



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ZIRLEIDE COCATO

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM INTERVENTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO
DO ESTADO DE SÃO PAULO X PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES**

ZIRLEIDE COCATO

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM INTERVENTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO
DO ESTADO DE SÃO PAULO X PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre - Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

371
C659r

Cocato, Zirleide.

Relações de Gênero na Educação Física Escolar: uma abordagem interventiva a partir do currículo do Estado de São Paulo x percepção dos/as estudantes. / Zirleide Cocato. – Presidente Prudente, 2019.

102 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

Bibliografia.

Orientador: Marcos Vinicius Francisco.

1. Relações de gênero. 2. Educação Física escolar. 3. Currículo. 4. São Paulo Faz Escola. I. Título.

ZIRLEIDE COCATO

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM INTERVENTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO
DO ESTADO DE SÃO PAULO X PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 30 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Wagner Aparecido Caetano
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Uberlândia-MG

DEDICATÓRIA

Ao meu marido/companheiro Carlos Augusto de Carvalho Filho, por me auxiliar e me incentivar a cada declinada; ao meu filho, meu tesouro, Pedro Manzon Cocato de Carvalho, mesmo sem entender nada, acatava o meu “agora não, mamãe está estudando”.

Ao meu pai José Cocato e a minha querida mãe Elza Manzon Cocato (*in memoriam*). Ele na sua simplicidade tem orgulho do caminho que suas filhas seguiram. Ela, tenho certeza que estaria, e está, radiante com tudo isso.

Às minhas queridas irmãs, sobrinhas e sobrinhos e cunhados, mesmo de longe sempre torceram e acreditaram nas minhas decisões acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me prover o suficiente de sabedoria para desenvolver meus estudos, no momento, na hora e com pessoas certas.

Ao meu pai José Cocato, mesmo nas condições mais adversas, me permitiu seguir com meus sonhos e estudos.

À minha mãe Elza (*in memoriam*) por sempre ter me incentivado nas minhas buscas e decisões. Foi minha maior fã enquanto eu me aventurava nas competições de Caratê.

Agradeço minhas irmãs Zilma, Zilda e Zirlene, cunhados Jones e Adelmo; às sobrinhas Vânia e Júlia, aos sobrinhos Marcelo, Ademir, João Vitor e Rafael pelo apoio, acreditando no meu potencial e por entenderem porque nesses últimos dois anos nossos encontros foram escassos.

Ao Carlos, meu companheiro de todos os dias nos desafios da vida, meu grande incentivador e parceiro. Ao meu príncipe Pedro, meu maior presente.

Às minhas queridas alunas e aos meus queridos alunos que a cada dia me impulsiona a estudar.

Aos colegas e às colegas de trabalho que ao longo do magistério puderam permitir que eu os(as) tivesseis como exemplos.

À prestativa Cinthia de Sousa Noguchi por auxiliar nas anotações das intervenções.

Ao meu orientador querido, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. Uma pessoa iluminada e dotada de uma sabedoria sem fim, que me acalmava cada vez que adentrava à sua sala. Minha gratidão eterna.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, ao conhecê-lo me despertou e me fez acreditar que aquele era o momento e o assunto que gostaria de estudar e debater no meu mestrado e em outras situações dentro da educação. No início deu crédito ao meu projeto de pesquisa, que na época era muito amador, me orientou e me incentivou à pesquisa. Ao Prof. Dr. Wagner Aparecido Caetano, que prontamente aceitou o convite de fazer parte desta importante etapa da minha vida acadêmica.

Aos(às) Professores(as) do Curso de Mestrado pela dedicação e contribuição para minha vida acadêmica, em especial à Profa. Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira, pela presteza no momento da minha qualificação.

À Ina, com sua gentileza e presteza contribui para a evolução dessa dissertação.

A toda equipe gestora da escola e aos meus/minhas colegas de trabalho que permitiram realizar a pesquisa. Em especial ao Prof. Ricardo que sempre ficava aguardando, pacientemente, eu terminar as intervenções e sempre sorrindo quando eu pedia mais uns minutinhos.

Ao querido Prof. Rafael Reis, pelo socorro num momento de desespero. Gratidão.

À Fabiana e Rafa, por sempre me socorrerem nos momentos mais adversos.

Aos meus vizinhos queridos Roberto e Josi, Fabiano e Paula por me ajudarem sempre quando precisei.

À D. Dalva por cuidar do Pedro as segundas à noite e por todo carinho que tem pela minha família.

À Isabela e ao Ariovaldo que adotaram a mim e a minha família como integrante da sua.

Enfim, gratidão aos muitos e muitas que fazem ou fizeram parte da minha vida e que de alguma forma me incentivaram ou me impulsionaram para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

“Olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro”. (Jocimar Daolio)

RESUMO

Relações de gênero na educação física escolar: uma abordagem interventiva a partir do currículo do Estado de São Paulo x percepção dos(as) estudantes

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED). Embora a temática das relações de gênero tenha alcançado maior visibilidade no que tange à produção científica, em especial, nos últimos anos, assiste-se grande resistência por parte de alguns grupos da sociedade, a fim de que tal temática possa ser contemplada na educação escolar. A pesquisa fez parte assumiu como objetivo central, identificar e analisar as interfaces do currículo de Educação Física do estado de São Paulo com as questões de gênero e como são compreendidas pelos/as estudantes do Ensino Médio a partir de intervenções sobre o tema. A perspectiva teórica adotada centrou-se nos estudos de gênero e nas contribuições de estudos críticos, com enfoque histórico-cultural em Educação Física. A investigação de natureza qualitativa utilizou-se da pesquisa interventiva e da análise documental para obtenção dos dados. Foram participantes, estudantes de uma turma do 3ª série do ensino médio de uma escola da rede estadual, de um município de médio porte do interior paulista. No primeiro momento, realizou-se a análise documental dos cadernos do aluno e do professor vinculados ao currículo de Educação Física do estado de São Paulo, a fim de identificar as situações de aprendizagem presentes no referido que abordam as questões de gênero e como elas são propostas. Posteriormente, foi aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas, com intenção de identificar as percepções iniciais dos estudantes sobre o tema. Após, mediou-se o tema “gênero” junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio como parte da intervenção desenvolvida, por meio de um conjunto de seis aulas, nas quais foram aprofundadas as atividades propostas nas situações de aprendizagem do caderno do professor, referentes ao tema gênero. Por fim, após as intervenções, foi realizado um grupo focal com sete estudantes, para averiguação de como eles conceberam as relações de gênero a partir das vivências e reflexões sobre as manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Os dados coletados foram analisados por meio da triangulação de dados e revelaram que o trato com a temática gênero, no currículo de Educação Física do estado de São Paulo, é tímido; que a segregação dos conteúdos da manifestação da cultura corporal ainda se fazem presente nas percepções dos/as estudantes e que há uma urgência em problematizar intencionalmente e cientificamente as questões relacionadas ao gênero.

Palavras chave: Relações de gênero. Educação Física escolar. Currículo. São Paulo Faz Escola. Pesquisa interventiva.

ABSTRACT

Gender relations and school physical education: an interventive approach from the curriculum from the state of Sao Paulo x perception of students

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education of the University of Oeste Paulista, the research line Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity and the research group State, Educational Policies and Democracy (EPED). Although the issue of gender relations has gained greater visibility with regard to scientific production, especially in recent years, there has been great resistance from some groups in society, so that this theme can be addressed in school education. The research assumed as a central objective, identify and analyze the interfaces of the Physical Education curriculum of the state of São Paulo with gender issues and how they are understood by high school students from interventions on the subject. The theoretical perspective adopted focused on gender studies and the contributions of critical studies, with a historical-cultural focus on Physical Education. The qualitative research used interventional research and document analysis to obtain the data. The participants were students from a 3rd grade high school class from a state school in a medium-sized city of São Paulo state. In the first moment, the documentary analysis of the student and teacher notebooks linked to the Physical Education curriculum of the São Paulo state was carried out in order to identify the learning situations present in the referred that address the gender issues and how they are proposals. Subsequently, a questionnaire with open and closed questions was applied to identify students' initial perceptions of the topic. Afterwards, the theme "gender" was mediated with the students of the 3rd grade of high school as part of the intervention developed, through a set of six classes, in which the activities proposed in the learning situations of the teacher's notebook were deepened referring to the gender theme. Finally, after the interventions, a focus group with seven students was conducted to investigate how they conceived gender relations based on experiences and reflections on the manifestations of body culture in Physical Education classes. The collected data were analyzed through data triangulation and revealed that the treatment with the gender theme in the Physical Education curriculum of the state of São Paulo is timid; that the segregation of the contents of the body cultural manifestation is still present in the students' perceptions and that there is an urgency to intentionally and scientifically problematize gender issues.

Keywords: Gender relations. School physical education. Curriculum. São Paulo Does School. Interventional research.

LISTA DE SIGLAS

CEF-SP -	Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo
DCs -	Detective Comics
EPED -	Estado, Políticas Educacionais e Democracia
GT -	Grupo de Trabalho
HQs -	História em quadrinhos
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCEF-SP -	Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio
SEE-SP -	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TA -	Termos de Assentimento
TCLE -	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos/das participantes da pesquisa	24
Quadro 2 - Idade dos/das participantes da pesquisa	24

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contato com o tema gênero nas aulas de Educação Física.....	53
Gráfico 2 - Opinião dos/as estudantes sobre o binarismo presente nos conteúdos de Educação Física Escolar	54
Gráfico 3 - Conteúdos típicos de homem e mulher na visão dos(as) estudantes	54

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Segunda intervenção – Futsal.....	55
Imagem 2 - Segunda intervenção – construção do mural	63
Imagem 3 - Terceira intervenção – bolinha de gude.....	67
Imagem 4 - Terceira intervenção – pular corda.....	67
Imagem 5 - Terceira intervenção - dança em pares	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	21
2.1	Instituição.....	22
2.2	Participantes	23
2.3	Instrumentos de coleta dos dados.....	24
2.4	Procedimentos de análise de dados.....	26
2.5	Questões éticas.....	27
3	EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA LEGITIMAÇÃO COMO COMPONENTE CURRICULAR X RELAÇÕES DE GÊNERO	29
3.1	A Educação Física como componente curricular.....	29
3.2	Relações entre gênero e Educação Física escolar: o corpo como produção cultural	34
3.3	O currículo de Educação Física “São Paulo Faz Escola”	44
3.3.1	As discussões de gênero no currículo do estado de São Paulo.....	49
4	A MÃE FALA, BRINCA DE BONECA, SENÃO PARECE MACHO-FÊMEA	57
4.1	Eixo 1 – A produção das masculinidades e feminilidades: ela falava que não, porque é coisa de menina X por eu brincar de bola, muita gente fala que pareço macho-fêmea	57
4.2	Eixo 2 - Emaranhados de exclusão nas aulas de Educação Física	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXOS	92
	ANEXO A - QUADRO DE CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS.....	93
	ANEXO B - QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO.....	94
	APÊNDICES.....	95
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	96
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO	98
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre gênero sempre estiveram associados à minha¹ trajetória profissional, como professora de Educação Física, embora em vários momentos não tivesse clareza da sua presença, sobretudo porque historicamente a área adotava a divisão das aulas conforme o sexo dos/as estudantes. A separação entre meninos e meninas sempre me incomodou, já que entendia que tal concepção não tinha uma fundamentação científica. Desde minha jornada como estudante, tal cenário se fez presente, embora deva reconhecer o privilégio de, em plena década de 1980, ter professoras e professores que ultrapassavam a dimensão do desporto, inclusive com os temas da dança e da ginástica em nossas aulas. Embora, eu não saiba dizer se tais manifestações eram contempladas junto dos meninos.

Logo no início da minha jornada como professora da rede pública estadual, meus planejamentos eram voltados, exclusivamente, aos esportes, fruto da formação inicial recebida, da divisão das turmas, presentes na referida rede e da ausência de uma discussão sobre currículo. Essa postura começou a ser problematizada a partir das minhas turmas do ensino fundamental I, quando pude compreender que as aulas eram para todos/as da sala, independente do gênero. Comecei a trazer outras manifestações da cultural corporal, tais como as danças, os jogos e as lutas no processo de mediação dos conhecimentos.

Talvez, essa inquietação com “coisas de menino e coisas de menina” sempre se fizeram presente, tanto que elegi as Lutas como minha principal atividade física e esportiva, sendo que por 11 anos atuei como atleta de caratê. Além disso, é oportuno destacar que em meados da década de 1990 fui convidada por um colega para atuar numa equipe de futebol profissional, como auxiliar de preparador físico. Na entrevista pude sentir, na pele, o preconceito por ser mulher. Em nenhum momento questionaram a ausência de capacidade para tal. O técnico da equipe, à época, nome forte no cenário nacional, disse que seria inviável uma mulher ocupar essa função, por conta dos dias de jogo, já que deveria adentrar aos vestiários. Essa foi a alegação dele e sem ter clareza do que significava isso, não questionei, aceitei.

¹ Em referência à história da minha vida pessoal e profissional será usado a 1ª pessoa do singular. Após, no decorrer desta dissertação, será adotada a linguagem impessoal.

Hoje, procuro na condução da minha prática pedagógica que todos/as os/as estudantes tenham as mesmas oportunidades de participação, apropriação e objetivação dos conhecimentos da cultura corporal, ao reconhecer, inclusive, suas diferenças. Vale apontar que esse não é um processo linear. Muitas vezes, os/as estudantes agem de forma preconceituosa diante de estereótipos cristalizados no senso comum, o que exige uma intervenção mais consistente e fundamentada.

Acrescido a todos esses elementos, uma inquietação recente ocorreu quando meu filho, com apenas três anos de idade, chegou da escola dizendo que onde estudava os meninos faziam caratê e as meninas balé. Ao questioná-lo, a sua resposta foi que a professora disse isso. Nesse sentido, decorrente de uma parceria entre a Universidade e a escola na qual trabalho, senti-me impulsionada em investigar o tema gênero nas aulas de Educação Física.

A Educação Física, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), deve ser assumida como componente curricular integrada à proposta da escola, porém, ela tornou-se componente curricular obrigatório na redação da LDBEN de 2003 (BRASIL, 2003). No âmbito do discurso governamental, esse processo permitiu que o currículo fosse repensado com base em estudos de novas concepções que abrangessem as dimensões cultural, social, política e afetiva, ao superar os conceitos de corpo e movimento frente aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997).

Na escola, a Educação Física assume importância fulcral, ao possibilitar, por meio dos seus diversos conteúdos - o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, e a luta - ligados à cultura corporal, a possibilidade de problematizar questões contemporâneas como as questões de gênero. Nesse processo, os/as professores/as necessitam compreender que as turmas são compostas por meninos e meninas, bem como problematizar a existência de diferenças que precisam ser rompidas frente à divisão polarizada entre feminino e masculino (ALTMANN, 2015).

Nesta dissertação, o conceito de Cultura Corporal assenta-se na perspectiva da Metodologia Crítico-Superadora em Educação Física, sendo que por seu intermédio busca-se:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p.39).

A mudança da legislação e a consolidação de estudos sobre gênero no Brasil tornaram-se mais evidente nas aulas de Educação Física, sobretudo a partir da década de 1990. Expressões como “futebol é coisa de menino” ou “eu não sou menina para dançar” precisam ser problematizadas constantemente. Uchoga e Altmann (2016, p. 164) expõem que, além da diversificação de conteúdos, outros fatores como “confiança nas próprias habilidades e a capacidade de arriscar-se em novas aprendizagens corporais” interferem nas relações de gênero nas aulas de Educação Física.

Embora a temática das relações de gênero tenha alcançado maior visibilidade no que tange à produção científica, em especial, nos últimos anos, assiste-se certa resistência por parte de alguns grupos da sociedade, a fim de que tal temática possa ser contemplada na educação escolar (BUTLER, 2003; ROMERO, 2010). Dessa forma, assumiram-se como problemáticas investigativas, os seguintes questionamentos: como o conceito de gênero é abordado no currículo oficial do estado de São Paulo diante do componente curricular de Educação Física? E como os/as estudantes da última série do ensino médio representam as relações de gênero?

O estudo a ser realizado justifica-se, para que se possam ter evidências e possibilidades de intervenção no currículo e no cotidiano da escola, ao propor aos/às estudantes o debate sobre as desigualdades de gêneros, bem como a necessidade de ampliar os processos de significação acerca da identidade social dos sujeitos. Acrescenta-se, mesmo com avanços nos estudos de gênero, na educação, ainda há certa escassez de produções, principalmente quando da sua relação a Educação Física Escolar, e que, embora sugerido por documentos de âmbito nacional, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dificilmente, é tratado com prioridade no currículo formal da educação escolar (SABATEL *et al.* 2016).

Num levantamento realizado por Sabatel *et al.* (2016), os/as autores/as encontraram, apenas, 12 artigos nas bases de dados do *Scielo* e do *Lilacs* que

contemplavam as relações de gênero na Educação Física escolar no período de 2004 a 2014. Buscas realizadas no GT² – COMBRACE/RBCE – mais precisamente na identificação de estudos de gênero em Educação Física escolar apenas 11 artigos foram publicados entre 2015 e 2018. Tais achados revelam que, embora se tenha assistido à emergência das discussões de gênero no contexto científico e acadêmico, há um movimento de oposição por parte de grupos como, por exemplo, o Movimento Escola sem Partido que, por meio do Projeto de Lei nº 867 de 2015, defende a inclusão, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do "Programa Escola sem Partido" (BRASIL, 2015). Para essa proposta, a inserção de discussões sobre as relações de gênero nas escolas é tida como ideológica, e seus defensores argumentam que esse debate impossibilitaria a identificação das crianças e jovens com o masculino ou feminino. Tal proposta de lei, ainda, sugere que seja fixado, na parede das salas de aula de todas as escolas do país, um cartaz que preveja algumas proibições aos professores, o que fere, inclusive, a liberdade de cátedra prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996). Infelizmente, esse movimento conservador impactou, inclusive, a retirada do conceito gênero do Plano Nacional de Educação, diante da mobilização da bancada evangélica e de outros segmentos fascistas (2014-2024) (BRASIL, 2014).

De acordo com Junqueira (2009), quando se pensa em escola, deve-se considerá-la, também, como um espaço disciplinador e normatizador, e não, somente, em um espaço que auxilia a formar os/as estudantes. Logo, ela não apenas socializa conhecimentos, mas, também, padrões sociais e culturais, perpetuados por meio de concepções, valores e clivagens, estes que legitimam relações de poder e hierarquias.

Entende-se por gênero a construção histórica, social e política do processo de identificação sexual. Deve ser entendido como uma produção cultural, já que as identificações com o masculino ou o feminino são múltiplas e estão em constantes transformações (LUZ JÚNIOR, 2000; BUTLER, 2003; SILVA 2010; PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016). Butler (2003) complementa:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que

² Grupos de Trabalhos – COMBRACE/RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero com interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

Complementa a autora,

[...] se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2003, p. 25).

Diante disso, o gênero deve ser entendido como uma construção social e uma categoria analítica (SCOTT, 1995; LOURO, 2012), ao refutar a visão biologicista, centrada nos aspectos biomorfológicos, quando se vê o masculino e o feminino em oposição (GOELLNER, 2013, p.26).

Mediante aos aspectos anteriormente apresentados, assumiu-se como objetivo geral, desta dissertação, identificar e analisar as interfaces do currículo de Educação Física do estado de São Paulo com as questões de gênero e como são compreendidas pelos/as estudantes do Ensino Médio a partir de intervenções sobre o tema. Compuseram os objetivos específicos:

- Identificar e analisar as situações de aprendizagem presentes no currículo de Educação Física que abordam questões de gênero e como elas são propostas aos/às estudantes;
- Averiguar como as relações de gênero são percebidas pelos/as estudantes a partir das vivências e reflexões sobre as manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

A dissertação está estruturada em quatro seções. Na primeira seção – Introdução – são apresentados os aspectos que demarcaram as influências do tema gênero na constituição da pesquisadora, as problemáticas de pesquisa, a justificativa e os objetivos. Na segunda seção é detalhada a trajetória metodológica da pesquisa, ao conferir ênfase à natureza qualitativa, a instituição, participantes, procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os aspectos éticos assumidos. A terceira seção foi destinada à Educação Física e sua legitimação como componente curricular, sobretudo a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). O corpo como produção cultural, ligado às relações de gênero na Educação Física escolar. Ainda, nesta

seção discorre-se sobre o currículo, mais precisamente o currículo de Educação Física na rede estadual de São Paulo, diante da sua implantação a partir de 2008, via Programa São Paulo Faz Escola e finalizando-a sobre as discussões gêneros no currículo de Educação Física do estado de São Paulo, contrastando-as com a análise documental. Na quarta seção são apresentadas as análises e discussão de dados a partir do que nomeamos, como eixos problematizadores. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente investigação é de natureza qualitativa e utilizou-se da pesquisa interventiva, da análise documental e técnica de grupo focal para problematizar os objetivos destacados na introdução desta dissertação. Para Minayo (2012a, p.14), os objetos de estudo nas Ciências Sociais são essencialmente qualitativos, pois “abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas representações da subjetividade, nos símbolos e significados”. A autora, ainda, afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2012a, p. 21).

Conforme Santos Filho (2013, p. 38), a pesquisa qualitativa, tida como interpretativa, concebe alguém como sujeito e ator, sendo que o significado deve ser considerado como produto de interação social. Diz, ainda, que “é impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado”, portanto o/a pesquisador/a participa, compreende e interpreta as informações que seleciona e obtém a partir da investigação. No entanto, o/a pesquisador/a se baseia na observação e na interpretação, buscando significados atribuídos aos fatos.

Quanto à pesquisa-intervenção ou pesquisa interventiva, Rocha (2003, p. 66) aponta que a mesma consiste em “uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade [...] assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”, havendo articulação entre teoria e prática, sujeito e objeto (pesquisante e pesquisador/a) no decorrer das investigações científicas, fazendo parte de um mesmo processo. Aguiar e Rocha (2007, apud MIRANDA, *et al.*, 2016) salientam, ao pesquisar-intervir objetiva-se que a construção de dados com o/a outro/a provoque transformações não só no cotidiano institucional, mas também na própria dinâmica da pesquisa.

Por conseguinte, a análise documental, também presente nesta investigação, complementou à pesquisa interventiva, pois, segundo Caulley,

[...] os documentos constituem também como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. (CAULLEY, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, que podem ser desde “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticos e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). São considerados documentos todos os materiais registrados/escritos que sirvam como fonte de informação sobre determinado tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com relação ao grupo focal há autores/as que definem o grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, proveniente das entrevistas grupais baseadas na comunicação e interação dos sujeitos. O principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um assunto específico a partir de um grupo de participantes selecionados/as (KITZINGER, 2000, apud TRAD, 2009, p. 780).

Kind (2004, p. 125) também afirma que os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados, e que esses dados seriam dificilmente conseguidos se fossem, por exemplo, em entrevistas individuais, conforme Roso (1997, apud KIND, 2004). Além disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, sendo adequado para investigações qualitativas.

2.1 Instituição

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, localizada na periferia de uma cidade de médio porte do interior paulista, que atende aproximadamente 631 estudantes, sendo 351 no Ensino Fundamental II e 280 no Ensino Médio. A instituição conta com nove salas de aula, sala de leitura, sala de informática, secretaria e quadra poliesportiva coberta. O material utilizado para o desenvolvimento das aulas de Educação Física fica em armários localizados numa pequena sala, a qual ainda comporta armários com materiais e documentos administrativos e armários e prateleiras com livros didáticos dos diversos componentes curriculares.

O público estudantil é formado, em sua maioria, por estudantes de bairros do entorno da escola. Porém, há estudantes que residem em bairros localizados numa

distância superior a 2000 metros, com isso muitos/as dos/as estudantes utilizam transporte público para se deslocarem até a escola.

A escola possui 25 professores/as, sendo 16 efetivos/as na unidade escolar e 12 não efetivos/as, com jornada total ou parcial na unidade. A quantidade de professores/as não efetivos/as varia de acordo com a disponibilidade dos/as docentes em relação às outras unidades escolares. Conta, ainda, com a equipe gestora: Diretora, Vice-diretora, Prof. Coordenador e Profa. Mediadora.

2.2 Participantes

Para investigar os processos relacionados às questões de gênero no cotidiano escolar, optou-se por uma das turmas da 3ª série do ensino médio, já que a escola possuía duas turmas nessa modalidade de ensino. A turma era composta de 42 estudantes (Quadro 1), sendo que no período da pesquisa, na coleta de dados, houve a expedição de duas transferências.

A escolha por essa turma foi intencional, devido a pesquisadora ter contato com os/as estudantes desde o 8º ano do ensino fundamental; por ser composta pela maioria de meninas e também por ser uma turma bastante participativa, argumentativa, além de demonstrar interesse nos assuntos/temas/conteúdos abordados nas aulas. E, ainda, com a intenção de abordar estudantes com as máximas possibilidades de vivências dentro do currículo do estado de São Paulo, já que estavam no último ano da educação básica, acrescido do tema ser um dos eixos de trabalho nessa etapa da escolarização.

Os/As estudantes foram convidados/as a participar da pesquisa, sendo que a aceitação se deu por meio do Assentimento e de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, também, foram encaminhados aos pais e/ou responsáveis. O detalhamento do perfil dos/as estudantes da turma, bem como dos/das participantes da pesquisa é apresentado nos quadros 1 e 2. Salienta-se que nem todos/as os/as estudantes tiveram autorização dos/as responsáveis para participar do estudo, vale registrar que as intervenções ocorreram no período regular de aulas, fato que levou todos/as a vivenciarem as reflexões propostas, pois o tema estava previsto dentro do currículo de Educação Física da rede estadual paulista.

Porém, os dados apresentados nesta dissertação são relativos apenas aos/as que apresentaram o Assentimento e TCLE.

O grupo focal foi realizado na própria unidade escolar, num período de realização do conselho de classe e série, portanto não houve aula regular nesse dia. Com isso, nem todos/as os/as estudantes que aceitaram participar do grupo focal compareceram, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos/das participantes da pesquisa

	MENINAS	MENINOS	Total
Número de estudantes da turma	27	15	42
Número de aceites para pesquisa - TCLE	15	12	27
Número de questionários respondidos	13	10	23
Aceite para participar do grupo focal	7	5	12
Participantes do grupo focal	4	3	7

Fonte: A autora (2018).

Quadro 2 – Idade dos/das participantes da pesquisa

	MENINAS	MENINOS
16 ANOS	07	04
17 ANOS	06	05
18 ANOS	01	02
19 ANOS	00	01
23 ANOS	01	00

Fonte: A autora (2018).

2.3 Instrumentos de coleta dos dados

Num primeiro momento, procedeu-se pela análise documental dos cadernos do/a aluno/a e do/a professor/a vinculados ao currículo de Educação Física do estado de São Paulo, a fim de identificar as situações de aprendizagem presentes no referido e que abordavam as questões de gênero e como elas eram propostas.

Posteriormente, realizou-se um diagnóstico por meio de um questionário (APÊNDICE A), com questões abertas e fechadas, na expectativa de se

identificar as percepções iniciais dos/as estudantes sobre o tema; o questionário foi aplicado em uma das aulas. Após, foi mediado o tema “gênero” junto aos/as estudantes da 3ª série do Ensino Médio como parte da intervenção desenvolvida³. Foram seis encontros, sendo cinco deles com aulas duplas e um encontro com uma aula, para as intervenções e discussões/aprofundamento das atividades propostas nas situações de aprendizagem do caderno do professor. Vale registrar que muitas das situações de aprendizagem propostas no material do professor foram ampliadas, a fim de se aprofundar os conteúdos abordados. Os seis encontros, foram distribuídos da seguinte forma:

Intervenção 1 - Exibição do curta-metragem “Cartão Vermelho”, dirigido por Laís Bodanzky, com duração de 14 minutos (1994); exibição de uma propaganda comercial que retratava um grupo de crianças excluídas durante uma partida de futebol e que foram selecionadas para formar uma equipe com um técnico reconhecido internacionalmente, direção de Felipe Briso (Pipo), episódio 1 - 2018 (2 minutos e 04 segundos); exibição de trechos do filme “Ela é o cara”, dirigido por Andy Fickman – 2006 - duração de 1 hora e 45 minutos. Após foi realizado um debate coletivo com os/as estudantes, a fim de identificar as percepções sobre o que foi exibido, o que pensavam a respeito das situações apresentadas e se já vivenciaram e/ou conheciam pessoas em situações semelhantes às exibidas; Apresentação de conceitos científicos ligados ao tema gênero, diferentes concepções ao longo da história humana e o papel da escola nas discussões sobre o tema;

Intervenção 2 - Apresentação e discussão coletiva de resenha científica referente à obra “Educação Física escolar: relações de gênero em jogo”, da autora Helena Altmann de 2015⁴; Criação de um mural com imagens, frases e palavras, a partir do seguinte questionamento: Culturalmente, quais manifestações da cultura corporal são associadas aos meninos e às meninas? Para facilitar a dinâmica da atividade, os/as estudantes foram divididos, inicialmente, em cinco grupos. Cada grupo apresentou suas justificativas para os posicionamentos adotados pelos/as respectivos/as participantes.

³ A mestrandia Cinthia de Sousa Noguchi (UNOESTE) atuou como auxiliar de pesquisa. À medida que as aulas eram desenvolvidas, a mesma registrava em diário de campo as ações desenvolvidas e reações/posturas e comentários dos/as participantes.

⁴ Resenha elaborada por VIANNA, Cláudia Pereira. Um olhar de gênero sobre a Educação Física escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.157, p. 704-707, jul./set. 2015.

Intervenção 3 – Retomada da aula anterior e levantamento de jogos e brincadeiras presentes na infância dos/as participantes, seguido de vivências de algumas das brincadeiras elencadas pelos/as mesmos/as. Em seguida, debate coletivo sobre os preconceitos associados às questões de gênero foi realizado; vivência de manifestações de danças acopladas à realidade dos/as estudantes (farró e sertanejo universitário), por meio da troca de papéis, culturalmente assumidos, na condução do/a parceiro/a.

Intervenção 4 – Vivência da manifestação esportiva futsal com base nos fundamentos da aula coeducativa, seguido de abertura para comentários e opiniões dos/as estudantes.

Intervenção 5 – Exibição do filme “Menina de Ouro”, dirigido por Clint Eastwood 2014 - duração de 2 horas e 17 minutos.

Intervenção 6 – Debate com os/as estudantes a partir do filme “Menina de Ouro”. Orientações para que realizassem um trabalho de finalização (individual, duplas ou trios) no qual deveriam escolher um dos seguintes elementos narrativos: texto, poema, grafite/desenhos ou produção fílmica.

Posteriormente, foi realizado o Grupo Focal em dia não letivo para os/as estudantes, no mesmo período ao qual a turma frequenta a escola. Neste dia estava acontecendo o Conselho de Classe e Ano/Série. Participaram sete estudantes que se dispuseram a contribuir com esta etapa da pesquisa, a fim de identificar o como eles estavam concebendo as relações de gênero a partir das vivências e reflexões sobre as manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física. As falas emitidas pelos/as participantes foram gravadas e transcritas e compõem a análise dos dados desta dissertação. Vale apontar que a duração do grupo focal foi de aproximadamente uma hora, sendo conduzido pela pesquisadora e pelo professor orientador desta dissertação.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Com vistas a responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa se propõe, os dados coletados foram analisados por meio da triangulação de dados. De acordo com Minayo (2012b), para uma análise de dados, o/a pesquisador/a precisa saber compreender e interpretar os dados de uma determinada investigação. Para

que os resultados de uma análise sejam fidedignos, é necessário, além da construção da tipificação do material recolhido em campo e a realização da transição dos dados empíricos com o diálogo da teoria utilizada, a triangulação da própria abordagem, ou seja, olhar o objeto sob seus diversos ângulos; comparação dos resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados; comparação das falas com a observação de campo (MINAYO, 2012b).

Para Marcondes e Brisola (2014, p. 203), quando se utiliza a triangulação para análise das informações coletadas, essa:

[...] técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2012a, p.80-81), após a coleta de dados, pode-se distribuir a análise em três processos, sendo o primeiro: a transcrição dos dados coletados, fazendo uma pré-análise de acordo com as teorias da investigação; segundo: a interpretação, a análise contextualizada e a triangulação dos dados, leitura aprofundada do material selecionado, fazendo uma análise de conjuntura mais ampla; e terceiro: interpretação e construção da síntese por meio da articulação do material, dos dados empíricos com os propósitos da investigação e à fundamentação teórica.

Nesse sentido, os eixos problematizadores adotados neste trabalho foram os seguintes: 1) A produção das masculinidades e feminilidades: ela falava que não, porque é coisa de menina X por eu brincar de bola, muita gente fala que pareço macho-fêmea. 2) Emaranhados de exclusões nas aulas de Educação Física.

2.5 Questões éticas

Como mencionado, Termos de Assentimento (TA) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues aos/às estudantes para que consentissem sua participação no estudo, bem como para que os/as respectivos/as responsáveis autorizassem sua participação na investigação. Tais medidas foram adotadas em conformidade com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (466/2012), além dos pressupostos da pesquisa com seres humanos.

Dos/as 42 estudantes convidados/as a participar do estudo, 15 não apresentaram os TA e TCLE. Dentre os/as 15, quatro meninas alegaram a não participação na pesquisa pelo motivo dos pais não autorizarem, os/as demais não participaram efetivamente ao alegarem a falta de interesse pelo assunto.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA LEGITIMAÇÃO COMO COMPONENTE CURRICULAR X RELAÇÕES DE GÊNERO

3.1 A Educação Física como componente curricular

A trajetória histórica da Educação Física, no âmbito escolar, aqui será tratada com olhar para as discussões de gênero. Lucena (1991), ao resgatar a história da Educação Física, menciona que as primeiras atenções dispensadas, no Brasil, ocorreram a partir de meados do século XIX, sendo a ginástica⁵ mencionada como prática escolar. A instituição da ginástica na escola para meninos e meninas se deu a partir da reforma do ensino primário conhecida como a Reforma Couto Ferraz. A partir do Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854, a ginástica foi instituída no plano legal nas escolas da Corte, embora não tenha sido implementada, sobretudo por haver, naquele contexto histórico, grande rejeição por tal prática (CASTELLANI FILHO, 1988).

Mesmo encontrando resistências na obrigatoriedade da inserção da ginástica na escola, quase três décadas depois, surgiu o Projeto de Lei nº 224 de 1882 – “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instituição Pública”, com o parecer de Rui Barbosa, o qual assegurava a presença da ginástica em escolas normais, com equiparação dos professores de ginástica aos das demais disciplinas (CASTELLANI FILHO, 1988).

Para Lucena, o marco da instituição da ginástica nas escolas está pautado na ideia que a prática da ginástica para as mulheres vem da visão de harmonia das formas femininas e de preparo da mulher para as questões ligadas à futura maternidade, “marcando a ideia da mulher do lar, preocupada com a prole, distante do mundo do trabalho assalariado, que pertencia aos homens” (LUCENA 1991, p.46).

Rui Barbosa e, logo em seguida, Fernando de Azevedo, referenciais na instituição da Educação Física no contexto brasileiro, mesmo em momentos distintos, associavam, no plano ideológico, a figura da mulher-mãe, devendo-se ao fato da vinculação da “construção da concepção de mulher, à imagem de seu corpo” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 58-59), naturalizando o conceito de corpo e

⁵ Inicialmente o termo Ginástica era utilizado nas redações das leis, sendo substituída pelo termo Educação Física (LUCENA, 1991, p. 90).

produzindo a ideia de que as características biológicas (bio-fisiológicas) determinariam as atitudes femininas. O autor ainda comenta que a influência dessas características bio-fisiológicas, sobrepunham-se às características socioculturais, ao determinar a superioridade do sexo masculino sobre o feminino. Isso ficava claro quando determinados tipos de ginástica, de formas distintas, eram destinados para os homens e para as mulheres.

A história nos apresenta tais acontecimentos, em 1879, com o Decreto n. 7247, que promoveu a Reforma do Ensino proposta pelo Deputado Carlos Leôncio de Carvalho, e, em 1882, foram realizados os pareceres da referida proposta comandada por Rui Barbosa. Tais propostas recomendavam a distinção entre as atividades corporais segundo os gêneros. Para os meninos, a ginástica sueca e, para as meninas, a calistenia. Esses pareceres, à época, eram considerados um tratado da Educação Física (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997).

Há que se ressaltar que, somente no início do século XX, a educação pública brasileira ganhou maior notoriedade, como uma das prioridades nacionais. Foi nesse período que debates, reformas e medidas ampliaram a educação pública (CASTRO, 2017, p. 27). Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. (CASTRO, 2017).

É importante fazer esse destaque, já que a Educação Física costumava aparecer em segundo plano, em relação às outras disciplinas, além de se destacar o papel da mulher, como subalterna, ao modelo hegemônico de masculinidade. Castellani Filho (1988) aponta que em diferentes momentos históricos da Educação Física, no Brasil, foi possível interpretar o quanto era reforçada a estereotipação dos comportamentos masculino e feminino.

Nesse contexto, das décadas iniciais do século XX, com papel hegemônico da Educação Física, imperavam também as questões eugênicas da raça (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 2007), assumia-se a visão de que seria problemático se as mulheres fossem fracas, o que poderia comprometer a futura maternidade. Assumia-se o discurso de que eram necessárias mulheres fortes e saudáveis, as quais teriam condições de gerar filhos/as saudáveis e, conseqüentemente, os meninos estariam aptos a defenderem/construírem a pátria e elas (filhas) se tornariam mães robustas.

Com a introdução da Ginástica nos colégios, mesmo não sendo bem vista pelos pais, essa atividade de esforço, aos poucos foi sendo adaptada para a prática dos homens, porém a prática pelas mulheres não foi bem recebida pela sociedade, sendo suspensa. Muitas deixaram de frequentar o colégio, pois foram proibidas pelos pais de executarem os exercícios ginásticos. Tal repugnância dos exercícios ginásticos sofria influências da igreja católica, instituição que condenava a ideia de formação do corpo para contemplação dos músculos, ou seja, de um corpo belo. Incitavam que os exercícios não eram educativos, pois a finalidade era a cultuação do corpo, enquanto que, na visão da igreja, o corpo deveria ser entendido como “um meio ou instrumento a serviço da alma” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 52).

Cruz e Palmeira (2009, p.118) destacam o papel do movimento feminista diante das questões de gênero, já que após a Revolução de 1930, por intermédio de uma série de reivindicações, surgiram as primeiras instituições para educar mulheres, embora ficassem circunscritas ao campo de especialidades culturalmente “aceitas” para esse gênero.

O Decreto Lei nº 2072 08 de março de 1940, dispôs sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física, e mais precisamente em um dos artigos mencionava-se a Educação Física, que deveria ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e do desporto (LUCENA, 1991). Nota-se a inclusão do desporto como conteúdo da Educação Física, ampliando os modelos ginásticos. Nesse contexto, é oportuno destacar o papel do Decreto-Lei 3199/41 o qual:

Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país” – no Art. 54 proíbe as mulheres a prática de desportos “incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país. (BRASIL, 1941).

Nessa toada, Lucena (1991) cita que a Revista Brasileira de Educação Física⁶, publicou diretrizes para o ensino da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário. Assumiu-se como objetivo da Educação Física, em colaboração com outras disciplinas, proporcionar um desenvolvimento harmonioso de corpo e de espírito, além de preparar a mulher para sua missão do lar, dando-lhe

⁶ Revista Brasileira de Educação Física (RBEF), ano IV, nº 42, 1947. (LUCENA, 1991, p. 118).

possibilidades de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino.

Mesmo com a criação de decretos, os quais normatizavam a participação feminina nos exercícios físicos, havia restrições para as práticas de lutas, futebol e suas variações, polo aquático, polo, *rugby*, *halterofilismo* e *baseball*⁷, pré-determinando o gênero nas atividades. Reforçava-se, ainda, o papel secundário das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em 1966, por meio do Decreto nº. 58.130, foi regulamentado o art. 22 da LDBEN – de 1961, no qual se firmava a obrigatoriedade da prática da Educação Física para os/as estudantes de até 18 anos de idade dos cursos primário e médio (BRASIL, 1966). Avançando, nesse percurso histórico, por meio do Decreto nº 69.450, de 1971, ocorreu uma nova regulamentação da Educação Física, sendo exposto no art. 2º que: A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971). Nos padrões de referência, o art. 3º a aptidão física era o referencial para orientar o planejamento, controle e avaliação, devendo o currículo e planejamento sendo de responsabilidade da direção e do/da professor/professora da unidade escolar.

O Decreto nº 69.450, de 1971, ainda reforçava que “quanto à composição das turmas”, seriam “50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 38).

Na década de 1980, após a ditadura militar (1964-1985), com o processo de redemocratização, iniciou-se um amplo debate sobre o modelo de Educação Física escolar vigente. Surgiram várias discussões contestando o atual modelo, o que favoreceu ao aparecimento de diferentes abordagens teóricas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997; BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009; ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; FRANCISCO, 2013). Posteriormente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), final da década de 1990, a Educação Física escolar tomou uma nova direção. Dessa forma, a partir dos anos 2000, os PCNs consolidaram-se como um dos documentos mais importantes para nortear a discussão e a criação do currículo da educação básica, no qual a Educação Física fazia parte (CASTRO, 2017).

⁷ Deliberação-CND-nº 7/65 (CASTELLANI, 1988. p.63).

Também, foi na década de 1990, que os estudos sobre gênero em Educação Física consolidaram-se, juntamente com mudanças na legislação e nas práticas sociais, o que culminou com a minimização da segregação de meninos e meninas nas aulas do referido componente curricular (ALTMANN, 2015). Porém, ainda hoje, em algumas escolas, principalmente as particulares, as aulas de Educação Física são separadas por gênero.

Nesse movimento, apenas com a LDBEN de 1996, a Educação Física foi integrada à proposta pedagógica da escola, além de ser considerada componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996). Nesse texto da LDBEN, no artigo 26, § 3º, não ficou claro qual seria o seu papel na escola. Portanto, o § 3º foi retificado em 2001, por meio da lei nº 10.328, sendo a palavra “obrigatório” introduzida, o que ampliou sua importância para componente curricular obrigatório da educação básica.

Na redação do mesmo parágrafo em 2003, manteve-se a Educação Física como componente curricular obrigatório, ao reforçar a sua integralidade à proposta pedagógica da escola, e ao assumir o importante papel como área do conhecimento e também na formação dos/das estudantes, mesmo sendo sua prática facultativa em alguns pontos⁸. Porém, com discussões da chamada Reforma do Ensino Médio, o § 3º do artigo 26, da LDBEN, em 2017, sofreu nova alteração na sua redação, sendo a obrigatoriedade da Educação Física restringida à educação no ensino infantil e fundamental, tornando-se facultativa no ensino médio. Após pressão popular, a redação da LDBEN teve que ser revista, o que favoreceu a redação do novo art. 35-A, § 2º, retomando à inclusão da Educação Física, bem como outros componentes curriculares que haviam sido extintos, como componentes curriculares obrigatórios (CASTRO, 2017).

Todo esse cenário, conforme Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) favoreceu a emergência de estudos e pesquisas que apontam para a necessidade da formação de um currículo ou de organizações curriculares para a Educação Física,

⁸ 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**;

já que na área é comum os/as professores/as ministrarem suas aulas conforme suas afinidades/experiências. Para tanto há necessidade na organização de conteúdo e do nível de complexidade com aumento gradativo de aprofundamento:

[...] a necessidade de definição de conteúdos ou blocos de conteúdos a serem ensinados por esse componente curricular; a organização desses conteúdos por anos ou ciclos escolares, considerando o princípio da complexidade; o desenvolvimento de propostas que auxiliem os professores a elaborar seus próprios currículos às necessidades e aos interesses de seus estudantes e ao projeto político pedagógico da escola. Nesses termos, se reconhece que existem elementos presentes na “cultura” corporal de movimento que necessitam de uma sistematização para, então, tornarem-se conteúdos de ensino que precisam ser ensinados aos estudantes da Educação Básica (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 108).

Altmann (2015) aponta que as discussões e a aparição de pesquisas sobre gênero e Educação Física, a partir da década de 1990, foram motivadas pelo fim da separação de meninos e meninas nas aulas do referido componente curricular; sendo que os debates e a produção científica se intensificaram. No entanto, ainda há um distanciamento da realidade vivenciada no interior das escolas, já que muitas das práticas corporais são direcionadas conforme expectativas inscritas culturalmente para meninos e meninas. Porém, a autora acredita que a junção de meninos e meninas nas aulas de educação física pode favorecer a emergência da problematização de concepções estereotipadas de feminino e masculino.

A seguir, serão apresentados elementos sobre o currículo do componente curricular Educação Física da rede pública de ensino do estado de São Paulo, o qual será cotejado com as visões de pesquisadores/as da área, bem como de documentos oficiais relacionados à construção curricular. Além disso, as primeiras análises dos documentos ligados ao Programa São Paulo Faz Escola serão realizadas.

3.2 Relações entre gênero e Educação Física escolar: o corpo como produção cultural

O homem não é dotado geneticamente de uma cultura e de uma moral, mas de possibilidade de adquiri-las e de construí-las, de cria-las de acordo com sua história; não é produto de seus genes, mas do que faz com eles (LE BRETON, 2013, p. 116).

Durante muito tempo predominaram explicações biologicistas de corpo, de atividade física e dos esportes no campo da Educação Física, somente a partir da década de 1980, estudos e debates acadêmicos passaram a evidenciar a dimensão sociocultural diante de tais assuntos. A visão de corpo era associada a um conjunto de osso e músculos, o que, por conseguinte excluía as influências culturais (DAOLIO, 2004).

O corpo é mais do que um conjunto de músculos, ossos e articulações. Nele está a própria cultura de um povo, escrita por meio de signos sociais. Atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referências a esse corpo (DAOLIO, 2006, p.70).

O meio social no qual se está inserido apresenta diversas pedagogias culturais que, de certa maneira, exercem influências no controle dos corpos (PRADO, 2010; GOELLNER, 2011), tais como as adotadas pelas famílias, religiões, escolas etc. Dentre essas pedagogias, a Educação Física exerce influências significativas diante dos processos de construção de representações corporais. Soares (2011) cita Vigarello, para reforçar o quanto essas pedagogias influenciam a educação do corpo, seja para civiliza-lo, seja para ensiná-lo a ser útil e higiênico. “As pedagogias são portadoras de preceitos que dão aos corpos uma forma e os esquadriham para submetê-los as normas, seguramente mais ainda que o pensamento” (VIGARELLO, 1979, p. 9, apud SOARES, 2011, p. 114).

Abordar o corpo como produção cultural, com enfoque na Educação Física, não significa negar as características biológicas (filogênese), porém há que se garantir a conexão dialética com a dimensão cultural, o que poderia ser nomeado como processos ontogenéticos (DAOLIO 2005; PRADO, 2010, GOELLNER, 2011), podendo os sujeitos, na sua interação com a cultura, modificar, resistir e (re)significar seus valores e práticas (PRADO, 2010). Tal compreensão considera o corpo como fruto de interação natureza/cultura, ao desnaturalizar a concepção do corpo como um dado puramente biológico.

Daolio (2006) complementa que até mesmo o componente biológico do homem foi se transformando por meio da apropriação de comportamentos e atitudes resultantes de um processo cultural. Tal perspectiva enfatiza a natureza cultural do gênero humano.

O conhecimento antropológico da nossa cultura passa, inevitavelmente, pelo conhecimento de outras culturas – “somos uma cultura possível, porém não a única”. (DAOLIO, 2005, p. 24). Mesmo com as semelhanças existentes entre os seres humanos, por pertencerem à mesma espécie, a capacidade de diferenciar uns dos outros e de se expressarem de diferentes formas é assegurada pela especificidade cultural, pois a variabilidade cultural torna a humanidade plural.

Goellner (2011) salienta que é um desafio e uma necessidade pensar no corpo como algo produzido na e pela cultura. Esse desafio rompe com o olhar naturalista no qual o corpo, por muitas vezes, é observado, explicado, classificado e tratado. É preciso pensar o corpo como um produto cultural, definido pelo seu significado e construído diferentemente por cada sociedade. Ao desnaturalizar o corpo biologicista, firma-se o corpo histórico.

Le Breton (2013, p. 36) pondera que nas sociedades contemporâneas o sujeito é julgado e classificado pelo seu corpo, visto que o “corpo é um objeto maleável, uma forma provisória e sempre remanejável”, atrelado a sua identidade.

Ao realizar uma mediação entre passado e presente, entende-se o corpo sendo desejado e aceito nos dias de hoje. Goellner (2011) resgata que o culto ao corpo teve início no final do século XVIII, intensificando-se no século XIX, quando o corpo adquiriu relevância nas relações estabelecidas entre os indivíduos. Nesse período foram criadas e consolidadas algumas representações que, ainda hoje, marcam os corpos, com maior ou menor intensidade, como a legitimação de uma educação do corpo, na expectativa de torná-lo útil e produtivo.

A autora faz uma relação do corpo humano com as máquinas a vapor, criadas no século XVII, quando se potencializou a produção de energia (GOELLNER, 2011). Nesse caso, o corpo estaria associado como produtor de energia, a ser empregada no trabalho produtivo (GOELLNER, 2011; SOARES, 2011). A partir desse contexto, a educação do gesto e do corpo foi instituída em muitos programas de ensino, em diferentes países, na expectativa de fortalecer os indivíduos e, conseqüentemente, melhorar sua saúde e bem estar. A partir dessa visão “o corpo passou a ser alvo de diferentes métodos disciplinares, [...] com saberes e práticas voltadas para a educação da gestualidade, a correção do corpo, sua limpeza e higienização” (GOELLNER, 2011, p. 35).

Um ponto a ser salientado refere-se à questão da higiene, que emergiu com um conjunto de saberes atrelados à medicina que deveria atuar no corpo, na higiene do corpo e na higiene da cidade (GOELLNER, 2011). Na concepção de produção de um corpo educado, a autora destaca duas grandes transformações nesse período: o banho e a prática de atividades físicas. Os médicos, como figuras centrais nessas representações, passaram a cuidar tanto do corpo individual como do corpo social, ao assumirem a educação dos sujeitos, a educação higiênica, portanto corporal.

As instituições escolares, como espaços para instrução de hábitos e valores passaram a preparar sujeitos moral e fisicamente tendo como base a educação do corpo. Almejava-se um corpo educado que pudesse expressar os signos, normas e marcas corporais da sociedade industrial. Imperavam, inclusive, distinções de classe, sendo defendido um corpo retilíneo e vigoroso para a classe burguesa e um corpo volumoso e indócil para os menos favorecidos (GOELLNER, 2011).

Conforme Louro (2012), as escolas ainda continuam imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos, na busca pelo sujeito disciplinado e organizado. Contribuindo, Soares (2011) afirma que o espaço das instituições de ensino, por meio da educação escolar, é a expressão material da ideia de educação do corpo, e que nesse espaço os gestos e sentidos – “o aprender olhar, a ouvir, a falar e a calar” - são incorporados, tornando-se parte do corpo. “Ali a Educação Física, como conteúdo escolar, conquista lugar privilegiado para ensinar os modos de olhar e preferir” (SOARES, 2011, p.115).

Daolio (2006) complementa, nessa lógica que as diferenças motoras entre meninos e meninas são construídas culturalmente, sendo tais diferenças reflexos das expectativas já exercidas pela sociedade numa determinada cultura, quando do nascimento de uma criança. No caso dos meninos, há a “expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar sequência na linhagem”, no caso das meninas “paira toda a névoa de delicadeza e cuidados” (DAOLIO, 2006; p. 76). Isso é constatado nos hábitos, nas condutas, gestos e até mesmos nos acessórios oferecidos, tipificados como masculinos ou femininos. Em relação aos hábitos que se imbricam nas diferenças entre meninos e meninas, o autor afirma que não basta a conscientização do processo e o desejo de mudança, pois esses hábitos já estão estabelecidos na dinâmica cultural, via um processo de imitação.

Dentro de uma mesma sociedade, há um conjunto de hábitos que diferem comportamentos culturais dos corpos. Um gesto, por exemplo, aceito em determinada sociedade, pode ser refutado em outra ou até ter outro significado. Rigoni e Prodócimo (2013) constataram que sujeitos que receberam a mesma educação religiosa, no caso a igreja, não agiam da mesma forma, e isso evidencia que outras instituições interferem nos gestos, comportamentos, forma de agir dos sujeitos, bem como no controle do corpo.

Pode-se, então, dizer que o corpo ao ser marcado pelos valores e relações sociais, é influenciado pela cultura na qual se está inserido. As representações do corpo demarcadas por cada sociedade traduz os sentidos para os indivíduos (SILVA; PORPINO, 2013), reforçando a ideia de Tomaz Laqueur (2001), de que o poder da cultura é representado nos corpos.

Partindo do contexto de que os corpos são resultado de uma construção cultural é preciso olhá-los e entendê-los como produtos reais da relação natureza e cultura. Portanto, são diferentes, são educados e produzidos conforme as diferentes marcas, diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais etc. (GOELLNER, 2010).

A Educação Física, como componente curricular, dentro de uma área de conhecimento que estuda as manifestações da cultura corporal, criadas pelos seres humanos ao longo da sua história, deve oportunizar a sistematização e reconstrução pelos/as estudantes. Ou seja, defende-se uma Educação Física que recuse o binômio igualdade/desigualdade, já que os corpos são diferentes (DAOLIO, 2006). O autor complementa que “a Educação Física poderia se valer de alguns conceitos da antropologia para resolver sua dificuldade histórica em lidar com as diferenças em suas aulas” (p. 86).

A escola, constituída como espaço de relações sociais (SILVA; SOARES, 2011) também se torna um espaço generificador, no qual as pessoas não têm as mesmas oportunidades. Meninos e meninas são vistos e educados de formas distintas. A fim de iniciar a discussão sobre o entendimento de como meninas e meninos são vistas/os e educadas/os, é preciso perpassar pelos conceitos e pelo olhar das representações de gênero.

Louro (2012) apresenta que, após um período brando das manifestações e ações de feministas, a partir de 1968, diferentes grupos, como os de mulheres,

intelectuais, negros/as e estudantes, fizeram com que os movimentos contra a segregação, a discriminação e dos arranjos políticos e sociais ressurgissem com maior vigor. A partir disso, os movimentos feministas se tornaram mais visíveis, já que se utilizavam de outras formas para se manifestarem: livros, jornais e revistas. As universidades foram locais onde parcelas expressivas dessas manifestações aconteciam. Muitos/as militantes trouxeram para o mundo acadêmico suas contestações e debates sobre as mulheres.

Louro (2012) relata, ainda, que um dos objetivos do movimento feminista era o rompimento da invisibilidade feminina, já que os arranjos políticos e sociais haviam escondido por anos. Mesmo muitas mulheres trabalhando além dos próprios lares, ainda era forte essa invisibilidade, pois ocupavam funções sem notoriedade e eram controladas por homens que ocupavam cargos superiores (LOURO, 2012).

Além de denunciar a omissão da mulher, o movimento feminista também procurou elucidar que a diferenciação entre os sujeitos ia além da determinação do sexo biológico, e sim como era compreendida e contextualizada pela cultura (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016). Meyer (2011) aponta, também, que dentro dos movimentos feministas, algumas frentes demonstraram que as desigualdades de gênero iam além das definições e características anatômicas e fisiológicas. Priorizam a compreensão dos modos pelos quais as características femininas e masculinas são representadas.

De acordo com Cortez, Gaudenzi e Maksud (2019), o termo gênero é relativamente recente, pois até os anos finais da década de 1960 era ausente nos textos feministas ou dos estudos de mulheres. O conceito de gênero foi usado pela primeira vez nos estudos do campo biomédico. As autoras apontam que o precursor do conceito foi o psicólogo e sexólogo John Money no início da década de 1950, nos Estados Unidos, ao fazer referência a intersexualidade humana.

Nos estudos feministas, o termo gênero iniciou com um grupo de estudiosas anglo-saxãs no início da década de 1970, e foi gradativamente incorporado às diversas correntes feministas. Historicamente, no Brasil, foi no final da década de 1970 e início de 1980 que os estudos de gênero foram inseridos no campo acadêmico-profissional da Educação Física. As produções acadêmicas têm desconstruído argumentos comumente aceitos, que enfatizavam que “as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e

esportivas se justificavam por questões anátomo-fisiológicas em detrimento de aspectos relacionados ao contexto histórico cultural” (GOELLNER, 2013, p.23).

Meyer (2011) e Goellner (2013) apontam que o entendimento conceitual para o termo gênero foi divergente, mas convergiu quando buscaram romper com a ideia da determinação biológica de um único gênero sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2011, p.15).

Louro (2012) contrapõe a justificativa que as desigualdades sociais entre homens e mulheres remetam às características biológicas:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2012, p. 25).

Ao iniciar o debate sobre o conceito de gênero, Louro (2012) aponta que, para se compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas, sim, tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. Ainda, coloca que, no campo social, constroem-se e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos, emergindo, daí, a importância de se pensar gênero de um modo plural “acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres são diversos” (LOURO, 2012, p. 25), fazendo com que o gênero se constitua como parte do sujeito.

No decorrer das análises dos estudos sobre gênero observam-se propostas de desconstrução da concepção binária entre homens e mulheres, uma vez que culturalmente está enraizada a posição de submissão feminina em relação à dominação masculina.

Um dos marcos para as discussões de gênero centrou-se nas contribuições da pesquisadora Joan W. Scott, ela que dimensiona o conceito de gênero de duas

formas: sendo uma delas, na referência a partir das organizações sociais e das diferentes relações percebidas entre os sexos, e a outra, como estratégia social para dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995). Reportando-se à Scott, a fim de conceituar gênero a partir das organizações sociais e da relação das diferenças entre os sexos, Prado (2010, p.78) pondera que:

[...] a começar de algumas significações culturais⁹ criadas em torno das diferenças biológicas que se tornou possível a construção de uma sociedade que tenta, a todo custo, adequar os sujeitos nas categorias de homens ou mulheres. Essa adequação desencadeia uma série de representações sociais de que as condutas, comportamentos, atitudes e “sentimentos”, também possuem uma diferenciação, fato este que, muitas vezes, passa a justificar a “inferioridade” de um sujeito (ou prática) sobre outro.

Para Louro (1995), o gênero resulta dos símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade; nos conceitos normativos que expressam os significados dos símbolos; as instituições sociais e organização social e econômica e pelas identidades subjetivas. Contudo, para uma compreensão mais ampla de gênero exige-se:

[...] que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p.103).

Para se analisar a categoria gênero, é também necessário dimensionar as relações de poder estabelecidas historicamente e culturalmente entre homens e mulheres, de forma a extinguir a oposição binária, configurada pela polarização, na qual a mulher é vista como dominada e o homem como dominante, como já salientado anteriormente nesta dissertação. Helena Altmann (2015) relata que a masculinidade está reforçada nas relações de poder, sendo que nas aulas de

⁹ O autor cita que o gênero se constitui sobre corpos e que culturalmente passaram por processo de genitalização e sexualização. O processo de genitalização, compreendido pela necessidade de atribuição de um sexo biológico a um corpo, classificando em machos e fêmeas e de forma justificar que homens e mulheres são diferentes; sexualização, na constante tentativa de se construir uma “natureza sexual” para os sujeitos.

Educação Física, no estudo realizado, por exemplo, as meninas resistiram ao domínio masculino no futebol, por meio de estratégias, nas quais expressaram formas de resistência ao exercício de dominação.

Ao final da década de 1990, houve a produção do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por meio do qual foram instituídos Temas Transversais. Dentre os temas, está o da Orientação Sexual, e, nele, há um subitem denominado Relações de Gênero, cujos objetivos são:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000, p. 144).

Cesar (2009, p. 46) pondera que as análises realizadas sobre os PCN demonstram que estes “assumem uma abordagem preventiva e, neste contexto, prevenir as práticas sexuais de “risco” seriam a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade”. Na abordagem da relação de gênero nos PCN, enquanto a escola apenas discutir os papéis sexuais ou papéis de gênero e se pautar na perspectiva do sistema normativo de sexo-gênero, as relações de gênero estarão presas a uma visão que buscará apenas “demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa ‘ferir’ sua masculinidade e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade” (CESAR, 2009, p. 46).

Nessa linha de análises, Prado (2010, p. 24-25) pondera que, ao analisar os conteúdos propostos pelos PCN, percebe-se uma conotação clara da visão biologicista do sexo. O autor ainda salienta que os conteúdos abordados em educação sexual quanto às questões de riscos e doenças tem significação de práticas sexuais libidinosas, mantendo a representação heterossexual como hegemônica.

Tal fato pode ser constatado, tanto no início da história da Educação Física brasileira, quanto na atualidade. Existem registros, em formas de leis e propostas, que revelam traços dessa visão sexista apoiados pela pedagogia tradicional e influenciados pela tendência biologicista que tem, como objeto de estudo, o

desenvolvimento da aptidão física e a compreensão do corpo apenas como uma estrutura anátomo fisiológica (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2008).

No que se refere ao contexto legal atual, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996, não faz referência à composição de turmas separadas por gênero. Ao contrário, abre espaço para se pensar a coeducação enquanto estratégia formativa que garanta as mesmas oportunidades para meninos e meninas (BRASIL, 1996).

É sabido, conforme Cruz e Palmeira (2009, p.116), que, no decorrer da história, as mulheres têm exercido papéis secundários em relação aos homens, independente do setor social. Afirmam, ainda que, essa “superioridade masculina foi construída a partir das diferenças formas de educar homens e mulheres”, resultando na especificação de competências e habilidades para cada gênero, e que as intuições escolas e famílias são as principais responsáveis pela construção e/ou reprodução de estereótipos em relação das questões de gênero.

Mesmo com tentativas de criar escolas mistas na década de 1920, ainda, nos dias de hoje, é claro o privilégio masculino em relação ao feminino, e muitos desses preconceitos de gênero e estereótipos são reforçados nas aulas de Educação Física, frente à atuação dos próprios professores na práxis pedagógica (CRUZ; PALMEIRA, 2009).

É importante ponderar, a partir de Auad (2003, p. 138), que há um equívoco ao dizer que escola mista significa coeducação, pois a “escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra”. A autora ainda afirma:

Em uma escola mista, a co-educação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional (AUAD, 2003, p.138).

Costa e Silva (2002, p. 48) corroboram ao afirmar que, embora a coeducação considere a igualdade entre gêneros, a escola mista não possui o mesmo significado de escola coeducativa. Uma escola coeducativa requer igualdade de atenção e tratamento às meninas e aos meninos. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, não devemos abordar a igualdade entre sexos, mas, sim, a equidade.

Quanto à exclusão nas aulas de Educação Física, Altmann (2015, p. 95) afirma que após observação de estudantes nas aulas de Educação Física, gênero

“não é a única categoria que define a participação nos jogos” e que não se pode generalizar a afirmação de que as meninas são excluídas dos jogos por serem mulheres, pois constatou que a habilidade corporal é um fator que também contribui para exclusão, aspectos que serão aprofundados na análise dos dados desta dissertação. Por conseguinte, a exclusão não se dá somente pela categoria gênero, sendo esta categoria, para produzir o efeito da exclusão, também se articula com outros marcadores sociais como etnia, religião, idade e sexualidade.

3.3 O currículo de Educação Física “São Paulo Faz Escola”

Ao considerar o currículo como um artefato social e cultural, produzido a partir de determinações sociais é necessário reconhecer que ele se dá através do resultado de uma seleção ampla de conhecimento e saberes (SILVA, 2010). Todavia, o currículo também se constrói a partir do que somos, baseado no que acabamos de nos tornar, produzindo e criando significados sociais, envolvendo a construção de significados e valores culturais.

Para Françoise (2017, p. 39), a seleção dos conteúdos curriculares se dá a partir de “princípios e critérios definidos por grupos e classes que estão no poder”, reforçando as relações de poder a partir de interesses dos grupos hegemônicos, o que culmina com a transmissão das suas visões particulares e de seus interesses.

Para Furlani (2011), a relação de poder é produzida no meio social, por meio dos processos linguísticos e discursivos, isto quer dizer que:

[...] na escola, o currículo, as disciplinas [...] os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo (FURLANI, 2011, p. 69).

É importante frisar que as questões de acesso à educação também provocam desigualdade entre homens e mulheres. Silva (2010) evidencia que essa desigualdade foi presenciada, em vários países. Mesmo em países onde o acesso à educação entre homens e mulheres é mais igualitário, há diferenças na constituição dos currículos. Algumas matérias ou disciplinas eram consideradas femininas enquanto outras consideradas como masculinas. Esse estereótipo é visivelmente

representado nos livros didáticos, ao repercutir em leituras estereotipadas por parte dos/as professores/as.

Neira (2011b, p. 196) contesta as propostas curriculares convencionais, dizendo que “dificilmente há possibilidade de construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade”, com aulas enfatizadas, por exemplo, “nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou nas noções monoculturais de saúde e cuidado com o corpo”. Defende, ainda, um currículo que permita debates sobre questões de gênero, de classe, cultura e etnia nos conteúdos presente na cultura corporal, fazendo que haja o reconhecimento das relações sociais do mundo vividos pelos sujeitos. Dessa forma os discursos que afirmam, por exemplo, a feminilidade desejada e a masculinidade adequada, presentes nos currículos tradicionais, necessitam ser redimensionados e superados.

De acordo com a Secretaria da Educação do estado, o “São Paulo Faz Escola” tem como foco unificar o currículo escolar para todas as escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos como o Caderno do Professor e o Caderno do aluno, que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos (SÃO PAULO, [200-?]).

Em 2008 ocorreu à apresentação do “São Paulo faz Escola”, quando o governo do estado explicitou a organização do currículo dos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. No documento básico, na perspectiva governamental, foram apresentados os princípios orientadores para que a escola fosse capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2008).

A criação da proposta curricular do Estado de São Paulo é decorrente da autonomia consentida aos estados para criação de suas propostas curriculares a partir da criação da nova LDB e nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio). O documento base apresenta os objetivos, justificativa, visões pretendidas e a proposta para as diversas áreas do conhecimento, quais sejam, as Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As seguintes divisões

integram os documentos de Orientações para a Gestão do Currículo na escola, dirigido aos/as dirigentes e gestores/as das escolas e, em seguida, os cadernos específicos para os/as professores/as e para os/as estudantes (LOPES *et al.*, 2009).

Conforme Catanzaro (2012, p. 19), o currículo do estado de São Paulo foi implementado sob a justificativa de que, após as avaliações externas, as baixas notas dos/as alunos/as da rede estadual impulsionaram o governo do estado de São Paulo a propor ações integradas e articuladas para melhorar o sistema educacional.

Vale ponderar que, muitas críticas foram tecidas no decorrer da implantação da reforma e da criação do currículo comum. Leandro Filho (2015, p. 48) aponta que a partir da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), assumiu-se “o discurso de que o Currículo São Paulo faz Escola busca apoiar o trabalho nas escolas, contribuir com a qualidade da educação no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos”. Prossegue o autor, a implantação deste currículo atende às exigências presentes nas avaliações externas, sendo que as referidas “servem como parâmetro para sistematizar e estabelecer os currículos e determinar as estratégias de formação de professores” (LEANDRO FILHO, 2015, p. 46).

Françoso (2017), ao tecer suas considerações em relação ao currículo unificado, pontua, ele foi proposto pela SEE-SP como meio de padronização, sob o pretexto da melhoria da educação da rede estadual. Porém, culminou numa nefasta política meritocrática¹⁰. A autora ainda aponta que essa política de meritocracia mostra o papel do Estado como controlador e regulador do sistema público da educação.

A Educação Física faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte e de acordo com as instruções dessa proposta a Educação Física:

[...] compreende o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade. Ela não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno do Ensino Fundamental e do Médio deve não só vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura do movimento, mas também perceber e

¹⁰ Premiação das escolas e de docentes que atingirem um determinado índice de desempenho (FRANÇOSO, 2017).

compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2008, p.38).

Em 2010, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCEF-SP) se tornou oficial para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, ao abranger todas as escolas da rede estadual, quando foi intitulado como Currículo do Estado de São Paulo, no qual está integrado o Currículo de Educação Física (CEF-SP). No CEF-SP, como nos demais componentes curriculares, são apresentadas situações de aprendizagens de forma a orientar o trabalho do/a professor/a na forma de cadernos, intitulados Caderno do Professor.

No início da PCEF-SP, como nos demais componentes curriculares, eram destinados aos/as professores quatro exemplares, correspondentes a cada bimestre e a cada ano/série. Logo após, em 2009, foi disponibilizado o chamado “Cadernos do Aluno”¹¹. A partir de 2014, os cadernos, tanto do/a professor/a como o do/a aluno/a, foram unificados, restringindo-se a dois exemplares, volume 1 e 2, correspondentes ao primeiro e segundo semestres, para cada ano/série.

Catanzaro (2012, p.19) aponta que os cadernos, integradores do São Paulo Faz Escola, “foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados à universidades estaduais”, cabendo a SEE-SP apenas de indicar as diretrizes de formatação e dos princípios pedagógicos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso evidencia a lógica verticalizada na elaboração e produção do material, acentuando a irrelevância dos/as professores/as, para o estado, na participação e elaboração de seu material, refutando aos/às professores/as e aos/às estudantes a autonomia e o planejamento intencional de sua práxis pedagógica.

Desde a elaboração do Currículo de Educação Física, nas escolas da rede estadual de São Paulo, conforme Cagliari; Rufino; Darido (2017, p.264), “inúmeros debates e discussões vem sendo levantados em relação aos seus pontos positivos e negativos”. Dentre tais posicionamentos, destacam-se os de Neira (2011a, p.26),

¹¹ Destinado aos/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio matriculados na rede estadual. O Caderno do Aluno segue as diretrizes do Caderno do Professor, com conteúdo produzido dentro das especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O objetivo é viabilizar o acesso ao conhecimento, auxiliando os alunos na apropriação de novas competências e habilidades. SEE-SP (2018). <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor> acesso em: 26 nov 2018.

que em uma das suas críticas, fez uma análise do discurso de habilidades e competências:

As competências e habilidades que pretende desenvolver por meio dos conteúdos relacionados agregam significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções.

O autor salienta, ainda, que os currículos formatados dessa forma se fecham, e o diálogo com a diversidade, proveniente do patrimônio cultural, se restringe. Também aponta a falta de temas controversos (NEIRA, 2011a). Talvez aqui valha apontar as escassas e secundárias discussões de gênero no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

Há ainda um apontamento, segundo o autor, no que diz respeito às habilidades e competências relacionadas aos eixos e temas, as quais enquadram, em sua maioria, “a compreensão e identificação de aspectos técnicos e táticos dos esportes e das lutas, bem como as capacidades físicas envolvidas nas práticas ginásticas e a gestualidade envolvida nas atividades rítmicas” (NEIRA, 2011a, p. 25). Há uma breve menção de discussão sobre as características sexuais e étnicas relacionadas na prática de lutas e o preconceito e discriminação nas manifestações rítmicas.

Rocha e Daolio (2014, p.518) dizem que “a adoção de referenciais curriculares em grandes redes escolares públicas estaduais, como no caso de São Paulo, têm sido uma tendência que apresenta diversos questionamentos acerca dos resultados alcançados”. A maioria das críticas explicita a anulação da autonomia do professor/professora e das escolas; ao padronizarem os conteúdos, desconsideram o contexto sociocultural no qual as escolas estão inseridas.

Em contraponto, Betti *et. al* (2010), responsáveis pela elaboração da proposta de Educação Física, pontuam que ao definirem claramente para a sociedade o papel da Educação Física Escolar e ao estabelecer a oportunidade de debates na área, esses mesmos referenciais causam impacto positivo à Educação Física.

Porém, entende-se que o problema não é a produção de um material didático aos/as professores/as, mas sim a lógica que está por trás dos mesmos, associada ao controle e a meritocracia. Quando da implantação da PCEF-SP e da

implementação do CEF-SP, se o material fosse pensado como um material de apoio aos/as docentes poderia ser considerado como um aspecto positivo. Todavia, a crítica que se estabelece é que por ser um currículo engessado, ao definir a organização dos eixos e temas e as sequências de situações de aprendizagem, faz com que os/as professores/as percam as possibilidades de planejar uma aula, de acordo com o contexto social, no qual a escola encontra-se inserida. Acrescenta-se, ainda, à falta e/ou escassez de materiais e espaços adequados para reproduzir as situações de aprendizagens.

Neira (2011a) critica a atual proposta da SEE-SP, sob a alegação de que uma proposta uniforme não consegue atender uma população tão diversificada. Para completar ou, ainda mais, instigar a questão da proposta curricular, a partir das contribuições de Kramer (1997) pondera-se:

[...] uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, de jovens ou de adultos precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas (KRAMER, 1997, p. 22).

Nesse sentido, no próximo subitem proceder-se-á pela análise da presença das discussões de gênero presentes no currículo do estado de São Paulo.

3.3.1 As discussões de gênero no currículo do estado de São Paulo¹²

Embora a pesquisa tenha sido realizada com estudantes do ensino médio, as análises apresentadas referem-se ao currículo de Educação Física em sua totalidade (ensino fundamental II e ensino médio). A intenção foi analisar como o tema gênero no CEF-SP, principalmente no Ensino Médio, é abordado.

¹² Parte das discussões desse subitem são um recorte de trabalho publicado na Revista Colloquium Humanarum: COCATO, Zirleide; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Título. O tema gênero no currículo de Educação Física "São Paulo Faz Escola". Colloquium Humanarum, v. 15, n. esp. 1, p. 246-254, jan./mar, 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp1.001058.

Nos Cadernos do/a Professor/a, do componente curricular de Educação Física, dos anos finais do Ensino Fundamental encontra-se o estudo da temática gênero, de forma explícita, nas orientações e situações de aprendizagem dos 7º e 8º anos, quando são abordadas as Representações Rítmicas e no 8º ano, nas orientações e situações de aprendizagens, quando abordado o tema Luta (Caratê), porém esta temática não aparece no quadro de conteúdos do Ensino Fundamental – anos finais (Anexo A). Nesses casos, o currículo destaca o papel do masculino e do feminino na dança em pares e, ainda, orienta e permite a experimentação na troca de papéis e, posteriormente, sugere reflexões sobre o tema gênero nas “Manifestações Rítmicas/ Danças”. Outra problematização refere-se à manifestação da cultura corporal “Ginástica Rítmica” (GR), já que ela é uma modalidade esportiva olímpica somente para mulheres, pois o número de confederações masculinas não é suficiente, embora no imaginário popular se associe culturalmente a GR como atividade exclusiva de mulheres, sobretudo no contexto brasileiro.

No tema Luta: Caratê, a proposta é que o professor proponha as trocas constantes das duplas, inclusive meninas e meninos, com intuito de discutir sobre a coeducação, gênero e capacidades físicas. Mais uma vez o papel do professor se torna importante ao conferir ênfase na temática gênero nas aulas de Educação Física escolar.

Vale apontar que a oportunidade dos/das estudantes vivenciarem manifestações da cultura corporal que, comumente, o senso comum tende a associá-las como femininas (caso da GR), ampliam as possibilidades dos/as estudantes desconstruírem as justificativas estabelecidas a partir de experiências limitadas. A esse respeito, Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 497) afirmam que:

Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece [...] a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e seu repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal [...].

Por sua vez, nos cadernos com conteúdos do Ensino Médio, as questões de gênero estão contempladas na 2ª série, diante dos temas “Ginásticas de Academia” e “Esporte Individual: Tênis”, nos quais são reforçadas as seguintes orientações:

O tema “Contemporaneidade” está inter-relacionado às ginásticas de academia e ao tênis e tratará de questões ligadas a diferença, preconceito e expectativas de desempenho em relação ao gênero e ao sexo, de modo a evidenciar para os alunos a necessidade de respeitar as diferenças nas experiências do Se-Movimentar no esporte e na ginástica, identificando e evitando formas de preconceito e discriminação (SÃO PAULO, 2014a, p. 7-8).

Tal propositura, embora apareça de forma tímida, pode conduzir os/as estudantes a possibilidades de entender que o corpo é o resultado de uma construção cultural. Pondera Goellner (2010, p. 73) que é preciso olhá-lo e entendê-lo como um “produto intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura e não apenas natural e biológico”. Esse inter-relacionamento revela o tempo no qual o corpo foi “educado e produzido, razão pela qual, ao mesmo tempo em que somos diferentes, somos também muito parecidos”. “O corpo está sujeito aos processos desenvolvimentais (os quais, então, passarão a ser discriminados), advindos do passar do tempo e das transmutações e peculiaridades da cultura, da história e da sociedade” (SILVEIRA, 2008, p. 739).

Para além desses aspectos, os/as estudantes precisam reconhecer que se almeja uma perspectiva que ultrapasse a junção de meninos e meninas nas mesmas atividades realizadas nas aulas de Educação Física. Corroboram as análises de Costa e Silva (2002, p.48), para quem, embora a coeducação considere a igualdade entre gêneros, a escola mista não possui o mesmo significado de escola coeducativa. Uma escola coeducativa requer igualdade de atenção e tratamento das meninas e meninos.

No que tange à 3ª série do Ensino Médio, foco de intervenções desta investigação, o assunto gênero é evidenciado frente ao tema 2 “Contemporaneidade: diferenças de gênero e de sexo e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais” – preconceito com relação à participação das mulheres nas lutas”. E, em seguida, novamente é mencionada as relações de gênero no Tema 4: Atividade Rítmica: Hip-Hop e Street Dance. Porém, ao observar o quadro de conteúdos (ANEXO B), ao final de cada caderno do professor, não há nenhuma menção do estudo de gênero para a seriação do Ensino Médio, somente o reforço nas diferenças e expectativas de desempenho físico.

De acordo com as orientações do Caderno do/a Professor/a, no tema Contemporaneidade:

Serão discutidos os conceitos de diferença e preconceito, aspectos essenciais quando se pretende abordar as habilidades, as características físicas, a etnia, o gênero e as questões sexuais pertinentes aos alunos no que se refere à luta e à atividade rítmica. A atribuição de valor nas expectativas de desempenho e na participação dos próprios alunos no âmbito da Cultura de Movimento está associada à construção cultural das diferenças percebidas entre eles. Por isso, serão abordados estereótipos que devem ser evitados para minimizar concepções preconceituosas, bem como para prevenir práticas discriminatórias, em especial na luta e na atividade rítmica, como proposto neste volume (SÃO PAULO, 2014b, p. 6).

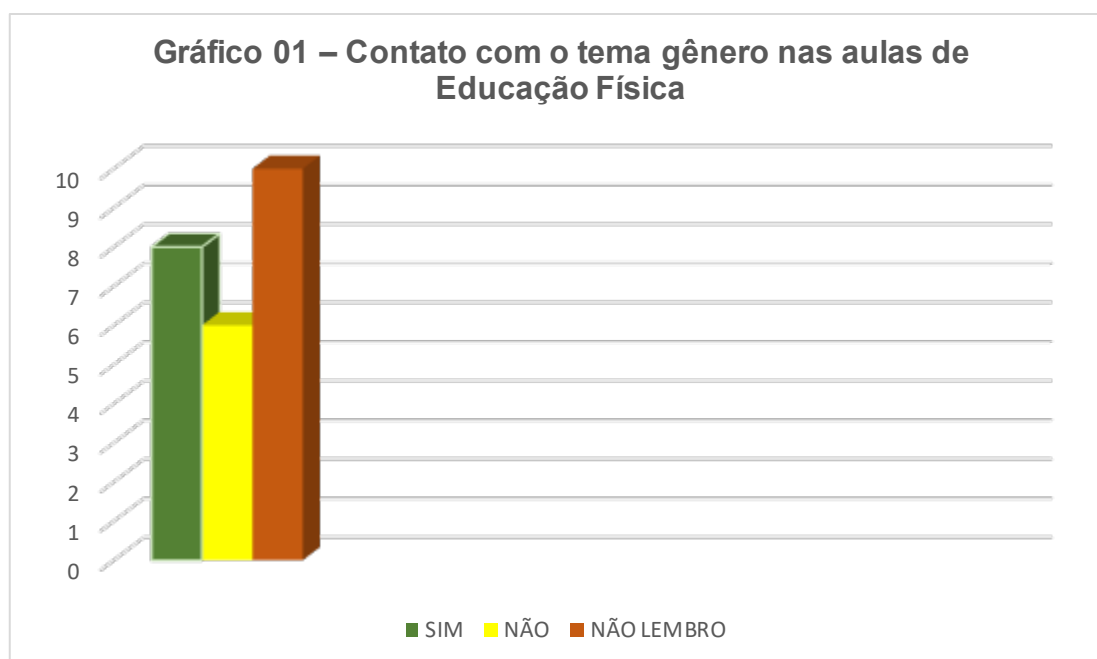
Desde os anos de 1990, quando as aulas mistas ganharam ênfase no discurso acadêmico, deu-se a entender que a participação na práxis pedagógica seria igualitária, de maneira que o processo de aprendizagem dos diversos conteúdos favorecesse ambos os gêneros. Mas, de acordo Uchoga e Altmann (2016, p. 169) quando observadas as aulas de Educação Física, orientadas pelo Currículo do estado de São Paulo, verificou-se uma participação mascarada das meninas no decorrer das aulas, nas diversas práticas corporais e que a desigualdade de participação ainda não está superada.

Às professoras e professores cabem os papéis de facilitadores/as dos signos e significações mediadas nas aulas de Educação Física, numa perspectiva na qual as meninas e os meninos possam compreender as limitações de se assumir concepções estereotipadas sobre o feminino e sobre o masculino (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011). Como exemplo, as autoras mencionam os discursos culturalmente constituídos de que as meninas são menos hábeis quando comparado aos meninos, ou que futebol é coisa de menino e dança é coisa de menina.

É sabido, conforme Cruz e Palmeira (2009, p. 116), que no decorrer da história as mulheres têm exercido papéis secundários em relação aos homens, independente do setor social. Afirmam ainda, essa “superioridade masculina foi construída a partir das diferentes formas de educar homens e mulheres”, resultando na especificação de competências e habilidades para cada gênero e que as intuições escolas e famílias são as principais responsáveis pela construção e/ou reprodução de estereótipos em relação das questões de gênero, os quais precisam ser suplantados (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p. 116).

Ainda que haja discussões sobre o tema gênero no currículo de Educação Física, é oportuno destacar que quando perguntado, no questionário, se os/as estudantes já haviam estudado o tema gênero nas aulas de Educação Física (Gráfico 01), dos 24 respondentes, 10 apontaram que não se lembravam, 08 apontaram que sim e 06 apontaram que não.

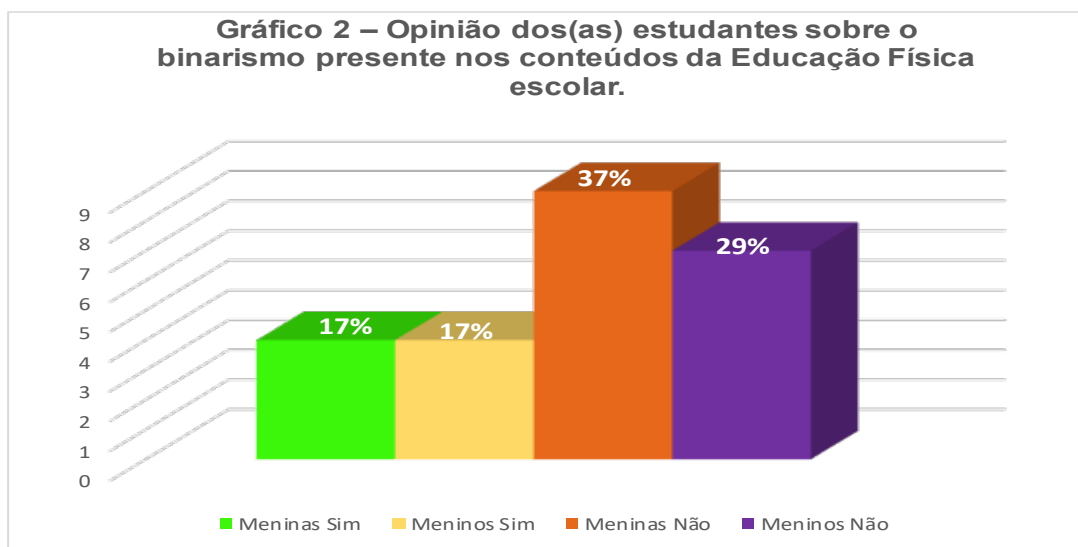
Gráfico 1 – Contato com o tema gênero nas aulas de Educação Física



Fonte: A autora (2018).
Nota: Pesquisa de campo.

Tais dados podem ser aprofundados por meio dos gráficos 02 e 03, quando foi perguntado se a Educação Física, diante das manifestações da cultura corporal, apresentava conteúdos típicos de meninos e meninas.

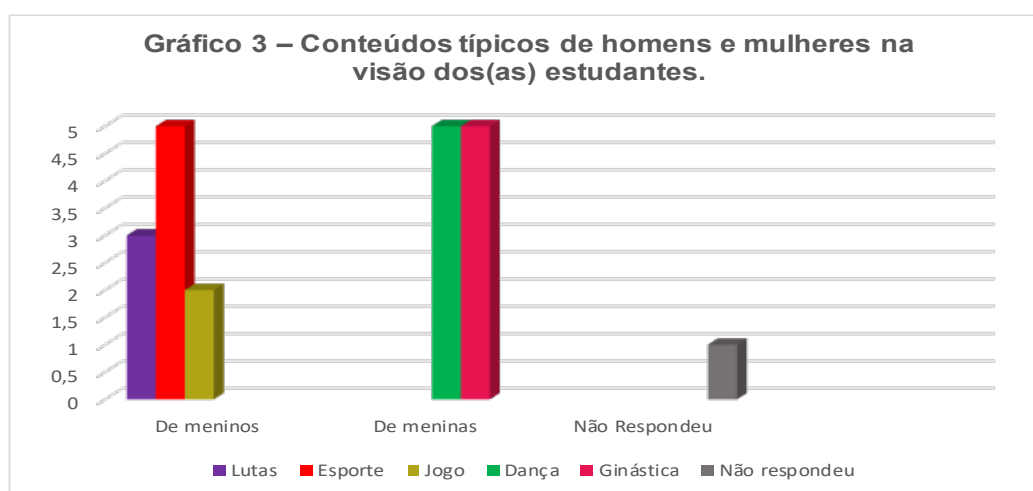
Gráfico 2 – Opinião dos/as estudantes sobre o binarismo presente nos conteúdos da Educação física escolar



Fonte: A autora (2018).
Nota: Pesquisa de campo.

Embora a maioria dos/das estudantes acredite não haver separação entre conteúdos para meninos e meninas (66%), há uma parcela dos/as estudantes que acredita que exista tal separação (34%) e que alguns conteúdos são tipicamente masculinos (lutas e esportes) e outros femininos (ginástica e dança). Ainda houve uma divisão sobre o esporte, sendo o futebol associado à figura dos meninos e vôlei para as meninas.

Gráfico 3 – Conteúdos típicos de homens e mulheres na visão dos(as) estudantes



Fonte: A autora (2018).
Nota: Pesquisa de campo.

Os/as estudantes que ainda acreditam haver conteúdos específicos para um determinado gênero, corroboram com os achados de outras investigações (ALTMANN, 2015). Tal separação reforça o binarismo dentro dos conteúdos nas aulas de Educação Física (ALTMANN, 2015).

Durante as intervenções, na aula em que o esporte foi retratado, mesmo todos os/as estudantes vivenciando a atividade proposta (vivência do futsal – imagem 01), a participação de algumas meninas foi “mascarada”¹³. No debate coletivo, após a atividade, a fala de uma estudante retratou que isso ocorria em decorrência da falta de habilidade para aquele esporte (futsal). Como a sala era composta, em sua maioria, por meninas, não dá para dizer que o esporte vivenciado teve predominância dos meninos, pois quantitativamente havia mais meninas na turma, sendo que algumas gostavam de jogar futebol, assim como havia meninos que não gostavam, a exemplo de um estudante que se recusou a participar da atividade, ao alegar total desinteresse.

Tais dados corroboram com Altmann (2015, p. 96), para quem “gênero é uma categoria relacional, vinculada também à habilidade corporal”. Desde cedo, muitas meninas não experienciam algumas manifestações da cultura corporal por não se adequarem as expectativas culturais associadas a determinado sexo; sendo a habilidade motora, uma construção cultural que depende da experiência.

Imagem 1 – Segunda intervenção – Futsal



Fonte: A autora (2018).

¹³ Termo usado para fazer referência à participação sem um envolvimento maior.

Por outro lado, os/as estudantes que responderam não haver conteúdos específicos para meninas e meninos nas aulas de Educação Física, no geral, mencionaram que embora haja diferença das capacidades fisiológicas entre homens e mulheres, ambos podem fazer os mesmos conteúdos dentro de uma aula de Educação Física. Inclusive, mencionaram que na atualidade há professores/as que estimulam aulas sem a separação por gênero.

Na expectativa de aprofundar o processo de análise dos dados, na seção posterior serão apresentados dois eixos problematizadores: A produção das masculinidades e feminilidades: ela falava que não, porque é coisa de menina X por eu brincar de bola, muita gente fala que pareço macho-fêmea; Emaranhados de exclusões nas aulas de Educação Física, a fim de explicitar aos/as leitores/as o movimento contido nas diferentes etapas desta investigação e o cotejamento com a literatura da área, as quais se somam com as já empreendidas nesta presente subseção (análise documental).

4 A MÃE FALA, BRINCA DE BONECA, SENÃO PARECE MACHO-FÊMEA¹⁴

Nesta seção será enfatizada a análise das respostas encontradas no questionário, nas anotações de campo e nas transcrições obtidas por meio das discussões das intervenções e do grupo focal diante dos seguintes eixos problematizadores: 1) A produção das masculinidades e feminilidades: ela falava que não, porque é coisa de menina X por eu brincar de bola, muita gente fala que pareço macho-fêmea. 2) Emaranhados de exclusões nas aulas de Educação Física.

4.1 Eixo 1 – A produção das masculinidades e feminilidades: ela falava que não, porque é coisa de menina X por eu brincar de bola, muita gente fala que pareço macho-fêmea

Neste eixo analítico, será problematizada a construção de masculinidades e de feminilidades nas relações sociais vivenciadas pelos/as participantes da pesquisa, na expectativa de explicitar que existem variadas e conflitantes formas de se definir e viver masculinidades e feminilidades, já que os indivíduos nascem em tempos, lugares e circunstâncias diversas, ou seja, sociedades e culturas diferentes (PAECHTER, 2009; BRITO, 2013).

Paechter (2009) enfatiza que, as maneiras pelas quais as masculinidades e feminilidades são construídas mudam de acordo com as relações de poder, já que a construção da identidade é contínua e está em constante processo de negociação. “Pelo fato de as relações de poder perpassarem os grupos sociais e os processos, algumas pessoas terão uma influência mais decisiva do que outras sobre as ideias e identidades que emergem”. (Idem, p.12)

Para Connell (1995, p.188) a definição de masculinidade é como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Ou seja, a masculinidade é também produção e não tão somente reprodução, “configuração de prática, significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado” (CONNELL, 1995, p. 188).

¹⁴ Nesta dissertação os/as participantes serão identificados/as com nome fictício, ligados a uma das atividades propostas em uma das intervenções.

O contexto escolar é uma das instâncias sociais nas quais as questões de gênero estão presentes. Nele, a Educação Física é um componente que elabora identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação nas atividades corporais (LOURO, 2012).

Como exemplo, cita-se que a Educação Física escolar contribui para a masculinização do desporto e a feminilização das atividades rítmico-expressivas, socializando expectativas para os corpos masculinos e femininos conforme Jesus e Devide (2006). Tal perspectiva foi constatada nas narrativas de alguns/algumas discentes participantes da pesquisa, quando afirmaram que nos diversos conteúdos relacionados à cultural corporal, trabalhados nas aulas de Educação Física, há conteúdos típicos de homens e mulheres. Dentre as respostas dos questionários, muitos relacionaram as lutas e os esportes, no caso o futebol, como conteúdos voltados aos meninos e, as danças, atividades rítmicas – expressadas por eles/elas como a ginástica rítmica – as ginásticas e o esporte voleibol, como atividades para as meninas.

Ginástica e dança para mulheres, futebol e lutas para homens. (INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Luciana¹⁵, 2018).

Ginástica Rítmica é mais para as mulheres. (INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Fernando e Arthur, 2018).

Vôlei para mulher e Futebol para homens. (INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Esther, 2018).

Ginástica e dança para mulheres e esportes para homens. (INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Vinícius, 2018).

Jogo, esporte e luta típicos para homens; para as mulheres, dança e ginástica. (INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Luana, 2018).

Lutas e esportes mais agressivos são mais populares entre os homens; Ginástica e dança são mais delicados, são mais para mulheres. (INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Liz, 2018).

Tais falas revelam expectativas de conteúdos, nas aulas de Educação Física escolar, de acordo com o gênero. Merece ênfase o fato de que, mesmo os/as estudantes tendo aulas, nas quais a participação, constante, de meninos e meninas ocorra de forma conjunta, elas parecem não ter sido suficientes para desmobilizar os discursos construídos culturalmente, de um total de sete dos/as participantes da

¹⁵ Os nomes apresentados são fictícios.

pesquisa, e que explicitam uma perspectiva de segregação conforme os gêneros. Em oposição, 16 estudantes mostraram-se contrários a essa fragmentação dos conteúdos, corroborando com a apropriação de uma compreensão mais científica acerca do questionamento. Abaixo são apresentados alguns exemplos:

Todas as atividades podem ser realizadas por ambos mesmo tendo diferença de força. (*INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Carolina, 2018*).

Hoje o preconceito é menor e ambos podem fazer qualquer conteúdo da Educação Física. (*INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Pedro 2018*).

A Educação Física possui conteúdos muito amplos, onde abrange todos os gêneros. (*INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Sophia, 2018*).

O esporte é livre pra quem se encontra dentro dele e não para o sexo de alguém. (*INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Paula, 2018*).

Hoje em dia os professores incentivam muito os alunos a mesclar nos jogos e, também, a Educação Física abrange vários conteúdos e todos são voltados aos dois gêneros. (*INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Agnes, 2018*).

Os conteúdos são para todos aprenderem e seria injusto separar por gênero, mesmo que alguns conteúdos sejam mais praticados por um tipo específico. (*INFORMAÇÃO ESCRITA, questionário, Ana, 2018*).

Tal movimento de falas também compareceu durante o grupo focal:

Acho que não tem essa coisa, é de menino ou é de menina. Você brinca do que você gosta. A sociedade acaba determinando que a menina tenha que brincar de boneca e o menino tem que jogar de bola. Acho isso um pensamento muito forte, acho que a gente aprende isso com outras gerações. (*INFORMAÇÃO VERBAL, Théo, grupo focal, 2018*).

Sousa e Altmann (1999) ponderam, mesmo que homens e mulheres pratiquem os mesmos esportes, não significa que esses deixaram de ser genericados. Percebe-se, ainda, que a associação das atividades corporais ou dos conteúdos está relacionada ao gênero e, as lutas, por exemplo, estão ligadas à agressividade, portanto atribuída como sendo direcionadas aos homens. As autoras ainda apontam que “os esportes que envolvem a competição, a agressão e a

violência são considerados como melhor iniciação à virilidade” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 58).

Nessa perspectiva, a dança ainda aparece associada às mulheres, já que possibilita movimentos que manifestam a sutileza e a delicadeza. Ou seja, transgridem o universo hegemônico de masculinidade, pautado, no senso comum, pela agressividade, pela força e virilidade (CONNEL, 1995).

No decorrer das intervenções e no grupo focal, identificaram-se relatos de segregação entre o masculino e o feminino relacionados à infância, aos primeiros anos de escolaridade e, principalmente, nas aulas de Educação Física. Tais formas de segregação sempre estavam ligadas a um/a adulto/a que, também, determinava onde cada um/a, de acordo com seu gênero, deveria permanecer ou brincar. Na sequência, explicitam-se exemplos de falas:

Na minha infância éramos separados, principalmente na creche, em fila de menino, fila de menina. Quem fazia futebol eram os meninos, as meninas ficavam brincando de amarelinha, boneca, essas coisas. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana, grupo focal, 2018).

Jogar bets e bater cartinha, os próprios meninos diziam que eram coisa de menino e eu nunca brincava. (INFORMAÇÃO VERBAL, Sophia – intervenção 3, 2018).

Amarelinha eram apenas as meninas que brincavam. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana – intervenção 3, 2018).

Nas narrativas acima, fica explícita a organização das atividades em grupos distintos de meninos e meninas no espaço escolar, estabelecendo uma socialização restrita entre os pares. De acordo com Finco (2010, p.105), “as relações baseadas nesse tipo de organização tende a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo os estereótipos dominantes da sociedade.” Essa reprodução de estereótipos foi constatada nas seguintes narrativas:

Até hoje não aprendi pular corda, porque as meninas sempre estavam pulando e não deixavam os meninos pularem. Mandavam jogar bola com os meninos. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur – intervenção 3, 2018).

Nas aulas de educação física, a turma era dividida em meninos e meninas. O professor não me deixava jogar no time feminino. Eu sempre queria, não gostava de ficar perto dos meninos. As meninas têm um respeito maior pelo outro e isso nada tem a ver com a modalidade esportiva. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur, intervenção 1, 2018).

A reprodução de estereótipos de gênero está marcada tanto por parte das crianças e adolescentes, quanto por parte dos/as adultos/as, ou até mesmo na figura dos/as professores/as. Prado (2014, p. 71) aponta que as práticas escolares não são ferramentas informativas e sim constitutivas, sendo que muitos/as professores/as reforçam e produzem em suas aulas “a visão binária com que aprenderam a compreender o mundo”. Infere-se que na formação desses/as profissionais, talvez, a problematização de feminilidades e masculinidades tenha se dado de forma superficial ou, em muitos casos, nunca houve esse tipo de problematização.

A produção e a reprodução das masculinidades e das feminilidades, nas aulas de Educação Física, se dão pelas experiências dos/das estudantes no decorrer do seu processo de escolarização (PRADO, 2014). Daí a importância dos/as professores/as problematizarem intencional e cientificamente o como essas questões perpassam suas vidas (estudantes e professores). Desta feita, na segunda intervenção, por exemplo, apresentou-se aos/as participantes uma resenha escrita por Claudia Pereira Vianna, do livro “Educação Física escolar: relações de gênero em jogo”, de autoria de Helena Altmann (2015), sendo que os/as mesmos/as realizaram a leitura, com a mediação da pesquisadora, a fim de instrumentalizá-los com alguns dos conceitos científicos que fundamentam as discussões de gênero, bem como as configurações de masculinidades e feminilidades constituídas socialmente e que reverberam nas aulas de Educação Física.

Essa dinâmica assenta-se nos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012), pautados na lógica dialética, diante do movimento contraditório e de totalidade que vai da síntese à síntese pela mediação da análise (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Ao analisar o movimento presente na prática pedagógica, embora Saviani (2012) apresente cinco passos, eles não podem ser visualizados de maneira estanque ou didatizados a procedimentos de ensino (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Conforme Saviani (2012, p. 70), a **Prática Social** é o ponto de partida, já “que é comum a professor e alunos”. Do ponto de vista pedagógico, os/as estudantes e professores/as se encontram em

níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Os/As professores/as apresentam uma síntese precária e os/as estudantes uma compreensão sincrética da realidade. Num segundo momento – **Problematização** – há que se identificar os principais problemas postos pela prática social. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71).

Dialeticamente, o terceiro passo - **Instrumentalização** – coaduna com a “apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 71). Seriam as ferramentas culturais apropriadas pelos/as estudantes, a fim de que sirvam como meio para auxiliar no enfrentamento das condições que vivenciam. Posteriormente, por meio da **Catarse**, compreendida na definição gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Ou seja, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 71). Por fim a **Prática Social** que foi ponto de partida, também será o ponto de chegada. Não mais compreendida em termos sincréticos pelos/as estudantes, agora ascendem ao nível sintético, ou seja, da síncrese à síntese. E a compreensão dos professores se torna mais orgânica.

Ainda, na segunda intervenção, a partir das discussões sobre a resenha, que geraram a produção de um painel (imagem 02), sobre quais atividades/brinquedos ou situações que eles/as entendiam serem predominantes para meninos e meninas, chamou atenção o fato da dança ser direcionada para meninos e meninas, num primeiro momento. Embora, alguns/algumas estudantes promoveram uma dicotomização dos estilos de dança. Identificaram o balé, por exemplo, como uma dança que apresenta movimentos femininos, sendo esse o motivo da pouca vivência pelos meninos, além dos preconceitos para com os homens que querem dançar.

Imagem 2 - Segunda intervenção – construção do mural



Fonte: A autora (2018).

Abaixo são ilustradas algumas falas dos/as participantes sobre as discussões empreendidas, ainda, na segunda intervenção e no grupo focal que trazem à tona:

Na questão de dançar balé, eu acho assim, se for pegar a porcentagem, não é a grande maioria de homem que faz [...]. Já no futebol tem uma grande maioria de mulher que joga. (INFORMAÇÃO VERBAL, Luís, intervenção 2, 2018)

Aqui na sala, se perguntar que tipo de dança que gostaria de fazer, a grande maioria escolheria o hip-hop, porque é o que mais se convive. (INFORMAÇÃO VERBAL, Luís – intervenção 2, 2018).

Por exemplo, funk, os meninos geralmente não dançam o funk, porque tem muita coisa de rebolar. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana, grupo focal, 2018).

Tem menino que quer dançar e não dança, porque acha que vai se expor e as pessoas vão ficar falando. Vão falar que é homossexual porque ele está dançando. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana, grupo focal, 2018).

Sobre a menção do estilo Hip-Hop que tem atraído à atenção dos meninos, de acordo com o estudante Luís, principalmente nos espaços escolares, está intimamente relacionado pela sua história, ou seja, “como uma dança que surge na

rua, espaço público e de ocupação masculina” (SANTOS; SEFFENER, 2008, p. 3). Ainda sobre as danças merece destaque a seguinte fala:

Quando fazemos as apresentações nos jogos interclasses, de acordo com o tema, a gente faz adaptação para os meninos sentirem confortáveis para dançar. Os meninos não têm tanta habilidade e aí até eles decorarem, os passos demoram [...] os meninos são mais preguiçosos em ensaiar em casa, as meninas tem mais essas preocupações, são mais dedicadas. (INFORMAÇÃO VERBAL, Agnes, grupo focal, 2018).

A falta de habilidade mencionada pela estudante, a qual leva a necessidade de adaptações nas coreografias, bem como o não interesse dos meninos em se dedicar, evidencia que para esse tipo de manifestação da cultura corporal, há no imaginário popular a crença de que o envolvimento em atividades de dança significaria um comprometimento da masculinidade. Na fala de Ana, ao mencionar a possibilidade dos meninos serem chamados de homossexual ao dançar, fica explícito o como o gênero é utilizado para “reorganizar” as relações normativas entre homens e mulheres. Ser chamado de “homossexual” carrega traço de negatividade, de aproximação com o feminino, ou seja, de inferioridade. Isso intenciona reestabelecer a norma como algo natural.

Seus discursos revelaram, ainda, uma possível aceitação da sociedade, quando as mulheres realizam atividades consideradas masculinas. O inverso, segundo eles/as, costuma ter maior rejeição social:

Eu acho também que, às vezes, as mulheres fazem mais coisas que são de homens porque querem a igualdade. Já os homens fazem por escolhas essas tais atividades. (INFORMAÇÃO VERBAL, Antônio – intervenção 2, 2018).

Balé, não é a maioria dos homens que fazem. É mais fácil a mulher fazer atividades que são nomeadas para o masculino, do que homens fazerem atividades femininas. É o que a sociedade impõe. Tem muito preconceito! (INFORMAÇÃO VERBAL, Bianca – intervenção 2, 2018).

É verdade, é mais fácil uma mulher fazer atividades masculinizadas do que homens fazerem atividades femininas. (INFORMAÇÃO VERBAL, Rodrigo, intervenção 2, 2018).

Contraditoriamente, alguns/algumas deles/as, da mesma forma que expressam que não existem coisas de meninas e meninos, que ambos podem fazer o que desejarem, narraram uma masculinidade hegemônica, ao reafirmarem a diferenciação de atividades masculinas e femininas. Exemplo é o caso de um estudante que disse que ele e o pai fazem as atividades domésticas melhor que a mãe. Nessa hora, surgiram algumas expressões de indignação por parte de alguns/algumas estudantes, questionando o fato de que ele como menino, não poderia realizar melhor as tarefas de casa. Ficou explícito, conforme sua contribuição, que tais atividades são destinadas socialmente para as mulheres, acrescida de outras que compareceram ao longo da pesquisa.

Na questão do trabalho, você não vê muito homens trabalhando na faxina, na verdade e raramente você vê. É mais mulher, porque na sociedade tem isso que o homem não pode faxinar. Por exemplo, em casa, eu e meu pai sabemos limpar muito melhor uma casa do que minha mãe. Porque minha mãe não sabe. É que ela trabalha desde pequena e ela não fazia essas coisas. (INFORMAÇÃO VERBAL, Luís – intervenção 2, 2018).

Você limpa bem? Mas melhor que sua mãe? (INFORMAÇÃO VERBAL, Agnes – intervenção 2, 2018).

Eu fazia as coisas em casa, cuidava do meu irmão. Então acho que essas coisas todas são mais implantadas pela sociedade do que vontade própria. (INFORMAÇÃO VERBAL, Luís – intervenção 2, 2018).

Em algumas profissões parece que tem mais mulheres, como enfermeiras, cabelereiras e professoras. Até tive uma professora que falava que era nossa segunda mãe. (INFORMAÇÃO VERBAL, Théo, intervenção 2, 2018).

Por exemplo, motorista de ônibus, se for parar pra pensar, só tem homem que dirige ônibus tipo não é uma coisa pesada, e aí por que mulher não dirige? Não existe essa de força [...] e aí está no trânsito, acontece alguma coisa, as pessoas começam a falar, tem que ser mulher. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana, grupo focal, 2018).

Acho que hoje tem um percentual maior de mulheres caminhoneiras, mas antigamente isso era raro. Não entendo esse preconceito. (INFORMAÇÃO VERBAL, Théo, grupo focal, 2018).

Não é de se espantar que esse tipo de posicionamentos, infelizmente, está impregnado na sociedade e na própria história da Educação Física, pois decretos e proposições que visavam determinados tipos de atividades para os homens e mulheres foram propostos, sobretudo nas décadas finais do século XIX e décadas iniciais do século XX (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997; CASTELLANI FILHO, 1988). Castellani Filho (1988) reitera que tais medidas eram justificadas em nome das características bio-fisiológicas, as quais se sobrepunham à dimensão sociocultural; determinavam, ainda, uma pretensa superioridade do sexo masculino sobre o feminino, por exemplo, em distintos tipos de ginástica para os homens e para as mulheres.

Tais influências culturais, também foram observadas na primeira parte da terceira intervenção, por meio da qual os/as estudantes deveriam, num primeiro momento, em grupos, direcionar e vivenciar algumas das brincadeiras que fizeram parte do repertório escolar, na educação infantil ou no ensino fundamental I.

Após organizar os tipos e quais brincadeiras fizeram parte da infância, principalmente no contexto escolar, foram escolhidas pelos/pelas estudantes algumas dessas brincadeiras para poderem vivenciar. Os/as estudantes, num primeiro momento, até criaram grupos mistos com meninos e meninas, iniciando as atividades propostas (bolinha de gude, elástico, bambolê e corda) sem distinção de gênero, mas no decorrer da aula, foi notório o agrupamento só de meninos e só de meninas, o que poderá ser explicitado nas imagens 03 e 04. Nas escolhas posteriores e na permanência nas atividades, percebeu-se, por exemplo, que um grupo foi constituído só por meninos que optaram pela bola de borracha, organizando movimentos direcionados ao futebol, tais como chutar e fazer embaixadinhas. Outro grupo foi constituído só por meninos pulando corda e noutros só por meninas que reconfiguraram o jogo de bolinha de gude.

Imagem 3 - Terceira intervenção – bolinha de gude



Fonte: A autora (2018).

Imagem 4 - Terceira intervenção – pular corda



Fonte: A autora (2018).

Posteriormente, na segunda parte desta intervenção, a professora pesquisadora apoiando-se em uma atividade proposta no currículo de Educação Física do São Paulo faz Escola, desenvolveu com os/as estudantes uma atividade

de dança, sendo proposta a inversão dos papéis atribuídos socialmente aos homens e às mulheres (imagem 05). Um estudante disse que não encontrou dificuldades em dançar, mas só dançou com parceiras a qual tinha maior afinidade, reiterando, mais uma vez, a questão dos agrupamentos nas atividades sugeridas.

Imagem 5 - Terceira intervenção - dança em pares



Fonte: A autora (2018).

Não tive dificuldade em dançar, mas só dancei com as meninas que tenho mais contato. (INFORMAÇÃO VERBAL, Matheus – intervenção 3, 2018).

Ao debater com os/as estudantes sobre as atividades realizadas nas aulas, com relação às brincadeiras um estudante relatou que, em algumas situações, nas trajetórias escolares, das aulas de Educação Física, tanto meninos como as meninas brincavam juntos/as, mas quando a atividade partisse para a dimensão competitiva, havia a explícita distinção de gênero.

Quando era pequeno, na escola, até brincávamos juntos, mas quando era alguma coisa que tinha competição, aí era diferente, era menino contra menina. (INFORMAÇÃO VERBAL, Agnes – intervenção 3, 2018).

Quando a maioria dos meninos exprime interesse pelos esportes, principalmente no caso do futebol, os/as estudantes mencionam que isso se dá pelo fato que, desde pequenos, são incentivados a essa prática, inclusive por meio de brinquedos oferecidos, tais como a bola de futebol. Ressaltaram, ainda, que as meninas são menos incentivadas a prática esportiva. A própria trajetória das mulheres no campo das práticas corporais, sejam elas no espaço escolar, ou nos momentos de lazer, foram historicamente instituídas diante dos valores familiares vigentes, os quais sempre preconizaram a divisão entre os gêneros (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 2007; CUNHA, 2010; PRADO, 2014; ALTMANN, 2015).

Os pais quem colocam e determinam o brinquedo da criança. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur – intervenção 2, 2018).

É que, desde pequenos o futebol, futsal é embutido para os meninos e as meninas sempre ficam de fora. Então, acho que por esse fato os meninos têm mais habilidades, mas tem meninas aqui que jogam muito. (INFORMAÇÃO VERBAL, Matheus – intervenção 4, 2018).

Mas tem aquele preconceito, se é menino tem que saber jogar bola. (INFORMAÇÃO VERBAL, Fernando – intervenção 4, 2018).

A sociedade, nossos pais sei lá, a gente ganha primeiro uma bola. (INFORMAÇÃO VERBAL, Fernando – intervenção 2, 2018).

[...] É tachado que meninos têm que jogar futebol e menina, sei lá, outra coisa. Então, desde pequeno o menino tem mais interesse por aprender futebol do que as meninas. O número de meninos que jogam futebol é maior, por isso as meninas não têm o mesmo interesse. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana – intervenção 1, 2018).

A partir dos excertos acima, afirma-se, com base em Cunha (2010), que as atitudes dos pais, por exemplo, ao oferecer a bola e chuteiras são formas de treinar seus filhos para a masculinidade. Cunha ainda reforça, quando ainda pequenos/as, meninas e meninos não recebem brinquedos do gênero oposto, sendo que a criança é induzida pelos valores tidos como hegemônicos e que determinam formas de ser e agir. Para Paechter (2009, p. 12), “a construção e aprendizagem coletiva de masculinidades e feminidades” se dão a partir das instituições como a família, o grupo de pares e a própria escola.

Até nas lojas os brinquedos são separados, uma parte das prateleiras é de boneca, Barbie, cozinha, essas coisas, e tem a parte dos meninos, que é carrinho [...]. As crianças vão comprar brinquedo, a menina, a mãe leva na parte de brinquedo de menina, conseqüentemente ela vai comprar coisas de menina né. Então se fosse tudo misturado, aí seria diferente. Eu acho que a mídia também influencia nisso. (INFORMAÇÃO VERBAL, Anna, grupo focal, 2018).

A questão do brinquedo, o brinquedo é implantado pela sociedade, no começo eu não tinha consciência de que brinquedo eu quero, mas como diz meu pai e minha mãe, desde moleque eu gostei de carrinho. (INFORMAÇÃO VERBAL, Luís, intervenção 2, 2018).

Há que se registrar também que, muitas vezes, as meninas diante dessa lógica de institucionalização dos gostos, necessitam ainda reafirmar-se por meio da ocupação dos espaços escolares, principalmente quando estão no ensino fundamental, onde fica mais clara a dominação dos meninos (PAECHTER, 2009; ALTMANN 2015).

Eu e minhas amigas gostávamos de jogar bola, mas precisávamos montar um time feminino porque os meninos não deixavam a gente jogar. Eles falavam que nós não sabíamos jogar. (INFORMAÇÃO VERBAL, Juliana, intervenção 1, 2018).

Numa situação de intervalo, estávamos na escola para ajudar numa atividade e presenciamos as meninas querendo espaço para jogar na quadra e os meninos que lá estavam não deixaram, dizendo que as meninas poderiam brincar em outro lugar. Tivemos que intervir para que elas jogassem, mas mesmo assim foi menos tempo que os meninos. (INFORMAÇÃO VERBAL, Agnes, intervenção 2, 2018).

As aulas de Educação Física, constantemente, evidenciam tais situações que reforçam a construção e reprodução das masculinidades e das feminilidades. Daí a importância das políticas de formação dos/as professores balizar as discussões em torno do papel dos/as professores/as na mediação dos signos e valores culturalmente criados pelo gênero humano, além de compreender a escola como “um espaço de trocas e vivências orientadas” (CUNHA, 2010, p. 188). Tais pressupostos, ainda que com as limitações do processo histórico de formação se fazem presentes nas aulas da professora pesquisadora, responsável por esta dissertação de mestrado.

Aqui nessa escola as aulas são todos juntos, mas na outra escola, as meninas jogavam vôlei e os homens futebol. Eram da mesma turma, na mesma aula, mas jogavam separados. (INFORMAÇÃO VERBAL, Esther, grupo focal, 2018).

Nos espaços escolares, a produção e a reprodução das masculinidades e das feminilidades são evidentes e pautadas a partir do que é hegemônico. As danças e ginásticas são ótimos exemplos, embora tais representações fiquem mais explícitas em atividades relacionadas, principalmente, aos esportes, naqueles que se exige a virilidade, a força do/da participante e a competitividade. E quando esses/as meninos e meninas transgridem as regras, como brincar em brincadeiras ou praticar esportes não associados ao seu gênero, ou até mesmo não gostar de praticar atividades conceituadas como masculinas, sofrem formas exacerbadas de preconceito.

Assim, a produção de resistência é evidenciada nas falas de alguns/algumas estudantes. Mesmo os sujeitos ao serem tipificados como fora da norma, se mantêm nas práticas e, por vezes, reconfiguram o pensamento sobre si e sobre gênero - mesmo que de forma inconsciente - em seu entorno.

Eu escuto desde criança, a mãe fala brinca com boneca, você é menina. E se você quiser brincar com bola? Muitas vezes por eu brincar de bola na rua, muita gente olha pra mim e fala que pareço macho fêmea. (INFORMAÇÃO VERBAL, Agnes, grupo focal, 2018).

Zumba mesmo é minha paixão, gosto de dançar. Era gordinho na época, eu queria tanto, pedia pra minha mãe, deixa eu fazer Zumba, porque não gosto de academia (musculação), deixa eu ir lá fazer. Ela falava que não, porque é coisa de menina, você não pode! Eu insisti e aí resolveu deixar, ela viu que perdi peso, que eu me dediquei e aí que abriu mais a mente. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur, grupo focal, 2018).

Complementado, durante a primeira intervenção, bem como após a exibição do filme *Menina de Ouro*, na intervenção 6, ao debater com os/as estudantes sobre suas impressões sobre as análises dos trechos fílmicos “Cartão vermelho”; “Episódio 1” e “Ela é o Cara”, de maneira geral ponderaram que na visão dos/as personagens, a mulher era vista como frágil. Ainda, na percepção dos/das estudantes, na primeira apresentação, a menina

era mais aceita no grupo pelo fato de saber jogar futebol e era até vista como “melhor” que outros meninos, sendo nesse caso, a exclusão de alguns meninos decorrente da falta de habilidade.

Mesmo a menina sabendo jogar, dá impressão que alguns meninos não queriam que ela jogasse. Ela tem que demonstrar o tempo todo que é boa para ser aceita no grupo. (INFORMAÇÃO VERBAL, Bianca, intervenção 1, 2018).

No caso da terceira exibição, a menina tem que se passar pelo irmão, se vestindo como homem para poder tentar jogar. E percebe que o tempo todo ela tem que afirmar que é boa, demonstrar que igual aos outros jogadores. (INFORMAÇÃO VERBAL, Luís, intervenção 1, 2018).

Ela tinha um artifício para que facilitasse a cobrança da falta e até fazer o gol. Quando ia cobrar uma falta ela dava intenção de chutar em direção os órgãos genitais dos meninos. (INFORMAÇÃO VERBAL, Liz, intervenção 1, 2018).

Acho que nas três exposições, a visão dos homens em relação às mulheres é que nós somos sexo frágil. Só porque é mulher, é diferente. (INFORMAÇÃO VERBAL, Thaís, intervenção 1, 2018).

Acho que o treinador não acreditava nela, porque ela era magrinha não tinha porte de lutadora. Acho que ele achava ela fraca. Mas ela treinou e ficou forte, acho que aí ele acreditou nela. (INFORMAÇÃO VERBAL, Liz, intervenção 6, 2018).

Analisando as citações acima, percebe-se que a aceitação das mulheres em práticas corporais ainda é dificultada, nesse caso o esporte e a luta, culturalmente criados e praticados em massa pelos homens. Aspectos físicos, como o “forte”, citados pela estudante Liz, caracterizam o corpo definido por músculos e viril, demonstra que para a prática de atividades ditas como masculinas, é necessário apresentar outras formas de feminilidade, porém acredita-se na mobilidade das construções de papéis que, gradativamente, acontecem no meio esportivo.

Fernandes e Mourão (2014) problematizam que aspectos como treinamento exaustivos, resistência à dor e superação de limites, existentes em práticas corporais consideradas femininas, como no caso do balé clássico, confrontariam com a construção da feminilidade hegemônica, pois a graciosidade, a leveza e a beleza apresentada nos corpos e nas gestualidade da bailarina, sobrepõem a esses

aspectos. As autoras, ainda, complementam sobre manifestar e vivenciar a feminilidade nos dias atuais.

Dessa forma, afirmamos que a feminilidade encontra diferentes formas de se manifestar e vivenciar e, na atualidade, apresenta-se em formas fluidas, inconstantes e múltiplas, encontrando no esporte ambiente propício para trocas e enfrentamentos. (FERNANDES; MOURÃO, 2014. p. 1621).

Além disso, merece destaque a fala de um menino que ao não performatizar uma representação de masculinidade hegemônica, também era estigmatizado:

Nunca fui bom no futebol e também não gostava. Numa aula de Educação Física, o menino disse: não gostamos de colocar você para jogar. Tinha um menino que não gostava de mim né. Aí ele me deu um murro, saiu da quadra começou a me chutar sem parar. Depois disso me deu medo, eu não queria mais participar das atividades. (INFORMAÇÃO VERBAL, Fernando – intervenção 1, 2018).

Os meninos sofrem maior vigilância para que adotem posturas identificadas com a masculinidade hegemônica (WELZER-LANG, 2001; WENETZ, 2013). Embora seja necessário ponderar que ambos os gêneros vivenciam esse controle quando fogem e/ou experienciam algo que foge do “pré-determinado”, ou seja, do que é construído social e culturalmente. Há também aqueles/as que conseguem se blindar, e reafirmam um posicionamento mais efetivo, o que não é tão simples quando se fala de adolescentes que estão em processo de construção de suas personalidades.

Eu sou menina, mas na minha vida toda eu nunca brinquei de boneca. Passei a vida na rua brincando de bola. Sempre brinquei com coisas de moleque, e eu sou mulher. (INFORMAÇÃO VERBAL, Sophia, grupo focal, 2018).

Desde de criança, eu não gostava de brincar com bola, eu brincava com os brinquedinhos e boneca das minhas primas. Fazia isso longe da minha mãe, escondido de todo mundo, porque senão já iam falar que não pode. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur, grupo focal, 2018).

Num jogo online, eu usava uma identificação feminina, mas as pessoas, os outros jogadores, falavam que eu estava jogando errado. Como ainda não sabia jogar eu errava e eles vinham com piadinhas do tipo: ah, só podia ser menina. Aí resolvi adotar um

nome neutro e mesmo eu continuando errando, não houve mais piadinhas. (INFORMAÇÃO VERBAL, Liz, intervenção 1, 2018).

Que é determinado quando a gente crescer mesmo, igual a mim. Eu brinquei de boneca. Sou homossexual porque eu gosto e não porque eu brinquei de boneca ou porque sou afeminado [...] é porque eu gosto. Eu fui criado igual aos meus irmãos, e eles são todos héteros. Se for assim, não vai ter gay em família hétero. É uma coisa minha. Aí as pessoas julgam, não vou dançar porque não sou gay, não é assim também. E tem muito homem que dança muito e é casado com mulher; tem mulher que dança também e gosta de mulher, tem homem casado com mulher que joga futebol. Tem que parar com esses pensamentos preconceituosos, e tem que ser feliz. Cada um faz o que gosta. Igual a mim, não vou ser mecânico (risos). Meu pai fala vai ser pedreiro, carpir terreno, vai trabalhar pra ganhar dinheiro, mas eu não gosto dessas coisas. Eu tenho a capacidade de um homem normal, tenho a força, mas não gosto de usar. Não gosto de fazer essas coisas, eu gosto de ficar em casa, limpar a minha casa e ficar bem. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur, grupo focal, 2018).

A menina brincar de/com “coisas de menino” pode ser visto com certa naturalidade, já no caso do menino brincar de/com “coisas de menina”, existe um olhar de recriminação, como se brincar ou se interessar por brinquedos ou brincadeiras que não estão no universo do seu gênero, fosse uma aberração ou desvio das normas heteronormativas (LOURO, 2000).

4.2 Eixo 2 - Emaranhados de exclusão nas aulas de Educação Física

Neste eixo serão discutidas as percepções dos/das estudantes quanto às formas de exclusão vivenciadas e/ou experienciadas nas aulas de Educação Física escolar.

Como já mencionado na seção de fundamentação desta dissertação, com a promulgação da LDBEN, a Educação Física assumiu a dimensão de componente curricular obrigatório na educação escolar (BRASIL, 1996), sendo que por meio dos PCNs, as aulas mistas foram indicadas (BRASIL, 1997), embora muitos/as professores/as e escolas resistam a tal prerrogativa, sobretudo quando separam meninos e meninas nas atividades propostas em uma aula. Mesmo nos locais onde as aulas são mistas é importante destacar que nem sempre alcançam a dimensão de aulas coeducativas. Nessa linha de raciocínio, Prado (2014) faz uma

consideração em relação à reestruturação das aulas de Educação Física, sendo que nos estudos de gênero, embora a separação por sexo seja muito criticada, uma aula mista ou coeducativa não garante a participação baseada na equidade, pelo contrário, essas podem ser desmotivantes, tanto para as meninas como para os meninos.

No decorrer de toda a pesquisa, nas discussões e nas intervenções, a manifestação esportiva futsal foi a mais mencionada nos relatos dos/as participantes, evidenciando a exclusão e a auto exclusão nas aulas de Educação Física. Altmann (2015) identificou em um dos seus estudos, que um dos principais problemas vivenciados nas aulas de Educação Física é a exclusão. Constatou-se que os meninos são os menos excluídos, porém aqueles que não apresentam habilidades esperadas pelos colegas para tal jogo ou esporte, são os mais excluídos ou que se auto excluem.

Nos apontamentos de Prado, Altmann e Ribeiro (2016), a exclusão também pode acontecer por outros motivos ou situações; nem sempre se dá por falta de habilidades ou pelo preconceito manifestado por parte dos/as colegas. O afastamento de alguns/algumas estudantes, de uma determinada atividade, pode se dar pelo não reconhecimento daquela atividade como adequada ao seu gênero.

Tal apontamento se aplica a terceira intervenção, quando do momento da atividade de dança, observou-se que dentre os poucos meninos existentes na turma, a maioria permaneceu encostada num canto da quadra. Não esboçaram nenhuma reação quando solicitado que formassem pares para a participação na atividade. As justificativas apresentadas foram:

Estou machucado, não dá para dançar. (INFORMAÇÃO VERBAL, Pedro – intervenção 3, 2018).

Estou com câimbras. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ricardo – intervenção 3, 2018).

Após a professora/pesquisadora intervir e convencê-los da necessidade e importância em se participar, percebeu-se, ainda, certo receio em dançar, mesmo constituindo os pares da forma que se sentissem mais confortáveis. Ao término, ao serem questionados sobre como se sentiram na atividade proposta, parte dos

meninos relatou que não se sentiu à vontade pelo fato de não saberem dançar, movidos pelo medo de errar, timidez e vergonha.

A não participação, muitas vezes, coaduna com o medo de se expor, de ser ridicularizado, seja por não apresentar habilidades motoras para a atividade, ou seja, por ainda sustentarem a visão de que a dança é uma atividade feminina. Para Saraiva e Kleinubing (2013, p. 134) os sentimentos de vergonha e medo “estão relacionados ao fato de, no dançar, estarmos enfrentando o olhar do outro [...] e também pela performance relacionada à estética corporal, principalmente da exposição pública”.

Vergonha e medo de errar os passos. (INFORMAÇÃO VERBAL, Pedro, intervenção 3, 2018).

Medo de errar, a parceira tem um ritmo e você tem outro [...] na troca de funções entre os pares de conduzir e ser conduzido. (INFORMAÇÃO VERBAL, Fernando, intervenção 3, 2018).

Na quarta intervenção, quando questionados/as sobre se sentir excluído/a, um dos estudantes fez um relato dizendo que se identificava com a situação exemplificada de algumas crianças no trecho fílmico da propaganda “Episódio 1”, no qual meninas e meninos que fugiam dos padrões de estereótipos culturais para a prática do futebol.

Como eu era o mais baixinho da turma e não gostava muito de jogar futebol, eu sempre era o último a ser escolhido. Isso é horrível. (INFORMAÇÃO VERBAL, Matheus – intervenção 1, 2018).

Uma estudante também se manifestou diante do quarto dia de intervenções (jogo de futsal), que por não ter habilidade para esportes, ela sabia que sempre será uma das últimas a ser escolhida e ao dizer que isto é ruim, demonstra pela exclusão, a produção de sentimentos negativos. Porém, há aqueles/aquelas que acreditam que são necessários coletividade e respeito em relação a tais práticas, já que as aulas são coeducativas. No entender do estudante Matheus, independente da habilidade motora, todos/as têm direito de participar, de experimentar as mais variadas práticas corporais. Mais uma vez há a necessidade de se pensar nas aulas

coeducativas como uma forma de não propagação de um “emaranhado de exclusão” (PRADO, 2014; ALTMANN, 2015).

É ruim ser escolhida por último, mas eu já tinha essa consciência, porque eu não sou habilidosa em jogos, nos esportes. (INFORMAÇÃO VERBAL, Bianca – intervenção 4, 2018).

Complementando as questões na hora da escolha de equipes, as pessoas que ficam por último se sentem inferiores sim, eu mesmo me sinto quando fico. Então para ter essas aulas mistas, precisa ter o respeito do coletivo. Tem que escolher ele ou aquele porque todos têm direito de jogar e não só contar com a habilidade. O respeito é fundamental. (INFORMAÇÃO VERBAL, Matheus – intervenção 4, 2018).

Pra mim não faz diferença ser a última na escolha do time. Uma hora eu sei que iria ser escolhida. (INFORMAÇÃO VERBAL, Thaís – intervenção 7, 2018).

Merece ênfase a fala da estudante Thaís, por meio da qual se explicita certo conformismo diante das situações de exclusão. Daí a importância do/a professor/a mediar todo esse processo e criar estratégias com os próprios/as estudantes, a fim de que ampliem suas compreensões das vivências, e que ultrapassem a concepção sincrética de escolher os colegas em função das habilidades motoras.

A reprodução de estereótipos e a necessidade de discutir gênero no contexto escolar iniciam-se pela visão ontológica (quem é o/a meu/minha aluno/a – ser social diante da práxis pedagógica) e gnosiológica (quais conhecimentos irei dispor para atingir aos propósitos da aula) que o/a professor/a tem da criança/adolescente. Dal'Igna (2007) afirma que há invisibilidade das discussões sobre relações de gênero no âmbito da escola, principalmente no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental.

Quando perguntado de como seria a melhor forma de divisão dos grupos para execução das atividades propostas, houve manifestações diversas, entre elas: os/as que defendem a escolha, primeiro, daqueles/as que possuem mais habilidades físico-motoras, predominando a dimensão da competitividade; ou os/as que defendem a mescla dos/estudantes. Porém nenhum deles/as apresentou uma resposta mais consistente em solucionar a questão de quem é escolhido/a por último:

Acho que tem que escolher quem tem habilidade primeiro. (INFORMAÇÃO VERBAL, Agnes– intervenção 4, 2018).

Mesmo a atividade não sendo competitiva, sempre as pessoas querem um time melhor do que o dos outros. (INFORMAÇÃO VERBAL, Beatriz – intervenção 4, 2018).

Tem que misturar um pouco, não ficar somente as mesmas pessoas, as equipes precisam ser equilibradas, senão desmotiva. (INFORMAÇÃO VERBAL, Thaís – intervenção 4, 2018).

Essa questão da competitividade e das experiências motoras, também ficam evidentes em outras instâncias, fora do ambiente escolar, ao demonstrar que muitas pessoas são impedidas ou intimidadas, por apresentarem comportamentos fora dos padrões hegemônicos.

Quando era mais novo eu excluía uma menina que queria jogar futebol com os meninos. Eu tinha um pensamento que porque ela era uma menina, ela não jogaria firme como a gente e também achava que ela não tinha o espírito competitivo. Eu não queria ela no meu time, porque ela não tinha habilidade e aí meu time poderia perder. (INFORMAÇÃO VERBAL, Théo, grupo focal, 2018).

Ao questionar o estudante Théo sobre os motivos em não querer que a colega jogasse na equipe, ele enfatizou que acreditava que ela não era habilidosa e se fosse um menino que também não fosse habilidoso, não gostaria que ele entrasse no time. Porém, sua fala revela, nas entrelinhas, um aspecto que não pode ser desconsiderado, já que “o jogar firme e ser competitivo” está relacionado ao que culturalmente se assume como características masculinas.

Quanto à participação na atividade interventiva futsal, ao perguntar sobre o que eles/elas observaram da participação, comportamentos e atitudes dos/das estudantes e das equipes em geral nos jogos, alguns/algumas relataram que se sentiram excluídos/as por não saberem jogar ou se posicionar para receber a bola, justificando a falta de habilidades ou enaltecendo a habilidade de outros/outras participantes. É evidente o esforço quando não são hábeis perante aos/às demais estudantes.

Se a gente tá no time, a gente precisa se esforçar e ir atrás. Igual quem tem habilidade, eles não esperam bola no pé, eles vão atrás. Então, se você não sabe, vai lá e mostra. Eu mesmo fiquei igual besta correndo atrás da bola. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur – intervenção 4, 2018).

No meu time, eu não sei jogar, mas eu fui atrás da bola. A pessoa está num time, ela tem que se esforçar e dar o máximo. Se esforçar na capacidade que ela tem, ela consegue. Também não posso esperar a bola vir no pé, fica lá parado e não fazer nada. Eu não sei, eu fui, mas acho que fiquei igual besta correndo. (INFORMAÇÃO VERBAL, Arthur – intervenção 4, 2018).

Ao mesmo tempo em que se esforçam para estar numa equipe, também há a necessidade da compreensão da ajuda daqueles/daquelas que são mais habilidosos, além da potência da amizade. Aspectos que precisam ser trabalhados e ensinados.

Como sou tímida, eu tenho muita vergonha, [...] porque eu não sei jogar, não tenho habilidade. Em jogos coletivos, como o futebol e voleibol, até percebo que alguns alunos que são mais habilidosos têm paciência com aqueles que não têm habilidade técnica para o jogo, mas mesmo assim tenho medo de jogar. Tem uma parte que exige paciência de quem está jogando e exige um pouco da coragem de quem não está acostumado a se aventurar. Necessita paciência e empatia de ambas as partes. (INFORMAÇÃO VERBAL, Bianca – intervenção 4, 2018).

Algumas das colegas da equipe me ajudaram a posicionar na quadra e me encorajaram a jogar. Fica aqui perto, se não conseguir chutar a bola para o gol, pelos menos você tentou. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana – intervenção 4, 2018).

Mas, aquela pessoa que sabe mais vai querer jogar e eu que não sei vou empatar, atrapalhar. Agora, aquele que tem empatia comigo, sabe que nunca joguei e não sei jogar futebol, vai contribuir comigo. (INFORMAÇÃO VERBAL, Bianca – intervenção 4, 2018).

Acho que tem que ter motivação, ser motivado, os meninos não dançavam, O “fulano” não dançava, aí começamos com grupo, vamos, bora dançar [...] aí ele entrou. Entrou no grupo desde o ano passado, viu que nos ensaios cada um pega seu tempo. Os meninos acham que não podem dançar por serem mais duros, não sabem, têm vergonha, mas a gente ensina. Se eles quiserem, eles dançam, eles conseguem. (INFORMAÇÃO VERBAL, Sophia – grupo focal, 2018).

Igual à aula que você deu, você colocou a dança em pares, sertanejo e forró, isso quebra um pouco [...], essa vergonha. Tem de ter nas aulas porque aí eles vão se soltando. Tem de dar um empurrãozinho nas aulas; faz parte das aulas. (INFORMAÇÃO VERBAL, Ana – grupo focal, 2018).

Daolio (2006) pontua que as diferenças motoras entre meninas e meninos, são, em grande parte, construídas culturalmente. Com relação à dança, Saraiva e Kleinubing (2013, p. 139) salientam que há a necessidade de se pensar na ampliação de encontros dos jovens com diferentes formas de dançar, com intuito de produzir “diferentes conhecimentos acerca dessa prática corporal e do próprio sujeito que dança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central, identificar e analisar as interfaces do currículo de Educação Física do estado de São Paulo com as questões de gênero e como são compreendidas pelos/as estudantes do Ensino Médio a partir de intervenções sobre o tema. A partir do objetivo central, identificaram-se as situações de aprendizagem presentes no Caderno do Professor e do aluno que abordam as questões de gênero e como elas são propostas aos/às estudantes e, em seguida, averiguou-se como as relações de gênero são percebidas pelos/pelas estudantes a partir das vivências e reflexões sobre as manifestações da cultura corporal proporcionadas nas intervenções no decorrer das aulas de Educação Física.

Os resultados apontaram que o Currículo Paulista de Educação Física, traz timidamente as questões relacionadas aos estudos de gênero para discussão das manifestações da cultura corporal. Mesmo o foco desta pesquisa sendo o currículo do ensino médio, também se identificaram indícios de citações sobre o gênero no ensino fundamental, de forma pontual.

A abordagem das questões de gênero no caderno do aluno, no ensino médio, ocorre somente na terceira série do Ensino Médio, articulada à manifestação de luta - Boxe, com o objetivo de discutir as diferenças de gênero e de sexo, preconceitos e expectativas de desempenho físico e desportivo, mas nenhum momento permite-se que o/a estudante debata/discuta de forma aprofundada as questões de gênero.

Percebe-se que os/as estudantes reconhecem a importância de se discutir e abordar as relações de gênero na escola, mesmo que num primeiro momento não demonstraram uma clara percepção do assunto. Portanto, é de suma importância que temas relacionados às questões de gênero necessitam ser estudados, discutidos e debatidos em todos os conteúdos das manifestações da cultura corporal, sobretudo se houver o interesse em transpor o estado atual das coisas, manifestado numa sociedade desigual, violenta e permeada por visões sexistas e que não reconhece a importância dos estudos de gênero no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nos relatos dos/das estudantes são nítidas atitudes de exclusão nas aulas de Educação Física. Mencionaram que tal característica se faz presente desde a

educação infantil. O esporte (futsal) e as atividades rítmicas (dança), foram citados como causa da exclusão e a auto exclusão das práticas corporais dentro dos conteúdos oferecidos. Em relação ao esporte, evidenciou-se a segregação entre meninos e meninas, nas aulas de Educação Física, por uma pequena parcela dos/as participantes, ao afirmarem que acreditam haver conteúdos destinados às meninas e outros aos meninos. A maioria dos/das participantes da pesquisa demonstram clareza que não há distinção de conteúdos e nem distribuição de atividades de acordo com o sexo e, de certa forma, essa percepção foi demonstrada no decorrer das intervenções.

Na visão dos/das estudantes, o/a professor/a assume uma posição importante no decorrer vida escolar, sendo que poderá construir ou desconstruir as desigualdades de gênero que permeiam as aulas de Educação Física. É urgente o debate das questões de gêneros na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, por meio da qual a segregação, a distinção, o preconceito, ainda, se fazem presentes na construção, (re)produção e representação das masculinidades e feminilidades.

O fato de seguir o currículo direcionado pelas situações de aprendizagens e com diversos conteúdos e temas para ser explorado na turma e os encontros somente uma vez na semana, fizeram com que algumas discussões fossem cessadas não podendo ser melhor exploradas. Outra limitação da pesquisa, que poderia ser explorada, foi a baixa adesão dos/das estudantes na entrega da atividade solicitada no último encontro e, também a não participação de todos/todas estudantes que se comprometeram com o grupo focal. Sugere-se que novas pesquisas com abordagem interventiva sobre os estudos de gênero nas aulas de Educação Física continuem sendo desenvolvidas no meio acadêmico, de modo que os/as estudantes possam relatar suas percepções. Com o início do novo currículo de Educação Física, na rede estadual paulista, a partir de 2019, novos estudos se fazem necessários, a fim de aprofundar o olhar sobre o tema gênero.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gêneros em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, ago. 2011.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, Brasil, n. 56, p. 136-143, fev. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814/36552>. Acesso em: 01 out. 2017.

BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (orgs.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010, p. 109-28.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n.48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro – RJ, 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 setembro 2019.

BRASIL. **Decreto nº 58.130 de 31 de março de 1966**. Regulamenta o artigo 22 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1966. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=480730#collapseEdiv>. Acesso em 04 março 2019.

BRASIL. **Decreto nº 69450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília – DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm#art1. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.. Brasília- DF: **Câmara dos Deputados, 2015**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Brasília – DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm#art1. Acesso em 04 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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 União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

BRITO, Leandro Teofilo. **Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso**. 2013, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013.

BUTLER, Judith Pamela. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAGLIARI, Mayara de Sena; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 262-79, set. 2017.. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p262>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, Vanessa Gomes. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, set. ,2017.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "epistemologia". **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CONNELL, Robert Willian. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.185 - 206, jul./dez. 1995.

COCATO, Zirleide; FRANCISCO, Marcos Vinicius. O tema gênero no currículo de Educação Física "São Paulo Faz Escola". **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. esp. 1, p. 246-254, jan./mar, 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp1.001058.

CORTEZ, Marina; GAUDENZI, Paula; MAKSUD, Ivia. Gênero: percursos e diálogos entre os estudos feministas e biomédicos nas décadas de 1950 a 1970. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e290103, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312019290103>. Acesso em: 07 dez. 2019.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A educação física e a co-educação: Igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/269>. Acesso em: 09 out. 2017.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1 p. 116-131, jan./mar. 2009.

CUNHA, Camila Tenório. Masculinidades: quando o brincar é perigoso. *In*: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (org.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século xxi**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.175 -193.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , n. 46, p. 241-267, dez. 2007 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2019.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

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

FERNANDES, Vera; MOURÃO, Ludmila. “Menina de ouro” e a representação de feminilidades plurais. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1611-1629, out./dez. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/46151/32494>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010, 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

FRANCISCO, Marcos Vinícius. Descompasso na formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 195-214, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2706/2369> Acesso em: 30 jul. 2019.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.66-81.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodr.; (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 121-147.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, v. 12, n. 3, p. 123 -140, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315952006>. Acesso 28 jul. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org). **Diversidade sexual na educação**:

problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. 2009. p. 13-51.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n. 60, p.15-35, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2013.

LEANDRO FILHO, José Antônio. **A Análise da concepção política do currículo São Paulo faz Escola e o papel da Filosofia**. 2015, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2015.

LOPES , Nataly Carvalho; SOARES, Moisés Nascimento; QUEIROS, Wellington Pereira; ANDRADE, Jorge Augusto Nascimento de; PÉRRÉZ, Leonardo Fabio Martínez. Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: Ideologia, cultura e poder. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis, **Anais eletrônico [...]**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/312.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Deborah; HOOKS, Bell; PARKER Richard; BUTLER, Judith. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-27.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **Gênese e consolidação da educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**: a questão das leis. 1991, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elmoza Damásio. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. Gênero e Educação Física: Algumas reflexões acerca do que diz as pesquisas das décadas 80 e 90. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 15, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5592/5364>. Acesso em: 09 out. 2017.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201- 208, 2014. Disponível em: <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 08 out. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Thiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 17 ago. 2019.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012b.

MIRANDA, Luciana Lobo; OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de; SHIOGA, Júlia Evangelista Mota; RODRIGUES, Denise Costa. Pesquisando com jovens na escola: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 245-254, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, sup. 6, p. 23-27, nov. 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011b.

NOGUEIRA, Maria do Socorro; RODRIGUES, Ana Maria Silva. Meninos, meninas ou todo mundo junto? A questão do gênero nas aulas de educação física nas escolas da região sudeste da rede Pública municipal de Teresina. *In*: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ÁREAS AFINS. NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (NEPEF) / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA / UFPI, 3., 2008, Teresina. **Anais [...]**. Teresina, 2008, p.1-6.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 192 p..

PRADO, Vagner Matias do. **Sexualidade(S) em cena**: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. 2010, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física**. 2014, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016.

ROCHA, Maria Lopes, AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da; DAOLIO, Jocimar. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 30 jun. 2014.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; PRODOCIMO, Elaine. Corpo e religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. **Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 227-243, mar. 2013.

ROMERO, Elaine. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (org.). **Meninas e meninos na Educação Física**: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.107-134.

SABATEL, Glenda Macedônia Gutierrez; ALVES, Stephanie de Sousa; FRANCISCO, Marcos Vinícius; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Gênero e sexualidade na educação física escolar: Um balanço da produção de artigos científicos no período entre 2004-2014 nas bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.196 - 208, mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/aeticle/view/3415>. Acesso em 02 ago. 2017.

SANTOS, Ederson Costa dos; SEFFNER, Fernando. A produção de masculinidades no Hip-Hop. **Fazendo Gênero 8**, Florianópolis, 2008. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST22/Seffner-Santos_22.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: educação física. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) **São Paulo faz escola**. [200-?]. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 02 ago. 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do professor**. Educação ensino fundamental. 2ª série. São Paulo: SEE, 2014a. v. II.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do aluno**. Educação física: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2014b. v. I.

SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Estereótipos de movimento e gênero na dança no Ensino Médio. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 121-147.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SILVA, Liege Monique Filgueiras da; PORPINO, Karenine de Oliveira. A produção do conhecimento que trata do corpo e da beleza: implicações para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 327-340, jun. 2013.

SILVA, Rosimeri Aquino; SOARES Rosângela. Juventude, escola e mídia. *In*: LOURO, Guacira Lopes; Felipe, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 2017.

SILVA. Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Fernando de Almeida. Michel Foucault e a construção discursiva do corpo do sujeito moderno e sua relação com a psicologia. **Psicologia em estudo**. v. 13, n. 4, p. 733-742, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 02 ago. 2017.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: Soares, Carmem Lúcia (org). **Corpo e história**. Campinas. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100004&script=s>. Acesso em 08 fev. 2017.

TRAD, Leni Alves Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 163 - 170, abr./jul. 2016.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.460-482, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso . Acesso em 09 set. 2019.

WENETZ, Ileana. Bonecas e Barbies no contexto escolar: feminilidade em pauta?. In: DORNELLES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 193-214.

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO DE CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

	5ª série/6º ano	6ª série/7º ano	7ª série/8º ano	8ª série/9º ano
Volume 1	<p>Jogo e esporte: competição e cooperação Jogos populares Jogos cooperativos Jogos pré-desportivos Esporte coletivo: princípios gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ataque – Defesa – Circulação da bola <p>Organismo humano, movimento e saúde Capacidades físicas: noções gerais (agilidade, velocidade e flexibilidade)</p> <ul style="list-style-type: none"> – A importância do alongamento e do aquecimento <p>Esporte Modalidade coletiva: futsal</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde Capacidades físicas: noções gerais (força e resistência)</p> <ul style="list-style-type: none"> – A importância da postura adequada 	<p>Esporte Modalidade individual: atletismo (corridas e saltos)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Atividade rítmica Manifestações e representações da cultura rítmica nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> – Danças folclóricas/regionais – Processo histórico – A questão do gênero <p>Organismo humano, movimento e saúde Capacidades físicas: aplicações no atletismo e na atividade rítmica</p> <p>Esporte Modalidade coletiva: basquetebol</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde Capacidades físicas e aplicações no basquetebol</p>	<p>Esporte Modalidade individual: atletismo (corridas, arremessos e lançamentos)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Luta Modalidade: caratê.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde Capacidades físicas: aplicações no atletismo e na luta</p> <p>Esporte Modalidade coletiva: a escolher</p> <ul style="list-style-type: none"> – Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo – Noções de arbitragem <p>Ginástica Práticas contemporâneas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios orientadores – Técnicas e exercícios 	<p>Luta Modalidade: capoeira</p> <ul style="list-style-type: none"> – Capoeira como luta, jogo e esporte – Princípios técnicos e táticos – Processo histórico <p>Atividade rítmica Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Coreografias – Diferentes estilos como expressão sociocultural – Principais passos e movimentos <p>Esporte Modalidade coletiva: futebol de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo – Noções de arbitragem – Processo histórico – O esporte na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos e interesses – Espetacularização do esporte e o esporte profissional – O esporte na mídia – Os grandes eventos esportivos
Volume 2	<p>Esporte Modalidade individual: ginástica artística</p> <ul style="list-style-type: none"> – Principais gestos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde Aparelho locomotor e seus sistemas</p> <p>Esporte Modalidade coletiva: handebol</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde Noções gerais sobre ritmo: jogos rítmicos</p>	<p>Esporte Modalidade individual: ginástica rítmica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Principais gestos – Principais regras – Processo histórico <p>Ginástica Ginástica geral</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fundamentos e gestos – Processo histórico: dos métodos ginásticos à ginástica contemporânea <p>Esporte Modalidade coletiva: voleibol</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Luta Princípios de confronto e oposição</p> <ul style="list-style-type: none"> – Classificação e organização – A questão da violência 	<p>Atividade rítmica Manifestações e representações de outros países</p> <ul style="list-style-type: none"> – Danças folclóricas – Processo histórico – A questão do gênero <p>Ginástica Práticas contemporâneas: ginásticas de academia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Padrões de beleza corporal, ginástica e saúde <p>Organismo humano, movimento e saúde Princípios e efeitos do treinamento físico</p> <p>Esporte Modalidade individual ou coletiva (ainda não contemplada)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Organismo humano, movimento e saúde Atividade física/exercício físico: implicações na obesidade e no emagrecimento</p> <p><i>Doping</i>: substâncias proibidas</p>	<p>Esporte Jogo e esporte: diferenças conceituais e na experiência dos jogadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: beisebol – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico <p>Atividade rítmica Organização de festivais de dança</p> <p>Esporte Organização de campeonatos</p>

FINAIS

ANEXO B – QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO


QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	<p>Esporte – Modalidade coletiva: basquetebol – Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Padrões e estereótipos de beleza corporal – Consumo e gasto calórico: alimentação, exercício físico e obesidade</p> <p>Atividade rítmica – Ritmo vital e ritmo como organização expressiva do movimento – Tempo e acento rítmicos</p> <p>Esporte – Modalidade individual: ginástica rítmica</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Corpo e beleza em diferentes períodos históricos</p>	<p>Ginástica – Práticas contemporâneas em academias: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras</p> <p>Mídias – Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico – O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Capacidades físicas: conceitos e avaliação</p> <p>Esporte – Modalidade individual: tênis – Técnicas e táticas em uma modalidade ainda não conhecida pelos alunos</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Efeitos fisiológicos, morfológicos e psicossociais do treinamento físico – Exercícios resistidos (musculação): benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias</p>	<p>Luta – Modalidade de luta pouco conhecida pelos alunos: boxe</p> <p>Contemporaneidade – Corpo, Cultura de Movimento, diferença, preconceito e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Princípios do treinamento físico: individualidade biológica, sobrecarga e reversibilidade</p> <p>Atividade rítmica – Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i></p> <p>Lazer e trabalho – Ginástica laboral: saúde e trabalho</p> <p>Contemporaneidade – Esportes radicais: criatividade sobre rodas</p>
Volume 2	<p>Esporte – Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Atividade física, exercício físico e saúde</p> <p>Ginástica – Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras</p> <p>Luta – Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos</p>	<p>Esporte – Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: beisebol, <i>badminton</i>, <i>frisbee</i> ou outra</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, <i>dopping</i> e anabolizantes, estresse e repouso – Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras</p> <p>Mídias – A transformação do esporte em espetáculo televisivo e suas consequências</p> <p>Ginástica – Ginástica alternativa: alongamento, relaxamento ou outra</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequadas</p> <p>Contemporaneidade – Corpo, Cultura de Movimento, diferença e preconceito</p>	<p>Atividade rítmica – Manifestações e representações da cultura rítmica nacional ou de outros países</p> <p>Lazer e trabalho – O lazer como direito do cidadão e dever do Estado</p> <p>Contemporaneidade – A virtualização do corpo na contemporaneidade</p> <p>Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica – Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança</p> <p>Lazer e trabalho – Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer – O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses e estratégias de intervenção</p> <p>Corpo, saúde e beleza – Estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar</p>

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente

O questionário a seguir é parte da pesquisa do Mestrado em Educação. A identificação dos participantes e as informações obtidas serão tratadas com sigilo e anonimato.

IDADE _____ GÊNERO: _____

Responda às seguintes questões:

1) Na sua opinião, a Educação Física escolar, frente aos diversos conteúdos ligados à cultura corporal (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, e a luta), apresenta conteúdos que são típicos de homens e outros que são típicos de mulheres?

() Sim () Não

1.1. Se você respondeu sim na questão 1:

a) Na sua opinião, quais os conteúdos da Educação Física escolar que são típicos de homens e mulheres?

1.2. Se você respondeu não na questão 1: Por que, na sua opinião, não há conteúdos da Educação Física específicos que seriam típicos de homens e outros típicos de mulheres?

2) Você já estudou algum tema sobre gênero nas aulas de Educação Física?

() Sim () Não () não me lembro

3) O que você entende por gênero?

4) Atualmente as aulas de Educação Física são propostas para que meninos e meninas realizem as atividades juntos. Você acredita que aulas nesse formato possam contribuir para a igualdade de gênero?

() sim () não

5) Você gosta de aulas mistas na Educação Física? Por quê?

6) Você se importa ou se incomoda em jogar ou realizar atividades físicas nas aulas de educação física junto com outro(a) colega do sexo oposto?

() Sim () Não

6.1. Se você respondeu sim na questão 6, o que leva você a se importar ou incomodar em jogar ou realizar atividades nas aulas de Educação Física junto com outro(a) colega do sexo oposto?

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **“RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO X PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES”**.

Nome do (a) Pesquisador (a): **Profa. Zirleide Cocato**

Nome do (a) Orientador (a): **Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar as percepções das (os) estudantes em relações de gênero e Educação Física Escolar e verificar a possibilidade de intervenção do tema no currículo de Educação Física.

Participantes da pesquisa: Serão 40 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa, a (o) participante responderá um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o tema para identificação das percepções iniciais sobre o tema. Mediação do tema “gênero” junto aos 40 estudantes da 3ª série do Ensino Médio como parte da intervenção a ser desenvolvida. Será utilizado um conjunto de 08 aulas, sendo que serão contempladas atividades propostas nas situações de aprendizagem do caderno do professor; exibição de trechos pré-selecionados de filmes para que os estudantes analisem e debatam situações geradoras de preconceitos e discriminação em relação ao gênero e, posteriormente com as entrevistas com 10 alunos, sorteados aleatoriamente, na técnica de grupo focal, onde as falas serão gravadas e transcritas para posterior análise de dados.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Profa. Zirleide Cocato – Telefone (18) 99183-0529

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco – Telefone (18) 99640-0404

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai / Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação(CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO X PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES**”.

Nome do (a) Pesquisador (a): **Profa. Zirleide Cocato**

Nome do (a) Orientador (a): **Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco**

1. **Natureza da pesquisa:** a (o) sra (sr.) está sendo convidada (o) a autorizar a participação de sua (seu) filha(o) nesta pesquisa que tem como finalidade colaborar com a pesquisa analisar as percepções das (os) estudantes em relações de gênero e Educação Física Escolar e verificar a possibilidade de intervenção do tema no currículo de Educação Física.
2. **Participantes da pesquisa:** Serão 40 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao permitir a participação de sua (seu) filha (o) neste estudo a(o) sra (sr) permitirá que a pesquisadora possa atingir o objetivo proposto para a pesquisa que é identificar e analisar as interfaces entre o currículo de Educação Física do estado de São Paulo e como os estudantes do Ensino Médio compreendem as questões de gênero. A(O) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) e para as (os) estudantes. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre os questionários, intervenções e as entrevistas:** Será aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas, por meio do qual serão identificadas as percepções iniciais dos estudantes sobre o tema. Mediação do tema “gênero” junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio como parte da intervenção a ser desenvolvida. Será utilizado um conjunto de 08 aulas, sendo que serão contempladas atividades propostas nas situações de aprendizagem do caderno do professor; exibição de trechos pré-selecionados de filmes para que os estudantes analisem e debatam situações geradoras de preconceitos e discriminação em relação ao gênero. As entrevistas grupais através da técnica de grupo focal com 10 estudantes sorteado aleatoriamente, onde as falas serão gravadas e transcritas para posterior análise de dados.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em

Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa sua (seu) filha (o) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as percepções das (dos) estudantes nas questões de gênero na Educação Física Escolar baseados no currículo de Educação física do Estado de São Paulo, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa minimizar a desigualdade entre gêneros na Educação Física escolar e ampliar o debate entre os estudantes sobre o referido tema, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a(o) sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho participe desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho ou menor do qual sou responsável participe desta pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Nome do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Profa. Zirleide Cocato – Telefone (18) 99183-0529

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco – Telefone (18) 99640-0404

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai / Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.