



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências da Saúde
Campus de Maringá – Paraná

GILVAN MOREIRA DA SILVA

**O LUGAR E O NÃO-LUGAR DAS
MENINAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES DE
GÊNERO E OBSTÁCULOS
CULTURAIS**

Maringá
2020



GILVAN MOREIRA DA SILVA

O LUGAR E O NÃO-LUGAR DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES DE GÊNERO E OBSTÁCULOS CULTURAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

Maringá
2020



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S586L Silva, Gilvan Moreira da
O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de educação física : relações de gênero e obstáculos culturais / Gilvan Moreira da Silva. -- Maringá, 2020.
136 f.: il. color., figs., quadros.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, 2020.

1. Educação física - Relações de gênero. 2. Educação física escolar. 3. Educação física - Ensino médio. I. Lara, Larissa Michelle, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF. III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202



GILVAN MOREIRA DA SILVA

O LUGAR E O NÃO-LUGAR DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES DE GÊNERO E OBSTÁCULOS CULTURAIS

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

Orientadora: Prof. Dra. Larissa Michelle Lara

Data da defesa: 15/06/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara
Universidade Estadual de Maringá

Membro Titular: Profa. Dra. Eliane Regina Crestani Tortola
Universidade Federal de Pelotas

Membro Titular: Prof. Dr. Antonio Carlos Monteiro de Miranda
Universidade Estadual de Maringá

Local: Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências da Saúde – Departamento de Educação Física
UEM – Campus de Maringá



Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Bernadeth, à minha esposa Débora e a meus filhos Maria Clara e Guilherme Gil.



Agradecimento especial

*“Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si,
Carrega o dom de ser capaz,
de ser feliz.”*

Almir Sater – Tocando em frente

Agradeço aos familiares que me ajudaram nessa caminhada, principalmente à minha mãe, com seus 82 anos, que lutou contra um câncer de mama e venceu (ocorreu paralelo ao meu curso de mestrado) – um exemplo de mulher e de força, que me inspira diariamente a ter fé, garra e persistência na experiência diária de seguir em frente.



Agradecimentos

*“É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir”*

Almir Sater – Tocando em frente

Aos meus filhos Maria Clara e Guilherme Gil que tiveram paciência e compreensão em dividir o pouco tempo juntos que temos entre o trabalho, a dissertação e a correria do cotidiano, mas os abraços constantes me deram força para terminarmos juntos essa jornada.

À minha esposa Débora que dividiu comigo as angústias, as apreensões, as dificuldades, a falta de tempo e as alegrias em finalizar esse trabalho que fala muito sobre as mulheres e sua capacidade de solidariedade, de garra, afeto e luta.

Ao Colégio Estadual de Brumado por permitir realizar a pesquisa no seu espaço pedagógico e suas alunas e alunos que, de forma voluntária, aceitaram participar da pesquisa.

Às minhas amigas e amigos que deram força e incentivaram na realização deste sonho e nessa tarefa de buscar e ampliar o conhecimento.

Às minhas colegas e meus colegas de Curso que no decorrer do processo transformaram-se em amigas e amigos, pela camaradagem que construímos ao longo do tempo, e que não posso deixar, nesse momento, de citá-los nomeadamente: Bruno, Valéria, Francielle, Sueli, Rafael, Adriana, Eliane, Haline e Marcelo.

À coordenadora do curso, Profa. Dra. Denise Albuquerque, à Vice-coordenadora geral, Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, à coordenadora do curso do PROEF na UEM, Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi que, com a sua experiência e

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



sabedoria de forma humana, sempre ajudou nas dúvidas e nos encaminhamentos relativos ao curso.

Às/aos excelentes professoras e professores da UEM que colaboraram na minha formação humana e acadêmica que citarei de forma nominal pelo respeito e gratidão: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli Oliveira, Prof. Dr. Antonio Carlos Monteiro de Miranda, Prof. Dr. Carlos Herold Júnior, Prof. Dr. Claudio Kravchychyn, Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Profa. Dra. Luciane Cristina Arantes da Costa, Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara e Prof. Dr. Eduard Bendrath.

À minha Orientadora Dra. Larissa Michele Lara que, com sua inteligência, criticidade e gentileza, apontou mudanças necessárias ao trabalho, mostrou os melhores caminhos nesse processo dialógico de construção do conhecimento; pelo respeito e generosidade comigo e com minha pesquisa, reconhecendo minhas limitações e dificuldades ao longo da caminhada acadêmica.

Agradeço à professora Eliane, ao professor Antonio e à professora Paula pelas críticas, sugestões e contribuições que ajudaram na construção do trabalho e pela disponibilidade e cordialidade por terem aceito o convite para a banca examinadora.

Meu singelo agradecimento a Deus que permitiu e ajudou com sua força divina enfrentar essa caminhada difícil, porém, rica de aprendizagem e descobertas. Muito obrigado, senhor!!

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Meus sinceros agradecimentos a todas e todos que contribuíram nessa caminhada por meio de apoio, carinho, conhecimento, solidariedade e fé. Um grande abraço!!!!

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (PAULO FREIRE, 1996, p.14)





SILVA, Gilvan Moreira da. **O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de Educação Física: relações de gênero e obstáculos culturais.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa analisa como as relações de gênero interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física, em uma realidade local. Para tanto, foi necessário problematizar relações de gênero na Educação Física escolar, com base em conceito, currículo e dimensões culturais; identificar como alunas percebem e avaliam a sua participação em aulas de Educação Física; compreender os obstáculos que interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física; e avaliar como as relações de gênero trazem implicações ao processo pedagógico. A pesquisa ocorreu com alunas e alunos da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual de Brumado, pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Brumado, no Estado da Bahia. O estudo, de caráter descritivo, contou com a participação de 25 alunas e 25 alunos da realidade investigada, as quais contribuíram com entrevista e/ou com respostas ao questionário de múltipla escolha socioeconômico e étnico-cultural. Os resultados encontrados indicam obstáculos e limites que interferem na participação das alunas em aulas de Educação Física, como o machismo, a força física, a generificação das práticas corporais, a compreensão do desempenho escolar na ótica masculina, a naturalização e normatização de comportamentos e atitudes, a influência da família e seus discursos essencialistas, bem como a naturalização de habilidades como femininas e masculinas. Com isso, a pesquisa revela a necessidade de se estabelecer novas relações de gênero no espaço escolar, (re)significar práticas pedagógicas, diversificar formas e modos de abordar certos conteúdos na escola, reavaliar o processo de ensino e aprendizagem, problematizar as relações de poder, respeitar as diferenças e os diferentes, diversificar o currículo e construir práticas democráticas como possibilidade pedagógica. Por fim, a referida investigação almeja estabelecer diálogos e abrir possibilidades futuras para o debate na escola e no campo acadêmico. Por esse caminho, talvez seja possível intervir na ação docente e nas práticas educativas de modo a mediar processos de participação inclusivos, cooperativos e democráticos entre alunas e alunos, nas aulas de Educação Física, transformando a escola em um lugar de todas e todos.

Palavras-Chave: Gênero. Escola. Educação Física. Aulas. Obstáculos.



SILVA, Gilvan Moreira da. **The place and not the place to the girls in Physical Education classes: gender relations and the cultural obstacles.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

The present research analyzes how gender relations interfere in the participation of students in Physical Education classes, in a local reality. For that, it was necessary to problematize gender relations in school Physical Education, based on the concept, curriculum and cultural dimensions; identify how students perceive and evaluate their participation in Physical Education classes; understand the obstacle that interferes in the participation of students in Physical Education classes; and assess how gender relations have implications for the pedagogical process. The research was carried out with students from the 3rd grade of high school at Colégio Estadual de Brumado, belonging to the state school system in the city of Brumado, in the state of Bahia. The study, of a descriptive nature, had the participation of 25 female students and 25 male students from the investigated reality, who contributed with an interview and/or with answers to the multiple socioeconomic and ethnic-cultural questionnaire. The results found indicate obstacles and limits that interfere in the participation of students in Physical Education classes, such as chauvinism, physical strength, the generification of body practices, the understanding of school performance from a male perspective, the naturalization and standardization of behaviors and attitudes, the influence of the family and its essentialist speeches, as well as the naturalization of skills such as female and male. With this, the research reveals the need to establish new gender relations in the school space, (re) signify pedagogical practices, diversify forms and ways of approaching certain contents in the school, reassess the teaching and learning process, problematize power relations, respect the different and the differences, diversify the curriculum and build democratic practices as a pedagogical possibility. Finally, this investigation aims to establish dialogues and open future possibilities for debate at school and in the academic field. In this way, it may be possible to intervene in the teaching action and educational practices in order to mediate inclusive, cooperative and democratic participation processes between students in Physical Education classes, transforming the school into a place for everyone.

Keywords: Gender. School. Physical Education. Lessons. Obstacles.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - LDBs, facultatividades e reflexões.....	39
Quadro 2 - Concepções de escola e suas características.....	49
Quadro 3 - Concepções de escola e suas características.....	50
Quadro 4 - Princípios metodológicos.....	62



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação em atividades corporais/artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar.....	73
Gráfico 2 - Participação em entidades ou associações.....	74
Gráfico 3 - Participação da mulher na sociedade.....	76
Gráfico 4 - Preconceito contra mulher na sociedade brasileira.....	76
Gráfico 5 - Sofreu preconceito pelo fato de ser mulher.....	77
Gráfico 6 - Considera-se machista: homens.....	77
Gráfico 7 - Religião.....	81
Gráfico 8 - Recebeu educação religiosa na infância.....	82



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEITO, CURRÍCULO E DIMENSÕES CULTURAIS	22
2.1 Gênero: um conceito dinâmico.....	23
2.2 Interfaces entre escolas, gênero, currículo e poder.....	29
2.3 Educação Física, gênero e obstáculos culturais	34
2.4 A Educação Física no Ensino Médio: transformações legais e ações pedagógicas de reconhecimento de jovens alunas e alunos.....	51
3 RELAÇÕES DE GÊNERO, AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS EM UMA REALIDADE LOCAL	68
3.1 Diagnósticos do perfil socioeconômico de alunas e alunos em uma realidade local	70
3.2 Percepção e avaliação da participação de alunas em aulas de Educação Física e implicações para prática pedagógica.....	86
3.3 Relações de gênero: Obstáculos, limites e desempenho escolar em aulas de Educação Física	94
3.4 O que pensam alunas e alunos em relação ao incentivo das famílias nas aulas de Educação Física.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115



APÊNDICE A	127
APÊNDICE B.....	128
APÊNDICE C	129
APÊNDICE D	132

INTRODUÇÃO

O tema gênero foi um dos assuntos desenvolvidos na disciplina Problemáticas da Educação Física, que integra a estrutura curricular do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). A partir de várias discussões e reflexões acerca do tema, realizadas no polo da Universidade Estadual de Maringá, muitas inquietações, aprendizagens e dúvidas surgiram em relação ao assunto, algo que se configurou como motivação inicial para que o tema fosse amplamente explorado por meio de pesquisa. Eis que surge o objeto investigativo dessa dissertação, voltado para o entendimento das problemáticas de gênero no contexto da Educação Física escolar, refinada por uma experiência local com alunas e alunos do ensino médio.

A escola é um espaço social de construção de saberes e a Educação Física é uma disciplina curricular que tem como um dos objetivos inserir alunas e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nas experiências pedagógicas no trato com os conhecimentos nas aulas de Educação Física observa-se a participação menor das alunas em relação aos alunos. Essa observação traz inquietações para o desenvolvimento da prática pedagógica entre as professoras e professores que entendem que a participação é necessária para apreender os conhecimentos retratados em aula. Daí decorre a seguinte problemática: o que leva as meninas a participarem menos nas aulas de Educação Física em relação aos meninos?

Para responder a esse questionamento, a presente pesquisa analisou como as relações de gênero interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física em uma realidade escolar. Como complemento, definimos os seguintes objetivos específicos, nomeadamente: problematizar relações de gênero na Educação Física Escolar, com base em conceitos, currículo e dimensões culturais; identificar como alunas percebem e avaliam a sua participação em aulas de Educação Física numa realidade local; compreender os obstáculos que interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física no contexto pesquisado; e avaliar como o entendimento das relações de gênero por alunas de Educação Física traz implicações ao processo pedagógico.

Entendemos ser imprescindível tratar as relações de gênero com rigor científico no espaço escolar para reconhecer as diferenças, combater o preconceito, diminuir a desigualdade e criar um espaço mais participativo, democrático e diverso, na escola brasileira. Como lembra Deive (2011), alguns movimentos contribuíram para as discussões acadêmicas no Brasil acerca do gênero, principalmente após a criação dos primeiros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (PPG), a partir da década de 1980, e o surgimento das primeiras publicações de livros sobre o tema. E afirma:

Seguindo uma tendência de outras áreas (Antropologia, Sociologia, História, Literatura), simultaneamente à efervescência política das décadas de 1970 e 80 e ao movimento feminista, a Educação Física (EF) brasileira também passou a refletir sobre a temática de gênero, negando o argumento biologicista que historicamente tornou-se justificativa para a exclusão das mulheres no âmbito da EF e do desporto (DEVIDE, 2011, p.93).

Em relação à legislação, no que diz respeito ao gênero, só recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não faz nenhuma menção à separação de meninas e meninos no espaço escolar; anteriormente as legislações determinavam como obrigatório o desenvolvimento dessas práticas na escola. Assim, esses acontecimentos apontam para alguns avanços nas tentativas de superação e problematização desse tema na educação.

Ao partirmos do entendimento de que a pesquisa acerca de gênero nas aulas de Educação Física pode auxiliar nas discussões e reflexões de professoras e professores sobre o tema, potencializando o debate como forma de intervir na prática pedagógica de maneira consciente e sistemática no espaço escolar, é que propusemos o desenvolvimento desse estudo, com base em procedimentos e ações pedagógicas para mediar processos de participação inclusivos, cooperativos e democráticos entre alunas e alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (estruturada com 27 Núcleos Territoriais de Educação). Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede que fica localizada em Salvador, no Estado da Bahia, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia, constituídos a partir da

especificidade de cada região. O Núcleo Território de Identidade – núcleo 13, atende 20 municípios (Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi), 42 escolas que oferecem o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e a Educação profissional. Nessa Diretoria, de acordo com os dados do núcleo¹, estão matriculados 22.000 alunos.

A referida pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual de Brumado, localizado no município de Brumado – na região Sudoeste, no Território Sertão Produtivo, na mesorregião do Centro-Sul Baiano, distante 555 quilômetros da capital estadual, Salvador, pertencente ao Núcleo Território de Identidade (NTE 13 – Sertão Produtivo), com sede em Caetité. A escola atende Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos. São 1.320 alunos, sendo 663 no matutino, 318 no vespertino e 339 no noturno. A equipe escolar é formada por uma diretora e duas vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, três articuladores por área de conhecimento (Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias, Matemática e Ciências e suas tecnologias) e uma articuladora para a Educação de Jovens e Adultos. Possui 62 professores, sendo 16 do sexo masculino e 46 do sexo feminino. A área de Educação Física agrega três professores, sendo dois homens e uma mulher.

Os integrantes dessa pesquisa foram alunas e alunos da 3ª série do Ensino médio que responderam ao questionário estruturado para essa investigação e participaram da entrevista. A escolha da terceira série do ensino médio foi intencional, com base no entendimento de que alunas e alunos do último ano da Educação Básica possuem trajetória escolar ampliada por já terem tido experiências, aprendizagens, vivências e conhecimentos adquiridos por meio do contato curricular com a disciplina Educação Física, em seus conteúdos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, esse percurso curricular realizado por alunas e alunos poderia favorecer a leitura acerca dos obstáculos culturais que interferem na participação das estudantes em aulas de Educação Física em uma realidade escolar.

¹Núcleo Território de Identidade (NTE 13 – Sertão Produtivo), com Sede em Caetité.

O estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (2002), procura investigar as características de um grupo, levantar as opiniões, atitudes e crenças. Para subsidiar essa pesquisa, tomamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista estruturada (LAKATOS; MARCONI, 2003) e também o questionário de múltipla escolha socioeconômico e étnico-cultural (LASAITIS, 2009) para analisar o perfil socioeconômico, cultural e religioso de alunas e alunos. O questionário apresentou uma série de respostas, abrangendo várias facetas que se tornam bastante enriquecedoras à análise. Para Costa (2017), a técnica de perguntas de múltipla escolha é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. Diante disso, encontramos informações e fundamentação que viessem a elucidar questões complexas, de modo a promover condições para ações e transformações no interior da própria escola.

A escola possui 5 (cinco) turmas de 3ª série do Ensino médio. A seleção de alunas e alunos para a participação das entrevistas e do preenchimento do questionário deu-se por meio de sorteio. Como a maioria das alunas e alunos é menor de 18 anos, os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores. Nesse sentido, alunas e alunos participantes tiveram assegurada a livre participação, até mesmo a interrupção, sendo-lhes garantido o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. As alunas e alunos estão na faixa etária dos 16 aos 20 anos e, a grande maioria, está com 17 anos. Poucas alunas e alunos apresentaram idade maior que 18 anos, o que nos levou a constatar que a maioria está na idade regular para a 3ª série do Ensino Médio.

A pesquisa encontra-se estruturada em dois capítulos. O primeiro capítulo, *Gênero na Educação Física Escolar: conceito, currículo e dimensões culturais*, situa teoricamente a problemática investigativa relacionada ao gênero na Educação Física Escolar, além de apresentar questões próprias ao ensino médio, com base em problemáticas conceituais, curriculares e culturais que impactam na forma como nos são postas cotidianamente. As discussões, nesse capítulo, refletem acerca das relações de gênero na escola e dos obstáculos culturais que se encontram no fazer pedagógico que limita a participação de alunas nas aulas, especialmente na Educação Física, compreendendo o espaço escolar como uma via de mão dupla que relaciona

escola e sociedade. O capítulo aborda, ainda, avanços e limites da Educação Física no Ensino médio em meio a sua dinâmica histórica, bem como discute a importância de conhecermos quem são as/os jovens alunas e alunos para o enfrentamento de preconceitos e formas de discriminação associadas ao gênero.

O segundo capítulo, intitulado *Relações de gênero, aulas de Educação Física e participação de alunas em uma realidade local*, apresenta o perfil socioeconômico e étnico-cultural (LASAITIS, 2009) de alunas e alunos da realidade local investigada, assim como dados coletados por meio de entrevistas. Tais dados são dialogados com autoras e autores que abordam o tema com o intuito de angariar elementos para compreender os impedimentos e obstáculos numa realidade local que interferem na participação das alunas em aulas de Educação Física.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: questionário e entrevista. O questionário, no formato múltipla escolha socioeconômico e étnico-cultural, foi desenvolvido especificamente para essa coleta de dados. Algumas questões foram adaptadas do questionário de Lasaitis (2009) e outras foram realizadas pelo próprio pesquisador. O questionário foi composto por 30 questões de múltipla escolha. As questões 1 a 9 investigaram os dados de identificação pessoal de alunas e alunos, como sexo, idade, estado civil, naturalidade, Estado e Município de origem, localidade da cidade (rural, urbano, central, conjunto habitacional, periférico) e com quem moram. As demais questões foram estruturadas em seis grupos. O primeiro grupo, composto por 3 (três) questões (10 a 12), abordou aspectos referentes às informações escolares de alunas e alunos e dos seus familiares. O segundo grupo, composto por 2 (duas) questões (13 e 14), referiu-se às participações de alunas e alunos em atividades corporais, artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar. O terceiro grupo com 4 (quatro) questões (15 a 18) analisou a escolha quanto à cor da pele de alunas e alunos e dos seus amigos e familiares. O quarto grupo, com 3 (três) questões (19 a 21), abordou os preconceitos de ordem étnica (cor da pele e estado de origem). O quinto grupo, composto por 5 (cinco) questões (22 a 26), analisou o preconceito em relação ao gênero. Por fim, o último grupo, formado por 4 (quatro) questões (27 a 30), trouxe informações sobre religião, de alunas, alunos e seus

familiares. Os resultados encontrados são apresentados e analisados no segundo capítulo.

A entrevista estruturada traz as respostas pautadas nos objetivos do trabalho, alinhando campo teórico e resultados encontrados. As perguntas foram elaboradas pelo pesquisador e os resultados encontrados com as entrevistas são apresentados e analisados no segundo capítulo.

Em relação aos aspectos éticos, ressaltamos que essa pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil aprovada de acordo o parecer n.3.098.679 e os participantes (alunas e alunos) foram devidamente informados e concordaram em participar do estudo, mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O Núcleo do Território de Identidade autorizou a realização da pesquisa no Colégio Estadual de Brumado, o qual também esteve ciente da participação nessa investigação de alunas e alunos da 3ª série do Ensino Médio, pertencentes à rede pública do Estado da Bahia².

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o debate acerca do tema gênero no espaço escolar e no campo acadêmico, colaborando com a prática pedagógica de professoras e professores no intuito de pensar diariamente como intervir e buscar soluções na escola de maneira consciente e sistemática. A pesquisa busca colaborar para a formação de alunas e alunos na intenção de trazer reflexões que possam estabelecer novas relações sociais de gênero orientadas por princípios humanos que valorizem a justiça social, a equidade, o respeito e a diversidade na intenção de mediar processos de participação inclusivos, cooperativos e democráticos nas aulas de Educação Física, transformando a escola em um lugar de todas e todos.

² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização do Colégio Estadual de Brumado e do Núcleo Território de Identidade – NTE 13 – Sertão Produtivo, com Sede em Caetité estão como apêndices ao final da dissertação.

2 GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEITO, CURRÍCULO E DIMENSÕES CULTURAIS

Pensar o gênero no espaço escolar é analisá-lo como forma “de decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p.89). A escola, como espaço dinâmico, diverso e cultural, é atravessada pelo gênero e pelas relações de poder, as quais podem ser percebidas na construção de normas, padrões, significados e valores que são instituídos por meio do currículo, bem como nas relações estabelecidas entre os sujeitos. De acordo com Lucifora e Reina (2018, p.10):

[...] o currículo não é uma realidade abstrata e neutra, mas sim uma práxis, sendo repleto de valores e conflitos e regado a relações de poder; para pensá-lo temos de considerar tanto os aspectos técnicos/instrumentais quanto as relações estabelecidas no âmbito escolar, repletas de mecanismos seletivos e excludentes.

A escola é diversa e tem necessidade de ter um currículo diverso que atenda a toda complexidade pedagógica no espaço escolar. O currículo, na escola, não pode ser seletivo, excludente ou desigual. A escola precisa ter um currículo que, na sua práxis, fomente a tarefa de incluir, ensinar, respeitar e possibilitar o diálogo como ação pedagógica emancipatória. A escola e o currículo precisam ser pensados numa dimensão pedagógica dialógica que compreenda o espaço escolar como uma via de mão dupla que envolve escola e sociedade com objetivos de problematizar e superar tais obstáculos.

Com isso, almejamos problematizar as relações de gênero na Educação Física escolar, com base em conceitos, currículo e dimensões culturais. Para tanto, será necessário mostrar como historicamente foram construídos obstáculos culturais impostos à participação feminina nas aulas de Educação Física, bem como as tentativas e os meios de superação desses obstáculos no contexto da escola. Além

disso, procuramos observar as consequências desses percalços para a emancipação de mulheres no campo das relações de poder no mundo social. Dessa forma, as discussões desenvolvidas têm o objetivo de refletir acerca das relações de gênero na escola e dos obstáculos culturais que se encontram no fazer pedagógico, sobretudo, nas aulas de Educação Física no ensino médio, compreendendo o espaço escolar como uma via de mão dupla que relaciona escola e sociedade.

2.1 Gênero: um conceito dinâmico

As relações de gênero compõem pauta atual e necessária no espaço escolar, sendo motivo de reflexões e ações referentes ao fazer pedagógico no chão da escola, inclusive nas aulas de Educação Física. Tal argumento se sustenta, sobretudo, pela percepção de recorrentes conflitos gerados pela naturalização ou perpetuação de certezas construídas culturalmente ao longo do tempo, relacionadas ao papel da mulher e do homem em sociedade.

Para falar sobre gênero e compreender o contexto atual é importante retratar a história do feminismo, destacando três momentos importantes: o primeiro, por volta do século XIX e início do século XX; o segundo, na metade de 1960 até o final de 1980; e o terceiro, iniciado na década de 1990.

A primeira grande fase refere-se à conquista do sufrágio feminino, momento em que as mulheres lutaram para a promoção de direitos jurídicos, como igualdade civil, social e política. Elas reivindicavam direitos contratuais, direito ao voto e à liberdade de escolha de cônjuges, sendo contrárias à visão de mulher como propriedade (SOUZA, 2007). O segundo momento, por sua vez, teve como objetivo eliminar as desigualdades culturais e políticas, ou seja, a liberação da mulher, tornando-as participativas e visíveis na cultura, na arte, na literatura, na política, no trabalho, no lar, entre outros. Havia preocupação em estabelecer a diferenciação entre sexo e gênero e, para isso, estudos foram ampliados, assim como a denúncia à dominação masculina (SOUZA, 2007). Já a terceira fase procurou desmistificar o viés biológico que buscava, na natureza, justificar

as diferenças entre os sexos. Essa fase trouxe discussões relacionadas a questões cultural, social, étnica e racial, questionando a participação da mulher na sociedade e procurando dar visibilidade à mulher negra (SOUZA, 2007).

Esses momentos históricos foram e são importantes, pois muitos progressos foram conquistados pelos movimentos feministas, a exemplo do direito ao voto, do direito à educação e do direito a cargos públicos. Porém, ainda há poucas participações de mulheres em alguns espaços e muito ainda há de se fazer no intuito de reconhecer que mulheres e homens são iguais em relação aos direitos e deveres.

Estudos voltados para as relações de gênero, e não mais voltada apenas para as mulheres (SOUZA, 2007), passaram a ser decisivos no sentido de perceber a dinâmica do conceito de gênero. No contexto anglo-saxão, um grupo de estudiosas passa a estabelecer uma distinção entre gênero e sexo com o intuito de rejeitar o determinismo biológico implícito no termo sexo, historicamente usado para justificar a desigualdade entre mulheres e homens. Elas buscavam a desconstrução de explicações naturalistas “[...] como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 1989, p.7) e procuravam focar os âmbitos social e histórico. Esse novo sentido sinaliza que “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política (LOURO, 1997, p. 21).

O entendimento da pluralidade e diversidade que o termo gênero traz enriquece e amplia o olhar para os vários modos de ser mulher e de ser homem na nossa sociedade, o que nos possibilita questionar e ampliar o debate, instigando novos horizontes sobre o tema. No campo teórico, o conceito de gênero ganha novas interpretações e complexidades de análises, como é possível verificar em Louro (1996, p. 10):

[...] entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e, portanto, histórica –, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a

raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo.

Altmann e Sousa (1999, p.52) entendem o gênero “[...] como construção social que uma dada cultura estabelece em relação a homens e mulheres”. As autoras procuram evidenciar que “a ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considera que, com base nestas, outras são construídas”. As autoras ressaltam que a construção de gênero também é relacional, tanto no que se refere ao outro sexo quanto no tocante a outras categorias, tais como raça, idade, classe social e habilidades motoras.

Assim, gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos (as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados (as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre nos diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de Educação Física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não (ALTMANN; SOUSA 1999, p. 55).

Observa-se que o conceito de gênero tem o intuito de mostrar que, historicamente, as diferenças biológicas foram utilizadas para justificar desigualdades entre mulheres e homens. Daí a importância de entendermos gênero como categoria relacional entre sexos e outras categorias (raça, etnia, classe social) de modo a ampliarmos as possibilidades do que é ser mulher ou homem na sociedade. Para Goellner (2009, p. 76-77), gênero pode ser conceituado como:

A condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres, e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero inscrevem-se nele.

A autora mostra a diferenciação entre sexo e gênero, e reflete que o gênero não é algo pronto e acabado, e sim uma construção social permanente que acontece no

cotidiano e nas relações sociais, de acordo com aquilo que as pessoas reconhecem como feminino e/ou masculino. Essas discussões são ampliadas e deslocam-se do campo biológico para o campo social. Nesse sentido, Louro (1997, p. 22) explica que ao direcionar o “foco para o caráter 'fundamentalmente social' não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados”, ou seja, entende que a biologia não é negada nesses corpos, mas é pensada em relação, haja vista que se pretende entender a construção social e histórica que se produz na interface com as características biológicas. Para a autora, “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 22).

Estabelecer esse debate no campo social a partir das construções históricas é necessário para desmistificar padrões, entender a origem da desigualdade, combater privilégios e problematizar questões sociais e culturais que são colocadas como ‘verdades’ para justificar injustiça e violência. O direito à educação, à participação nas aulas de Educação Física, assim como o direito de representação no campo da política são algumas problemáticas sociais e culturais que precisam ser analisadas e problematizadas para não reproduzir ou gerar desigualdade.

Outras abordagens sobre o gênero vêm sendo adotados por alguns autores. O pós-estruturalismo³ surgiu para ressignificar o conceito de gênero, discutindo conceitos como representação e poder; identidade e diferença. Traz em pauta a distinção entre o homem e a mulher, analisando-os a partir das relações de poder. No pós-estruturalismo, o gênero deixa de ser analisado pelo viés do papel que exerce a mulher e o homem e passa a ser verificado como a mulher e o homem são produzidos e representados pelas normas, leis, instituições sociais, política, entre outros.

Uma concepção significativa que ampliou o conceito de gênero e da abordagem pós-estruturalista foi o estudo da pesquisadora Joan Scott (1995, p.86) que, por meio

³ O termo pós-estruturalismo tem sua origem nos Estados Unidos e os pensadores estadunidenses o utilizavam para rever posições teóricas e críticas ao estruturalismo (PETERS, 2000). O pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona a noção de verdade; ela, de forma radical, abandona a ênfase na verdade para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro (SILVA, 2015, p. 117-123).

da historicização, discute como o gênero legitima e constrói as relações sociais. A autora aponta duas preposições como núcleo central do conceito e seus desdobramentos, a seguir:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

A autora compreende que essas duas preposições estão intimamente associadas, porém, observa que o gênero não é o único campo em que o poder atua; o gênero tem uma dinâmica que implica atravessar esferas sociais, como igreja, política, família e escola. Nesse sentido, existe reciprocidade entre gênero e sociedade. Estudar gênero e as relações de poder na escola é uma maneira de perceber como essas relações acontecem nesse espaço e quais são esses desdobramentos na vida das pessoas.

Para compreender melhor o pós-estruturalismo, Scott utiliza as ideias de Michel Foucault e de Jacques Derrida, pois, o primeiro, discute a importância de conceituar a noção de poder e, o segundo, discute conceitos de desconstrução. Michel Foucault influenciou vários pensamentos acerca do gênero e apresenta como a relação de gênero se articula com o poder. Foucault (2012, p.183), em *Microfísica do Poder*, afirma: “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede”.

Para Foucault, o poder não é uma instituição ou entidade, ou seja, não é um local que impõe regras e normas aos cidadãos; não está relacionado a contratos jurídicos ou políticos; não está ligado a bens econômicos; não é um privilégio que alguém possui ou conquista. O estudioso entende que houve a substituição do poder centralizado por um conjunto de relações de poder, ou seja, ninguém possui poder, mas o exerce. Para ele, não existe ‘o poder’ e, sim, relações de poder e essas relações produzem efeitos de saber e de verdade que são construídas no dia a dia pelos seres

humanos a partir de suas práticas e ações cotidianas como algo invisível, emanado de tradição e moral, podendo ser eficaz e dominante, mesmo sem ser percebido.

Foucault esclarece, ainda, que o poder é formado por várias características como: positividade, em que os seus efeitos podem ser positivos e não apenas negativos; imaterialidade, pois está em todos os lugares e não em apenas em um ponto específico; visibilidade e invisibilidade, no momento em que não é uma apropriação exclusiva de alguém ou um grupo. “O poder está em toda a parte; não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2005, p. 88). Quando se fala em relações de poder, percebemo-nos em relação ao outro. As posições de poder podem ser invertidas, as regras podem ser desobedecidas e, quando percebidas, podem ocorrer momentos de resistência, que levam a organizações de movimentos, criando novos espaços de poder.

Foucault retira o sujeito mulher e homem do viés estruturalista (como um dado definitivo, pronto e acabado) e o leva para o viés discursivo (em que o sujeito é percebido no decorrer da história e do processo). “Se a sexualidade se constitui como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível” (FOUCAULT, 2005, p. 93). Nesse sentido, a produção do gênero acontece nas e pelas relações de poder, em diferentes graus e dimensões desiguais entre mulheres e homens, as quais estão em todos os lugares e, no que se refere a essa pesquisa, no cotidiano das escolas e nas aulas de Educação Física.

Jacques Derrida (1999) problematiza diferenças de gênero e aponta ser necessário um novo olhar, com novas formulações e novas indagações, ou seja, uma desconstrução, não como destruição, mas como possibilidade de novas problematizações sobre a oposição binária feminino e masculino em que estamos acostumados a raciocinar como naturais, ditas, sobretudo, pela tradição. “A desconstrução não é essencialmente filosófica, e não se limita a um trabalho de um filósofo profissional sob um corpus filosófico. A desconstrução está em todas as partes” (DERRIDA, 1999, p. 51). O filósofo questiona também a questão da mulher no mundo tradicional e critica a posição de lugar secundário em que ela é posta na sociedade. “Não é a mulher ou o feminino que é tornado secundário, derivado ou subordinado, mas a diferença sexual” (DERRIDA, 1991, p. 40).

Diante do contexto sustentado pelo pensamento desconstrutivista, outras discussões tornam-se cruciais em relação ao sexo e ao gênero. Judith Butler (2008) veio problematizar essa relação naturalizada do sexo como biológico e do gênero como cultural ao sexo, propondo a retirada da noção de gênero a ideia de que ele decorreria do sexo. A pesquisadora questionou o modelo binário apontado ao sexo/gênero, trazendo contribuições importantes a avanços nesse campo do conhecimento.

[...] se o sexo e o gênero são radicalmente distintos, não decorre daí que ser de um dado sexo seja tornar-se de um dado gênero; em outras palavras, a categoria de 'mulher' não é necessariamente a construção cultural do corpo feminino, e 'homem' não precisa necessariamente interpretar os corpos masculinos. Essa formulação radical da distinção sexo/gênero sugere que os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não está necessariamente restrito aos dois usuais. Se o sexo não limita o gênero, então talvez haja gêneros, maneiras de interpretar culturalmente o corpo sexuado, que não são de forma alguma limitados pela aparente dualidade do sexo (BUTLER, 2008, p. 163).

A autora define gênero como performance e aponta o cuidado aos direcionamentos que são dados para as meninas e meninos quanto às questões culturais e às normas que foram estabelecidas para ambos. É necessário desconstruir essa ideia de normatização, ou seja, essa hierarquização e controle social binário atribuído aos gêneros como: menina/menino; mulher/homem e feminino/masculino. Abre-se espaço para uma nova identidade de gênero, em que surgem pessoas que transcendem o seu sexo ao nascer e que são tão marginalizadas por não fazerem parte da normatização imposta há tempos.

2.2 Interfaces entre escola, gênero, currículo e poder

A escola, como espaço social e educativo, está sujeita a manter uma estrutura de hierarquização, de preconceitos e exclusão, ou então, a ser um espaço social de possibilidades de mudanças de paradigmas. Essas diferentes formas de ser da escola levam a distintas possibilidades das relações de poder nesse espaço. A construção do

currículo é importante para a definição do tipo de educação se quer alcançar ou propor. Por isso, “o currículo é visto como uma arena de significados que, além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, produz identidades e diferenças, entre as quais, identidades/diferenças de gênero. As identidades/diferenças de gênero são vistas como relacionais, históricas e culturais” (BACKES; PAVAN, 2017, p. 94).

O currículo, ressaltam Backes e Pavan (2017, p.95), “não se reduz a uma dimensão técnica, nem a uma lista de conteúdos. O currículo é um artefato cultural. [...] O currículo produz algumas identidades de gênero como legítimas e normais e outras como desviantes”. Louro (1997, p.63), por sua vez, entende que “o processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível”. A autora reflete que antes de analisarmos Leis e Decretos ou falas de autoridades, que também são importantes, faz-se necessário direcionar nosso olhar para as práticas cotidianas. Nesse sentido, “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”” no espaço escola.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se saquem na escola, para trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? [...], precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 1997, p.63-64).

É salutar questionarmos não só o que ensinamos, “[...] mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”. É importante problematizar as teorias que direcionam os nossos trabalhos, inclusive as consideradas críticas, assim como estar atento e atenta “[...] para a nossa linguagem procurando perceber o sexíssimo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”. Torna-se essencial rompermos com um binarismo inflexível que perpassa as relações de gênero e problematizar “as múltiplas e complicadas combinações de

gênero, sexualidade, classe, raça e etnia” (LOURO, 1997, p.64-65) que compõem o arranjo escolar.

Repensar nossas ações no campo pedagógico é essencial. “A instituição escolar, dentre outras coisas, precisa rever seus currículos e as metodologias postas em prática, de forma a se identificar e desconstruir o que é assumido como processos de composição e perpetuação do que se assume estabelecido e naturalizado e do que é considerado diferente” (LUCIFORA; REINA, 2018, p.13). Duvidar faz parte da prática pedagógica e “questionar um currículo como natural ou imutável deve ser um compromisso de todo educador, deve ser um compromisso a ser assumido no sentido da luta por transformação social” (LUCIFORA; REINA, 2018, p.10). Tais questões nos levam a aguçar olhares para temas como: diferença, desigualdade e poder. Como observa Louro (1997, p. 84), tais questões ocorrem no campo político “porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder”.

Lucifora e Reina (2018, p.8) colaboram com essa discussão ao afirmarem que “o currículo selecionado para o acesso ao conhecimento está envolvido por uma rede de poder complexa, que por se colocar tão sutil na sua ação diária, ensina conteúdos bem como atitudes, formas de ser, estar e agir”. Essas relações de poder estão nos currículos de diferentes formas, presentes na maneira como o conhecimento é compreendido, estabelecendo desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, incluindo e excluindo pessoas e grupos. Como descreve Louro (1997), se admitirmos que a escola não apenas transmite e produz conhecimentos, mas fabrica sujeitos, “produz identidades étnicas, de gênero, de classe;” e se reconhecermos e admitirmos “que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade”, então, intrinsecamente, “a escola está comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão”. Diante disso, se compreendermos que a educação é uma ação política é necessário não apenas observarmos, mas tentarmos “interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 1997, p.85-86).

Louro (1997, p. 57) lembra que a escola entende de diferenças, distinções e desigualdades. Na realidade, a escola as produz no momento em que exerce uma ação distintiva, separando os sujeitos. Também dividiu internamente “os que lá estavam,

através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”. A escola, herdada da sociedade ocidental moderna, separou “adultos de crianças, católicos de protestantes”. A escola “também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos das meninas”.

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p.57).

Diante dessa concepção, Louro (1997, p.57) ressalta que é importante questionarmos “como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”. Observa que a escola acaba delimitando espaços, servindo de símbolos e códigos, assim como afirmando o que cada um pode ou não fazer, ou seja, numa forma de separar e instituir. A pesquisadora mostra como a escola informa, também, o lugar dos pequenos e grandes, dos meninos e meninas, chamando a atenção para ficarmos atentos às “[...] múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p.58).

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são apreendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”) (LOURO, 1997, p.59).

Essa naturalização de fatos culturais na escola é algo intencional e ideológica, como afirmam Lucifora e Reina (2018), sendo necessário descortinar a ideologia de neutralidade que recai sobre ela. Nesse sentido, “a instituição escolar não é um campo neutro e está repleta de transmissões de juízos de valores, inclusive no que diz respeito às imagens de gênero”. É importante problematizar a origem das reprovações de alunas e alunos, a desistência da escola, o direito ao acesso à educação, a participação

nas aulas de forma efetiva. Faz-se necessário discutir essas questões e outras no espaço escolar no intuito de encontrar caminhos que minimizem danos a alunas e alunos em sua formação.

Para Louro (1997), é importante entender que a escola faz parte do processo de 'naturalidade' tão fortemente construído na nossa sociedade, e também em outras instituições sociais, como a família, a igreja e a mídia. Esses 'fatos sociais' foram se perpetuando ao longo da história como algo 'natural' por meio de relações de poder, tornando-se 'verdades'. Nesse sentido, é importante essa desconstrução social e a problematização desses fatos culturais.

Goellner (2010, p.77) afirma que, ao se usar o termo problematizar, "[...] é necessário colocar em suspeição algumas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente, pois provavelmente elas não são assim tão verdadeiras". Essa violência que é direcionada algumas pessoas e grupos sociais (classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros), por serem diferentes, é algo que precisa ser combatida. É essencial criar uma política inclusiva que respeite a diversidade cultural, social e sexual que promovam atividades coparticipativas. Entendendo que a diferença não pode significar desigualdade, e que essa não deve ser eliminada, e sim tratada nas suas especificidades.

A escola precisa ser um espaço para problematizar uma política para as juventudes no intuito de desconstruir afirmações que são usadas historicamente para gerar desigualdades entre mulheres e homens na sociedade. Nas palavras de Gomes (2010, p.9),

[...] reconhecer a ausência e a dificuldade do trato pedagógico e curricular das diversas expressões da diversidade (raça, etnia, gênero, orientação sexual, idade, classe, deficiência, campo, entre outros) na política educacional, no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola significa ampliar e qualificar a luta pela construção de uma sociedade democrática.

A autora compreende a importância da reflexão acerca da construção de uma escola diversa com um currículo também diverso e aponta para a necessidade de ampliarmos os nossos olhares para além de uma visão romântica e conservadora de currículo, entendendo a complexidade da questão da diversidade no trato pedagógico no espaço escolar. Gomes (2010, p.9) afirma que "é importante considerar que os

processos de negação, ocultamento, invisibilidade e silenciamento dos coletivos diversos não se dão somente de maneira interna, ou seja, dentro da escola e do seu currículo”.

Quanto mais uma sociedade é marcada pelas desigualdades sociais, maior é a possibilidade de o trato desigual das diferenças fazer parte da sua constituição. Quanto mais profundas são as desigualdades socioeconômicas em uma sociedade, mais elas tendem a encobrir a forma desigual e injusta como são tratadas as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, entre outras. Nesse contexto, o trato desigual dado às diferenças passa a ser naturalizado, tornando-se invisível aos nossos olhos. Por isso, a luta por uma sociedade mais justa e democrática também deve ser acompanhada pela luta pelo reconhecimento, respeito e direito à diversidade, tornando a sua múltipla expressão visível e credível (GOMES, 2010, p.7)

O papel da escola é imprescindível para que o diálogo entre escola e sociedade esteja afinado, ou seja, para que a relação entre currículo, prática pedagógica e ações das educadoras e educadores com as problemáticas advindas do meio social esteja bem construída, de modo a operacionalizar as condições para discutir, problematizar e refletir com a participação de todos os grupos e segmentos que compõem a escola. O projeto político pedagógico deve ser gestado nesse propósito, contribuindo para o surgimento de diálogos profícuos e práticas educativas que visem à superação das desigualdades historicamente instituídas no seio da sociedade.

2.3 Educação Física, gênero e obstáculos culturais

A disciplina Educação Física, no espaço escolar, não pode atualmente se eximir do debate e da responsabilidade de assumir uma prática pedagógica antropológica e social, que utilize o diálogo, a inclusão, o questionamento e a problematização como arcabouço do ensinar e aprender. Para Jacó e Altmann (2011), as práticas pedagógicas na Educação Física historicamente foram pautadas “em concepções médicas e biológicas, na quais se entendia, entre outras coisas, que a Educação Física deveria contribuir para a formação de homens saudáveis, fortes e cuidar para que as mulheres não tivessem sua função da maternidade comprometida”. No Brasil, os estudos

pautados nas ciências sociais só se consolidaram na Educação Física a partir da década de 1980, após a abertura política. De acordo com Jacó e Altmann (2011):

[...] atividades diferentes eram propostas para homens e mulheres, o que justificava inclusive a separação de turmas femininas e masculinas. A separação de turmas se dava tanto pelas diferenças biológicas que explicavam e justificavam as diferenças nas capacidades físicas e habilidades corporais, como pelo aparato legal que, baseado nestas diferenças, legitimava a ideia de quais atividades eram possíveis para as mulheres e quais deveriam ser estimuladas para cada gênero.

Em sua célebre tese de doutorado 'Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!', Eustaquia Salvadora de Sousa (1994) retrata que a escola, no Brasil, por meio de um viés biológico e um aparato legislativo, separou alunas e alunos, instituindo que professoras e professores tivessem um público específico de acordo com o sexo. Os professores lecionavam para os meninos e as professoras para as meninas, com raras exceções, principalmente nas escolas com influências da pedagogia norte-americana, sendo os conteúdos diferenciados de acordo com o sexo. A autora faz uma análise da história da Educação Física em Belo Horizonte, no período de 1897 a 1994, considerando os contextos mineiro e brasileiro, assumindo a categoria gênero como central em suas análises. Ela afirma estar evidente, no pensamento dominante à época, a importância de preservar e manter os papéis distintos das mulheres e dos homens na sociedade, desconsiderando que esses fatores se relacionavam com questões pedagógicas.

Essa divisão por sexos não se constituía em uma inovação da cultura mineira, mas fazia parte da cultura educacional brasileira, como bem mostrou Ruy Barbosa, em 1882 [...]. E justificava-se, afirmando que, por mais deslumbrante que fosse a co-educação nos Estados Unidos e em países europeus, esse não era um sistema que deveria utilizar em todas as nacionalidades, porque não se tratava de uma questão pedagógica, mas de um dos aspectos sociais de relações entre os dois sexos numa determinada sociedade (SOUSA, 1994, p.22).

Em artigo publicado pela revista *Motrivivência*, em 1989, com o título 'Esporte e Mulher', Lino Castellani Filho reforça que, em seu parecer, Ruy Barbosa:

[...] deixou patente sua assimilação dos princípios defendidos pelos Higienistas com relação à definição dos papéis destinados aos homens e as mulheres, na sociedade em construção. Referia-se tal Projeto, a (1) instituição de uma seção especial de Ginástica em cada Escola Normal

e (2) a sua extensão obrigatória a ambos os sexos, na formação do professorado e nas Escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação Mulher [...] a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura” (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 89).

Esse parecer expressa “o reforço ao pensamento dominante a respeito do papel da mulher na sociedade brasileira, preparando-a fisicamente para a maternidade, concebendo a ideia de ‘Mulher’ quase que somente associada à de Mãe (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 89). Esse pensamento trouxe reflexos na composição curricular no Brasil, pois além da separação de alunas e alunos por sexos, as professoras e professores eram tratadas e tratados de maneiras e exigências diferentes para a envergadura do cargo, relacionando a conduta moral a domínios de conhecimentos específicos para o magistério. Sousa (1994, p. 33) retrata essa realidade da época, da seguinte forma:

[...] a legislação tratava professores e professoras de forma diferenciada. Assim, apesar de o concurso para as “cadeiras primarias” exigir, de ambos os sexos, atestado de isenção de crimes e moralidade e de dispensar as mulheres da apresentação de folha corrida. “às casadas, separadas judicialmente de seus maridos [cumpria] provar que lhes não [era] deshonroso o motivo da separação”.

Percebe-se que o direito ao cargo de magistério, para a mulher, estava relacionado diretamente à sua vida privada e ao seu comportamento familiar e social como esposa, e não a sua competência para exercer a função no trabalho. Em relação os conhecimentos exigidos, observam-se as distinções para cada sexo, haja vista que, aos homens, seriam designadas turmas de meninos e, às mulheres, turmas de meninas.

Havia, também, diferença entre os conhecimentos exigidos de professores e professoras, pois a prova prática de Exercícios de Ginásticas e Evoluções Militares era efetuada somente pelos homens e as de “prendas, trabalhos de agulha e corte”, apenas pelas mulheres, deixando evidente que os Exercícios Ginásticos não faziam parte da educação da mulher e que esse tipo de trabalho manual não compunha o currículo ensinados aos homens. Além disso, determinava-se que, ao professor e à professora, cabia ensinar apenas a alunos do seu sexo (SOUSA, 1994, p. 33).

Em relação à Educação Física não era diferente, pois a formação das docentes e dos docentes tinha distinções e separações por sexo e os conhecimentos apreendidos

eram diferentes de acordo o sexo. Sousa apresenta essa distinção relacionada ao conteúdo no seguinte trecho:

[...] embora a maioria dos conhecimentos previstos por esse currículo fosse comum aos dois sexos, aos homens negava-se a aprendizagem da ginástica e do atletismo “feminino” bem como da dança e da rítmica. E às mulheres não se permitia aprender a ginástica e o atletismo “masculinos”, o futebol, o judô e o boxe (SOUSA, 1994, p.138).

A autora deixa claro que a adoção do sexo como critério para a organização de turmas e sua distribuição entre os docentes “não se constituía numa exclusividade do ensino ministrado em Belo Horizonte, pois era também adotado no Brasil e em países dos continentes europeu e americano” (SOUSA, 1994, p.139). O curioso é que, mesmo as turmas sendo mistas no ensino primário, o curso de preparação de docentes insistia nessa separação.

Castellani Filho, (1989) observa que o educador Fernando de Azevedo, mesmo após 24 anos do parecer emitido por Ruy Barbosa, seguiu a mesma linha de pensamento. Tal fato pode ser constatado no seguinte trecho:

[...] A Educação Física da Mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todos compatíveis com a delicadeza do organismo das mães... (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 89).

Observa-se que nem nas ideias de Ruy Barbosa, nem nas ideias de Fernando Azevedo, a figura da mulher surgiu dissociada da imagem de ‘mãe’, pois a “correlação mulher-mãe vista como algo natural, está relacionada com o fato de vincular-se a construção da concepção de mulher, à imagem de seu corpo” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 58). Assim, esse discurso construído historicamente tinha o intuito de manter o controle do corpo da mulher aos moldes da normatização social vigente. Nas palavras de Tortola (2018, p. 54):

O corpo da mulher, reservado ao contexto privado, caracterizado pela graça e fragilidade, não podia ser exposto e submetido a treinamentos e/ou práticas corporais que comprometessem tais características, sob o perigo de desconstruírem padrões de gênero determinados por regimes de verdade instituídos pelas instâncias de poder e controle dos sujeitos.

A construção da imagem da mulher reflete a ideia de naturalização, determinada por atitudes femininas, servindo de “[...] anteparo à ideia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino”, sem que houvesse o interesse em evidenciar que estava “calcada essencialmente em determinantes sócio-culturais e não bio-fisiológicos” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.59).

Contrariando, porém, esse entendimento, que acabava por conduzir ao equívoco da naturalização do fato social; a psicóloga educacional Odete Lourenção, em artigo publicado no ano de 1953, na revista da Associação de Professores de Educação Física de São Paulo, escreveu começando por dizer que, “... em geral, admite-se a fragilidade da filha perante o filho e cuida-se mais de resguardá-la de experiências e contatos [...] Dão-se brinquedos e jogos diferentes para meninos. São diferentes as leituras e até o enxoval do bebê [...] Esses fatores ambientais, minuciosos até os pormenores, mas operando continuamente através das idades, vão, pouco a pouco, determinando capacidades diferentes entre homens e mulheres...”. E continuava, dizendo que “... a Educação Física deve se adaptar às diferenças que se apresentam entre os sexos, embora o professor deva lembrar-se que tais diferenças, em sua grande maioria, são frutos, mais das influências culturais de nossa sociedade ocidental, que de fatores fisiológicos realmente diferenciadores...” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.59)

Para Castellani Filho (1989, p.89), as palavras do educador Fernando de Azevedo foram proféticas no entendimento que o educador tinha acerca da participação das mulheres na Educação Física. O autor lembra que, “em 1941 é promulgado o Decreto Lei n. 3.199 que, até o ano de 1975, estabeleceu as bases de organização dos Desportos em todo o país”.

Em seu artigo 54º, “[...] Às Mulheres não se permitirá a prática de Desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos, baixar as necessárias instruções de entidades desportivas do país...’

Anos mais tarde, em 1965, o CND baixou, através da deliberação nº 7, instruções as entidades desportivas do país sobre a prática de esportes pelas mulheres: ‘... nº1 As mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação. nº 2 Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza: futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo, halterofilismo e baseball... (CASTELLANI FILHO, 1989, p.89).

Para o autor, essa legislação traz “uma distinção entre as atividades físicas a serem praticadas pelos homens daquelas a serem executadas pelas mulheres, culminando por viabilizar aos primeiros maiores oportunidades de desenvolverem-se em destrezas físicas”. Com isso, a busca de maior “destreza física” ou desempenho é relacionado a um sexo em detrimento do outro, reforçando a ideia “de se adaptar nossa juventude ao padrão de masculinidade e feminilidade vigente em nossa sociedade, vindo dessa forma ratificar a expectativa da nossa cultura no que concerne suposta superioridade do sexo masculino sobre o feminino” (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 89).

Essa padronização de feminilidade e masculinidade, assegurada pela legislação brasileira no âmbito esportivo, reforçou, no ideário social e cultural dos sujeitos, comportamentos limitadores nas práticas esportivas corporais, criando obstáculos, distinção, exclusão e diferenças no acesso a elas e em sua aprendizagem, algo que refletia na Educação Física escolar. Outro ponto que colaborou para distinção, diferenças e exclusão de alunas e alunos no currículo escolar diz respeito às facultatividades apoiadas nas legislações. Castellani Filho, (1998, p. 7-9) traz algumas reflexões sobre esse tema, com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - LDBs, facultatividades e reflexões.

LDB – facultatividades e limites	Reflexões
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Até o limite de 18 anos de idade.	[...] apoiava-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. [...] estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto, forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto, obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. 1-Facultá-la àquele aluno que comprovadamente trabalhasse mais de seis horas/dia e estudasse à noite – condição logo estendida a todos que atestassem o vínculo empregatício, independentemente	1-Reforçava a lógica de dispensa já que, estando o aluno integrado ao mercado de trabalho, caberia a ele e não à escola – a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de

<p>do turno em que viessem a estudar.</p> <p>2-Facultá-la ao aluno com mais de 30 anos de idade.</p> <p>3-Facultá-la ao aluno que estivesse prestando serviço militar.</p> <p>4-Facultá-la, por fim, ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado.</p>	<p>trabalho.</p> <p>2-Expressava a compreensão de que, a partir dessa idade, o aluno [...] já estaria, na condição de arrimo de família ou prestes a sê-lo, vinculado ao mercado de trabalho, cabendo a esse, [...] tomar as devidas providências para a manutenção e, quando necessário, recuperação da aptidão física de seu funcionário;</p> <p>3-Correspondia ao entendimento da similitude existente entre o trabalho corporal levado a efeito nas Forças Armadas e aquele outro das aulas escolares de Educação Física;</p> <p>4-Confirmava a tese de que ela só se justificava pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica, na atividade física isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada.</p>
<p>Seis anos mais tarde, a essas quatro alíneas se somaram outras duas, por meio da Lei nº6.503, de 13 de dezembro de 1977.</p> <p>1- Facultava ao aluno de pós-graduação.</p> <p>2 -Facultava a prática da Educação Física à mulher com prole.</p>	<p>1-Estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional.</p> <p>2-Numa clara alusão à compreensão de que a ela - e tão somente a ela - cabia cuidar dos filhos, já que ao esposo era destinada a responsabilidade de prover o sustento do lar.</p>

Fonte: Gilvan Moreira da Silva; adaptado de Castellani Filho (1998).

Um destaque emblemático da padronização da feminilidade e masculinidade na legislação brasileira, enfatizado nesse quadro a partir do pensamento de Castellani Filho (1988), é em relação à facultatividade da mulher com prole nas aulas de Educação Física, o que ressalta a responsabilidade única e exclusiva da mãe em relação à filha e ao filho. Nesse caso, o pai não deveria ter a mesma responsabilidade e, conseqüentemente, o mesmo direito na lei? Prover o sustento do lar seria responsabilidade apenas do pai? A mulher não deveria ter a mesma responsabilidade

de prover o lar? A participação nas aulas de Educação Física não deveria ser direito de ambos?

Ao observarmos o contexto histórico da época, décadas de 1960 e 1970, no que diz respeito à disciplina Educação Física, algumas explicações sociais, culturais e educacionais, talvez, dessem conta de justificar essa configuração. Mas, e na conjuntura atual, faz sentido essa legislação?

Seguindo esse percurso reflexivo em relação à disciplina Educação Física, Castellani Filho (1998, p.18) diz que a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz no seu corpo referente à disciplina a seguinte redação, em seu artigo 26, parágrafo 3º: “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”. Esse novo texto retira da Educação Física escolar “a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno”. Porém, Castellani Filho explica que, ao manter a facultatividade para os cursos noturnos, “o perigo da estreiteza pedagógica ainda a espreita”. Apesar disso, observa um grande avanço no momento que a disciplina deixa de ser contemplada apenas como uma atividade, citada nas LDBS anteriores, e passa a ser um componente curricular (CASTELLANI FILHO, 1998, p.18).

A forma anterior assumida pela disciplina Educação física no currículo retratava-a como um fazer prático que não precisava de reflexão teórica. No ano de 2001, foi acrescido o termo obrigatório no parágrafo 3º do artigo 26 da LBD de 1996, à frente da expressão componente curricular, no intuito de reforçar a obrigatoriedade da Educação Física na educação básica. O texto anterior deixava a Lei dúbia, dando margem a vários entendimentos.

Em 2003, outra alteração na LDB relaciona-se com a Educação Física Escolar por meio da Lei n. 10.793/2003. Essa Lei indica, no seu artigo 26, a seguinte norma:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;

- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole. (NR)

De acordo com Impolcetto e Darido (2018), essa nova legislação traz no seu bojo um retrocesso à área da Educação Física escolar, pois baseia-se numa concepção biologicista “que considera apenas a formação motora, como se o homem pudesse ser dividido em partes no processo de educação”. Retoma-se a ideia da Educação Física como uma atividade eminentemente prática.

Recentemente, a LDB foi alterada com a nova reforma do ensino médio por meio da Lei n. 13.415/2017, porém, manteve praticamente o mesmo texto da Lei n. 10.793, de 1º.12.2003 no que se refere às facultatividades. Infelizmente, a forma como a Educação Física se encontra ainda no currículo escolar mantém uma organização que distingue, separa e exclui muitas alunas e alunos do processo de ensino e aprendizagem, negando conhecimentos importantes da cultura corporal de movimento. Por mais que a escola e a professora e o professor criem situações que amenizem esses impedimentos, o processo de ensino e aprendizagem na área fica comprometido e traz sequelas educacionais irreparáveis para alunas e alunos.

No que se refere ao gênero, só recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deixa de fazer menção, no seu bojo, à separação de meninas e meninos no espaço escolar, haja vista que, anteriormente, as legislações determinavam como obrigatório o desenvolvimento dessas práticas por sexo. Porém, isso não quer dizer que não existam práticas pedagógicas, no contexto atual, que separam meninas e meninos nas aulas de Educação Física. Segundo Fraga (2009), as discussões e produções acadêmicas sobre o tema da separação têm questionado e evidenciado essa prática no campo da Educação Física, assim como têm marcado as formas de permanência da separação de meninas e meninos na escola, as quais sempre foram pautadas nas diferenças biológicas.

Souza Junior (2018) considera que não se pode negar a existência de diferenças biológicas entre os sexos, porém, faz ressalva ao afirmar a existência de diferenças (tão ou mais acentuadas) entre indivíduos do mesmo sexo. Mais do que biológicas, as

diferenças entre meninas e meninos são construídas socialmente na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm grande peso nas performances desses indivíduos e na realização de diferentes práticas corporais. O autor compreende que o convívio de meninas e meninos nas aulas deve ser adotado e incentivado pelos docentes, buscando constantemente estabelecer um ambiente de respeito mútuo e solidariedade, no qual as diferenças físicas não se constituam em diferenças de acesso a uma participação efetiva nessas aulas.

A professora Helena Altman (1998, p.53), no trabalho intitulado *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*, identificou que “os meninos na escola ocupavam espaços mais amplos do que as meninas pelo esporte”, e observou “uma exclusão das meninas das quadras de futebol durante os recreios”. Porém, essa exclusão não se dava pelo fato de serem mulheres (mesmo porque alguns alunos também eram excluídos), e sim por serem consideradas “mais fracas e menos habilidosas”, atributos que, somados à idade, constituíam-se “como critérios de exclusão também para meninos”. Em resumo, o gênero, a idade, a força e a habilidade, entre outros possíveis critérios, “formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios” (ALTMAN, 1998, p.54).

Os resultados dos estudos desenvolvidos por Altman mostraram: que o gênero em si não é único fator de exclusão; que essas exclusões aconteciam tanto em aulas mistas ou separadas por sexo; e que esses “emaranhados de exclusões” aconteciam mais nas atividades esportivas do que em atividades como jogos e brincadeiras, por exemplo, em que havia maior integração dos gêneros. Essas observações são cruciais para criarmos estratégias pedagógicas que venham a direcionar o nosso trabalho no chão da escola.

A professora Juliana Jacó (2012), por meio da pesquisa ‘Educação Física Escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar das aulas’, enriquece o debate com os dados que apresenta. O objetivo da pesquisa foi analisar as diferenças nas participações de alunas e alunos nas aulas de Educação Física e problematizar como o gênero perpassa as aulas e os sujeitos envolvidos de maneira a promover diferentes formas de ser e estar nas atividades. Os resultados obtidos mostraram que há diferentes formas de participar ou não participar das aulas. Um ponto de reflexão

importante da pesquisa é que nem sempre a ausência de participação se expressa dessa forma binária entre participar e não participar. Para a autora, era comum, na Educação Física, o entendimento atrelado à lógica binária relacionada à participação nas atividades, em que o participar era representado por quem estivesse fisicamente dentro da proposta de aula, e o não participar por quem estivesse fisicamente fora da proposta das atividades de aula.

A autora nos alerta que um olhar despretenso, numa aula de Educação Física, passa a impressão de quem está em aula está participando; porém, num olhar atento, a professora e o professor perceberão que não necessariamente essas alunas e alunos estão participando de forma efetiva. A pesquisadora explica que, numa prática de jogo, algumas alunas e alunos se esquivam da bola, passam sua vez num arremesso do baleado, deixam o outro ir em seu lugar, entre outros comportamentos. A autora chega à conclusão que essa participação não é binária, que existem diferentes maneiras de participar em aulas e que essa participação pode ser mais ou menos eficiente, promovendo ou não a aprendizagem dessas alunas e alunos. Ela observa, ainda, que a oportunidade de aprendizagem não é igualitária e salienta que a professora e o professor devem criar estratégias de participação para que as alunas e alunos aprendam. A autora entende que essa maneira de aprender deve ser superada, porque pode gerar uma maneira desigual de aprendizagem, criando uma diferença entre os gêneros no processo de aquisição do conhecimento. Como sugere Jacó (2012, p.41-42):

Criar situações de aprendizado dos conteúdos da Educação Física envolve criar situações nas quais o corpo e o movimento estão envolvidos de maneira significativa. Por isso, participar da aula e das atividades propostas de maneira que esse corpo esteja em movimento é entendido como um dos elementos fundamentais, mas não exclusivos, para o aprendizado de seus conteúdos. Quando um/a aluno/a deixa de participar das atividades de aula, não as vivenciando com seu corpo e movimento, não ocorrem situações de aprendizado eficazes daquele conteúdo, ou seja, um aprendizado que possibilite que esses alunos e alunas apropriem-se dos conteúdos específicos da Educação Física (o Jogo, a Ginástica, a Luta, o Esporte, a Dança) e sejam capazes de ter autonomia em suas práticas, tendo compreensão sobre estas.

Nesse sentido, é importante que as alunas e os alunos vivenciem esses conhecimentos, que tenham essas experiências corporais, haja vista que a

aprendizagem na Educação Física envolve várias dimensões do conhecimento, como saberes históricos, sociais, culturais, técnicos e lúdicos. Essa experiência entre o corpo e o movimento do saber fazer, do vivenciar, do praticar e do agir será imprescindível nesse processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar e na participação de educandas e educandos nas aulas de Educação Física, porém, não é única. Jacó entende que essa dimensão técnica “deve proporcionar que meninas e meninos se apropriem do saber fazer das práticas da cultura corporal, que envolve as habilidades corporais necessárias para tal prática, a noção tática, a lógica de tal prática, seus sentidos e significados, o que se diferencia de privilegiar o tecnicismo e a performance” (JACÓ, 2012, p.107).

Mesmo que essa não participação afete tanto meninas e meninos, é significativamente maior o número de meninas que deixam de participar das aulas de Educação Física, conforme também observado durante minha pesquisa de monografia supracitada. Das 82 pessoas entrevistadas por não participarem das aulas, 67 eram meninas e 15 meninos, ou seja, 81% das pessoas que não participavam das atividades de aulas de educação física eram meninas (JACÓ, 2012, p.44).

A autora relata que, com o passar dos anos escolares, aumenta cada vez mais o distanciamento entre a participação feminina e a masculina nas aulas Educação Física Escolar, criando um fosso desproporcional nessa participação. Ela aponta como uma das possíveis causas à falta do incentivo da família nas práticas corporais, fora do contexto escolar.

Por isso, é possível dizer que, nas aulas observadas, o que alunos e alunas traziam de fora da escola em relação às experiências e conhecimentos sobre o corpo e o movimento tinha grande influência sobre qual lugar esses/as alunos/as ocupavam nessas aulas. Isso porque não são a escola e a Educação Física as únicas responsáveis pelos entendimentos e usos do corpo de alunos/as. O meio cultural no qual estavam inseridos/as possibilitou experiências e entendimentos distinto para cada um/a sobre os saberes que circulam nas aulas de Educação Física (JACÓ, 2012, p. 104).

A autora explica que a Educação Física na escola, na maioria das vezes, privilegia “momentos de demonstração de habilidades e não de aprendizados”. Nesse sentido, alunas e alunos que tiveram “experiências com esporte fora da escola,

conteúdo próximo ou igual ao das aulas”, acabaram se destacando nas aulas de Educação Física escolar com um papel de protagonismo, enquanto, as outras alunas e alunos que não tinham essas experiências participavam menos das aulas (JACÓ, 2012, p.104).

É mister salientar que os protagonistas do estudo desenvolvido por Jacó (2012), em sua maioria, eram alunos que já tinham essas vivências esportivas coletivas fora da escola; já no tocante às meninas, “os cuidados com corpo voltados para a saúde e estética foram os que prevaleceram [...], o que promovia experiências com práticas individuais que colaborassem com tais aspectos”. Isso mostra que ainda as práticas corporais estão generificadas nas aulas de Educação Física, sendo necessárias algumas mudanças no fazer pedagógico. Assim, “quando as aulas de Educação Física proporcionam somente momentos de demonstração de habilidades adquiridas fora da escola, elas se distanciam do previsto e esperado delas: oportunizar aprendizados” (JACÓ, 2012, p.105).

A Educação Física Escolar tem um papel fundamental no chão da escola, que é de conscientização e mudança de paradigma, “quando a Educação Física deixa de oportunizar aprendizados ela acaba sendo reprodutora de padrões, normas, estereótipos que colocam a mulher como menos apta, biologicamente menos competente que os homens para a prática de atividades corporais, mais frágil etc (JACÓ, 2012, p.105.)

Para além de oportunizar aprendizados, a aula de Educação Física “deve possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os gêneros” e criar condições para as meninas exercerem o empoderamento dos seus corpos; deve, ainda, instigar nas professoras e professores uma tarefa pedagógica que vai “além de gerenciar situações de diferenças, mas desafiar tais diferenças” (JACÓ, 2012, p.105-106).

Os estudos de Jacó (2012) mostraram também a importância do incentivo da família na influência da prática esportiva fora do ambiente escolar para a participação de alunas e alunos nas aulas de Educação Física, haja vista que a maioria dos alunos que se tornaram protagonistas nas aulas recebeu incentivo da família, diferentemente das meninas. A autora observa que, se não houver uma intervenção prévia das professoras e professores na sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física, o desempenho das meninas será inferior aos meninos, ou seja, elas terão mais

dificuldades nas atividades propostas, contribuindo e reforçando “os estereótipos que colocam a mulher em inferioridade ao homem no que se refere ao corpo e ao movimento” (JACÓ, 2012, p.106). Nesse sentido, essas reflexões vêm mostrar que as influências culturais e os modos diferenciados pelos quais meninas e meninos são tratados refletem em sua participação nas aulas de Educação Física.

Daolio (1995, p.102) colabora com essa discussão ao mostrar que a influência da família é relevante nesse processo e que o comportamento e o incentivo dos pais e mães contribuem de forma significativa nas aprendizagens das meninas e meninos.

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem [...] Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e estimulam-no aos primeiros chutes [...] em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujar, não suar (DAOLIO, 1995, p.102).

Esse processo de transmissão cultural no cotidiano e que envolve, na maioria das vezes, a família, a igreja, a rua, a mídia, entre outros, colabora para a diferenciação na aprendizagem de meninas e meninos, sendo decisivo na participação de ambos nas aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido, é necessária a compreensão que “a escola não recebe ‘tábuas rasas’⁴, alunas e alunos sem bagagem de vivência, sem experiências sociais que extrapolam os muros da escola” (JACÓ, 2012, p.53). Todas elas e eles estão inseridos/as numa sociedade, numa determinada cultura que reporta saberes, valores e conhecimentos diversos. Tudo isso irá formar o arcabouço cultural de alunas e alunos.

Jacó (2012), fundamentada no pensamento de Clifford Geertz (1989), compreende que nossas alunas e alunos são seres culturais e “que todo ser humano é

⁴ Assim como Jacó discorre acerca de ‘tábuas rasas’, Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), diz que o estudante traz consigo saberes e que ele não chega à escola como ‘tábua rasa’, vazia, sem conhecimento. É necessário compreender que a/o estudante é um ser de ideias e traz experiências da sua própria realidade. Portanto, é mister romper com a ‘educação bancária’ e lutar para a existência de uma educação transformadora.

amarrado em teias de significados e a cultura seria essas teias e suas significações” (JACÓ, 2012, p.53). E complementa:

[...] os alunos e alunas que estão na escola atribuem significado às diferentes práticas corporais não somente pelas informações que a escola e, mais especificamente, a Educação Física fornecem. Mas também pelos sentidos, vivências, valores, normas, que a cultura na qual estão inseridos/as entende tais práticas corporais, ou seja, por uma rede de representações que vai moldando cada aspecto da vida social, inclusive sobre os saberes que circulam nas aulas de Educação Física (JACÓ, 2012, p. 53).

Fensterseifer e González (2018, p. 11) concordam e colaboram nessa discussão na medida que reportam:

[...] o sentido de cultura (e a cultura corporal de movimento) no sentido weberiano de teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a. O que nos permite afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, e a educação escolar (Educação Física) por sua vez, potencializa-nos para tecê-la (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2018, p. 11)

Esse conhecimento da realidade cultural e social nos permite melhor visualizar os fatos e o mundo, ampliando a nossa visão. Ele nos faz “[...] lembrar que nascemos homens ou mulheres, diferentes sexualmente, e somos socializados pela cultura, classe, religião, etc, que se relacionam através de símbolos, jogos de significação e relações de poder”. Essa percepção permite, assim, uma nova prática pedagógica, para além desses obstáculos culturais que impedem a participação de alunas e alunos nas aulas de Educação Física (BETINARDI, 2008, p.14-15).

Porém, será que todas as concepções de escola que existem hoje contemplam ou facilitam essa formação que envolve a diversidade de gênero, classe social, etnia, raça, religiosidade no sentido de superar os obstáculos culturais e contribuir para a participação efetiva de alunas e alunos no espaço escolar e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física? De acordo com Libâneo (2012, p. 335-336):

Entendida como uma instituição situada num contexto espaço-temporal, atravessada por múltiplos condicionantes externos, a escola é um espaço de realização tanto dos objetivos da sociedade e do sistema escolar quanto dos objetivos de aprendizagem. No entanto, há cada vez mais dissensos entre dirigentes dos sistemas de ensino, políticos,

pesquisadores, educadores, a respeito de quais devam ser esses objetivos e modos de funcionamento.

Diante disso, é possível destacar a presença de quatro concepções de escola presentes no debate contemporâneo, como demonstrado no Quadro 2 (LIBÂNEO, 2012, p.336).

Quadro 2 - Concepções de escola e suas características

Concepções de escola	Características
A primeira, de cunho conservador.	Mantém a visão da pedagogia tradicional (incluindo, agora, a sua versão moderna pautada pelo sistema de ensino apostilado) em que a escola tem que, simplesmente, responder às demandas da sociedade e preparar para a profissão, para o vestibular e para o mercado de trabalho. Seu papel relaciona-se à transmissão de conteúdo a turmas homogêneas, importando pouco as características individuais e socioculturais dos alunos.
A segunda, decorrente das políticas educacionais formuladas por organismos internacionais para países pobres (como Banco Mundial e OCDE), também de cunho conservador.	É a escola da integração social, baseada num conteúdo mínimo para sobrevivência social e numa organização escolar assentada no convívio social, para conter conflitos sociais gerados pelo multiculturalismo (raça, etnia, religião, entre outros).
A terceira é a escola de integração social de cunho sociocrítico, ao lado da acentuação de uma visão culturalista.	Busca estruturas de funcionamento curricular e organizacional com base no convívio social, mas no sentido de respeito a diferentes identidades culturais, de construção social do conhecimento, como forma de intervir criticamente na vida política e social. Por essa visão, o conhecimento é sempre uma construção "social", não havendo separação rígida entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano, já que ambos são objetos culturais, social e culturalmente construídos.
A quarta concepção é a escola entendida como formação cultural e científica.	Define o papel da escola como lugar de apropriação, pelas alunas e alunos, da experiência socialmente desenvolvida, mas que, ao mesmo tempo, considera a experiência sociocultural concreta de alunas e alunos, interligando o mundo do conhecimento sistematizado e as formas de conhecimento local.

Fonte: Gilvan Moreira da Silva; adaptado de Libâneo, (2012, p.336).

Libâneo (2012, p. 337) aponta que as duas últimas concepções de escola ressaltam “[...] cada uma a seu modo, a importância dos elementos culturais no currículo, no ensino e na organização escolar”. Contudo, o pesquisador entende que a abordagem pedagógico-didática é diferente, como podemos verificar no Quadro 3.

Quadro 3 - Concepções de escola e suas características

Concepções de escola	Características
Baseada na escola como lugar de integração e convivência social.	Valoriza a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (respeito à diversidade, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade, atividades sobre problemas da vida cotidiana, entre outras). No limite, o centro do currículo são os conhecimentos locais, a vida cotidiana de alunas e alunos, os saberes e experiências da comunidade. Vê-se que o foco dessa proposta está na prática social que acontece em contextos imediatos, ou seja, em culturas particulares, sendo menos direcionado para a cultura acumulada, para os saberes sistematizados ou para a prática propriamente pedagógica, que identifica a segunda posição.
Atribui prevalência à formação cultural e científica.	Caracterizada pela valorização da apropriação, pelas alunas e alunos, dos saberes sistematizados para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Nessa proposta, assume-se, ao mesmo tempo, que a escola ensina a alunas e alunos concretos, sendo necessário vincular os conteúdos e os processos de formação da personalidade às suas experiências socioculturais.

Fonte: Gilvan Moreira da Silva; adaptado de Libâneo, (2012, p.337).

Seguimos na mesma direção de Libâneo ao voltar-se para a quarta concepção, a qual é concebida como “[...] uma pedagogia centrada nos conteúdos, na formação de conceitos e domínios de processo de pensamento, na perspectiva da teoria histórico-cultural” (LIBÂNEO, 2012, p.337). Assim, é importante “reconhecer que as nossas

alunas e alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos do conhecimento e sujeitos experienciais e que essas duas dimensões devem ser constantemente religadas por uma ação mediadora do professor” (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p.13).

Em seu estudo ‘O aluno não é mais aquele! E agora professor?: a transfiguração histórica dos sujeitos da educação’, Fávero Sobrinho (2010) ressalta que, nesse novo cenário histórico-cultural, é importante que professoras e professores utilizem uma pedagogia cultural, porque entende que as alunas e os alunos “[...] são produtos diários da cultura, de uma cultura-ação, de uma cultura no sentido antropológico, que encara todo e qualquer ato social como uma forma de construir cultural e socialmente a realidade” (2010, p.9). Por isso, é importante à professora e o professor o aproveitamento dessa bagagem cultural que a aluna e o aluno trazem da sua realidade, e a ressignificação desse conhecimento por meio dos conhecimentos científicos que são abordados na escola, criando, assim, sentidos e significados para si. Nesse fazer pedagógico coletivo, o diálogo é extremamente importante para o sucesso da prática pedagógica, assim como o conhecimento contextual e a caracterização do grupo no qual a professora e o professor irá atuar.

2.4 A Educação física no ensino médio: transformações legais e ações pedagógicas de reconhecimento de jovens alunas e alunos

A Educação Física atual, no ensino médio, é marcada por várias transformações ocorridas ao longo dos anos, as quais nos informam acerca dos percursos da área e de seu atendimento a aspectos conjunturais. As reflexões que ora propomos têm o intuito de discutir avanços e limites da Educação Física escolar brasileira, no ensino médio, em suas dimensões histórica, política e curricular. Para isso, optamos por discorrer acerca de alguns fatos que entendemos como marcantes no ensino da Educação Física, no século XX e na atualidade. Outro ponto importante é fazermos uma reflexão e compreensão sobre quem são os jovens que estão no ensino médio, já que almejamos uma educação emancipatória e humana, voltada as alunas e alunos como

sujeitos do processo formativo. Inicialmente apontamos que essas jovens alunas e alunos são dotados de experiência, saberes, desejos e com concepções de vida diversas.

A pesquisa aqui desenvolvida, além de promover o diálogo com a literatura disponível e acessível ao pesquisador, propõe a leitura das problemáticas investigativas que tocam questões educacionais, notadamente aquelas relacionadas ao ensino médio. Também almejamos, por meio da participação de alunas e alunos, discutir as consequências decorrentes da condição social, econômica e cultural, na percepção de jovens, sobre o papel social dos gêneros e sua formação. Conhecer um pouco dessas alunas e alunos, no ensino médio, torna-se uma das ações legítimas no sentido de compreendê-los e problematizar questões afetas ao gênero e à participação das meninas em aulas de Educação Física.

O século XX foi um período importante para a educação pública, haja vista que vários debates e reformas aconteceram com o objetivo de uma educação sólida e efetiva no país. Segundo Castro (2017, p. 127):

Em 1932, por exemplo, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual membros da elite intelectual, por várias razões, defendiam a escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Esse movimento também evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1934 declarou a educação pública um direito de todos. A Constituição Federal de 1937, por sua vez, normatizou a educação pública, traçando diretrizes para a formação intelectual, moral e física da infância e da juventude, visando prepará-la para a vida em sociedade, o mundo do trabalho e a defesa da nação. A Educação Física foi instituída como uma prática escolar obrigatória em âmbito federal, em todas as escolas primárias, secundárias e normais.

Em meados de 1930 a 1945, período em que Getúlio Vargas estava no poder, havia a preocupação com uma educação pública voltada ao mundo do trabalho. A Educação Física tornou-se ferramenta para alcançar esse objetivo, sustentando suas práticas na formação de jovens fortes e saudáveis para o trabalho na indústria de base. Para Mansanera e Silva (2000 p. 121):

O eugenismo influenciou decisivamente os rumos tomados pelas práticas de higiene e educação sanitária até meados dos anos 40. Para os higienistas sociais, interessava a possibilidade, apontada pelo

eugenismo, de utilização de todos os conhecimentos no sentido de melhorar física, mental e racialmente as futuras gerações brasileiras.

No período de Juscelino Kubitschek (1956 a 1960), conhecido como o período desenvolvimentista, a educação foi utilizada para contribuir para a implantação e a ampliação da indústria de base no país. Na sequência, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 4.024, em que se instituiu o ensino primário com duração de quatro anos e o nível médio voltado à formação, organizados em dois ciclos – o ginasial e o colegial. A Educação Física tornou obrigatória a sua prática nos cursos primários e médios, até os 18 anos. Nessa época, a prática da Educação Física estava atrelada ao mercado de trabalho, haja vista que muitos estudantes terminavam os últimos anos de estudos nessa faixa etária e, ao ingressarem no trabalho, deveriam ter capacidade física adequada. Em 25 de julho de 1969, um decreto Lei n. 705 alterou a redação do artigo 22 da Lei de 1961, que diz: “Art. 1º – Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969). Esse artigo reforça o esporte como objetivo central da Educação Física. A LDB, de 1961, criou uma educação separatista: a) voltada para a elite do país; b) voltada aos pobres, com foco no ensino profissionalizante para o ingresso no mercado de trabalho.

Em 11 de agosto de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada e ampliou de quatro para oito anos a duração dos estudos nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. A Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, sendo facultativa as alunas e alunos do período noturno que trabalhassem mais de seis horas, que tivessem mais de 30 anos, que prestassem serviço militar ou fossem fisicamente incapacitados (BRASIL, 1971). Em 1977, uma nova Lei n. 6.503 acrescentou a facultatividade para alunas e alunos que estivessem cursando pós-graduação e para alunas com prole. Nesses dois casos, nota-se a observância ao trabalho intelectual, em que não seria necessária capacitação física para o trabalho, assim como a demarcação de papéis por meio do gênero. Somente a mulher teria a obrigatoriedade de cuidar dos filhos, não sendo vista como provedora do lar. Para Castro (2017, p. 128-129), “no ensino médio, a Educação Física escolar deveria contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento dessas

potencialidades, possibilitando uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade e o estímulo à liderança”.

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). O sistema Educacional do Brasil passou a ser estruturado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica passou a ser organizada em etapas e modalidades de ensino, as quais compreendem a educação infantil, o ensino fundamental I e II – totalizando nove anos – e o ensino médio, que representa a última etapa do processo formativo (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 35 da Lei 9394/96, o ensino médio possui uma duração mínima de três anos, com as seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A fase do ensino médio é aquela em que se consolida, complementa e aprofunda os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos no ensino fundamental. É o momento de ampliação dos domínios cognitivos, instrumental, afetivo e valorativo das alunas e dos alunos. Para alguns, o ensino médio configura-se como a etapa que finaliza os estudos e, para outros, serve como fase preparatória para a participação em processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior.

Em 1997, por meio do Decreto n. 2.208, retoma-se a ideia de separação obrigatória do ensino médio regular e profissional, instituindo-se os cursos de Formação Geral e Formação para o Trabalho. No ano de 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sob a responsabilidade da Secretaria de ensino médio, do Ministério da Educação e do Desporto. Nesse documento, a Educação Física se inscreve como disciplina da base curricular, pertencente à área de Linguagens e

Códigos e suas tecnologias. Segundo Darido et al. (2001, p. 18), os PCNs têm como função principal:

[...] subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (DARIDO, 2001, p.18).

Os PCNs propõem que as aulas de Educação Física sejam de qualidade para todas as alunas e alunos, sem preconceito e discriminação. A proposta é trabalhar no princípio da inclusão, nas dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), articulando o aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser e dos temas transversais. Propõem relacionar a Educação Física com os acontecimentos da realidade da sociedade brasileira, voltando-se para a integração de alunas e alunos na esfera cultural e corporal. O PCN aponta que:

Os movimentos do corpo “certos” ou “errados” são determinados socialmente, indicando o comportamento adequado. O estabelecimento de padrões culturais de movimento acontece como se fosse um fenômeno natural. O jeito de andar, a postura corporal, a maneira de gesticular, o olhar, o ouvir, enfim, a conduta motora aparece como ação puramente biológica. A apreensão de determinado fenômeno depende dos instrumentos sógnicos de que se dispõem. Estes instrumentos vão moldar as ações internas e externas do indivíduo e vão, portanto, influenciar as relações entre as pessoas (BRASIL, 1999, p. 162).

No século XXI, a obrigatoriedade da Educação Física e de outros componentes curriculares passa a ser questionada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como outros documentos e resoluções, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passaram a nortear o currículo da educação básica e as atribuições da Educação Física escolar. No ano de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente do Brasil, iniciando um novo período político popular no país, com mudanças no campo educacional e que abarcam o período de 2003 a 2010. Em 2004, o Decreto n. 5.154 alterou o Decreto n. 2208/1997, permitindo às redes públicas e privadas escolherem a forma de organizar o ensino médio. Passava a ser livre a escolha em separar ou não ensino médio e ensino profissional. Esse Decreto tornou-se a Lei n. 11.741/2008, a qual previa a parceria entre o público e o privado para a oferta

da educação profissional. Foi criada a Emenda Constitucional n. 53/2006, a qual deu origem ao Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, substituindo o Fundef (criado no período de Fernando Henrique Cardoso) com o objetivo de determinar a carga horária para as atividades complementares e o piso salarial das professoras e professores.

No segundo mandato de Lula (2007 – 2010) foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Decreto n. 6.094/2007 com o programa Plano de Metas – Todos pela Educação. A proposta era distribuir livros didáticos às disciplinas do currículo. Nesse mesmo ano, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – com a proposta de analisar o rendimento dos estudantes brasileiros. Para isso, as alunas e os alunos passaram a ser submetidos a uma prova nas áreas de Português e Matemática, nas séries finais do ensino fundamental I e II e no 3º e último anos do ensino médio. Metas foram estabelecidas com a intencionalidade de melhorar a Educação Básica.

No ano de 2009, instituiu-se a Emenda Constitucional n. 59, garantindo aos estudantes o direito a 14 anos de ensino público e gratuito, na faixa etária de quatro a 17 anos. Nesse mesmo ano, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador, com a portaria n. 971/2009. São objetivos do Programa:

- I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II – desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III – promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII – criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.

X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais. (BRASIL, 2009)

Em 2011, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi promulgada a Lei n. 12.513/ 2011, com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O referido Programa tinha como objetivo principal, em seu artigo único:

- I – expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV – ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V – estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Incluído pela Lei n 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011)

Em 2012, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais apontavam para a necessidade de uma educação emancipatória, voltada para a formação humana pautada no compromisso de mostrar aos jovens sua interligação com a tecnologia, com a cultura, com as artes e com a ciência de modo a conhecê-las e desfrutá-las com total consciência. Em 2014, foi promulgada a Lei n. 13.005/2014, instituindo-se o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de garantir o acesso e a permanência gratuita (e com qualidade) às crianças, adolescentes e jovens do ensino público. O texto traz as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure

atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
 X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Em 2016, o Vice Presidente Michel Temer assumiu a Presidência por conta do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Segundo Silva e Duarte (2019), “vários analistas (FERREIRA 2017; FERRETI, SILVA 2017; POCHMANN, 2017) desse momento político brasileiro afirmam que a Presidenta sofreu um golpe civil de cunho parlamentar, midiático, jurídico, que levou à Presidência da República grupos conservadores”.

Michel Temer, juntamente ao seu grupo político, elaborou um projeto com a intencionalidade de fazer uma reforma para o ensino médio, alegando que os resultados sobre a educação brasileira, principalmente os relacionados a esse nível de ensino, são ruins se comparados a outros países. A proposta da Medida Provisória MP 746, de 22 de setembro de 2016, elaborada pelo Ministério da Educação, torna a educação profissional um eixo formativo do ensino médio regular, abrevia a carga horária para a oferta das disciplinas referentes à Base Nacional Comum Curricular e altera o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A referida MP não elucida como será a valorização dos profissionais da educação e altera diversos pontos das leis de Diretrizes e Bases da Educação. Essa MP passou por várias mudanças e foi aprovada no Senado, em 08/02/2017, tornando-se a Lei n. 13.415/2017. Vale observar que essa reforma ocorreu sem debate com a comunidade escolar, com os movimentos sociais, com os pesquisadores da educação, ou seja, com a sociedade em geral, mostrando total irresponsabilidade sobre um tema tão importante para os brasileiros. Segundo Campos (2019), a reforma traz as seguintes alterações:

- **Divisão:** a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fará parte de 60% das matérias estudadas em sala de aula. O restante ficará reservado para uma das áreas específicas, também chamadas de itinerários formativos;
- **Flexibilidade:** os estudantes terão que escolher um itinerário formativo já no início do ensino médio. As opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional;

→ **Disciplinas obrigatórias:** as disciplinas de Matemática e Português, preservando o direito à língua materna (no caso de indígenas), serão obrigatórias em todo o ensino médio;

→ **Manutenção de disciplinas:** apesar de excluídas do texto inicial da MP, as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia serão obrigatórias na BNCC;

→ **BNCC:** será formada pelos conteúdos das disciplinas obrigatórias e das disciplinas tradicionais do ensino médio, como História, Geografia, Biologia, Física, Química e Literatura. O conteúdo foi aprovado no final de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação e, dias depois, homologado pelo Ministério da Educação (MEC). [...] Os profissionais com “notório saber” poderão dar aula no ensino médio sem diploma de licenciatura, mas apenas para os alunos que escolherem a área de Formação Técnica e Profissional. Um engenheiro poderá dar aula no curso de Edificações, por exemplo. Além disso, esses profissionais poderão fazer complementação pedagógica para dar aulas no ensino médio.

Sistema de créditos

→ **Módulo:** o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos, adotando o sistema de créditos;

→ **Aproveitamento de disciplinas:** Os créditos poderão ser usados para o aproveitamento de disciplinas no ensino superior, estimulando a continuidade dos estudos.

Muitas críticas estão sendo feitas a essa reforma (GARIGLIO et al., 2017; MOLINA NETO et al., 2017) e ainda muitas questões não estão delimitadas. Como ficará, por exemplo, a atuação da Geografia, da Biologia, da Física, entre outras disciplinas que faziam parte do núcleo curricular? Como não se preocupar com o futuro do Fundeb, quando sua retirada enfraquece o piso salarial dos professores? Outra discussão bastante recorrente está no fato de pessoas atuarem na sala de aula sem saberem ensinar, sem didática, já que é permitida a contratação de pessoas com notório saber (BRASIL, 2017).

É pertinente analisar a flexibilização ou escolha dos itinerários formativos (já que esses ficam a critério da instituição escolar), o que reforçará a separação dos estudantes que terão acesso ao ensino completo, ou seja, a elite, e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico com baixa qualidade, ou seja, as filhas e os filhos das trabalhadoras e dos trabalhadores que são a maioria. Outro ponto questionador é em relação à infraestrutura das escolas que não foram citadas na reforma do ensino médio. Muitas alterações retomam ao ensino médio das LDBs anteriores – separatistas e com a intencionalidade voltada ao mercado profissional – ou seja, deixam evidente que os jovens pobres terão uma educação para pobre, estimulando sua condição de

‘empregados’, e que os jovens ricos terão uma educação ampla e completa, voltada para a condição de ‘empregador’.

Para que ocorra, de fato, uma educação emancipatória e humana, voltada as alunas e alunos como sujeitos do processo formativo é necessária a compreensão e reflexão de quem são essas e esses jovens que estão no ensino médio. Esses jovens são dotados de experiência, saberes, desejos e com concepções de vida diversas. Cada um desses jovens traz sua cultura, seus valores e suas concepções. Segundo Dayreell et al (2014, p. 105), “é nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: JUVEN TUDES”. Muitas mudanças e alterações de Leis voltadas para o ensino médio não podem descaracterizar as diversas juventudes que temos no século XXI, ou seja, não podemos retroceder. Segundo Gomes (2010, p.9)

[...] ao pensar em políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas voltadas para o ensino médio, é importante considerarmos quem são os sujeitos que participam dessa etapa da educação básica, suas características comuns, seus principais dilemas e conflitos, seus interesses, seu jeito de ser e estar na escola e no mundo.

Muitas vezes, a juventude é vista como problema, principalmente aqueles jovens vindos dos setores populares, como alguns negros e homossexuais que participam da escola pública. Esses jovens (grande parte deles) chegam à escola trazendo consigo os conflitos e as contradições de uma sociedade excludente, recheada de desigualdades sociais, algo que interfere em seus caminhos e em seu desempenho escolar. Essa realidade traz desafios à escola. Assim, é necessário levar em conta a realidade em que os jovens estão inseridos e se, de fato, queremos contribuir para a formação humana e inclusiva. Nesse sentido, ao compreendermos que existem várias juventudes, não podemos esquecer que existem também diversas professoras e professores com ritmos, experiências, origens, percepções e emoções. Arroyo, em ‘Repensar o Ensino Médio: por quê?’ (2014, p. 55) afirma:

Os coletivos docentes junto com os alunos vão incorporando novas dimensões do conhecimento, que deem interpretações sistematizadas às experiências sociais e às indagações sobre essas experiências

vividas, tanto pelos alunos, jovens-adultos, quanto pelos docentes. Avança a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares do Ensino Médio.

Arroyo enfatiza a importância de repensar o ensino médio na medida em que pontua a existência de diversas juventudes e docentes, ressaltando a necessidade de valorizar a sua diversidade e as suas experiências, pois ambos têm o direito de saber e de viver. O autor reforça: “Trata-se de reconhecer os mestres e alunos sujeitos da produção de Outros conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico” (ARROYO, 2014, p. 55).

Conhecer as ideias, os pensamentos e as experiências de jovens alunas e alunos é essencial para que, de fato, possamos contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, criatividade e criticidade. Vivemos numa sociedade globalizada, em constante transformação. Nela, a educação brasileira assume novas configurações, sobretudo pelo contexto político-econômico atual e pelas recentes configurações do “ser estudante”.

No trabalho intitulado *Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*, os autores Mauro Betti e Luiz Roberto Zuliani apresentam a Educação Física como uma disciplina curricular da educação básica que tem como finalidade:

[...] 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 (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

O ensino médio é uma etapa que merece atenção especial na organização das aulas de Educação Física, e estudos demonstram a progressiva desmotivação de alunas e alunos nessa etapa, desde o final do ensino fundamental. Alunas e alunos passam a adquirir uma visão crítica da realidade, não atribuindo tanto crédito à disciplina Educação Física na escola, pois a atividade física, que antes tinha uma importância significativa nas suas vidas, abre espaços para outros interesses, como sexualidade,

trabalho, vestibular, entre outros (BETTI; ZULIANI, 2002, p.76). Dessa forma, a Educação Física no ensino médio deve propiciar “[...] novos interesses, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir, às vezes apenas de modo um pouco mais aprofundado, os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.76). A disciplina deve trazer características próprias e inovadoras, considerando a nova fase cognitiva e afetivo social de alunas e alunos. Esse entendimento não pode perder de vista o objetivo de integrá-las/los à cultura corporal de movimento, proporcionando práticas pedagógicas que façam sentidos para ambos nessa etapa. O desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato nessa fase contribui para ampliar a capacidade de analisar e criticar aspectos socioculturais e biológicos que são imprescindíveis a uma formação ampla que permita usufruir a cultura corporal de movimento, de forma crítica (BETTI; ZULIANI, 2002, p.76). Logo, os elementos aqui retratados são importantes para repensar e inovar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio. Porém, os autores ressaltam que os princípios metodológicos gerais devem nortear as escolhas das estratégias e conteúdos específicos nas aulas. Esses princípios metodológicos estão organizados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Princípios metodológicos

Princípios metodológicos	Características
Princípio da inclusão	Os conteúdos e estratégias escolhidos devem sempre propiciar a inclusão de todas as alunas e alunos.
Princípio da diversidade	A escolha dos conteúdos deve, tanto quanto possível, incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento, incluindo jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginásticas e práticas de aptidão física, com suas variações e combinações.
Princípio da complexidade	Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, e outras) quanto cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, e outros).
Princípio da adequação a alunas e alunos	Em todas as fases do processo de ensino

	deve-se levar em conta as características, as capacidades e os interesses de alunas e alunos, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.
--	---

Fonte: Gilvan Moreira da Silva; adaptado de Betti e Zuliani (2002, p.77).

A construção de uma prática pedagógica inovadora, diversa, igual e humana no espaço escolar é o objetivo de toda educadora e de todo educador. Repensar essa prática é importante para darmos um salto qualitativo nas aulas de Educação Física. De acordo com Saraiva Kunz (1993), vários estudos demonstram que uma das maiores dificuldades pedagógicas na Educação Física é o trabalho coeducativo envolvendo meninas e meninos. A autora aponta a necessidade de reconhecer as causas fundamentais que servem de motivo de recusa para essa construção conjunta no sentido de “[...] buscar estratégias que possam ser bem sucedidas, num empenho pedagógico que promova a superação dos obstáculos” (KUNZ, 1993, p.119).

Para Altmann (1998), alguns fatores dificultam a construção de aulas conjuntas, como a separação de alunas e alunos no espaço escolar em aulas de Educação Física e a falta de conhecimento, preparo e experiências das educadoras e educadores nesse novo formato coeducativo. Além dessa problemática, a autora ressalta que o esporte foi introduzido como conteúdo da Educação Física Escolar e que “[...] estava vinculado a imagens masculinas, melhor dizendo, a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa, que permeavam as práticas esportivas escolares” (ALTMANN, 1998, p. 95), o que se constitui como mais um fator desfavorável para as relações de gênero na escola. Embora o esporte tenha essa conotação masculina, fronteiras dessa divisão de gênero foram quebradas no espaço escolar. Altmann (1998) relata essa experiência na sua pesquisa:

[...] quando meninas conquistaram um espaço de treinamento também para elas, quando, apesar de serem chamadas de Marias-homem, jogaram durante os recreios ou quando a participação delas em um jogo foi disputada entre meninas e meninos. Além disso, os cruzamentos de fronteiras mostram a não dominação das meninas pelos meninos e sua resistência ao domínio masculino dos espaços esportivos” (ALTMANN, 1998, p. 95).

Altmann (1998) considera o futebol a modalidade esportiva com características mais fortemente masculinas no espaço escolar. A autora observa que, quando o aluno chama as meninas de Marias-homem pelo fato de elas atravessarem essa fronteira, ele está, na realidade, “[...] afirmando que o futebol é um esporte masculino, devendo ser jogado apenas por meninos” (ALTMANN, 1998, p. 42). Acrescenta que “a associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, eram associadas à masculinidade”. (ALTMANN, 1998, p. 42)

Esses conflitos são explicados por construções sociais que diferem o corpo feminino do masculino no espaço escolar. As professoras e professores precisam estar atentas e atentos para direcionar pedagogicamente esses conflitos. Nesse sentido, estudos comprovam que as aulas de Educação Física “são permeadas de relações hierárquicas de gênero”, o que leva à reprodução de “estereótipos sexuais socialmente construídos” (ALTMANN, 1998, p. 3). Essas construções sociais de gênero, no espaço escolar, que envolvem alunas e alunos, ocultaram as relações de poder implícitas nesses contextos. De acordo com Sousa e Altmann (1999):

[...] 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, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esporte (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57).

É necessário, no espaço escolar, conhecer e combater essas diferenças que foram e são produzidas culturalmente na sociedade. De acordo com Cruz e Palmeira (2009),

Historicamente, as mulheres têm exercido papéis secundários em relação aos homens, em quaisquer setores da sociedade. Essa dita superioridade masculina foi construída culturalmente a partir das diferentes formas de educar homens e mulheres, o que conferiu competências e habilidades específicas para cada gênero (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p.116).

A Educação Física na escola tem colaborado para esse educar diferenciado dos meninos em relação às meninas, consolidando conceitos equivocados e proporcionando a manutenção de estereótipos nesse ambiente, incutindo na sua cultura o que o autor e a autora denominaram de pseudo-superioridade masculina. Busca-se respaldo no “[...] fato dos meninos apresentarem uma maior desenvoltura no desenvolvimento de atividades físicas, haja vista que estes possuem um maior repertório motor, em consequência do maior número de vivências realizadas desde a infância” (CRUZ; PALMEIRA, 2009).

Desconstruir essa prática pedagógica em aulas de Educação Física é importante para avançarmos num processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo que proporcione a equidade, a oportunidade, o respeito, a diversidade e o direito de apreender de alunas e alunos. Nesse sentido, essas relações de gênero precisam ser problematizadas no intuito de compreender como foram produzidas historicamente essas desigualdades entre os sexos e, dessa forma, produzir novas práticas pedagógicas na escola.

Gomes (2010) lembra que o ensino médio é a etapa da educação básica que enfatiza o ensino-aprendizagem de conhecimentos de forma mais sistematizada e aprofundada, e indaga se essa etapa estaria aberta para a diversidade. Ressalta que vivemos num contexto da diversidade em que os sujeitos sociais estão “[...] diversos em classe, gênero, orientação sexual, raça, etnia, idade, entre outros, fazem-se presentes nos mais diferentes espaços da sociedade, tais como a mídia, as artes, a política, a música, o cinema, as ruas, as ações coletivas e os movimentos sociais” (GOMES, 2010, p.01).

A escola, os currículos, as/os docentes e o material didático não podem ignorar, questiona Gomes (2010), a rica diversidade que dinamiza as pesquisas, as ciências, as letras e a arte. Aponta algumas experiências feitas por escolas e pelo coletivo dos/as docentes do ensino médio na tentativa de “[...] abrir suas práticas, as disciplinas e as áreas nas quais atuam” (GOMES, 2010, p.01). O intuito é “[...] realizar ações que rompam com a dureza da organização e da estrutura escolar que, de tão rígidas, acabam inviabilizando a construção de novas práticas pedagógicas, baseadas em uma

visão mais ampla de conhecimento, de ciência, de sujeito da educação” (GOMES, 2010, p.1).

Quanto mais a escola se faz diversa e, nesse caso, a escola pública, mais democrática e universal ela se torna, rompendo com a lógica da repetência e da exclusão. As relações pedagógicas na escola precisam ser alteradas para atender aos sujeitos reais desse espaço de aprendizagem “[...] e não o estudante universal e genérico sobre o qual muitas vezes discursamos” (GOMES, 2010, p.1). É importante lembrar que o trato pedagógico da diversidade está além da escola, essa problemática “[...] se desenvolve em um contexto histórico, político, social, cultural mais amplo que também se faz presente dentro da instituição escolar” (GOMES, 2010, p.1). Cabe à escola, às educadoras e aos educadores o compromisso pedagógico de garantir o direito às alunas e aos alunos “[...] de se reconhecerem diversos e de reconhecer a positividade da diversidade na condição humana” (GOMES, 2010, p. 01). Sugere que essas ações pedagógicas devem fazer parte do planejamento escolar com atividades que busquem refletir sobre essa problemática.

Oficinas, jogos, projetos de trabalho, debates, diálogos com pessoas da comunidade, com lideranças juvenis, visitas a espaços culturais e políticos dentro e fora do bairro, filmes, documentários poderão ser atividades pedagógicas realizadas e reorientadas na perspectiva da diversidade. Indagar como a diversidade se manifesta ao longo do nosso processo histórico na mídia, nas notícias, na propaganda, no cinema, na música, nas artes, na poesia também poderá ser um caminho a trilhar (GOMES, 2010, p.1-2).

Refletir sobre o tema diversidade na escola é importante para compreendermos as suas barreiras e entendermos que nem sempre a diversidade é valorizada e reconhecida na sociedade e no espaço escolar. É entender que, muitas vezes, ela é naturalizada “[...] por meio dos estereótipos dominantes no contexto das relações sociais e de poder. Outras vezes, a diversidade é olhada com desconfiança, sobretudo quando a sua demanda vem associada às questões políticas, à luta pelos direitos” (GOMES, 2010, p.1-2). Nesse sentido, é importante duvidar de discursos simplistas e totalizantes que “na tentativa de dar uma única resposta a problemas tão complexos do nosso processo de formação humana, [...] podem facilmente se transformar em formas

autoritárias de ver a si mesmo, ao outro e as diferentes realidades nas quais estamos inseridos” (GOMES, 2010, p.1-2).

A Educação Física no ensino médio tem um papel significativo na formação de alunas e alunos por meio da cultura corporal de movimento. As educadoras e os educadores, nas suas escolas, precisam construir uma proposta pedagógica coletiva, conhecer a realidade de alunas e alunos, sistematizar e diversificar os conteúdos abordados ao longo da unidade, criando uma complexidade ao longo das séries, construir uma pedagogia do diálogo e da diversidade no intuito de desconstruir relações de gênero estereotipadas e hierarquizadas, em que todas e todos possam realizar as mesmas atividades e ter as mesmas oportunidades com o objetivo único de transformá-las/los em sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

As discussões que foram tratadas nesse capítulo tiveram o objetivo de refletir acerca das relações de gênero na escola e dos obstáculos culturais que se encontram no fazer pedagógico, sobretudo, nas aulas de Educação Física no ensino médio, compreendendo o espaço escolar como uma via que relaciona escola e sociedade com objetivos de problematizar e superar tais obstáculos. Conhecer o perfil socioeconômico e cultural de alunas e alunos, assim como o que elas e eles pensam acerca da participação de meninas em aulas de educação física pode nos dizer muito desse processo de configuração social e de como as concepções de gênero são engendradas. A incursão por uma realidade local poderá trazer elementos para refletir acerca de como essas problemáticas podem ser localizadas no contexto da escola, de modo a buscarmos condições apropriadas de intervenção na realidade.

3 RELAÇÕES DE GÊNERO, AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS EM UMA REALIDADE LOCAL

O presente capítulo apresenta e analisa os dados coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas com alunas e alunos da 3ª série do Colégio Estadual de Brumado, em diálogo com autoras e autores que pesquisam o tema. A seleção de alunas e alunos para a participação e preenchimento do questionário deu-se por meio de sorteio. A escola possui um Diário de Classe que contém o nome de alunas e alunos. Numa caixa foram colocados os números de 01 a 40 para serem sorteados. Como a escola possui cinco turmas, foram sorteados oito alunos de cada turma, sendo quatro meninas e quatro meninos, totalizando 20 alunas e 20 alunos para responder o questionário. O objetivo foi analisar o perfil socioeconômico, cultural e religioso de alunas e alunos com perguntas de múltipla escolha, com abrangência de várias facetas do assunto. Depois foram sorteados mais 5 alunas e 5 alunos para participarem da entrevista. O objetivo foi compreender os impedimentos e obstáculos, numa realidade local, que interferem na participação das alunas em aulas de Educação Física.

As perguntas foram elaboradas pelo pesquisador e são as seguintes: a) Como você percebe a participação das alunas nas aulas de Educação Física?; b) Em sua opinião, existe algum obstáculo que impede a participação das alunas nas aulas de Educação Física?; c) Em sua opinião, as relações de gênero interferem no desempenho escolar das meninas nas aulas de Educação Física?; d) O que limita as participações das meninas nas aulas de Educação Física em relação à participação dos meninos?; e) Como você percebe e avalia a sua participação nas aulas de Educação Física?; f) Em sua opinião, a educação recebida no ambiente familiar impõe alguma dificuldade na participação das aulas de Educação Física?; g) Em sua opinião, a

educação recebida no ambiente familiar impõe alguma dificuldade à participação das meninas em atividades que envolvem contatos físicos com os meninos?.

A participação desses sujeitos na pesquisa deu-se após terem sido esclarecidas questões pertinentes ao seu desenvolvimento, assim como às diretrizes e normas estabelecidas pela Resolução n. 406/2018, que trata dos aspectos éticos e legais da pesquisa com seres humanos. Todos os participantes tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores autorizado pelos pais, sendo assegurada a livre participação, até mesmo a interrupção, garantido o mais absoluto sigilo e confidencialidade.

Diante disso, refletir se essas relações de gênero trazem algum prejuízo no desempenho escolar das alunas também conduz à identificação de como essas alunas avaliam e percebem a sua participação nas aulas da disciplina Educação Física, qual a visão dos alunos em relação a essa problemática e como avaliam a influência do ambiente familiar nesse processo. O intuito dessas problematizações é trazer reflexões acerca do tema no espaço escolar e contribuir nas ações pedagógicas das professoras e professores nas escolas em aulas de Educação Física.

Para facilitar a análise dos dados, o referido capítulo encontra-se organizado em quatro categorias que são: a) Diagnóstico do perfil socioeconômico de alunas e alunos em uma realidade local; b) Percepção e avaliação da participação de alunas em aulas de Educação Física e implicações para prática pedagógica; c) Relações de gênero: obstáculos, limites e desempenho escolar em aulas de Educação Física; d) O que pensam alunas e alunos em relação ao incentivo das famílias nas aulas de Educação Física?. As identidades de alunas e alunos que participaram da pesquisa foram preservadas, sendo utilizados nomes fictícios para denominar as meninas e os meninos nas entrevistas. Foram escolhidos os seguintes nomes: Alice, Beatriz, Clara, Débora e Eliana, para as meninas; Augusto, Breno, Cleber, Danilo e Edson, para os meninos.

Analisar e compreender o espaço escolar não é tarefa fácil, mas é importante para tentarmos avançar nas relações de gênero, tornando esse ambiente mais igualitário, democrático e ético. É imprescindível desconstruir pensamentos e estruturas na sociedade que determinam espaços, lugares, comportamentos e saberes de acordo com o gênero, que utilizam de concepções preconcebidas geradoras de preconceitos e

estereótipos. Nesse espaço social dinâmico e diverso, nem sempre justo, e que se chama escola, faz-se essencial a construção desse debate.

3.1 Diagnóstico do perfil socioeconômico de alunas e alunos em uma realidade local

Conhecer a realidade de alunas e alunos é mister para intervir de forma humana e consciente no processo ensino-aprendizagem e ampliar possibilidades pedagógicas no espaço escolar. “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53).

O questionário de múltipla escolha socioeconômico e étnico-cultural é uma ferramenta qualificada para conhecer o que pensam alunas e alunos a respeito de temas relacionados a preconceitos, cultura, religião e gênero. Nesse sentido, serão retratados nesse capítulo alguns resultados e discussões da pesquisa no intuito de contribuir para o conhecimento dessa realidade.

Em relação à idade, a grande maioria de alunas e alunos está com 17 anos. Poucas alunas e alunos apresentaram idade maior que 18 anos, o que indica que a maioria está na idade regular para a 3ª série do ensino médio.

Em relação ao Estado de origem, 90% dos pesquisados são da Bahia, os quais são oriundos da Zona urbana. De acordo com Gomes (2010 p. 11):

Também a relação entre campo e cidade e a diferença entre morar em grandes cidades e municípios pequenos devem ser consideradas ao pensarmos quem são os estudantes do ensino médio e como construir um currículo que os atenda na sua diversidade. São formas de nos aproximarmos e entendermos melhor a condição juvenil.

Observando a localidade do domicílio, no Município, a maior parte dos alunos mora na região central (55%) e 30% na área rural; em relação às alunas, há uma distribuição irregular, sendo que 30% moram na região central, 25% na periferia, 10% em conjunto habitacional e 20% na área rural.

No Brasil, a população que vive na periferia e nos conjuntos habitacionais é formada por pessoas com renda baixa e, no caso dessa pesquisa, somando a porcentagem de alunas que moram na periferia e em conjunto habitacional, temos a maioria (35%), o que nos leva a afirmar que as alunas são provenientes de família de baixa renda. Para Novaes (2006),

[...] o local de moradia é também um critério de diferenciação para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades. O endereço faz a diferença para abonar, desabonar, ampliar ou restringir acessos. Atualmente, certos endereços trazem consigo mais do que um indicador de renda ou uma expressão de estratificação social. Eles são carregados de representações. Alguns locais de moradia trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência, pela corrupção dos traficantes e da polícia. São as chamadas “favelas”, “periferias”, “subúrbios”, “vilas”, “morros”, “conjuntos habitacionais”, “comunidades”. Assim, adiciona-se ao preconceito de classe, gênero e raça o preconceito e a “discriminação por endereço”.

A situação conjugal de alunas e alunos aponta que todas são solteiras e solteiros. Quando perguntados sobre sua situação de moradia, a maioria dos alunos (81%) e alunas (90%) informaram morar com os pais. Analisando a situação conjugal e a situação de moradia, percebemos que alunas e alunos são solteiros e moram com os pais, nesse caso, são dependentes financeiros de suas famílias. Tais dados podem ser confirmados com a ocupação atual que aponta que alunos (70%) e alunas (65%), em sua maioria, apenas estudam.

Em relação à escolaridade dos pais dos alunos percebe-se que 35% possuem o ensino médio completo, 25% têm o ensino fundamental incompleto, 15% tem o ensino fundamental completo, 15% desconhecem e 10% possuem o ensino médio incompleto. Em relação às alunas, 45% dos pais possuem ensino fundamental incompleto, 20% ensino fundamental completo, 20% ensino médio completo, 10% ensino médio incompleto e 5% possuem especialização. Observa-se que os pais, em sua maior parte, não possuem muitos anos de estudos, pois completaram apenas o ensino médio. O dado que aponta poucos anos de estudo, por parte dos pais, pode ser interpretado como resultante de muitos fatores, como falta de oportunidade, falta de vontade, necessidade de trabalhar para sustentar os filhos, entre outros. Dessa forma, a evasão

não pode ser compreendida, nem analisada de forma isolada, pois todas essas dimensões influenciam na decisão de abandonar os estudos.

O abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam-se mutuamente (BATISTA; SOUZA e OLIVEIRA, 2009, p.4).

Em relação à escolaridade da mãe dos alunos percebe-se que 30% delas possuem ensino médio completo, 20% ensino fundamental completo, 20% ensino fundamental incompleto, 10% ensino superior completo, 10% ensino superior incompleto, 10% especialização e 5% doutorado. Em relação às alunas, 40% possuem ensino médio completo, 25% ensino fundamental incompleto, 15% ensino fundamental completo, 5% ensino superior incompleto e 15% especialização. Analisando os dados, as mães de alunas e alunos entrevistadas possuem mais anos de estudos que os pais, chegando às universidades em busca de obter o ensino superior. Tais dados refletem diversas pesquisas, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) ao constatarem a taxa maior de escolarização entre as mulheres. O ano de 1991 constitui demarcação importante para a ocupação de espaços por mulheres, inclusive no que se refere à educação pois, pela primeira vez, o nível de escolaridade feminina superou o dos homens.

Gandra (2018), da Agência Brasil, cita em seu artigo a economista Betina Fresneda, que é analista da Gerência de Indicadores Sociais do IBGE, para mostrar estudos que afirmam ser o ambiente escolar mais adequado ao tipo de criação dado às meninas, em que se premia a disciplina. Gandra enfatiza que, a partir do ensino médio, os homens passam a conciliar os estudos com o trabalho, algo que traz implicações em termos do nível educacional das mulheres serem superior ao dos homens.

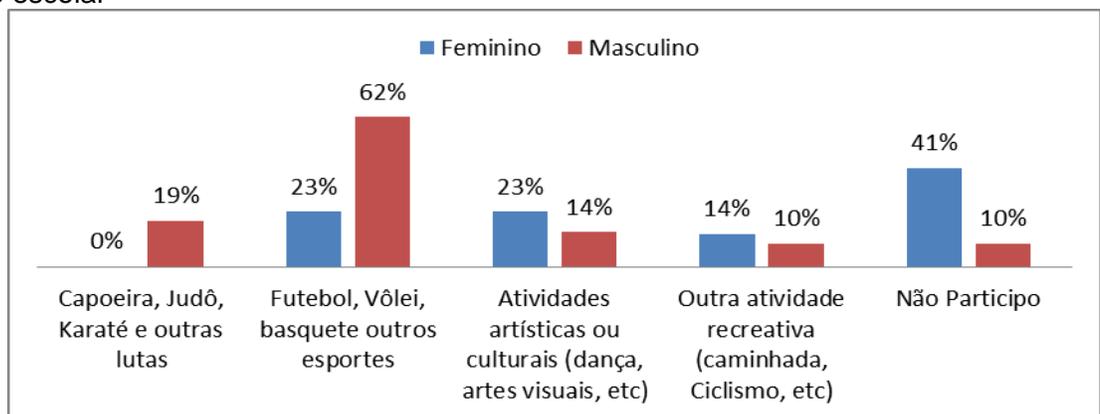
Gomes (2010, p. 11) aponta que a “[...] inserção no mundo da cultura é também um lugar de centralidade para compreendermos a(s) juventude(s)”. Analisando a participação em atividades corporais/artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar (Gráfico 01), observa-se a maior participação dos alunos em atividades coletivas (62%),

como futebol, vôlei, basquete e outros esportes. A maior parte das meninas (41%) não participa em nenhuma atividade.

O estudo desenvolvido por Altman e Jacó (2016, p. 29) demonstra que “os esportes são os itens mais citados pelos meninos, principalmente o Futebol. Já as meninas têm suas práticas mais diversificadas, sendo tanto atividades esportivas quanto ginástica e Ballet”. Tal estudo demonstra escolhas ainda generificadas das práticas corporais que desembocam no espaço escolar, principalmente nas aulas de Educação Física, o que exige da educadora e do educador um esforço pedagógico para contextualizar essas práticas, a fim de transcenderem determinismos culturais que criam limites e determinam escolhas.

Os resultados obtidos na pesquisa de Altman e Jacó são bastantes semelhantes aos resultados encontrados nessa pesquisa, pois mostram o predomínio dos meninos em práticas esportivas coletivas e em práticas que envolvem lutas; as meninas predominam em práticas diversificadas, como dança, caminhada, ciclismo, entre outras. Em relação à participação, percebe-se que 40% das meninas não participam de atividades corporais/artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar. Para Jacó (2012), são significativos os incentivos da família na influência da prática esportiva fora do ambiente escolar para a participação nas aulas de Educação Física. O Gráfico 01 evidencia a participação em atividades corporais/artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar.

Gráfico 1 - Participação em atividades corporais/artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da, 2019.

Quando observamos a participação de alunas e alunos em entidades ou associações (Gráfico 02) percebemos que os alunos, em sua maior parte (32%) não participam e aqueles que participam de alguma associação ou entidade integram time de futebol ou clube esportivo (24%). Em relação às alunas, 27% disseram que não participam de nenhuma entidade e 23% afirmaram integrar atividades em igrejas, como as desenvolvidas por Igrejas Católicas.

Gráfico 2 - Participação em entidades ou associações



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da Silva, 2019.

Em relação à cor da pele, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seus estudos (2013, p. 53), informa que:

[...] as categorias de cor ou raça contribuem, direta ou indiretamente, para modelar e legitimar certo perfil identitário na população brasileira, ou seja, colaboram para a construção de fronteiras entre os grupos que

compõem tal população. Essas categorias assumem seu papel de ferramentas do Estado, principalmente, ao auxiliarem na orientação, justificativa e/ou hierarquização das escolhas referentes à adoção das políticas públicas e à definição de seus beneficiários no Brasil.

Quanto à cor da pele, as alunas e alunos se autodeclararam da cor parda, com 55% e 50%, respectivamente. Em referência a outras qualificações públicas de si mesmo, a segunda mais encontrada foi a cor branca (20% e 30%), seguida da qualificação negro (15% e 20%), amarelo (oriental, com 5% e 0%) e vermelho (indígena, com 5% e 5%), respectivamente.

Entre seus familiares, alunos (70%) e alunas (90%) falaram que há pessoas que têm a cor da pele diferente da sua. Também em relação aos amigos próximos, alunos (65%) e alunas (60%) relataram possuir algumas amigas e amigos com a cor da pele diferente das suas. Ainda, questionados se convivem com pessoas com a cor da pele diferente da sua, tanto os alunos (60%), quanto as alunas (65%) afirmaram que convivem, sim, com algumas pessoas.

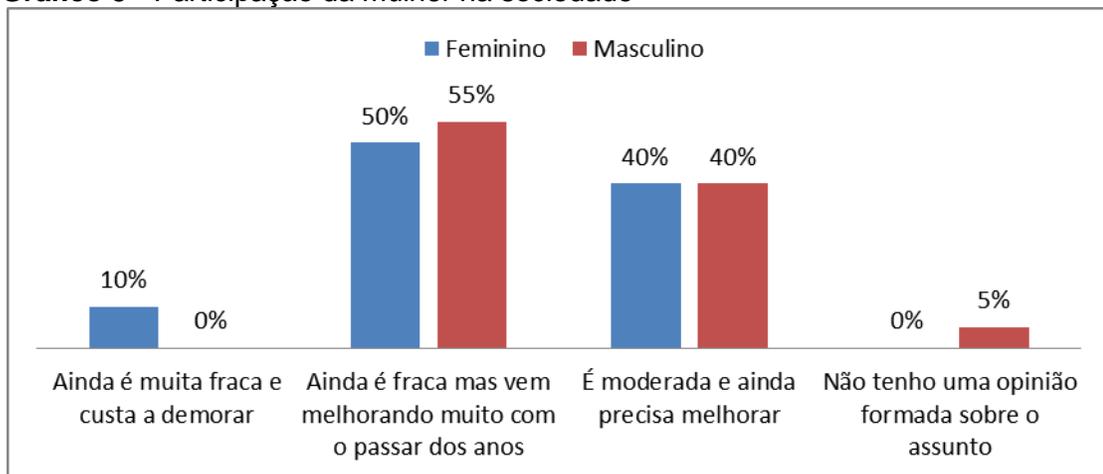
As alunas e os alunos participantes da pesquisa identificam preconceitos de ordem étnica na sociedade brasileira, a exemplo daqueles que ocorrem com os afrodescendentes de modo geral. As alunas discorrem também acerca de preconceitos contra os negros (30%) e os alunos (21%). Os alunos mencionaram preconceitos contra os nordestinos (29%) e as alunas (21%), principalmente pelos povos de São Paulo.

Os alunos entendem que as formas de preconceito étnico (cor da pele ou Estado de origem), são muito fortes e prevalentes. Dos participantes da pesquisa, 35% entendem que essas formas de preconceito não vão mudar; 35% entendem que elas são muito fortes e prevalentes, mas que estão diminuindo; 25% avaliam que essas formas não são tão prevalentes, mas que ainda vai demorar muito tempo para diminuí-las; e 5% entendem que o preconceito vem diminuindo consideravelmente. Percebe-se que, entre os alunos, existe uma variedade de opiniões quanto ao tema, mas não são positivos quanto a melhorias rápidas. Em relação às alunas, percebe-se que há um olhar mais positivo quanto às formas de preconceito, pois 65% avaliam que essas são muito fortes e prevalentes, embora estejam diminuindo.

Questionados se já foram vítimas de preconceito de ordem étnica (cor da pele ou Estado de origem), tanto os alunos (80%) quanto às alunas (75%) disseram, em sua

maioria, que não foram vítimas de preconceito. Ainda, quanto à participação da mulher na sociedade, as alunas e alunos participantes da pesquisa apontaram, em sua maioria, que ainda é fraca essa atuação, mas que ela vem melhorando muito com o passar dos anos, 50% e 55% respectivamente. O segundo resultado mais encontrado na pesquisa em relação à participação da mulher na sociedade diz que é moderada e que, ainda, precisa melhorar, ambos com 40%, conforme dados registrados no Gráfico 03.

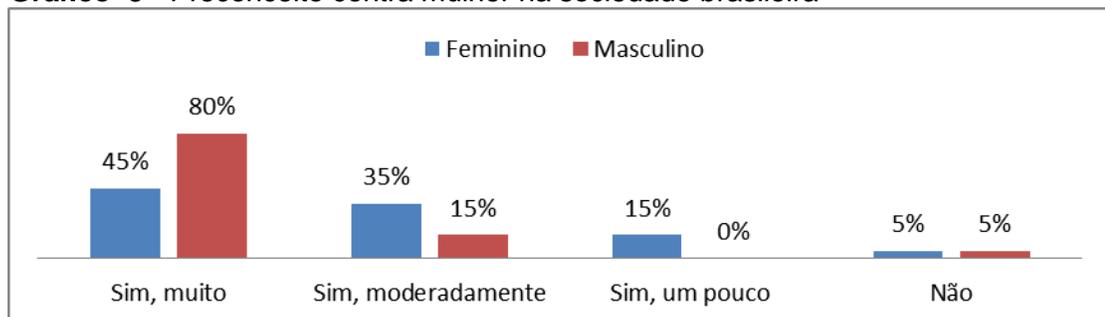
Gráfico 3 - Participação da mulher na sociedade



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da, 2019

Em relação ao preconceito para com a mulher, na sociedade, 80% dos alunos identificam que ainda existe preconceito. Em relação às alunas, os dados foram diversos, mas a maioria também apontou que sim, ou seja, há preconceitos em relação à mulher, conforme relatado no Gráfico 04.

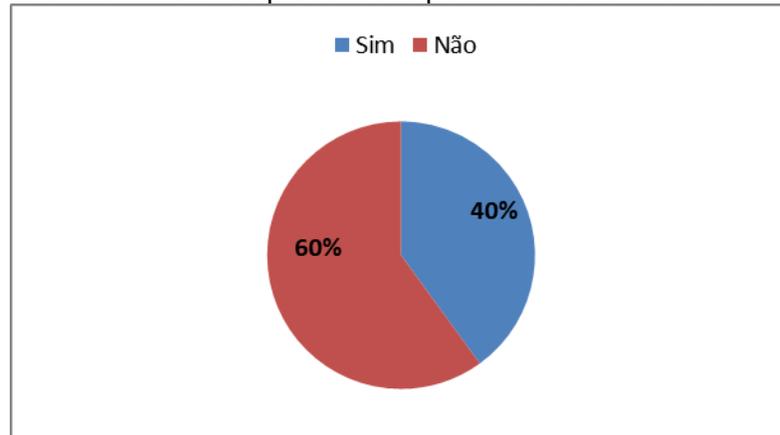
Gráfico 3 - Preconceito contra mulher na sociedade brasileira



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da, 2019.

As alunas foram questionadas se já sofreram preconceito pelo fato de serem mulheres (Gráfico 05); 60% delas apontaram que não e 40% relataram que sim.

Gráfico 4 - Sofreu preconceito pelo fato de ser mulher



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da, 2019.

Conforme o Gráfico 06, 90% dos alunos não se consideram machistas e 10% preferiram não declarar.

Gráfico 5 - Considera-se machista: homens



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da, 2019.

Ao analisar os questionamentos expostos anteriormente, os alunos declararam que ainda existem preconceitos contra a mulher na sociedade (80%), mesmo que eles não se considerem machistas (90%). Percebe-se que há uma contradição nos resultados e isso reforça o entendimento de que há certa dificuldade em se assumir

machista, no momento em que vivemos numa sociedade estabelecida por relações de poder em que o machismo domina os pensamentos e as ações dos homens e da sociedade de modo geral. Historicamente, a mulher foi educada para servir aos homens pelo fato de ser classificada como inferior, no caráter ou na inteligência. Por isso as oportunidades de formação intelectual e aptidões físicas eram oferecidas aos homens. Em pleno século XXI, observamos que ainda há naturalização das relações de poder entre os sexos, quando encontramos discursos e atos como: ‘azul é para meninos e rosa é para meninas’; a mulher no mercado de trabalho recebe salário menor que o do homem realizando a mesma atividade; há aumento considerável de feminicídio pelo fato de os homens acharem que a mulher é sua propriedade.

Durante alguns anos, grupos de mulheres se organizaram para discutir e debater ações e atitudes em favor de sua participação ativa no lar, no trabalho e na sociedade. Houve alguns avanços, como o reconhecimento da igualdade de sexos na Constituição de 1988 que, em seu 5º Artigo, atesta: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição.” Mas foi no Governo de Lula e de Dilma Roussef que ações foram concretizadas, como a criação da Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, a promulgação da Lei Maria da Penha, o Programa Bolsa Família, dando à mulher oportunidade de renda, entre outros. Com o impeachment de Dilma, surgem alguns retrocessos como o fim da Secretaria, mudanças nas leis trabalhistas e previdenciárias, a polêmica da retirada do estudo de gênero na escola, entre outros, retirando direitos que foram conquistados ao longo de anos. Tais retrocessos dificultam o combate ao machismo que é histórico, cruel e real no Brasil.

As dificuldades que levam homens a se assumirem como machistas e as ações fortes que representam esse machismo direcionam para um debate que precisa ser realizado nas escolas, haja vista que o seu papel social é o convívio e o respeito às diferenças. É necessário desenvolver práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física que possam destituir a naturalização do machismo, seja nos conteúdos, nos materiais didáticos e/ou na transmissão de ideias.

Questionados se convivem diariamente com pessoas homossexuais, 70% das alunas disseram que sim. Em relação aos alunos, os dados foram diversos: 40% disseram que sim; 30% disseram não; 15% convivem com um; 10% disseram que não

sabem se convivem com homossexuais e 5% preferiram não declarar. Na minha prática pedagógica percebo uma pressão social de estudantes quando um colega da turma revela-se homossexual, representada por insinuações machistas que colocam em xeque a sexualidade desse aluno. Isso se deve a uma cultura de afirmação machista, fruto da masculinidade tóxica, culturalmente inculcada em meninos, o que já não ocorre na mesma medida com as meninas.

Vivemos numa sociedade heterogênea, cheia de conflitos e relações de poder dotadas de padrões dominantes. Quando nos desviamos dessa normatização imposta por questões históricas, culturais e religiosas, sofremos preconceitos, rejeições e exclusões. Por conta disso, os grupos diferenciados como, por exemplo, os homossexuais, as mulheres e os negros, unem-se por algum tipo de afinidade, ou seja, por uma identidade em comum; lutam para serem aceitos e compreendidos; lutam pelo seu papel social, pela igualdade, pelo direito e pelo respeito ao gênero, juntos, na destruição dessa hegemonia que se vive hoje. Nos dados relatados anteriormente, observam-se exemplos de convivência de meninos homossexuais com meninas, relação que se constrói por um dado elemento de identificação e aceitação, sobretudo porque ambos sofrem por se inserirem numa sociedade machista e patriarcal.

É necessário pontuar a necessidade de respeito às diferenças e à diversidade, como a sexual, por exemplo, pois existem distinções entre os gêneros, como também de ideias, credos, gostos, entre outros. Cada pessoa possui uma identidade que é percebida por meio de suas escolhas, estilo de vida, entre outros.

Entendendo gênero como uma relação social, cultural, plural e relacional construída por meio das diferenças sexuais estabelecidas pelos vínculos sociais, essas questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero vêm ganhando visibilidade por conta de alguns movimentos em defesa da diversidade, das diferenças e da igualdade de gênero. Porém, essa questão precisa ser amplamente discutida e debatida nas escolas e na/pela sociedade.

Quanto à religião (Gráfico 07), a maioria de alunas e alunos se autodeclararam católicos, o que vai ao encontro de dados do IBGE (2010) ao indicarem a predominância dessa religião no Brasil. Percebe-se, com esses dados, que as alunas são levadas, em sua maioria, a participarem de religiões muito mais que os alunos, ou

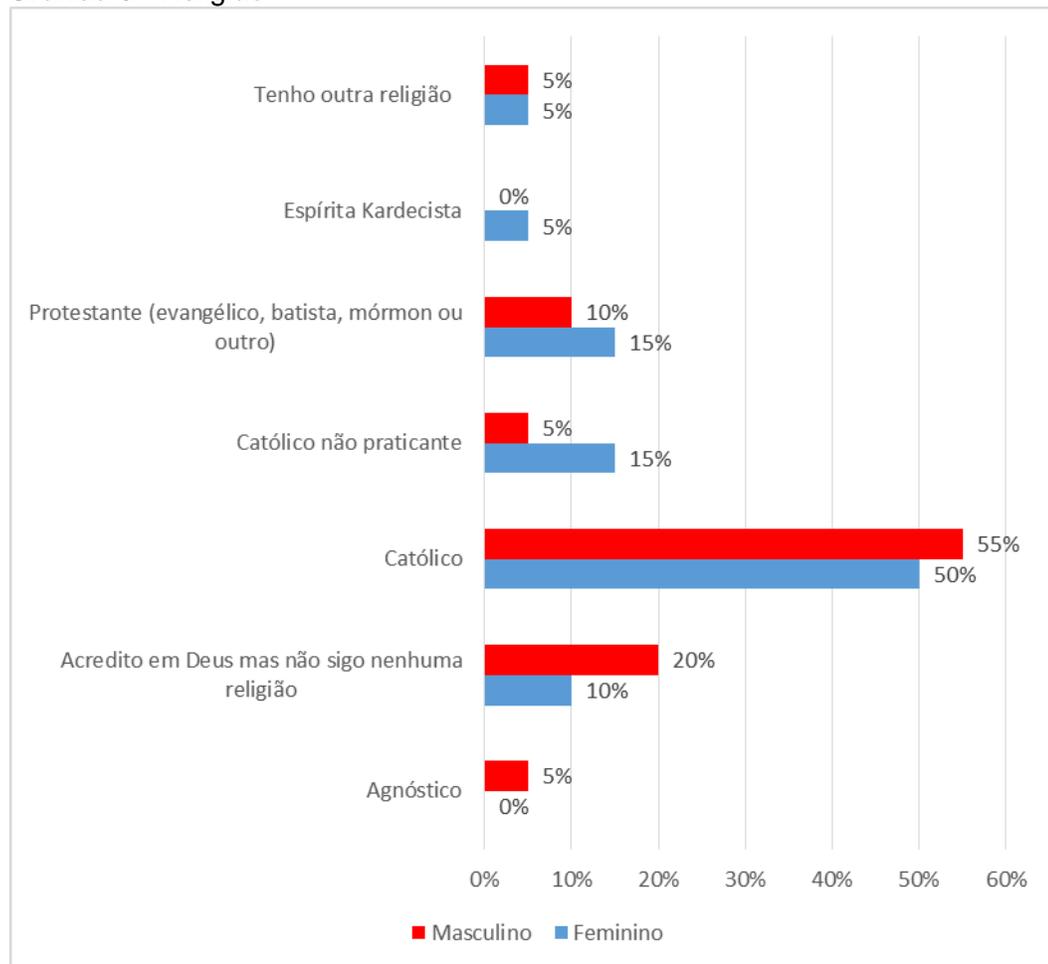
seja, há influência religiosa maior entre as mulheres do que entre os homens, nesse estudo. Segundo Nunes (2005), ao observarmos igrejas, templos e organizações, em nosso cotidiano, fazemos a leitura de que as mulheres investem e participam mais da religião que os homens. Contudo, a leitura não é a mesma quando pensamos na religião como um campo de estudo, de pesquisa e de constituição de relações de poder.

Na verdade, as religiões são um campo de investimento masculino por excelência. Historicamente, os homens dominam a produção do que é 'sagrado' nas diversas sociedades. Discursos e práticas religiosas têm a marca dessa dominação. Normas, regras, doutrinas são definidas por homens em praticamente todas as religiões conhecidas. As mulheres continuam ausentes dos espaços definidores das crenças e das políticas pastorais e organizacionais das instituições religiosas. O investimento da população feminina nas religiões dá-se no campo da prática religiosa, nos rituais, na transmissão, como guardiãs da memória do grupo religioso (NUNES, 2005, p.363).

As maiores lideranças nas religiões são homens e as suas interpretações bíblicas, na maioria das vezes, estão baseadas em concepções machistas. Às mulheres ficam apenas a transmissão, a responsabilidade de perpetuar as ideias criadas e impostas pelos homens ao longo dos tempos. As mulheres parecem acreditar mais nas religiões que os homens, embora, nas igrejas de modo geral, as mulheres tenham maior participação (NUNES, 2005). A religião é uma construção social permeada por relações de poder que envolvem homens e mulheres. As mulheres foram preteridas nas escolhas de cargos e funções importantes na sociedade e, com a religião, não foi diferente. Essa distinção no tratamento foi fundamentada em concepções machistas apoiadas em uma estrutura hierárquica e naturalizante que separava e classifica ideologicamente cargos e funções, em várias esferas sociais, como femininas e masculinas. Os homens ocuparam, na maioria das vezes, as funções mais importantes nesses espaços sociais, com protagonismo maior se comparado às mulheres (ANJOS, 2018). Porém, recentemente, as mulheres conquistaram esse direito, passando a ter mais oportunidades de ocupar esses espaços. Com competência e protagonismo, elas passaram a atuar na política, na economia, nas artes, na ciência, na música, na educação, no esporte, entre outros espaços, desmistificando essa 'lógica'. Assim como aconteceu em outras esferas sociais, é importante que as mulheres

aumentem a sua participação em cargos e funções de lideranças na religião, desconstruindo preconceitos, discriminação, desigualdades e privilégios. O segundo indicador que chamou atenção em relação aos alunos é que 20% acreditam em Deus, mas não seguem nenhuma religião. O Gráfico 07 apresenta a identificação da religião por alunas e alunos participantes da pesquisa.

Gráfico 6 - Religião

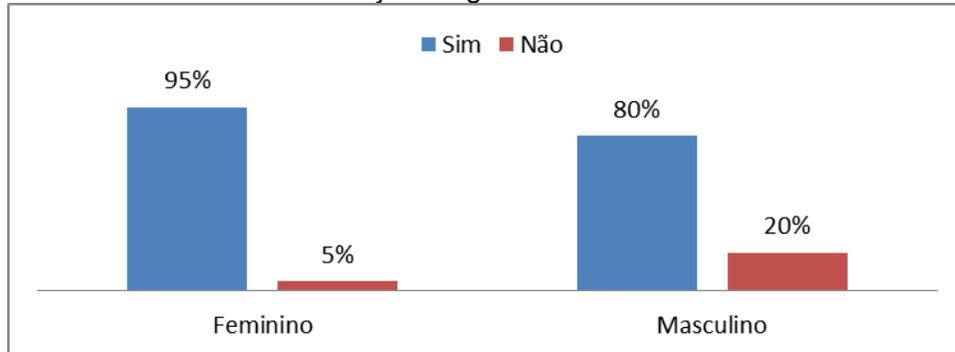


Fonte: Silva, Gilvan Moreira da, 2019.

Em relação aos familiares dos alunos (65%) e das alunas (50%), nota-se a predominância da religião Católica. Em complemento, alunas e alunos foram questionados se receberam educação religiosa na infância e ambos os sexos disseram que sim, com predominância de 95% entre as alunas. Questionados quanto ao papel da religião ou crença na sua vida, 40% dos alunos disseram que têm relativa importância e

40% das alunas disseram que é algo muito importante. Dessa forma, percebe-se a influência maior da religião na vida e nos atos das mulheres do que na vida e nos atos dos homens. O Gráfico 08 mostra o percentual de alunas e alunos que receberam ou não a educação religiosa.

Gráfico 7 - Recebeu educação religiosa na infância



FONTE: SILVA, Gilvan Moreira da, 2019.

O questionário aplicado a alunas e alunos do Colégio Estadual de Brumado trouxe dados importantes para a pesquisa, os quais revelaram que a maioria de alunas e alunos estão na idade regular para o 3ª série do ensino médio, com 17 anos. Em relação ao Estado de origem, mostrou que 90% dos pesquisados são da Bahia e sua área de origem está associado à Zona urbana. Identificou que 55% dos alunos moram na região central e 30% na área rural. Em relação às alunas, verificou-se uma distribuição irregular, sendo que 30% moram na região central, 25% na periferia, 10% em conjunto habitacional e 20% na área rural. A situação conjugal de alunas e alunos remete à condição de solteiras e solteiros, sendo que a maioria dos alunos (81%) e alunas (90%) mora com os pais.

Em relação à escolaridade do pai e da mãe de alunas e alunos nota-se que a maioria não concluiu o ensino médio, porém, percebe-se o avanço na formação das filhas e filhos no que se refere ao tempo de estudo. A educação é uma condição determinante para se conseguir trabalhos relevantes, participar ativamente do dia a dia da sociedade (sabendo dos seus direitos e deveres) e desenvolver-se social, financeira e culturalmente. Essa formação é uma condição de acesso e oportunidades que filhas e filhos tiveram e que nem sempre foi um direito tido por pais e mães. Democratizar o

acesso e a permanência na escola deve ser uma luta política diária para a construção de um país justo e democrático

No que se refere à participação em atividades corporais/artísticas e/ou culturais fora do ambiente escolar, observa-se que 62% dos alunos participam de atividades coletivas, como futebol, vôlei, basquete e outros esportes; a maior parte das meninas (41%) não participa de nenhuma atividade. Jacó (2012) relata que, como os conteúdos da Educação Física se assemelham às atividades esportivas desenvolvidas fora da escola, de certo modo, acabam contribuindo para a maior participação dos alunos, em detrimento das alunas. Diante disso, são os meninos que participam mais dessas atividades fora da escola. Esse resultado desvela o porquê da ocorrência de maior participação dos alunos nas aulas, pois, historicamente, as aulas de Educação Física foram delineadas por momentos de demonstração de habilidades, e não de aprendizados, levando, assim, ao maior protagonismo daqueles que já conheciam esses saberes e ao desestímulo daqueles e daquelas que os desconheciam.

Em relação às experiências fora do espaço escolar, verificamos o envolvimento dos alunos em práticas coletivas, ou então, em práticas relacionadas a lutas; as alunas envolvem-se em práticas diversificadas, como dança, caminhada, ciclismo, entre outras. Esses resultados demonstram haver, ainda, generificação na escolha de alunas e alunos nas suas vivências corporais esportivas, o que aponta para a influência cultural que determina certas práticas esportivas para meninas e meninos como algo quase 'natural' para os dois sexos.

Quanto à participação da mulher na sociedade, alunas e alunos compreendem, em sua maioria, que ela ainda é fraca, mas que vem melhorando muito com o passar dos anos (50% e 55%, respectivamente). Outro dado importante que cabe reflexão detida em relação ao resultado da pesquisa é o que se refere ao preconceito sofrido pela mulher na sociedade. Os alunos apontam que 80% das mulheres sofrem muito preconceito e as alunas corroboram, com 45%.

As questões raciais, no Brasil, por sua relevância, devem ser pauta de debate nas escolas e nos variados espaços sociais na tentativa de combater o preconceito, a desigualdade e o silenciamento que esse tema provoca em vários setores da sociedade. Como observa Djamila Ribeiro (2017, p. 2), "o racismo se constitui como um

elemento que estrutura todas as relações sociais”. Por abolir a escravidão somente depois de mais de 300 anos de realidade perversa e de exploração que instituiu desigualdade e miséria ao povo negro, afirma a pesquisadora, o Brasil acentuou o racismo que impede a mobilidade social da população negra, gerando preconceito, violência e desumanização. Nas suas palavras: “[...] entendendo a impossibilidade de pensar categorias como machismo e opressão de classe de forma isolada, a mulher negra acaba sendo o grupo mais prejudicado e vulnerável” (RIBEIRO, 2017, p.2).

Fundamentada em estudos de Grada Kilomba, Ribeiro (2017, p. 38-39) destaca que a mulher negra sofre duplo preconceito por ser mulher e ser negra.

Kilomba sofisticava a análise sobre categoria do Outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supraclassista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e da masculinidade. Nessa análise, percebe o status das mulheres negras como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do Outro*.

A autora indica, em seus estudos, que a situação da mulher negra é uma situação de total negação do sujeito. “[...] O olhar tanto de homens brancos e negros e mulheres brancas confinaria a mulher negra num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado” (RIBEIRO, 2017, p.9). Reconhecer essa situação em que as mulheres negras passam por processos de inferiorização, discriminação e negação do seu ser em nosso país faz-se necessário à construção de políticas públicas educacionais, haja vista que “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.36).

O preconceito, na sociedade, ainda é amplo, pautado por grande naturalização a ponto de algumas mulheres não reconhecerem certas ações e atitudes como preconceituosas. Nesse sentido, o resultado encontrado na pesquisa é representativo. Outro dado que vem reforçar esse entendimento foi extraído da questão relacionada ao sofrimento de preconceito, pelas alunas, por serem mulheres. Em resposta, 60% das

alunas apontaram que não e 40% disseram que sim. Segundo Luciana Azambuja (2015), que atuou como subsecretária de Estado de Políticas Públicas para a Mulher:

As mulheres ainda são vítimas de preconceito e há muito a ser feito para diminuir a desigualdade de gêneros. Apesar dos direitos conquistados pelas mulheres ao longo dos últimos anos, como no mercado de trabalho, ainda persiste a exclusão feminina na distribuição dos cargos de liderança. As mulheres ainda hoje recebem até 30% a menos que os homens no mesmo cargo. Uma pesquisa realizada entre 48 países aponta que o Brasil é sétimo país com maior número de registros de violência contra mulheres.

A ministra Carmem Lúcia do Supremo Tribunal Federal (STF), relata em entrevista que também sofre preconceito por ser mulher:

Eu sei que o preconceito contra a mulher é grande e eu falo de cátedra. Eu não preciso de testemunho de ninguém para saber que tem preconceito contra a mulher. Tem [preconceito] contra mim. Claro que a manifestação contra uma juíza do STF é diferente do preconceito contra uma mulher sem trabalho, independência financeira, psicológica, sem condições para desenvolver formação intelectual. O preconceito existe contra mim e é exercido ainda que de forma não dita (ROCHA, 2018).

Essas narrativas reforçam o preconceito latente contra a mulher na sociedade, o qual precisa ser discutido e combatido. Para a ministra, “o preconceito continua e o direito não resolve. O que resolve é a sociedade sabendo do preconceito e sabendo como lidar com ele”. (2018). Nessa direção, entendemos que a escola tem um papel preponderante nesse debate tão complexo que atravessa gerações e que precisa ser problematizado e refletido cotidianamente para uma mudança efetiva de paradigma.

Um dado também bastante controverso encontrado ao longo dessa investigação foi em relação ao machismo, haja vista que 90% dos alunos não se consideraram machistas e 10% preferiram não declarar. Isso indica que nenhum aluno se considera machista, apontando para uma possibilidade irreal numa sociedade real, marcada por relações de poder. O machismo domina ainda o ideário masculino e, talvez, a dificuldade de se assumir machista direciona para um debate que precisa ser realizado no espaço escolar. Segundo Viana (2013), a dificuldade de enfrentar a naturalização do machismo dá-se porque ele transita, muitas vezes, de forma quase invisível na

sociedade. Nesse sentido, é necessário potencializar o seu desvelamento em atitudes de preconceito e dominação.

Em relação à religião, os familiares de alunas e alunos, em sua maioria, se autodeclararam católicos, o que vai ao encontro da predominância dessa religião no Brasil. A pesquisa também mostrou que há predominância feminina em receber educação religiosa na infância, e que há influência maior da religião na vida das mulheres do que na dos homens.

Esses dados mostram a diversidade de alunas e alunos que compõem o espaço escolar – seus credos, seus pensamentos, suas influências, suas diferenças, enfim, suas características, que são importantes para a compreensão de como podemos direcionar as ações pedagógicas que irão contribuir para a sua formação e para seu desenvolvimento humano e profissional. Muitos dos elementos desenvolvidos na pesquisa contribuem para o mapeamento das questões de gênero na Educação Física escolar, notadamente, em uma realidade local. O tratamento dos dados coletados, em diálogo com a literatura, possibilita relações profícuas para o enfrentamento de problemáticas relacionadas a gênero no contexto educacional.

3.2 Percepção e avaliação da participação de alunas em aulas de Educação Física e implicações para prática pedagógica

A escola é atravessada por representações de gênero e relações de poder e compreender essa dinâmica escolar é fundamental para avançarmos no processo ensino-aprendizagem na escola. Por meio de seu currículo, a escola institui padrões, normas, valores, comportamentos e atitudes que são absorvidas pelas alunas e alunos que compõem esse espaço pedagógico e educativo. Nesse sentido, a escola não apenas ensina saberes e conhecimentos, mas produz sujeitos, comportamentos, identidades de gênero e diferenças. Essas diferenças são construídas de forma relacional, histórica e cultural. A escola, como um espaço formador, pode contribuir para manter hierarquias, preconceitos e exclusão pautados em padrões hegemônicos de

gênero ou pode se transformar em um espaço de mudanças e de desconstrução de certos paradigmas estabelecidos historicamente (LOURO, 1997; BACKES; PAVAN, 2017).

Partindo dessa compreensão, procuramos verificar como essas relações de gênero acontecem no espaço escolar, quais são os fatores que limitam a participação das alunas em aulas de Educação Física e as relações estabelecidas com os meninos interferem ou não no desempenho escolar das alunas em aulas de Educação Física. Esse entendimento é fundamental para criarmos estratégias pedagógicas que possam superar essas situações no espaço escolar.

O início desse debate dá-se quando as alunas são questionadas acerca de como percebem a sua participação nas aulas de Educação Física. As respostas foram unânimes, indicando sua menor participação. As alunas Beatriz, Clara e Débora relatam, respectivamente, as suas percepções:

Acho que a participação das meninas nas aulas é bem menos que a dos meninos, talvez por algumas terem dificuldades e, muitas vezes, vergonha (BEATRIZ, maio de 2019).

Eu não gosto muito de participar, mas a gente acaba vendo no decorrer das aulas outras pessoas jogando e, geralmente, quando vejo assim, na quadra, as meninas estão sempre mais de lado; não sei se é por conta da quadra que não é forrada e as meninas têm aquela dificuldade, mas, as meninas participam bem menos (CLARA, maio de 2019).

A participação das alunas não costuma ser frequente; o número de meninas na Educação Física é bem menor do que a de meninos, normal (DÉBORA, maio de 2019).

Nota-se, nas falas das alunas, que elas têm conhecimento sobre essa menor participação nas aulas de Educação Física. Elas percebem esses fatos e, de certo modo, suas falas soam como resignação, conformismo. A Educação Física, no espaço escolar, não pode naturalizar a menor participação das alunas, pois o conhecer, na Educação Física, perpassa a vivência e as experiências corporais que são necessárias para a aprendizagem qualitativa de ambos os gêneros. Não podemos negligenciar ou contribuir para a naturalização desses comportamentos que impedem, como diz Paulo Freire (2017), o outro de 'ser mais'.

O 'Ser Mais', para Freire (2017), é o processo de humanização dos seres humanos. Ir contra essa vocação ontológica do ser mais é desumanizar. Aceitar situações em que meninas são convencidas da naturalidade de aprendizagem relacionada ao gênero é impedir o direito do outro de igualdade e de oportunidade de aprender. É desumanizar-se. De acordo com Fernandes e Silva no estudo 'Ser Mais na Obra de Paulo Freire: relação entre ética, humanismo e técnica':

[...] No trabalho e nas atividades formativas, seres humanos são coisificados; a leitura não crítica do mundo e a circunscrição da reflexividade os domestica; e, como não se elimina a capacidade humana de pensar, mitifica-se a realidade ao condicionar um pensar falso sobre esta na medida em que seu falseamento está ligado ao falseamento da consciência desta mesma realidade (FERNANDES; SILVA, 2017, p. 44).

Desmistificar esses condicionamentos é tarefa necessária à educação de meninas e meninos, assim como instigar a aluna e o aluno a pensar criticamente é uma tarefa de toda educadora e educador. Assim, é fundamental que as alunas, nas aulas de Educação Física, passem a se reconhecer como seres históricos e culturais, o que "significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados" (FREIRE, 1996, p. 19). Implica compreender que esses determinismos culturais e sociais são passíveis de mudança, porém, é necessário que alunas e alunos reflitam como seres de direito e sujeitos da mudança, questionando de que forma esses fatos históricos e culturais acontecem na escola e nas aulas de Educação Física e como levam à manutenção e reprodução das relações sociais hierarquizadas na sociedade e no espaço escolar, entre mulheres e homens, gerando oportunidades desiguais nesses espaços. Assim, problematizar essas situações é tarefa das professoras e professores no ambiente escolar no intuito de desvelar essa realidade, instigando alunas e alunos a terem consciência desse processo histórico para poder transformá-lo.

Outro dado importante do trabalho em relação às alunas e que precisa ser refletido no espaço escolar diz respeito a sua percepção e avaliação no que refere às aulas de Educação Física. Quando questionada como percebem e avaliam a sua participação, 60% das alunas disseram não ser essa participação efetiva nas aulas, enquanto 40% avaliaram como boa, e disseram participar normalmente da aula. Para exemplificar um pouco os relatos dessas alunas e seus posicionamentos divergentes

em relação ao assunto, a aluna Alice declara: “Eu fico com vergonha, aquela questão de já enxergar o esporte como algo masculino; também tem a questão de que eu encaro que eu não sei jogar, então, tem certa exclusão por quem sabe jogar; tem esse afastamento por não saber jogar”.

Na entrevista, a aluna diz ter vergonha e afirma enxergar o esporte como algo masculino; relata o desânimo pela baixa autoestima por não saber jogar e se sente excluída por aqueles que dominam os conhecimentos relativos à disciplina Educação Física. As aulas de Educação Física, como observa Jacó (2012, p.104), sempre foram pautadas por “momentos de demonstração de habilidade e não de aprendizados”, distanciando-se de seu principal objetivo na escola que é ensinar a todas e todos. Essas aulas acabam ressaltando o protagonismo dos meninos, os quais têm acesso a mais experiências corporais e esportivas que as meninas, fora da escola, as quais se assemelham com os conteúdos da Educação Física. Essa experiência dos alunos, fora do ambiente escolar, se não fora tratada pedagogicamente na escola, acaba favorecendo o afastamento ou a diminuição da participação das meninas, as quais se sentem excluídas. Nesse sentido, é importante desconstruirmos a ideia da aula pautada em demonstração de habilidades e construirmos aulas em que as diferenças e habilidades de alunas e alunos sejam utilizadas como possibilidades pedagógicas de inclusão, de aprendizagem, de descobertas, de trocas de conhecimentos, e não de disputa ou exclusão.

O relato da aluna Débora, que faz parte do grupo dos 40% das alunas que avaliam e percebem a sua participação como boa, colabora no sentido de entendermos que os condicionamentos sociais e culturais influenciam, mas não determinam nossas escolhas e ações. Nas suas palavras: “Minha participação é bem considerável. Eu gosto muito de esporte. Eu pratico muito, jogo futebol e vôlei, gosto de luta. Pra mim não tem isso de menina e menino; eu gosto de qualquer esporte”. Essa fala vem no sentido de contestar e desconstruir discursos e ideologias fatalistas que tentam convencer mulheres e homens que a realidade social é assim mesmo e que nada podemos fazer, numa espécie de naturalização dos fatos que insiste em apresentar uma realidade imutável e inexorável, produzindo um discurso conformista que insiste em dizer que a realidade é assim mesmo. Como nos ensina Freire, nenhuma realidade

é assim mesmo; ela está sujeita a nossa mudança, pois, constantemente, “o discurso ideológico nos ameaça de anestésias a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas dos acontecimentos” (FREIRE, 1996 p.132). São vários tipos de discursos produzidos ideologicamente, na nossa sociedade, com intuito rasteiro e vil de diminuição da/o outra/o.

Freire (1996, p.132) ressalta que não podemos escutar sem indignação e discernimento crítico, discursos ideológicos como “O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz”. “Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher” [...]”. Parafraseando Freire, é impossível, como professor, ficar indiferente a discursos como: ‘lugar de mulher é na cozinha’; ‘menina veste rosa, menino veste azul’; ‘futebol é esporte para homem’; ‘mulher deve ganhar menos porque pare’; ‘homem não dança’; ‘meninas são mais quietas e meninos são mais agitados’; ‘meninos têm mais jeito nos esporte do que as meninas’. Discursos como esses têm caráter de maquiagem, de manter relações de poder, de criar resignação, de perpetuar o fatalismo e de produzir naturalização dos fatos. A criticidade docente é imperiosa para lidar com essas situações que estão no cotidiano das escolas, nas ruas, nas mídias, na política, enfim, na sociedade. Nesse sentido, Freire relata que:

A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso e nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 1996, p. 133- 134).

Essa resistência crítica na prática pedagógica é determinante para rompermos pensamentos essencialistas e deterministas que estão no cotidiano dos espaços escolares e nas aulas de Educação Física por meio da afirmação de ‘verdades’ e da nomeação de padrões, comportamentos, gestos e linguagens como algo normatizado, e que, portanto não possa ser questionando ou mudado. O papel da professora e do professor caminha justamente na desconstrução dessas verdades e no reforço e na

contextualização dos discursos, como o da aluna Débora, que vem confrontar discursos historicamente sedimentados na nossa sociedade e recheados de preconceitos que limitam mulheres e homens de ‘serem mais’.

Para compreender melhor a participação menor das meninas em aulas de Educação Física em relação aos meninos é importante analisar o que eles pensam sobre o tema, entendendo que as relações de gênero são socialmente construídas. Para Louro (1997), historicamente, essas relações foram estabelecidas dentro de uma lógica de oposição binária e dicotômica. Nesse sentido, é importante a sua desconstrução. A autora afirma que “a desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos de polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (LOURO, 1997, p. 32)

Essa desconstrução vem no sentido de refletir discursos que historicamente colocaram o homem como medida e padrão para legitimar atitudes, preconceitos e discriminações entre gêneros. A lógica dicotômica reforça a ideia do homem como dominador e a mulher como dominada. Daí ser necessário, segundo Louro, levar ao processo de desconstrução, o qual “permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções” (LOURO, 1997, p. 33). Os arranjos sociais são amplos e diversos e a construção das relações de poder é constante, mantendo ou produzindo mudanças nas relações sociais, de acordo com as ações dos sujeitos ou grupos sociais.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismo podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada” (LOURO, 1997, p. 33)

Esse entendimento plural dos arranjos sociais é importante para rompermos com velhas máximas hegemônicas que impõem discursos, reforçam comportamentos e instituem ‘verdades’ na sociedade, nas escolas e em aulas de Educação Física com a intenção de naturalizar fatos e colocar um gênero em oposição ao outro. Ouvir os

alunos e compreender as suas visões sobre a participação das alunas em aulas de Educação Física é essencial para conhecermos como se dá esse tecido social que envolve meninas e meninos na vivência escolar, e como esse olhar dos alunos pode colaborar para trazer respostas e ampliar ações pedagógicas que venham a contribuir para a maior participação das alunas nas aulas.

Ao indagarmos como os alunos percebem a participação feminina em aulas de Educação Física, eles foram unânimes ao afirmar que a participação das alunas é bem menor. O aluno Augusto afirmou: “Em relação aos meninos, assim, é menor; os alunos do sexo masculino participam mais que as meninas, pois, já têm a questão familiarizada a participar nos jogos e esportes; as alunas têm a participação menor do que os alunos”. O aluno Augusto aponta a familiaridade com o esporte e com jogos por parte dos meninos como algo preponderante na participação em aulas de Educação Física, reforçando aquela noção de pertencimento e ideário masculino relacionada a essas culturas corporais. Sabe-se que as mulheres, historicamente, no Brasil, foram impedidas ou proibidas de terem contato com esportes por meio da legislação, como evidenciam estudos de CASTELLANI FILHO, 1988; KUNZ, 1993, FARIAS, 2012. Esses argumentos eram respaldados, sobretudo, por um viés biológico que preconizava riscos para a saúde da mulher, especialmente no tocante a sua principal tarefa na sociedade, que era a maternidade. Essa proibição se deu por meio do Decreto Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941, o qual permaneceu até 1983. Esse decreto acabou reforçando e estabelecendo a ideia generificada de práticas esportivas e corporais, cuja proibição incorporou valores e comportamentos na sociedade da época, criando uma espécie de pacto social.

Em sua dissertação de mestrado, a historiadora Giovana Capucim e Silva trata dos discursos da imprensa paulista acerca do futebol praticado por mulheres, durante o período da ditadura civil-militar, momento em que a prática por mulheres, desse esporte, era proibida no Brasil (1965-1983). Para autora, “os olhares e comentários repressores recebidos das famílias, amigos e companheiros (a)s podiam pesar-lhes muito mais do que qualquer resolução de órgãos estatais” (SILVA, 2015. p.21).

Essas situações não eram retratadas nos jornais. Para Silva (2015), isso se dava não pelo fato de a maioria dos jornalistas ser formada por homens, mas por estarem

mergulhados na cultura hegemônica em relação ao papel da mulher e da sua relação com o esporte. Essa inserção cultural, de certo modo, impedia os jornalistas de perceberem esses condicionamentos sociais que se tornavam mais um obstáculo para a participação feminina no esporte e, talvez, um dos mais perversos.

A familiarização dos alunos com o esporte e jogos, como ressaltado pelo aluno Augusto, foi algo construído histórica e culturalmente, deixando as mulheres à margem do processo. Essa condição criou, de certo modo, um controle social de valores e comportamentos que limitavam as mulheres de vivenciarem certas práticas corporais, transformando essas atividades corporais em algo proibido. A familiarização dos alunos com práticas corporais em vários espaços sociais e que ajuda, ainda hoje, no seu envolvimento com as aulas de Educação Física, contribui para gerar, em contrapartida, o distanciamento das meninas nas mesmas aulas, transformando esse espaço pedagógico em um 'não lugar' das meninas.

Outro dado relevante para discussão do tema foi a comparação em relação à participação de alunas e alunos nas aulas de Educação Física. Os dados indicaram que 100% dos alunos avaliaram como boa a sua participação nas aulas de Educação Física, diferentemente dos dados das alunas que apontaram 40%. O aluno Breno diz: "Eu avalio minha participação boa, porque, desde o ensino fundamental até o ensino médio, sempre participei; nunca fui de boa qualidade, assim, eu admito". Observa-se que o aluno avalia como boa a sua participação, porém, faz a ressalva de que nunca teve uma boa qualidade nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Esse relato mostra que o aluno, mesmo reconhecendo não ter boa desenvoltura nas atividades realizadas em aulas, sempre participava. Nesse caso, a habilidade ou a técnica não foi um fator impeditivo para que o aluno continuasse participando das aulas, embora sua narrativa fosse cercada de certo constrangimento. A ênfase na dimensão performática, na ótica masculina historicamente adotada pela Educação Física, tem direcionado os conteúdos para práticas pedagógicas com menor participação feminina. Assim, é mister modificar o trato dos conteúdos no processo pedagógico e compreender que conhecer e aprender, nas aulas de Educação Física, é mais amplo e qualificado do que competir ou ser melhor que o outro. É importante reafirmar que comportamentos e valores são algo estabelecido culturalmente e que desnaturalizar e

desconstruir essas ideias é importante para avançarmos na prática pedagógica. É urgente o entendimento de que mulheres e homens são diferentes, mas que essas diferenças não podem se transformar em impedimentos e obstáculos que geram desigualdades no acesso e nas vivências da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, como apontou o resultado da pesquisa. O espaço escolar deve ser o ambiente apropriado para desenvolver consciência crítica, conhecendo e debatendo o processo histórico que é imprescindível para criarmos novos olhares, comportamentos e atitudes nas nossas alunas e alunos. A mudança dessa visão cultural é um passo fundamental na prática pedagógica das professoras e professores que estão no chão da escola.

3.3 Relações de gênero: obstáculos, limites e desempenho escolar em aulas de Educação Física

Discutir as relações de gênero no espaço escolar e as possíveis interferências sociais, culturais e pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em aulas de Educação Física é algo complexo e dinâmico, ação que se constitui como desafio, descoberta e caminho para uma prática pedagógica humanizadora, questionadora e problematizadora. O intuito é refletir se as relações de gênero que são constituídas na escola a partir do olhar de alunas e alunos em aulas de Educação Física trazem algum prejuízo no desempenho escolar das alunas, estabelecendo limites ou obstáculos em sua participação. Esse olhar de alunas e alunos é importante na medida em que pode ser utilizado como subsídio para a construção da prática pedagógica das professoras e professores no espaço escolar.

Ao serem questionadas acerca de obstáculos e limites que interferem em sua participação nas aulas de Educação Física, as alunas relataram que alguns aspectos que interferem nesse processo. Nas palavras de Beatriz:

Na escola, muitas vezes, ocorre que você está participando, não sabe jogar em determinado esporte... aí seus colegas acabam fazendo piadas e rindo de você, que fica mais fechada. Ou então, pode ser pelo ambiente familiar que fala que menina não joga bola; então, ela não vai

querer jogar; pode ser por isso também. A gente está em um país machista. Acaba que a maior parte dos homens acha que a Educação Física e alguns esportes foram feitos para homens. Então, isso acaba sendo um obstáculo para as meninas, até pra poderem participar nas aulas de Educação Física.

Ao analisarmos a fala da aluna Beatriz percebemos que ela elenca o machismo como um dos fatores primordiais para a limitação da participação das alunas em aulas de Educação Física. Ela reforça que vivemos em um país machista, onde a maior parte dos homens acha que a Educação Física e os esportes foram feitos para os homens, estabelecendo uma lógica de pertencimento masculino. Esse comportamento machista dos alunos em aulas de Educação Física cria uma situação de conflito no espaço pedagógico que impossibilita uma vivência plena nas aulas por parte das alunas e estimula a cultura do preconceito e da discriminação, situação que sugere intervenção de educadoras e educadores no intuito de problematizar, conscientizar e combater práticas e relações segregadoras (GOMES, SILVA, GOELNER, 2008; KUNZ, 1993).

Em um trabalho realizado em Portugal pelas pesquisadoras Gomes, Silva e Goellner (2008) com estudantes de 15 a 17 anos, de escolas secundárias do Distrito do Porto, objetivou-se conhecer e analisar como alunas e alunos classificam e entendem o desenvolvimento das relações de gênero nas aulas de Educação Física. As autoras constataram que o machismo, em Portugal, traz consequências à participação das alunas em aulas de Educação Física. Os resultados mostraram comportamentos e atitudes dos alunos que levavam ao desinvestimento nas atividades das alunas em aulas de Educação Física. Segunda as autoras, as alunas se queixavam de comportamentos e atitudes machistas por parte dos alunos, os quais justificavam e promoviam a manutenção de atitudes preconceituosas contra as alunas, baseado na superioridade de um sexo em relação ao outro. Silva, Gomes e Goellner (2008, p.400) apontam que “o machismo pós moderno é um novo fenômeno que se alimenta da velha cultura patriarcal e a rediz e inova nos ‘vícios’ e ‘compulsões’ da sociedade pós-tradicional”, permanecendo como um elemento de controle social numa cultura que ainda se faz sexista. Em síntese, o trabalho das pesquisadoras mostra que as alunas se sentem marginalizadas pelos seus colegas e impedidas de participarem das atividades, sendo ridicularizadas pelos seus desempenhos nas aulas, algo semelhante ao relatado pela aluna Beatriz, no contexto brasileiro.

A influência da família ao disseminar discursos preconcebidos como menina não joga bola, também foi ressaltado por Beatriz. Esse discurso amplia concepções ideológicas distorcidas, que reforçam tabus e contribuem para manter relações de poder. Desconstruir esses preconceitos, criar novas possibilidades pedagógicas, construir novas relações sociais e culturais que respeitam as diferenças, que proporcionam a equidade e valorizam o ser humano são ações imprescindíveis para avançarmos numa maior participação do gênero em todos os espaços sociais, de forma democrática, ética e humana.

Os alunos, de certa maneira, têm compreensão desses preconceitos e discriminações que ocorrem em aulas de Educação Física no espaço escolar, embora, por vezes, de forma limitada. O aluno Breno contribui com reflexões acerca dos obstáculos que impedem a participação das alunas:

Eu acho que é mais o preconceito e o machismo, porque muitos falam do sexo frágil que as meninas não conseguem, não tem aquela força física que o menino tem, e algumas meninas ficam meio com trauma de participar e acabam que deixam de lado, e não querem participar mesmo. (BRENO, maio de 2019).

Breno fala do preconceito, do machismo, do entendimento da mulher como sexo frágil pela maioria dos colegas e ressalta a força física como algo relevante para a permanência dos alunos nas aulas e o afastamento das alunas. Tal concepção da mulher como 'sexo frágil', como abordam Furlan; Santos (2009), Oliveira (2011); Altmann, Sousa (1999); Kunz (1993), concebe sua imagem como reprodutora, com participação social reduzida à esfera doméstica, com obrigação apenas de cuidar da casa e dos filhos e ser protegida e provida pelo marido, construindo uma imagem de mulher frágil que não pode se exercitar de forma intensa para não atrapalhar a sua principal função, que é gerar filhos. É importante observar que, mesmo que a mulher prove o seu potencial em todas as áreas, inclusive em esportes olímpicos, ainda existe discriminação, opressão e preconceito nas relações de gênero, na escola e na sociedade, pautados em uma cultura machista e patriarcal. Desconstruir essa cultura da exclusão e da desigualdade e estabelecer uma cultura da equidade e do respeito mútuo são caminhos para novas possibilidades pedagógicas em aulas de Educação Física.

No trabalho intitulado *O gênero na escola: a Educação Física em questão*, Jeferson Moreira dos Santos (2008) destaca que a diferença de força física e de interesses entre meninas e meninos seria um dos fatores que geraria conflitos entre eles nas aulas de Educação Física. Para o autor, essa problemática poderia ser superada se a Educação Física, na escola, fosse desenvolvida com outros princípios.

Essa preocupação está enraizada, em parte, nas concepções que se têm da Educação Física na escola, pois se considerarmos que a mesma tem como objetivos a vivência e o entendimento das relações sociais resultantes dos conteúdos relativos à cultura corporal, poderemos perceber que as aulas poderiam se organizar a partir de outros princípios (SANTOS, 2008, p.128)

O autor faz crítica às concepções que são trabalhadas na escola, orientadas por princípios que se utilizam de método esportivo profissional e que estimulam a competitividade e a concorrência entre alunas e alunos. Afirma, ainda, que se a finalidade da Educação Física não é a concorrência, as diferenças da força física não podem se constituir em elemento significativo da aprendizagem. Segundo o autor, a força física não teria papel determinante de exclusão de alunas no processo de ensino e aprendizagem, e sim, seria apenas mais uma possibilidade de trabalhar com diferenças no espaço escolar.

Ensinar é, também, reconhecer diferenças no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Como afirma Darido, “reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagem é papel de todo educador” (DARIDO, 2005, p.108). Isso significa reavaliar a prática docente no intuito de criar possibilidades pedagógicas que incluam o diferente e as várias formas de enxergar as diferenças, sejam elas relacionadas a gênero, habilidade motora, classe social, etnia ou raça. O entendimento das diferenças podem ser potência pedagógica para mudarmos dadas concepções na Educação Física Escolar, pautadas historicamente por princípios que estimulam a disputa entre as alunas e alunos, gerando competitividade originária dos esportes de alto rendimento, algo que não condiz com uma prática educacional desenvolvida em um espaço escolar pautada na inclusão, na equidade, no respeito e na oportunidade do aprender.

Essa situação remete a reflexões que desvelam, em parte, o espaço de aprendizagem nas aulas de Educação Física que envolvem alunas e alunos. Mostra, ainda, a necessidade da atuação docente no sentido de oportunizar o mesmo direito de participação e desconstruir ideias preconcebidas que impedem e limitam a participação de ambos no processo de ensino e aprendizagem no campo da Educação Física Escolar.

Historicamente, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física esteve atrelado ao viés biológico e ao processo de rendimento performático de alunas e alunos (JACÓ; ALTMANN, 2011; ALTAMAN; SOUSA, 1999; KUNZ, 1993), advindas, principalmente, das influências esportivas, desconsiderando as diferenças, as relações de poder, as influências culturais e o objetivo primeiro de uma disciplina escolar que é ensinar todas e todos de forma igualitária.

Outro dado relevante apontou que 90% das alunas entendem que as relações de gênero estabelecidas em aulas de Educação Física interferem no desempenho escolar das meninas, diminuindo sua participação, enquanto 60% dos alunos compreendem que essas relações não interferem no desempenho escolar das meninas. A narrativa de Alice acerca das relações de gênero no desempenho escolar, contribuem com nossas análises:

Acredito que sim, porque tem aquela questão de que já é enraizado na gente, que alguns esportes são pra meninos e outros são para as meninas e então, já tem aquela inibição... ah, eu não vou jogar, não vou participar porque é um esporte pra menino. e então, já tem essa inibição, principalmente por causa do gênero (ALICE, maio de 2019).

Na fala de Alice, fica evidente a generificação do esporte como um dos obstáculos que dificulta a convivência, a participação e a aprendizagem nas aulas. No seu entendimento, há esportes que foram designados para meninas e outros para meninos. Tal entendimento parece estar enraizado no seu pensamento e na sua cultura. A problematização desse entendimento que algumas alunas têm sobre o pertencimento de dadas práticas corporais a determinado gênero é fundamental no intuito de desconstruirmos ideias pré-concebidas e cristalizadas. O exercício da dúvida, na escola, é essencial para problematizar conhecimentos tidos como 'verdade' por meio da naturalização social e da tradição. Compreender a escola em seu papel formador,

questionador de ‘naturalizações sociais’ que intensificam o preconceito, é necessidade política da professora e professor no intuito de romper com uma pedagogia que transforma diferenças em desigualdades e reforça discriminações.

Como a maioria das alunas investigadas, a aluna Clara também compartilha do pensamento de diferenças naturais entre meninas e meninos.

Interfere, porque muitas pessoas, principalmente as próprias meninas que gostam, ficam defendendo que têm que acabar com esse negócio de machismo, que o lugar da mulher é onde ela quiser. Mas, querendo ou não, é um fator natural do próprio ser humano. As mulheres são assim, não exatamente mais fracas, mas o homem tem mais resistência. A mulher tem um seio que ela pode levar uma bolada, pode machucar; a menina não tem tanta agilidade. Os meninos são mais brutos e podem acabar machucando. (CLARA, maio de 2019).

Os argumentos de Clara também são pautados em pensamentos essencialistas que reforçam a naturalização de atitudes e comportamentos que estabelecem papéis sociais predeterminados para alunas e alunos. As afirmações utilizadas pela aluna, que o homem tem mais resistência, que as meninas não têm tanta agilidade e que os meninos são mais brutos, estão presentes no ambiente escolar e na sociedade, naturalização que é intencional e ideológica. Assim, combater a perpetuação desses discursos como ‘verdades’ absolutas é imprescindível no espaço escolar. Como alerta Louro (1997), “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” no espaço escola e na sociedade. Nesse sentido, é importante ampliar o olhar das nossas alunas e alunos na sala de aula, mostrando que existem vários modos de ser homem e ser mulher na sociedade e que é essencial desconstruir pensamentos históricos e culturais que se utilizam das diferenças biológicas para justificar desigualdades entre mulheres e homens. Com isso, talvez seja possível proporcionar práticas corporais nas aulas de Educação Física por meio de uma dimensão pedagógica pautada essencialmente na aprendizagem, no diálogo, no respeito e na inclusão, compreendendo as relações de gênero como plurais e diversas.

Maria Cláudia Dal’Igna (2007), no trabalho intitulado *Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?*, aponta ser importante questionar a naturalidade e a universalidade das normas atribuídas ao conhecimento, haja vista que essa maneira pode justificar diferenças de rendimentos entre meninas e meninos, contribuindo para a

naturalização de habilidades como femininas e/ou masculinas. A pesquisadora ressalta que existem diferentes modos de descrever os desempenhos na escola e que são utilizados mecanismos de naturalização, essencialização e dicotomização para justificar as diferenças de desempenhos entre meninas e meninos no que diz respeito a comportamentos e conhecimentos. Segundo ela, “na medida em que as normas não são problematizadas, elas funcionam para produzir e reiterar noções de masculinidade e feminilidade” (DAL’LGNA, 2007, p.248). Diante disso, questionar a forma e os modos pelos quais o desempenho escolar e as relações de gênero são retratados no espaço pedagógico é importante para entendermos que diferenças não podem ser estigmatizadas e transformadas em desvantagens no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo a alunas e alunos avaliações preconcebidas, de acordo com o sexo.

No que se refere aos alunos, 60% afirmaram que a relação de gênero não interfere no desempenho das meninas nas aulas de Educação Física e 40% entendem que interfere. O aluno Breno afirma que as relações de gênero, nas aulas de Educação Física, comprometem o desempenho escolar das alunas: “As meninas se sentem meio que pressionadas a seguir um padrão que os meninos impõem, e é devido a essas relações de gêneros que os meninos falam que elas são sexo frágil, e que não têm habilidade, ou então, muitas vezes, pelo porte físico”. Com isso, Breno chama atenção para as relações que são desenvolvidas na escola, em aulas de Educação Física, e como essas relações produzem estereótipos e preconceitos. O aluno observa que as meninas se sentem pressionadas a seguir o padrão imposto pelos meninos e, a partir dele, analisa-se e avalia-se seu desempenho e sua participação.

A padronização de aprendizagens, comportamentos, atitudes e valores, partindo da ótica masculina, cria um parâmetro injusto para avaliarmos o desempenho escolar das alunas, e pode gerar exclusão nas aulas de Educação Física. Repensar nossas ações no campo pedagógico e constituir novas relações de aprendizagem é algo fundamental para entendermos o currículo como cultural e mutável, a ser discutido e refletido no espaço escolar. Para Lucifora e Reina (2018), é necessário repensar e questionar o que é assumido no currículo como algo natural e o que é considerado diferente. Nesse sentido, instituir novas relações de gênero no espaço escolar coloca-

se como estratégias e maneiras de rompermos com padrões predeterminados por meio de uma ótica masculina. Criar e estabelecer novas práticas pedagógicas, diversificar os conteúdos e reavaliar o processo de ensino e aprendizagem são meios necessários para mudanças no espaço escolar e nas aulas de Educação Física, que rompam com padrões hegemônicos deformadores. O poder não é algo que pertence a uma pessoa ou um grupo social, mas algo que é exercido nas relações sociais. Estabelecer novas relações de gênero e poder no espaço escolar é necessário para criarmos um currículo e um lugar mais democrático.

Para o aluno Edson as relações de gênero, em aulas de Educação Física, não interferem no desempenho escolar das alunas, como expõe na seguinte narrativa:

Pode melhorar, dependendo do ponto de vista de alguns garotos. Pode dar certa confiança a menina ver que não é o jogo só de menino ou menina. Que elas também têm potencial igual a eles. Também têm meninas melhores que os homens. Todo mundo pode ter seu potencial (EDSON, maio de 2019).

A narrativa de Edson aponta para a mudança de visão que pode transformar esse espaço em um lugar coletivo de aprendizagem, tanto para as meninas quanto para os meninos. O aluno não enxerga as relações de gênero como um empecilho para o desempenho das meninas nas aulas, mas compreende como necessidade uma mudança na visão dos alunos em relação às alunas.

As relações de gênero estão imbricadas com as relações de poder que revelam conflitos e contradições na sociedade (ALMEIDA, 2011). Nesse sentido, não são diferentes as relações que são estabelecidas no espaço escolar e nas aulas de Educação Física. Tratar esse tema de forma crítica e reflexiva no espaço escolar constitui um passo seguro para estabelecermos diálogos que irão desvelar essas realidades e desconstruir relações pautadas na desigualdade. Diante disso, alguns pontos merecem ser destacados e refletidos nas falas de alunas e alunos, os quais poderão contribuir futuramente para instituir uma relação de gênero mais igualitária no espaço escolar.

A primeira observação a ser feita é em relação à generificação das práticas corporais que historicamente foram reforçadas por meio de Leis e Decretos, como afirma Castellani Filho (1989) e que instituiu práticas diferenciadas para meninas e

meninos, criando, na sociedade brasileira, a padronização de masculinidade e feminilidade que fomentaram a diferenciação na aprendizagem de destrezas físicas, contribuindo para a maior habilidade de um sexo em detrimento de outro. Nota-se, no discurso da aluna Alice, reflexos dessa cultura instituída por força de Lei e que foi implementada pelos estados na dinâmica escolar por mecanismos ideológicos. Esse pensamento generificado permanece no ideário de alunas e alunos no chão da escola, mesmo não havendo atualmente uma regulamentação que sugira uma prática pedagógica orientada por sexo ou gênero.

Outro ponto que exige reflexão é em relação aos discursos essencialistas e deterministas que tentam naturalizar os fatos sociais, afirmando que os homens são mais resistentes e que as mulheres são menos habilidosas, observados, principalmente, na fala da aluna Clara. É necessário compreender que mulheres e homens são seres históricos e culturais e que existem várias formas e modos de se constituírem como tal. Assim, os discursos essencialistas, na escola, precisam ser problematizados e historicizados no intuito de desvelar a realidade dos fatos para nossas alunas e alunos, problematizando relações de gênero pautadas principalmente na inclusão, no respeito às diferenças e na equidade.

Outro ponto a ser destacado refere-se à fala do aluno Breno, o qual entende que um dos fatores que interfere no desempenho escolar das alunas é a fundamentação dessas práticas em um padrão masculino, imposto pelos alunos em aulas de Educação Física. É importante lembrar que esses alunos fazem parte de uma cultura machista e que instituições como, por exemplo, família e escola, na maioria das vezes, reforçam padrões, comportamentos e atitudes preconceituosas e hierarquizadas por uma ótica masculina.

Como aponta Backes e Pavan, (2017), Lucifora e Reina, (2018), Louro (1997), o currículo instituído na escola está envolvido por uma rede de poder complexa que não ensina apenas conteúdos, mas, de forma sutil e silenciosa, ensina atitudes, formas de ser, estar e agir, estabelecendo padrões e comportamentos como 'certos' ou 'errados' ou criando identidades de gênero como normais ou desviantes. O espaço escolar e suas práticas pedagógicas e sociais são constituídas e produzidas nas e pelas relações de gênero e de poder. Discutir essas relações historicamente construídas nesse espaço

é significativo para entendermos situações que acontecem diariamente no seu cotidiano. É importante lembrar que os currículos, as normas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, no Brasil, foram gestados num contexto patriarcal e, só a partir da metade do século XIX, as escolas passaram a permitir a entrada das mulheres nas salas de aula e o exercício da docência (LOURO, 1997; CUNHA, 2018; LOURO, 1997).

As aulas de Educação Física, no espaço escolar, também recebem forte influência do esporte, que se constitui como conteúdo hegemônico da Educação Física (ALTMANN; SOUSA, 1999; SOARES, 1996; UCHOGA, 2012), sendo internalizado pelos meninos como algo pertencente a sua cultura ou à identidade masculina. Esses fatores culturais e sociais poderão interferir nas vivências e nas experiências corporais de alunas e alunos nas atividades desenvolvidas em aulas de Educação Física no espaço escolar, caso não haja um diálogo consciente e crítico entre professoras e professores, alunas e alunos, nesses espaços de aprendizagem.

O ensino escolar, segundo Altman e Sousa (1999, p.64), “[...] é uma alavanca de potencial limitado para a conquista de objetivos que afetam valores e comportamentos enraizados nos distintos grupos sociais”. As autoras entendem que existem “possibilidades de ampliação de espaços para a construção de relações não-hierarquizadas entre homens e mulheres [...]” e que a escola possa contribuir nesse processo. Nessa direção, repensar o currículo e as práticas pedagógicas que instituem padrões e comportamentos, diversificar formas e modos diferentes de abordar certos conteúdos na escola, deve ser um exercício diário de compreender o espaço escolar historicamente em transformação.

Repensar a escola como um espaço educativo e de mudança que busca uma transformação social, baseado em valores de equidade, respeito e inclusão, é tarefa incessante no que se refere à relação de gênero e poder nesse espaço escolar. As aulas de Educação Física trabalhadas na escola, nessa perspectiva, têm o intuito de transformar esse espaço por meio da cultura corporal de movimento, reconhecendo a diversidade, a construção de conhecimentos e o respeito às diferenças e os diferentes. No exercício da docência, competem à professora e ao professor mostrar que, em vários momentos da aprendizagem, as experiências serão diferentes para meninas e

meninos, haja vista que a aprendizagem é plural e diversa, marcada pelas diferenças. É necessário, porém, que as diferenças, principalmente as biológicas, não sejam usadas como argumentos culturais para determinar quem é apto ou não para vivenciar ou conhecer determinados conteúdos no espaço escolar, em aulas de Educação Física. Que o parâmetro usado para avaliar o desempenho escolar de alunas e alunos na escola seja analisado a partir da diversidade do conhecer e do aprender e não do rendimento.

3.4 O que pensam alunas e alunos em relação ao incentivo das famílias nas aulas de Educação Física?

A família, como instituição social, participa no processo de formação e educação cultural das pessoas. Esse processo de formação que acontece na família é dinâmico, contínuo e inacabado. A família produz, no seu bojo, conceitos, valores, atitudes e comportamentos que são atribuídos a mulheres e homens. A família, como espaço social e cultural, é atravessada pelas relações de gênero que instituem modelos de feminilidade e masculinidade. Tais modelos são construídos por meio das relações de poder que acontecem, inclusive, nesse espaço social e cultural.

Ao compreendermos que a família possui caráter formativo e colabora na educação de meninas e meninos é que a pesquisa procurou identificar como o meio familiar interfere nesse processo. Nessa direção, alunas e alunos participantes dessa pesquisa foram questionadas e questionados se a educação recebida na família impõe dificuldades na participação das alunas em aulas de Educação Física. As respostas de alunas e alunos foram unânimes no sentido de afirmar que sim, ou seja, que a família impõe dificuldades na participação das alunas em aulas de Educação Física. Algumas falas ilustram essa ideia.

Sim, é justamente a família que passa esses estereótipos de que certo jogo é pra menina, outro pra menino; justamente a família que vincula esse tipo de informação (ALICE, maio de 2019).

Sim, o menino nem tanto, agora, para as meninas, têm algumas famílias muito conservadoras que acabam impondo alguns limites para as meninas (BEATRIZ, maio de 2019).

Sim, porque tem família que educa mais a menina pra ficar ali quieta, no canto, não participar, não ter contato com os meninos; são mais cuidadas. Já os meninos podem, já são mais livres, participam mais. Acho que influencia (DEBORA, maio de 2019).

Impõem, pois depende muito de como o pai educa seu filho; pois se ele educa a praticar esportes, fazer qualquer atividades, quando ele chegar em um ambiente escolar ele não vai ter receio, não vai ter vergonha. Mas se ele falar com a menina ficar mais dentro de casa, criar ela mais fora do ambiente de esportes, quando chegar na escola que for praticar esportes, alguma atividade física, vai ter dificuldade, ter vergonha em praticar (BRENO, maio de 2019).

Sim, porque já vi acontecendo pais não deixarem a menina brincar de bola porque é de menino, sempre com aquela ideologia: menina é Baleado e Barbie. Querendo ou não, a menina vai crescendo com a ideia na cabeça, e com o tempo vai buscando sua própria ideologia do que é certo e errado pra ela. Mas influência bastante, porque ela cresce com aquilo. (EDSON, maio de 2019).

Sim, vem de família, isso; até o próprio preconceito vem de família. É muito comum as mães já passarem isso para as meninas que, desde pequena, não deve tá jogando bola, não deve tá brincando com menino. Então, acho, interfere nisso aí (CLEBER, maio de 2019).

Nas falas de alunas e alunos observam-se pontos que marcam distinções de gênero no que se refere ao comportamento e a atitudes relacionados à vivência das práticas corporais que são apregoados pela família. Nesses discursos, nota-se a generificação e a normatização das práticas corporais e/ou esportivas, presentes em concepções que relacionam menino ao futebol e menina ao baleado e Barbie, que preconizam a normatização de comportamentos em que meninas são mais quietas e meninos livres, bem como a proibição das meninas em vivências como futebol.

Desconstruir esse pensamento de representação binária do gênero é importante, pois esse pensamento limita o repertório corporal de nossas alunas e alunos, disseminando padrões de comportamentos como 'certo' ou 'errado' ou determinando que certas coisas são para meninas ou meninos. É importante ressaltar que tanto as meninas quanto os meninos podem aprender coisas diferentes, e que ambos podem se

ajudar em diversas atividades, sejam elas atividades esportivas ou não, e que essa oposição binária pode ser desconstruída.

Outro questionamento, nessa mesma linha, foi feito a alunas e alunos e diz respeito à educação recebida no ambiente familiar e à participação das alunas em aulas de Educação Física, ressaltando, porém, o contato físico entre elas e eles. Isso se deu em função de que as atividades da cultura corporal, em aulas de Educação Física escolar, envolvem contato físico entre alunas e alunos. A pergunta foi formulada da seguinte forma: Em sua opinião, a educação recebida no ambiente familiar impõe alguma dificuldade à participação das meninas em atividades que envolvam contato físico com os meninos? Destacamos, a seguir, algumas falas de alunas e alunos a partir do seu entendimento sobre a compreensão da família nesse caso específico:

Sim, também tem essa questão. Muitos pais são super protetores; acham que por ter o contato físico já vai ter aquela questão do assédio, alguma coisa a mais. Aí já aconselham a filha a não participar daquilo, por medo de acontecer alguma coisa, porque a menina é vista como algo que precisa ser mais protegida (ALICE, maio de 2019).

Sim, em minha opinião não acho nada demais. Mas você geralmente, no ambiente escolar, já tem contato com meninos e com meninas. Então não teria diferença se fosse praticar um esporte. Mas têm pais que acham que se você tem mais intimidade vai influenciar você fazer outras coisas, a ter muito contato (ELIANA, maio de 2019).

Sim, devido a essa super proteção. Acredito que quando há meninos, que os pais devem achar que os meninos... eles são mais fortes, que, com isso, podem estar, de certa forma, entrando em contato físico com suas filhas e pode acontecer alguma lesão, algo que possa machucá-la e prejudicá-la (AUGUSTO, maio de 2019)

Acredito que sim, pois, alguns pais, por serem muitos ciumentos e conservadores, meio que não deixam as meninas terem o contato da atividade física, como o jiu jitsu, esses esportes que têm mais contatos com meninos por acharem que vai ter alguma desconfiança, por ter algum abuso. E vão pondo isso na cabeça, desde pequena, e elas vão crescendo com essa ideia que esse ambiente de atividade física de luta não é pra meninas. Eu acredito que isso vem mudando e melhorando a atuação das meninas, vem melhorando muito no esporte, mas ainda é uma coisa que é a realidade no Brasil (DANILO, maio de 2019).

Acho que sim, até por experiência própria. Eu faço Jiu Jitsu... é muito contato. Aí tem pai que ainda fica com medo, acha que é normal o menino se machucar e a menina não e então, interfere bastante (CLEBER, maio de 2019).

Nota-se nas falas das alunas e dos alunos a idealização naturalizada da família em relação ao comportamento e à participação das alunas em atividades corporais que envolvem contato físico, pois a menina é vista como algo que deve ser protegida, reforçando o elo da mulher ao sexo frágil. Diversas falas acentuam o medo de a mulher se machucar e passam a ideia da família como entidade super protetora. Esse tipo de pensamento levanta um questionamento: será que é super proteção ou disseminação da cultura machista? Apesar de não buscarmos uma resposta em si, a questão nos leva a pensar como essas relações são estabelecidas e construídas, envolvendo a família, a participação das alunas, as aulas de Educação Física e a escola.

Daolio (1995) e Jacó (2012), em seus estudos, demonstram que as influências culturais e modos diferenciados pelos quais meninas e meninos são tratados pela família refletem em sua participação nas aulas de Educação Física. O autor e a autora ressaltam a importância do incentivo da família nesse processo e na contribuição da aprendizagem das meninas e meninos em aulas de Educação Física. Porém, é importante romper com certas normas que estão apoiadas em conceitos tradicionais que determinam o gênero e as representações de feminilidade e masculinidade no espaço familiar. A família, como instituição social e cultural, é um espaço aberto à possibilidade de mudanças, e essa relação entre família, escola e participação das alunas em aulas de Educação Física precisa ser refletida e debatida para o desencadear de ações que promovam oportunidades iguais para meninas e meninos. Nesse sentido, o objetivo é desconstruir processos apoiados em ideias deterministas que estruturam a constituição do feminino e do masculino e que tendem a naturalizá-la, tratá-la como universal e imutável, mantendo uma estrutura de dominação, de hierarquia e desigualdade nesse espaço. Contudo, olhar para a escola é crucial, pois ela é o segundo espaço, depois da família, responsável pela formação de meninos e meninas.

Compreender o processo histórico que envolve a participação das meninas em aulas de Educação Física é importante para percebermos como foram estabelecidas essas relações sociais, ao longo do tempo, nesse espaço pedagógico. A Educação Física, historicamente, de acordo a literatura, a exemplo dos estudos de (OLIVEIRA, 2007; CASTELLANI FILHO, 1998; SOUSA, 1994), vem colaborando para a

manutenção e para a reprodução das relações sociais hierarquizadas na sociedade e no espaço escolar, entre mulheres e homens. Essa atitude possibilita ou contribui para que oportunidades desiguais sejam geradas nesses espaços. Daí ser importante a compreensão, por todos que militam na escola, de que, historicamente, as relações de gênero foram fundamentadas nas diferenças biológicas, perpassadas pelas relações de poder que instituem normas, representações, modelos de aprendizagem, comportamentos, valores culturais e práticas sociais, assentadas em ótica masculina. Logo, questionar essa estrutura patriarcalista é papel de todos os envolvidos no processo formativo de meninas e meninos, incluindo a família.

De acordo com Souza (2007 p.32), “[...] o lugar social das mulheres sempre foi definido em oposição ao lugar social dos homens”, apoiado numa lógica binária que percebe a superioridade de um sexo em detrimento do outro. Como historicamente esse espaço na escola é dominado pelos homens, as aulas de Educação Física, para as mulheres, tornam-se o ‘não lugar’. Nesse sentido, conhecer nosso ‘lugar’ é de suma importância, pois ele é recheado de características, intencionalidades e singularidades.

O termo lugar é composto de várias definições. Para Carlos (2007), lugar é todo espaço onde há relações de vivências, troca de sentimentos, como uma rua, um bairro, entre outros. O autor afirma que o lugar guarda em si, e não fora dele, o seu significado, podendo ser apreendido pela memória, por meio dos sentidos e do corpo. A escola, como um lugar, torna-se social e interativa, no sentido que deverá oportunizar situações que gerem conhecimento e aprendizagem. No entanto, historicamente, as meninas, nas aulas de Educação Física, foram impedidas de participar de práticas corporais na escola, limitadas por pensamentos com viés biológico e esportivo que associam mulher a ser frágil, emotivo e maternal (SOUSA, 1994; CASTELLANI FILHO, 1998).

Nas escolas brasileiras, havia separações de currículos. Os homens aprendiam os cálculos e habilidades físicas e as mulheres aprendiam conhecimentos relacionados ao lar e à maternidade. Era uma educação de exclusão (SOUSA, 1994). Nesse contexto histórico é que se percebem as relações de poder e as separações dos lugares e papéis de homens e mulheres. Daí ser facilmente observável que as aulas de Educação Física, para as meninas, tornem-se um ‘não lugar’, sobretudo por sua não-identidade e por seu não reconhecimento, fazendo com que elas participem menos das

aulas. O resultado da pesquisa demonstra essa realidade por meio dos obstáculos culturais construídos socialmente e que foram identificados no trabalho como: machismo, generificação das práticas corporais, compreensão do desempenho escolar a partir da ótica masculina, naturalização e normatização de comportamentos e atitudes, construção e reprodução de pensamentos essencialistas que estabelecem papéis predeterminados para meninas e meninos, influência da família e dos discursos essencialistas, a naturalização de habilidades como femininas e masculinas. Todos esses obstáculos estão fundamentados numa lógica de oposição binária. Assim, transformar o ambiente escolar e as aulas de Educação Física em um 'lugar das mulheres' é uma tarefa política e pedagógica de toda educadora e educador orientados por uma dimensão democrática que visualize o espaço escolar como um lugar de equidade e de mudança social.

Concordo com Louro (1997), Derrida (1999) e Butler (2008) quando argumentam que a lógica de oposição binária é construída, e não, inerente e fixa. Problematizar e historicizar a origem dessa lógica binária constituem elementos chaves para a sua desconstrução, sobretudo porque estamos acostumados raciocinar por meio dessa lógica que reforça a ideia do homem dominador e da mulher dominada. Nesse sentido, torna-se premissa básica questionar os direcionamentos e as normas culturais que são estabelecidos para meninos e meninas. Desconstruir esse pensamento de representação binária de gênero, que limita o repertório corporal de alunas e alunos pela instituição de padrões de comportamento como 'certos' ou 'errados', ou, ainda, determinando que certas coisas são para meninas ou meninos, é imprescindível na educação. Estabelecer novas relações de gênero no espaço escolar, criar novas práticas pedagógicas, diversificar formas e modos diferentes de abordar certos conteúdos na escola, reavaliar o processo de ensino e aprendizagem, problematizar as relações de poder, respeitar as diferenças e os diferentes, diversificar o currículo e construir práticas democráticas são possibilidades pedagógicas que podem romper com essa lógica excludente e preconceituosa, transformando o 'não lugar' nas aulas de Educação Física em 'lugar' de todas as mulheres, sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre gênero é algo importante em qualquer espaço social, mas refletir sobre essas relações no ambiente escolar é algo muito desafiador. Diante desse desafio, o questionamento que norteou a presente pesquisa voltou-se ao entendimento de como as relações de gênero interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física, em uma realidade local. Para desenvolver essa pesquisa, duas técnicas de coleta de dados foram utilizadas, quais sejam, questionário e entrevista estruturada.

As discussões da pesquisa foram iniciadas com a problematização de como se dava a complexa relação educacional que envolve alunas e alunos em aulas de Educação Física Escolar por meio de conceito, currículo e dimensões culturais. Em relação ao conceito, a pesquisa sinalizou que o gênero atravessa todas as esferas sociais e que essas relações são construídas socialmente nas quais se expressam relações de poder que se manifestam por meio de comportamentos, símbolos, normas, atitudes, representações e práticas concretas masculinas e femininas.

Por meio do referencial teórico, a pesquisa abordou que, historicamente, essa relação de poder exercida na escola produz currículos e práticas pedagógicas que perpetuam o que está estabelecido na sociedade de forma hierarquizada e naturalizada. Trouxe para o debate que a escola não apenas ensina saberes e conhecimentos, mas produz sujeitos, comportamentos, identidades de gênero e diferenças. Verificou que a escola faz parte desse processo de 'naturalização' tanto quanto outras instituições, como a família, a mídia e a igreja, as quais colaboram para que fatos sociais perpetuem-se como algo natural.

A pesquisa discutiu a não neutralidade da escola no sentido de pôr em dúvida e desconfiar de verdades estabelecidas nesse espaço, utilizando a palavra problematização como lúcido caminho para colocar em suspeição essas 'verdades' no espaço pedagógico. Apresentou a necessidade de uma escola e um currículo diverso,

em diálogo permanente com a sociedade, pois a construção da negação desses grupos diversos não se restringe apenas ao ambiente escolar.

O estudo também acentuou a importância da construção do Projeto Político Pedagógico com todos os grupos que compõem o espaço escolar no intuito de desenvolver práticas educativas que visem à superação das desigualdades históricas que foram instituídas no seio da sociedade.

A pesquisa mostrou que as práticas pedagógicas na Educação Física foram pautadas em concepções médicas e biológicas respaldadas pela legislação brasileira no intuito de formar homens saudáveis e fortes, assim como mulheres com úteros preparados para a maternidade. Informou que o currículo separava alunas e alunos, que os conhecimentos apreendidos eram diferentes e que a formação docente era distinta e separada por sexo. Sinalizou, também, que a distinção ao acesso do conhecimento gerou aprendizagens desiguais, estimulando a generificação das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

A referida pesquisa indicou que, atualmente, no espaço escolar, a disciplina Educação Física não pode se eximir da responsabilidade de se assumir como prática pedagógica antropológica e social que utiliza o diálogo, a inclusão, o questionamento e a problematização como arcabouços do ensinar e aprender. Para tanto, ressaltou a importância de aproveitar a bagagem cultural que alunas e alunos trazem da sua realidade para ressignificar saberes por meio da abordagem científica, criando sentidos e significados peculiares no espaço escolar. Outro ponto discutido nessa investigação está relacionado aos avanços e limites da Educação Física escolar brasileira, no ensino médio, em suas dimensões histórica, política e curricular.

O questionário socioeconômico viabilizou a análise do perfil socioeconômico e cultural de alunas e alunos da 3ª série do Colégio Estadual de Brumado. Esses dados apontaram a diversidade de alunas e alunos que compõem o espaço escolar – seus credos, seus pensamentos, suas influências, suas diferenças, enfim, suas características, que são importantes para a compreensão de como podemos direcionar as ações pedagógicas que irão contribuir para a sua formação e para seu desenvolvimento humano e profissional.

Na análise desses dados, quatro aspectos colaboraram para a ampliação do olhar acerca da problemática. O primeiro deles refere à participação de alunas e alunos em atividades corporais/ artísticas/ e/ou culturais fora do ambiente escolar. Observou-se que 62% dos alunos participam dessas atividades, enquanto 41% das meninas não participam de atividade nenhuma. Essa vivência fora do espaço escolar é importante para a participação das meninas em aulas de Educação Física, haja vista que pesquisas apontam para a relação das vivências corporais fora do ambiente escolar com o protagonismo de alunos nas aulas de Educação Física, ressaltando a importância do incentivo da família na resolução desse problema.

O segundo aspecto diz respeito às escolhas das práticas corporais em relação às/aos alunas e alunos fora do ambiente escolar. Os resultados indicaram que os meninos se envolvem com atividades esportivas coletivas, como futebol, vôlei, basquete, ou então, práticas relacionadas às lutas, enquanto as meninas se envolvem com práticas diversificadas, como dança, caminhada, ciclismo, entre outras. Esse resultado mostra que ainda há generificação na escolha de alunas e alunos nas suas vivências corporais esportivas, o que aponta para a influência cultural que determina certas práticas esportivas para meninas e meninos como algo quase 'natural' para os dois sexos.

Ao terceiro aspecto cabe uma reflexão detida. Esse dado se refere ao preconceito sofrido pela mulher na sociedade. Os alunos responderam que 80% das mulheres sofrem preconceito e as alunas sinalizaram com 45%. O preconceito na sociedade contra a mulher ainda se encontra tão impregnado e naturalizado a ponto de algumas mulheres não reconhecerem certas ações e atitudes como preconceituosas. Nesse sentido, o resultado encontrado na pesquisa é representativo, o que nos leva a valorizar ações educativas na escola no intuito de combater esse preconceito social.

O quarto aspecto identificado na pesquisa relaciona-se ao machismo. Os resultados evidenciaram que 90% dos alunos não se consideram machistas e 10% deles preferiram não se declarar, realidade praticamente inexistente numa sociedade real que envolve relações de poder. O estudo demonstrou que o machismo ainda domina o ideário masculino e observa a dificuldade dos meninos em se assumirem como 'machista'. Ora, a invisibilidade do machismo na sociedade atrapalha o seu

combate e, portanto, problematizar essa questão no espaço escolar é importante para a desconstrução de pensamentos e ações de orientação machista. Assim, a desconstrução do machismo deve ser um ato pedagógico e político diário. Nesse sentido, é necessário potencializar o seu desvelamento, mostrando as atitudes de preconceito e dominação que acontecem em todos os espaços sociais para combater a sua naturalização.

Por último, a pesquisa, por meio das entrevistas aplicadas para alunas e alunos do Colégio Estadual de Brumado, discutiu como as alunas percebem e avaliam a sua participação nas aulas, buscando compreender os obstáculos em sua participação nas aulas de Educação Física, no contexto pesquisado, avaliando como o entendimento de relação de gênero traz implicações ao processo pedagógico.

Os resultados da pesquisa indicaram que 60% das alunas percebem e avaliam sua participação nas aulas de Educação Física como não efetiva e 40% avaliaram como boa. As alunas relataram alguns pontos que contribuem para essa percepção e avaliação negativa, como a visualização do esporte como algo masculino, a dificuldade por não saber jogar, a vergonha e a exclusão por quem sabe jogar. Os alunos, ao serem entrevistados, reforçaram a familiaridade retratada com o esporte e os jogos, algo já observado pelas alunas em entrevista. Isso foi destacado na fala de um dos alunos ao reforçar a noção de pertencimento dessas práticas corporais aos meninos. Isso indica que a Educação Física vem dando, historicamente, ênfase em uma dimensão performática ancorada na ótica masculina, apresentado conteúdos que têm favorecido a participação de meninos (em detrimento das meninas) nas atividades pedagógicas. Daí ser necessário modificar a forma de abordar esses conhecimentos nas aulas, contribuindo para a maior participação das alunas com vistas ao entendimento de que conhecer e aprender, nas aulas, seja maior do que competir ou ser melhor que o outro.

Em relação aos obstáculos e limites que interferem na participação das alunas em aulas de Educação Física, a pesquisa apontou: o machismo; a força física; a generificação das práticas corporais; a compreensão do desempenho escolar a partir da ótica masculina; a naturalização e a normatização de comportamentos e atitudes; a influência da família e os discursos essencialistas; a naturalização de habilidades como

femininas e masculinas. A pesquisa ainda mostrou que a avaliação que as alunas têm sobre o entendimento das relações de gênero em aulas de Educação Física implica no processo de ensino e aprendizagem. As alunas sofrem influências que colaboram na construção e na reprodução de discursos e pensamentos essencialistas que estabelecem papéis predeterminados para meninas e meninos no espaço escolar, orientadas por uma lógica de oposição binária. Esses condicionamentos e determinismos, construídos historicamente dentro dessa lógica tornam o ambiente escolar e as aulas de Educação Física o 'não lugar das mulheres', criando obstáculos e limites para sua participação. Problematizar e desconstruir essa lógica de oposição binária é importante para que esse espaço educativo possa ser ressignificado e transformado em um 'lugar das mulheres'.

Nesse sentido, a pesquisa apontou para a importância de se estabelecer novas relações de gênero no espaço escolar, (re)significar práticas pedagógicas, diversificar formas e modos de abordar certos conteúdos na escola, reavaliar o processo de ensino e aprendizagem, problematizar as relações de poder, respeitar as diferenças e os diferentes, diversificar o currículo e construir práticas democráticas como possibilidade pedagógica. Essas contribuições da pesquisa têm a intenção de estabelecer diálogos e abrir possibilidades futuras para o debate na escola e no campo acadêmico. Por esse caminho, talvez seja possível intervir na ação docente e nas práticas educativas de modo a mediar processos de participação inclusivos, cooperativos e democráticos entre alunas e alunos, nas aulas de Educação Física, transformando a escola em um lugar de todas e todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos**. Periódico do programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande – MS, n.31, p.165-181, 2011.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ALTMANN, H.; SOUSA, E. S. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v.19, n.48, p.52-68, Campinas, 1999.

ALTMANN, H.; JACÓ, J. F. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: teoria e prática**, v.26, n.51, p.19-35, Rio Claro: SP, 2016.

ANJOS, S. Religião é poder: pela liberdade de sermos feministas religiosas. Versão online. **Justificando** – mentes inquietas pensam direito, 2018. Disponível em: <https://www.justificando.com/2018/03/09/religiao-e-poder-pela-liberdade-de-sermos-feministas-religiosas/>. Acesso em: jul. 2020.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: Por quê. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; CAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.339.

AZAMBUJA, L. **No século XXI mulheres ainda travam batalhas contra preconceito e discriminação**. Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência social e Trabalho. Mato Grosso do Sul, 28 ago. 2015. Entrevista concedida a Luciana Brasil. Disponível em: <http://www.sedhast.ms.gov.br/no-seculo-xxi-mulheres-ainda-travam-batalhas-contra-preconceito-e-discriminacao/>. Acesso em: set. 2019.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. O currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero: a heteronormatividade em questão? Dossiê “a função política da alegria no cotidiano escolar”, **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p.94-105, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19027>. Acesso em: mar. 2019.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M da S. A Evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, 2009.

BETINARDI, S. Meninos e meninas: a (in)diferença nas aulas mistas de educação física. **Caderno pedagógico**. Curitiba: UFP, 2008, p.14-15.

BETTI; M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p.73-81, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. Ministério da Educação, 2019. Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Decreto lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 7452. Seção 1, 18 abr. 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-norma-pe.html>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 69.450 – 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.8826, col.3, 03 nov. 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=96354>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Decreto – lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação**, 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.79, 25 abr. 2007, seção 1, p.5-6. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2006, p.5, col.3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta parágrafo 3 ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da constituição federal, da nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.8, col.1, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1961, p.2641, col.1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jul. 1969, p.47, v.5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0705.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, Brasília, DF, 12 ago. 1971, p.6377. Seção 1. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1971-08-11;5692>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 dez. 1977. p.17297. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6503.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.3, 02 dez. 203. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.5, 17 jul. 2008. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.1, 27 out. 2011. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.1, 17 fev. 2017. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a reforma do ensino médio e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p.1, 23 set. 2016. Seção 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-mediolink-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, Brasília. n.195, p.52. Seção 1 Disponível em:

http://www.lex.com.br/doc_3873975_portaria_n_971_de_9_de_outubro_de_2009.aspx. Acesso em: mar. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAMPOS, L. V. Novo Ensino médio: entenda a reforma. **Brasil escola**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em: set. 2019.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. Esporte e mulher. **Motrivivência**, n.2, p.87-92, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/19616> doi:<https://doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: set. 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CASTRO, V. G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, v.29, n.52, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/50355-177264-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/50355-177264-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: mar. 2019.

COSTA, A. **Técnicas de coleta de dados e instrumentos de pesquisa**, 2017. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/tecnicas-de-coletas-de-dados-e-instrumentos-de-pesquisa>. Acesso em: nov. 2018.

CUNHA, A. T. B. o magistério primário no Brasil e a presença feminina na profissão docente: o que mostram os documentos oficiais. **Revista Gestão Universitária**, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-magisterio-primario-no-brasil-e-a-presenca-feminina-na-profissao-docente-o-que-mostram-os-documentos-oficiais>. Acesso em: jul. 2020.

CRUZ, M. M. S; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, v.15, n.1 p.116-131, 2009.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. **Educação em revista**. n.46, p.241-267, 2007, versão online. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>. Acesso em: fev. 2020.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo, 2001. p.18.

DARIDO; S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DAYRELL, P. et al. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, J. **No escribo sin luz artificial**. Trad. Rosario Ilbañes e Maria José Pozo. Valladolid: Cuatro ediciones, 1999.

DERRIDA, J. Neste exato momento neste trabalho, aqui estou eu. In: BERNASCONY, R.; CRITCHLEY, S. **Relendo Levinas**. Bloomington e Indianapolis, Indiana University Press, 1991.

DEVIDE, F. et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz**, v.17, n.1, p.93-103, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>. Acesso em: mar. 2019.

FALCÃO, J. M. **Ensino e pesquisa com o cotidiano**: as artes de fazer um currículo da Educação Física em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória-ES. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

FARIAS, C. M. **Sonhos, lutas e conquistas**: projeção e emancipação social das mulheres brasileiras nos esportes, 1932-1979. 2012. 246 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e filosofia, Rio de Janeiro, 2012.

FÁVERO SOBRINHO, A. O aluno não é mais aquele! E agora professor?: a transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In: I SEMINÁRIO NACIONAL, 2010, Belo Horizonte, Minas Gerais. **Anais...** I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>. Acesso em: fev. 2019.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **A escola e a educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: Unesp, Edutec, Proef, 2018. Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: mar. 2019.

FERNANDES, R.R; SILVA, S. R. Ser Mais na Obra de Paulo Freire: relação entre ética, humanismo e técnica. **Revista Científica Interdisciplinar**. Instituto Federal do Paraná, v.2, n.1, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8.ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005.

FRAGA, A B.; DORNELLES, P. G. Aula Mista Versus Aula Separada? Uma Questão De Gênero Recorrente na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v.1, p. 141-156, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURLAN, C. Cristina; SANTOS, P. L. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, n. 30, p. 28-43, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n30p28>>. Acesso em: abr. 2020.

GANDRA, A. IBGE: mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior. **Agência Brasil**, p.1, 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>. Acesso em: mar. 2019.

GARIGLIO, J. Â. et al. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v.29, n.52, p.53-70, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Documents/TRABALHOS%20DE%20GIL/O%20NOVO%20EN%20SINO%20MEDIO.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora: Guanabara Koogan S.A, 1989. p.13-41.

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

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIN, G. L. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/1vEJDV>>. Acesso em: abr. 2018.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, UFRGS: 2010.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, v.19, n.2, p.143-51, 2005.

GOMES, N. L. Ensino médio: práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade. In: I SEMINÁRIO NACIONAL, 2010. **Anais...** I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de documentação e disseminação de informações. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: grupos religiosos do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de escolaridade entre as mulheres**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica**: aspectos legais. Instituto de Biociências da Unesp, Rio Claro: São Paulo, 2018.

JACÓ, J. F. **Educação física escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar das aulas. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275040/1/Jaco_JulianaFagundes_M.pdf. Acesso em: abr. 2019.

JACÓ, J. F.; ALTMANN, H. Educação física escolar e gênero: as diferenças entre meninos e meninas nas maneiras de participar das aulas. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2011, Maringá, Paraná. **Anais...** II Simpósio Internacional de Educação Sexual – II SIES. Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares. UEM, Maringá, PR, 2011.

KUNZ, M. C. S. **Quando a diferença é mito**: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. 1993. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

LASAITIS, C. **Aspectos afetivos e cognitivos da homofobia no contexto brasileiro**: um estudo psicofisiológico. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/8974/Publico-00353a.pdf?sequence=1&isAllowed=y> em: Acesso em: nov. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente**: a mediação do professor nas aulas. Goiânia: PUC, Goiás, 2018. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em: fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p.336-337.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDON, V. R. (Orgs). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. DEL PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

LUCIFORA, C. A.; REINA, F. T. Currículo e questões de gênero uma relação de poder em meio escolar. **Temas em Educação e Saúde**, v.14, n.1, p.5-15, 2018.

MANSANERA, A.; SILVA, L. C. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v.5, n.1, p.115-137, 2000.

MOLINA NETO, V. et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, v.29, n.52, p. 87-105, 2017.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. Disponível em: https://sociologia-uneb.blogspot.com/2011/08/os-jovens-de-hoje-contextos-diferencas_01.html. Acesso em: mar. 2019.

NUNES. M. J. R. Gênero e religião. **Estudos Femininos**, v.13, n. 2, 2005, p.363-365.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. A. Educação Física e equidade de gênero: perspectivas e possibilidades. **Cadernos PDE**, v.1, 2011. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: maio 2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, D. Mulheres e esporte: **Movimento é vida**. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, 2017. Disponível em:

<http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/Atividades-Fisicas-e-Esportivas-e-Genero-e-Raca.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200361. Acesso em: jul. 2020.

ROCHA, C.L.A. Cármen Lúcia: “sofro preconceito por ser mulher”. Entrevista concedida a Gazeta do Povo. **Gazeta do povo**. Paraná, 12, nov. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/carmen-lucia-sofro-preconceito-por-ser-mulher-e3akk4yb3eawv12sjrj8cr7o/>. Acesso em: jul. 2019.

ROCHA, C. L. A. "Também sofro preconceito por ser mulher", diz ministra. Entrevista concedida a Manuel Carlos Montenegro. **Agência CNJ de Notícias**, Brasília, 18 ago. 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/85262-tambem-sofro-preconceito-por-ser-mulher-diz-ministra>. Acesso em: set. 2019.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n.48, jun. 1997, p.11-32.

SANTOS, J. M. **O gênero na escola: a educação física em questão**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1622>. Acesso em: fev. 2020.

SANTOS, W.; NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Educação física na educação básica: pontos de encontro. In: KHUN, R. **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracaju: UFS, 2009.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**. v.20, n 2, p.71-99, 1995.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila - Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Nova Iorque: Columbia University Press, 1989.

SILVA, F. P. C.; DUARTE, A. Políticas brasileiras para o ensino médio. VI SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE, 2019. **Anais...** I simpósio educação, formação e trabalho, Universidade do estado de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2019.

SILVA, G. C. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983)**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: fev. 2019

SILVA, P.; GOMES, P. B.; GOELLNER, S. As relações de gênero no espaço da Educação Física: A percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, vol.8, n.3, p.396-405, versão online, 2008. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, p.6-12, 1996.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!**: a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, F.C. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero**: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas. 2007. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, 2018. Disponível em: Acesso em: jun. 2019.

TORTOLA, E. R. C. **O corpo das mulheres em Chiquinha Gonzaga**: entre regularidades, rupturas e discursos de resistência. 2018. 207 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, Maringá, PR, 2018.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos**. 2012. 190 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

VIANA, R. L. B. **Reflexão sobre a naturalização do machismo**. Porto Alegre: Unisinos, 2013. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/ndh/2013/09/09/reflexao-sobre-a-naturalizacao-do-machismo/>. Acesso em: jul. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Autorização do Colégio Estadual de Brumado.**AUTORIZAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada Questões de gênero em aulas de Educação Física: participação de alunas e obstáculos culturais, realizada por Gilvan Moreira da Silva, sob o RG 07310104-42, nas dependências do Colégio Estadual de Brumado está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Brumado
Local, 22 de Novembro de 2018.

Vanusia Caires Rizeiro

assinatura e carimbo do Diretor

Vanusia Caires Rizeiro
Vice-Diretora
Aut. nº 13.033/2016

APÊNDICE B: Autorização do Núcleo Território de Identidade – NTE 13**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA – SEC-BA**

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO - 13 PARA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

Coatite, _____, 21 de nov. de 2018.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação Território Sertão Produtivo está de acordo com a condução do projeto de pesquisa Questões de gênero em aulas de Educação Física: participação de alunas e obstáculos culturais, a ser realizado pelo(a) pesquisador Gilvan Moreira da Silva na Unidade, Colégio Estadual de Brumado – núcleo 13, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Bahia, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Local, Coatite de novembro de 2018.

André Moreira Brando Silva
 Diretor
 Núcleo Territorial de Educação
 NTE-13 Sertão Produtivo

Assinatura e carimbo - Chefia do NRE-13

APÊNDICE C:Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para menores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada **O LUGAR E O NÃO-LUGAR DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES DE GÊNERO E OBSTÁCULOS CULTURAIS**, que faz parte do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e é orientada pela professora Dra. Larissa Michelle Lara da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar como as relações de gênero interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física em uma realidade escolar. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder o questionário e participar da entrevista. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: Os(as) alunos(as) participantes poderão sentir-se intimidados ou constrangidos em falar sobre questões de gênero e problemas que afetam sua participação em aulas de educação física. Tais desconfortos serão amenizados com conversa e esclarecimento acerca do respeito a sua participação, aos seus limites e, até mesmo, à interrupção de sua participação na pesquisa (caso o desejar) sem qualquer ônus. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são : A pesquisa tem o intuito de auxiliar nas discussões de professoras e professores sobre o tema e ajudá-los/las a pensar diariamente como intervir na prática pedagógica e buscar soluções na escola de maneira consciente e sistemática. Em complemento, o estudo pode contribuir para a formação dos alunos e alunas e, conseqüentemente, colaborar para uma mudança

social de quebra de paradigmas enraizados na sociedade, haja vista que existem poucas pesquisas sobre o assunto na área.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professor Gilvan Moreira da Silva.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Gilvan Moreira da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Gilvan Moreira da Silva

Endereço: Rua Vó Congonhas, 235 Bairro Jardim Brasil

(telefone/e-mail) (77) 999771311 / gilvanmoreira.gil@bol.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APENDICE D: Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e um questionário com dados de interesse sobre cultura e sociedade;

Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder;

Apenas pedimos que você preencha o questionário **com sinceridade**.

Pesquisador: Gilvan Moreira da Silva

1. Sexo:

- Masculino
 Feminino

2. Idade:

_____ Anos completos.

3. Estado Civil:

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Separado(a) / Divorciado(a)
 Viúvo(a)
 Vivo com companheira
 Vivo com companheiro

4. Naturalidade:

- Brasileiro(a)
 Estrangeiro(a) naturalizado(a)

Qual país? _____

5. Estado de origem: _____ e Município de origem: _____

6. Em seu município de origem você morava na região:

- Urbana (cidade)
 Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

7. Município em que mora hoje: _____

8. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

- Bairro na periferia da cidade
 Bairro na região central da cidade
 Condomínio residencial fechado
 Conjunto habitacional
 Favela / Cortiço
 Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
 Outro: _____

9. Com quem você mora? (múltipla escolha)

- Pais
 Cônjuge
 Companheiro (a)
 Filhos
 Sogros
 Parentes
 Amigos
 Empregados domésticos
 Outros
 (ou) Sozinho (a)

10. Atualmente você:

- Apenas estuda
- Trabalha e estuda
- Apenas trabalha
- Está desempregado (a)
- Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
- Está aposentado (a)
- Não trabalha nem estuda

11. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai ?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Desconheço

12. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe ?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Desconheço

13. Você participa de alguma destas atividades? (múltipla escolha)

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas
- Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes
- Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)
- Outra atividade recreativa. Qual? _____
- Não participo.

14. Você participa de alguma entidade ou associação? (múltipla escolha)

- Associação de bairro ou de moradores
- Associação ou movimento ligado à luta de minorias (assinalar):
 - Negros
 - Mulheres
 - Homossexuais
 - Meninos de rua
 - Outra. Qual? _____
- Associação pastoral ou eclesial
- Associação de pais e mestres
- Sindicato de trabalhadores ou patronal
- Partido ou associação política
- Organização não governamental
- Time de futebol ou clube esportivo
- Escola de samba
- Grupo de dança, música ou teatro
- Atividades de (assinalar):
 - Igrejas católicas
 - Igrejas evangélicas
 - Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
 - Centros espíritas kardecistas
 - Outro grupo religioso. Qual? _____
- Outros tipos de associações ou entidades. Quais? _____
- Não participo.

15. Em relação à cor da pele, você se considera:

- Branco
- Pardo
- Negro
- Amarelo (oriental)
- Vermelho (indígena)
- Prefiro não declarar

16. Entre seus familiares, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- Sim, uma
- Sim, algumas
- Sim, a maioria
- Não

17. seus amigos próximos, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- Sim, uma.
- Sim, algumas
- Sim, a maioria
- Não

18. Você convive diariamente com pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

- Sim, com uma pessoa
- Sim, com algumas pessoas
- Sim, a maioria das pessoas com quem convivo
- Não

19. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira? (múltipla escolha)

- Não
- Sim, contra brancos
- Sim, contra negros
- Sim, contra afro-descendentes de um modo geral (negros, pardos, mulatos e cafuzos)
- Sim, contra nordestinos (principalmente em São Paulo)
- Sim, contra índios

20. Você acredita que as formas de preconceito étnico (por cor da pele ou Estado de origem) no Brasil...

- Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar
- Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
- Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente
- Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para diminuir
- Quase não há mais preconceito
- Não há preconceito

21. Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

- Sim
- Não

22. Na sua opinião, a participação da mulher na sociedade...

- É fraca e não há porquê mudar
- Ainda é muito fraca e custa a melhorar
- Ainda é fraca mas vem melhorando muito com o passar dos anos
- É fraca e não creio que vá mudar muito nos próximos tempos
- É moderada e ainda precisa melhorar
- Está boa e não precisa mudar
- Não tenho uma opinião formada sobre o assunto

23. Você identifica preconceito contra a mulher na sociedade brasileira?

- Sim, muito
- Sim, moderadamente
- Sim, um pouco
- Não

24. (Apenas Mulheres) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?

- Sim
- Não

25. (Apenas Homens) Você se considera machista?

- Sim
- Não
- Prefiro não declarar

26. Você convive diariamente com algum homossexual?

- Sim, com um
- Sim, com alguns
- Sim, a maioria das pessoas com quem convivo
- Não sei
- Não
- Prefiro não declarar

27. Em relação à religião, você diria que é:

- Ateísta
- Agnóstico
- Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião
- Católico
- Católico não praticante
- Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- Budista
- Muçulmano
- Judeu
- Tenho outra religião. Qual? _____
- Prefiro não declarar

28. Em relação à religião, você diria que sua família (ou a maior parte dos seus familiares) é:

- Ateísta
- Acredita em Deus mas não segue nenhuma religião
- Católica
- Católica não praticante
- Protestante (evangélica, batista, mórmon, calvinista, luterana, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- Budista
- Muçulmana
- Judia
- Outra religião. Qual? _____
- Prefiro não declarar

29. Você recebeu algum tipo de educação religiosa na infância?

- Sim
- Não

30. Qual o papel que sua religião ou crença tem na sua vida?

- É o que há de mais importante na minha vida e sobre a qual eu procuro basear todos os meus atos e opiniões
 - É algo muito importante para a minha vida e sobre o qual eu procuro basear a maior parte dos meus atos e opiniões
 - Tem relativa importância para mim, mas nem sempre está de acordo com as minhas opiniões ou atitudes
 - Tem pequena importância e pouco me baseio nela para tomar minhas atitudes ou formar minhas opiniões
 - Tem alguma importância na minha vida, mas eu não baseio minhas decisões ou opiniões na religião.
 - Não é importante e não baseio minhas opiniões ou atitudes em nenhuma religião.
-

Agradeço por sua colaboração!

REFERÊNCIA

Questionário adaptado

LASAITIS, C. Aspectos afetivos e cognitivos da homofobia no contexto brasileiro – um estudo psicofisiológico. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/8974/Publico-00353a.pdf?sequence=1&isAllowed=y> em: Acesso em: 24 nov. 2018.