistas ou turmas divididas pelo gênero? Por quê? Qual você acha mais adequado para a Educação Física na escola?
5. Em caso de separação, quais são os principais motivos que te levam a separar meninos e meninas?
6. Em algum momento no cotidiano escolar é fundamental e necessário separar meninos e meninas nas aulas? Quando?
7. Nas suas aulas, você trabalha os mesmos conteúdos com meninos e meninas? Há algum conteúdo que projete uma separação entre os gêneros? Quais?
8. No seu planejamento das aulas é levado em conta a separação entre meninas e meninos? Por quê?
9. Você percebe alguma diferença importante na forma de ensinar ou trabalhar com os meninos em relação ao trabalho com as meninas? E, vice-versa? Se possível, indique atividades e procedimentos que você faz e que são diferentes para meninos e meninas.
10. Quando você trabalha um conteúdo com meninos e com meninas separadamente, que resultados positivos você espera de cada grupo?