



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Campus de Vitória – ES

IRIS BATISTA DA LUZ ROSA

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA A
ADESÃO DAS JOVENS MENINAS AOS ESPORTES COLETIVOS NO
ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA – ES
2020



IRIS BATISTA DA LUZ ROSA

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA A
ADESÃO DAS JOVENS MENINAS AOS ESPORTES COLETIVOS NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física – Área de Concentração Educação Física Escolar.

Orientadora: Dr^a. Mariana Zuaneti Martins

VITÓRIA – ES
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R788e Rosa, Iris Batista da Luz, 1981-
Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens
meninas aos esportes coletivos no ensino médio / Iris Batista da
Luz Rosa. – 2020.
199 f. : il.

Orientador: Mariana Zuaneti Martins.

Acompanha Produto Técnico: Caderno pedagógico :
promovendo a participação esportiva de jovens meninas no
ensino médio. Modo de acesso:

<<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Adolescentes
(Meninas). 3. Esportes coletivos. 4 Identidade de gênero. I.
Martins, Mariana Zuaneti. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho IV. Título.

CDU: 796

IRIS BATISTA DA LUZ ROSA

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA A
ADESÃO DAS JOVENS MENINAS AOS ESPORTES COLETIVOS NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física – Área de Concentração Educação Física Escolar.

Orientadora: Dr^a. Mariana Zuaneti Martins

Data da defesa: 09/06/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Mariana Zuaneti Martins – Doutora
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Erineusa Maria da Silva – Doutora
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Ileana Wenez – Doutora
Universidade Federal do Espírito Santo

**Local: Universidade Federal do Espírito Santo
UFES – campus de Vitória**





Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, que me fortalece e ilumina os passos necessários para alcançar meus objetivos. À minha amada família e a todos(as) que contribuiram e torceram por essa minha conquista!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao amor infinito de Deus e a Nossa Senhora!

À minha família, pelo apoio, principalmente à minha mãe, Irení Rosa, e ao meu pai, Dimas Rosa, que com dedicação contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Ao meu querido amigo José Evando da Costa, que considero integrante da família e que sempre está presente em minha vida com suas sábias palavras de incentivo. Às minhas irmãs Flávia Rosa e Thaís Rosa e ao meu irmão Hermes Rosa, eternos(as) companheiros(as). Às minhas sobrinhas Pietra Schneider e Luísa Rosa e ao meu sobrinho Heitor Schneider, que tanto me alegram.

À orientadora Mariana Zuaneti Martins, por compartilhar sua experiência e seus conhecimentos! Às professoras Erineusa Maria da Silva e Ileana Wenez, por prontificarem-se a contribuir na análise do trabalho, compondo a banca examinadora.

Minha gratidão a todos(as) os(as) docentes da Rede Estadual de Ensino da cidade de Vitória – ES que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

À Secretaria de Educação (SEDU), pelo apoio no período de desenvolvimento da dissertação.

Aos(às) professores(as) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que atuaram nas disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Aos(às) responsáveis pela coordenação do ProEF.

Aos(às) colegas mestrandos(as) do polo UFES/ProEF, pelos momentos de alegria e de apoio nessa etapa de realização pessoal!

E finalizo agradecendo “às boas energias” que contribuíram para a efetivação desse objetivo projetado há alguns anos e finalmente concretizado!

ROSA, Iris Batista da Luz. **Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio**. 2020. 199p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Vitória, 2020.

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação foi descrever e analisar as estratégias didático-metodológicas adotadas pelos(as) professores(as) de Educação Física visando à adesão das jovens meninas às práticas dos esportes coletivos no Ensino Médio. A iniciativa teve como propósito elaborar um caderno pedagógico contendo atividades que pudessem servir de inspiração aos(as) professores(as) no trabalho de sensibilização às questões de gênero. Os processos históricos e culturais relacionados aos marcadores de gênero e às práticas esportivas impactam na Educação Física e devem ser analisados e discutidos visando à sensibilização. Esses fatores repercutem na Educação Física escolar e merecem a atenção dos(as) professores(as), com o propósito de promover a equidade nas aulas. A pesquisa, assim, foi desenvolvida em duas etapas. A primeira foi destinada às entrevistas semiestruturadas com 16 professores(as) que atuavam no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da cidade de Vitória, Espírito Santo. A segunda etapa foi dedicada à produção de um caderno pedagógico com propostas didático-metodológicas organizadas com base nas narrativas obtidas nas entrevistas, que em algumas ocasiões foram adaptadas e/ou complementadas, além de sugestões de artigos, filmes, documentários e experiências profissionais pessoais, com o intuito de inspirar os(as) professores(as) da área a superarem possíveis adversidades relacionadas à efetiva participação de jovens meninas na prática dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Nesse processo, tendo como base as análises das entrevistas, identificamos a influência de dois perfis de professores(as) predominantes, os quais vinculamos às concepções sociocultural e biodinâmica, havendo também os(as) professores(as) que oscilaram entre as duas vertentes, então associados às convicções intermediárias. Essas perspectivas relacionavam-se com as concepções de Educação Física que estavam associadas às de gênero. Os(as) professores(as) influenciados(as) pelas perspectivas das ciências naturais elegemos como vinculados(as) à concepção biodinâmica, e os(as) professores(as) influenciados(as) pelos conhecimentos advindos das ciências humanas identificamos como vinculados(as) à concepção sociocultural. Entre os(as) professores(as) da biodinâmica, deparamo-nos de forma mais generalista com ideias que caracterizavam os meninos como mais fortes e habilidosos. Em contrapartida, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural consideravam a influência do contexto cultural nas diferenças entre meninos e meninas, partindo do entendimento de que meninas geralmente têm menos oportunidades de desenvolver as práticas esportivas na escola que meninos, bem como percebiam a repercussão desse fato na adesão às aulas. Com base nas características de cada concepção de Educação Física, notamos que tanto a percepção dos(as) professores(as) quanto as estratégias em prol da



equidade se diferenciavam, de modo que os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural demonstraram mais iniciativas voltadas às estratégias de adesão das jovens meninas em comparação aos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica e os(as) de convicções intermediárias.

Palavras-chave: Educação Física. Jovens meninas. Esportes coletivos. Gênero.

ROSA, Iris Batista da Luz. **Didactic – methodological strategies for the adhesion of young girls to team sports in high school**. 2020. 199p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF) – Federal University of Espírito Santo – UFES, State University Paulista – UNESP, Vitória, 2020.

ABSTRACT

The present work aimed to describe and analyze the didactic-methodological strategies adopted by Physical Education teacher directing to team sport participation of young girls in High School. The initiative focused on developing a pedagogical notebook containing activities that can inspire teachers in the process of raising awareness of gender issues. Historical and cultural factors related to gender markers and sports practices have an impact on Physical Education and must be carefully analyzed. Therefore, this study was developed in two stages. The first stage intended to analyze semi-structured interviews carried out with 16 teachers who worked in high schools at the State Education Network in the city of Vitória, Espírito Santo. The second stage focused on the development of the pedagogical notebook with didactic-methodological proposals based on adapted interviews, articles, movies, documentaries and personal professional experiences. The influences of Physical Education conceptions, gender and beliefs about young girls' sports participation in Physical Education classes were identified from those interviews. The perceptions of challenges and the strategies adopted by the teachers were analyzed, aiming at the mobilization of students to the team sports practices. Such conceptions oscillated in non-linear ways, but with propensities that showed some radical intensity about the possibilities of interventions aimed at promoting equity among both genders. Teachers linked to the socio-cultural concepts presented the influence of humanities in their narratives, emphasizing the historical and cultural context in the differences between boys and girls. This was based on the understanding that girls generally have less opportunities to develop sports practices than boys, which was perceived by the repercussion of this fact in the adhesion to the classes. In contrast, teachers linked to biodynamic evidenced the influences coming from the natural sciences where boys are taken as stronger and more skillful than girls. There were also those teachers who had characteristics of the two conceptions, which were named as teachers of intermediate convictions. Based on the characteristics of each conception of Physical Education, it was noticed that both the perception of the teachers and the strategies aimed at the mobilization of the young girls were different, so that the teachers linked to the socio-cultural conception demonstrated more initiatives in comparison to the teachers linked to the biodynamic conception and intermediate conviction. To sum it up, the result of the analysis of the experiences narrated by the teachers, when associated to some complements based on bibliographic research and personal professional experiences, corresponded to the pedagogical notebook.

Keywords: Physical Education. Young girls. Team sports. Genre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro das entrevistas.....	18
Quadro 2: Perfil dos(as) professores(as)	20
Quadro 3: Agrupamento dos(as) professores(as) de acordo com as concepções.....	36
Quadro 4: Classificação das concepções e conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física.....	42
Quadro 5: Influência das concepções de Educação Física na percepção da participação esportiva das jovens meninas.....	44
Quadro 6: Desafios de adesão às práticas de esporte das jovens meninas, de acordo com as concepções de Educação Física.....	66
Quadro 7: Estratégias docentes voltadas à adesão das jovens meninas.....	87
Quadro 8: Organização dos subtópicos para análise das diversificações dos conteúdos e estratégias.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Percurso metodológico: caminhos da pesquisa	18
2 UM OLHAR BASEADO NOS ESTUDOS DE GÊNERO	23
3 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E CRENÇAS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DAS JOVENS MENINAS	32
3.1 O currículo vivido e as concepções de Educação Física dos(as) professores(as)	33
3.2 As influências das concepções de gênero dos(as) professores(as) e a participação esportiva	44
4 PERCEPÇÕES DE DESAFIOS E DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DIANTE DO UNIVERSO JUVENIL	65
4.1 As representações tradicionais de feminilidade	70
4.2 Jovens meninas são consideradas pouco aptas fisicamente	74
4.3 Interações conflituosas entre meninos e meninas jovens nas atividades esportivas	80
4.4 Desafios relacionados à organização escolar e à legitimidade do componente curricular Educação Física	82
5 ESTRATÉGIAS PARA ADESÃO E PARTICIPAÇÃO DAS JOVENS MENINAS NAS PRÁTICAS DOS ESPORTES COLETIVOS	86
5.1 Estratégias utilizadas para a separação das equipes	88
5.2 Estratégias para a mobilização das jovens meninas via adesão em eventos esportivos	89
5.3 Estratégias para a mobilização das jovens meninas para esportes no horário do recreio	92
5.4 Estratégias “punitivas” para mobilizar as jovens meninas para as aulas	94
5.5 Estratégias de sensibilização voltadas para a questão de gênero e motivação das jovens meninas	99
5.6 Estratégias de diversificação dos conteúdos	102



CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A.....	129
APÊNDICE B.....	133
APÊNDICE C	137
ANEXO I.....	199

1 INTRODUÇÃO

Em novembro de 2008, ingressei como professora de Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, na Escola Estadual de Ensino Médio “Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto”, localizada na cidade de Vitória, Espírito Santo. Leciono na respectiva escola há nove anos, dedicando-me ao Ensino Médio Regular e à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de atuar desde 2013 no mesmo município na Educação Infantil.

Em minha trajetória profissional, tenho me deparado com desafios pertinentes à adesão das jovens meninas às práticas de esportes coletivos no Ensino Médio, que entre outros fatores incluem questões de gênero. Em intervenções específicas, tive a oportunidade de testar experiências, das quais algumas foram funcionais e outras não, servindo de referências para futuras alterações.

Na prática docente, intuitivamente tentava desenvolver mecanismos voltados à adesão, porém não só das jovens meninas, mas de todos(as) que demonstravam sentir-se excluídos(as) do processo de aquisição do conhecimento da cultura corporal no contexto da educação.

Desde então, baseada inicialmente mais pela empatia que por um conhecimento sistematizado voltado à inclusão, passei a estimular a minha inventividade na expectativa de adaptar propostas em prol das tentativas de mobilização às práticas inclusivas e demais ações relacionadas à movimentação. Nesse processo, a porcentagem de jovens meninas resistentes às atividades sugeridas chamava minha atenção. Com essa observação, prossegui com as intervenções, concentrada na rotina e na meta de dar continuidade ao aprimoramento da minha formação.

Anos se passaram, até que em abril de 2018 alcancei um objetivo estabelecido no término da graduação. Tratava-se de minha aprovação no curso de mestrado na mesma universidade onde havia definido minha profissão. Período de expectativas, de alegrias e tensões, principalmente relacionadas à disponibilidade de tempo, à carga horária de trabalho e a algumas dificuldades referentes ao desenvolvimento da dissertação.

A nova jornada incluía muitas leituras e desafios constantes com curtos prazos para conclusão. Por considerar que o comprometimento com a Educação não se trata de ficção, mas sim de uma opção, prossegui me esforçado para superar os obstáculos, acreditando nas potencialidades da Educação Física como um recurso voltado ao compartilhamento de conhecimentos e ações.

Profissionalmente, complicações estiveram presentes, como materiais insuficientes, dificuldades na liberação do trabalho para formação docente e infraestrutura escolar deficiente. Diante dessas problemáticas, algumas temáticas vislumbrei analisar, mas foi sobre o sexismo que me prontifiquei a estudar por se tratar de um desafio a ser superado na sociedade e na Educação Física Escolar.

A primeira oportunidade de elaborar um trabalho voltado à análise do impacto das relações de gênero surgiu em parceria com um colega de turma do mestrado, cujos resultados foram apresentados em um seminário. As propostas apresentadas foram sugeridas por meio do estudo em uma das disciplinas do ProEF, “Problemáticas da Educação Física”, quando elaboramos o trabalho e participamos do “XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física: políticas públicas, conhecimento & intervenção”, em outubro de 2018, abordando o tema “Questão de gênero: uma das problemáticas da Educação Física” (ROSA; BATISTA, 2018).

Empenhada em me aprofundar no assunto, centrei minhas atenções para perceber a repercussão do tema nas aulas de Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da cidade de Vitória e como os(as) professores(as) atuavam diante das questões de gênero, considerando que, conforme nossos(as) estudantes são socializados(as) dentro de uma ordem de gênero específica, isso afetará a maneira como eles(as) se interessam e se mobilizam para as aulas.

Ainda, aguçou-me a curiosidade em saber como os(as) professores(as) de Educação Física da Rede Estadual de Ensino organizavam suas ações, como compreendiam os desafios e de que maneira tentavam oportunizar aprendizagens e mobilizações voltadas à cultura corporal de movimento a seus/suas estudantes.

Com esse pensamento, o objetivo desta dissertação foi descrever e analisar as estratégias didático-metodológicas adotadas pelos(as) professores(as) de Educação Física visando à adesão das jovens meninas às práticas dos esportes coletivos no

Ensino Médio. Com base nos resultados da pesquisa, buscamos elaborar um caderno pedagógico com sugestões de atividades para servir de inspiração aos(as) professores(as) no processo de sensibilização às questões de gênero. Alcançando esse objetivo, seria possível traçar um panorama acerca desse tema e a partir daí sistematizar informações com potencial para auxiliar no desenvolvimento de programas de formação continuada. Diante disso, é relevante evidenciar que o trabalho conjunto de todos(as) os(as) integrantes do sistema educacional na superação dos desafios pertinentes às desigualdades de gênero apresenta-se imprescindível, pois tal responsabilidade não é somente dos(as) docentes.

As parcerias estabelecidas para a concretização desta dissertação agregaram valores significativos, considerando principalmente as contribuições dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, que doaram tempo e conhecimentos ao compartilharem suas experiências. O emprego da primeira pessoa do singular foi adotado no decorrer da pesquisa ao considerar algumas particularidades das narrativas relacionadas às vivências e reflexões pessoais. Mas a primeira pessoa do plural também foi utilizada, por se tratar de um trabalho colaborativo entre orientadora e mestranda.

Com o intuito de afirmar que as diferenças entre homens e mulheres não são somente fruto da natureza biológica, mas sim que as características consideradas masculinas e femininas também são constructos culturais e históricos, destacamos o conceito de gênero segundo Joan Scott. A autora afirma que gênero corresponde a “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornecem um meio de decodificar o significado e compreender as complexas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 86). O gênero é relacional, de modo que não é possível compreender aquilo que uma sociedade considera feminino, sem aquilo que é considerado masculino, quando então são estabelecidas algumas diretrizes no contexto social. Considerando essas particularidades, evidenciamos na pesquisa conexões com alguns/algumas autores(as) que não necessariamente estão vinculados a gênero e à Educação Física, mas cujas obras se mostraram compatíveis com o contexto da dissertação.

O referencial teórico apresenta-se apoiado principalmente nos estudos de gênero, em especial nas reflexões de Joan Scott sobre o uso da categoria de análise histórica. Além disso, as pesquisas de Helena Altmann (1998, 2002, 2017) e Silvana Goellner (2005, 2007, 2009), também apoiadas nesse referencial de Scott (1995), ajudaram a construir nosso olhar sobre a participação das jovens meninas nas aulas de Educação Física.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexo. Neste primeiro capítulo, que traz uma Introdução, descrevemos a relação com o tema evidenciando a definição de gênero que se encontra em consonância com a perspectiva a qual nos identificamos. Além disso, apresentaremos no tópico a seguir o percurso metodológico e a descrição do perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, bem como a sistematização das entrevistas.

No segundo capítulo, “Um olhar baseado nos estudos de gênero”, aprofundamo-nos em conceitos pertinentes às questões de gênero, bem como agregamos dados estatísticos que justificam a relevância da abordagem do tema diante do contexto social no qual se encontra inserido o Ensino Médio na cidade de Vitória.

No terceiro capítulo, “Concepções sobre Educação Física, gênero e crenças acerca da participação esportiva de meninas”, analisamos se as concepções de Educação Física influenciam na seleção dos conteúdos em relação à diversificação, além de verificar se essas mesmas concepções interferem no que os(as) professores(as) consideram como desafios e como estes(as) procedem diante do que definem como obstáculo. Ainda na busca de compreensão acerca dessas influências, investigamos se as concepções de Educação Física impactam na formulação de estratégias que contribuem para a adesão das jovens meninas às práticas dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física. Os resultados obtidos indicaram que as distintas concepções de Educação Física repercutem tanto na seleção dos conteúdos quanto na diversificação e também em suas posturas perante as adversidades.

No quarto capítulo, “Percepções de desafios e descrição das estratégias dos(as) professores(as) diante do universo juvenil”, examinamos como as concepções de Educação Física interferem nos pontos de vista dos(as) professores(as) em relação aos fatores que consideram como desafios, bem como verificamos qual é a postura didática adotada predominante pelos(as) docentes diante das circunstâncias desafiadoras relatadas.

No quinto capítulo, “Estratégias para adesão e participação das jovens meninas nas práticas dos esportes coletivos”, apresentamos um quadro com a síntese das principais estratégias adotadas pelos(as) professores(as) de acordo com as respectivas concepções de Educação Física. Aprofundamo-nos nas análises dos resultados quantificados inicialmente, o que exigiu exames mais detalhados e comentados. Assim, novamente verificamos que as concepções de Educação Física também influenciam no direcionamento das propostas didático-metodológicas voltadas à adesão dos(as) estudantes.

Nas considerações finais, resgatamos os objetivos da pesquisa apresentando os resultados mais significativos observados em cada capítulo. Finalizamos com apontamentos e sugestões voltadas à promoção da equidade nas aulas de Educação Física, considerando, ainda, algumas possibilidades de formações relacionadas a gênero nas aulas de Educação Física da Rede Estadual de Ensino, com ênfase no Ensino Médio.

O caderno pedagógico, “**Promovendo a participação esportiva de jovens meninas no Ensino Médio**”, corresponde ao produto final da pesquisa e consiste em sugestões de atividades selecionadas e algumas adaptadas com o propósito de servir de inspiração aos(as) professores(as). O objetivo é exemplificar diferenciadas formas de promover a equidade e a sensibilização às questões de gênero no contexto da Educação Física Escolar, com ênfase a participação das jovens meninas. Os conteúdos do caderno pedagógico foram baseados em pesquisas bibliográficas, contribuições dos(as) professores(as) participantes da pesquisa e da orientadora. Algumas experiências profissionais pessoais por mim vivenciadas também foram compartilhadas, além de outras que foram adaptadas a partir das propostas pesquisadas ou narradas pelos(as) docentes.

1.1 Percurso metodológico: caminhos da pesquisa

A participação desses(as) professores(as) na pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, visando à obtenção de conhecimentos mais aprofundados sobre as percepções dos(as) docentes acerca da participação das jovens meninas nas práticas de esporte. Segundo Brandão (2000, p. 8), a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. Consequentemente, o(a) pesquisador(a) deve atentar-se às sutilezas relacionadas aos gestos, entonações e sanar possíveis dúvidas a partir dos questionamentos levantados.

O roteiro das entrevistas (Apêndice A) foi elaborado considerando inicialmente a aquisição de dados pessoais, formativos e profissionais, visando caracterizar o perfil dos(as) professores(as). Do mesmo modo, foram inseridas perguntas relacionadas à organização das propostas pedagógicas, cujo intuito foi identificar as concepções de gênero dos(as) professores(as). O processo de elaboração das perguntas do roteiro das entrevistas considerou dados obtidos em livros e artigos relacionados a gênero, sendo fundamentados nos seguintes tópicos norteadores (Quadro 1).

Quadro 1 – Roteiro das entrevistas.

TÓPICOS NORTEADORES	
1º Tópico	Dados pessoais e profissionais.
2º Tópico	Indagações sobre a sistematização das aulas, buscando identificar possíveis concepções de gênero.
3º Tópico	Averiguação das percepções relacionadas às questões de gênero no contexto social, incluindo possíveis desafios presentes no espaço escolar (recreio) e, principalmente, nas aulas de Educação Física, englobando os eventos esportivos.

	Apuração do interesse dos(as) professores(as) por possíveis formações continuadas, pertinentes às questões de gênero na Educação Física Escolar.
4º Tópico	Identificação, descrição e avaliação das estratégias voltadas à equidade nas práticas dos esportes coletivos no Ensino Médio com ênfase na participação das jovens meninas.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Na organização prática da pesquisa, as entrevistas foram previamente agendadas e realizadas de outubro a novembro de 2019 em locais convenientes aos(às) participantes, que optaram por suas escolas. E, visando ao registro das informações, foram utilizadas gravações em áudio. O respectivo recurso foi adotado mediante prévia autorização concedida pelos(as) professores(as), por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Para conhecer de que maneira os(as) professores(as) têm percebido e atuado diante das diferenças entre as/os jovens meninas e meninos com o esporte no Ensino Médio, analisamos suas narrativas acerca dos desafios e de suas iniciativas voltadas à participação e à equidade no desenvolvimento das práticas de esporte. A cidade de Vitória foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa principalmente em virtude dos altos índices de feminicídios. As formas de violência repercutem no contexto escolar e podem corresponder a reflexos do que os(as) estudantes vivenciam em suas comunidades.

Foi prioridade da pesquisa analisar o Ensino Médio público concentrado na Rede Estadual (com exceção do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES). As escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Espírito Santo são regidas por um currículo (ESPÍRITO SANTO, 2009), fruto de um trabalho conjunto de “1500 educadores, entre professores referência, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12), que culminou em sua disponibilização em 2009.

A cidade de Vitória conta com 14 escolas estaduais de Ensino Médio, totalizando 22 professores(as) de Educação Física à data da pesquisa. O contato com os(as) docentes foi realizado mediante prévia autorização, concedida pela Secretaria da Educação (SEDU), conforme Anexo I. Todos(as) os(as) professores(as) foram convidados(as) a participar da pesquisa, e 16 docentes aceitaram, correspondendo a 72%, sendo 7 professoras (43%) e 9 professores (56%). No que diz respeito às instituições, das 14 escolas da Rede Estadual da cidade de Vitória, 12 participaram da pesquisa, totalizando 86%.

Em relação ao perfil dos(as) professores e professoras que contribuíram na pesquisa, sistematizamos no Quadro 2 as suas peculiaridades. A organização da sequência dos(as) participantes considerou os seguintes fatores cronológicos: idade, ano de formação/tempo de formado e tempo de experiência no Ensino Médio.

Quadro 2 – Perfil dos(as) professores(as).

	IDADE	ANO DE FORMAÇÃO E TEMPO DE FORMADO (A)	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	MAIOR TITULAÇÃO
BOUDICA	32	2010 9 anos	5 anos	Concursada	Especialista
JOANA	33	2007 12 anos	7 anos	Concursada	Especialista
DANDARA	34	2008 11 anos	3 anos	Concursada	Doutora
LUANA	35	2016 3 anos	2 anos	Contratada	Especialista
JUSSARA	35	2009 10 anos	5 anos	Contratada	Especialista
BRYAN	36	2005 14 anos	3 anos	Contratado	Especialista
AQUILES	38	2004 15 anos	5 anos	Contratado	Especialista
LEÔNIDAS	38	2004 15 anos	16 anos	Contratado	Especialista

CATARINA	40	2005 14 anos	6 anos	Contratada	Especialista
RANI	40	2005 14 anos	12 anos	Contratada	Especialista
JORGE	50	2009 10 anos	3 anos	Contratado	Especialista
ALEXANDRE¹	57	1985 34 anos	38 anos	Concursado	Especialista
URIAH	59	1984 35 anos	6 anos	Concursado	Graduado
BERNARDO²	61	2013 6 anos	28 anos	Contratado	Especialista
JÚLIO	62	1982 37 anos	37 anos	Concursado	Especialista
MARTIN	63	1985 34 anos	30 anos	Concursado	Mestre

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Quanto ao perfil dos(as) professores(as) colaboradores(as) em relação às maiores titulações, constatamos que há um professor graduado (6%); 13 professores(as) especialistas (81%), 1 mestre (6%) e 1 doutora (6%). Em relação à faixa etária dos(as) docentes, a idade oscilou entre 32 e 63 anos, dos quais 10 professores e professoras encontravam-se entre 32 e 40 anos. Houve, ainda, 6 professores de 50 a 63 anos.

Na ocasião, a análise dos dados obtidos por meio dos relatos sobre a adesão e a participação das jovens meninas às práticas esportivas permitiu a especificação das perspectivas de gênero e de Educação Física dos(as) professores(as). Todavia, enfatizamos que essas perspectivas foram definidas com base na predominância de características apresentadas nas narrativas, uma vez que nas falas há oscilações cujos critérios de definições serão posteriormente detalhados. Desse modo, consideramos duas concepções e identificamos, entre ambas, docentes que

¹ O professor Alexandre atuava como professor de Educação Física havia 3 anos, antes de se graduar em Educação Física.

² O professor Bernardo é um caso excepcional, pois, embora atuasse há muito tempo como professor de Educação Física, graduou-se na UFES apenas em 2013. Bernardo exercia a profissão há 28 anos, e por isso o classificamos como professor experiente.

transitavam de forma mais intensa entre esses dois parâmetros, por esse motivo os(as) apresentamos como:

- professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica;
- professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica;
- professores(as) de convicções intermediárias, que oscilam entre as duas concepções.

Notamos que nas argumentações voltadas à tendência dos(as) “professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica”, as “diferenças sexuais” provinham da socialização e da cultura (ARAÚJO, 2005, p. 45). Nas argumentações vinculados(as) à concepção biodinâmica, os discursos eram embasados em perspectivas voltadas predominantemente a aspectos fisiológicos, enquanto os(as) professores(as) de convicções intermediárias oscilaram entre as duas vertentes.

O projeto de pesquisa da dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, sob o parecer CAAE nº 12377119.0.0000.5542. Em razão do cumprimento das disposições da Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, o nome dos(as) entrevistados(as) foi modificado a fim de preservar as identidades. Para identificá-los(as), utilizamos nomes fictícios inspirados em guerreiros e guerreiras históricos e mitológicos, uma vez que atuar na Educação Básica no contexto social, econômico e político atual tem se transformado em um constante combate, cujas missões são geralmente encaradas com restritas munições.

2 UM OLHAR BASEADO NOS ESTUDOS DE GÊNERO

As mulheres já representam 45,3% da força de trabalho brasileira, segundo dados obtidos em 2018 e divulgados no *site* da Agência Brasil (OLIVEIRA, 2019). Entretanto, as desigualdades entre homens e mulheres estão presentes no mercado de trabalho e também incidem sobre os salários, de modo que as mulheres chegam a receber 79,5% da remuneração masculina, e as diferenças também ficam evidentes em relação à idade, quando se identifica uma tendência de queda no rendimento financeiro médio das mulheres, se comparado ao dos homens à medida que envelhecem. As discrepâncias também são evidenciadas ao analisarmos a cor ou raça, pois “a proporção de rendimento médio da mulher branca ocupada em relação ao do homem branco ocupado (76,2%) era menor que essa razão entre mulher e homem de cor preta ou parda (80,1%)”, dados que podem estar relacionados com a maior proporção de pessoas negras e pardas em ocupações de baixa remuneração (OLIVEIRA, 2019). As estimativas apontam que, apesar das dificuldades, as mulheres estão buscando melhores condições no mercado de trabalho e as iniciativas são perceptíveis nos dados que quantificam a procura por qualificações no nível superior de ensino.

Todavia, apesar dessa presença crescente no mercado de trabalho, dentro do ambiente doméstico as tarefas ainda são vistas como responsabilidade da mulher. Dados como os divulgados pelo IBGE (MULHERES DEDICAM MAIS..., 2019) apontam a diferença na “taxa de realização de afazeres domésticos das mulheres (92,2%) em comparação a dos homens (78,2%)” nas mesmas condições. Esses fatos revelam um cenário em que a vida de homens e de mulheres é atravessada por grandes desigualdades. Hoje em dia, há um consenso de que essas diferenças, longe de serem fruto de um dom ou de uma tendência inata a certos tipos de ocupação, estão relacionadas à influência das relações de gênero.

Por isso que falar sobre as relações de gênero é tão fundamental para compreendermos a adesão e a permanência das mulheres nas práticas esportivas. Situações como a responsabilização com o trabalho doméstico que se coloca sobre as mulheres e jovens meninas interferem, por exemplo, na disponibilidade de tempo

que elas terão para adesão à atividade física. Afinal, segundo a mesma pesquisa do IBGE, enquanto as mulheres trabalhadoras despendem 18,5 horas de suas semanas com atividades domésticas, os homens despendem apenas 10,3 horas (MULHERES DEDICAM MAIS..., 2019).

Quando falamos de relações de gênero, estamos nos apoiando no uso da categoria gênero conforme a interpretação tradicionalmente veiculada pela historiadora Joan Scott. Embora, segundo Silva (2005, p. 91), a palavra “gênero” tenha sido intitulada em 1955 pelo biólogo americano Jonh Money com o intuito de “dar conta dos aspectos sociais do sexo”, cujo termo posteriormente se referiu “aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”, nosso uso da categoria aproxima-se da ideia de que gênero está vinculado às relações sociais pela percepção das diferenças entre os sexos, como mencionado anteriormente, e também representa uma “forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A historiadora Joan Scott, então, caminha numa definição que compreende gênero numa perspectiva relacional, isto é, na forma como percebemos as relações entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, gênero transcende ao corpo anatomobiofisiológico, sendo o corpo demarcado por significados culturais, sociais e históricos. Segundo a autora, “nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida” (SCOTT, 1994, p. 13). Tais divisões sociais geralmente são fruto da percepção dessas diferenças nas quais “‘homens’ e ‘mulheres’ são socialmente constituídos e posicionados”. Por essa via, compreendemos que ambos ainda estão estabelecidos de forma desigual em suas relações de poder.

Quando falamos em relações de poder, podemos aproximar a leitura de Joan Scott a de Michel Foucault, segundo o qual o poder, que não é algo centralizado em um ente ou em alguém, mas que se exerce de múltiplas formas e sentidos, por múltiplos agentes e direções. Ou seja, o poder se exerce em rede e passa pelos indivíduos, mas não é posse deles (FOUCAULT, 1985). Embora Foucault não seja um teórico de gênero, essa noção de poder é interessante para o uso da respectiva categoria, pois localiza o poder no corpo, “o local de dominação através do qual a

docilidade se realiza e a subjetividade se constitui” (ALTMANN, 1998, p. 7). Nesse sentido, é na relação entre uma representação de masculinidade, por vezes vinculada a noções de poder, que se constrói representações de feminilidades dóceis, dominadas e frágeis. Nessa trama é que a hierarquização dos corpos e a conformação das desigualdades são socialmente e culturalmente operadas e reproduz cotidianamente, por meio de ações e discursos.

Diante dessas definições e usos da categoria gênero, notamos que as práticas educacionais são também atravessadas por esses discursos. Ao mesmo tempo em que o saber escolar pode reproduzir as percepções sociais que hierarquizam os corpos quando um/uma professor(a) reitera uma suposta superioridade masculina, como acontece em uma aula de Educação Física. Nesse sentido, os(as) profissionais da educação devem ser capacitados(as) para promover reflexões pertinentes a gênero, pois a escola tem potencial para incentivar a empatia, a liberdade e a autonomia, por meio de iniciativas construtivas diante das diversificadas relações sociais que são estabelecidas no ambiente escolar. Essa última via pode contribuir para a emancipação e o empoderamento, favorecendo análises críticas das relações de poder associadas ao sexismo. Isso é importante porque desencadeia uma percepção de que a diferença entre homens e mulheres, cuja base é social e histórica, está imersa nas relações de poder, influenciadas por um emaranhado de interesses que pode ser analisado na elaboração das “práticas educativas não sexistas” (LOURO, 1997, p. 119). Por isso, a seguir vamos expor como as relações de gênero podem influenciar a Educação Física e os esportes.

2.1 Gênero, Educação Física e Esportes

A Educação Física é uma área cuja tensão ideológica entre ciências biológicas e ciências humanas esteve presente em boa parte do século XX, e ainda persiste atualmente, traduzindo-se em inflexões entre a ciência e a pedagogia. A “busca de *status* científico” para a Educação Física ocasionou o desguarnecimento do corpo por desconsiderar suas histórias e possibilidades, ou como um fenômeno sujeito às

relações sociais. Por essa razão, assistimos ao longo do século XX a um crescimento das ciências naturais como constituidoras desse campo, em detrimento do papel das ciências humanas. Esse fato traz repercussões para a nossa discussão, uma vez que convocar apenas as ciências naturais para falar sobre o esporte implica tratá-lo pelas diferenças consideradas anatomiofisiológica, obliterando a interferência das desigualdades sociais e culturais. Desse modo, construiu-se um saber sobre o corpo esportivo baseado na técnica, na racionalidade fisiológica e na superioridade do corpo masculino sobre o feminino (SILVEIRA; VAZ, 2014). Por essa via, estabeleceu-se uma associação entre masculinidade e o universo esportivo, tendo sempre como parâmetro o desempenho dos corpos masculinos.

Todavia, a atribuição de determinadas práticas esportivas à masculinidade está relacionada às “sociedades ocidentais, desde as Olimpíadas gregas e os tempos romanos até as ordens modernas e pós-modernas de gênero” (SABO, 2002, p. 34). Os reflexos dessas origens tendem a repercutir na contemporaneidade ressaltando as potencialidades masculinas viris, tanto em detrimento das femininas quanto das masculinas caracterizadas como inaptas (SABO, 2002). Tais circunstâncias desencadeiam uma série de reações voltadas principalmente ao descrédito das mulheres no âmbito esportivo. Por isso, pensar o corpo esportivo do ponto de vista histórico e cultural faz com que compreendamos:

A desvalorização das mulheres no esporte fica evidente no simples fato de que a maior parte dos meninos e dos homens considera que é superior às mulheres no esporte – seja ou não realidade. Se os esportes frequentemente ensinam os meninos a se considerar superiores às mulheres, muitos meninos também aprendem a evitar aquilo que a cultura define como atividades ou características femininas. Ironicamente, uma grande parte da iniciativa de meninos e de homens a se conformarem ao ideal masculino provém nem tanto do desejo de ser viril (macho, manly), mas o medo de ser visto como pouco viril ou como feminino (SABO, 2002, p. 36-37).

O comportamento mencionado na citação, por sua vez, repercute no ambiente escolar. Por exemplo, a começar pela falta de tratamento equitativo dos(as) professores(as) ao cumprimentar os(as) estudantes. Esse corriqueiro hábito baseia-se no sexismo gramatical do “masculino genérico”, que, apesar de não ser universal,

é o mais usual, correspondendo ao “uso do gênero gramatical masculino para denotar o gênero humano” (MÄDER, 2015, p. 17).

Esses costumes construídos culturalmente e reproduzidos sem questionamento contribuem para que as experiências femininas sejam invisibilizadas e subjugadas. Do mesmo modo, é possível presenciar situações cujos comportamentos estereotipados predominam no cotidiano escolar, como a divisão por gênero de filas e brincadeiras, a consideração de normalidade quando se depara com um menino inquieto, diferente de uma menina, que deveria ser comportada, entre inúmeros outros exemplos que ilustram essa naturalização dos efeitos das relações de gênero.

Ademais, no processo de análise dos impactos e de conquistas da trajetória feminina, verificamos que as atribuições assumidas na contemporaneidade, associadas a fatores históricos, culturais e econômicos, repercutem na adesão às práticas esportivas. Esse processo tem uma origem histórica vinculada à proibição de certas práticas esportivas por mulheres, de 1941 a 1979. Segundo Altmann (2017), destacam-se duas legislações, datando de 1941 e 1965, como apresentado a seguir:

A legislação de 1941, no artigo 54, afirmava: “às mulheres não será permitida 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). Em 1965, no início do regime militar, foram proibidas algumas modalidades com a seguinte redação: “Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball” (BRASIL, 1965). Essa legislação foi revogada apenas em 1979 (ALTMANN, 2017, p. 9).

As argumentações giravam em torno das possíveis consequências que as práticas de exercícios físicos intensos e vigorosos poderiam ocasionar às mulheres. Naquele período, o entendimento era de que as mulheres “nasceram” para exercer funções reprodutivas, cuidar da família, e, conseqüentemente, tal predestinação, associada à imagem de delicadeza, mostrava-se incompatível com a possibilidade de desenvolver fadigas musculares em razão de extenuantes atividades físicas, que

poderiam “causar esgotamentos, devido à menstruação, à gravidez e ao aleitamento” (ALTMANN, 2017, p. 9). Ou seja, na base dessa proibição estava a noção de uma diferença anatomobiofisiológica que incapacitaria as mulheres para algumas práticas.

Essas décadas de proibições repercutem ainda na contemporaneidade. Segundo o “Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional sobre Atividades Físicas e Esportivas e Desenvolvimento Humano” (PNUD, 2017), as mulheres brasileiras praticam 40% menos exercícios físicos e esportes, em comparação aos homens (ALTMANN, 2017, p. 4).

As origens históricas do esporte como uma atividade masculina, os significados de gênero presentes nas atividades físicas e esportivas, as desigualdades de oportunidade e de remuneração no mundo do trabalho, a maior responsabilização das mulheres pelas tarefas domésticas e de cuidado e os processos educativos e de acesso às atividades físicas e esportivas são alguns dos elementos aos quais as desigualdades de gênero nas atividades físicas e esportivas estão relacionadas. Essas desigualdades também se articulam com outros marcadores sociais de diferença, como raça, renda e escolaridade (ALTMANN, 2017, p. 6).

Segundo Goellner (2007), devemos considerar a pluralidade que envolve os corpos e os comportamentos. Nesse processo, a autora afirma que é importante a dissociação entre a biologia e a socialização para compreender que “o esporte é um local de produção de corpos generificados, não porque são generificados em sua essência, mas porque são assim construídos no interior das práticas, saberes e discursos que o integram e que estão no seu entorno” (GOELLNER, 2007, p. 189). Tal afirmação corresponde a uma possibilidade de estabelecer caminhos voltados à desnaturalização das discriminações relacionadas aos aspectos biológicos.

É interessante pensar, em consonância com Altmann e Jacó (2017, p. 23), que a “educação física pode ser um espaço privilegiado para que as jovens meninas exerçam o empoderamento de seus corpos”. Isso porque, ao ter acesso ao conhecimento sobre o corpo e o movimento e a todas as vertentes que os(as) cercam, as jovens meninas podem agir de forma autônoma, voltada para a emancipação no contexto que as rodeiam. A Educação Física Escolar, nesse sentido, convive mais de

perto com uma realidade que intensifica a urgência de intervir nas questões de gênero e no empoderamento dos corpos.

Todavia, quando estamos nas escolas, percebemos que os desafios para a inserção das jovens meninas ainda são inúmeros. Os dados fornecidos pelo relatório PNUD (2017) evidenciam que as desigualdades de gênero são desfavoráveis às mulheres em diferentes circunstâncias, incluindo as práticas esportivas, que se caracterizam mais como atividades de lazer do que como práticas cotidianas. Segundo Altmann (2017), essas desigualdades se sobressaem ao analisarmos determinados marcadores sociais, ressaltando assimetrias tanto em âmbito profissional quanto no doméstico, que geralmente repercutem na adesão às práticas de atividades físicas e esportivas. Nesse processo, há situações em que algumas jovens meninas não estabelecem relação com os saberes pertinentes à cultura corporal do movimento.

Essa questão parece ser ainda mais patente no Ensino Médio, tendo em vista que se trata de um período geralmente associado a mudanças de comportamentos, a questionamentos, aceitações ou não de determinadas circunstâncias. Podemos notar certo descrédito em relação à escola e com a própria Educação Física, uma vez que, após anos de escolarização obrigatória, esses(as) estudantes passam a ver a Educação Física como uma repetição das mesmas aulas, dos mesmos conteúdos e das mesmas temáticas (BETTI; ZULLIANI, 2002).

Tal situação pode comprometer o processo de mobilização das jovens meninas nas práticas dos esportes coletivos, que corresponde a um dos desafios a serem enfrentados pelos(as) professores(as) de Educação Física. Podemos também perceber que culturalmente há uma predominância dos meninos na ocupação dos espaços destinados aos esportes nas escolas, incidindo até mesmo no horário do recreio (ALTMANN, 1998; WENETZ, 2005).

Ainda, deparamo-nos com maior incidência de adjetivos que caracterizam as mulheres como fracas e inaptas, como mencionado por Altmann (1998). Segundo a autora (ALTMANN, 1998, p. 53-54), esses atributos, “adicionados à idade, funcionavam como sistema de exclusão também para meninos. Em síntese, gênero,

idade, força e habilidade – dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios”.

Assim, ministrar aulas de Educação Física mistas é um desafio aos(as) profissionais que se empenham em priorizar o respeito às diferenças e a integração dos(as) estudantes, principalmente ao tentar implementar aulas coeducativas considerando a categoria gênero. Tal circunstância inclui a adoção de estratégias que visam à mediação de possíveis conflitos, que podem ser compreendidos por meio de diálogos e intervenções pedagógicas, cujo intuito é promover a sensibilização e a equidade nas práticas dos esportes coletivos.

Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” não o são. [...] A escola mista é um meio e um pressuposto para que haja co-educação, mas não é suficiente para que esta ocorra. 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).

Somados a essas características encontram-se os questionamentos referentes às abordagens a respeito de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Em 2017, esses temas geraram grande repercussão após a divulgação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, restringiram-se esses conteúdos à seguinte habilidade: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 347), fato que gerou polêmicas em diferentes segmentos da sociedade.

Nessa conjuntura, deparamo-nos no cotidiano escolar com uma diversidade de assuntos entre os quais destacamos as circunstâncias relacionadas às questões de gênero, com ênfase no contexto das jovens meninas, no qual é possível perceber a sua mobilização no processo de reivindicação dos espaços que lhe são de direito. Assim, não nos compete “vitimá-las, pois isso significaria coisificá-las, ‘aprisioná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação” (ALTMANN, 1998, p. 44).

O complexo processo de mobilização dos(as) estudantes, com ênfase na participação das jovens meninas de forma integrada e efetiva, torna-se uma instigante proposta em razão de questões culturais que transitam no ambiente social, repercutindo no escolar. Percebemos, com base na análise das narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, que as jovens meninas que se prontificam a jogar sem demonstrar resistência geralmente são aquelas que criaram estratégias para se incorporar às modalidades esportivas coletivas ou cujas intervenções dos(as) professores(as) as auxiliaram a aderir às práticas. Essas estudantes subvertem-se da condição de assumir papéis secundários buscando conquistar espaços com maior predominância de ocupação dos meninos. Nossa tarefa, enquanto professores e professoras comprometidos com a democratização do acesso e permanência das jovens meninas nas práticas esportivas, é justamente potencializar essas ações e outros discursos que não hierarquizem os corpos, os gêneros e a participação esportiva.

3 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E CRENÇAS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DAS JOVENS MENINAS

Neste capítulo, analisamos como as concepções de Educação Física e de gênero influenciam no entendimento e nas ações relativas à participação das jovens meninas nas aulas de Educação Física. Nesse processo, como mencionamos anteriormente, enfatizamos duas vertentes peculiares, então denominadas de concepção sociocultural/pedagógica e concepção biodinâmica, havendo entre elas oscilações mais significativas, que então nomeamos de convicções intermediárias.

A concepção do esporte como uma prática corporal, histórica e cultural, que corresponde ao que denominamos sociocultural/pedagógica, trata-o como uma construção da humanidade, permeado por valores que mudam ao longo do tempo. De modo que o esporte é apropriado e transformado, por se tratar de um produto humano, então, tanto homens como mulheres têm condições de interferir nas mudanças. Quando embasados por essa última leitura, os(as) professores(as) podem olhar os(as) estudantes como agentes transformadores desse conhecimento, almejando compartilhar os conhecimentos, a fim de contribuir com a sua integração na sociedade e seu processo de mudança. O(a) estudante pode tornar-se o(a) agente transformador(a) dessa prática, conformando o mundo da cultura corporal relacionada ao movimento de acordo com as demandas que julgar pertinentes, inserindo-se de forma crítica. Diante dos processos de integração e de transformação, quando o(a) estudante se deparar com o esporte, vai perceber que as atividades estão atravessadas de relações sexistas, que podem ser analisadas e problematizadas na escola visando combater as desigualdades. “Trata-se de reconhecer os direitos básicos de todos/as, tendo-se presente, contudo, que estes todos/as não são ‘os/as mesmos/as’: a valorização de suas diferenças é inerente à nossa concepção de igualdade” (CANDAU; LEITE, 2011, p. 962).

Nas narrativas construídas pelas falas de alguns/algumas docentes pesquisados(as), os discursos tendiam a ser acompanhados de concepção de gênero que relativiza o peso da cultura na interpretação do engajamento e na participação esportiva das jovens meninas no contexto escolar. Outra decorrência dessa leitura

refere-se a uma “naturalização da desigualdade, sob o discurso da diferença” pois, se as diferenças nos padrões de engajamento são naturais, há pouco espaço nas possibilidades de intervenção dos(as) professores(as) no processo de promoção da participação (CANDAU; LEITE, 2011, p. 962).

Isso porque parece haver uma interpretação do esporte enquanto atividade física, ou seja, levando em consideração em sua definição apenas a ideia de movimento que produz gasto calórico, e não como uma prática corporal, produto da história e da cultura. Como movimento isolado da cultura, o que é descrito são suas características mecânicas, tais como padrões cinesiológicos, produção de força e potência, cuja realização está localizada numa ideia de corpo orgânico explicado e determinado pela biologia. Assim como os(as) professores(as) da concepção biodinâmica, os(as) docentes de convicções intermediárias evidenciaram em suas narrativas a influência das ciências naturais; entretanto, também ressaltaram os aspectos culturais e históricos em suas falas, como será detalhado no tópico a seguir.

Este capítulo demonstra de que modo as concepções de gênero e de Educação Física se desdobram em crenças sobre a participação esportiva de jovens meninas, que irão mais tarde influenciar na maneira como os(as) professores(as) construirão o currículo vivido em suas aulas de Educação Física. Relacionamos esse debate com as questões de gênero e como estas se conectam às práticas pedagógicas e curriculares diante de um mesmo currículo, como na Rede Estadual de Ensino.

3.1 O currículo vivido e as concepções de Educação Física dos(as) professores(as)

Antecedendo a exposição das concepções de gênero dos(as) professores(as), bem como a análise das suas possíveis interferências nas aulas de Educação Física, analisamos como as concepções de Educação Física, que se materializam no currículo vivido, contribuem na elaboração das práticas pedagógicas perante as questões de gênero. Epistemologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. E nessa incursão o currículo assume

identidades e/ou subjetividades, além de estabelecer relações específicas com o conhecimento (SILVA, 2005). Na perspectiva pós-estruturalista, ainda de acordo com Silva (2005), evidenciamos algumas questões relacionadas às teorias curriculares.

As teorias curriculares tradicionais tendem a aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas, instrumentais e organizacionais (SILVA, 2005, p. 16). Já as teorias curriculares críticas e pós-críticas empenham-se em estabelecer “conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 17). Enquanto as segundas auxiliaram na compreensão de que “o poder está em toda parte e que é multiforme”, as primeiras estão enfocadas no processo de transformação social. Nessa circunstância, ambas podem ser consideradas complementares, pois auxiliam no processo de conhecimento sobre as relações de poder e controle (SILVA, 2005, p. 147).

Nessa perspectiva, as teorias pós-críticas não se restringem a acusar o capitalismo como processo de dominação por meio do poder. Elas ampliam as possibilidades de análise para a além da classe social, ao incluir “os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2005, p. 149). Trazem à tona um movimento de legitimação da cultura dos dominados em busca de seu reconhecimento e representação, que impactaram diretamente na educação (SILVA, 2005, p. 90).

No mesmo modelo, a teoria feminista contribuiu a favor do reconhecimento do “papel do gênero na produção da desigualdade”, derivadas das “perspectivas críticas em educação”. O feminismo foi adquirindo robustez ao expor o quanto o poder está associado tanto ao capitalismo como ao patriarcado (SILVA, 2005, p. 91). E, assim como a ciência, técnicas e concepções de racionalidade são atravessadas pelos marcadores de gênero e pela perpetuação de uma hierarquia masculina.

Essas mudanças impactaram na forma como analisamos as características predominantes nos currículos da atualidade. Como exemplificado por Sacristán (2000, p. 102), o currículo pode ser compreendido em seis níveis ou períodos de elaborações, denominados: currículo prescrito; apresentado; moldado; currículo em ação; realizado e avaliado (SACRISTÁN, 2000, p. 106). Ou seja, não se trata de uma noção unilateral de caminho a ser perseguido, mas de uma compreensão de que a própria

interpretação do caminho depende das circunstâncias e dos sujeitos envolvidos no processo. Nessa perspectiva, por conseguinte, há uma distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido ou em ação.

Desse modo, o que se observará no nível das práticas pedagógicas de uma rede de ensino com um mesmo documento curricular será bastante distinto, dependendo dos(as) participantes do sistema educacional e do contexto em que estão inseridos(as). Diante da diversidade de conhecimentos e temas, a interpretação e o aproveitamento do currículo fica sujeito ao entendimento que os(as) professores(as) estabelecem com esse recurso. Nas entrevistas, alguns/algumas docentes foram enfáticos na afirmação de se basearem no documento “Currículo da SEDU/ES”. E mesmo aqueles(as) que não o mencionaram provavelmente o consultaram em algum momento, uma vez que os(as) professores(as) precisam elaborar um plano de ensino, apresentando a descrição de competências, habilidades e conteúdos presentes no currículo base da Secretaria da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES). No plano de ensino, os(as) professores(as) geralmente têm autonomia para registrar as programações que pretendem implementar ao longo do ano, que é organizado em três trimestres.

A Rede Estadual apresenta um currículo prescrito³, mas entre esse documento e o currículo vivido há um campo de disputas e de atribuição de sentido em que o(a) professor(a) é o agente definidor(a) dos rumos. Nos relatos dos(as) professores(as) pesquisados(as), alguns/algumas deles(as) afirmaram ficar mais centrados(as) nos conteúdos tradicionais, como nas modalidades esportivas futsal, handebol, voleibol e basquetebol, ampliando para alguns conteúdos complementares, como alongamentos, e teóricos, como fisiologia e conhecimentos gerais de saúde. No entanto, alguns/algumas relataram trabalhar com outros conhecimentos para além do esporte, como dança, ginásticas e jogos. Alguns/algumas ainda afirmaram que também trabalhavam com conhecimentos mais culturais, por meio de documentários e discussões referentes a questões de gênero. Por essa via, foi possível perceber

³ O currículo SEDU/ES é composto pelos eixos temáticos: “Conhecimento sobre o corpo”; “Corpo – linguagem/Corpo – expressão”; “Os jogos e os movimentos individuais e coletivos”; e “Jogos esportivos” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 107-108).

indícios de professores(as) vinculados(as) às ideias de aptidão física e outros(as) mais voltados a uma visão vinculada à concepção sociocultural/pedagógica da Educação Física. O Quadro 3 apresenta o agrupamento dos(as) professores(as) a partir das concepções.

Quadro 3 – Agrupamento dos(as) professores(as) de acordo com as concepções.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CONCEPÇÕES DE GÊNERO	CONTEÚDOS	DESAFIOS	ESTRATÉGIAS
Professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Percebem que há diferenças de gênero nas aulas. • Atribuem as diferenças a fatores históricos e culturais e acreditam que é possível amenizar as problemáticas por meio de intervenções voltadas a reflexões e ações equitativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investem na diversificação dos conteúdos no plano de ensino, mesmo quando trabalham com esportes tradicionais. • Procuram alternativas para mobilizar os(as) estudantes para aderir ao plano de aula original. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebem que há desafios de gênero a serem superados e tendem a preservar uma visão otimista em relação às possibilidades de intervenções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procuram mediar os conflitos de gênero por meio de diálogos e intervenções voltadas à igualdade de acesso às práticas. • Alguns adotam alternativas “punitivas” (notas e relatórios).
Professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns/algumas percebem que há diferenças de gênero nas aulas, e outros afirmam não perceber. • Atribuem as diferenças a questões biológicas e veem com certa naturalidade a hegemonia 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificam menos os conteúdos durante as suas aulas e ofertam mais alternativas paralelas aos(as) estudantes que não se prontificam a aderir ao 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns/algumas afirmam não enfrentar desafios pertinentes às questões de gênero, e outros não os consideram relevantes, por geralmente ofertar alternativas paralelas, além do plano de aula original. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertam atividades paralelas (dominó, tênis de mesa ou modalidades que apeteçam os(as) estudantes). • Adotam alternativas “punitivas”.

	masculina nas aulas.	plano de aula original.	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns/algumas percebem que há desafios, entretanto nem todos demonstram preocupação em superá-los, por conceder “autonomia” aos(as) estudantes que não se prontificam a aderir à proposta original e tendem a enfatizar a atribuição de notas de participação nas aulas. 	
Professores(as) de convicções intermediárias (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> • Percebem que há diferenças de gênero nas aulas. • Atribuem as diferenças a fatores culturais; todavia, nas narrativas os aspectos biológicos também são preponderantes e mencionados como fatores limitantes no processo de equidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente se limitam aos esportes tradicionais, incluindo eventualmente assuntos pertinentes às regras esportivas e à saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns/algumas percebem que há desafios de gênero a serem enfrentados. Em contrapartida, tendem a não investir tanto quanto os(as) docentes socioculturais em alternativas para amenizar as problemáticas de gênero por considerá-las reflexos fatores culturais e também biológicos na adesão às aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentam sensibilizar os(as) estudantes para as questões de gênero por meio do diálogo. • Adotam alternativas “punitivas”.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Os conteúdos presentes no currículo prescrito da Rede Estadual de Ensino muitas vezes não eram muito explorados pelos(as) docentes por diversas razões, que

oscilaram entre justificativas amparadas na falta de infraestrutura, resistência dos(as) estudantes e por questões culturais, circunstâncias estas geralmente vinculadas, entre outros fatores, à história da Educação Física.

As recorrentes crises da Educação Física no Brasil, enquanto componente curricular, são provenientes de um complexo processo histórico que transitou em diferentes vertentes. Entre elas destacamos o militarismo e a medicina, que por volta dos séculos XVIII e XIX deram origem a uma Educação Física voltada ao desenvolvimento de “corpos saudáveis e dóceis, [...] legitimados pelo conhecimento médico-científico do corpo” (BRACHT, 1999, p. 73). Posteriormente, a prática corporal esportivista predominou, sendo alvo de críticas por parte de professores(as) das ciências sociais e da humanas diante da análise do paradigma da aptidão física na década de 1970. O “campo acadêmico na/da Educação Física” adquiriu visibilidade, originando na década de 1980 a “corrente revolucionária”, “crítica e progressista” (BRACHT, 1999, p. 77).

Nesse contexto, no decorrer dos anos de 1980, a ênfase na esportivização da Educação Física foi questionada, surgindo assim o “movimento renovador da Educação Física brasileira”. A iniciativa estimulou mudanças em distintos segmentos da área, principalmente voltadas à educação, buscando o reconhecimento da Educação Física como componente curricular, distanciando-se da visão de mera “atividade”, como evidenciaram González e Fensterseifer (2009). Esse *status* foi alcançado, do ponto de vista legal, apenas em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O ponto-chave de desaprovação do movimento renovador era a crítica ao paradigma das ciências naturais como determinantes para definição do que deve ser a Educação Física e qual seria a sua função nas práticas corporais no ambiente escolar (BRACHT, 1999).

Como os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo), o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela EF para a realização de sua tarefa continua sendo o que provém das ciências naturais, mormente a biologia e suas mais

diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas aplicações práticas (BRACHT, 1999, p. 76).

Nessa perspectiva histórica, surgiram distintas abordagens, como as denominadas por Bracht (1999) de “progressistas”, que podem ser subdivididas em crítico-superadora e emancipatória. Para esses pontos de vista, trata-se de ensinar o conteúdo das práticas corporais problematizando seus valores e sua lógica, a fim de contribuir na formação de estudantes cidadãos que estejam prontos para ser agentes transformadores do *status quo*.

Para realizar tal tarefa, é fundamental entender o objeto da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais (BRACHT, 1999, p. 81).

Essas distintas influências da Educação Física brasileira ainda estão presentes no cotidiano escolar. Essa situação é narrada por González e Fensterseifer (2009), segundo os quais a Educação Física Escolar atual já não é mais plenamente voltada à aptidão física, embora os(as) professores(as) ainda não operassem completamente pela lógica de um componente curricular que se articulasse a ideia de uma escola republicana. A Educação Física encontra-se “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

O tratamento pedagógico seria necessário para que a Educação Física se adequasse às funções da escola republicana, descrita pelos autores como a formação do cidadão e da cidadã para se integrar ao mundo da cultura corporal de movimento, informado e crítico, pronto para ser um/uma protagonista de seu futuro (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). A Educação Física Escolar, “subordinada a funções sociais de uma escola republicana”, passa a assumir a responsabilidade de potencializar os

conhecimentos de forma que possa beneficiar os(as) jovens no processo de enfrentamento dos desafios contemporâneos, assumindo mais atribuições do que o simples “exercitar-se” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Essas influências também devem ser consideradas quando estamos tratando da repercussão dos marcadores de gênero na participação e na mobilização para as aulas. Isso porque, tal como a Educação Física, as teorias referentes a gênero e à sexualidade também constituem suas reflexões fundamentadas na crítica à explicação e à fundamentação exclusivamente biológica da realidade. Por isso, ao negar que as diferenças de engajamento com as práticas corporais se justificam por uma perspectiva biológica, há um fortalecimento da visão de que ensiná-las depende de problematizar a cultura e buscar contribuir para a formação de agentes de sua transformação.

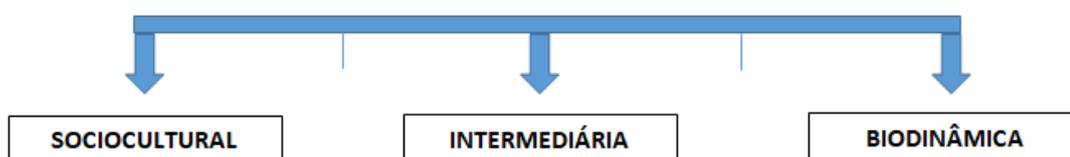
Entre os inúmeros desafios da Educação Física, enquanto componente curricular, identificamos a especificidade de proporcionar “cultura corporal ou de movimento de forma crítica” (BRACHT, 1999, p. 82-83), pois, além das práticas corporais sistematizadas voltadas ao lazer, cuidado com o corpo e a promoção da saúde, as práticas sociais podem assemelhar-se como: “a) movimento corporal como elemento essencial; b) uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; c) serem produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado do corpo e a saúde” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 15).

Por essa via, percebemos que, ao buscar compreender de que maneira o(a) professor(a) participante da pesquisa se sensibilizava e percebia o impacto dos marcadores de gênero em suas aulas, a resposta está diretamente relacionada ao modo como ele(a) define a própria Educação Física na escola. Se o(a) professor(a) percebe a Educação Física por uma visão mais relacionada às perspectivas vinculadas à concepção biodinâmica, provavelmente não perceberá a atuação da cultura pela qual as jovens meninas se engajam com o esporte. Em alternativa, a problematização cultural do engajamento com as práticas corporais pode contribuir para o tratamento específico da questão de gênero no ensino do esporte.

Quando pensamos na influência dessas distintas tradições da Educação Física no tratamento pedagógico do esporte e de seus atravessamentos pelos marcadores de gênero, não estamos nos referindo a um sistema binário, em que o(a) professor(a) ou se encontra numa das extremidades ou na outra. A maioria dos(as) professores(as) transitava entre essas distintas influências, de forma mais ou menos radical. No entanto, em seus discursos é possível vislumbrar indícios que os(as) aproximavam de determinadas concepções, embora o próprio modo como eles(as) as expunham possa demonstrar que essa aproximação é realizada em diferentes intensidades.

Dessa forma, o que visualizamos é a existência de uma oscilação na maneira de perceber a função da Educação Física Escolar em que uma extremidade abriga as concepções progressistas vinculadas à ideia de cultura corporal ou cultura corporal de movimento, enquanto a outra está mais vinculada às concepções próxima às ciências naturais e à aptidão física.

Figura 1 – Oscilação das concepções de Educação Física.



Fonte: Elaboração da autora.

Mais que dizer que esses professores e professoras se autodefinem como vinculados(as) a uma abordagem específica, pensamos suas influências de forma menos linear e mais fluida, entre dois polos: um de caráter mais biológico, e outro de caráter mais cultural, conforme demonstramos na Figura 1. Na sequência, o Quadro 4 apresenta as concepções dos(as) professores(as) sobre a Educação Física e os conteúdos por eles(as) selecionados para suas aulas.

Quadro 4 – Classificação das concepções e conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO	PROFESSOR(A)	IDADE	OBSERVAÇÃO	CONTEÚDOS
Professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/ pedagógica (N=6)	BOUDICA	32		Esportes tradicionais, esportes paralímpicos, ginástica e dança.
	DANDARA	34		Vôlei, futsal, basquete, <i>rugby</i> , frescobol.
	JUSSARA	35		Esportes tradicionais, natação, dança, queimada, esportes de aventura, ginástica.
	LEÔNIDAS	38		Atividades desportivas lúdicas, fundamentos, teorias/saúde.
	AQUILES	38	Sem quadra	Jogos e brincadeiras, teorias/saúde.
	CATARINA	40		Esportes tradicionais, teoria/saúde.
Total		06		
Professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=6)	BRYAN	36		Esportes tradicionais, teorias/saúde/atletismo.
	RANI	40		Futsal, vôlei, handebol.
	URIAH	59	Sem quadra	Vôlei, handebol, basquete (todos adaptados), alongamentos.
	BERNARDO	61	Sem quadra	Jogos e brincadeiras, atletismo, vôlei, teoria/regras esportivas.

	JÚLIO	62	Sem quadra	Jogos recreativos, vôlei, tênis de mesa, teoria/esportes radicais.
	MARTIN	63		Esportes tradicionais, natação.
Total		06		
Professores(as) de convicções intermediárias (N=4)	JOANA	33		Esportes tradicionais.
	LUANA	35		Esportes tradicionais.
	JORGE	50		Esportes tradicionais.
	ALEXANDRE	57		Esportes tradicionais, teorias/saúde.
Total		04		

Nota: Esportes tradicionais: futsal, vôlei, basquete e handebol.

Fonte: Banco de dados da pesquisa./Elaboração da autora.

Quando observamos o quadro no que diz respeito aos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, algumas questões chamam atenção. Em primeiro lugar, é presente a diversificação dos conteúdos apresentados pelos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, na qual também identificamos a predominância de docentes mais jovens. Já os(as) professores(as) influenciados(as) pelas convicções intermediárias (N=4) e os(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=6) trabalhavam com conteúdos mais restritos, com predomínio dos esportes tradicionais. Entre estes(as) também se concentravam os seis professores mais experientes.

A seguir apontaremos os indícios que nos fazem interpretar a aproximação desses(as) professores(as) às três perspectivas e de como essas concepções influenciam suas percepções sobre gênero e as possibilidades de participações esportivas.

3.2 As influências das concepções de gênero dos(as) professores(as) e a participação esportiva

Considerando o currículo como uma seleção do que julgamos necessário ser ensinado, sobre a natureza do que deve ser ensinado e sobre os desafios desse ensino, a interpretação da forma como os(as) professores(as) pensam a Educação Física em seus atravessamentos com a questão de gênero, bem como criam ou não estratégias de inclusão para as jovens meninas nas práticas esportivas, é relevante para a percepção do quanto esse currículo vem sendo desenvolvido em relação a uma escola republicana da qual falamos anteriormente. A ideia é perceber as particularidades das concepções apresentadas pelos(as) professores(as) e as suas escolhas em face das estratégias desenvolvidas nas aulas. A fim de demonstrar como essas concepções interferem nas estratégias, no Quadro 5 exemplificamos as percepções sobre gênero e as crenças no que se refere à participação esportiva das jovens meninas, separadas pelas concepções de Educação Física dos(as) professores(as).

Quadro 5 – Influência das concepções de Educação Física na percepção da participação esportiva das jovens meninas.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PERCEPÇÕES DE GÊNERO	CRENÇA SOBRE A PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DAS JOVENS MENINAS
Professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica (N=6)	“Em relação às iniciativas voltadas à equidade, eu acho importantes, pois a mulher é historicamente tão discriminada e colocada como ser inferior” (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).	“Todos nós somos iguais. Todos têm que ter a oportunidade de fazer determinadas atividades ” (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).
	“Minha fala desde o início do ano com eles é de que não existem aqui meninos e meninas. Na verdade, não tem gente ruim e gente boa, há alunos menos e mais habilidosos	“ Todos são capazes de participar ” (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

	<p>para determinadas modalidades” (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).</p>	
	<p>“Os fatores que interferem na adesão às práticas vêm da cultura que a gente acaba vivenciando” (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).</p>	<p>“Eles têm que entender que podem viver juntos. Que os meninos têm que aprender a respeitar as meninas. Têm que começar a quebrar essa cultura de que os meninos é que são fortes, reflexo dessa cultura machista” (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).</p>
<p>Professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=6)</p>	<p>“Chega uma hora em que a competitividade está aflorada e o preconceito começa a nascer alí. Porque o menino tem mais rendimento físico do que a menina, e eles começam a gritar: ‘Ah, eu quero ganhar’ [...] e acaba que as meninas sofrem com isso. Então eles não estão preparados para lidar com as diferenças” (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).</p>	<p>“Acho até natural os meninos participarem mais do que as meninas, apesar de ter meninos que não participam” (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).</p>
	<p>“Em relação à participação, não percebo diferenças entre o masculino e o feminino [...] Dependendo da modalidade, eu divido por gênero” (MARTIN, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).</p>	<p>“Devido à diferença física dos meninos, que chegam com um impacto muito grande, eu prefiro separá-los” (MARTIN, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).</p>
<p>Professores(as) de convicções intermediárias (N= 4)</p>	<p>“Eu tive dificuldades com o Ensino Médio, pois em boa parte do ano eu trabalhei separado” (JORGE, entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).</p>	<p>“Sempre trabalhamos dois esportes [...] considero impossível trabalhar o futsal misto [...] a participação das meninas que se prontificam a jogar é efetiva, essas não ficam como figurantes. Geralmente as meninas que participam aqui são as que participam dos projetos sociais da comunidade” (JORGE,</p>

		entrevista concedida à autora, 23 de out. 2019).
	“Considero que o maior interesse pelos esportes se atribui a fatores culturais [...] Meninas têm outros interesses, o que dificulta a adesão” (LUANA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).	“Percebo que elas querem jogar, mas por não ter habilidade, não saber jogar, por ter medo dos meninos machucarem, elas não participam [...] Nas turmas com mais meninos, é mais difícil conciliar as aulas mistas; meninas recuam ou optam por outras modalidades [...] Algumas meninas ‘fazem hora’; não querem participar” (LUANA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).
	“Muitas vezes eu tenho que usar estratégias para estar incentivando (a participação) [...] E os jogos são mistos, mas no futsal é separado ” (ALEXANDRE, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).	“As aulas são mistas e as alunas são geralmente muito participativas [...] Em relação às alunas com mais resistência às práticas, muitas vezes percebemos que algumas modalidades são mais aceitas que outras [...] No 1º ano do Ensino Médio eu presencio muitas reclamações dos meninos em relação à presença das meninas ao desenvolver modalidades coletivas mistas. Mas depois os problemas vão diminuindo [...] A participação masculina é sempre mais ativa ” (ALEXANDRE, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

A questão de gênero interfere no currículo escolar em alguns aspectos. Em primeiro lugar, pela própria ciência, que é masculinizada, e, apesar dos inúmeros avanços conquistados por meio dos estudos de gênero, “as mudanças na cultura

institucional [científica] de algumas áreas de conhecimento são mais lentas” (GUEDES, 2012, p. 43). Em segundo, porque, à medida que não se atentam às desigualdades e aos discursos culturais que reafirmam lugares e oportunidades a gêneros distintos, os(as) professores(as) tendem a anular possibilidades, contribuindo para a reprodução das práticas e a permanência de naturalizações que promovem o afastamento de diversos corpos do sistema educativo. Com isso, contrariam o processo de pertencimento no mundo, que deveria ser a “tarefa sociopolítica mais relevante da Educação Física Escolar” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 14). E um exemplo de prática que acaba promovendo a permanência de naturalizações pode ser observada nas seguintes narrativas:

Nos esportes em que **envolvem capacidades físicas, aí não tem como ter igualdade**, você vai ter que ter força, agilidade, e o homem é naturalmente mais forte (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

[...] em relação à participação das meninas, há resistência, pois eu trabalho muito os esportes coletivos, e muitas não conseguem desenvolver **a coordenação motora** para determinados esportes e, quando chegam aqui, [Ensino Médio], elas têm dificuldades (URIAH, entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

No caso específico das relações de gênero, a falta de sensibilidade pode interferir na aprendizagem dos conteúdos esportivos. Como destaca Altmann (2017).

[...] o processo de socialização das novas gerações não é simples nem pode ser considerado de modo linear ou mecânico. Ele é complexo, sutil e marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 64).

Apontamento semelhante é feito por So, Martins e Betti (2018), ressaltando que a não intervenção do(a) professor(a) diante da resistência das jovens meninas faz com que elas se afastem ainda mais do processo de aprendizagem do conteúdo. O(a) docente que não enfrenta as resistências colabora para a manutenção do *status quo* das desigualdades ao ignorar ou não notar os problemas pertinentes a gênero.

O(a) professor(a) assume um papel imprescindível no processo de interesse dos(as) estudantes ao conhecimento. Nesse contexto, as etapas que antecedem as vivências tornam-se relevantes, por favorecer ações voltadas ao desenvolvimento de aprendizagens, bem como visa conceder autonomia para que os(as) estudantes tornem-se “sujeitos ativos da própria aprendizagem”. Entretanto, para que essa premissa seja efetivada, os(as) docentes precisam assumir a responsabilidade de “planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os(as) alunos(as) para o estudo” (LIBÂNEO, 2002, p. 6).

Nesse processo, as concepções e as percepções sobre as relações de gênero dos(as) professores(as) influenciam na seleção dos conteúdos curriculares e nas estratégias didáticas empregadas. Essa influência pode tanto se direcionar a uma intervenção perante as desigualdades relacionadas às questões de gênero, levando em consideração a pluralidade de temas presentes na Educação Física, bem como a omissão diante delas.

Na pesquisa, os(as) professores(as) que percebiam as relações de gênero como construções culturais e históricas aproximavam-se da influência das ciências humanas e da visão mais cultural das práticas corporais. Essas percepções podem ser confirmadas nas narrativas a seguir:

[...] os fatores que interferem na adesão às práticas vêm da cultura que a gente acaba vivenciando; [...] No Ensino Médio, as questões culturais relacionadas a gênero interferem na adesão às práticas e, quando a menina aprende que todos são iguais, isso facilita (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

[...] eu atribuo as diferenças de gênero a nossa cultura machista de a mulher estar mais dentro de casa [...] Então estão de fato relacionadas ao seu repertório motor, pois as meninas não são incentivadas a desenvolverem isso. Então muitas assumem uma postura passiva (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

A adesão das meninas é menor [...] talvez em função do incentivo que vem desde criança, porque geralmente a menina tem de fazer balé e o menino futebol. Acredito que isso esteja relacionado ao contexto cultural de onde estejam, a questões familiares (CATARINA, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Essas falas caminham no mesmo sentido que o percebido no campo de pesquisas e estudos de gênero, evidenciando que as diferenças entre homens e mulheres são de ordem social, histórica e cultural, ou seja, há diferenças biológicas, mas essas não podem ser transformadas em desigualdades. Evidentemente, existem gradações na própria compreensão do que são as diferenças biológicas e quais são os seus papéis, o que gerou uma série de reflexões no próprio campo do gênero, sobre qual o impacto do sexo na conformação das pessoas. Em contrapartida, os(as) docentes vinculados(as) à concepção biodinâmica supervalorizaram a influência dos aspectos relacionados às questões de ordem anatomiofisiológicas de propostas didático-metodológicas, como é possível verificar nas seguintes narrativas:

Eu explico essas situações [de gênero] provocando: “Nós homens somos muito melhores do que vocês meninas!” Aí todo mundo grita! E logo depois eu explico! “Tem uma explicação científica, o hormônio masculino, ele te dá um rendimento físico, então nós somos melhores, não é machismo, nós somos melhores fisicamente” [...] Acho até natural os meninos participarem mais do que as meninas, apesar de ter meninas que não participam (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Geralmente os meninos têm mais força. E, no jogo, às vezes é preciso usar a força [...] Os meninos não têm essa consciência no jogo, não levam em consideração o fato de as meninas terem menos força (RANI, entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

Sinceramente, se pudesse escolher, eu manteria as aulas separadas por gênero, apesar de comprometer a socialização dos alunos. Mas, se for analisar o desenvolvimento desportivo, teria um rendimento melhor [...] Agora, quando você começa uma aula mista, onde só os meninos ficam na “bolha” e as meninas ficam olhando, aí você vê que não rendeu. E assim você deve rever a prática, fazer uma base juntos, mas na hora do coletivo separar (JÚLIO, entrevista concedida à autora, 30 out. 2019).

O jogo é misto, mas no handebol e no futsal, devido à diferença física dos meninos, que chegam com um impacto muito grande, eu prefiro separá-los (MARTIN, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Esses professores e a professora evidenciam em suas narrativas as influências das ciências naturais destacando as potencialidades físicas dos jovens meninos, amparados em argumentações baseadas na hipotética fragilidade feminina. Dessa

forma, reproduzem falas geralmente presenciadas na sociedade sem notar que elas podem comprometer ainda mais a adesão das jovens meninas às práticas esportivas.

Outros(as) professores(as), diferentemente, oscilaram entre as concepções sociocultural/pedagógica e as vinculadas à concepção biodinâmica, caracterizados então como professores(as) de convicções intermediárias. Em suas argumentações, esses(as) professores(as) atribuíram as diferenças de gênero a fatores culturais, entretanto sugeriam que fatores biológicos eram significativos no desenvolvimento de propostas inclusivas:

[...] tem turmas que preferem atividades mistas, e se for atividades com mais contato, como o futsal, eles preferem separados, por questão biológica, de força; os meninos têm mais força, jogam de forma mais agressiva. [...] Me deparei com alunas desmotivadas e acredito que a falta de vivência contribui para isso [...] a faixa etária delas está muito com esse pensamento de empoderamento. [...] eu acredito que as mulheres passaram a querer participar das coisas e perceberam que eram limitadas e foram crescendo e se empoderando, e isso foi para todas as partes, não só no esporte, teve no mercado de trabalho também. Não está igual, e eu acho que nunca será por questões biológicas; eu acho que existe uma diferença mesmo, mas as oportunidades devem ser iguais ou equivalentes (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Eu percebo que elas querem jogar, mas, por não terem habilidade, não saber jogar, por terem medo dos meninos machucarem, elas não participam; [...] **Considero que o maior interesse pelos esportes se atribui a fatores culturais**, de jogar futebol, futsal, eles são assíduos até nos projetos esportivos que acontecem na escola, frequentam sempre, até nas férias (LUANA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Esses trechos demonstram como as concepções sobre as relações de gênero estão intimamente relacionadas às estratégias didáticas empregadas e à própria seleção de conteúdos dos(as) professores(as). Aqueles(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica ou de convicções intermediárias oportunizavam suas práticas com um patamar de igualdade a todos(as) os(as) estudantes. Enquanto os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica apresentavam maior preocupação com a obtenção de melhores rendimentos físicos. O auge dessas percepções culminou na defesa da separação entre meninos e meninas nas aulas,

confirmando um diagnóstico de Dornelles e Fraga (2009) indicando que o silenciamento legal respalda as crenças das diferenças físicas destacadas por alguns professores e professoras.

Assim, o desafio para um programa de formação continuada para professores(as) que busque contribuir para a promoção de aulas mais igualitárias não pode se restringir apenas à discussão metodológica. Se a percepção e a concepção de gênero exercem um papel fundamental no modo como os(as) professores(as) atuam, um programa de formação deve tocar no assunto.

Por essa razão, as formações continuadas devem procurar sensibilizar os(as) docentes para a questão de gênero. Mesmo com as diferenças de percepções, os(as) docentes admitiram ser esse um desafio e demonstraram-se interessados(as) em formação tratando da temática, como ressaltaram as narrativas de 15 dos 16 participantes da pesquisa. Sobre o contato com o assunto, apenas cinco (31%) professores(as) declararam ter tido acesso a debates sobre questões de gênero na graduação. Entre eles(as), três apresentaram discursos voltados predominantemente à concepção sociocultural/pedagógica, uma ligada a convicções intermediárias e a outra associada à concepção biodinâmica, fato que demonstra ser essa uma questão bastante complexa:

[...] na graduação, tive acesso a informações relacionadas a gênero na Educação Física Escolar. No estágio supervisionado, eu identifiquei esses problemas, que depois se tornaram o tema do meu TCC, que falava das relações de gênero nas aulas de Educação Física da qual a E. [professora] foi minha orientadora. Acredito que o assunto gênero deveria ser inserido nas disciplinas da Educação Física Escolar, pois assim é possível ter contato com a interdisciplinaridade, formar pensamentos que possam contribuir e preparar os professores a lidar com essas situações e tentar reverter esse quadro o quanto antes (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

[...] a E. [professora] comentava sempre sobre questões de gênero ao trabalhar com dança e ginástica. Eu acredito na relevância de ter formadores habilitados para falar de gênero na Educação Física Escolar (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

[...] tive acesso a disciplinas que abordavam questões de gênero na graduação. E considero as aprendizagens relevantes na atuação profissional (RANI, entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

Na graduação, tive disciplina que abordou questão de gênero na Educação Física Escolar e considero relevante o debate (LUANA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Uma possível razão para que poucos tenham tido acesso a debates abordando questões de gênero na graduação diz respeito ao momento em que concluíram a formação. Nesse contexto, torna-se interessante salientar que os(as) professores(as) da concepção sociocultural/pedagógica foram graduados após a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com orientação para a realização de debates de gênero e educação para a sexualidade na escola. Entre o grupo de professores de 50 anos ou mais não houve relatos de qualquer tipo de formação pertinente a gênero, o que sugere evidências de que gradativamente o tema tem sido abordado no processo formativo.

Nessa lógica, notamos que os(as) professores(as) graduados(as) ou atuantes na educação há mais tempo foram os que alegaram não notar disparidade de gênero relacionadas à prática dos(as) estudantes nas aulas. Todavia, em alguns momentos, vislumbramos contradições nas narrativas, indicando fatores que dificultam a percepção dessas desigualdades, o que possivelmente deve estar associado às suas formações, que conseqüentemente repercute nas intervenções. Assim, podemos conferir as seguintes narrativas:

Aqui os alunos e as alunas são muito participativos [...] as aulas são mistas, e as alunas são geralmente muito participativas [...] mas eu preciso muitas vezes usar estratégias para estar incentivando; [...] a participação masculina é sempre muito mais ativa (ALEXANDRE, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

A participação está bem equilibrada em relação a meninos e meninas que apresentam resistência nas aulas práticas [...] as meninas não ficam como figurantes, mas, quando há alunos que não querem participar, eu peço para eles jogarem dominó, dama, jogos de cartas. Por isso não tenho resistência, não (BERNARDO, entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

Esses professores afirmaram não ter problemas relacionados à adesão, uma vez que, se algumas jovens meninas não participam dos jogos propostos, mas se

dispõem a desenvolver alguma atividade, como jogar dominó, tênis de mesa, entre outras, eles consideram como participando da aula. Essa escolha indica uma estratégia para o(a) professor(a) se desvencilhar do problema recorrendo a uma possível ampliação de propostas, mesmo que fora do contexto e do objetivo do plano de aula programado. Nessa situação, pode residir um problema pedagógico, pois, em vez de tratar a aula como promotora de um conhecimento que todos(as) os(as) estudantes(as) têm direito de ter acesso, esses professores a consideram uma “atividade”, de modo que basta o(a) estudante estar engajado(a) em qualquer prática para que seja avaliado(a) como inserido(a) na aula. Aproximam-se daquilo que González e Fensterseifer (2009) definem como a Educação Física de “exercitar-se”, e não como componente curricular. Dessa forma, ao concederem constante “autonomia” aos(às) estudantes, com o intuito de mobilizá-los(as) para a adesão às práticas, mesmo que descontextualizadas do objetivo central do plano de aula original, estarão dando continuidade às restrições de acesso à cultura corporal de movimento. Assim, por mais que esses professores não reconheçam os problemas de participação advindos das relações de gênero, o fato de criarem atividades alternativas para manterem as jovens meninas engajadas já indica um discurso contraditório. No lugar de não existir desigualdades, estas são ocultadas por intervenções que minimizam a incidência de jovens meninas com atividades paralelas com restritas conexões à cultura corporal de movimento, como exemplificado na narrativa anterior.

Além disso, esses mesmos professores, predominantemente mais experientes, queixaram-se da falta de respeito dos(as) estudantes e do “poder a eles(as) delegados” na atualidade, demonstrando que o problema que eles percebem durante as aulas não diz respeito somente a gênero, mas a uma diminuição da autoridade reconhecida no(a) professor(a):

[...] em relação à participação, não percebo diferenças entre o masculino e o feminino. **E outro fator que é inerente a isso é delegar poder para o jovem. Ele acha que tem poder.** Eles têm muitos direitos e poucos deveres [...] às vezes eles apresentam um comportamento terrível, agressivo, de desrespeito total (MARTIN, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Antigamente era mais rigoroso, o professor era mais respeitado, os alunos tinham mais responsabilidades. Atualmente tem aluno batendo em professor, ao contrário do que ocorre nessa escola (JÚLIO, entrevista concedida à autora, 30 out. 2019).

Nesse contexto, percebemos certa nostalgia de características possivelmente influenciadas pelo período em que alguns docentes mais experientes vivenciaram no início da carreira profissional, período em que provavelmente os(as) estudantes apresentavam uma postura diferente da atual. Esses professores concluíram a graduação durante a década de 1980, antes mesmo de o movimento renovador ganhar corpo no Brasil e de as críticas ao autoritarismo e ao militarismo tornarem-se propostas pedagógicas alternativas (BRACHT, 1999). Vinculados às concepções de Educação Física voltadas à aptidão física, os docentes que se declararam incomodados pelos conflitos com os(as) estudantes são os mesmos que demonstraram certa “desatenção” ou falta de percepção diante das problemáticas de gênero presentes na Educação Física Escolar.

Nesse contexto, ainda notamos outras situações relacionadas à “desatenção” ou à “naturalização” que incidem de formas vertiginosas ou sutis, como observado na separação das equipes. Nas narrativas, ficou patente a predominância do tradicional “par ou ímpar”⁴. Esse sistema consiste na escolha de dois/duas estudantes, normalmente mais habilidosos(as) ou carismáticos(as), que se alternam na seleção de colegas para compor suas equipes. Todavia, essa esquematização possui um potencial desencadeador de constrangimentos nas aulas de Educação Física, o que pode potencializar a desestimulação às práticas esportivas, ao promover a exposição e um estigma para os(as) últimos(as) a serem selecionados(as). Tal afirmação baseia-se no entendimento de que os(as) últimos(as) a serem escolhidos são os(as) menos habilidosos(as) ou menos carismáticos(as), como podemos notar nas narrativas dos(as) professores(as);

As aulas são mistas, e eu os incentivo a interagirem, e eles têm autonomia de organizar as equipes, os trabalhos. Normalmente eles

⁴ Apenas um professor afirmou adotar forma diferenciada para dividir as equipes, porém sem abrir mão ocasionalmente do tradicional sistema de divisão por meio do “par ou ímpar”.

se agrupam por afinidade (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

[...] é muito raro eu ter que separar os grupos para as atividades, pois eles se agrupam por afinidade. E eles conseguem se organizar melhor (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Geralmente, os próprios alunos dividem as equipes, e os líderes de turma coordenam, e muitas vezes é no par ou ímpar. E às vezes sou eu que separo (BERNARDO, entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

Na separação das equipes, eu dou autonomia para os alunos se organizarem na separação (URIAH, entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

Eu deixo os alunos dividirem as equipes, pois já conheço as turmas, às vezes eles conversam e se organizam, às vezes vai no par ou ímpar, e, quando percebo que eles estão com dificuldades, eu formo uma fila e os divido. Nem sempre no par ou ímpar as meninas ficam por último (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Em matéria na BBC NEWS BRASIL (2017), o professor David Barney, da Universidade Americana Brigham Young, analisando os resultados de um artigo publicado na revista *The Physical Educator*, afirma que a tradicional separação das equipes pelo método do “par ou ímpar, é uma prática mundial”. Segundo Barney, o hábito de ser escolhido por último traz prejuízos emocionais aos(as) adolescentes, que acabam associando as práticas esportivas a situações desconfortáveis.

Notamos a predominância dos meninos no controle dos processos de organizações e ações esportivas no contexto escolar pesquisado, fato que repercute não só na separação das equipes, como também nos espaços reservados às práticas esportivas fora do contexto das aulas de Educação Física, como no horário de recreio.

É desta forma que o recreio se constitui também um espaço de aprendizagem social, no qual as normas e as regras acerca de diferentes aspectos da cultura dos estudantes são apreendidas através de uma interação nem oficial nem curricular da escola. Não são relações intencionais, mas aprendizagens veiculadas socialmente e informalmente, nas quais os significados e os comportamentos esperados são ensinados e aprendidos sem que isso seja o objetivo da escola. No convívio coletivo, elas vão se configurando, se conformando e criando uma rede de articulações muito complexas,

que faz parte da cultura dos estudantes (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p. 119).

Segundo Wenez, Stigger e Meyer (2013), o momento do recreio assume distintos significados e rotinas que variam de acordo com a função exercida por cada integrante do espaço escolar. Esse momento se constitui como um ambiente de aprendizagem social composto de normas e regras específicas, associadas às sociabilidades presentes no cotidiano escolar. É possível verificar esse encadeamento nas narrativas dos(as) professores(as), nas quais percebemos a predominância dos meninos no controle.

No recreio, normalmente os meninos dominam o futsal, e no vôlei é misto. Algumas meninas estão no momento reivindicando o espaço no futsal, e geralmente elas são as que participam das competições (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

No recreio, geralmente os meninos é que utilizam os espaços reservados aos esportes; eles se organizam com os próprios materiais (LUANA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Na hora do recreio, só o vôlei é misto, e nas outras modalidades ficam só os meninos (RANI, entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

A predominância da utilização dos espaços esportivos no recreio é de utilização para o futsal masculino. [...] Se as meninas tomarem a iniciativa de tomar a quadra no recreio, com certeza vai ter conflito (JÚLIO, entrevista concedida à autora, 30 out. 2019).

Nesse contexto, podemos evidenciar a constatação de Altmann (1998) em relação a hierarquizações na utilização dos espaços destinados às práticas esportivas, o que ressalta a relevância de se promover a democracia na utilização do ambiente escolar, em razão de algumas circunstâncias nas quais as jovens meninas assumem posturas passivas diante da possibilidade de algumas práticas esportivas, principalmente as caracterizadas socialmente como masculinas. Dessa forma, trabalhar a autonomia visando à emancipação corporal das jovens meninas nos esportes pode tornar-se um instrumento libertador, capaz de promover a busca por outros direitos relegados às mulheres.

Segundo Devede e Jesus (2006), questionamentos sobre a predominância dos meninos no controle dos espaços destinados às práticas esportivas podem ser recursos alternativos para auxiliar no processo de percepção das desigualdades presentes no ambiente escolar. Compete à escola tomar iniciativas que visem à equidade de acesso aos espaços coletivos, e em alguns espaços pesquisados as providências estavam sendo gradualmente adotadas, por exemplo, por meio de cronogramas de utilização da quadra no horário do recreio. Na Rede Estadual de Ensino da cidade de Vitória, identificamos tais ações em três das doze escolas participantes da pesquisa. Apesar disso, na oferta de horários específicos, havia diferenças no número de dias da semana reservado às jovens meninas, que permaneciam em desvantagem.

No recreio há um cronograma elaborado pela direção da escola para a utilização da quadra. O cronograma partiu da reivindicação das meninas, porém os meninos ainda têm um dia a mais de utilização da quadra (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

No recreio, os meninos é que tomam a iniciativa de jogar na quadra. Até um determinado período, havia um cronograma, mas ao longo do ano algumas meninas que gostavam de jogar foram saindo, e aí aquele time que jogava se desfez. No recreio, algumas jogam, mas são poucas (JORGE, entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

No processo de análise das dissimetrias, também é interessante verificar as diferenças de gênero no contexto esportivo, observando os pontos de vista predominantes nos relatos dos(as) docentes. Nos eventos esportivos das escolas da Rede Estadual de Ensino pesquisada, como os “Jogos Interclasses”, que são torneios entre as turmas da mesma escola, e os “Jogos na Rede”⁵, que correspondem às competições esportivas entre as escolas, identificamos nas narrativas dos(as) professores(as) a predominância de equipes masculinas compondo a representação das escolas nos jogos estaduais, mesmo sendo disponibilizadas as mesmas modalidades tanto para meninos quanto para as jovens meninas. A representatividade

⁵ Os “Jogos na Rede” têm como objetivo possibilitar aos(às) estudantes das escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino uma prática de jogos e atividades esportivas e culturais, numa perspectiva da cultura corporal do movimento, visando à formação para a cidadania, tendo em vista ampliar e sistematizar seus conhecimentos sobre os esportes para além de seus aspectos técnicos e táticos.

feminina nos jogos precisa ser trabalhada por potencializar o incentivo às práticas esportivas, assim como no processo de inserção na cultura corporal de movimento.

Ver meninas praticando esportes também não é algo frequente nem nos contextos extraescolares, nem nos meios de comunicação. Essa visibilidade compõe um importante fator no processo de aprender esportes. Ao ver meninas praticando, outras alunas perspectivam esse fazer como uma possibilidade em suas vidas. Também existem experiências esportivas na escola nas quais o aprendizado do gesto esportivo pode ocasionar satisfações aos alunos e alunas, ocasionando visibilidades e repercussões sociais, não circunscritas pelos momentos de competição (FERNANDES, 2016, p. 58).

A pouca adesão das jovens meninas provavelmente está associada às restritas oportunidades voltadas à participação em eventos esportivos, quando comparadas às possibilidades encontradas pelos meninos, como evidencia Altmann (2017). A autora destaca a relevância da promoção de eventos esportivos com diversificação de faixas etárias e modalidades às mulheres, pois, segundo ela, tais iniciativas podem repercutir positivamente na melhoria da qualidade de vida.

Pesquisas demonstram efeitos positivos de competições no interesse e na adesão à prática. Ainda que esse interesse por competições ou eventos não possa ser generalizado a toda a população, eles podem ser explorados e ressignificados a partir de características e critérios específicos (ALTMANN, 2017, p. 31).

Os fatores atribuídos à falta de adesão das jovens meninas aos eventos esportivos na Rede Estadual diversificam-se principalmente ao analisarmos os pontos de vista dos(as) professores(as) caracterizados(as) nas distintas concepções de gênero. Os(as) docentes vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, por exemplo, atribuíram a falta de adesão predominantemente a questões relacionadas à timidez e à insegurança de se expor. Evidenciaram ocasionalmente que as jovens meninas que se prontificam a participar geralmente se transformam em referências positivas à adesão de outras. Segundo Fernandes (2016, p. 58), as competições correspondem a momentos em que algumas jovens meninas conquistam um *status* em razão dos saberes esportivos. Assim, o “saber fazer esportivo” equivale a um

“capital social no contexto escolar” capaz de conceder a visibilidade necessária para que a jovem se torne uma referência.

Nos “Jogos Interclasses”, o masculino tem muito mais time, pois elas têm vergonha, dizem que não sabem jogar. Elas não têm segurança para se apresentar para a escola toda (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

[...] mas de fato a participação feminina nos “Torneios Interclasses”, que é um evento aberto para outras turmas... muitas meninas ficam mais tímidas de participar, de se expor [...] Nos Interclasses, nas modalidades de invasão, a participação das meninas foi baixa porque elas têm medo do choque numa disputa de bola (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Normalmente, quando há eventos, elas se escondem mais ainda, pois vão aparecer para a escola toda. Mas aquelas que gostam aproveitam para serem as protagonistas, mas aquelas que não se identificam não querem (CATARINA, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Tratando-se de um período de transformações mais intensas, o corpo na juventude pode ser considerado um elemento de manifestação ou de ocultação de sentimentos e expressões, como revelaram algumas narrativas. A exposição do corpo em eventos esportivos pode ser comprometida pela timidez ou potencializada, se houver estímulos eficazes. Assim, a prática pedagógica no contexto da Educação Física inclusiva deve assumir o compromisso de proporcionar ações voltadas à melhoria das relações estabelecidas no ambiente escolar.

A vergonha de algumas jovens meninas em expor o corpo em eventos esportivos pode estar atrelada predominantemente a fatores culturais, que tendem a menosprezar seus desempenhos, ou desencorajá-las com afirmações de origens pregressas, mas que ainda prevalecem nos discursos da atualidade. Do mesmo modo, os(as) professores(as) (N=3/6) vinculados(as) à concepção biodinâmica também ressaltaram que as participações das jovens meninas são inferiores à dos meninos. Importante observar que os 3 professores que afirmaram não notar diferença na participação das jovens meninas, são os mesmos que não perceberam diferenças de gênero em suas aulas. No entanto, alguns docentes da concepção biodinâmica deixaram transparecer em suas falas algumas evidências voltadas a culpabilizar as

estudantes, comparando suas posturas às dos meninos em relação ao rendimento físico e às iniciativas nas partidas esportivas. Podemos conferir a narrativa a seguir:

Nos jogos esportivos, Interclasses, **tivemos pouca adesão, e vou atribuir isso principalmente às meninas, que deram o nome e na hora não quiseram jogar** [...] Se não tem o hábito de jogar, vai chegar no período competitivo e não vai querer jogar [...] A adesão das meninas é muito inferior à dos meninos pelo motivo mencionado anteriormente (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Já nas narrativas dos(as) docentes (N=3/4) considerados(as) de convicções intermediárias, identificamos afirmações evidenciando que as jovens meninas participativas e que apresentavam boa desenvoltura nos jogos eram aquelas que praticavam esportes em projetos comunitários, ou geralmente representavam a escola nos jogos esportivos.

As meninas que treinam, por exemplo, futsal para representar a escola, geralmente não têm dificuldades para participar das aulas nos jogos mistos, em comparação com as demais meninas que não treinam [...] quando as meninas que não têm boa desenvoltura para jogar entram nos jogos mistos, tem sim um problema, pois acabam atrapalhando a evolução do jogo (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

No Interclasse, a participação das meninas é inferior. No futsal, por exemplo, de 11 turmas, formam-se 11 equipes masculinas, e juntando todas as turmas só é possível montar 4 equipes femininas [...] Acho que algumas meninas têm preconceito, acham que futebol é coisa para homem. As meninas que gostam são aquelas que praticam no bairro, chegam aqui e jogam (JORGE, entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

Na primeira narrativa, as jovens meninas que se prontificam a participar, mas que não possuem tanta destreza física, são consideradas um obstáculo para a fluidez dos jogos. Dessa forma, além de culpadas por não aderir às partidas, quando participam são consideradas um problema, fato que demonstra o quanto precisamos avançar no processo de sensibilização docente. E na segunda narrativa elas são rotuladas como preconceituosas, por exemplo em relação ao futsal, o que, todavia, o(a) professor parece não intervir para mudar.

A associação de determinadas modalidades a gêneros específicos fica evidente principalmente em relação ao futsal, que foi considerado pelos(as) docentes (N=11/16), de forma geral, como a modalidade mais desafiadora no processo de promoção da equidade. Todavia, embora todos(as) percebessem o desafio de promover a inclusão das jovens meninas no futsal, a forma como agiam era distinta. Os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica fizeram as seguintes afirmações:

Os conflitos com que eu mais me deparo aqui é no futebol. E aplico só no terceiro trimestre, para assim ir orientando em relação a essa resistência deles (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

No futsal feminino, por exemplo, você não via um jogo tão rápido quanto no masculino, e não tão disputado em relação às disputas de bola, e foi legal ver que, quando elas se chocavam entre si, sempre pediam desculpas e ajudavam a adversária a levantar, algo que no masculino é muito raro (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Eu trabalho jogos mistos, mas no futsal a adesão das meninas é praticamente zero. E no futsal, por eles já terem a vivência, a gente não trabalha tanto os fundamentos. E isso reflete nas competições, onde a adesão das meninas é pequena (CATARINA, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Nas narrativas dos(as) docentes (N=3/6) vinculados(as) à concepção biodinâmica, destacou-se a falta de intervenção dos(as) professores(as) no sentido de buscar alternativas visando à equidade. É possível verificar que a ausência de iniciativas didático-metodológicas voltadas, por exemplo, ao desenvolvimento do futsal, reflete em interpretações que tendem a considerar como falta de interesse o desempenho das jovens meninas. Do mesmo modo, em virtude da ausência de adaptações em situações em que as jovens meninas se prontificam a jogar entre si ou contra os meninos, as desvantagens ficam acentuadas. As desigualdades podem ser percebidas, uma vez que nem todas as jovens meninas tiveram experiências suficientes para competir com os meninos, que predominantemente são incentivados culturalmente a praticar a respectiva modalidade. Tais observações podem ser

verificadas nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica, a seguir:

Futsal é muito difícil, as meninas querem participar. Elas jogam no vôlei, mas no vôlei é normal, porque não tem contato, aí elas não têm medo de se machucar [...]. Normalmente, meninas não têm a mesma vontade de jogar futsal que os meninos (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

No futsal, só as que já jogavam antes e jogam com os meninos também, as meninas participam mesmo na queimada e no vôlei [...]. Muitos alunos relatam que na escola anterior a Educação Física era só futsal, e que a quadra era só dos meninos, e as próprias meninas relatam isso [...]. Muitas meninas gostam de jogar separadas dos meninos ou de meninas contra meninos. E eu sugiro dar uma balanceada. Mas elas insistem e eu deixo. E eu acredito que é uma forma de empoderamento, dizendo que “a gente sabe, a gente não vai precisar de um menino, porque a gente da conta do recado”. Mas a gente marca o tempo ou 4 gols, e elas acabam em desvantagem, pois perdem e saem mais cedo. Mas, mesmo assim, geralmente elas gostam de jogar somente com meninas contra meninos (RANI, entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

Os(as) professores(as) (N=6/6) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica não se eximiram das dificuldades em mobilizar as jovens meninas para as práticas de esportes caracterizados socialmente como masculinos. Os(as) docentes dessa concepção também apresentaram pontos de vista predominantemente otimistas em relação às possibilidades de intervenções perante os desafios de gênero. Em contraste, identificamos na concepção biodinâmica e nas seguintes narrativas dos(as) professores(as) (N=3/4) de convicções intermediárias certa descrença em relação às possibilidades de mediação, por exemplo, no futsal misto.

No futsal, eles [meninos] são assíduos até nos projetos esportivos que acontecem na escola, frequentam sempre até nas férias [...] algumas [meninas] são ativas e já vem delas a iniciativa de participar. Enquanto outras são mais tímidas, e geralmente são as que apresentam mais dificuldades em jogar [...]. **Meninas têm outros interesses, o que dificulta a adesão** (LUANA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Ao jogarem juntos, no início foi ruim, mas hoje eles já entendem e participam juntos, exceto no futsal. No futsal, por exemplo, as meninas diziam: “Esse negócio de chutar não é comigo não!”. Por isso essa modalidade é evitada em dias chuvosos [porque somente nos dias chuvosos a aula é mista]. **Considero impossível trabalhar o futsal misto [...].** No Interclasse, a participação das meninas é inferior (JORGE, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Essas afirmações evidenciam que as concepções de gênero podiam se relacionar com as de Educação Física, bem como influenciar significativamente os pontos de vista dos(as) professores(as) e suas percepções sobre capacidades e possibilidades de intervenções voltadas à equidade. Os critérios de caracterizações predominantes adotados pelos(as) professores(as) nas definições das concepções de gênero deixaram transparecer algumas semelhanças entre os(as) integrantes das mesmas concepções e nítidas diferenças entre alguns enfoques, principalmente entre os(as) professores(as) caracterizados(as) na concepção sociocultural/pedagógica e os(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica.

Nessa perspectiva, os(as) docentes vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica demonstraram certa empatia diante das situações das jovens estudantes que apresentavam dificuldades em participar das práticas, buscando alternativas geralmente contextualizadas de acordo com o objetivo do plano de aula para melhorar a adesão às atividades propostas. Em contrapartida, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica apresentavam predominantemente certa descrença em relação às possibilidades de intervenções baseados na postura de algumas estudantes nas aulas, desconsiderando em determinadas circunstâncias, que há uma cultura que influencia essa passividade nas atividades físicas, isentando, portanto, o componente curricular de problematizar tais questões. Esses(as) professores(as) também indicaram certa incredulidade perante as possibilidades de intervenções voltadas à adesão às práticas, principalmente em relação aos eventos esportivos.

Em algumas narrativas, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=3/6) e os pertencentes a convicções intermediárias (N=1/4) alegaram não notar desigualdades de gênero nas aulas. Todavia, por mais que alguns professores tenham declarado não perceber as diferenças, em suas narrativas

identificamos contradições que podem indicar posturas de não enfrentamento para desvencilhar-se das problemáticas de gênero.

Na pesquisa, os fatores que aparentemente influenciavam na definição de ações educacionais apresentaram ligação com a formação do(a) docente na graduação, fato que em determinadas situações pode ter contribuído na percepção das desigualdades de gênero de modo que pudesse repercutir na elaboração de planejamentos, seleção de conteúdos e implementação de práticas voltadas ao acesso igualitário aos esportes nas aulas de Educação Física.

Percebemos que a diversificação dos conteúdos era predominante nos argumentos dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, enquanto os(as) docentes da concepção biodinâmica e de convicções intermediárias geralmente se restringiam aos esportes tradicionais, do mesmo modo que ofertavam mais atividades paralelas aos(às) estudantes que não se prontificavam a participar do plano de aula original, mesmo desconsiderando o objetivo central da proposta planejada. A escolha por atividades paralelas, em vez de problematizar no interior do próprio plano de aula, apresentava-se relacionada a argumentos inerentes aos desafios que a disciplina enfrenta enquanto componente curricular. As perspectivas de gênero dos(as) professores(as) revelaram-se intimamente relacionadas às concepções de Educação Física, que influenciavam tanto na seleção de conteúdos curriculares, quanto na percepção dos desafios, assim como nas iniciativas didático-metodológicas utilizadas para enfrentá-los, assunto do qual trataremos no próximo capítulo.

4 PERCEPÇÕES DE DESAFIOS E DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DIANTE DO UNIVERSO JUVENIL

Neste capítulo apresentamos análises em diálogo com o que os(as) professores(as) consideravam como desafios pertinentes às questões de gênero e como eles(as) intervinham diante dessa problemática, levando em conta as percepções que influenciavam suas posturas didáticas. Vimos no capítulo anterior que as respectivas concepções de Educação Física e de gênero a que os(as) professores(as) pesquisados(as) estavam vinculados apresentavam-se como fatores que interferiam na crença dos(as) docentes sobre a participação esportiva das jovens meninas na escola. Enfocaremos como essas crenças se desdobravam em percepções de desafios a serem enfrentados pelos(as) professores(as) em suas aulas e como eles intercediam, tendo em vista nesse processo a pluralidade que envolve o universo juvenil e suas particularidades.

No Quadro 6, temos uma síntese dos desafios, que posteriormente serão sistematizados por categorias, em análises individualizadas. Tal organização visa verificar detidamente as narrativas, bem como as percepções dos(as) professores(as) diante das adversidades de gênero provavelmente presentes em suas aulas.

As problemáticas da Educação Física transitam por distintas vertentes, e compete a cada docente superá-las de acordo com as condições que lhes são ofertadas, baseados nos princípios que regulamentam o sistema educacional. Os(as) professores(as) se deparavam com desafios que podiam ser potencializados ou minimizados mediante as iniciativas didático-metodológicas que se prontificavam a implementar. A interpretação dos desafios pertinentes às questões de gênero, conforme as análises das características predominantes, foi agrupada de acordo com as concepções de Educação Física dos(as) professores(as).

Nesse contexto, foi possível notar distinções entre os pontos de vista dos(as) docentes, que expõem características tangíveis mediante as considerações narradas como desafios. O objetivo é evidenciar por categorias os desafios predominantes especificando os quantitativos de acordo com cada concepção de Educação Física. Posteriormente os tópicos serão descritos mais detalhadamente, analisando quanto

as concepções de Educação Física se relacionam com os desafios narrados e como os(as) docentes percebiam as possibilidades de intervenções diante das adversidades.

Quadro 6 – Desafios de adesão às práticas de esporte das jovens meninas, de acordo com as concepções de Educação Física.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CARACTERÍSTICAS DOS DESAFIOS BASEADOS NAS PERCEPÇÕES DE GÊNERO
<p>Professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/ pedagógica (N=6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheceram a influência cultural no comportamento dos(as) estudantes (N= 6/6). • Evidenciaram a influência do Ensino Fundamental, sendo esse um fator preponderante na falta de adesão às práticas, correlacionando-a à ausência de uma cultura de aula compatível com a disciplina Educação Física enquanto componente curricular (N=5/6). • Evidenciaram o medo que as jovens meninas tinham da bola e das possibilidades de contato físico nos esportes mistos (N=3/6). • Destacaram as preocupações estéticas das jovens meninas, que se negavam a aderir às propostas por não estarem dispostas a suar (N=2/6).
<p>Professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuíram ao Ensino Fundamental a falta de adesão dos(as) estudantes no Ensino Médio, em razão da impossibilidade de aprofundamentos técnicos e táticos. • Indicaram o fato de os(as) estudantes reproduzirem comportamentos/vícios do Ensino Fundamental, como a possibilidade de escolher a modalidade predileta (N=6/6). • Relataram o fato de os(as) estudantes não estarem dispostos a suar ou outros fatores fisiológicos (N=5/6). • Evidenciaram o medo que as jovens meninas tinham da bola e das possibilidades de contato físico nos esportes mistos (N=4/6). • Destacaram o “poder delegado aos(às) jovens”, o desconforto com a situação, a nostalgia de períodos progressos (N=4/6). • Afirmam não perceber a existência de diferenças de gênero nas aulas (N=3/6).
<p>Professores(as) de convicções intermediárias (N=4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraram a influência do Ensino Fundamental nas dificuldades relacionadas à adesão (N=1/4). • Evidenciaram o medo que as jovens meninas tinham da bola e das possibilidades de contato físico nos esportes mistos (N=3/4). • Destacaram as preocupações estéticas das jovens meninas, que se negavam a aderir às propostas por não estarem dispostas a suar (N=2/4).

Fonte: Banco de dados da pesquisa./ Elaboração da autora.

Em algumas narrativas, é evidente certo desencantamento com a Educação Física Escolar no Ensino Médio, algo que Betti e Zulliani (2002) também diagnosticaram em suas pesquisas em referência a esse nível de ensino. A porcentagem de professores(as) (N=12/16) que atribuíram as dificuldades em promover a adesão da jovens meninas considerando prioritariamente a influência do Ensino Fundamental foram significativas. Todavia, as argumentações relacionadas às concepções se diferenciaram, pois, enquanto os(as) docentes vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica registraram predominantemente a falta de uma cultura de aula de Educação Física, os(as) professores(as) da concepção biodinâmica evidenciaram a impossibilidade ou dificuldades de aprofundamento nos aspectos técnicos e táticos relacionados ao desenvolvimento das modalidades. Esses relatos estiveram presentes nas narrativas dos(as) professores(as) que apresentavam vínculos com as três perspectivas, como detalhamos na sequência.

Em relação às dificuldades enfrentadas na adesão das meninas, eu acredito que muitos professores do Fundamental acabam deixando a aula muito solta, não estabelecem conteúdos e atividades, não planejam, ou planejam e não fazem, porque é muito mais fácil dar a bola para a criança e deixar ela fazer as coisas sozinha. É claro que ela tem que ter um momento de criatividade, mas se não for orientada ela vai criar esse vício. E eu vejo que muitos aqui têm esse vício, que vem do Fundamental (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Os alunos estão vindo do Ensino Fundamental com uma gama de atividades práticas largadas e enraizadas neles [...]. No início do ano letivo, eles chegam aqui só querendo futebol (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

Nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, notamos argumentações pautadas em justificativas baseadas na falta de cultura de aula de Educação Física, isto é, a ausência de rotina e de reconhecimento do conteúdo da Educação Física como um conhecimento a ser aprendido pelos(as) estudantes. Por sua vez, nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica e de convicções intermediárias, verificamos maior preocupação com os aspectos voltados ao desempenho e também não

identificamos em algumas falas efetivas estratégias para acolher os(as) estudantes com dificuldades.

Se eles tivessem uma boa base, não teríamos tanto trabalho para lidar com os alunos. Eles estão cheios de vícios [...]. Os profissionais da Educação Física que deveriam formar a base trazem para cá [Ensino Médio] as crianças cheias de vícios. E quando chegam aqui eles não querem fazer. E tem muitos que vêm para cá, que tentam fazer atividades, mas você percebe que eles nunca tiveram experiência psicomotora (MARTIN, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

A maioria das meninas que não querem participar do futebol, por exemplo, não querem participar de nada, porque elas não tiveram nada no Ensino Fundamental. Não tiveram base para ter o interesse no Ensino Médio (JORGE, entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

As referências à ausência de “base vinda do Fundamental”, como destacado nas narrativas, estão relacionadas às dificuldades que os(as) estudantes demonstravam ao tentar executar alguns movimentos como correr, saltar, girar e arremessar, além dos comprometimentos associados à coordenação motora. O domínio de tais destrezas, segundo os(as) professores(as), é relevante na progressão das atividades no Ensino Médio, por possibilitar o aprofundamento dos trabalhos técnicos e táticos. Os(as) professores(as) também relataram se deparar com alguns/algumas estudantes chegando ao Ensino Médio “cheios de vícios” e resistentes a atividades diferenciadas, isto é, não restritas às modalidades esportivas tradicionais.

Os(as) docentes que almejavam conciliar as atividades que acreditavam ser relevantes com os interesses dos(as) estudantes desenvolveram a *expertise* de converter os diversificados desejos pertinentes ao universo juvenil a propostas que apresentavam finalidades específicas e faziam sentido na comunidade escolar. Analisando inicialmente as narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, verificamos certa preocupação com a diversificação e com o diálogo estabelecido com os(as) estudantes, visando mediar a implementação das atividades dos planos de ensino.

Eu tento dar oportunidade, eu dou oportunidade. Porque, se eu fosse uma professora rola a bola, as meninas iriam fazer menos ainda do que fazem, por isso acredito que nós professores devemos **diversificar as práticas** para conseguir a adesão do maior número de meninos e meninas (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

[...] às vezes, quando percebo que a aluna tem uma resistência maior, eu **busco conversar** e saber como foi o Ensino Fundamental, tentando **criar um vínculo** com a pessoa para entender o porquê, o motivo da resistência. Fazer uma investigação para saber como mediar uma atividade (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 5 out. 2019).

Nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica, verificamos que estes(as) pareciam inclinados a associar as resistências dos(as) estudantes ao preconceito estabelecido em algumas modalidades caracterizadas socialmente como masculinas. Diante dessa situação, os(as) professores(as) geralmente passavam a ofertar modalidades às quais os(as) estudantes estavam habituadas(os), ou mediavam conflitos quando na iminência de se tornarem insustentáveis, como podemos conferir nas falas seguintes:

Ainda há muito preconceito dos meninos em relação às meninas, principalmente em atividades coletivas. Eles têm resistência em tocar a bola, falam que as meninas não jogam bem! **Quando eu percebo que está ficando grave**, eu digo que se não passar a bola para as meninas não pode fazer gol ou cesta. Então eu acabo dando ênfase à participação. Então a minha aula é mista e obrigatória (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

A adesão dos meninos é sempre maior [...] **as meninas participam mesmo é na queimada e no vôlei**. No futsal, só as que já jogavam antes e jogam com os meninos também (RANI, entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

Os(as) docentes de convicções intermediárias destacaram as fragilidades de algumas jovens meninas nas práticas esportivas, reconhecendo as diferenças que a princípio atribuíam a fatores culturais, entretanto não se desvinciliaram dos aspectos voltados à aptidão física.

[...] **algumas meninas não conseguem nem sacar**. Aí eu brinco muito com elas, pois elas dizem que eu é que tenho que ensinar. Eu

respondo: “**Fundamentos é no fundamental**, eu tenho só uma aula e não posso ficar só com você, infelizmente”. Mas é claro eu a gente tenta ensinar o básico (JORGE, entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

Quando **eu obrigo** alguém a jogar, acontece da pessoa ficar de má vontade e não dá jogo, fica parada. E também não tem muito o que fazer. Você vai lá pegar na mão do menino/menina para jogar? (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Foi possível perceber que os pontos de vista das concepções sociocultural e biodinâmica e dos(as) professores(as) de convicções intermediárias se distinguem em relação às iniciativas, no que dizia respeito às questões de gênero, transitando entre a busca pela diversificação e diálogo nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica e a aparente tomada de decisão tardia, voltada à sensibilização dos(as) estudantes, presenciada em uma das narrativas vinculada à concepção biodinâmica. Também identificamos ênfase dada à aptidão física, como elucidado nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica e de convicções intermediárias. Resumidamente, os desafios apresentaram-se distintos entre as concepções, mas alguns deles se sobrepunham.

Tendo em vista o até exposto, a seguir discutiremos mais detidamente sobre cada um dos desafios narrados pelos(as) professores(as), assim categorizados:

- as representações tradicionais de feminilidade;
- a pouca aptidão física das jovens meninas;
- a forma como os jovens meninos não acolhem as jovens meninas nas aulas;
- as questões específicas de infraestrutura e de legitimidade do componente curricular Educação Física na escola.

4.1 As representações tradicionais de feminilidade

As representações tradicionais de feminilidade também podem interferir na adesão às práticas esportivas, tendo sido consideradas pelos(as) professores(as)

como desafios relacionados às questões de gênero. Tais evidências corroboram as constatações descritas por Altmann e Jacó (2017), ao afirmarem que os saberes pertinentes às questões de gênero reforçam a suposta inferioridade biológica das mulheres em comparação aos homens. Isso porque o esporte no ambiente escolar geralmente é “vinculado à imagem de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa, [permeando] as práticas esportivas escolares”, conforme assevera Altmann (1998, p. 95).

Na Educação Física Escolar, uma perspectiva biológica e naturalizada de compreender o corpo, as diferenças entre homens e mulheres e a própria Educação Física, concebendo-a enquanto atividade física justificou a separação de meninos e meninas nas aulas. [...] A produção científica brasileira posiciona-se favorável à organização mista e às práticas coeducativas nas aulas de Educação Física (ALTMANN, 2017, p. 19-20).

Nas entrevistas, identificamos situações demonstrando quanto a maioria das jovens meninas encontravam-se em desvantagem em comparação aos meninos nas práticas esportivas. Todavia, também nos deparamos com registros de movimentos de transgressões de jovens meninas que haviam desenvolvido, sem dificuldades, suas potencialidades físicas e integrativas no contexto da Educação Física Escolar. Goellner (2007) orienta sobre a importância de se praticar uma desvinculação das possibilidades de socialização entre os gêneros com base em aspectos fisiológicos, em virtude da pluralidade que envolve as masculinidades e as feminilidades.

A desconstrução de paradigmas pertinentes à generalização de ideias que menosprezam a habilidade feminina nas práticas esportivas é geralmente baseada em afirmações consensuais de que “meninas não gostam de suar” e apenas “meninos sabem jogar” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 496-497).

As pressões sociais para as mulheres adequarem-se a padrões de comportamento e beleza específicos são geralmente sustentadas por conceitos e interesses sexistas que têm sido, na atualidade, veementemente refutados. Goellner (1999) ressalta que os aspectos comportamentais associados à exposição da imagem corporal da mulher baseavam-se na tríade “beleza, maternidade e feminilidade”,

segundo a qual a exercitação corporal era possível de ser exibida e celebrada desde que não comprometesse a feminilidade e os deveres maternos.

As identidades atribuídas aos termos masculino e feminino estabelecem universos antagônicos, dentro dos quais atividades vinculadas à virilidade e à agressividade são identificadas como dos homens, enquanto a beleza e a delicadeza são adjetivos das mulheres. Essa representação, embora passível de transgressão e de rupturas, organiza socialmente a forma como as pessoas são vistas e a sua integração às atividades culturais (GOELLNER, 1999, p. 141). Dentro dessa lógica, futebol e esportes, em geral, são considerados como atividades que demandam força e agressividade, portanto masculinas; enquanto a dança, ao demandar leveza e beleza, é caracterizada como uma prática feminina.

Esse entendimento explica parcialmente a tendência de alguns/algumas jovens demonstrarem predisposição a esportes que já dominam e resistência a outros. Tal circunstância compôs o campo dos desafios referentes à adesão das jovens meninas em algumas narrativas. Isso posto, justifica-se a “lógica” de as estudantes não estarem dispostas a se expor em público em práticas que desconhecem ou em relação àquelas caracterizadas como masculinas. É possível identificar os rastros dessas representações sociais que persistem na atualidade no espaço escolar. A “escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das jovens meninas” (LOURO, 1997, p. 58). E, igualmente compondo as representações sociais, as imagens de belezas associadas às mulheres também repercutiram em algumas narrativas relacionadas à falta de vestiários adequados nas escolas.

A ausência de vestiários adequados e compatíveis com o número de estudantes nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Vitória, por exemplo, pode comprometer o processo de adesão às práticas esportivas. Segundo Altmann e Fernandes (2014), a preocupação das jovens meninas em não ter como tomar banho ou não suar durante as atividades físicas reflete um discurso médico higienista da década de 1920, que estava associado aos cuidados relacionados à beleza, em razão da possibilidade de sedução vinculada ao corpo feminino. E, por mais simples que

pareça a resolução desse problema, ele foi narrado por alguns/algumas professores(as), como podemos conferir nos relatos dos(as) docentes vinculados(as) às concepções sociocultural/pedagógica e biodinâmica, assim como nos de convicções intermediárias.

[...] outro impedimento em relação à adesão do aluno que é capaz de fazer atividade física, porém, ao entrar no estágio, eles não querem mais fazer aulas de Educação Física. E **na escola não tem vestiário**. Essa **questão da higiene afeta muito também** (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

Hoje em dia tem muita frescura, o pessoal não quer ficar suado, ou “eu não gosto” [...]. Eu acho que as meninas têm mais problemas em relação à estética, por exemplo, ficar suada [...] e, se a aula for no primeiro horário, menos pessoas participam do que se a aula for no último horário; [...] tem o fator de não sujar o uniforme, de não transpirar. [...] Então acho que **o menino é mais largado em relação a isso, acho que ele não tem problema em ficar suado na sala, aí acaba aumentando a participação dos meninos** (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

O fato de suar, desarrumar o cabelo e suar, eu acho que mesmo tendo vestiários as meninas não animam, pois às vezes fizeram escova ou vai quebrar a unha. Assim como há alguns meninos que também não querem se sujar. Mas **com certeza o maior número é de meninas que não querem participar** (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Diante desses desafios, os(as) gestores(as) primeiramente deveriam investir na melhoria da infraestrutura. E, paralelamente, os(as) professores(as) também poderiam promover debates, levantando questionamentos com os(as) estudantes sobre os benefícios que a prática de atividades físicas sistematizadas podem promover, entretanto sem desconsiderar a resolução da problemática de não ofertar condições propícias para que os(as) estudantes possam se higienizar. Entre os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, por exemplo, apenas um professor e uma professora (N=2/6) evidenciaram a interferência de questões relacionadas ao “suor” na adesão às aulas; em contrapartida, praticamente todos os(as) professores(as) (N=5/6) vinculados à concepção biodinâmica mencionaram a falta de vestiários adequados como fator que dificulta a adesão às

práticas. Entre os(as) professores(as) (N=2/4) de convicções intermediárias, dois dos(as) quatro docentes mencionaram tal interferência.

Provavelmente, o fato de os(as) professores(as) vinculados à concepção sociocultural apresentarem mais alternativas voltadas à mobilização das jovens meninas às práticas esportivas fazia com que elas abrissem mão do desconforto de se recompor em locais pouco apropriados após as aulas de Educação Física por sentirem-se acolhidas. Além disso, os(as) professores(as) também afirmaram discutir sobre as implicações históricas e culturais nas questões pertinentes à feminilidade, cujas abordagens podem transparecer positivamente na adesão, mesmo existindo muitas adversidades pertinentes a gênero a serem superadas, entre elas as discriminações.

É nesse contexto que são estabelecidas algumas segregações nas aulas de Educação Física, nas quais meninos habilidosos geralmente são associados à regra, enquanto as jovens meninas são consideradas exceções. Por essa razão, reproduzem mitos da apatia e fragilidade feminina e da virilidade e competitividade masculina, como destaca Dornelles (2011). Essas representações têm uma segunda consequência: não apenas os esportes não são vistos como uma atividade hegemônica feminina, como as jovens meninas são inaptas, em relação aos meninos, para essa prática. Essa percepção é narrada como um desafio pelos(as) docentes, o que passamos a comentar a seguir.

4.2 Jovens meninas são consideradas pouco aptas fisicamente

Segundo Chan-Vianna, Moura e Mourão (2009, p.159), podemos identificar três padrões de comportamentos predominantes das jovens meninas nas aulas de Educação Física: as “meninas que participam”, aquelas “que tentam participar” e “as que boicotam as aulas”. Nas narrativas dos(as) participantes da pesquisa, verificamos que as jovens meninas que tinham experiências com práticas esportivas geralmente participavam das aulas sem apresentar resistências e interagem sem dificuldades. Todavia, havia jovens que eram comparadas a cones pelos(as) professores(as), os

quais ainda afirmaram que elas atuavam como “figurantes”, isto é, tentavam participar. Foram também identificadas nas falas situações de boicote, quando algumas meninas entravam em quadra, mas não atuavam efetivamente, provavelmente em virtude das sugestões que alguns/algumas docentes empreendiam na tentativa de incentivá-las a aderir às atividades.

Notamos, ainda, reproduções de falas depreciativas diante das potencialidades dos comportamentos das jovens meninas, quando os docentes até mesmo afirmaram presenciar comentários pejorativos entre os(as) próprios(as) estudantes. Os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica ressaltaram essa questão relacionando-a ao perfil comportamental das jovens meninas, e alguns/algumas evidenciaram a necessidade de mediação diante desse desafio.

[...] **tem que ter uma mediação, tem que ter uma estratégia para a gente mudar essa visão** dos meninos com as meninas e das meninas com elas mesmas. Porque há meninas que falam que os meninos são fortes e elas fracas (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Algumas meninas no futsal, ao entrar em quadra, têm uma **postura de não ir na bola** de não marcar (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Tomando como base a análise da postura passiva de algumas jovens meninas nas aulas de Educação Física, segundo as narrativas dos(as) professores(as), destaca-se a necessidade de implementar iniciativas visando a uma efetiva participação, repensando as vivências de modo que elas não atuem como “figurantes” em quadra, conforme destacam Altmann e Jacó (2017). “É necessário pensar, desafiar, questionar os entendimentos sobre o corpo, masculinidades e feminilidades predominantes nos conteúdos de aula, para que de fato ocorram essas reconfigurações” (ALTMANN; JACÓ, 2017, p. 23).

Os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica apontaram como desafios na adesão das jovens meninas as modalidades caracterizadas como masculinas. Na ocasião, a resposta a esse desafio mostrou-se, aparentemente, pelo desvencilhar-se da problemática, evitando algumas modalidades na versão mista ou adotando estratégias simbolicamente classificadas como “punitivas”.

O vôlei é a melhor opção para trabalhar a igualdade nas aulas, pois nas **demais modalidades é impossível**, porque dependem de muita capacidade física, força, velocidade. Então o vôlei é a melhor opção (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Tem alunos que não compreendem a necessidade da atividade física, muitos têm resistências, o que gera **conflitos** entre os alunos. **Aí tem que mandar para coordenação** [...] em relação à participação das meninas, há resistência, pois eu trabalho muito os esportes coletivos, e muitas **não conseguem desenvolver a coordenação motora para determinados esportes**, e quando chegam aqui [Ensino Médio] elas têm dificuldades (URIAH, entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

A alternativa que visa solucionar a resistência às práticas de atividades físicas direcionando os(as) estudantes à coordenação, como relatado na narrativa anterior, pode comprometer ainda mais o desenvolvimentos da cultura corporal de movimento e conseqüentemente a identificação dos(as) jovens com a Educação Física. Diante de circunstâncias desafiadoras pertinentes à falta de adesão às aulas, o diálogo associado à criatividade deve prevalecer, demonstrando ser a princípio a melhor alternativa para superar as adversidades.

Os(as) professores(as) de convicções intermediárias reconheciam as diferenças de gênero como desafios, atribuindo a passividade das jovens meninas tanto a fatores culturais quanto a fisiológicos ou voltados à aptidão física, como elucidado na narrativa a seguir:

[...] eu sei que **as meninas** nas aulas de Educação Física **geralmente são a parte mais fraca, com menos voz na área desportiva**, então de alguma forma eu tento beneficiá-las; [...] em algumas turmas elas não querem jogar, por medo de errar de se expor para a escola inteira [...]. Não são só as meninas que não querem aderir às práticas esportivas, mas **as meninas usam muito a desculpa de cólicas, têm medo de vazar**, existem as questões femininas, mas acredito que **há alunas que não têm aptidão** e que não se identificam. Eu era uma que só me identificava com esportes individuais. Então eu entendo quando o aluno não tem habilidade e não quer se expor (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

A indisponibilidade das jovens meninas em virtude de fatores supostamente fisiológicos, como relatado pela professora, talvez fosse um subterfúgio adotado pelas

estudantes para não aderirem às atividades propostas. Tal fato pode também estar relacionado à forma como o trabalho docente estava sendo conduzido, uma vez que identificamos em um trecho da narrativa a afirmação de que “há alunas que não têm aptidão”. Atualmente a Educação Física assume outras responsabilidades que não se limitam à melhoria da aptidão física. Entretanto, por mais que os(as) professores(as) tenham clareza das demais possibilidades de intervenções da Educação Física, muitos(as) provavelmente apresentam dificuldades em colocá-las em prática.

Nas análises dos desafios relatados nas entrevistas, consideramos importante ressaltar que as dificuldades em participar das aulas de Educação Física não se restringem somente às jovens meninas, pois nem todas vivenciam essas limitações. Diante dos dados evidenciados em algumas pesquisas, devemos lançar um olhar diferenciado para a participação das jovens, pois nem sempre a adesão acontece espontaneamente, como destaca Goellner (2010).

Portanto, enquanto a percepção das desigualdades não estiver presente nas aulas de Educação Física, o processo de combate às assimetrias seguirá comprometido. E a falta de iniciativas continuará fortalecendo a desmotivação, mantendo comportamentos que transitam do medo à passividade diante das práticas esportivas, como observamos nas narrativas das três perspectivas de Educação Física.

[...] há alunas que têm uma **postura mais tímida e outras têm medo** (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Nos esportes coletivos, **as meninas falam que eles vão machucá-las** (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Trabalho geralmente de forma mista, porém em algumas modalidades eu acabo separando, por exemplo no futsal, pois **as meninas têm receio de participar, elas acham que vão machucar**. Então tem alguns momentos que são só delas; [...] algumas meninas não gostam porque já levaram bolada e **têm medo** (RANI, entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

Eu acho que **o problema maior das meninas é exatamente a questão física, o medo do contato físico** (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

[...] já tive **aluna com medo de bola** e que participou de duas aulas o ano inteiro. E diante dessa situação eu insisto para o aluno participar das atividades mais tranquilas (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Nessa etapa da Educação Básica, é possível identificar relatos de experiências pregressas negativas na Educação Física, corroborando a restrição de repertórios motores em decorrência da falta de oportunidades ou de interesse em determinados períodos da vida escolar e social. Conseqüentemente, os(as) professores(as) deparam-se com estudantes que apresentam “medo de errar”; “vergonha de se expor” e, em alguns casos, com “rejeição a novidades”. Tais fatores comprometem a adesão às práticas distanciando ainda mais os(as) estudantes de explorarem suas potencialidades. Além disso, os(as) professores(as) também lidam com a falta de adesão dos(as) estudantes que estão na “busca por uma definição profissional” (DARIDO *et al.*, 1999, p. 142).

Compete aos professores e às professoras demonstrarem que a exposição do corpo em movimento faz parte do processo de aprendizagem, independentemente de força e habilidade, pois se não houver experimentação dificilmente haverá desenvolvimento, em consequência da ausência de vivências. E provavelmente os desafios continuarão a prevalecer. No entanto, além da timidez, não há como distanciar o medo da interação das jovens meninas com os meninos, da predominância da “imponente masculinidade” imposta em algumas modalidades esportivas, como destacam Altmann, Ayoub e Amaral (2011). É importante proporcionar práticas que viabilizem “o envolvimento efetivo e qualificado de meninas nas atividades” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 496), pois, se os investimentos não forem concretizados, continuaremos presenciando atuações femininas predominantemente coadjuvantes nas práticas esportivas. Na fala dos(as) docentes, é notória a presença figurante das jovens meninas nas aulas práticas.

Nas aulas práticas, geralmente **as meninas ficam como figurantes**, pelo menos nos esportes como futsal e basquete. No vôlei até que elas se impõem mais. Às vezes a menina nem se move e eu falo: “Olha só! Você tem que participar!” (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Com certeza **elas atuam como “figurantes”**, os meninos não estão preparados, por mais que você faça um trabalho de conscientização e fale que todo mundo é igual, você chega na hora de uma prática e a competitividade prevalece. **E eu acho a competitividade uma coisa positiva** (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Na maioria das vezes as meninas atuam como figurantes. Mas tem aquelas meninas pontuais, que gostam de jogar com os meninos. Geralmente são aquelas que têm mais habilidade e segurança (CATARINA, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

As meninas que têm mais dificuldades para jogar **geralmente nem pegam na bola, ou desviam dela, parecem às vezes um cone** (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

No processo de adesão, alguns aspectos devem ser considerados, como a ressignificação da competitividade no ambiente escolar, partindo do princípio de que a empatia deve prevalecer. Assim como o incentivo à superação de barreiras relacionadas ao medo que alguns/algumas estudantes apresentam. Tais circunstâncias provavelmente podem ter relação com as experiências negativas e às poucas oportunidades de vivenciar as práticas esportivas, o que repercute na falta de adesão das jovens meninas.

A tendência à predominância de “meninas figurantes” e “meninos protagonistas” no contexto da Educação Física Escolar, demonstra as fragilidades voltadas ao processo de equidade. A partir dessa percepção, pode ser possível potencializar questionamentos e entendimentos sobre o corpo no ambiente escolar, visando a “reconfigurações” que possam contribuir no acesso igualitário às práticas esportivas (ALTMANN; JACÓ, 2017, p. 23). Nesse contexto, podemos observar uma tendência de se classificar os meninos como “fortes e violentos” e as meninas como “fracas e sem habilidade”. Essa caracterização leva a um terceiro desafio narrado pelos(as) docentes, que se refere à forma como a interação entre jovens meninos e meninas acontece nas aulas.

4.3 Interações conflituosas entre meninos e meninas jovens nas atividades esportivas

Em relação às interações, identificamos relatos associados a diferentes formas de violência nas práticas esportivas nas aulas de Educação Física. As ocorrências apresentaram-se associadas ao preconceito e à intolerância vivenciadas pelas jovens estudantes da Rede Estadual de Vitória, demonstrando o quanto é necessário avançar diante dos desafiantes problemas pertinentes a gênero. Os dados produzidos na dissertação revelam situações em que os meninos se negavam a jogar com as jovens meninas, circunstância também apresentada por Altmann (2002). Alguns professores vinculados à concepção biodinâmica (N=4/6) afirmaram lidar com resistências de jovens meninas, que por medo de contatos físicos ou da bola evitavam participar das atividades mistas, como também relataram os(as) professores(as) da concepção sociocultural (N=3/6) e os(as) vinculados(as) a concepções intermediárias (N=3/4).

Na análise das narrativas verificamos situações ainda mais complexas, chegando a ponto de ocorrer sabotagens e ameaças contra a integridade física das jovens meninas que se prontificavam a participar dos esportes coletivos mistos. Nessas circunstâncias, a postura docente faz toda a diferença, pois nas escolas podem ocorrer reproduções do que os(as) estudantes vivenciam nas comunidades, ou, quem sabe, nas próprias residências. As narrativas de duas professoras vinculadas à concepção sociocultural/pedagógica revelam tal postura no ambiente escolar.

Os meninos estavam jogando, e eu disse: “Deixa ela jogar!” Aí eles falaram: “Ah, professora, eu vou quebrar!” E eu falei com ele: “Não vai não, você vai tocar para ela e vai devagar”. Então eu tento intervir dessa forma para eles enxergarem (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

No futsal já aconteceu de os meninos abandonarem a quadra revoltados quando sugeri que eles jogassem juntos: “Elas querem jogar, então deixa elas jogando aí”, e saíram da quadra. Todos os meninos saíram e as meninas ficaram sem time para jogar (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Importante avaliar que a percepção das desigualdades relacionadas ao impacto das relações de gênero pode servir como instrumento pedagógico se os(as) professores(as) e demais integrantes da escola estiverem preparados(as) para atuar com os(as) estudantes de modo que os(as) sensibilize. A disseminação de conhecimentos e de ações voltadas ao combate a discriminações e ao desrespeito é fundamental nessas circunstâncias.

Nas narrativas, identificamos outro desafio a ser superado, cujos relatos vinculam as desigualdades de gênero a fatores como falta de força e habilidade das jovens meninas em comparação aos meninos. Notamos que há uma predisposição cultural de atribuir essas duas características aos meninos, como se houvesse uma monopolização masculina de determinadas destrezas físicas. Tais associações partem tanto de alguns/algumas estudantes, como mencionado nas narrativas, quanto de professores(as) específicos(as), sendo possível identificar a existência de uma desmotivação feminina presente nos relatos das três perspectivas de Educação Física, perceptível tanto na narrativa da professora vinculada à concepção sociocultural/pedagógica quanto na do professor vinculado à concepção biodinâmica.

No cotidiano eu **me deparo com alunas desmotivadas a participar de esportes coletivos mistos. [As estudantes] falam que eles são mais fortes** (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Os **homens são mais fortes, são mais rápidos** e depois explico o porquê disso e explico cientificamente. Então é uma forma de mostrar para eles que não podem ter preconceito. **Não é que a menina não quer fazer igual a eles, é que existe uma explicação científica para isso.** Então eu trabalho essa conscientização de redução do preconceito em sala e trabalho com explicação científica. Só que na hora da aula eu tento minimizar isso, dizendo que todo mundo tem que participar da aula (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Na análise das narrativas, fica evidente que a desmotivação pode residir na maneira como as explicações são repassadas aos(às) estudantes e como as intervenções são implementadas. E, ao seguir uma linha de raciocínio amparada predominantemente nos aspectos fisiológicos, subentendemos que essa alternativa pode sobressair-se a ponto de dificultar ou impossibilitar ações satisfatórias. Algumas

considerações devem ser repensadas no ambiente escolar, de modo que proporcionem reflexões sobre como oportunizar as vivências da Educação Física Escolar de maneira democrática e “igualitária”.

Nesse processo, quanto mais profissionais se engajarem na sensibilização e buscarem cobrar melhores condições de trabalho, maiores serão as chances de se obter êxito perante as questões de gênero. A organização escolar, bem como as parcerias que ela pode vir a estabelecer, servirá de referência à legitimação curricular da Educação Física no ambiente escolar.

4.4 Desafios relacionados à organização escolar e à legitimidade do componente curricular Educação Física

Os desafios pertinentes às questões de gênero não se restringem aos aspectos didático-metodológicos. Outro desafio narrado pelos(as) professores(as), não estritamente vinculado à questão de gênero, mas que a atravessa, refere-se ao uso de celulares e à passividade diante das atividades físicas e o não reconhecimento dos(as) estudantes da disciplina como algo obrigatório e importante. Embora na Rede Estadual de Ensino exista um regimento que estabelece condições específicas para a utilização do telefone celular como ferramenta didático-pedagógica, especificadas por meio da Lei nº 10.506/2016, há reclamações por parte de alguns/algumas professores(as). Isso porque a existência da lei não garante o seu cumprimento, cuja situação repercute nas aulas de Educação Física, como podemos confirmar nas seguintes narrativas:

Elas chegam ao Ensino Médio e não querem fazer [atividade física], e eu observo isso até no Ensino Fundamental. Eu acho que esse comportamento está muito ligado à tecnologia. As crianças ficam muito tempo no celular em casa [...]. Tem relato de alunos que disseram que o professor dava a bola e ficava o tempo todo no celular ou lendo jornal [...]. A adesão é complicada pelo fato do comodismo não só do professor, mas também das próprias alunas em relação ao celular. O tempo todo, eu peço para guardar o celular, mas não tem

como eu controlar tudo (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

A falta de recursos tecnológicos para prender a atenção dos alunos também compromete a qualidade do ensino. E o aluno precisa ter a maturidade para usar os recursos tecnológicos, como o celular, por exemplo, pois geralmente eles estão muito à frente do professor nesse sentido. [...] Muitas vezes você está tentando ensinar e o aluno insiste em usar o celular (JÚLIO, entrevista concedida à autora, 30 out. 2019).

Como a escola é grande, às vezes tem alunos que somem durante a aula para ficar usando o celular (JORGE, entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

A falta de limites e respeito dos(as) estudantes, associada à intolerância ou às dificuldades de domínio dos recursos tecnológicos de alguns/algumas professores(as), pode comprometer o bom andamento das aulas. Se o(a) docente não dispor de uma relação produtiva com a turma, além de familiarização com o universo juvenil, possivelmente enfrentará ainda mais obstáculos diante dos desafios da Educação Física. Assim, podemos concluir que a “competição” com os recursos tecnológicos nas aulas torna-se inviável, se não houver criatividade, diálogo e paciência (KRAWCZYK, 2011).

O universo juvenil compõe um contínuo processo de construção do sujeito, constituída de experimentações e trocas que norteiam a sua pluralidade, e a relativa transitoriedade dessa etapa da vida não deve comprometer a análise de sua relevância na formação do “sujeito social”, cuja constituição é influenciada tanto pelo “meio social concreto” quanto pela “qualidade das trocas” nele estabelecidas (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nessa conjuntura, sabemos que as demandas contemporâneas podem ocasionar tensionamentos entre professores(as) e estudantes, pois o “jovem que chega às escolas públicas na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores”, e conseqüentemente as objeções se ampliam (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 256).

Ofertar formação integral e significativa aos(às) estudantes é um processo desafiador diante das disparidades caracterizadas pela diversidade de expectativas juvenis e históricos de frustrações associados às trajetórias nas aulas de Educação

Física. Do mesmo modo, reconhecemos as influências da globalização, dos recursos midiáticos e das cobranças mercadológicas, que repercutem no ambiente escolar.

Os desafios citados nas narrativas, apesar de apresentarem semelhanças, diferenciaram-se ao analisarmos as configurações de entendimento e as providências assumidas pelos(as) professores(as). Foi possível perceber nas argumentações dos(as) docentes vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica a tendência de atribuir a resistência às práticas físicas a fatores relacionados à falta de cultura de aulas de Educação Física, principalmente no tocante aos(às) estudantes recém-chegados(as) do Ensino Fundamental.

Nesse aspecto, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica concentraram-se em argumentos que destacavam a passividade das jovens meninas, assim como sua vaidade, como desafios que extrapolavam as possibilidades de intervenções no contexto escolar. Os(as) professores(as) de convicções intermediárias transitaram entre as duas vertentes, reconhecendo nos desafios a influência dos fatores culturais. Todavia, nem todos atuavam no sentido de tentar reverter as problemáticas inerentes à situação. No que diz respeito à análise das estratégias estabelecidas pelos(as) docentes, objetivamos compartilhar sugestões com maior potencial de abrangência e as mais interessantes do ponto de vista didático-metodológico, visando à adesão das jovens meninas nas práticas esportivas escolares.

Nas narrativas, notamos que, ao mencionar os desafios em seus relatos, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica aparentemente demonstravam maior preocupação em contemplar os(as) estudantes com propostas voltadas a questionamentos sobre a influência histórica acerca de gênero no contexto esportivo. E, ao que tudo indica, as visões eram mais otimistas diante das possibilidades de enfrentamentos das dificuldades pertinentes às questões de gênero no contexto da Educação Física Escolar. Em contrapartida, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica atribuíam as dificuldades de adesão predominantemente às diferenças físicas, conseqüentemente em seus relatos identificamos uma maior incidência de adversidades em relação à mobilização das

jovens meninas, se compararmos aos relatos dos(as) professores(as) da concepção sociocultural/pedagógica.

Portanto, com base na análise dos desafios, foi possível concluir que o modo como os(as) professores(as) percebiam os desafios se diferenciava, de acordo com as concepções de Educação Física em relação às questões de gênero nas aulas. No capítulo seguinte, discutiremos sobre as “estratégias para adesão e participação das jovens meninas nas práticas dos esportes coletivos”, visando analisar os desdobramentos dos desafios mencionados.

5 ESTRATÉGIAS PARA ADESÃO E PARTICIPAÇÃO DAS JOVENS MENINAS NAS PRÁTICAS DOS ESPORTES COLETIVOS

Devemos primeiramente reconhecer o empenho de um significativo número de professores(as) da Rede Estadual de Ensino da Secretaria da Educação (SEDU), tanto nas tentativas quanto nas efetivas implementações de propostas inclusivas nas aulas de Educação Física ante as questões de gênero. Esse processo pode ser reconhecido pela porcentagem de docentes que apresentaram em suas narrativas diferentes estratégias empregadas no cotidiano escolar.

É interessante salientar que as aulas de Educação Física, podem ser as mais propícias à aquisição do conhecimento empírico do movimentar-se. As práticas esportivas ganham evidência no contexto escolar e as mediações propostas pelos(as) professores(as) podem tornar-se instrumentos didático-metodológicos no processo de aquisição do saber, referente a cultura corporal de movimento.

Com base na análise do Quadro 7, podemos notar a predominância das intervenções dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica na sensibilização e motivação dos(as) estudantes, assim como na diversificação dos conteúdos, em comparação aos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica e de convicções intermediárias. Como percebemos, os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica concentravam-se em um número mais restrito de conteúdos, assim como apresentaram, relativamente, menos estratégias voltadas à sensibilização dos(as) estudantes, se comparadas aos(as) docentes da concepção sociocultural/pedagógica no processo de mobilização às práticas esportivas. Em relação à percepção das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física, um professor de convicção intermediária (N=1/4) e três professores da biodinâmica (N=3/6) afirmaram não notar diferenças de gênero em suas aulas. Em contrapartida, todos(as) os(as) professores(as) vinculados à concepção sociocultural (N=6/6), além de perceberem as diferenças de gênero, como expressaram em suas narrativas, também afirmaram buscar alternativas para combater as desigualdades.

Quadro 7 – Estratégias docentes voltadas à adesão das jovens meninas.

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	ESTRATÉGIAS DE ADESÃO DE ACORDO COM AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/ pedagógica (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Separação das equipes (N=6/6): não se preocupavam com questões de gênero no processo de separação das equipes. • Eventos esportivos (N=4/6): não adotavam estratégias diferenciadas. • Horário do recreio (N=3/6): afirmaram atuar em escolas que estabeleciam cronogramas de utilização dos espaços esportivos no horário do recreio. • Estratégias punitivas (N=4/6): adotavam estratégias classificadas na pesquisa como “punitivas”. • Sensibilização e motivação (N=6/6): afirmaram adotar estratégias de sensibilização. • Diversificação dos conteúdos (N=5/6): diversificavam as práticas considerando os esportes tradicionais como referência.
Professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> • Separação das equipes (N=6/6): não se preocupavam com as questões de gênero no processo de separação das equipes. • Eventos esportivos (N=6/6): não adotavam estratégias diferenciadas. • Horário do recreio (N=1/6): afirmou atuar em escola que estabelecia cronograma de utilização dos espaços esportivos no horário do recreio. • Estratégias punitivas (N=3/6): adotavam estratégias classificadas na pesquisa como “punitivas”. • Sensibilização e motivação (N=3/6): afirmaram adotar estratégias de sensibilização. • Diversificação dos conteúdos (N=0/6): não houve referência.
Professores(as) de convicções intermediárias (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> • Separação das equipes (N=3/4): não se preocupavam com as questões de gênero no processo de separação das equipes. • Eventos esportivos (N=4/4): não adotavam estratégias diferenciadas. • Horário do recreio (N=3/4): afirmaram atuar em escolas que estabeleciam cronogramas de utilização dos espaços esportivos no horário do recreio. • Estratégias punitivas (N=3/4): adotavam estratégias classificadas na pesquisa como “punitivas”. • Sensibilização e motivação (N=2/4): afirmaram adotar estratégias de sensibilização. • Diversificação dos conteúdos (N=0/4): não houve referência.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Tendo em vista algumas características percebidas no Quadro 7, as análises das estratégias serão individualmente discutidas levando em consideração a literatura

específica, bem como algumas contribuições em relação às experiências por mim vivenciadas na escola em que até a presente data leciono.

5.1 Estratégias utilizadas para a separação das equipes

Na separação das equipes para o desenvolvimento das modalidades esportivas, os(as) professores(as) podem adotar diferenciadas estratégias em sua rotina de atividades. O professor Alexandre, por exemplo, cujas turmas eram superlotadas, afirmou que considerava em seu cotidiano variadas formas de separação das equipes, incluindo ocasionalmente o “par ou ímpar”. Entretanto, o professor destacou também recorrer a um sistema de separação de equipes semelhante ao que eu adoto em minhas aulas, que consiste em atribuir números (letras, nomes específicos, cores...) aos(às) estudantes, que se posicionam em círculo e, após a explicação da aula, são divididos de acordo com o número de equipes que se deseja montar. O diferencial do sistema de separação que adoto em minha escola em comparação ao escolhido pelo professor Alexandre é que inicialmente as numerações são atribuídas às jovens meninas e posteriormente aos meninos, ou vice-versa. O número de jovens meninos e meninas nas equipes mistas fica equilibrado.

O propósito do professor Alexandre é economizar o tempo de aula, como relatado por ele mesmo: “Quando preciso de agilidade na separação, eu os separo em forma de círculo enumerando os alunos e os dividindo usando, por exemplo, 1, 2, 3 para separar três equipes”. Assim, ele acaba prevenindo a formação das “panelinhas” e um possível mal-estar por não haver remanescentes, e se por acaso o número de participantes for ímpar, basta escolher um ou uma estudante para completar a equipe.

Outra estratégia que particularmente adoto em minhas aulas é separar as equipes utilizando uma pequena caixa, que também pode ser uma sacola, desde que não seja transparente. Nessa alternativa, dentro da caixa ou sacola, o(a) professor(a) pode colocar recortes de EVA ou marcadores adesivos padronizados e quantificados de acordo com o número de equipes que pretende montar. Na sequência, basta sugerir que cada estudante, sem visualizar, tire uma “ficha” com a cor que

corresponderá à sua equipe. Portanto, em uma turma com trinta estudantes que pretendam jogar voleibol, por exemplo, será necessário ordenar cinco cores distintas de fichas, contendo seis unidades de cada. É uma alternativa rápida, não excludente e democrática. Reforçamos a necessidade de os(as) professores(as) considerarem novas formas de organizar suas práticas “tomando os cuidados necessários para que as relações desiguais de gênero não sejam produzidas e potencializadas” (CORSINO; AUAD, 2012, p. 88), considerando ainda o fato de que, quando um/uma estudante é escolhido por último em uma divisão de equipes, isso pode gerar um sentimento de exclusão e um vínculo negativo relacionado à Educação Física, conforme mencionado anteriormente.

5.2 Estratégias para a mobilização das jovens meninas via adesão em eventos esportivos

Experiências em eventos esportivos podem servir de subsídios para mobilizar as estudantes, despertando-as para as diferentes possibilidades relacionadas à cultura corporal de movimento. Compete à escola promover a interdisciplinaridade voltada à formação dos(as) jovens, principalmente diante das conexões que estes(as) estabelecem com o corpo (VIANA, 2014). Importante termos em mente que o corpo corresponde a um “vetor de agregação” e de “experiência estética coletiva”, por meio do qual se relacionam com as experiências vivenciadas coletivamente, além de englobar “simbologias e significados” (VIANA, 2014, p. 256). Por isso, as experiências corporais representam uma forma de os(as) jovens pertencerem a um grupo ou a algum espaço, portanto estabelecem significados na criação de vínculos e alianças.

Para incentivar a adesão às práticas da cultura corporal, na qual a exposição do corpo fica em destaque, é necessário investir na compreensão das peculiaridades do universo juvenil, considerando, por exemplo, a “vergonha” do próprio corpo, como mencionado anteriormente, principalmente em relação às jovens meninas (DARIDO, 2004, p. 62). A sensibilidade para lidar com esse tipo de circunstância é relevante. Assim, deparamo-nos com algumas situações consideradas por quatro

professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica como exitosas na promoção dos eventos esportivos, como demonstrado a seguir:

O torneio interclasse trouxe muitos alunos para as minhas aulas, principalmente os menos habilidosos, no caso do voleibol, que foi misto [...]. Sugerimos ter meninos e meninas na equipe, e haviam turmas em que as meninas eram menos habilidosas e tinham vergonha de participar em público. Então eles se mobilizaram para conscientizar as meninas a participarem para que eles também pudessem participar. E a participação delas foi interessante, pois a escola abraçou a ideia de que algumas eram menos habilidosas e eles passaram a incentivá-las. Então trouxe uma satisfação das meninas de que mesmo errando tem gente apoiando (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

Nos “Jogos Interclasses”, as modalidades são futsal, handebol e vôlei. A adesão partiu de estratégias em que para participar de uma modalidade específica o aluno tinha que garantir a inscrição em outra modalidade, visando mais adesão. No basquete, vôlei e handebol, por exemplo, os jogos foram mistos (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

A adesão das jovens meninas do Ensino Médio a eventos esportivos é um processo desafiador, pois requer algumas estratégias e poder de persuasão mediante a naturalização de se atribuir as melhores competições esportivas no ambiente escolar aos meninos. Em meu cotidiano, por exemplo, antes mesmo de cogitar a divulgação de um evento, inicio um processo de mobilização das jovens meninas que se identificam com as competições, sugerindo que me auxiliem no encorajamento de outras possíveis participantes. Procuro deixar bastante evidente nas aulas que antecedem o evento que as partidas esportivas correspondem a uma oportunidade de confraternização entre as turmas, visando apaziguar provocações que possam comprometer a adesão ou incentivar a intimidação.

No período que antecede os principais campeonatos esportivos, busco oportunamente realizar pequenos torneios paralelos durante as aulas, convidando principalmente as jovens meninas que a princípio não cogitam expor-se em eventos esportivos como os “Jogos Interclasses”. Nesses momentos, praticamente todas as partidas são mistas, incluindo o futsal, e quando há jovens meninas suficientes para compor as equipes, também promovo modalidades por gênero. Quando os jogos são

mistos, adoto um sistema semelhante ao mencionado por alguns/algumas colegas da área, no qual se reservam períodos para que somente as jovens meninas finalizem as jogadas, todavia não de forma simbólica, tocando parcialmente na bola, mas sim de maneira efetiva, pois nessas ocasiões elas devem ser estimuladas a atuarem como protagonistas.

Em meu cotidiano, procuro intercalar o tempo de protagonismo nesses pequenos torneios, de modo que, em partidas de 10 minutos, por exemplo, a cada cinco minutos sugiro um trabalho em equipe, para incentivar a atuação do maior número de estudantes. Na ocasião, os(as) discentes recebem pulseiras de cores distintas e periodicamente peço que a equipe se mobilize para que determinada cor atue nas jogadas, de acordo com a condição de finalização assinalada anteriormente. Assim como o mesmo direcionamento pode ser estabelecido incentivando a atuação de gêneros específicos em períodos predeterminados, alternativas que em meu contexto escolar são funcionais. Ao incentivar o sistema de rodízio constante de finalizações e de trocas de equipes, os(as) estudantes preservam a expectativa de se tornarem a qualquer momento possíveis artilheiros, cestinhas, atacantes, entre outras denominações que servem de referência à busca por momentos de atuação efetiva e destaque, de acordo com o perfil de cada estudante.

Nessa conjuntura, tenho notado que um número significativo de jovens meninas, que a princípio eu acreditava que não iriam aderir a esse tipo de exposição, passou não só a participar dos “Jogos Interclasses”, como também iniciou um movimento de cobrança por formações de equipes femininas em modalidades esportivas nos “Jogos na Rede”. Circunstância esta que em anos anteriores dificilmente se efetivaria na escola em razão do número insuficiente de jovens meninas interessadas. Esse quadro repercutiu positivamente sobretudo agora, no ano 2020, em comparação com o número de inscrições femininas registradas nos “Jogos na Rede”⁶ nos anos anteriores.

A estratégia de incluir nos “Jogos interclasses” propostas mais lúdicas, como pique-bandeira, queimada e gincanas, encoraja os(as) estudantes a se exporem, uma

⁶ As inscrições nos “Jogos na Rede” 2020 foram efetivadas, entretanto, em virtude da pandemia de coronavírus, as atividades foram suspensas.

vez que essas práticas não exigem fundamentos específicos. Aos poucos, quem antes se restringia passa a iniciar um processo de encorajamento, aderindo às atividades tradicionais e vencendo gradativamente o medo da exposição.

O processo de superação do medo da bola e da exposição do corpo em movimento pode ser lento, porém contínuo e capaz de gerar um sentimento de pertencimento a determinados grupos e práticas esportivas específicas, o que pode auxiliar na adesão das jovens meninas e aflorar ocultos ímpetos esportivos, se agregados ao sentimento de empatia.

5.3 Estratégias para a mobilização das jovens meninas para esportes no horário do recreio

Na análise das entrevistas, identificamos situações em que reivindicações partindo das jovens meninas provocaram a criação de cronogramas de uso dos espaços reservados às práticas esportivas no horário do recreio. Todavia, como especificado por alguns/algumas professores(as), apesar dos avanços, ainda há desvantagens no número de dias reservados às meninas, como registram as seguintes narrativas de professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica:

No horário do recreio estava tendo confusão porque os meninos não queriam deixar as meninas jogarem, e foi preciso estabelecer um cronograma para esse horário, mas colocaram um dia só para elas. E, quando algumas meninas não têm interesse, os meninos preenchem as vagas (JOANA, entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

No recreio tem um horário elaborado pela direção da escola para utilizar a quadra. O horário partiu da reivindicação das meninas, porém os meninos ainda têm um dia a mais de utilização da quadra (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Corroborando a afirmação de Altmann (1998) e Wenez (2005, 2012), notamos a subversão das jovens meninas, exercendo movimentos de resistência ante o

domínio dos espaços esportivos nos quais predominantemente os meninos tendem a usufruir. Entretanto, apesar de algumas conquistas, as diferenças ainda prevalecem.

Em minha escola de atuação, por exemplo, há períodos em que os(as) estudantes são incentivados a utilizar os espaços esportivos no momento do recreio, e geralmente só os meninos usufruem dessa permissão. Ao questionar as jovens meninas sobre o porquê de não aderirem às práticas, as respostas apresentaram-se variadas. Algumas afirmaram não acreditar na conciliação de utilização das quadras por não haver um/uma representante na escola para controlar os espaços nesse horário. Outras argumentaram não ter interesse em jogar no recreio pela possibilidade de suar e não ter como se recompor no curto prazo para conciliar o lanche com as práticas esportivas, e outras relataram preferir conversar com os(as) colegas ou utilizar os *smartphones* ou outros recursos virtuais.

Com o intuito de incentivar as práticas esportivas no recreio, em 2017, nas vésperas dos “Jogos interclasse”, negociei com a escola para que fosse autorizado disponibilizar os materiais esportivos no horário do recreio, bem como sugeri a democratização da utilização das quadras para tentar garantir que as jovens meninas também tivessem oportunidades de jogar. Todavia, houve um determinado período em que os vinte minutos de intervalo, que eu reservava para tais atribuições e também para lanchar, foram comprometidos pelos desgastes relacionados a reclamações sobre atrasos de estudantes após o recreio, lanches em horários inadequados, entre outras situações. Diante dessas intercorrências, sugeri que as jovens meninas participassem do projeto esportivo que eu desenvolvia no contraturno e que também se articulassem com o grêmio estudantil da escola visando à efetivação dos cronogramas de utilização das quadras, o que inicialmente repercutiu de forma positiva. Posteriormente, todos(as) os(as) estudantes foram temporariamente impedidos(as) de utilizar as quadras no intervalo em razão das mesmas justificativas mencionadas anteriormente.

Os critérios adotados nas autorizações ou não da utilização dos espaços no intervalo estavam relacionados aos incidentes de atrasos após o recreio, ao número de vezes que os(as) estudantes pulavam o muro em busca de bolas lançadas nas imediações da escola, entre outras circunstâncias, que fizeram com que

alguns/algumas integrantes da equipe pedagógica optassem por limitar ou restringir eventualmente a utilização das quadras. Assim sendo, notamos que há realidades em que as parcerias e as comunicações em prol da democratização dos espaços devem ser intensificadas para que tanto os meninos quanto as meninas tenham acesso as quadras respeitando o regimento escolar, caso contrário a sua utilização será inexistente ou sazonal, como exemplificado anteriormente.

5.4 Estratégias “punitivas” para mobilizar as jovens meninas para as aulas

Diante da desmotivação de algumas estudantes em relação à adesão às práticas esportivas, professores e professoras, aparentemente cansados das tentativas de mobilização das jovens sem obtenção de êxito, passaram a adotar o que simbolicamente nomeamos na pesquisa de “alternativas punitivas”. O estresse causado pela rotina em algumas escolas, principalmente em relação ao descrédito atribuído à disciplina Educação Física, tem gerado em alguns/algumas professores(as) certo desinvestimento na implementação de aulas mais elaboradas, cujas argumentações corroboram as afirmações de Carrano, Dayrell e Maia (2014), que destacam as complexas condições de trabalho dos(as) professores(as) do Ensino Médio no Brasil. Segundo os(as) autores(as), as razões para tal cenário estão associadas a questões contratuais, salariais, deslocamentos e esgotamentos físicos e psíquicos, além das cobranças laborais ante políticas educacionais e demandas da comunidade escolar.

Alguns/algumas docentes sentem-se pressionados(as), passando a adotar as “estratégias punitivas” na pretensão de mobilizar os(as) estudantes às práticas, como evidenciado nas narrativas das três perspectivas agrupadas neste trabalho. Essas circunstâncias predominantemente incluem programações geralmente menos atrativas aos(às) estudantes que não se dispõem a participar do plano de aula original. Alguns/algumas professores(as) mencionaram cobranças de “relatórios bem detalhados” (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019), que, segundo relatos, induzem os(as) estudantes a desistirem da programação paralela. Todavia,

isso não quer dizer que as atividades teóricas sejam “punitivas”, pois também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. No entanto, os(as) professores(as) mencionaram que os(as) estudantes apresentavam muita resistência a essas programações, de modo que elas passaram a servir como estratégias de adesão às práticas.

A elaboração de relatórios é um recurso que ocasionalmente adoto em meu cotidiano. Entretanto, essa possibilidade depende da viabilidade de adaptação à proposta do plano de aula original e geralmente é adotada nos casos em que (os)as estudantes se encontram sem condições físicas ou emocionais para participar da aula. Porém, no período em que generalizei essa alternativa, condicionando-a a todos(as) os(as) que não se prontificavam a aderir às atividades, notei que essa atitude não repercutiu da forma desejada, uma vez que a adesão à prática daqueles(as) que desistiam do relatório e passavam a aderir ao plano de aula original não era espontânea, e sim momentânea, baseada em uma pressão psicológica que a meu ver não estava desencadeando benefícios em longo prazo. Além disso, a qualidade dos relatórios dos(as) estudantes que não aderiam ao plano de aula original não era satisfatória pela superficialidade com a qual redigiam os temas sugeridos, que na ocasião eram disponibilizados por meio de folhas impressas ou arquivos enviados via WhatsApp, com conteúdos compatíveis com o tema da aula. Em outras circunstâncias, sugeria anotações sobre os objetivos propostos nas aulas ou solicitava que redigissem seus históricos em relação as suas trajetórias na Educação Física Escolar, visando identificar possíveis causas da resistência às atividades. A partir da adoção dessa estratégia, pude notar certa ausência de cultura voltada à diversificação das práticas nas aulas de Educação Física desses(as) estudantes.

Em determinados momentos, a elaboração de relatórios pelos(as) estudantes apresentou pontos positivos em meu cotidiano, mas em outros nem tanto. O êxito pode ser considerado pelas vezes em que tive contato com textos redigidos geralmente por jovens meninas resistentes às práticas esportivas que mostravam os motivos que as condicionavam ao desinteresse pela Educação Física, como: constrangimentos, traumas de bola, entre outras particularidades vivenciadas em

experiências pregressas, cujos conteúdos me auxiliavam na condução das propostas de estímulo às atividades.

Nessas ocasiões, alguns textos eram produtivos, mas em sua maioria, não. E, nesse processo de tentar conciliar as duas atividades simultaneamente, a qualidade da mediação acabava comprometendo-se. Diante dessa dificuldade, passei a priorizar a programação original em detrimento da paralela, que me retornava geralmente com uma qualidade questionável, cuja característica negativa vinha a descobrir somente nos planejamentos, quando me prontificava a fazer as leituras. Tal possibilidade também apresentava como adversidade o tempo destinado à avaliação das atividades escritas, das quais precisava mediar com as demais atribuições impostas pelo sistema educacional. Partindo desse entendimento, é compreensível que alguns/algumas professores(as) priorizem a atribuição de notas de participação como alternativa avaliativa principal.

Nessa jornada em busca da adesão tanto das jovens meninas quanto dos demais estudantes às práticas esportivas, deparamo-nos com professores(as) que buscavam como alternativa a atribuição de notas de forma incisiva, como exemplificado a seguir:

[...] em relação aos alunos que demonstram um comportamento de indiferença em relação às propostas, eu já deixei para a prova final, mas o que eu faço hoje é não os aceitar em outros ambientes se eles não fizerem aquilo que deveria ser feito (MARTIN, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Nesse sentido, alguns/algumas professores(as) reservavam notas com percentuais mais significativos para a participação prática em relação aos demais processos avaliativos, na expectativa de melhorar a adesão. Em alguns casos, a atitude pode até contribuir, entretanto, é uma alternativa que não garante cativar os(as) estudantes.

[...] a minha perspectiva pessoal de trabalho está relacionada à nota, e quando o aluno não faz ele vai para a recuperação correndo o risco de reprovar [...]. Visando não perder tempo, eu prefiro atribuir nota zero a quem não participa (BRYAN, entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

[...] aplico prova teórica e prova prática, coisas bobas, coisas simples (cinco toques, dois toques...) e a nota é proporcional ao desempenho (URIAH, entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

O problema é que quando o(a) professor(a) se limita a atribuir “nota zero” a quem não participa pode agravar ainda mais a falta de adesão às aulas, em face de estudantes que nem sempre estão preocupados(as) com aprovação ou reprovação em Educação Física. Além disso, aumenta a possibilidade de se reforçar ainda mais a assimétrica participação das jovens meninas, se comparada com a dos meninos, como evidenciam Juliana Jacó (2012) e Rogério Cruz de Oliveira (2010), ao afirmarem que “meninas são maioria entre quem fica na arquibancada ou na beira da quadra, sem realizar a parte prática da aula, tornando mais restritas suas aprendizagens corporais” (JACÓ, 2012; OLIVEIRA, 2010 *apud* ALTMANN, 2017, p. 21). Essa situação ocorre, entre outros fatores, pelo condicionamento de ocupação espacial no ambiente escolar e pela propensão de algumas jovens a assumirem posturas passivas, com as quais geralmente estão habituadas em razão de critérios comportamentais influenciados por aspectos históricos e cotidianos, uma vez que nem todas se prontificam a enfrentá-los.

A supervalorização de notas apresenta limitações por não cativar as estudantes pelas propostas, mas sim pela possibilidade de não alcançarem a média exigida, ou de sofrer alguma sanção e não poder participar das modalidades às quais se identificam. Essas alternativas funcionam como apostas, das quais podem ou não surtir efeitos desejáveis, pois, ao mesmo tempo em que o(a) professor(a) condiciona a estudante a aderir à prática, uma vez que algumas jovens meninas geralmente tendem a realizá-la forçosamente e conseqüentemente com má vontade, tal método também pode induzir à experimentação, a ponto de despertar o interesse. Segundo Snyders (1993), a obrigatoriedade pode gerar alegrias com sentimentos de tensão e de emoção, pois, quando uma atividade passa a ser obrigatória, ela deve oferecer condições de segurança propícias para o seu desenvolvimento, podendo promover alívio e satisfação.

Portanto, ao que tudo indica, o exaustivo processo de tentativas de adesão às práticas esportivas demonstra estar relacionado ao contínuo exercício da criatividade

docente, de forma que venha a aguçar a curiosidades das jovens estudantes. Tais iniciativas podem ser agregadas ao poder de persuasão, cujo intuito é de oportunamente mobilizar recursos voltados à experimentação. Dependendo do contexto, a experimentação pode ser considerada uma conquista docente diante de estudantes muitas vezes irredutíveis às aulas práticas de Educação Física Escolar.

Entretanto, a responsabilidade de incentivar os(as) estudantes não é exclusivamente dos(as) professores(as). A valorização docente e o apoio da equipe pedagógica são fundamentais, uma vez que podem contribuir significativamente no processo de compreensão da relevância da Educação Física enquanto componente curricular.

As parcerias estabelecidas na escola podem auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física a despertarem o interesse dos(as) estudantes para as atividades, pois “somente se o aluno [e a aluna] sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade” (SNYDERS, 1993, p. 27).

Todavia, para que o(a) estudante se permita sentir essa alegria, as estratégias precisam variar, ocorrendo de forma sutil, ofertando, por exemplo, alternativas paralelas menos atrativas, de modo que condicionem os(as) estudantes a aderirem à prática, pois pela experimentação ele(a) terá discernimento para julgar se valeu ou não a pena participar das propostas. “A obrigação escolar pode oferecer ao aluno um leque de experiências emotivas que não tem equivalente no mundo cotidiano, na liberdade comum: emoções vivas, às vezes violentas, mas controladas pelo conjunto da situação” (SNYDERS, 1993, p. 104).

Despertando o interesse, o(a) professor(a) auxilia a superar o ócio, a timidez, a naturalização das práticas caracterizadas como masculinas ou femininas, entre outras tendências, muitas vezes alimentadas pelas experiências escolares progressas. A “obrigação” escolar pode constituir-se, segundo Snyders (1993), em uma força capaz de atuar simultaneamente no combate à hesitação, angústias interiores, prostração nas atitudes e nas aspirações. A “obrigatoriedade”, segundo o autor, corresponde à oportunidade de realizar práticas que espontaneamente os(as) estudantes não se prontificariam a desenvolver.

O entendimento de que há uma proposta que apresenta objetivos específicos é fundamental na Educação Física Escolar, que necessariamente não agradará a todos(as) sempre. Sobretudo, os conteúdos sugeridos devem apresentar finalidades a serem apropriadas pelos(as) estudantes, de modo que o(a) beneficie perante as possibilidades que envolvem a Educação Física Escolar enquanto componente curricular, assim como ocorre nas demais disciplinas.

5.5 Estratégias de sensibilização voltadas para a questão de gênero e motivação das jovens meninas

O estímulo às práticas inclusivas é significativo no processo de superação das desigualdades de gênero presenciadas no cotidiano escolar. Compreendemos que as diferenças devem ser “reconhecidas” e as desigualdades trabalhadas de maneiras diversificadas, como sugerido por Goellner (2009).

Compete ao(a) docente ressaltar a importância do desenvolvimento corporal. Entretanto, torna-se superficial o processo se este não vier acompanhado de uma construção conjunta, isto é, voltado ao amadurecimento não só das destrezas corporais, mas também englobando a inteligência emocional, que envolve a “capacidade do indivíduo para efetuar pensamentos abstratos, aprender e adaptar-se ao meio ambiente” (NASCIMENTO, 2006, p. 50). Podemos verificar tal recurso sendo adotado nas narrativas de alguns/algumas professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica.

[...] muitas vezes eu percebo que eles têm um problema e eles não falam, e por meio do diálogo eles vão se abrindo, pois você demonstra que está se importando. [...] às vezes, quando percebo que a aluna tem uma resistência maior, eu busco conversar como foi o ensino fundamental, tentando criar um vínculo com a pessoa para entender o porquê, o motivo da resistência. Fazer uma investigação para saber como mediar uma atividade (JUSSARA, entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Segundo alguns/algumas professores(as), mediante a percepção dos(as) estudantes que apresentam maior sensibilidade na mobilização dos(as) colegas com dificuldades, eles(as) procuram torná-los(as) aliados(as), incentivando-os(as) a assumirem postos como monitores das práticas. Tais iniciativas foram relatadas em algumas narrativas de docentes vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, conforme apresentamos a seguir:

Eu ensino que os alunos mais habilidosos que tendem a não passar a bola podem ajudar os demais, orientando em uma posição, deixando o colega se sentir seguro para receber uma bola. Ou, se ele errar, orientar como acertar. Então é um trabalho de conscientização daquele que se acha superior aos demais, para ele descer um pouco do pedestal e passar a ensinar para que todos cresçam juntos. E que tenham um resultado satisfatório juntos [...]. Entre as meninas, têm sempre aquelas mais participativas, e eu as convido a incentivar as demais meninas e meninos que estão do lado de fora para participar, pois elas passam a ser uma referência. Eles as veem com admiração, pois são meninas que estão se destacando entre meninos habilidosos e passam a se destacar também pela habilidade. E cativando já é um esforço grande, e assim eles se sentem acolhidos (LEÔNIDAS, entrevista concedida à autora, 28 out. 2019).

A alternativa de convidar jovens estudantes para auxiliar os(as) demais colegas que apresentam dificuldades pode surtir bons resultados. Todavia, se houver uma progressão no nível de complexidade das propostas, o retorno pode ser ainda mais produtivo, pois de forma autônoma os(as) estudantes que apresentam limitações terão a oportunidade de gradualmente acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Em outras narrativas de professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica também identificamos semelhantes estratégias de encorajamento voltadas para as estudantes. Na ocasião, havia docentes que faziam questão de jogar com eles(as), pois, segundo os(as) professores(as), é uma forma de demonstrar que todos(as) nós apresentamos limitações e que, mesmo diante das possibilidades de não executar com maestria as práticas, os(as) docentes colocavam-se à disposição das atividades. Com essa postura, enunciavam suas fragilidades, cujas iniciativas, segundo relatos, repercutiam positivamente na gradual adesão das jovens estudantes.

Diante de alunas resistentes, eu sou insistente e digo que vou ensinar. Às vezes jogo com eles, e eles gostam, porque acho que eles se sentem mais seguros. E alunas que não faziam nada passam a jogar, mesmo que não tenham uma boa performance. Elas acabam interagindo com o grupo (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Por meio dessas exemplificações, entendemos que é possível estabelecer parcerias com os(as) estudantes visando beneficiar os(as) professores(as) com o suporte de monitores(as). Essa estratégia pode apoiar os(as) estudantes com dificuldades, por se sentirem acolhidos(as), auxilia também os(as) mais habilidosos(as), por se sentirem úteis ao contribuir com os(as) demais colegas, e contribui principalmente com os(as) docentes, por dividirem a responsabilidade com os(as) demais integrantes da proposta, evitando assim a sobrecarga.

A compreensão do universo juvenil ajuda o(a) professor(a) a perceber e agir diante de suas fragilidades e potencialidades, contribuindo no acesso à informação e no estímulo ao conhecimento, visando cativar iniciativas autônomas e a ações emancipatórias voltadas à cultura corporal de movimento. Nesse processo, há concomitantemente o desenvolvimento da empatia e de princípios éticos e morais, que se podem estender às práticas cotidianas. Vejamos a narrativa de uma professora vinculada à concepção sociocultural/pedagógica, como segue:

[...] ao trabalhar com os documentários [“Silêncio dos homens”; “Deixa que eu chuto”], após as reflexões, reforço nas aulas práticas que as meninas não são incentivadas desde criança a praticar atividades com bola como os meninos. Por isso peço respeito, e eles vão fazendo esse exercício. E esse processo é uma construção... às vezes eu tenho a sensação de que foi raso, mas eu não tenho certeza, pois não conseguimos estender tanto as discussões, pois tenho que dar conta de outros conteúdos. [...] Procuro incentivar as alunas com dificuldades a superá-las dizendo que elas conseguem sim fazer, que elas devem acreditar em si! (BOUDICA, entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Por meio das iniciativas mencionadas nas entrevistas, conseguimos perceber a relevância da exposição de assuntos que denunciem as desigualdades vinculadas ao universo feminino esportivo. E tal recurso, segundo Goellner (2009), pode ser

implementado por intermédio de dinâmicas individuais ou grupais, relacionadas às questões de gênero e, caso os(as) professores(as) sintam-se seguros(as), também podem incluir o tema sexualidade, do mesmo modo que há possibilidade de incentivar a criação de narrativas individuais, coletivas, verídicas ou fictícias, oportunizando debates e discussões pertinentes ao sexismo e às desigualdades. Também é possível proporcionar a apreciação de elementos culturais expostos na mídia e na sociedade em geral, cativando o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diferenças de oportunidades relacionadas a gênero.

As alternativas mencionadas por Goellner (2009) são estratégias que oportunamente busco implementar no cotidiano, principalmente no início do ano letivo, no processo de avaliação diagnóstica realizada por cada professor(a) da escola. Por meio desse recurso, identifico o perfil dos(as) estudantes buscando posteriormente alternativas compatíveis com as características de cada turma, e em algumas delas é necessário tomar providências mais enfáticas em relação às questões de gênero nas aulas, enquanto em outras as propostas fluem com mais harmonia.

Portanto, nesse exercício, é necessário reforçar que as “práticas pedagógicas devem partir da percepção de jovens meninas e mulheres como capazes, intervindo na consolidação de um saber-fazer, no aprimoramento de gestos, na melhora do desempenho e na adoção de uma postura protagonista” (ALTMANN, 2017, p. 31). Diante desse entendimento, os(as) professores(as) possivelmente estarão mais aptos a desenvolver trabalhos diferenciados e voltados à promoção da equidade.

5.6 Estratégias de diversificação dos conteúdos

Em praticamente todas as narrativas identificamos relatos associados à “falta de base” dos(as) estudantes sendo considerada um desafio. Exercitar o desapego das predominantes práticas hegemônicas (vôlei, futsal, basquete e handebol), trabalhadas no formato tradicional, pode contribuir na adesão das jovens meninas aos esportes, ou apresentá-las no formato tradicional, desde que haja a preocupação em estimular a sensibilização para que todos(as) participem efetivamente das atividades

propostas. Do mesmo modo, é necessário compreender que entre as práticas esportivas há assuntos e ações complementares que podem ser explorados, como a influência dos meios de comunicação, *bullying*, conscientização corporal, entre outros temas pertinentes à área.

No processo de análises das entrevistas, em relação à diversificação dos conteúdos, identificamos sua predominância nas narrativas dos(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica.

[...] aqui eu tento dar tudo o que é possível, **procuro diversificar as práticas** [...] ao diversificar as práticas, por exemplo, com circuito funcional, eu ouvi deles: “Eu, heim, isso aí não é Educação Física não!” Mas eu dei! [...] Os meninos me chamaram de doida, porque eles acham que toda atividade tem que ter bola (DANDARA, entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

A diversificação das propostas da cultura corporal de movimento é sugerida por alguns/algumas autores(as) por beneficiar mais estudantes e ampliar as possibilidades de os(as) jovens se identificarem com mais práticas. Partimos do princípio de que “o esforço não está condicionado ao gênero, mas ao interesse pela atividade, o que justificaria a necessidade de diversificação dos conteúdos, de modo a potencializar o envolvimento de todos/as nas aulas” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 494).

Nas narrativas, verificamos que mesmo compreendendo a relevância da diversificação da cultura corporal de movimento, nem todos(as) os(as) professores(as) a colocavam em prática em seus planos de ensino. Todavia, alguns/algumas docentes, geralmente vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica, reconheciam a importância da diversificação e organizavam suas atividades objetivando superar as resistências de alguns/algumas estudantes que estavam habituados(as) às práticas restritas da cultura corporal de movimento. Em contrapartida, tantos os(as) professores(as) da concepção biodinâmica quanto os(as) de convicções intermediárias demonstraram em suas narrativas certa limitação na variedade de conteúdos em comparação aos professores e professoras vinculados(as) à concepção sociocultural/pedagógica.

Visando compreender como se procedia a estruturação dos conteúdos ao longo do ano letivo nos planos de ensino dos(as) docentes participantes da pesquisa, obtivemos respostas em que os(as) discentes indicaram as prevalências detalhando a descrição das estratégias. Tomando como base essa organização, foram estabelecidos os seguintes critérios para a análise dos conteúdos, bem como dos objetivos almejados. O processo de análise da diversificação foi dividido em cinco tópicos, a saber: jogos adaptados; adaptações das práticas às regras; contextos pertinentes a gênero para aulas teóricas; coeducação; e programações alternativas. Cada item da diversificação está conceituado e exemplificado no Quadro 8.

Quadro 8 – Organização dos subtópicos para análise das diversificações dos conteúdos e estratégias.

DIVERSIFICAÇÃO	CONCEITOS	EXEMPLOS
a) Jogos adaptados	Correspondem a alterações em jogos tradicionais, com o intuito de viabilizar a adesão de todos(as).	Pique-bandeira, queimada, arranca-rabo (adaptados).
b) Adaptações das regras esportivas	Modificações de regras esportivas tradicionais visando à participação de todos(as).	Vôlei, futsal, basquete, handebol, <i>rugby</i> , futebol americano (adaptados).
c) Contextos pertinentes a gênero para aulas teóricas	Propostas de atividades teóricas contextualizadas no tema gênero.	Filmes, documentários, textos.
d) Coeducação	Educação conjunta entre os integrantes do processo educacional.	Aulas coeducativas, organizações de eventos.
e) Programações alternativas	Atividades paralelas aos(às) estudantes que não realizarão a programação original do plano de aula.	Dominó, dama, tênis de mesa, atividades contextualizadas no plano de aula.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

a) Jogos adaptados

Os jogos adaptados foram citados como iniciativas voltadas à adesão das jovens meninas às aulas de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Vitória, como exemplificado nas narrativas das três perspectivas. Na ocasião, os(as) professores(as) mencionaram adaptar atividades como queimada, pique-bandeira, esportes tradicionais, jogos e brincadeiras e esportes inclusivos.

Em relação aos esportes inclusivos, compreendemos que a atenção deve ser redobrada em virtude das particularidades físicas e cognitivas de alguns/algumas estudantes que compõem o ambiente escolar. Assim, estabelecer conceitos e definições no âmbito da Educação Física adaptada torna-se uma tarefa multifacetada.

Considerando essas particularidades, verificamos por meio das narrativas que os(as) professores(as) da Rede Estadual, em sua maioria, reconheciam a relevância de proporcionar adaptações às práticas, fossem elas em virtude de questões pertinentes a gênero ou para atender estudantes que apresentavam limitações físicas ou cognitivas. Nesse sentido, os(as) professores(as) ressaltaram que as alterações deveriam privilegiar a todos(as) os(as) estudantes, prevenindo de antemão discriminações.

b) Adaptações das regras esportivas

Levando em consideração a predominância dos esportes tradicionais nas aulas (futsal, vôlei, basquete e handebol), alguns/algumas professores(as) relataram ter obtido êxito nas adaptações às regras esportivas nas atividades práticas objetivando beneficiar a todos(as) os(as) estudantes que em determinadas modalidades apresentavam limitações. E, entre as alternativas adotadas, algumas foram direcionadas às jovens meninas que apresentavam dificuldades. Nesse caso, a atenção às adaptações deve ser reforçada para evitar a caracterização das jovens meninas como incapazes, incompetentes ou como aquelas que comprometem a fluidez das partidas, como alertam Altmann e Sousa (1999).

Nesse contexto, os(as) professores(as) se encontram diante de situações complexas, uma vez que, de um lado, há riscos de julgamentos relacionados às adaptações, que “podem consagrar a ideia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” e, conseqüentemente, podem induzir ao entendimento de uma suposta “debilidade’ feminina” (LOURO, 1997, p. 74), principalmente em relação a alguns pontos de vista sobre o potencial das jovens meninas que não tiveram oportunidades ou prévios interesses pelas práticas esportivas. E, de outro lado, se não houver um equilíbrio, as regras alternativas adotadas podem comprometer a dinamicidade sugerida por algumas modalidades esportivas. Nesse sentido, se o processo de sensibilização não for desenvolvido previamente ou concomitantemente às adaptações, a incidência de queixas podem tornar-se insustentáveis. Altmann e Sousa (1999) evidenciam os inúmeros conflitos e as dificuldades dos(as) professores(as) em mediar as questões de gênero no cotidiano escolar, por tratar-se de um enfrentamento de princípios culturais de lentas transformações sociais.

No processo de adaptação às regras, é relevante compreender o contexto em que os(as) estudantes estão inseridos, analisando o perfil das turmas e, na medida do possível, as características pertinentes à cultura corporal da comunidade escolar, cuja alternativa pode ser verificada por meio de avaliação diagnóstica. Contudo, sugerimos que as tentativas de estabelecimento da harmonia não estejam associadas à conveniência de ofertar propostas paralelas descontextualizadas em relação ao objetivo do plano de aula original, uma vez que, mediante esse esforço, as adaptações podem beneficiar não só a algumas jovens meninas, mas a todos(as) que na trajetória escolar perderam a motivação de aderir às práticas esportivas.

As intervenções voltadas às adaptações às regras nas aulas de Educação Física assumem, portanto, uma dupla função, correspondendo à preservação do entusiasmo tanto dos(as) estudantes que já dominam determinadas práticas esportivas quanto dos(as) que necessitam de uma atenção diferenciada para determinadas propostas.

c) Coeducação

A escola é fundamental no desenvolvimento de reflexões e ações voltadas ao combate às desigualdades. Segundo Benevides (1996), o processo educacional pode auxiliar tanto na preservação quanto nas mudanças de determinados contextos culturais. Assim, a educação para a democracia e a coeducação assumem a “ideia prático-regulativa” no desenvolvimento de parâmetros voltados às ações humanas, considerando os aspectos causais, temporais e fenomênicos. A coeducação pode ser desenvolvida por meio de parcerias entre estudantes e professores(as), a partir da troca de experiências e no amparo de políticas públicas (AUAD, 2003, p. 138). Nesse sentido, a coeducação também “pode ser entendida como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (TEIXEIRA, 2000, p. 24).

A base da proposta de uma escola coeducativa é justamente uma alteração da forma como enxergamos a escola mista. Enquanto a escola mista considera os(as) estudantes para o planejamento das aulas e, muitas vezes, homogeneiza conhecimento com base nele, a escola coeducativa considera que meninos e meninas são atravessados por relações desiguais de poder. Portanto, adotar aulas coeducativas é tratar de uma postura didática que reflita ativamente sobre isso em todo o processo de ensino e aprendizagem (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000).

A coeducação pode apresentar duas perspectivas no ambiente escolar, sendo uma voltada para a “redução das desigualdades de gênero” relacionadas à socialização, e a outra direcionada à “eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que escola reproduz desigualdades sociais e culturais, ela também pode combatê-las não só resgatando memórias e corrigindo omissões de representantes femininas na história, mas também adotando estratégias pedagógicas com potencial de impedir o desenvolvimento de estereótipos de gênero que possam prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. E para que isso ocorra os(as) professores(as) precisam aguçar a percepção e superar a resistência a mudanças,

assumindo papéis fundamentais diante da invisibilidade e das sutilezas inerentes ao sexismo (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000. p. 41- 42).

Apesar da literatura apontar a coeducação como uma alternativa produtiva no contexto da Educação Física Escolar, ainda há muitos(as) professores(as) que a desconsideram em seus cotidianos “em decorrência da preferência pela acomodação, ou rendimento, objetivo este que já teve espaço na Educação Física. Porém, hoje, isso vai de encontro aos objetivos propostos pelas metodologias emergentes” (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p.121).

Nessa perspectiva, Costa e Silva (2002) afirmam que não basta incluir as jovens meninas na ilusão de assegurar o acesso aos saberes, pois é preciso haver ações pedagógicas voltadas ao questionamento de intervenções restritas aos aspectos biológicos e a análise de propostas direcionadas ao estudo das diferenças de gênero baseados na coeducação. A coeducação, portanto, é indicada como uma alternativa para auxiliar no processo de adesão das jovens meninas às práticas esportivas coletivas da Educação Física Escolar. Todavia, nas narrativas, poucos(as) professores(as) (N=2/16) a mencionaram, e mesmo assim superficialmente.

Segundo Altmann, Ayoub e Amaral (2011), as práticas coeducativas têm potencial para desconstruir supostas “verdades” sustentadas pelo senso comum, em virtude da troca de informações, ações e reflexões que possibilitam. E, nesse processo de desconstrução e ressignificação da prática docente é possível superar ou amenizar as dificuldades, ampliando perspectivas construtivas nas relações entre meninos e meninas jovens.

d) Programações alternativas

Nas narrativas, alguns/algumas professores(as) afirmaram não ser aconselhável “obrigar” os(as) estudantes a participarem das aulas. É certo que cada docente estabelece formas de cativar os(as) discentes a aderirem ao plano de aula, pois, dependendo da maneira como o estímulo é conduzido, os resultados podem não surtir o efeito desejado. Todavia, segundo Snyders (1993), as ações obrigatórias

podem vir a gerar alegrias, considerando o entendimento de que a vida escolar é regida por regras fundamentadas geralmente por objetivos específicos que independem das vontades e dos valores dos indivíduos. Mas, desconsiderando momentaneamente os professores que nas narrativas afirmaram desconhecer problemas relacionados à adesão das jovens meninas às práticas esportivas, identificamos muitos(as) docentes que ofertavam alternativas paralelas visando substituir a programação original para os(as) estudantes que não podiam ou não queriam aderir ao plano de aula original.

Nesse contexto, alguns/algumas professores(as) diversificavam suas programações preocupando-se com a contextualização, enquanto outros(as) tendiam a não evidenciar sua relevância. A programação alternativa, popularmente conhecida como “plano B”, muitas vezes se fazia pela oferta de jogos (dama, dominó, tênis de mesa), solicitação de relatórios, convites para atuação na arbitragem ou auxílio nas atividades, bem como atribuindo ao(à) estudante uma nota proporcional à participação em detrimento das tentativas de estimulação à adesão às aulas planejadas originalmente.

O auxílio na arbitragem pode ser uma alternativa interessante, pois de alguma forma o(a) estudante estará ao mesmo tempo aprendendo e contribuindo. Entretanto, não necessariamente praticando a atividade, restringindo assim as possibilidades de ampliação do seu repertório motor. Outra situação a ser considerada corresponde à probabilidade de cada vez mais estudantes aderirem a essa alternativa, com o intuito de escapar de determinadas práticas das quais acreditam não gostar ou que efetivamente não se identificam. Tanto no apelo à nota quanto na alternativa da arbitragem, dependendo da modalidade, os(as) professores(as) correm o risco de ter mais estudantes na arquibancada do que em quadra, do mesmo modo que mais árbitros(as) do que jogadores(as).

Os planos alternativos apresentam vantagens e desvantagens. No entanto, ao adotá-los, é importante não perder de vista a “historicidade dos sujeitos e do mundo”, de modo que estimule pensamentos e ações, visando otimizar as possibilidades de desenvolvimento da educação emancipatória (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 16).

A contínua condescendência de alguns/algumas docentes com as jovens meninas, permitindo que estas realizem somente as atividades as quais apresentam afinidades, pode comprometer a aquisição dos conhecimentos pertinentes à cultura corporal de movimento, fortalecendo a preservação da restrição do repertório motor. A ausência de mediações direcionadas ao estímulo às práticas pode distanciar ainda mais as estudantes das aulas de Educação Física, bem como preservar a tendência à hegemonia masculina nas práticas esportivas.

Provavelmente algumas iniciativas estejam atreladas à fuga de possíveis atritos e/ou almejam “driblar” a falta de adesão, cujos fatores verificados na Rede Estadual de Ensino de Vitória se assemelharam aos relatados por Darido *et al.* (1999), ao enfatizarem a incidência de estudantes do Ensino Médio com históricos de experiências motoras negativas e restritas, bem como a ocorrência de estudantes com aversão a novidades e à exposição, além de estabelecerem outras prioridades, como a definição profissional. Nesse ponto, é importante salientar que “a escola também constrói cultura e que é possível criar propostas político-pedagógicas que vinculem a cultura escolar e as aprendizagens de origem externa à escolaridade” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 64). Alicerçados nesse entendimento, os(as) professores(as) de modo geral demonstraram iniciativas pedagógicas geralmente baseadas no diálogo, em pesquisas e ações voltadas ao combate às desigualdades de gênero, mesmo diante das adversidades relacionadas à precarização das condições de trabalho presentes em alguns contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sei que a minha missão e a de minhas irmãs representa uma gota no oceano. Mas, sem essa gota, o oceano seria menor.
(Madre Teresa de Calcutá, 1979).

As iniciativas aparentemente simbólicas presentes no contexto da Educação Física Escolar tornam-se significativas ao considerarmos a declaração de Madre Teresa de Calcutá, que deveria figurar como um mantra a ser soado na consciência de cada integrante do sistema educacional. Apreciando essa reflexão, creio pelas entrelinhas das entrevistas concedidas que cada professor e professora segue sua trajetória profissional acreditando nas contribuições que possam estar proporcionando. Penso que os(as) professores(as) são gotas que constroem os rumos e os sentidos da navegação do oceano escolar. É o somatório do trabalho docente que contribui, todavia não sozinho, para que os sentidos educacionais tomem determinados rumos, mesmo que em disputa, e construam pequenas resistências e transgressões. Nesse navegar, alguns/algumas combatem com pequenas gotas o oceano de problemáticas da Educação Física. Enquanto outros(as) seguem percursos despejando boas ações e/ou intenções.

Diante da pluralidade de perspectivas que compõem o universo docente, com as particularidades do sistema educacional, em especial no Ensino Médio, que lida com juventudes diversas, esta dissertação concentrou-se em olhar as estratégias didático-metodológicas adotadas pelos(as) professores(as) de Educação Física nas práticas esportivas, com ênfase na participação das jovens meninas. Nosso objetivo foi compreender as influências e os atravessamentos dessas estratégias e também aprender com esses professores e professoras, contribuindo em diálogo com eles e elas, para pensarmos em possibilidades de ações para favorecer a democratização do esporte.

Esse olhar a respeito da democratização do esporte voltado às jovens meninas é atravessado por uma forma de compreender as diferenças e as desigualdades socialmente percebidas entre homens e mulheres, considerando os marcadores de gênero. Olhar pelas lentes do gênero nos faz crer que não há diferenças constituídas

naturalmente entre as pessoas, que justifiquem o comprometimento das possibilidades de integração, pois geralmente a base das desigualdades são as normas e as construções culturais.

Sendo a Educação Física uma disciplina permeada por conhecimentos advindos das ciências naturais e das ciências humanas, é esperado que haja tensão quando o olhar dos marcadores de gênero emerge à cena. Isso apareceu em nossa pesquisa, de modo que a compreensão da Educação Física que o(a) professor(a) tem está diretamente relacionada à forma como estes(as) compreendem a questão de gênero e, por conseguinte, como descreve e percebe os desafios para a participação das jovens meninas no esporte. Ainda que nenhuma concepção seja linear, encontramos professores(as) cujas perspectivas eram mais influenciadas pelos conhecimentos advindos das ciências naturais, identificamos como “vinculados(as) à concepção biodinâmica”, enquanto aqueles(as) que pareciam direcionados(as) aos conhecimentos advindos das ciências humanas caracterizamos como “vinculados(as) à concepção sociocultural”.

Além disso, havia alguns/algumas professores(as) que oscilavam entre as duas vertentes, os(as) quais vinculamos às convicções intermediárias. Entre os(as) primeiros(as), era presente a ideia de que os meninos eram mais fortes e mais habilidosos em razão de condições fisiológicas. De outro modo, os(as) docentes do segundo grupo consideravam que as diferenças entre meninos e meninas eram advindas do contexto cultural em que eles(as) estavam inseridos(as), com as jovens meninas tendo geralmente vivenciado menos essas práticas. Esses(as) professores(as) ainda reconheciam a possibilidade de algumas jovens meninas destoarem positivamente, já que tiveram oportunidades de desenvolver-se corporalmente ao longo da vida.

Essas distintas concepções interferiam nas percepções dos(as) professores(as) acerca dos desafios para a participação das jovens meninas no esporte. Ou seja, as concepções de Educação Física e de gênero impactavam na percepção dos desafios e conseqüentemente na formulação de estratégias. Os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção sociocultural percebiam as jovens meninas como menos participativas em virtude da cultura e, reconhecendo-se como

agentes que podem intervir diante desse cenário, apresentavam mais alternativas e diversificações nas práticas do que os(as) professores(as) vinculados(as) à concepção biodinâmica e os(as) de convicções intermediárias. Já os(as) professores(as) vinculados(as) à biodinâmica atribuíram mais peso a fatores biológicos, o que faz com que suas percepções acerca dos desafios apresentassem mais restrições. Alguns professores dessa perspectiva por vezes afirmaram não perceber diferenças, atribuindo a dificuldade de participação predominantemente à ausência de disciplina dos(as) jovens. Foi possível perceber que eram desenvolvidas poucas propostas pensando na adesão das jovens meninas à Educação Física Escolar.

As estratégias empregadas pelos(as) professores(as) mostraram-se diretamente relacionadas às concepções de Educação Física. Os(as) professores(as) vinculados(as) à perspectiva sociocultural buscavam alternativas para mobilizar as jovens meninas, enquanto alguns professores da perspectiva biodinâmica afirmavam não notar diferenças em suas aulas. Todavia, ao analisar o relato das organizações das aulas, notamos que, por apresentarem a oferta de alternativas paralelas, os(as) professores(as) da biodinâmica em sua maioria abriam mão do objetivo do plano de aula original, contentando-se em manter todos(as) os(as) estudantes em atividades, mesmo que descontextualizadas, ou concisamente atribuíam notas equivalentes à participação. Muitas gotas no oceano apareceram nos relatos dos(as) professores(as) e ajudaram a iluminar um caminho de possibilidades de intervenções para a democratização das práticas corporais.

Com base na análise dessas ações e reflexões sobre a prática cotidiana, construímos o caderno pedagógico, “**Promovendo a participação esportiva de jovens meninas no Ensino Médio**” (Apêndice C), também disponível na versão online no *link* indicado na página da ficha catalográfica da dissertação. Esse caderno pedagógico consiste em um compilado de propostas contendo intervenções selecionadas em artigos, livros, *sites*, com contribuições também dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, sendo que algumas atividades narradas foram adaptadas com vistas a torná-las mais contextualizadas ao tema gênero. O conteúdo também inclui experiências profissionais pessoais e sugestões da

orientadora. Esse produto da pesquisa traz apontamentos que foram sistematizados de modo que fosse possível ressaltar alternativas que pudessem auxiliar em formações continuadas de professores(as) de Educação Física, com sugestões que priorizam a sensibilização e a equidade, com ênfase na efetiva participação das jovens meninas nas aulas de Educação Física. Destacamos, todavia, que, se as concepções de Educação Física e de gênero são tão centrais para a forma como o(a) professor(a) percebe e intervém diante das diferenças de participação nas aulas, não basta apenas sugerir estratégias. É necessário que qualquer programa de formação continuada discuta as concepções “progressistas” (críticas, pós-críticas, inovadoras etc.) de Educação Física, para que sejam percebidas as influências e as contribuições das ciências humanas. Além da compreensão de que as práticas corporais fazem parte de uma cultura corporal de movimento, e que é necessária também uma sensibilização para as questões de gênero. As formações continuadas devem articular estas duas questões: as perspectivas crítico-progressistas da Educação Física – e aqui não cabe advogar a favor de outra abordagem – e as questões culturais e dos marcadores de gênero que atravessam os corpos educandos na escola. Devem promover sensibilizações para que os professores e as professoras que não percebem as desigualdades desenvolvam um olhar mais apurado para percebê-las, com uma atitude mais empática e de alteridade em suas práticas e na educação dos(as) estudantes.

Embora toda comunidade escolar apresente limitações e potencialidades em conjunto podem progredir em um processo de sincronia, no qual a coeducação e a interdisciplinaridade, que em determinados momentos assumem papéis secundários no contexto escolar, podem ser aprimoradas. Evidenciamos que trabalhar isoladamente dificulta o entendimento e conseqüentemente o desenvolvimento de propostas voltadas à equidade, que em vários setores da sociedade se encontra escassa.

Acreditamos no potencial de sensibilização, principalmente se os(as) professores(as) tiverem acesso a formações continuadas, pois, ao associarmos o conhecimento à criatividade e à dedicação, estaremos desenvolvendo iniciativas de combate às desigualdades. Almejamos proporcionar momentos reflexivos diante de

movimentos de contestações promovidos por diferentes segmentos em prol da equidade e refutação da passividade e da submissão.

Somos gotas com trajetórias distintas nesse oceano que é a Educação Básica. Essas histórias profissionais devem ser consideradas e respeitadas, embora também não signifiquem o fim de uma linha: mudanças e reinvenções das práticas pedagógicas correspondem a partes das batalhas diárias nas escolas. Vale acreditar que cada gota de empatia que acrescentarmos ao oceano das desigualdades transcenderá a ignorância e confabulará a favor da perseverança em prol da igualdade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.

ALTMANN, Helena. **Atividades físicas e esportivas e mulheres no Brasil**. Brasília, DF: PNUD, 2017 (Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017). Disponível em: <http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/Atividades-Fi%CC%81sicas-e-Esportivas-e-Ge%CC%82nero.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

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?”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. p. 491-501, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ALTMANN, Helena; FERNANDES, Simone Cecília. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 126-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 3 mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014126-140>.

ALTMANN, Helena; JACÓ, Juliana Fagundes. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-26, jun. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19899>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.22195/2447-524620172219899>.

ALTMANN, Helena; JACÓ, Juliana Fagundes. Educação Física Escolar e gênero: influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 19-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8924>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.p19-35>.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Estáquia Salvadora. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, n. 56, p. 136-143, 28 fev. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANE, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BOTELHO GOMES, Paula; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. **Equidade na educação: Educação Física e Desporto na Escola.** / Equity on Education: Physical Education and Sport at School. Lisboa: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto (APMD), 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/11992676/Equidade_na_Educa%C3%A7%C3%A3o._Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_e_Desporto_na_Escola?auto=download. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. *In*: NOGUERIA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 13 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 948-967, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a16.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-166, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9492/8925> Acesso em: 11 set. 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9492>.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação & Saúde, v. 7).

COSTA, Maria Regina Ferreira da; SILVA, Rogério Goulart. A educação física e a coeducação: 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/269/252>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz – Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23526356-Construcao-de-identidade-de-genero-na-educacao-fisica-escolar.html>. Acesso em: 3 mar. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>.

DARIDO, Suraya Cristina; FERREIRA, Lilian Aparecida; FIORIN, Giovanna; GALVÃO, Zenaide. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz – Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145., dez. 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

DEVIDE, Mauro Louzada; JESUS, Fabiano Pries. Educação Física Escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto

Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2912> Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2912>.

DORNELLES, Priscila. Marcas de gênero na Educação Física Escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n. 37, p. 12-29 dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p12>. Acesso em: 22 jun. 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p12>.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista *versus* aula separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo Básico Escola Estadual**. Guia de implementação. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei n. 10.506, de 31 de março de 2016. Revoga a Lei nº 8.854, de 22 de abril de 2008. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, 1 abr. 2016. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI%20N%C2%BA%2010.506.htm>. Acesso em: 16 jan. 2020.

FERNANDES, Simone Cecília. **A educação esportiva de meninas na escola pública**: experiências positivas de gênero na educação física. 2016, 132p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4030934.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GOELLNER, Silva Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Revista Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984> Acesso em: 11 set. 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher da Revista Educação Physica. 1999. 180p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2709>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. *In*: OLIVEIRA, Amauri Bassoli; Gianna Perin (orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Editora da UEM, v. 1, p. 73-88, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/149/Livro%20Fundamentos%20pedagogicos%20do%20PST.pdf?sequence=5>. Acesso em: 14 out. 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3554>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3554>.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000200005>.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4024924.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GUEDES, Moema. Gênero e ciência: um balanço dos avanços e estagnação na última década. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, ano 2, n. 4, p. 34-44, dez. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/revista-observatorio2-30-11-final1.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física Escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar da aula. 2012, 114p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002. Disponível em: <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 2015, 159p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158447/336814.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MADRE TERESA de Calcutá. Entrevista. **Revista Veja**, São Paulo, edição 568, 25 jul. 1979, p. 4. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/610412-madre-teresa-o-que-eu-faco-e-uma-gota-no-meio-de-um-oceano-ma/>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MULHERES DEDICAM MAIS horas aos afazeres domésticos e cuidados de pessoas, mesmo em situações ocupacionais iguais a dos homens. **Agência IBGE Notícias**, Rio

de Janeiro, 26 abr. 2019. Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens>. Acesso em: 23 jan. 2020.

NASCIMENTO, Silvana Helal. **As relações entre inteligência emocional e bem-estar no trabalho**. 2006, 101p. Dissertação (Mestrado em psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1327/1/Silvana%20Helal%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

OLIVEIRA, Nielmar. Mulheres ganham em média 79,5% do salário do homem e, diz IBGE. **AGÊNCIA BRASIL**, Brasília, 8 mar. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/mulheres-brasileiras-ainda-ganham-menos-que-os-homens-diz-ibge>. Acesso em: 23 jan. 2020.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Na periferia da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola**. 2010. 188p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, supl. n. 5, p. 171, set. 2006. (XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa). Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/48_Anais_p171.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas**. Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017. Brasília, DF: PNUD, 2017. Disponível em:

http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/PNUD_RNDH_completo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

PORFÍRIO, Francisco. "Alteridade"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em 19 de junho de 2020.

ROSA, I. B. L.; BATISTA, M. M. Questão de gênero: uma das problemáticas da Educação Física. In: Congresso Espírito-Santense de Educação Física, 15., 2018, Vitória. Anais [...]. Vitória: CONESEF.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup (orgs.). **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 33-46.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2 n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em: 3 set. 2019.

SEDU/ES. **Novo Currículo do Estado do Espírito Santo é apresentado**. 2018. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/novo-curriculo-do-espírito-santo-e-apresentado-2>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SEDU/ES. **Política de formação de professores**. Vitória: SEDU/ES, 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Doc_Politica_Formacao_de_Professores_do_ES.PDF. Acesso em: 8 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://nepocblog.files.wordpress.com/2018/03/aula3_9_10_silva_2007_documentos_deidentidade.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVEIRA, Viviane Teixeira; VAZ, Alexandre Fernandez. *Doping e controle de feminilidade no esporte*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 447-475, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100447&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2020.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuaneti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 29-48, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p29/37982>. Acesso em: 13 jan. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p29>.

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. **Por uma escola democrática**: colegiado, currículo e comunidade. 2000. 334 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas , experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.).

Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7043/000494435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 maio 2020.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua:** brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49702/000835472.pdf;sequence=1>. Acesso em: 9 maio 2020.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000100012>.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1- Apresentação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), que corresponde ao documento contendo as especificações dos objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e possíveis incômodos que a pesquisa possa acarretar!

Aceita participar? () sim () não

2- Se a resposta for afirmativa, serão requisitados os seguintes dados pessoais e profissionais:

a) Nome completo: _____

b) Data de nascimento: _____/_____/_____

c) Gênero: () feminino () masculino () outro

d) Número do celular com DDD: () _____

e) Escola(as) em que atua: _____

f) Localização da escola: _____

g) Há quanto tempo leciona no Ensino Médio:

h) Trabalha em outro segmento da educação básica ou no ensino superior:
Qual? _____

i) Em qual instituição de ensino superior se formou? _____

j) Em que ano você se formou?

k) Qual é a sua maior titulação:

() graduado(a) () pós-graduado(a) () mestre(a) () doutor(a) () outro

3- Por que optou pela graduação em Educação Física?

4- Como você organiza as suas aulas?

5- Quais conteúdos fazem parte do seu plano de ensino?

6- Suas aulas são mistas, separadas por gênero ou apresentam outras organizações? Explique, por favor!

7- Em seu contexto escolar, você nota diferenças na participação dos meninos e das jovens meninas nas aulas?

8- Se as suas aulas são todas mistas ou predominantemente mistas, você presencia jovens meninas tentando participar, mas deparando-se com dificuldades devido à falta de colaboração dos meninos?

9- Caso a afirmação seja positiva, como você lida com essas situações?

10- Em relação ao desenvolvimento dos esportes coletivos, você presencia conflitos entre meninos e meninas, quando trabalha com aulas mistas? Se a resposta for afirmativa, explique como media essa situação?

11- Ao trabalhar com esportes coletivos, você evita desenvolver as modalidades de forma mista?

12- Em seu cotidiano, você se depara com estudantes desmotivadas para participar dos esportes coletivos mistos?

13- Em suas aulas, há diferenças significativas em relação à habilidade das jovens meninas em comparação aos meninos nas atividades propostas?

14- Em seu contexto profissional, é necessário adotar estratégias para motivar as jovens meninas a aderir às atividades propostas nas aulas, incluindo os esportes coletivos? Se a afirmação for positiva, descreva quais são as estratégias, por favor!

15- Se as respostas anteriores foram negativas, descreva, por favor, como procede a iniciativa das jovens meninas no processo de inserção às modalidades! Elas participam efetivamente das práticas e/ou procuram outras alternativas?

16- Há situações em que as jovens meninas precisam se impor para participar das atividades ou que seja necessária a intervenção do(a) professor(a) para que todos participem das atividades propostas?

17- Caso não haja necessidade de estabelecer estratégias voltadas à inclusão das jovens meninas, a quais fatores você atribui a adesão das jovens às práticas dos esportes coletivos?

18- Em sua escola, mais precisamente no horário do recreio/aulas vagas, as jovens meninas tomam a iniciativa de praticar esportes nas quadras? Qual gênero predomina no domínio dos espaços reservados aos esportes nesses horários?

19- Se as jovens meninas predominantemente não utilizam a quadra no intervalo (recreio), em seu ponto de vista quais fatores estão relacionados à não participação esportiva no horário de recreio?

20- Você acredita que poderia ocorrer atritos, caso as jovens meninas tomassem a iniciativa de dominar a quadra? Em sua escola, há alguma iniciativa voltada à democracia na utilização da quadra no horário do recreio?

21- A participação das jovens meninas nos eventos esportivos é similar à dos meninos?

22- Se a participação feminina for menor em eventos esportivos, em seu ponto de vista quais são os possíveis fatores que comprometem a adesão das jovens meninas às práticas esportivas?

23- Você precisa sensibilizar os(as) estudantes (criando estratégias, regras específicas), visando à equidade nas propostas das aulas, incluindo as esportivas?

24- Em algum momento, ao longo do período letivo, é necessário promover alguma discussão sobre a participação efetiva de todos(as) os(as) estudantes durante as aulas?

25- Caso adote regras e/ou estratégias visando à equidade com ênfase à participação das jovens meninas, poderia descrever quais são e se surtiram o efeito desejado?

26- Se adota estratégias visando à adesão das jovens meninas às práticas esportivas e em outras atividades propostas nas aulas, poderia citar as intervenções que surtiram efeito significativo na adesão?

27- Caso adote estratégias, como você avalia se estas estão ou não surtindo o efeito desejado?

28- Durante sua graduação ou em sua trajetória profissional, você teve a oportunidade de fazer alguma formação ou participou de algum evento que abordou questões de gênero no contexto escolar?

29- Você considera relevante ter acesso a formações voltadas a questões de gênero no ambiente escolar, com ênfase às aulas de Educação Física?

30- Caso o(a) professora demonstre preocupação com as questões de gênero nas aulas, torna-se interessante questionar o que o(a) fez despertar para a preocupação em realizar intervenções voltadas à equidade?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio”

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio”. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias; uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e Objetivos:

Esta pesquisa é de responsabilidade de “Iris Batista da Luz Rosa”, sob orientação da Prof^a Dr^a “Mariana Zuaneti Martins”, da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta pesquisa consiste em uma entrevista e a sua participação é de suma importância para os resultados da nossa pesquisa. O objetivo desta pesquisa é

analisar as estratégias didático-metodológicas adotadas pelos(as) professores(as) de Educação Física que atuam no processo de mobilização das jovens meninas às práticas dos esportes coletivos no Ensino Médio. A partir desse diagnóstico, será possível compartilhar experiências exitosas que possam servir de referência a outros(as) professores(as) da área, atenuando as desigualdades presenciadas nas aulas de Educação Física.

Dos procedimentos da pesquisa:

Participar de uma entrevista com a pesquisadora gravada em áudio sobre as suas experiências relacionadas às estratégias adotadas para amenizar e ou solucionar as desigualdades presenciadas nas práticas dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física em relação à participação das jovens meninas em comparação aos meninos. A previsão é que a entrevista tenha a duração de 50 minutos e que o local selecionado seja o mais conveniente ao(à) entrevistado(a).

A identidade do(a) entrevistado(a) será mantida em anonimato, assim como a organização da qual ele faz parte. A qualquer momento, você pode declinar de responder a alguma pergunta ou mesmo retirar seu consentimento em participar da pesquisa, seja antes da realização da entrevista, durante ou depois dela, sem nenhum dano ou prejuízo. Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados desta pesquisa, em qualquer etapa do estudo.

Benefícios:

Esta pesquisa não prevê benefícios diretos aos(às) participantes. No entanto, indiretamente, servirá de referência a outros(as) professores(as) de Educação Física que lidam com o desafio de promover a participação efetiva das jovens meninas nos esportes coletivos.

Riscos:

Os relatos podem gerar desconfortos em alguns/algumas professores(as), portanto, para que se sintam à vontade para compartilhar suas experiências, as identidades não serão divulgadas, bem como as escolas as quais estão

vinculados(as), para evitar possíveis problemas. Além disso, os(as) participantes ficarão cientes de que a qualquer momento poderão desistir de participar da pesquisa.

Ressarcimento:

Pela participação, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Assim como, se houver algum prejuízo financeiro ao participante, assumiremos as responsabilidades. Garantiremos o direito de o(a) participante buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Sigilo e Privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores(as). Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Armazenamento do material:

As gravações de áudio realizadas serão armazenadas somente durante o tempo de elaboração da pesquisa. Após seu término, este material será destruído.

Favor marcar a opção desejada:

() Concordo em participar no presente estudo, porém NÃO AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa.

() Concordo em participar do respectivo estudo e AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa, sendo necessário meu consentimento a cada nova pesquisa.

() Concordo em participar do respectivo estudo e AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa, dispensando meu consentimento a cada nova pesquisa.

Contato:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizada na Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP: 29.075-910, Brasil. Telefone: (27)3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Consentimento livre e esclarecido:

Após os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar.

Assinatura do(a) participante

Data: ____/____/____

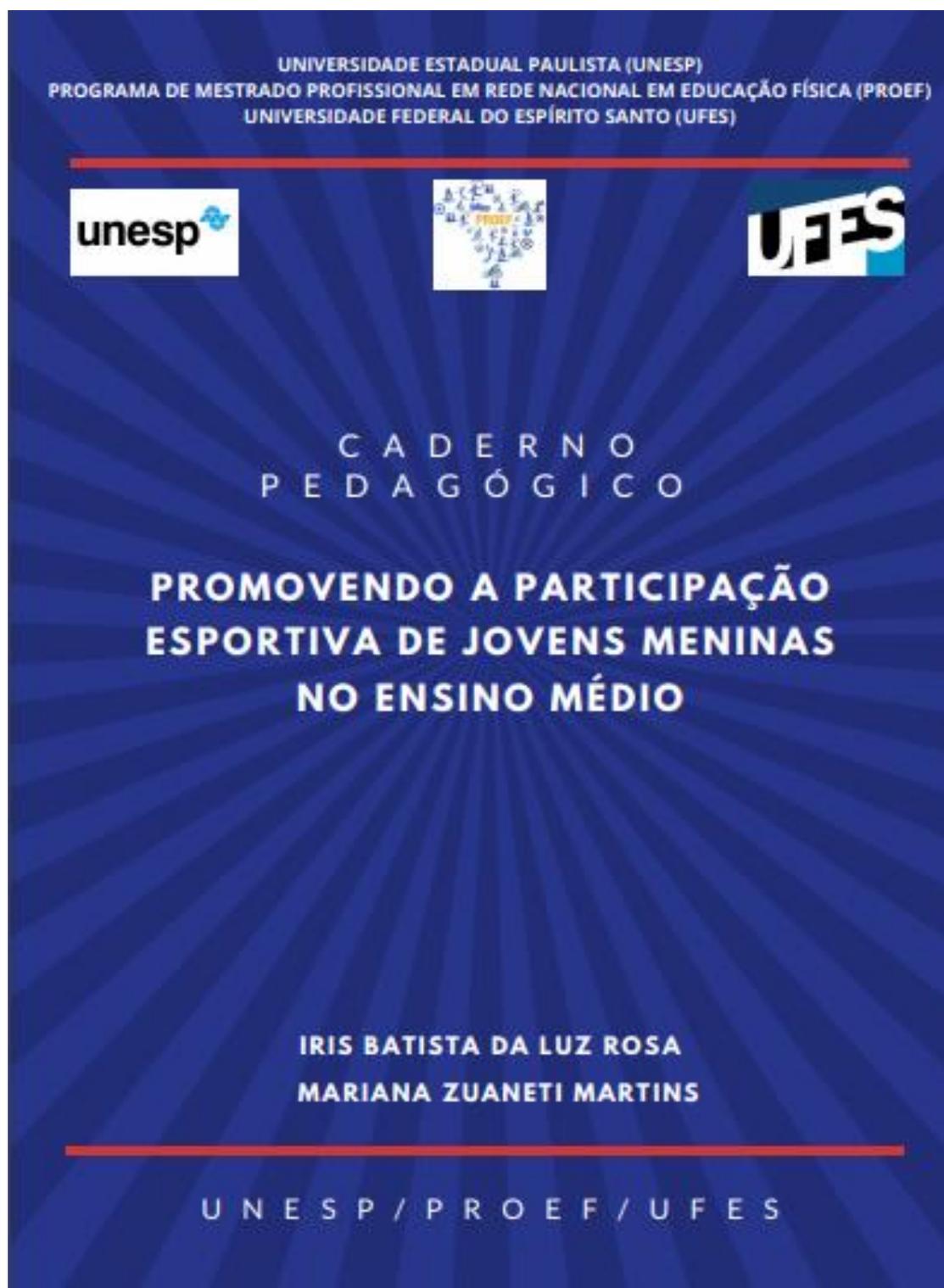
Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 e 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e ter impresso duas vias deste documento, sendo ambas assinadas e rubricadas em todas as páginas pela pesquisadora e pelo(a) participante. Também asseguo uma via deste documento ao participante/responsável legal. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo(a) participante/responsável legal.

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE C



PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio”

CADERNO PEDAGÓGICO

<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

MESTRANDA

Iris Batista da Luz Rosa

ORIENTADORA

Mariana Zuaneti Martins – Doutora
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

BANCA EXAMINADORA

Erineusa Maria da Silva – Doutora
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Ileana Wenez – Doutora
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

IMAGENS

Fotos do arquivo pessoal da mestranda.

APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico foi desenvolvido no intuito de dialogar com professores(as) de Educação Física que atuam no Ensino Médio. Podemos notar certo descrédito em relação à escola e com a própria Educação Física nesse nível de ensino, uma vez que, após anos de escolarização obrigatória, esses(as) estudantes ainda veem a Educação Física como uma repetição das mesmas aulas, dos mesmos conteúdos e das mesmas temáticas (BETTI; ZULLIANI, 2002). Também nos deparamos com uma maior incidência de adjetivos que caracterizam as mulheres como fracas e inaptas, como mencionado por Altmann (1998), o que torna a participação, sobretudo das meninas, em atividades competitivas um desafio bastante particular.

Buscando contribuir para pensarmos juntos(as) em estratégias para enfrentar esses desafios, elaboramos este material, apresentado como um caderno pedagógico de estratégias didático-metodológicas utilizadas para trazer as jovens meninas do Ensino Médio para as aulas esportivas. A intenção não é de que ele seja considerado uma receita, um manual ou uma forma certa de responder aos desafios da participação, mas uma forma de compartilhar os conhecimentos reunidos durante os anos de pesquisa de mestrado e os anos de prática docente comprometidos com esse fim.

Este material é fruto de uma produção coletiva. E não apenas das autoras que assumem a responsabilidade por seu conteúdo, pois há contribuições dos(as) docentes que compartilharam suas práticas nas entrevistas da pesquisa que deu origem a este caderno pedagógico e também algumas referências divulgadas em outros meios, sendo as propostas ocasionalmente adaptadas. Isso revela um aspecto crucial para nós, que é a construção e o diálogo coletivo e permanente, objetivando a democratização e a promoção da equidade no esporte.

Importante que alguns esclarecimentos sejam feitos para a leitura prévia deste material. Em primeiro lugar, quando falamos da adesão das jovens meninas às aulas esportivas, não queremos homogeneizá-las como um grupo passivo. Existem jovens meninas que são bastante protagonistas nas nossas aulas, assim como existem jovens meninos que são excluídos. É importante perceber essas diferenças e não

tratar as jovens meninas como inferiores ou vitimizá-las diante das mínimas oportunidades culturais que em geral, mas nem sempre, elas têm. Por um lado, perceber que há discentes que se excluem ou que são excluídos das aulas de esportes significa pensar que essas estratégias são elaboradas para todos(as) os(as) nossos(as) estudantes, independentemente do gênero. Em segundo lugar, essas estratégias são avaliadas como coeducativas, ou seja, para jovens meninos e meninas participarem juntos(as), refletirem e transformarem as relações sociais entre eles(as) na escola, promovendo um contexto de maior equidade.

Por fim, e não menos importante, este caderno pedagógico trata-se do produto final da dissertação de mestrado profissional intitulada “Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio”, desenvolvida pela mestrandia Iris Batista da Luz Rosa, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mariana Zuaneti Martins, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), coordenado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no polo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

SUMÁRIO

1	POR QUE PRODUZIR UM CADERNO PEDAGÓGICO VOLTADO À INSERÇÃO DAS JOVENS MENINAS?.....	6
1.1	<i>As meninas têm participado ativamente de suas aulas de Educação Física no Ensino Médio?.....</i>	6
1.2	<i>Por que as meninas atuam mais como figurantes e são mais excluídas que os meninos?.....</i>	7
2	POR ONDE COMEÇAR PARA PROMOVER A ADESÃO DAS JOVENS MENINAS ÀS AULAS DE ESPORTE?.....	10
2.1	<i>A coeducação.....</i>	10
2.2	<i>A pedagogia do esporte.....</i>	13
3	SENSIBILIZANDO AS JOVENS MENINAS E OS JOVENS MENINOS SOBRE AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES DE PRÁTICAS ESPORTIVAS.....	18
3.1	<i>“Petecas da diversidade”.....</i>	18
3.2	<i>“Jogadores(as) invisíveis”.....</i>	20
3.3	<i>Sugestões de documentários, entrevista e filmes.....</i>	23
4	FOMENTANDO A PARTICIPAÇÃO DE MENINAS COM SUPORTE NOS JOGOS POPULARES ADAPTADOS.....	26
4.1	<i>“Queimada do gênero: menino só queima menino e menina só queima menina”.....</i>	27
4.2	<i>“Pique-bandeira por gênero”.....</i>	29
5	O ESPORTE TRANSFORMADO EM PEQUENOS JOGOS PARA PROMOVER O PROTAGONISMO DAS JOVENS MENINAS.....	31
5.1	<i>“Jogo dos 10 passes adaptado”.....</i>	32

5.2 “Jogo 3x3 adaptado de basquete”.....	34
5.3 “Minivôlei”.....	36
6 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS ESPORTIVAS.....	38
6.1 “Totó humano adaptado”.....	38
6.2 “Futsal em dupla misto”.....	40
6.3 “‘Toco’ nas desigualdades”.....	42
7 DESESTABILIZANDO AS HIERARQUIAS NAS PRÁTICAS POR MEIO DOS ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS.....	44
7.1 “Futebol americano adaptado”.....	44
7.2 “Rugby escolar”.....	48
8 PROJETOS COLETIVOS E INTEGRADORES DA QUESTÃO DE GÊNERO.....	51
8.1 “Revista virtual: questionando as desigualdades de gênero nos esportes”.....	51
8.2 “A arte de gênero na escola”.....	52
9 REFERÊNCIAS.....	55

1 POR QUE PRODUZIR UM CADERNO PEDAGÓGICO VOLTADO À INSERÇÃO DAS JOVENS MENINAS?

1.1 As meninas têm participado ativamente de suas aulas de Educação Física no Ensino Médio?

Segundo Chan-Vianna, Moura e Mourão (2009, p. 159), podemos identificar três padrões de comportamentos predominantes das jovens meninas nas aulas de Educação Física: as “meninas que participam”, aquelas “que tentam participar” e “as que boicotam as aulas”. Percebendo que não basta o(a) estudante estar na quadra para considerar que a sua participação esteja de fato sendo efetiva para a produção de oportunidades de aprendizagem e de prazer com a prática de determinada atividade, Altmann e Jacó (2017) identificaram outras três formas de participação, além da exclusão. A primeira refere-se ao **protagonismo**, que é quando a pessoa participa ativamente do jogo, em seus momentos decisivos. Em contrapartida, a pessoa pode ser **figurante**, que é quando ela apenas está em quadra, mas se escondendo de participar de forma decisiva nos rumos da atividade. Há também pessoas que oscilam entre essas duas formas de participação, sendo protagonistas em algumas atividades e figurantes em outras, o que as autoras nomearam de **flutuantes**.

A tendência à predominância de “meninas figurantes” e “meninos protagonistas” no contexto da Educação Física Escolar demonstra as fragilidades voltadas ao processo de equidade (ALTMANN; JACÓ, 2017). Por isso, tomando como base a análise da postura passiva de algumas jovens meninas nas aulas de Educação Física, é necessário repensar nossas estratégias didático-metodológicas a fim de prover atividades que façam com que as pessoas não atuem como “figurantes” em quadra.

1.2 Por que as meninas atuam mais como figurantes e são mais excluídas que os meninos?

É comum evocarmos a ilustração de que meninos, desde que nascem, normalmente ganham uma bola, enquanto as meninas, bonecas. Essa imagem ilustra a forma pela qual diferentes preferências, disponibilidades e habilidades vão sendo desenvolvidas ao longo da vida de meninos e meninas. Evidentemente, como já adiantamos, haverá meninas que gostarão de futebol e meninos que não. Todavia, é importante destacar que os discursos culturais que nos interpelam desde que nascemos e que se materializam nas bolas que as meninas não ganham ao longo de sua infância repercutirão em suas preferências nas nossas aulas de Educação Física. Não à toa, as meninas vão preferir menos participar das atividades esportivas. O que levará alguns/algumas professores(as) a afirmarem que elas não gostam de esporte, que são menos habilidosas, ou possuem menos coordenação motora ou força. Esses(as) professores(as) fazem tais afirmações baseados em constatações diárias em quadras com suas turmas de Ensino Médio. Todavia, alguns/algumas deles(as) também destacam que há meninas que são tão habilidosas quanto os meninos e que também gostam de futebol. Isso nos faz crer que não há nada na biologia ou na natureza feminina que as tornem não habilidosas ou menos fãs de futebol e de outras modalidades esportivas.

Por isso destacamos que as diferenças que existem entre os jovens meninos e meninas no Ensino Médio são fruto de desigualdades culturais das oportunidades e que ambos têm de se engajar de forma prazerosa em uma atividade esportiva. Isso se dá em razão das relações sociais de gênero.

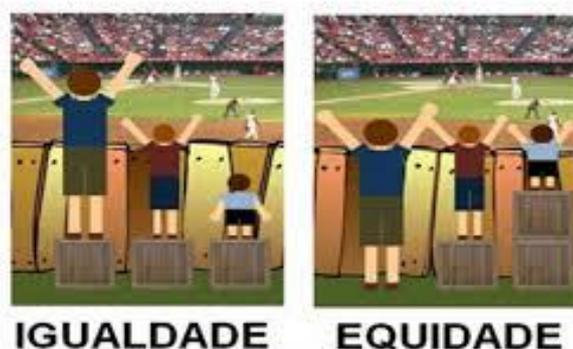
O que é gênero?

Nessa perspectiva, gênero se refere a uma construção social e discursiva acerca da forma como percebemos as diferenças entre homens e mulheres. Socialmente, as diferenças de gênero estão organizadas de forma que tornamos algumas coisas mais possíveis para um gênero que para o outro. Construída ao longo de séculos, essa organização social da diferença classifica e hierarquiza o corpo das pessoas, tornando força, velocidade e potência atributos masculinos, e delicadeza, flexibilidade e cuidado atributos considerados femininos.

Nesses casos, identificamos uma tendência de caracterizar os jovens meninos como “fortes e violentos” e as meninas como “fracas e sem habilidade”. Notamos que há uma predisposição cultural de atribuir as duas características aos meninos como se houvesse uma monopolização masculina de determinadas destrezas físicas. No que diz respeito ao esporte, essa prática corporal foi desenvolvida na modernidade como reservada aos homens, de modo que, em meados do século XX, diversas modalidades foram proibidas para mulheres, como o futebol.

Hoje em dia, mesmo sabendo que as mulheres foram impedidas de praticar esportes por disposições culturais e não pela anatomia de seu corpo, ainda lidamos com os resquícios de todas essas interdições e proibições, de modo que os discursos culturais que as afastam das práticas esportivas ainda são muito poderosos, bem como a representação de que elas são inferiores aos homens. Por isso, inserir as meninas no esporte implica reconhecer essas desigualdades culturais e sociais, suas raízes históricas, e construir uma cultura escolar baseada na equidade, isto é, construir um ambiente socialmente justo, refletido em um exame do conteúdo, dos métodos de ensino, nas condições de aprendizagem em relação às demandas e das potencialidades dos(as) estudantes (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000).

EQUIDADE “implica a consciência de que respeitar apenas um conjunto de leis ou de regras pode não ser suficiente para assegurar a justiça, o respeito pelas características únicas de cada sujeito [...] para promover experiências equitativas em Educação Física, requer-se que os professores e as professoras examinem o programa oficial, os conteúdos, as actividades, os métodos de ensino, os equipamentos e as condições, com os quais e nas quais ensinam, para irem ao encontro das necessidades e dos direitos das/os alunas/os. Ou dito de outro modo, os professores e as professoras, enquanto agentes de mudança, devem analisar, sistematicamente e de um ponto de vista moral, o que realizam e qual o impacto das suas acções” (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000, p. 43).



Fonte: Blog da Maria Frô (2012)

Compreendendo, portanto, essas diferenças nas oportunidades e chances disponíveis nas práticas esportivas e comprometidas com a construção de aulas que se pautem pela equidade, a seguir falaremos das diretrizes metodológicas que fundamentam nossas proposições de estratégias didáticas para a inserção das jovens meninas nas aulas de esporte no Ensino Médio.

2 POR ONDE COMEÇAR PARA PROMOVER A ADESÃO DAS JOVENS MENINAS ÀS AULAS DE ESPORTE?

2.1 A coeducação

Nossas propostas basicamente são erguidas com base em dois pilares. O primeiro deles é a ideia de coeducação. Construir uma aula coeducativa é diferente de construir uma aula mista. Coeducação “pode ser entendida como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (TEIXEIRA, 2000, p. 24). Enquanto a escola mista considera os(as) estudantes para o planejamento das aulas e, muitas vezes, homogeneiza o conhecimento com base nessa programação, a escola coeducativa considera que meninos e meninas são atravessados por relações desiguais de poder. Portanto, adotar aulas coeducativas é tratar de uma postura didática que reflita ativamente sobre isso e questione essas desigualdades, contribuindo para mudá-las em todo o processo de ensino e aprendizagem (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000).

A coeducação pode apresentar duas perspectivas no ambiente escolar, sendo uma voltada à “redução das desigualdades de gênero” relacionadas à socialização e a outra direcionada à “eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino”. (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000, p. 41). Isso significa pensar em um ambiente que, ao refletirem cotidianamente sobre as desigualdades de oportunidades e de relações de poder, os(as) estudantes contribuem uns/umas com os(as) outros(as) para a construção de um espaço mais democrático e compartilhado nas aulas. Significa também que não necessariamente se trata de falar em aulas mistas sempre, uma vez que produzir algumas reflexões e aprendizados podem exigir separar grupos para torná-los mais confiantes e competentes diante de determinada atividade. Todavia, são estratégias e táticas que o(a) professor(a) mobiliza em virtude de seu diagnóstico sobre a turma e de seus objetivos naquela aula ou unidade didática.

Quadro 1 – Diferenças entre aulas mistas e aulas coeducativas.

	ESCOLA MISTA	ESCOLA COEDUCATIVA
Valores	O foco é na igualdade de oportunidades, no desenvolvimento de capacidades individuais; A escola é vista como instituição que prepara o(a) estudante para a esfera pública/cidadania.	O foco é perceber na escola as desigualdades que existem entre homens e mulheres, visando eliminar estereótipos e a hierarquia cultural de gênero.
Funcionamento	Considera o(a) “estudante médio” como alvo do processo educativo; O gênero não é medida para seleção e organização dos conteúdos e metodologias.	Considera as necessidades específicas de cada grupo, atenta à diversidade cultural. A ideia não é homogeneizar, mas “suspender” as desigualdades de gênero na escola.
Funções	A escola é vista como instituição neutra; A igualdade é uma medida formal, não necessariamente sendo vislumbrada no cotidiano; Meninos e meninas são homogenizados pela ideia de igualdade formal.	A escola deve reconhecer as desigualdades sociais e culturais; A escola deve ensinar a crítica ao papel de reprodução das desigualdades, até mesmo reconhecendo-se como uma instituição reprodutora.
Conhecimento empírico	Educação dos indivíduos por meio de socialização conjunta; As bases são advindas dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos.	A educação se dá na base do reconhecimento das diferentes formas de discriminação e no reconhecimento dos discursos culturais relacionados a cada gênero; As bases são advindas da sociologia.

Fonte: Adaptado de Botelho Gomes, Silva e Queirós (2000, p. 40).

Adaptação: Mariana Zuaneti Martins e Iris Batista da Luz Rosa.

Construir um ambiente coeducativo também implica o(a) professor(a) atentar-se para a não reprodução dessas desigualdades em suas falas e atos. Isso significa:

- Tomar cuidado com a linguagem sexista. Um exemplo é falar “jogue como um rapaz”, ou sempre usar tal comparação para explicar as atividades;
- O(a) professor(a) se auto-observar para não gerar diferentes expectativas de aprendizado para meninos e meninas, tornando-as “café com leite”. É fundamental desafiá-las e pensar em adaptações que promovam sua competência para inserção no jogo;
- Tomar cuidado para não privilegiar apenas conhecimentos e conteúdos que são considerados masculinos. Isso significa trabalhar com modalidades esportivas menos generificadas, trazer exemplos de atletas e de feitos de mulheres;
- Tomar cuidado para não dividir materiais, espaço e tempo de forma desigual entre meninos e meninas;
- Não privilegiar em demasia a competição em detrimento do prazer em jogar, o que pode fazer com que as pessoas menos experientes sejam desestimuladas e não percebam o prazer naquela atividade, não se motivando a jogar.

(Adaptado de BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000).

2.2 A pedagogia do esporte

Em segundo lugar, nossas estratégias fundamentam-se na pedagogia do esporte. Nessa concepção, o esporte é tematizado pedagogicamente tendo como base os diferentes sujeitos, contextos e os significados que estão envolvidos na prática esportiva. Tematizar pedagogicamente o esporte deve ser uma conduta presente desde as aulas de iniciação até o treino de alto rendimento, na escola ou no clube, e seu desenvolvimento demanda reflexões e uma “prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos” (PAES, 2006, p. 171).

Para isso, devemos nos atentar a três aspectos no desenvolvimento dos jogos esportivos coletivos, que correspondem a: “a) imprevisibilidade: as ações nunca se repetem; b) criatividade: não fazer somente o óbvio; e c) complexidade: é preciso considerar os diferentes elementos, inerentes ao contexto da pedagogia do esporte” (PAES, 2006, p. 171). Isso implica trabalhar com propostas pedagógicas que partam do jogo e das relações inerentes a eles, como a presença de situações de imprevisibilidade, oposição e tomada de decisão. Quando falamos de partir do jogo, referimo-nos a tratar pedagogicamente o esporte formal, adaptando-o, reduzindo ou ampliando seus constrangimentos e sua complexidade.

A ideia é que as aulas sejam fundamentalmente pautadas no jogo, otimizando seu formato para que o maior número de pessoas possa ter uma participação protagonista. Para isso, nossa proposta é trabalhar com pequenos jogos, que representem situações como 1x1, 2x2, 3x3, bem como situações de superioridade numérica (3x2, 4x2, entre outras). Esses jogos podem acontecer simultaneamente, de modo que, se criarmos seis miniquadras, dividindo uma quadra poliesportiva em seis espaços, e colocarmos um jogo 3x3 em cada um deles, teremos 36 estudantes jogando juntos(as).

A proposta é otimizar a participação de todos(as) na programação principal do plano de aula. E posteriormente, se for do interesse dos(a) estudantes, promover um trabalho paralelo para aqueles(as) que precisam de uma assistência diferenciada em relação a possíveis dificuldades na execução das práticas. Nesse momento, os(as) estudantes que se sentem seguros(as) ou que tenham curiosidade em praticar a forma tradicional da modalidade poderão aprimorar o seu desenvolvimento.

Separando as equipes

Como já adiantamos, não se trata de definir se os jogos serão sempre mistos. Todavia, é importante alternar a forma de composição das equipes, bem como os momentos em que se nivela a participação e os momentos em que se misturam os níveis de experiência de jogo. Para formar as equipes, sugerimos:

- Evitar constrangimentos desnecessários com o tradicional sistema “par ou ímpar”. Tal recurso consiste na escolha de dois/duas estudantes, normalmente mais habilidosos(as) ou carismáticos(as), que se alternam na seleção de colegas para compor suas equipes. Essa esquematização pode potencializar a desestimulação às práticas esportivas, ao promover a exposição e um estigma para os(as) últimos(as) a serem escolhidos(as).
- As equipes podem ser construídas segundo os níveis, em alguns momentos. Peça aos(às) estudantes que classifiquem o quanto eles(as) consideram que têm de experiência. De um lado vão os(as) que consideram que praticam mais aquele esporte (em referência a tempo); e de outro vão aqueles(as) que consideram que jogam pouco aquele esporte. Isso contribui para criar níveis de acordo com a forma pela qual cada um/uma se identifica com aquela prática esportiva. É uma ideia que pode ser interessante em alguns momentos, sobretudo em práticas de modalidades muito difundidas.

- Além disso, as miniequipes podem ser distribuídas segundo alguns jogos. Dois ou um, sendo que aqueles(as) que colocarem 1, fazem parte da Equipe 1, e aqueles que colocarem 2 fazem parte da Equipe 2. À medida que equipes 1 e 2 se formam, o(a) professor(a) pode corrigir o número de pessoas se o jogo criar discrepâncias. Depois, supondo que se formem equipes de 9 estudantes, o(a) professor(a) pede para que os(as) próprios(as) discentes organizem seus trios, para enfrentar os trios da outra equipe. Isso ajuda a desenvolver o pensamento estratégico entre eles(as).
- Outra forma de divisão de equipes que contribui para uma organização aleatória é fazer a clássica numeração de cada estudante formando equipes dos(as) estudantes numerados(as) como 1, 2, e assim por diante.
- Por fim, uma última sugestão é distribuir fitas coloridas de tecido TNT para os(as) estudantes, conformando cada cor uma equipe diferente.

Feita a organização e com os(as) estudantes devidamente informados(as) sobre a atividade, o(a) professor(a) poderá iniciar as intervenções. Nesse contexto, o protagonismo deve ser ampliado de modo que a solidariedade prevaleça em quadra. Para promover tal iniciativa, é interessante sugerir que os(as) estudantes mais habilidosos(as) colaborem com os(as) que apresentam determinadas limitações em relação às propostas das aulas em um processo de sincronicidade e compartilhamento de experiências.

Assim, inicialmente o(a) professor(a) desenvolve a programação principal na quadra, convidando a todos(as) para participar das atividades, sendo as partidas realizadas em tempo reduzido para que os(as) estudantes possam ter mais oportunidades de retornar ao jogo, preservando a constante expectativa de entrar em quadra a qualquer momento. É interessante coordenar a organização das práticas de modo que mantenha, se possível, os grupos em atividades seguidas, principalmente se desfrutar de outras quadras ou espaços alternativos.

Uma sugestão para otimizar as aulas ainda é contar com estudantes monitores(as). Os(as) estudantes monitores(as) podem auxiliar no direcionamento das atividades no momento em que o(a) professor(a) estiver dando assistência àqueles(as) que apresentam dificuldades. Em uma turma, pode haver vários(as) estudantes monitores(as), cada um/uma atuando dentro de suas potencialidades e interesses.

A possibilidade do monitoramento contribuiu no atendimento dos(as) estudantes que por motivos variados não podem ou que a princípio não se interessam pelas práticas, mas que na oportunidade podem prontificar-se a aprender. Torna-se relevante enfatizar que, quanto mais diferenciadas e variadas forem as atividades, maiores serão as possibilidades de adesão.

Na impossibilidade de participação de estudantes por restrições associadas à saúde, por exemplo, o(a) professor(a) tem a possibilidade de sugerir que o(a) estudante colabore realizando anotações relacionadas à atividade proposta ou atuando de acordo com suas potencialidades.

A seguir, apresentaremos as estratégias didático-metodológicas visando à adesão de jovens meninas às aulas de esporte, considerando algumas possibilidades que partam daquilo que o(a) jovem já conhece, adaptando esses jogos e esportes, alcançando momentos de sensibilização e de desenvolvimento de projetos que contribuam para reconhecer as desigualdades nas relações de poder e de oportunidades, bem como para que os(as) estudantes se engajem conjuntamente em processos de crítica a elas.

Para tanto, ilustramos algumas estratégias baseadas em:

- Atividades de sensibilização para que os(as) estudantes reconheçam as desigualdades nas relações entre os gêneros. Também sugerimos filmes e documentários que possam ser utilizados para fomentar esse debate nas aulas;
- Jogos populares que podem ser proveitosos para o ensino do esporte;
- Adaptação dos esportes em pequenos jogos ou em jogos que contribuam para vínculos mais solidários e aprendizagens mais colaborativas;
- Esportes não convencionais que, ao não serem tão conhecidos, desestabilizam as hierarquias tradicionalmente construídas nas práticas usuais;
- Projetos que sejam desenvolvidos na escola, em possível colaboração com outras disciplinas e que possam integrar pequenos jogos, esportes adaptados, atividades de sensibilização e compartilhamento com a comunidade escolar dos resultados obtidos.

3 SENSIBILIZANDO AS JOVENS MENINAS E OS JOVENS MENINOS SOBRE AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES DE PRÁTICAS ESPORTIVAS

Para que as jovens meninas protagonizem as aulas, além de jogos que favoreçam esse tipo de engajamento, é importante que elas também estejam mobilizadas para tal. Uma ferramenta que pode contribuir para essa mobilização, bem como para o empoderamento diante dos esportes coletivos, é a sensibilização. Por sensibilização entendemos o reconhecimento das desigualdades de oportunidades, suas raízes históricas, suas consequências sociais e individuais.

Os jovens meninos também devem reconhecer essas desigualdades a fim de serem informados sobre sua condição de privilégio de acesso às práticas esportivas e, assim, desenvolver uma consciência crítica e contribuir para um ambiente mais equânime na escola. Os jovens meninos devem colocar-se como aliados das jovens meninas em seu processo de empoderamento.

Tendo isso em vista, as atividades de sensibilização foram elaboradas ou adaptadas objetivando inspirar os(as) professores(as) a desenvolverem momentos reflexivos em relação às questões de gênero e respeito às diferenças no contexto da Educação Física Escolar. A seguir, ilustramos duas possibilidades: as petecas da diversidade e os jogadores invisíveis. Por fim, sugerimos documentários, entrevista e filmes que os(as) professores(as) podem usar para promover a sensibilização dos(as) estudantes.

3.1 “Petecas da diversidade”⁷

O objetivo dessa atividade é promover o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças e sua valoração positiva, bem como ampliar os conhecimentos relacionados às questões de gênero. Além dos objetivos específicos

⁷ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa (com base em dinâmica promovida em curso de formação docente voltado aos(as) professores(as) da Prefeitura Municipal de Vitória, ES, em 2019).

de sensibilização dos(as) jovens meninos e meninas, a atividade também contribui para o desenvolvimento de concentração, memória e trabalho em equipe.

Materiais: 3 petecas.

Desenvolvimento:

A proposta consiste em promover simultaneamente discussões relacionadas à questão de gênero, associadas ao trabalho em equipe, exercitando a memória e a concentração. Nessa dinâmica, o(a) professor(a) dispõe os(as) estudantes em círculo e explica que lançará uma peteca e uma questão para debate. O(a) estudante que a receber deverá apresentar-se e opinar sobre o assunto em pauta, que estará relacionado a temas específicos inerentes a gênero, por exemplo: “Futebol não é coisa de mulher” ou “Mulheres são fracas”, entre outros. Depois de responder, o(a) estudante lança a peteca para outro(a) colega, preferencialmente distante, que igualmente irá apresentar-se e opinar sobre o questionamento.

Na oportunidade, o(a) professor(a) ressalta que todos(as) os(as) participantes devem lembrar-se de quem recebeu a peteca e para quem a lançou, pois, finalizada a primeira rodada de opiniões, o(a) docente incluirá as outras duas petecas na atividade, que serão lançadas na mesma sequência dos lançamentos iniciais. Entretanto, os(a) estudantes devem apenas se concentrar no lançamento e na recepção das petecas, que estarão sendo arremessadas simultaneamente, de modo que ao final devem retornar às mãos do(a) professor(a).

É comum alguns/algumas terem dificuldades em lançar ou receber a peteca. Nessas circunstâncias, o(a) professor(a) perceberá que provavelmente os(as) participantes vão se esforçar para cumprir a missão, deslocando o corpo para impedir que a peteca caia, e outros(as) empreenderão esforços para arremessá-la, bem como haverá a possibilidade de se deparar com os(as) descompromissados(as) ou desatentos(as) com a atividade, que na tentativa de chamar atenção, ou por falta de concentração, possivelmente comprometerão as regras.

Dependendo dos fatos evidenciados, o(a) professor(a) inicia a discussão trazendo à tona as opiniões dos(as) estudantes e perguntando do que eles(as) precisaram para realizar a dinâmica, podendo instigá-los(as) apresentando dados estatísticos pertinentes a questões de gênero no contexto esportivo. Além disso, o(a) professor(a) pode evidenciar que em determinadas situações da dinâmica alguns/algumas precisaram da ajuda do(a) colega para não deixar a peteca cair.

Aproveitando a oportunidade, o(a) docente pode dar continuidade ao direcionamento das reflexões relacionadas a questões de gênero alertando, por exemplo, que, do mesmo modo que alguns/algumas colegas se esforçaram tanto para arremessar a peteca quanto para agarrá-la, nas modalidades esportivas tradicionais ou não esse comportamento torna-se imprescindível, pois se houver empatia as atividades fluirão com mais facilidade.

3.2 “Jogadores(as) invisíveis”⁸

O objetivo dessa atividade é fazer os(as) estudantes refletirem sobre a invisibilidade do esporte feminino e sobre o preconceito contra mulheres no âmbito esportivo.

Materiais: cartolina cortada aproximadamente na dimensão 10x15, canetas, *datashow*.

Desenvolvimento:

Nessa dinâmica, o(a) professor(a) inicialmente exhibe um comercial da ESPN intitulado “Invisible players”⁹, que tem apenas dois minutos de duração. É

⁸ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa (inspirada em atividade sugerida na disciplina “Problemáticas da Educação Física” do mestrado ProEF).

⁹ ESPN Brasil. **Invisible players**: o quanto você sabe sobre esporte. 2016. (2min). Disponível em: <https://www.google.com/search?q=invisible+players&oq=invisible+players&aqs=chrome..69i57j0l7.18431j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 5 fev. 2020.

aconselhável assistir ao vídeo de antemão para estrategicamente pausá-lo antes que os(as) personagens do comercial se apresentem. O(a) professor(a) pode incentivar os(as) estudantes a tentarem adivinhar quem são os(as) atletas que estão executando com destreza as jogadas, cujas imagens aparecem inicialmente distorcidas.

A proposta objetiva encorajar os(as) discentes a emitirem opiniões – o que deve ser estimulado pelo(a) professor(a) – a cada lance apresentado nas imagens, que serão periodicamente pausadas. Provavelmente suas pressuposições coincidirão com os dados exibidos ao término do vídeo. O comercial foi elaborado com base em uma pesquisa na qual se constatou a predominância de participantes que associaram as imagens exibidas a nomes de atletas homens. Na sequência das cenas, os(as) estudantes são surpreendidos(as) com imagens de mulheres, situação que possivelmente causará perplexidade nos(as) jovens.

Abrem-se precedentes para um debate no qual o(a) professor(a) pode conduzir o grupo a uma reflexão sobre o padrão de se atribuir boas jogadas e alguns lances esportivos a imagens masculinas. Partindo dessa premissa, o(a) docente solicita que os(as) estudantes expressem nos cartões, que serão previamente distribuídos, situações ou experiências de preconceitos relacionados a questões de gênero, vivenciadas ou presenciadas no cotidiano, ou enfatizando situações relacionadas a práticas esportivas.

A proposta de escrever nos cartões experiências discriminatórias relacionadas a gênero, vivenciadas ou presenciadas, pode ser voluntária, uma vez que a intenção é verificar por meio de depoimentos espontâneos qual o impacto da atividade no processo de sensibilização dos(as) estudantes.

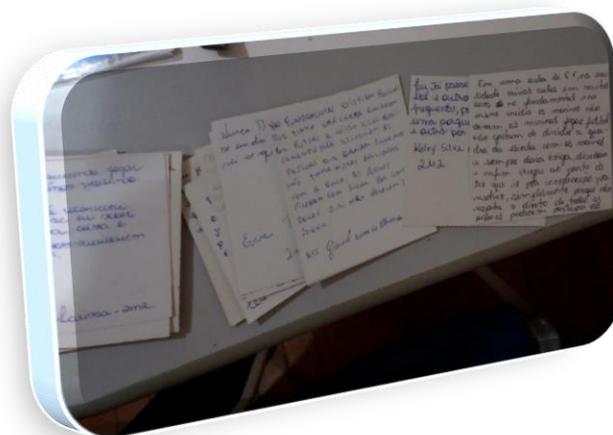
Os cartões preenchidos podem ser compartilhados entre os(as) participantes para que possam refletir e debater sobre o assunto, com o intuito de promover a percepção do quanto o sexismo está presente em nosso cotidiano. Concomitantemente, os(as) professores(as) com os(as) estudantes podem fazer uso de recursos midiáticos, tais como: aplicativos, *blogs*, redes sociais ou exposições em murais, entre outras possibilidades, objetivando dar visibilidade à iniciativa.



Apresentação do comercial 



Registro das experiências na produção dos cartões 



Cartões produzidos 

3.3 Sugestões de documentários, entrevista e filmes

Os materiais apresentados a seguir visam fomentar debates entre professores(as) e estudantes com base em conteúdos relacionados às questões de gênero.

Quadro 2 – Sugestões de documentários e entrevista

DOCUMENTÁRIOS			
Nº	TÍTULO	REFERÊNCIA	SINOPSE
1	Marta chama atenção para desigualdade salarial entre homens e mulheres no esporte	UN WOMEN. Meet Marta, UN Women's Goodwill Ambassador for women and girls in sport. 2018. (1min30s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=45&v=tV3c3K8Kj70&feature=emb_title . Acesso em: 3 fev. 2020.	A jogadora de futebol brasileira Marta Vieira da Silva, embaixadora da Boa Vontade da ONU para mulheres e meninas no esporte, relata as dificuldades enfrentadas no início de sua carreira. O objetivo é inspirar mulheres e meninas a desafiar estereótipos, superar barreiras e seguir suas metas, inclusive na área esportiva.
2	O silêncio dos homens	Papo de Homem e Instituto PdH. O silêncio dos homens. 2019. (1h). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXC&v=pt . Acesso em: 10 fev. 2020.	O filme é parte de um projeto que ouviu mais de 40 mil pessoas sobre questões a respeito das masculinidades. O conteúdo pode auxiliar os(as) professores(as) nos debates sobre gênero e masculinidades.
3	Deixa que eu chuto	ALVES, Alfredo. Deixa que eu chuto. 2008. (44min). Disponível em: http://alfredoalvescine.com.br/portfolio-type/deixa-que-eu-chuto/ . Acesso em: 10 fev. 2020.	Documentário que conta a história de quatro jogadoras brasileiras de futebol feminino. Apresenta depoimentos de meninas apaixonadas pelo esporte e conversa com suas famílias, revelando as dificuldades de estabelecer-se em uma carreira majoritariamente masculina. “Deixa que eu chuto” ainda ouve Marta Vieira da Silva, a jogadora de futebol feminino mais premiada do mundo.

Nº	TÍTULO	REFERÊNCIA	SINOPSE
4	O que é a mulher em campo?	MARCHIORI, Ana Beatriz <i>et al.</i> O que é a mulher em campo? 2017. (14min11s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sXYA42ss5Y0 . Acesso em: 12 fev. 2020.	O vídeo explora os preconceitos enraizados no futebol, esporte de maior fama no Brasil que também é reflexo do machismo de uma sociedade patriarcal. Participaram Luciane Castro (jornalista do Portal Vermelho e colaboradora do Museu do Futebol), Michelle Gianella (apresentadora do Gazeta Esportiva), Regiani Ritter (jornalista da Rádio Gazeta), Michelle Prazeres (professora e jornalista) e três jogadoras do Esporte Clube Juventus, time paulistano do bairro da Mooca, Zona Oeste.
5	Desigualdade de gênero no esporte	SASS, Gabriela. Desigualdade de gênero no esporte. 2016. (8min15s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jhg4p2q1a5Q . Acesso em: 13 fev. 2020.	A filmagem aborda as dificuldades no processo de profissionalização das mulheres no esporte. Apresenta, entre outros assuntos, a falta de patrocínio e as diferenças salariais entre homens e mulheres atletas.
ENTREVISTA			
6	Dimensão olímpica: mulheres no esporte	GOELLNER, Silvana Vilodre. Dimensão olímpica: mulheres no esporte. 2016. (22min40s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kPtpDXaaBNA . Acesso em: 3 fev. 2020.	Silvana Goellner, professora e pesquisadora da ESEFID/UFRGS, fala sobre a participação feminina nos Jogos Olímpicos, o modo como a mídia retrata as mulheres e como as relações de gênero interferem na prática esportiva.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração: Iris Batista da Luz Rosa (baseada nas sinopses das referências).

Quadro 3 – Sugestões de filmes.

FILMES			
Nº	TÍTULO	REFERÊNCIA	SINOPSE
1	O desafio da igualdade de gênero	ONG Plan International. O desafio da igualdade de gênero. 2018. (1min52s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9Ws3c3xFFhc . Acesso em: 14 fev. 2020.	A animação faz uma comparação entre a educação dada a meninos e a meninas. Aborda as diferenças de tratamento e suas consequências na sociedade. E também sugere formas de combater as desigualdades.
2	Menina de ouro	MENINA de ouro. Direção de Clint Eastwood. 2004. (2h12min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C0oxG3AXcrg . Acesso em: 15 fev. 2020.	“Menina de ouro” concorreu a sete Oscars e venceu quatro, sendo um dos grandes destaques da cerimônia de 2005. Maggie é uma boxeadora amadora que sonha em ser treinada por Frankie Dunn, o melhor técnico da área, mas ele não parece estar disposto a treinar uma garota. No entanto, Maggie provará ser a boxeadora com a qual ele sempre sonhou e, graças a ela, sua carreira avançará a passos largos.
3	Vitórias de uma vida	VITÓRIAS de uma vida. Direção de Greig Champiom. EUA. 2016. (1h26min).	Baseado em fatos reais, o filme conta a história de Gabby Douglas, a primeira ginasta negra das Olimpíadas.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração: Iris Batista da Luz Rosa (baseada nas sinopses das referências).

4 FOMENTANDO A PARTICIPAÇÃO DE MENINAS COM SUPORTE NOS JOGOS POPULARES ADAPTADOS

Os jogos populares fazem parte da cultura lúdica, de modo que se apresentam como uma estratégia interessante para engajar as meninas na participação em aulas de Educação Física. Além de aceitos e conhecidos pelos(as) estudantes, esses jogos ainda possuem características semelhantes aos esportes coletivos, como a oposição de um adversário e a cooperação entre os(as) estudantes. Ademais, permite o desenvolvimento do respeito às regras e a possibilidade de os(as) próprios(as) estudantes compreenderem-se como sujeitos que podem alterá-las em virtude de suas necessidades e interesses.

Para contribuirmos com a possibilidade da prática desses desafios esportivos, sugerimos dois jogos populares largamente aceitos pelos(as) jovens e adaptados para que a questão de gênero apareça com mais proeminência. Trata-se da queimada e do pique-bandeira. A queimada é um dos jogos favoritos dos(as) estudantes, e por possibilitar uma série de variações é uma atividade sempre muito dinâmica. O pique-bandeira apresenta desenvolvimento muito semelhante aos esportes coletivos de invasão, por isso é bastante interessante na iniciação esportiva para desenvolver noção de progressão para o campo adversário, a desmarcação e o trabalho coletivo dentro da equipe. A seguir descrevemos as adaptações que propusemos no contexto de transformar esses dois jogos em estratégias para fomentar a participação das jovens meninas.

4.1 “Queimada do gênero: menino só queima menino e menina só queima menina”¹⁰

O objetivo dessa adaptação do jogo queimada é desenvolver uma dinâmica em que as meninas possuam protagonismo e, com os meninos, se sensibilizem quanto à desigualdade na participação, bem como sobre a necessidade de atuarem juntos.

Além desse objetivo específico relacionado a gênero, a adaptação também possibilita que os(as) estudantes desenvolvam as habilidades vinculadas à queimada, como desmarcação em relação à bola e ao colega que arremessa, capacidades coordenativas de lançamento de bola sob pressão de tempo e de precisão, desenvolvimento do pensamento estratégico e jogo coletivo.

Materiais: duas bolas de vôlei ou de borracha.

Desenvolvimento:

A proposta apresenta as características de uma queimada tradicional, em que duas equipes mistas, compostas preferencialmente com o mesmo número de meninos e meninas, são convidadas a participar de uma variação desse jogo, mas agora voltada à igualdade de atuação. As equipes, separadas por uma linha central, tentam queimar os(as) integrantes da equipe oponente e, à medida que são queimados(as), eles(as) se dirigem para a linha de fundo da quadra adversária, dando continuidade às tentativas de queimar os(as) oponentes.

A proposta foi elaborada com base em informações obtidas na pesquisa que deu origem a este caderno pedagógico, na oportunidade os(as) participantes apresentaram relatos de que algumas jovens meninas deixam de participar por medo, além de também identificarmos ocorrências de meninas que assumem papéis secundários nas partidas. Assim, o propósito da variação da queimada é promover a

¹⁰ Adaptação: Alexandre – professor participante da pesquisa de dissertação; e Mariana Zuaneti Martins – orientadora da pesquisa (complementações de Iris Batista da Luz Rosa).

atividade sem comprometer a integração dos(as) estudantes. E para que isso ocorra a adaptação estabelece que os meninos só podem queimar os meninos e as meninas só podem queimar as meninas.

Em uma turma muito competitiva, em que as meninas talvez tenham menos espaço de participação nos arremessos, pode acontecer de todos os meninos serem queimados antes de as meninas se queimarem. Isso pode levar os meninos a reclamarem de que o jogo acabou para eles. Nesse caso, o(a) docente pode esclarecer que as meninas também participam arremessando e que eles podem contribuir do lado de fora (no fundo da quadra) estimulando e passando a bola para as meninas que ainda não foram queimadas arremessar. Ao final da partida, o(a) professor(a) pode conversar com os(as) estudantes sobre as razões pelas quais houve o desequilíbrio entre os gêneros no início do jogo, caso os meninos sejam os primeiros a serem queimados.

A partida pode ser complementada com outras variações, por exemplo incluindo duas bolas, transformando-se assim na tradicional “queimada com duas bolas”. Outra variação complementar é estabelecer uma segunda etapa, na qual, a partir do(a) terceiro(a) participante queimado(a), a equipe conquista o direito de realizar arremessos e tentativas de queimar os(as) oponentes nas linhas laterais da quadra adversária, desde que o primeiro arremesso seja realizado na linha de fundo, tornando a atividade mais dinâmica.



Queimada do gênero (variação com duas bolas). 

4.2 “Pique-bandeira por gênero”¹¹

O objetivo é desenvolver um jogo estratégico que contemple a igualdade de gênero. O pique-bandeira desenvolve a capacidade tática de desmarcação, jogo coletivo e progressão em um terreno de jogo. Ao obrigar que só jovens meninas ou só jovens meninos possam pontuar, a equipe deve desenvolver um jogo coletivo que favoreça o sucesso de ambos, colocando, por exemplo, meninas como protagonistas desse processo, sem inferiorizá-las ou discriminá-las.

Materiais: duas bandeiras ou duas bolas.

Desenvolvimento:

A sugestão consiste em uma partida de pique-bandeira praticamente tradicional, no qual duas equipes devem tentar atravessar a quadra oponente até o ponto neutro, que geralmente corresponde à área do(a) goleiro(a) das modalidades futsal/handebol. O objetivo é pegar a bandeira/bola e retornar para a quadra da equipe sem ser “boiado”, isto é, sem que seu(a) oponente toque em alguma parte de seu corpo.

Simultaneamente, os(as) participantes tentam “boiar” quem se arrisca a atravessar a quadra, pois, ao ser tocado(a), a pessoa “boiada” deve ficar estática, até que algum/alguma companheiro(a) o(a) resgate, tocando em seu corpo. Há também a possibilidade de puxar o(a) oponente para a sua quadra, devendo este permanecer parado(a) até ser resgatado(a) por um/uma companheiro(a).

O diferencial na sugestão da atividade está em estabelecer que periodicamente um gênero específico atravesse a quadra, e preferencialmente que não sejam os(as) mesmos(as) participantes, possibilitando que mais jogadores(as) atuem efetivamente. A iniciativa promoverá uma igualdade no desenvolvimento do pique-bandeira, pois, se não houver intervenções em algumas dinâmicas, provavelmente os(as) estudantes

¹¹ Adaptação: Luana e Jorge – professores(as) participantes da pesquisa de dissertação de mestrado ProEF (complementações de Iris Batista da Luz Rosa).

mais habilidosos(as) dominarão a atividade, enquanto os(as) demais atuarão de forma secundária. Portanto, ao término da proposta, o(a) professor(a) pode levantar questionamentos sobre o formato sugerido visando promover uma reflexão sobre as oportunidades de atuação equitativa nas aulas de Educação Física. Posteriormente, é interessante incentivar os(as) estudantes a apresentarem outras variações que privilegiem a igualdade de gênero.



Pique-bandeira por gênero 

5 O ESPORTE TRANSFORMADO EM PEQUENOS JOGOS PARA PROMOVER O PROTAGONISMO DAS JOVENS MENINAS

Uma das formas que contribui para o protagonismo na participação esportiva visando aumentar oportunidades para que meninas e meninos toquem na bola e tenham mais chances de acertar, bem como ao desenvolvimento do prazer com o jogo, refere-se à utilização de pequenos jogos simultâneos. Como adiantamos anteriormente, trata-se de jogos 1x1, 2x1, 2x2, 3x2, 3x3, 4x2, 4x3, entre outros. São jogos em que todas os(as) participantes são constantemente convidados(as) a contribuir com o desenrolar da partida, de modo que tenham mais oportunidades de aprender e de acertar, fato que possivelmente irá gerar satisfação. Esses jogos podem ser realizados concomitantemente, com a divisão do espaço em miniquadras, de modo que muitos(as) ou todos(as) estudantes jogam ao mesmo tempo, participando ativamente e tocando muitas vezes na bola.

Os jogos não precisam necessariamente ser relacionados a uma modalidade esportiva específica, uma vez que podem ser organizados pela lógica das modalidades (isto é, se são de invasão ou de quadra dividida/rede/parede). Essa ideia de lógica comum que reúne as modalidades esportivas está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e permite que os(as) estudantes transfiram o aprendizado da capacidade de jogo de uma modalidade esportiva para outra, o que, por exemplo, contribui para a diversificação das modalidades trabalhadas. A seguir, trazemos algumas propostas de jogos simultâneos 3x3, jogo de passes e de minivoleibol.

5.1 “Jogo dos 10 passes adaptado”¹²

O objetivo dessa atividade é desenvolver a capacidade de jogo coletivo, de superar a equipe oponente, de se desmarcar e reconhecer espaços vazios para receber a bola. Pode ser trabalhado com as mãos ou com os pés, ou mesmo em alternância. Pode ser realizado com 2x2 (mais difícil), 3x3 e 4x4. O professor(a) escolhe usar a figura de 1 ou 2 coringas para a equipe que possui a posse de bola a fim de contribuir para o sucesso dos(as) participantes do jogo. A adaptação aqui proposta visa promover uma forma diferenciada de separação de equipes.

Materiais: bolas (de handebol, de vôlei, de basquete ou de futebol) e uma caixa com cartões de papel ou EVA que serão utilizados na separação das equipes e cujas cores devem ser compatíveis com o número de equipes a serem formadas.

Desenvolvimento:

No “Jogo dos 10 passes adaptado”, o(a) professor(a) tem a possibilidade de dividir as equipes de maneira diferenciada. A ideia é evitar as tradicionais divisões de equipes pela escolha dos(as) estudantes mais carismáticos(as). A proposta sugere que o(a) docente tenha uma caixa contendo uma quantidade de cartões de papel ou EVA coloridos, previamente quantificados, para que cada estudante retire a cor que corresponderá à sua equipe. Assim não será possível formar “panelinhas” e o(a) professor(a) evitará constrangimentos por se tratar de um sorteio, uma vez que sabemos que entre os(as) últimos a serem escolhidos no sistema de divisão “par ou ímpar” as jovens meninas são predominantes. Essa situação pode ser apresentada aos(às) estudantes visando à percepção de circunstâncias que são geralmente naturalizadas nas aulas de Educação Física.

¹² Adaptação: Catarina – professora participante da pesquisa de dissertação de mestrado ProEF (adaptação com complementações de Iris Batista da Luz Rosa).

A proposta segue como no jogo de passes tradicional, em que uma equipe possui a posse de bola, enquanto a outra tenta recuperá-la. A equipe que estiver com a posse da bola deve tentar ininterruptamente lançá-la entre os(as) integrantes de sua equipe, sem que a bola seja interceptada pela equipe oponente. Caso isso ocorra, a contagem é interrompida e só é retomada quando a equipe conseguir obter a posse de bola novamente. No caso, a cada dez passes a equipe pontua e na primeira etapa não é necessário tentar lançar a bola ao gol, mas em um segundo momento o(a) docente pode liberá-lo. Como regra, o(a) professor(a) pode incluir que não é possível tirar a bola da mão ou do pé do colega (por alguns segundos) e que não é possível que o(a) estudante conduza a bola.

O(a) professor(a) pode conceder pontuação extra para a equipe que conseguir dispor os passes a todos(as) os(as) integrantes. Essa iniciativa incentivará os(as) integrantes das equipes a oportunizar a todos(as) a efetiva participação na atividade. É interessante, ao término da jogada, o(a) docente promover uma reflexão sobre o tradicional sistema “par ou ímpar” pelo qual provavelmente todos(as) passaram ao longo da trajetória estudantil.

Sugestão: consultar o *site* que serviu de inspiração para a adaptação da atividade, para que o(a) docente possa criar as próprias propostas¹³.

¹³ SOUZA, Camilo Araújo Máximo de. **Handebol**: jogo dos passes nas aulas de Educação Física do CAP/UFRJ. Rio de Janeiro: Portal do Professor, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7147>. Acesso em: 23 mar. 2020.



Jogo dos 10 passes adaptado



5.2 “Jogo 3x3 adaptado de basquete”¹⁴

O objetivo da atividade é desenvolver o jogo coletivo, o reconhecimento de espaços, desmarcação e progressão em direção ao alvo. Além disso, a proposta é promover reflexões sobre a influência da mídia no contexto esportivo.

Materiais: 2 bolas de basquete e 2 bolas de borracha (opcional), quadra com tabela ou baldes, cartões coloridos de identificação.

Desenvolvimento:

¹⁴ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa (baseada nas regras oficiais da FIBA).

A atividade pode ser desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira destinada a um momento reflexivo, no qual o(a) professor(a) explora a história do basquete. Segue, assim, abordando a influência da mídia no contexto esportivo profissional, ressaltando que, ao mesmo tempo em que os meios de comunicação contribuem positivamente na divulgação dos torneios, também podem comprometer a aquisição de patrocínios das equipes femininas, por geralmente concederem mais espaço às partidas masculinas.

Ao longo da história, o basquete tornou-se uma modalidade democrática, mas não o suficiente para superar as desigualdades no âmbito esportivo em relação a gênero. Por esse motivo, a atividade sugerida visa promover uma prática de basquete na qual todos(as) tenham as mesmas oportunidades para participar das jogadas, o que deve ser previamente enfatizado pelo(a) professor(a).

As regras não precisam ser necessariamente as mesmas que da modalidade oficial do basquete 3x3. No entanto, compete ao(a) professor(a) estimular os(as) estudantes a interagirem de modo que oportunizem lançamentos à tabela e sigam uma sequência para que todos(as) os(as) integrantes trabalhem em equipe, facilitando a vez do(a) colega convidado(a) a arremessar. Para sugerir quem deve arremessar, o(a) professor(a) pode também utilizar a estratégia do uso de cartões coloridos de identificação distribuídos em uma caixa.

Os(as) estudantes precisam trabalhar em equipe buscando alternativas para respeitar a sequência organizada pelo(a) professor(a) para conseguir fazer o maior número de cestas válidas. Na oportunidade, os(as) estudantes que estiverem aguardando a vez de jogar podem atuar temporariamente como auxiliares, para conferir a sequência dos lançamentos, validando-os ou não.

Inicialmente, se o(a) professor(a) considerar necessário, pode substituir a bola de basquete por uma de borracha, para tranquilizar os(as) estudantes que têm medo ou mais dificuldades em lançar, para assim conseguirem executar a prática sem aversão à bola. Posteriormente o(a) docente poderá encorajá-los(as) a jogar com a bola tradicional. Além disso, o(a) professor(a) pode sugerir que os(as) estudantes transfiram esse modelo de jogo para outras modalidades esportivas, se considerarem interessante, promovendo um jogo de futebol 3x3, handebol 3x3, entre outros.

Sugestão: consultar a matéria complementar contendo as regras oficiais do basquete 3x3¹⁵ e o vídeo que o diferencia do basquete tradicional¹⁶.

5.3 “Minivôlei”¹⁷

O objetivo do minivôlei é provocar reflexões sobre gênero e promover uma atividade em que todos(as) os(as) estudantes tenham as mesmas condições de participar.

Materiais: rede e bolas de vôlei, cuja quantidade dependerá do espaço e dos recursos materiais.

Desenvolvimento:

Inicialmente, a proposta corresponde a um segmento de “jogos reduzidos”, adaptando espaços e materiais para atender simultaneamente ao maior número de estudantes. A partida funciona de forma semelhante ao vôlei tradicional, e a diferença está no fato de impor um número restrito de participantes por equipe.

Os(as) estudantes que apresentam limitações geralmente se sentem mais seguros e menos expostos(as) nessa adaptação. E, para encorajá-los(as) ainda mais, o(a) professor(a) permite que a recepção do saque seja realizada segurando a bola, dando continuidade aos passes seguintes com base nos fundamentos do vôlei.

Nessa atividade, sugerimos trios ou quartetos compostos de integrantes com distintos níveis de conhecimento de voleibol, para que os(as) estudantes que dominam a modalidade possam colaborar com os(as) colegas que apresentam

¹⁵ CBB. **Regras oficiais da FIBA**. 2019. Disponível em: <http://www.cbb.com.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MjQ2MQ%2C%2C>. Acesso em: 30 mar. 2020.

¹⁶ GAZETA ESPORTIVA. Diferença do basquete tradicional e basquete 3x3. **Gazeta Esportiva**, São Paulo, 2017. (4min11). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iSuvDfSEUv8>. Acesso em: 30 mar. 2020.

¹⁷ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa e Mariana Martins Zuaneti (com base em proposta disponível na internet).

dificuldades. No minivôlei consultado¹⁸, há uma ilustração das possibilidades de divisão do espaço, uma vez que a dimensão aproximada da quadra pode variar, mas em média apresenta aproximadamente 8x12 metros, oscilando de acordo com o espaço disponibilizado.

Sugestão: permitir que estudantes com dificuldades no saque tenham chances dobradas. Ainda, se necessário e de acordo com o interesse do grupo, o(a) professor(a) pode permitir que estes(as) saquem mais próximos(as) à rede, situação que gradativamente deve ser alterada, com o(a) estudante distanciando-se à medida que conseguir efetivar o saque.

¹⁸ DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Minivoleibol**. Secretaria da Educação do Paraná. 2011. Disponível em: <http://educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>. Acesso em: 13 abr. 2020.

6 RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS ESPORTIVAS

Os jogos adaptados apresentam-se como importantes alternativas voltadas à diversificação das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Esse recurso pode aguçar a curiosidade dos(as) estudantes pelas diferentes formas de explorar modalidades que provavelmente em outras oportunidades tenham sido praticadas de forma convencional. As iniciativas podem ser complementadas com momentos reflexivos, amparados principalmente pela abordagem de aspectos históricos e culturais. Pensando em possibilidades para contribuir na superação das adversidades mencionadas pelos(as) docentes em relação às questões de gênero, a seguir apresentamos algumas sugestões de atividades.

6.1 “Totó humano adaptado”¹⁹

O objetivo dessa dinâmica é promover reflexões sobre o tema “respeito às diferenças”.

Materiais: bola de futsal, coletes ou fitas para a identificação das equipes.

Desenvolvimento:

Os(as) estudantes são organizados(as) de mãos dadas e de forma mista em duas equipes, cada uma composta de duas fileiras. A primeira fileira de cada equipe pode ficar paralelamente a três metros de distância da linha central da quadra, enquanto a segunda fileira posiciona-se próxima à área do(a) goleiro(a).

¹⁹ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa (com referência em Túlio Campos).

O(a) professor(a) inicia a partida lançando a bola na linha central da quadra e, sem soltar as mãos e realizando deslocamentos horizontais, os(as) estudantes tentam fazer gol, que estará sem goleiro(a). Para que haja democracia nos posicionamentos, as fileiras são periodicamente mudadas de posição de acordo com a orientação do(a) docente. Vale lembrar que para prevenir acidentes os chutes devem ser rasteiros.

Na finalização da proposta prática, o(a) professor(a) convida os(as) estudantes para um momento reflexivo, pautado em comentários inerentes às dificuldades percebidas. Na oportunidade, é importante ressaltar que a atividade só flui se houver trabalho em equipe, que a contribuição de todos(as) é imprescindível, apontando que as parcerias estabelecidas naquele momento devem ser reproduzidas em sociedade, isto é, todos(as) unidos em prol de um objetivo.

Comentários sobre o desempenho dos(as) colegas participantes provavelmente emergirão, e o(a) professor(a) vai se deparar com narrativas que servirão de referência para oportunas considerações pertinentes a questões de gênero. O tema “habilidade” associado, por exemplo, a gênero e à raça pode servir de conteúdo para se trabalhar o “respeito às diferenças”.

A sociedade reproduz comentários machistas ou voltados à superioridade de determinada raça em modalidades esportivas específicas, e, com base nas análises das falas dos(as) estudantes, o(a) professor(a) pode mediar um debate levantando, por exemplo, questionamentos inerentes a teorias relacionadas à habilidade de pessoas negras na natação ou brancas no atletismo e das mulheres em modalidades caracterizadas pelo senso comum como masculinas.

As discussões podem ser desenvolvidas nas aulas posteriores ao desenvolvimento do “Totó humano adaptado”, fundamentadas em artigos científicos que devem ser pesquisados pelos(as) próprios(as) estudantes, orientados(as) pelo(a) professor(a), visando ao acesso a fontes confiáveis no intuito de desmistificar alguns conceitos.

Sugestão: consultar o *site*²⁰ que serviu de inspiração para a adaptação da atividade para que o(a) docente possa criar as próprias propostas.



Totó humano adaptado²¹ 

6.2 “Futsal em dupla misto”²²

O objetivo desse jogo é promover parcerias entre meninos e meninas, visando ao protagonismo feminino no futebol.

²⁰ PORTAL DO PROFESSOR. CAMPOS, Túlio. **Diferentes formas de brincar o futebol**. 2009. Minas Gerais. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15943>. Acesso em: 31 mar. 2020.

²¹ Imagem do “Totó humano adaptado” desenvolvido na EEEM “Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto” pelos residentes de Educação Física do Programa Residência Pedagógica, em 2019. Professora preceptora: Iris Batista da Luz Rosa.

²² Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa (inspirada em DINÂMINAS. **Futebol em dupla**. 2016).

Materiais: bola de futsal, tecido TNT para atar os punhos.

Desenvolvimento:

Na pesquisa de dissertação que fundamentou este caderno pedagógico, alguns/algumas professores(as) afirmaram encontrar dificuldades em ministrar aulas de futsal na versão mista, e outros consideraram impossível implementar em suas escolas a integração entre meninos e meninas nas partidas. Pensando em possibilidades de promover ações voltadas ao protagonismo feminino no futsal e concomitantemente proporcionar a sensibilização dos(as) estudantes, sugerimos a proposta do “futsal em dupla misto”.

A versão original do “futsal em dupla”²³ assemelha-se a uma partida tradicional do jogo oficial em relação às regras. O que a diferencia nessa adaptação é a ideia de formar duplas mistas, em que os(as) estudantes precisam implementar estratégias para alcançar o objetivo de fazer com que somente as meninas possam tocar na bola, dominando-a para tentar efetivar o gol. Entretanto, as duplas terão que manter as mãos unidas por uma amarração feita com uma fita de tecido. Em um segundo momento, o(a) professor(a) pode descartar as fitas para preservar e estimular o exercício de pensar continuamente no(a) companheiro(a). Caso um/uma integrante da dupla solte a mão em uma ação individualizada, a equipe será advertida com uma falta. As faltas cometidas com base em ações individualizadas servirão de referência para um momento reflexivo ao término da atividade. O(a) professor(a) com os(as) estudantes poderão converter as possíveis dificuldades narradas em proposta de superação das adversidades.

²³ DINÂMINAS. **Futebol em dupla**. (2016). Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/dinamicas-de-grupo/futebol-em-dupla/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

6.3 “Toco’ nas desigualdades”²⁴

O objetivo dessa atividade é promover reflexões sobre as desigualdades salariais relacionadas a gênero, exemplificadas por meio da modalidade basquete.

Materiais: 4 bolas de basquete; cartões com imagens de atletas profissionais da respectiva modalidade contendo no verso o nome e a descrição de seus principais títulos, curiosidades e também o seu salário médio; duas mesas ou cadeiras para acomodar os cartões.

Desenvolvimento:

As desigualdades salariais em relação às mulheres no mercado de trabalho evidenciadas na dissertação de mestrado que fundamentou o caderno pedagógico estão presentes no segmento esportivo. Considerando essa particularidade, a atividade “Toco’ nas desigualdades” visa inicialmente promover a familiarização dos(as) estudantes com as atletas profissionais e concomitantemente evidenciar as assimétricas médias salariais com ênfase na questão de gênero.

A atividade pode ser iniciada com os(as) estudantes organizados(as) em quatro filas, sendo duas em cada metade da quadra, compostas de meninos e meninas e preferencialmente com o mesmo número de participantes. As cadeiras ou mesas com os cartões das imagens de atletas profissionais devem ser posicionadas próximas à tabela de basquete.

O objetivo é que os(as) estudantes realizem tentativas de arremessos com a bola de basquete à tabela, com cada um/uma tendo até três chances para acertar, e cada acerto corresponderá a um ponto. À medida que acertarem ou esgotarem as possibilidades de arremessos, os(as) estudantes devem seguir para a mesa contendo as imagens dos(as) atletas com as especificações dos principais títulos e curiosidades descritas no verso. O(a) professor(a) mostrará a imagem e o(a)

²⁴ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa.

estudante tentará adivinhar o nome daquele(a) atleta e poderá complementar com informações adicionais; caso o(a) discente acerte os dados do cartão, a equipe ganhará pontuação extra proporcional à quantidade de informações corretas. Para controlar a pontuação e verificar a média de acertos de nomes e especificidades dos(as) profissionais masculinos e femininos, o(a) docente deve distribuir nas mesas o mesmo número de cartões com imagens por gênero.

No fim, vencerá a equipe que mais pontos fizer; entretanto, é fundamental finalizar a atividade convidando os(as) estudantes para conferirem as pontuações e compararem as diferenças na quantidade de acertos referentes aos atletas do basquete masculino e do feminino. Provavelmente os(as) estudantes estarão mais familiarizados(as) com os profissionais do gênero masculino. Diante dessa evidência, o(a) professor(a) pode direcionar o grupo para um momento reflexivo apresentando dados estatísticos que evidenciem as desigualdades de gênero, promovendo uma discussão com os(as) estudantes sobre o assunto.

Sugestão: consultar matéria extraída de *site*²⁵ que também especifica o salário dos(as) profissionais do basquete por gênero.

²⁵ SALÁRIO. **Atleta do Basquete** – Salário 2020 e Mercado de Trabalho. 2020. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/atleta-do-basquete-cbo-377105/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

7 DESESTABILIZANDO AS HIERARQUIAS NAS PRÁTICAS POR MEIO DOS ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS

A promoção de atividades voltadas à equidade por meio do desenvolvimento de modalidades “não convencionais” no contexto da Educação Física Escolar apresenta-se como uma alternativa para instigar os(as) estudantes a aderirem às práticas. As dinâmicas sugeridas a seguir não exigem fundamentos específicos, pois basicamente requer segurar a bola, correr e desviar dos(as) integrantes da equipe oponente. Propor uma atividade que almeje superar ou amenizar as “hierarquias” entre os gêneros corresponde a um movimento de “transgressão”, de acordo com iniciativas pacíficas e com potencial de modificar a “ordem estabelecida” socialmente (BOTELHO GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000, p. 44).

7.1 “Futebol americano adaptado”²⁶

O objetivo da atividade é apresentar a história do futebol americano feminino e promover uma forma diferenciada de separação das equipes com ênfase no tema gênero.

Materiais: bola de futebol americano (preferencialmente) e tabela de basquete.

Desenvolvimento:

Inicialmente, é interessante apresentar a história do futebol americano feminino²⁷ para que os(as) estudantes se familiarizem com a modalidade e com as

²⁶ Adaptação: Iris Batista da Luz Rosa.

²⁷ ESPORTELANDIA. **Futebol Americano Feminino**: história, ligas e times. 2019. Disponível em: <https://www.esportelandia.com.br/futebol-americano/futebol-americano-feminino/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

particularidades pertinentes a gênero. Em seguida, sugerimos separar as equipes de maneira diferenciada, pois em pesquisas identificamos que predominantemente as meninas são as últimas a serem escolhidas no tradicional método de divisão por meio do “par ou ímpar”, cujo sistema de seleção gera constrangimentos em relação aos(as) últimos(as) a serem escolhidos(as).

A sugestão é recorrer ao sistema de enumeração dos(as) estudantes para formar as equipes em uma turma com trinta discentes, por exemplo: serão formadas seis equipes, considerando o fato de a modalidade comportar no máximo cinco participantes por equipe, dependendo da dimensão da quadra. O(a) professor(a) pode manter os(as) estudantes em círculo e enumerar as meninas de um a seis e depois os meninos de um a seis. Esse método impede que os(as) estudantes classifiquem indiretamente os(as) colegas como mais ou menos habilidosos(as), como ocorre no tradicional sistema de divisão por meio do “par ou ímpar”. O(a) docente pode aproveitar a oportunidade para conversar a respeito do assunto, uma vez que tal método encontra-se tão naturalizado que geralmente não se percebe que ele é excludente.

A modalidade adaptada consiste na combinação de dois esportes, futebol americano e basquete, e um jogo popular, o pique-bandeira. O objetivo é promover uma atividade em que todos(as) os(as) participantes atuem equitativamente. Por tratar-se de um jogo estratégico, que não requer habilidades específicas em relação aos fundamentos, a atividade torna-se bem democrática.

A modalidade inicia no centro da quadra, com a equipe que estiver com a posse da bola, que pode ser definida no cara ou coroa. A saída de bola assemelha-se à do futebol americano, com um/uma jogador(a) posicionado no centro da quadra com as pernas afastadas, que então lança a bola por entre as pernas sem que esta toque no chão, e os oponentes devem estar posicionados a três metros de distância desse jogador. Na saída, a bola não pode tocar no chão, caso contrário haverá reversão.

Iniciada a partida, o(a) integrante que receber a bola deve sair correndo em direção à área do(a) goleiro(a), como no pique-bandeira. O respectivo ponto será uma “área neutra”, e durante o deslocamento em direção a esse local o(a) estudante precisa preocupar-se em não ser tocado(a) nas costas, porque se isso ocorrer ele(a)

deve passar a bola para o(a) oponente que o(a) tocou. Ao ser tocado(a) nas costas, o(a) participante fica paralisado(a) na jogada e não pode tocar nas costas dos(as) oponentes.

Ele(a) tem de aguardar a ajuda de algum/alguma companheiro(a) de equipe, que deve invadir a quadra adversária para libertar o(a) colega, tocando em suas costas, seguindo a lógica do pique-bandeira. Caso consiga desviar-se de todos(as) e chegar até a área neutra, o(a) jogador(a) não precisa mais preocupar-se com o toque nas costas, pois nenhum oponente poderá invadir essa área.

Devidamente posicionado na área neutra, o(a) participante tentará lançar a bola no pequeno retângulo da tabela, que fica próximo ao aro. Entretanto, o objetivo não é lançar a bola dentro do aro, mas fazer com que ela toque a linha ou o centro do pequeno retângulo, efetivando assim a pontuação, que pode ser de um ponto. A partida reinicia no centro da quadra, com a equipe oponente.

Como no pique-bandeira, há possibilidade de puxar o oponente para a sua quadra e, nesse caso, o(a) participante só retorna para sua equipe se resgatado(a) por algum/alguma companheiro(a). Com a finalidade de encorajar a todos(as) para que possam desfrutar da emoção de atravessar a quadra, pode ser inserida uma regra adicional, especificando que a equipe que conseguir fazer com que todos(as) os(as) integrantes, no decorrer da partida, atravessem a quadra até a área neutra vencerá, independentemente da pontuação. Caso contrário, vencerá a equipe que mais pontuar com os arremessos. Uma importante observação é o professor(a) ressaltar que para interceptar o(a) oponente basta tocar nas costas, portanto não é permitido empurrar, sendo essa ação considerada uma falta.

1ª Sugestão: pode ser adotada a alternativa de colocar uma fita presa à cintura, não havendo nesse caso a necessidade de tocar no(a) colega. Cada pessoa deve ter um/uma marcador(a) previamente definido(a), de modo que só ele(a) pode ter a fita arrancada se estiver na posse da bola.

2ª Sugestão: se a escola não tiver bola de futebol americano, recomendamos sua aquisição, pois ao cair no chão ela torna-se uma diversão à parte por quicar desordenadamente.

3ª Sugestão: a atividade pode adquirir regras adicionais como limitar o número de lançamentos para a frente.



Futebol americano adaptado 



Futebol americano adaptado 

7.2 “Rugby escolar”²⁸

O objetivo desse jogo é promover a equidade oportunizando a participação efetiva de todos(as).

Materiais: bola de *rugby* ou de futebol americano.

Desenvolvimento:

²⁸ Autora da adaptação: Dandara – professora participante da pesquisa de dissertação de mestrado ProEF (complementações de Iris Batista da Luz Rosa).

A proposta “Rugby escolar” visa ao trabalho em equipe e à participação efetiva de todos(as), igualando as oportunidades de atuação entre meninas e meninos na respectiva modalidade, aqui sugerida para ser desenvolvida na versão mista. No intuito de evitar que os meninos atuem predominantemente como “protagonistas” e as meninas como “figurantes”, a sugestão é que o(a) professor(a), primeiramente apresente algum vídeo sobre a modalidade para que os(as) estudantes possam compreendê-la com mais facilidade. Na adaptação prática o docente pode estipular periodicamente qual gênero deve atravessar a quadra visando obter pontuação.

A modalidade adaptada é desenvolvida com a formação de duas equipes compostas de no máximo sete participantes, dependendo do tamanho da quadra. Com a posse de bola, os(as) integrantes da equipe devem correr em direção à quadra oponente, sendo que para realizar o passe de bola para o(a) companheiro(a) de equipe não é permitido a quem estiver com a bola lançá-la para a frente; o passe é concedido ao(a) colega que estiver ao lado ou atrás. O objetivo é fazer com que a bola chegue até a área do(a) goleiro(a) da equipe oponente, vencendo a equipe que conseguir realizar essa façanha o maior número de vezes.

Para tentar impedir que uma equipe atravesse para a área de gol, o(a) professor(a) pode colocar duas fitas, sendo uma de cada lado, inseridas nas laterais da cintura dos(as) participantes e, para interceptar o(a) oponente, basta retirar uma das fitas, pois ao retirá-la o(a) jogador ganha a posse de bola, e aquele(a) que perdeu a fita não poderá de imediato retirar a fita do(a) oponente.

Nessa proposta, é interessante ressaltar a importância de todos(as) tentarem atravessar a quadra adversária em algum momento da partida, pois juntos, se assim conseguirem, podem ter a pontuação da jogada dobrada. A expectativa é de que trabalhem em prol da igualdade de oportunidades.

Sugestão: consultar a matéria²⁹ e o artigo³⁰ indicados sobre *rugby* escolar para que o(a) professor(a), preferencialmente com seus/suas estudantes, possa criar as próprias regras.

²⁹ BATISTA, Rafael. Rúgbi. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/rugbi.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

³⁰ VAZ, Luís Miguel Teixeira. Ensino do *rugby* no meio escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd81/rugby.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

8 PROJETOS COLETIVOS E INTEGRADORES DA QUESTÃO DE GÊNERO

Os projetos podem ser desenvolvidos na escola preferencialmente com a colaboração de outras disciplinas, pois a interdisciplinaridade enriquece os trabalhos agregando mais valor às práticas da cultura corporal de movimento. As sugestões a seguir visam integrar pequenos jogos, esportes adaptados, atividades de sensibilização e compartilhamento dos resultados obtidos com a comunidade escolar.

8.1 “*Revista virtual: questionando as desigualdades de gênero nos esportes*”³¹

O objetivo dessa proposta é desenvolver uma revista esportiva virtual com ênfase no tema gênero.

Material: celular pessoal.

Desenvolvimento:

O Projeto “Revista virtual: questionando as desigualdades de gênero nos esportes” consiste na produção de uma revista a ser implementada nas escolas em um processo participativo, cujo objetivo é desnaturalizar as desigualdades de gênero no âmbito esportivo, com ênfase na falta de visibilidade predominante na mídia sobre o desenvolvimento das modalidades esportivas femininas.

A revista virtual pode ser elaborada recorrendo-se a recursos midiáticos, como aplicativos, *sites*, *blogs*, redes sociais, entre outras alternativas, em que os(as) estudantes possam ser os(as) protagonistas, sendo possível incluir vídeos e fotografias.

³¹ Autora: Dandara – participante da pesquisa de dissertação de mestrado ProEF (complementada por Iris Batista da Luz Rosa, com a sugestão da versão virtual e a interdisciplinaridade).

A atividade deve ser implementada preferencialmente após iniciativas voltadas à sensibilização dos(as) estudantes, e a interdisciplinaridade agregará valor aos debates pertinentes a gênero. Levando em consideração essa possibilidade, o(a) professor(a) de Educação Física pode estabelecer parcerias com os(as) docentes que demonstrarem interesse em intervir no impacto das desigualdades de gênero presentes na sociedade de acordo com as potencialidades de discussões das respectivas disciplinas. Os(as) professores(as) podem ainda abordar os aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos que dificultam, por exemplo, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as diferenças salariais entre homens e mulheres que exercem as mesmas profissões. Os dados levantados e os debates podem ser apresentados na revista virtual com as contribuições da Educação Física.

Os(as) professores(as) de Educação Física podem também explorar temas como o preconceito em relação às mulheres praticantes de modalidades esportivas como futebol e lutas, caracterizadas socialmente como “masculinas”, e abordar assuntos referentes à falta de apoio às atletas profissionais e amadoras. É importante enfatizar que mesmo diante das problemáticas as mulheres têm conquistado títulos significativos no contexto esportivo.

A revista virtual também se apresenta como um instrumento de divulgação de torneios esportivos escolares e do cronograma de utilização dos espaços destinados às práticas esportivas no horário do recreio, servindo como instrumento complementar na democratização esportiva.

8.2 “A arte de gênero na escola”³²

O objetivo dessa atividade é desenvolver um projeto interdisciplinar voltado às questões de gênero.

³² Autora: Iris Batista da Luz Rosa.

Material: celular pessoal.

Desenvolvimento:

O Projeto “A arte de gênero na escola” consiste em uma intervenção pedagógica que visa desenvolver reflexões em relação às desigualdades de gênero, com ênfase no contexto feminino. A proposta envolve esportes, poesia, música, dança e/ou teatro e recursos tecnológicos.

O percurso metodológico compreende três etapas. Na organização dos trabalhos, cada turma pode ser dividida por sorteio em dois grupos, com um número aproximado de estudantes, sendo que todos(as) devem contribuir nas três etapas do projeto. A primeira etapa destina-se às discussões sobre o tema gênero, possível de ser ampliada por meio da interdisciplinaridade e da coeducação, de acordo com o planejamento, trocas de experiências e informações.

A segunda etapa consiste na elaboração de poesias ou paródias, que posteriormente podem ser convertidas em letras de músicas com o suporte de aplicativos de melodias, como o Launchpad (música eletrônica) e o Super Pads (música pop). Do mesmo modo, os(as) estudantes que dominam instrumentos musicais também podem ser incentivados(as) a utilizar esse material como recurso para desenvolver as músicas.

A terceira etapa deve ser reservada para as gravações dos videoclipes das músicas elaboradas. Os(as) professores(as) têm aqui a possibilidade de sugerir encenações que envolvam teatro e/ou dança, cuja expectativa é de que sejam apresentados, a princípio, aos demais colegas da turma, com perspectiva de serem expandidas a outras circunstâncias relacionadas à comunidade escolar. Os(as) participantes podem ser avaliados(as) da forma mais conveniente ao(à) professor(a), mas sugerimos que haja um trabalho conjunto com contribuições dos(as) estudantes, de modo que cada grupo avalie seus/suas integrantes e repasse os resultados aos(às) professores(as), que terão mais elementos para mensurar as contribuições de cada participante.

Posteriormente, é possível especular a possibilidade de avaliação conjunta, na qual cada professor(a) lança uma nota e o(a) estudante obtém a média. Os(as) integrantes do projeto também podem ser avaliados(as) por meio do resultado final da proposta, que seria bastante interessante se culminasse com uma premiação e a exibição dos melhores ou de todos os videoclipes na abertura ou nos intervalos dos “Jogos Interclasses”, ou em outras ocasiões esportivas que privilegiem as modalidades em formatos alternativos e que promovam a equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ALTMANN, Helena. **Atividades físicas e esportivas e mulheres no Brasil**. Brasília, DF: PNUD, 2017. (Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017). Disponível em: <http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/Atividades-Fi%CC%81sicas-e-Esportivas-e-Ge%CC%82nero.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ALTMANN, Helena; JACÓ, Juliana Fagundes. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-26, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19899>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.22195/2447-524620172219899>.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Estáquia Salvadora. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n, 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

ATEM, Ricardo Gregório; PELEGRINI, Thiago. Gênero e esporte nas aulas de educação física no ensino médio. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-27, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uel_ricardogregorioatem.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

ATEM, Ricardo Gregório; PELEGRINI, Thiago. O gênero nas aulas de Educação Física. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 2, p. 1-46, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uel_ricardogregorioatem.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

BATISTA, Rafael. Rúgbi. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/rugbi.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANE, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BLOG DA MARIA FRÔ. **Igualdade, equidade isonomia desenhadas para a nossa alegria!** 2012. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-igualdade-isonomia-desenhadas-para-a-nossa-alegria/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BOTELHO GOMES, Paula; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. **Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola./ Equity on Education: Physical Education and Sport at School**. Lisboa: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto, 2000.

CBB — Confederação Brasileira de Basketball. **Regras oficiais da FIBA**. 2019. Disponível em: <http://www.cbb.com.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MjQ2MQ%2C%2C>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-166, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9492/8925> Acesso em: 11 set. 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9492>.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Minivoleibol**. Secretaria da Educação do Paraná. 2011. Disponível em: <http://educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DINÂMINAS. **Futebol em dupla**. 2016. Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/dinamicas-de-grupo/futebol-em-dupla/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista *versus* aula separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.

ESPN Brasil. **Invisible players**: o quanto você sabe sobre esporte. 2016. (2min). Disponível em: <https://www.google.com/search?q=invisible+players&oq=invisible+players&aqs=chrome..69i57j0l7.18431j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela; FERREIRA, Henrique Barcelos; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, n. 6, p. 397-408, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v6i0.8637843>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Rodrigo Roberto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz – Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, abr. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3238>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GAZETA ESPORTIVA. Diferença do basquete tradicional e basquete 3x3. **Gazeta Esportiva**, São Paulo, 2017. 4min11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iSuvDfSEUv8>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; BELMONTE, Maurício Mendes. Quando as meninas tomam a rua: as relações de gênero no futebol callejero. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CONBRACE; CONICE, 2015, p. 1-15. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7756/3393>. Acesso em: 31 mar. 2020.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, supl. n. 5, p. 171, set. 2006. (XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa). Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/48_Anais_p171.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

PORTAL DO PROFESSOR. CAMPOS, Túlio. **Diferentes formas de brincar o futebol**. 2009. Minas Gerais. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15943>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SALÁRIO. **Atleta do basquete** – Salário 2020 e Mercado de Trabalho. 2020. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/atleta-do-basquete-cbo-377105/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2 n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOUZA, Camilo Araújo Máximo de. **Handebol**: jogo dos passes nas aulas de Educação Física do CAP/UFRJ. Rio de Janeiro: Portal do Professor, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7147>. Acesso em: 23 mar. 2020.

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. **Por uma escola democrática**: colegiado, currículo e comunidade. 2000. p. 334. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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 do Esporte**, Campinas, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n2/0101-3289-rbce-38-02-0163.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

VAZ, Luís Miguel Teixeira. Ensino do *rugby* no meio escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd81/rugby.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Professores(as) são como gotas que escolhem os rumos e os sentidos da navegação do oceano escolar. Nesse navegar, generosamente alguns/algumas docentes combatem com pequenas gotas o mar de problemáticas da Educação Física. Muitas gotas no oceano surgiram nos relatos dos(as) professores(as) participantes de pesquisa sobre gênero e esportes e ajudaram a iluminar um caminho de possibilidades de intervenções para a democratização das práticas corporais.

Evidenciamos que as possíveis formações continuadas podem promover sensibilizações para que os(as) docentes desenvolvam um olhar mais apurado para perceber as desigualdades de gênero, com uma atitude de alteridade em suas práticas e na educação dos(as) jovens estudantes. Vale acreditar que cada gota de empatia que acrescentarmos ao oceano das desigualdades transcenderá a ignorância e confabulará a favor da perseverança em prol da igualdade.

ANEXO I



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Estado da Educação

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para fins de apresentação no Comitê de Ética, que a Secretaria de Estado da Educação – SEDU está de acordo e possui infraestrutura adequada para a realização do projeto de pesquisa intitulado: **“Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio”** de autoria de Iris Batista da Luz Rosa, sob responsabilidade e supervisão da Prof^a. Dr^a. Mariana Zuaneti Martins. O início da coleta de dados fica condicionado à aprovação do projeto no Comitê de Ética e fornecimento.

Vitória, _____ de _____ de 2019.

Vitor Amorim de Angelo
Secretário Estadual de Educação