



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
Campus Vitória - ES

ISABELA MOREIRA SANT'ANNA

**OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o
afastamento das meninas das aulas de Educação Física, negociando e
construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica**

Vitória - ES
2024

ISABELA MOREIRA SANT'ANNA

OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas de Educação Física, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Mariana Zuaneti Martins

VITÓRIA - ES
2024



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

S232a Sant'Anna, Isabela Moreira, 1993-
Os aprendizados do autoestudo colaborativo: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas de educação física, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica / Isabela Moreira Sant'Anna. – 2024.
104 f. : il.

Orientador: Mariana Zuaneti Martins.

Acompanha Produto Técnico: Vídeo : Abordagem ativista da EF. 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 (Estudo e ensino). 2. Identidade de gênero na educação. 3. Ativismo. 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

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

ISABELA MOREIRA SANT'ANNA

OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas de Educação Física, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Mariana Zuaneti Martins

Data da defesa: 07/11/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Dr^a Mariana Zuaneti Martins
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Titular: Dr^a Carla Nascimento Luguetti
University of Melbourne

Membro Titular: Dr^a Heidi Jancer Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES - Campus de Vitória (ES)

Primeiramente, dedico este trabalho à minha mãe, pois acredito que algumas pessoas são como estrelas, e mesmo que não estejam entre nós, são capazes de nos guiar. Toda minha vida é guiada e cuidada pela dona Marli. Por isso, dedico essa dissertação a ela, tenho certeza que só cheguei até aqui com a força que herdei dela. Aos/às amigos/as, ao meu namorado e familiares que fizeram parte desse momento pelo carinho e pela força que sempre me dedicaram nesta caminhada. E aos/às estudantes que me inspiram sempre a buscar o melhor.

AGRADECIMENTOS

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

À Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por acreditar no projeto do Mestrado Profissional de Educação Física e proporcionar meios para que ele se firmasse enquanto política permanente de formação de professores/as.

Aos professores e professoras do ProEF, polo Ufes, por compartilhar conosco seus saberes.

À minha orientadora Mariana Zuaneti, que foi/é uma grande parceira e grande incentivadora em todos os momentos de construção deste trabalho.

Às professoras Carla Luguetti e Heidi Jancer, que contribuíram imensamente na pesquisa e construção deste trabalho.

Ao meu namorado e melhor amigo, Lucas Miranda, que compartilha comigo as angústias e alegrias de ser mestrando/a, a jornada seria muito mais difícil sem o seu apoio.

Às parceiras da GRUPA - Bruna Saurin e Maria Eduarda Erlacher, pelo companheirismo e trocas tão significativas realizadas ao longo dessa jornada.

Aos meus irmãos Henrique Moreira e Ricardo Moreira, pelo apoio e suporte desde a graduação.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

(bell hooks)

SANT'ANNA, Isabela Moreira. **OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas de Educação Física, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica.** Orientadora: Profa. Dra. Mariana Zuaneti da Martins. 2024. 104 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

RESUMO

Este trabalho investiga as possibilidades de ressignificação da minha prática pedagógica utilizando a Abordagem Ativista nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, com foco no enfrentamento das desigualdades de gênero. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública da rede estadual do Espírito Santo, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Utilizando a metodologia de autoestudo colaborativo e a Abordagem Ativista, o estudo buscou promover um ambiente de aprendizagem mais democrático, no qual os(as) alunos(as) participassem ativamente da construção das aulas. A pesquisa problematizou como as práticas tradicionais de Educação Física, muitas vezes, perpetuam desigualdades de gênero de forma velada. O autoestudo colaborativo permitiu uma reflexão crítica contínua sobre minha prática docente, enquanto a Abordagem Ativista se mostrou fundamental para transformar essas dinâmicas, incentivando e construindo com os(as) alunos(as) formas de participação inclusivas. A Abordagem Ativista é pautada pela ação engajada e comprometida com a transformação social, sendo sensível às desigualdades de gênero, especialmente aquelas que impactam meninas/mulheres no ambiente educativo. Os dados foram coletados a partir de intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo das aulas, registradas em diários de campo. As transcrições das reuniões com a comunidade de prática também foram utilizadas nas análises interpretativas. A pesquisa evidenciou que, embora as desigualdades de gênero permaneçam um desafio, a transformação pedagógica é possível por meio de práticas críticas que envolvem escuta ativa e o compartilhamento de poder em sala de aula. Este estudo destaca a importância de continuar desenvolvendo práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades de gênero, utilizando o espaço escolar como um local de transformação social e promovendo mudanças tanto na prática docente quanto nas interações dos(as) alunos(as).

Palavras-chave: Abordagem Ativista, Autoestudo Colaborativo, Desigualdade de Gênero.

SANT'ANNA, Isabela Moreira. **OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas de Educação Física, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica.** Orientadora: Profa. Dra. Mariana Zuaneti da Martins. 2024. 104 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ABSTRACT

This study investigates the possibilities of re-signifying my teaching practice by using the Activist Approach in Physical Education classes at the Elementary School level, focusing on addressing gender inequalities. The research was conducted in a public school within the state network of Espírito Santo, with a 4th-grade class. Using the collaborative self-study methodology and the Activist Approach, the study sought to promote a more democratic learning environment in which students could actively participate in the development of the lessons. The research problematized how traditional Physical Education practices often perpetuate gender inequalities in subtle ways. Collaborative self-study enabled continuous critical reflection on my teaching practice, while the Activist Approach proved essential for transforming these dynamics, encouraging and building inclusive participation forms with the students. The Activist Approach is based on engaged action and committed to social transformation, being sensitive to gender inequalities, especially those related to the challenges that girls/women face in the educational environment. Data were collected from pedagogical interventions developed throughout the classes, recorded in field diaries. Transcriptions of meetings with the community of practice were also used in interpretative analyses. The research demonstrated that, although gender inequalities remain a persistent challenge, pedagogical transformation is possible through critical practices that involve active listening and power-sharing in the classroom. This study highlights the importance of continually developing teaching practices that confront gender inequalities, utilizing the school environment as a place of social transformation, promoting changes both in teaching practices and in student interactions.

Keywords: Activist Approach, Collaborative Self-study, Gender Inequality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama da investigação centrada no(a) aluno(a).....	32
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Salários do Magistério (2023)	21
Tabela 2 - Sequência de aulas (construindo a fundação)	66
Tabela 3 - Sequência de aulas (ampliação dos conhecimentos)	67
Tabela 4 - Sequência de aulas (co-desenho).....	68

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 A ABORDAGEM ATIVISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUINDO ESPAÇOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	27
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	34
2 AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO	36
2.1 O IMPACTO DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ..	37
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA QUE EU ENSINO: A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS CRÍTICAS NA IDENTIDADE DOCENTE	43
2.3 AS MENINAS (FIGURANTES) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O AUTOESTUDO COLABORATIVO	56
3.1 CONTEXTO PESQUISADO	59
3.2 PARTICIPANTES	60
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	62
3.4 INTERPRETAÇÃO DE DADOS	62
3.5 COLABORAÇÃO EM AÇÃO: A ABORDAGEM ATIVISTA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	63
4 APRENDENDO A TRANSFORMAR: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	69
4.1 REPENSANDO A 'BOA AULA': A DIVISÃO DE PODER COM OS(AS) ALUNOS(AS) E SUAS IMPLICAÇÕES NO TEMPO E PLANEJAMENTO	69
4.2 A AULA É IGUAL PARA TODOS(AS)? DIVIDIR O PODER E ENFRENTAR AS DESIGUALDADES DE GÊNERO	76
4.3 OS DESAFIOS DO PROCESSO DE MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
6 REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO.....	104

APRESENTAÇÃO

Formei-me professora há sete anos, com licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desde 2016, sou efetiva na rede estadual do Espírito Santo, atuando no município de Serra e em quase todos os níveis de ensino da educação básica, do fundamental ao médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, concentro minhas aulas no ensino fundamental. Desde o início de 2022, estou no Mestrado Profissional em Rede – PROEF.

Minha escolha pela Educação Física (EF) está ligada à minha trajetória pessoal com os esportes. Desde a infância, sou fã e praticante de várias modalidades. Durante o ensino fundamental e médio, treinava vôlei e competia em bodyboard aos finais de semana. Como atleta de vôlei, participei de Jogos Escolares e campeonatos estaduais, representando o estado em competições nacionais. Essas experiências me proporcionaram viagens e boas memórias. Embora minha dedicação ao bodyboard tenha sido menor, também competi em etapas do campeonato estadual. Além disso, sempre gostei de futebol, que foi meu passatempo preferido. O ambiente em que cresci fomentou muitas experiências corporais, alimentando minha paixão por estar em movimento.

Durante a graduação, conheci o Rugby e me tornei parte do time principal do Vitória Rugby, competindo no circuito brasileiro de Rugby Sevens. Embora tenha feito testes para a seleção brasileira, uma lesão no tornozelo interrompeu essa trajetória. Continuei competindo até 2019, quando finalizei minha carreira no Delta Rugby. A narrativa dessas experiências esportivas corrobora com a afirmação de Goellner (2010, p.72):

[...] não há como falar de corpo sem falar de nós mesmos, de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos corpo, estamos nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos.

Fundamentalmente as experiências corporais e a relação que estabeleci com as práticas esportivas me influenciaram. Os caminhos que percorri e as escolhas que fiz são frutos dessa relação. Entretanto, mesmo com toda essa

trajetória de vida relacionada ao esporte, não gostava das aulas de Educação Física na escola.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a professora repetia a mesma aula de ginástica toda semana, na tentativa de nos acalmar. Já nos anos finais, ela nos deixava brincar livremente, sem supervisão. Devido à falta de materiais suficientes para toda a turma, em alguns momentos jogávamos, enquanto em outros ficávamos apenas conversando. As ações pedagógicas da minha professora não eram sistematizadas; ela atuava como espectadora durante as aulas (Darido, 2012). Essa experiência influenciou meu imaginário sobre a Educação Física escolar até minha graduação.

Em 2009, durante o ensino médio, ganhei uma bolsa integral em uma escola particular e ingressei na equipe de vôlei, representando a escola em todas as competições. Como resultado, eu recebia dispensa das aulas de Educação Física, participando apenas das aulas que antecediam os jogos interclasse. Essa vivência reflete a fragilidade que envolve as “dispensas” das aulas de Educação Física (Moreira; Darido, 2009). As aulas eram oferecidas no contraturno, o que dificultava a frequência dos alunos ao longo do ano. Assim como eu, outros(as) estudantes atletas também utilizavam essa razão para não comparecer.

Essas memórias ilustram a dicotomia ainda presente na concepção de Educação Física nas escolas, evidenciando que, mesmo após as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a valorização da disciplina e a mudança em sua concepção demandam mobilizações adicionais. Essas lembranças ajudam a situar a Educação Física escolar (González; Fensterseifer, 2009, p. 12) “entre uma prática docente na qual não se acreditava mais e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.” A reflexão sobre minhas memórias e experiências de vida pode fornecer pistas sobre como a Educação Física se transformou (ou não) ao longo do tempo.

Ao finalizar o ensino médio, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo para cursar licenciatura em Educação Física. Naquela época, havia a ideia de que, mesmo formando-se em licenciatura, poderíamos atuar em diversas áreas da Educação Física, como academia, personal trainer e treinamento esportivo. No entanto, minha motivação para escolher o curso estava

completamente ligada à minha paixão por esportes, e ser professora da educação básica não era algo que eu imaginava naquele momento.

O trecho abaixo narra exatamente a visão sobre Educação Física que habitava o meu imaginário quando iniciei o curso de graduação:

[...] alguns alunos, por desinformação, chegam a pretender se especializar em áreas como a Fisioterapia ao final do curso, enquanto outros resistem à ideia da licenciatura e buscam ou pretendem buscar outra formação, muitas vezes, para o mesmo curso em que não conseguiram aprovação no vestibular anterior ao de Educação Física. Parece que apenas uma parcela menor de estudantes é sensível e se interessa pela perspectiva em que a Educação Física é trabalhada em sentido mais amplo, incluindo aspectos biológicos, mas indo além deles na busca de uma compreensão sócio-histórica e cultural da área. (Figueiredo, 2004, p. 91)

Os conhecimentos sobre a escola alcançados na graduação serviram como lente para identificar como as influências neoliberais se estabelecem dentro do cotidiano da educação pública, percebendo como os interesses “privados” estão sempre presentes nas políticas educacionais. Nesse sentido, percebi como a escola, e conseqüentemente, o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2013). Essas observações sobre as minhas vivências me fizeram compreender o que Paulo Freire (1991) afirmou quando disse que ser professor é um ato político, em que entender o contexto que está inserido possibilita o docente a ter condições para resistir a essas influências que, geralmente, coloca o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) da escola pública numa condição de oprimido.

Apesar desse desejo transformador, minha prática pedagógica esbarrava na dificuldade cotidiana das políticas neoliberais. Eu me sentia tarefaira, onde precisava dar conta de todos os conteúdos das orientações curriculares, preencher todos os documentos normativos e cumprir todas as obrigações formais da rotina escolar. Dessa forma, o(a) docente que cumpre todas essas demandas ser torna bem sucedido dentro desse contexto, quando eu pensava que ser bem sucedida era conseguir fazer pequenas transformações no contexto de vida dos meus alunos e alunas. Além desses fatores, estar comprometida com uma proposta pedagógica crítica me ajudou a iluminar outras armadilhas como: o discurso de meritocracia, a falácia do protagonismo discente em

contrapartida com as inúmeras provas externas e a perda de autonomia da escola. Entretanto, o sentimento de culpa por não conseguir encontrar saída em outras formas de prática pedagógica, e em alguns momentos, sucumbir a essas tendências de educação foram motivos importantes para o meu retorno à universidade.

A dinâmica do trabalho docente também impacta nos espaços/tempos destinados para construir e pensar outras formas de agir pedagogicamente, já que parte do tempo destinado para o planejamento foi pensado/ocupado pelas demandas burocráticas, restando pouco tempo para o planejamento “livre” do docente. Na rede estadual do Espírito Santo o professor efetivo ocupa uma vaga com carga horária fechada tem 25 horas de trabalho semanal, sendo que um terço dessas horas de trabalho deve ser destinada para o planejamento do trabalho docente, logo, são 18 horas em sala de aula e 7 horas de planejamento por semana. Há a possibilidade de acumular cargos, como é o meu caso, dessa forma eu tenho que cumprir 50 horas semanais, pois sou efetiva em duas cadeiras. Todas essas horas de trabalho correspondem a aproximadamente 40 aulas semanais, 18 turmas, 630 estudantes, 18 planos de ensino e 14 tempos de planejamento. Trabalhando em dois turnos em escolas diferentes preciso utilizar o tempo de almoço para fazer o deslocamento, o que me resta somente 20 minutos para almoçar todos os dias.

A carga horária máxima de duas aulas de EF por semana para cada série revela um desafio adicional, pois implica que o docente necessite ministrar aulas em várias séries e turmas, exigindo o desenvolvimento de habilidades para compreender e lidar com diversos grupos de pessoas, que vão desde crianças até adultos. A complexidade dessa dinâmica é evidente quando, em determinados momentos, me via ministrando aulas para todos esses públicos no mesmo dia. Essa condição não apenas sublinha a multifacetada natureza da prática docente na EF, mas também evidencia como as influências econômicas e sociais impactam diretamente na condução do ensino. Ou seja, para ter um salário razoável, é preciso ter uma carga horária extensa de aulas, o que prejudica a qualidade do ensino.

A tabela abaixo apresenta os valores pagos aos professores de acordo com sua formação e tempo de serviço (a progressão de salário é apenas para

os efetivos). Um professor que inicia na rede pública estadual apenas com a graduação e tem carga horária de 25 horas semanais recebe R\$ 3.125,30 reais por mês, há também um ticket alimentação que tem o seu valor definido a partir da quantidade de horas trabalhadas, o valor pode chegar até R\$ 600,00 reais se o docente fizer 40 horas de trabalho na semana. Esses fatores convergentes foram progressivamente gerando desconforto e instigando a busca por novos rumos em minha carreira profissional.

Tabela 1 - Salários do Magistério (2023)

TABELA DE SUBSÍDIO DO MAGISTÉRIO
TABELA LEI N° 11.926 - 18/10/2023

CARGA HORÁRIA: 25 HS - VALORES EM R\$		REFERÊNCIAS														
CARGO	CLASSES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
MAGISTÉRIO	I	2.315,04	2.361,34	2.408,57	2.456,75	2.505,86	2.555,99	2.607,11	2.659,25	2.712,44	2.766,69	2.822,02	2.878,47	2.936,03	2.994,75	3.054,66
	II	2.430,79	2.479,41	2.529,00	2.579,58	2.631,17	2.683,79	2.737,47	2.792,21	2.848,05	2.905,02	2.963,12	3.022,39	3.082,84	3.144,48	3.207,38
	III	2.552,33	2.603,38	2.655,43	2.708,55	2.762,72	2.817,98	2.874,34	2.931,82	2.990,46	3.050,27	3.111,27	3.173,50	3.236,97	3.301,71	3.367,75
	IV	3.125,30	3.187,81	3.251,57	3.316,60	3.382,93	3.450,59	3.519,60	3.589,99	3.661,79	3.735,03	3.809,72	3.885,92	3.963,64	4.042,91	4.123,77
	V	3.281,57	3.347,20	3.414,14	3.482,42	3.552,08	3.623,12	3.695,58	3.769,49	3.844,88	3.921,79	4.000,22	4.080,22	4.161,83	4.245,05	4.329,95
	VI	4.266,04	4.351,36	4.438,38	4.527,15	4.617,69	4.710,06	4.804,26	4.900,34	4.998,35	5.098,31	5.200,28	5.304,29	5.410,38	5.518,58	5.628,96
	VII	5.759,16	5.874,34	5.991,82	6.111,66	6.233,89	6.358,57	6.485,74	6.615,46	6.747,77	6.882,72	7.020,38	7.160,79	7.303,99	7.450,07	7.599,08

ATOS:

- LEI N° 11.926 de 17/10/2023 - D.O. 18/10/2023

Reajuste de 4%

Início da Vigência: 01/01/2023

Fonte: SEDU (2023)

Se engana quem pensa que essa condição de trabalho é fruto de uma desorganização da gestão que rege a educação pública no Estado. Pelo contrário, mediante a quantidade de ações em prol de bons resultados nas avaliações externas, acredito que todas essas dificuldades encontradas por mim são a culminância dessas pressões políticas. Cada item burocrático que chega na escola age em prol de fortalecer esse sistema.

Dessa forma, ao longo do caminho na educação pública, fui me distanciando da prática pedagógica que eu almejava enquanto graduanda. Essa inflexão sobre a minha carreira me fez compreender como alguns professores, mesmo atuando, abandonavam a carreira docente e apenas iam para escola cumprir a carga horária, o que popularmente é conhecido como "rolar bola". A

rotina de trabalho burocrática, sem espaços de reflexão e qualificação me levaria para esse caminho de desinvestimento pedagógico, pois já estava suficientemente desmotivada para resistir por mais tempo. Diante de todo esse enredo, é notável que a escola apesar de ser o local historicamente conhecido como um espaço de aprendizagem não é capaz proporcionar condições para os docentes reconstruírem seus saberes a partir das experiências que tem nas aulas.

Embora já fosse sensível às questões envolvendo a participação das meninas nas aulas, percebi que essa participação diminuía progressivamente ao longo das séries. Essa constatação gerou reflexões e momentos de (auto)questionamento sobre como enfrentar e superar esse desafio. No entanto, a frustração por não encontrar soluções concretas foi uma das motivações que me levou a ingressar no mestrado profissional.

1 INTRODUÇÃO

A participação das meninas nas aulas de Educação Física (EF) tem sido um desafio presente e amplamente discutido no meio acadêmico (Moraes; Dias; Oliveira, 2023), a discrepância de gênero na EF escolar demonstra que as relações de gênero resultam em exclusões, interdições na participação e no acesso às aulas de EF (Uchoga; Altmann, 2016; Jacó; Altmann, 2016; Silva; Martins, 2023). A EF no Brasil se estabeleceu como um campo acadêmico em que há disputas sobre as maneiras legítimas de conceber e orientar a educação do corpo físico (Paiva, 2004, p. 65). Essas práticas de ensino tradicionais, no entanto, sempre foram influenciadas por questões de gênero, com meninos e meninas sendo separados e educados de formas distintas, de acordo com seu sexo (Sousa; Altmann, 1999). Até 1996, essa separação era obrigatória por lei, conforme o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que exigia a divisão dos alunos(as) por sexo nas aulas de EF (Dornelles; Fraga, 2009). Além disso, esportes como futebol e lutas, considerados violentos e promotores de uma masculinidade específica, eram proibidos para as mulheres pelo Decreto nº 3.199, de 14 de abril de 1941 (Goellner, 2008). Esse entendimento, ancorado em concepções biológicas, perpetuava a ideia de que o corpo feminino era naturalmente mais frágil e, por isso, inadequado para certas atividades físicas (Sousa; Altmann, 1999).

No entanto, mesmo após a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao reconhecer a EF como um componente curricular obrigatório e refutando práticas que discriminavam e separavam os(as) alunos(as), a incorporação de práticas pedagógicas que superem a desigualdade de gênero nas aulas ainda pode ser considerada como um dos 'ainda não' que permeiam as aulas de EF (González; Fensterseifer, 2009). Ainda é possível observar, nas aulas de EF, situações que promovem separações, mesmo que informais. Dividir o tempo de aula entre meninos e meninas, ou propor atividades distintas para cada sexo (como queimada para as meninas e futebol para os meninos), são exemplos dessas práticas (Dornelles; Fraga, 2009). Tais práticas podem reforçar as diferentes formas de participação entre meninos e meninas.

Tais dificuldades com as relações de gênero nas aulas de EF me incomodavam durante o desenvolvimento da minha prática pedagógica, em particular a não participação das meninas e sobre como reconstruir minha prática pedagógica buscando a transformação dessas relações nas aulas? Com esse contexto complexo, me propor a mudar a prática pedagógica para construir saídas para essa problemática seria adicionar um novo desafio para a minha jornada docente que já é repleta de adversidades, no entanto, esse desafio eu escolhi enfrentar.

Para fundamentar e transformar o desejo de mudar em ação, visualizei na Abordagem Ativista (AA) da EF uma forma de reconstruir, reinventar e refazer a minha prática pedagógica. Tal abordagem tem em sua origem justamente essa preocupação de mobilizar as meninas dentro da EF, buscando ajudar elas a identificar e nomear as barreiras da participação, bem como co-construir as aulas e o currículo que faça sentido culturalmente para elas (Oliver; Kirk, 2015). Esse processo de reflexão não é uma tarefa simples, pois além da mudança pedagógica, deve haver uma mudança na identidade profissional. Portanto, o período de transformação é longo, podendo gerar frustrações ao longo do caminho de reconstrução da prática pedagógica (Hernando-Garijo et al., 2021).

Reconstruir minha prática pedagógica baseada em um modelo pedagógico pode ser um caminho possível, embora não seja usual no contexto brasileiro. Hastie e Casey (2014) definem os modelos pedagógicos como uma maneira de estruturar os componentes interligados do currículo, do processo de aprendizagem e da prática de ensino, visando atingir metas específicas de aprendizagem. Por isso, repensar a prática pedagógica a partir dos elementos críticos e da abordagem de um modelo pedagógico pode contribuir para transformar a prática docente. Nesse cenário, a Abordagem Ativista não se apresenta como um processo pedagógico rígido, mas sim como um conjunto de práticas pedagógicas e perspectivas teóricas que interagem e evoluem conforme os/as professores/as se inserem/atuam em diferentes realidades (Shilcutt; Oliver; Luguetti, 2024). Portanto, os modelos “tem o potencial de transformar a Educação Física escolar e desafiar as abordagens tradicionais” (Kirk; Casey, p. 12, 2024, tradução nossa).

As pesquisas (Baker; Fletcher, 2017; Casey, 2014; Casey; Macphail, 2018; Hastie; Casey, 2014; Hernando-Garijo et al., 2021) que tematizam a aprendizagem de modelos pedagógicos com intuito de proporcionar mudanças na prática pedagógica apontam que esse processo é longo e muito desafiador para a/o professora/professor, pois requer a aprendizagem de muitos saberes, apesar de ser um caminho promissor, faz-se necessário também repensar a relação com os alunos(as). Neste percurso, para que as condições sejam favoráveis à mudança é fundamental que haja suporte, portanto, o caminho de ressignificação da prática pedagógica requer uma comunidade de prática em que o momento de reflexão coletiva é fundamental para que o processo se concretize. A comunidade de prática tem sido um suporte essencial nesse caminho, pois os professores que se propõem a aprender e desenvolver a sua prática educativa a partir de modelos pedagógicos apontam como principais desafios a inexperiência, a falta de confiança e competência para seguir no desenvolvimento de um modelo pedagógico, e, no meu caso, todo o contexto narrado acima, sendo esses fatores responsáveis por fazê-los regredir as práticas tradicionais (Casey; Macphail, 2018). Essas dificuldades podem ser reduzidas com essa rede de apoio subsidiada pela comunidade de prática, pois é nela que se encontrará a linha de segurança que poderemos agarrar quando os sentimentos de frustração aparecem, fazendo com que os momentos em o equilíbrio fiquem estremecido, consequência da vivência dessa jornada de mudança, seja novamente estabelecido.

Uma outra dificuldade para atuar com base em modelos pedagógicos é o ponto abordado no estudo de Baker e Fletcher (2017), que destacam que os alunos(as) que estavam na formação inicial (professores(as) em formação) não haviam experienciado essa prática pedagógica enquanto alunos(as). Por isso, passavam por momentos de aprendizagem simultâneos: aprender sobre o modelo, aprender como se aprende com o modelo e aprender a desenvolver o modelo na prática pedagógica. Comparando com boa parte de nós professores e professoras, enquanto alunos e alunas, não tivemos contato com outras metodologias de ensino a não ser aquela baseada numa educação bancária, ou seja, não sabemos como é aprender a partir de outra perspectiva. Portanto, todos esses momentos vivenciados por esses professores e professoras em

formação corroboram com aqueles que se propõe a ressignificar sua prática a partir de um modelo pedagógico centrado no estudante. A partir desses estudos, podemos perceber que os desafios são variados.

Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é explorar o processo de ressignificação da minha prática pedagógica, buscando superar as barreiras de gênero presentes nas aulas de EF, por meio da Abordagem Ativista. Reconhecer as dificuldades de participação enfrentadas pelas meninas nas aulas de EF não é suficiente, é necessário agir coletivamente para promover mudanças efetivas. Nesse contexto, o estudo se propõe a: a) demonstrar a importância de práticas pedagógicas centradas nos alunos e alunas para a superação das barreiras de gênero; e b) com o apoio da comunidade de prática, identificar os desafios e facilidades envolvidos nesse processo de (auto)transformação docente. Por fim, para socializar os aprendizados dessa pesquisa com outros/as professores/as da educação básica apresentamos como recurso educacional proveniente dessa dissertação uma trilha pedagógica sobre os caminhos percorridos no processo de desenvolvimento da abordagem ativista, demonstrando as possibilidades e as dificuldades de pensar a prática docente através desse caminho metodológico e pedagógico.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo, localizada em Serra, no bairro Nova Almeida Centro, com uma turma do 4º ano do ensino fundamental. Trata-se de um autoestudo colaborativo (Laboskey, 2004), que utilizou diários de campo e transcrições de reuniões da comunidade de prática como principais fontes de dados. Esse método permite uma articulação honesta dos sentimentos de vulnerabilidade vivenciados ao longo da pesquisa, desafiando os pressupostos teóricos e práticos do/a pesquisador/a. A análise dos dados foi conduzida de acordo com a análise temática reflexiva (Braun; Clarke, 2006), oferecendo uma abordagem crítica. Também utilizamos os pontos de virada (Bullock; Ritter, 2011) para identificar os momentos de (auto)transformação na prática pedagógica. Assim, o autoestudo colaborativo valoriza o conhecimento que os(as) professores(as) têm sobre sua própria prática pedagógica e, quando compartilhado, pode apontar caminhos para superar os desafios no ensino e na aprendizagem.

Embora as questões de gênero sejam amplamente discutidas, ainda faltam estudos que abordem como os/as professores/as podem transformar suas práticas para superar essas barreiras de forma colaborativa e reflexiva. Este estudo busca contribuir para essa lacuna, oferecendo novas perspectivas sobre a participação dos/as estudantes nas aulas de EF, especialmente das meninas e corpos marginalizados nas aulas de EF. A seguir apresentamos a abordagem ativista, seus princípios teóricos, seus elementos críticos e a forma metodológica pela qual ela sistematiza o processo de escuta e construção colaborativa das aulas, buscando a inclusão de meninas nas aulas de EF. Após a apresentação dessa perspectiva, que se constituiu como nosso referencial teórico-metodológico para fundamentar a intervenção pedagógica, esboçamos a organização dessa dissertação.

1.1 A abordagem ativista na educação física: construindo espaços colaborativos de aprendizagem e transformação social

Nas aulas, aparecem, de diversas formas, características estruturais da sociedade que permeiam o cotidiano dos/as estudantes. Alguns desses aspectos manifestam-se por meio de preconceito e exclusão de grupos oprimidos, como os/as menos habilidosos/as, as meninas, entre outros. O contexto educacional descrito no tópico anterior também ilustra a complexidade do cotidiano escolar para todos/as que vivenciam a escola. Essa narrativa evidencia que, para superar uma escola desigual, neoliberal e massacrante para professores/as e alunos/as, é necessária uma prática engajada que transforme a escola para ambos. Dessa forma, a Abordagem Ativista pode ser uma saída política e pedagógica para superar os desafios enfrentados pelas professoras nesse contexto.

A Abordagem Ativista é inspirada na pedagogia crítica e na pesquisa-ação colaborativa, difundidas nas obras de Paulo Freire e nas perspectivas epistemológicas feministas como as de Patti Lather, Michelle Fine e bell hooks¹.

¹bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins.

Essa abordagem é pautada pela ação engajada e comprometida com a transformação social, sensível às desigualdades de gênero, sobretudo aquelas relacionadas às dificuldades que meninas/mulheres enfrentam no ambiente educativo.

Para pensar esse processo de transformação social, a abordagem ativista é:

"Fundamentada em quatro elementos principais: pedagogia centrada no/a aluno/a, corporalidade no centro do processo, aprendizagem em educação física baseada na pesquisa e centrada na ação, e escuta e resposta aos alunos/as ao longo do tempo" (Oliver; Kirk, 2015, p. 2, tradução nossa).

Esses quatro elementos críticos serão descritos a seguir: **a pedagogia centrada no/a aluno/a**² refere-se a ações que questionam as crenças e o senso comum dos/as professores/as, uma vez que nossas visões de mundo podem nos deixar relutantes em ouvir a voz dos(as) alunos(as)/as, à medida que presumimos o que eles/as pensam, falam e desejam. Isso desafia as relações tradicionais na sala de aula, valorizando a perspectiva dos/as alunos(as) e promovendo uma abertura para mudanças no planejamento e desenvolvimento das aulas. Além disso, permite o estabelecimento de uma relação de confiança mútua. Dessa forma, os/as alunos(as) podem se engajar no processo de construção das aulas, possibilitando a criação de novas formas de ensinar e vivenciar a EF na escola, por meio da colaboração com eles/as.

A corporalidade no centro do processo refere-se à ideia de que os discursos culturais sobre gênero, diferença sexual e todas as diferenças em geral não apenas regulam o comportamento, mas também produzem corporalidades que são lidas como femininas ou masculinas, reiterando e reproduzindo normas que encaixam um corpo na matriz de gênero. Dedicar tempo para perceber como essas corporalidades são percebidas é demonstrar atenção e sensibilidade à maneira como os próprios estudantes percebem e sentem seus corpos. Sem essa percepção, dificilmente os(as) estudantes identificarão as barreiras que contribuem para sua desmobilização nas aulas e práticas corporais. Nesse

²Os termos que denominam conceitos fundamentais da abordagem ativista foram colocados em itálico e negrito para que sejam facilmente identificados pelo(a) leitor(a).

sentido, os/as estudantes aprendem a nomear as desigualdades que os(as) afastam das aulas de EF e das práticas corporais, revelando os discursos que regulam sua corporalidade, com o intuito de ajudá-los(as) a resistir a essas normas culturais de gênero que os(as) limitam.

O aprendizado baseado na pesquisa e centrado na ação diz respeito à criação de ambientes que atendam às demandas dos/as estudantes. Isso inclui pesquisas realizadas com eles(as) para entender as barreiras que enfrentam e, a partir da investigação, pensar nas melhores formas e oportunidades de aprendizagem.

Compreendemos, assim, **a importância de escutar os/as estudantes**, pois a tomada de decisão centrada no(a) aluno(a) só é possível a partir da escuta ativa. Mais do que ouvir, esse elemento crítico envolve ouvir e responder com ações pedagógicas ao longo do tempo, prestando atenção às necessidades e feedback dos/as alunos(as)/as. Desenvolver esse aspecto é importante para que eles/as participem do co-desenho e planejamento das aulas, assim como da co-construção do currículo.

Portanto, essa abordagem tem como premissa "ser uma base para a ação" (Oliver; Kirk, 2015, p. 21, tradução nossa), ou seja, atuar em prol de práticas pedagógicas que construam, junto às meninas, espaços seguros para suas aprendizagens em EF. Esse é "o poder de uma pesquisa ativista", pois trabalha em colaboração e em ação com os/as sujeitos/as, produzindo conhecimento de forma diferente e direcionada a superar as barreiras, a fim de co-construir melhores oportunidades de protagonismo nas aulas de EF (Oliver; Kirk, 2015).

Para superar limitações e construir pequenas mudanças sociais, a abordagem ativista segue alguns direcionamentos: o conhecimento é produzido em colaboração e em ação; apenas detectar "o que é" não é suficiente para superar as barreiras de participação e engajamento das meninas. Nesse sentido, a abordagem ativista se propõe a estudar e co-construir "o que poderia ser" em colaboração com as meninas, criando esses espaços de mudança. Esses são os fatores que diferenciam a abordagem ativista de outras maneiras de tratar o

tema, pois a ação é pensada com elas, e não sobre ou para elas (Oliver; Kirk, 2015, p. 21).

Como mencionado anteriormente, a não participação das meninas nas aulas de EF se agrava ao longo dos anos escolares. Em cada turma, os reflexos dos contextos sociais e culturais se manifestam de maneiras diferentes, mas todos atuam no sentido de colocá-las em um "lugar de pertencimento". Seja pela falta de apoio da família, o desestímulo por parte do/a professor/a, o desencorajamento para vivenciar práticas corporais ou até mesmo as ofensas dos meninos quando elas tentam participar (Jacó; Altmann, 2016; Matias do Prado; Altmann; Ribeiro, 2016; Uchoga; Altmann, 2016). Todos esses mecanismos colaboram para impor onde e como elas devem vivenciar suas experiências corporais, especialmente nas aulas de EF.

No entanto, os(as) estudantes, em alguns casos, demonstram sua indignação, identificando as causas que os afastam das práticas corporais durante as aulas, mas apenas identificar o problema é insuficiente (Oliver; Kirk, 2015, p. 1, tradução nossa). O fazer docente centrado no(a) aluno(a) valoriza o(a) educando(a), mas é desafiador para o(a) docente, pois se distancia da prática tradicional centrada nos conteúdos e no/a professor/a.

Assim, identificar o problema de um determinado contexto não é a intenção dessa abordagem. A mídia e muitos professores/as reproduzem estereótipos como "as meninas não gostam de suar" ou "as meninas não gostam de fazer esforço físico", frases que reforçam o afastamento das alunas ao longo da vida escolar (Altmann; Cristina; Amaral, 2011). A falta de oportunidade, a dificuldade de se arriscar nas aulas (Uchoga; Altmann, 2016) e a não participação nas aulas fazem parte do processo de distanciamento.

Nesse sentido, a Abordagem Ativista busca possíveis espaços de mudança (Oliver Apud Weis e Fine, 2004, p. 21). A transformação social ocorre a partir de pequenas mudanças no cotidiano, observando onde e como essas mudanças podem ser efetivadas (Oliver; Kirk, 2015). Corroborando com a ideia de Freire (1987, p. 60) que propõe inéditos viáveis para situações limites que favorecem a reprodução de contextos opressores:

Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação.

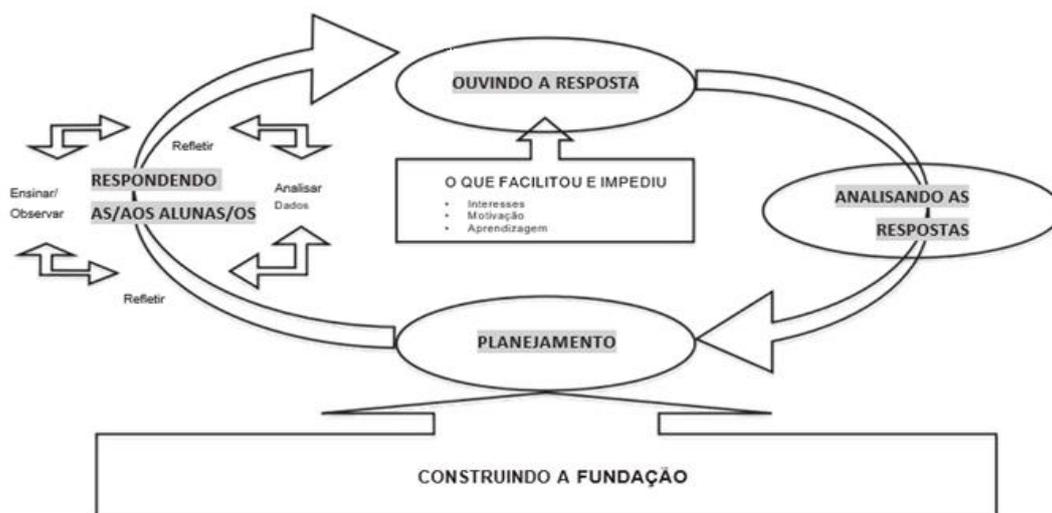
Assim, a Abordagem Ativista se distingue na produção de conhecimento, pois promove a colaboração entre pesquisador/a e participantes. O conhecimento sobre a realidade nasce dessa relação, o que pressupõe “ação voltada para barreiras desafiadoras e mutantes, identificadas por nossos/as participantes, permitindo melhores oportunidades de participação e atividade” (Oliver; Kirk, 2015, p. 2, tradução nossa). A teoria do conhecimento desta pesquisa é uma “epistemologia que assume que o conhecimento está enraizado nas relações sociais e é mais poderoso quando produzido de forma colaborativa através da ação” (Oliver apud Fine et al., 2001, p. 173, tradução nossa). Dessa forma, a pesquisa baseada na Abordagem Ativista tem a obrigação de desvendar os discursos dominantes que permeiam o ambiente, além de ajudar a construir caminhos e espaços de resistência e ação.

Nessa perspectiva, não basta apenas ouvir os/as alunos/as; além de criar espaços de fala, precisamos responder por meio de ações, mudando a lógica das aulas. O(a) aluno(a) passa a ocupar um lugar ativo, distanciando-se do modelo bancário de educação denunciado por Freire (1994). Em outras palavras, é necessário romper com a relação de poder que se estabelece quando o/a professor/a é o centro das relações de ensino-aprendizagem, sempre focado/a no conteúdo. Aprender a ouvir e responder, além de estar aberto/a a mudanças, é fundamental para facilitar o engajamento e a compreensão “do que pode ser” (Oliver; Kirk, 2015).

Portanto, a abordagem ativista é sistematizada em ações cíclicas que se concentram no “Student-centred inquiry as curriculum” (Oliver; Oestereich, 2013). São componentes desse ciclo metodológico: a) o *planejamento* onde é estabelecido pontos de conexão com o que foi descoberto ao investigar a partir das pretensões e sentimentos dos(as) alunos(as) e materializa-los no planejamento das aulas; b) a *resposta aos(as) alunos(as)* que consiste em responder, por meio de ações pedagógicas, o que se aprendeu com os/as

alunos/as até o presente momento, por meio disso o professor-pesquisador também reflete sobre a própria ação e sobre os dados de sua análise anterior, c) *a escuta das respostas* é a retomada das indagações da fase inicial em que são acrescentados questionamentos mediante as demandas que apareceram durante as aulas, criando um espaço de reflexão, escuta e protagonismo. Nesse momento, o professor(a)-pesquisador(a) fará reflexões acerca do currículo construído e das ações pedagógicas. E, por fim, d) *a análise dessas respostas* onde é feita a análise das informações produzidas até o momento, com o intuito de articular futuras mudanças nos planejamentos, dando orientação para os estudos que precisarão ser feitos para facilitar os interesses de motivação, engajamento e aprendizagem dos/as alunos/as. Ao final das etapas, o ciclo retorna à fase de planejamento, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Diagrama da investigação centrada no(a) aluno(a).



Fonte: Oliver; Oesterreich, 2013, tradução nossa

Nesta pesquisa, o processo de reflexão foi construído com o apoio de comunidade de prática, que oferece suporte para a aprendizagem teórica e prática dessa abordagem. A comunidade de prática é composta por uma doutoranda, uma mestranda e a professora orientadora da pesquisa, que “se reúnem para investigar suas respectivas práticas e desenvolver sua compreensão de como utilizar novas abordagens pedagógicas” (Oliver et al., 2018).

O ciclo metodológico serve como base para a escuta, a resposta e a análise, a fim de planejar as aulas ao longo do tempo. Esse método constitui, de

maneira micro, as formas de pensar e agir com a abordagem ativista. De forma macro, se desdobra em três fases de intervenção: a construção da fundação, a ampliação do conhecimento e, por fim, o co-desenho das aulas/currículo (fase ativista).

A primeira fase de intervenção, correspondente à **construção da fundação**, ocorre no início da intervenção e tem como objetivo criar um ambiente seguro para que todos(as) possam aprender e trabalhar juntos(as). Isso exige que os(as) alunos(as) identifiquem as barreiras para a construção de uma aula inclusiva, negociando diferentes percepções e pensando em como o/a professor(a) e os(as) alunos(as) podem trabalhar em conjunto. Dessa forma, é necessário estabelecer uma linguagem comum entre professor(a) e aluno(a) e entre os(as) próprios(as) alunos(as). Assim, criamos as condições para um ambiente seguro. Vale destacar que, nesse momento, é importante garantir que todos/as sejam ouvidos(as) de forma genuína, uma vez que, em algumas turmas, há alunos/as com características de liderança que podem comprometer essa escuta. Por isso, é necessário criar estratégias de comunicação que ofereçam a todos/as a oportunidade de se expressar.

A segunda fase de intervenção, correspondente à **ampliação dos conhecimentos**, tem como objetivo expandir as perspectivas. À medida que mapeamos os interesses e as demandas de aprendizagem dos/as alunos/as na fase anterior, promovemos o aumento de conhecimento sobre os objetos de estudo e as formas de aprender. Sabemos que cada um(a) possui maneiras distintas de aprender, por isso, expomos os/as estudantes a diferentes temas e abordagens pedagógicas. Assim, eles(a)s podem perceber quais são os contextos mais favoráveis para a aprendizagem nas aulas de EF, identificando os temas que consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento.

Por fim, a terceira fase da intervenção, correspondente ao **co-desenho das aulas/currículo (fase ativista)**, tem como objetivo escutar, responder, analisar e planejar de acordo com o que os(as) estudantes relatam sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, eles(as) decidem onde e como querem focar seu aprendizado, sendo incentivados(as) a tomar decisões sobre suas áreas de interesse, promovendo autonomia e empoderamento no processo pedagógico.

Ao concluir essas etapas, a ideia é construir um espaço seguro, mapeando as barreiras e os constrangimentos, descobrindo os interesses e facilitadores do processo de aprendizagem, e, juntos, criar um ambiente que atenda às demandas e interesses de aprendizagem dos(as) alunos(as).

No que se refere ao meu contato com a abordagem ativista posso dizer que houveram diferentes momentos de aprendizagem: a) aprender sobre a abordagem ativista (teoria), b) aprender na abordagem ativista (experimentar a prática) e c) aprender com a abordagem ativista (reconstruir a identidade docente). Em relação ao meu relacionamento com os(as) alunos(as), posso destacar que aprender a ouvir foi um desafio. Notei que eles e elas precisaram aprender a nomear e identificar suas vontades e dificuldades nas aulas. Compartilhar o tempo de fala nos torna mais vulneráveis e inseguros(as) em relação ao que ocorre durante as aulas, mas também traz novas possibilidades de perceber e construir novas intervenções pedagógicas.

Portanto, os desdobramentos desta pesquisa se dão nesse processo de pesquisa, descoberta e reconstrução da identidade docente e da prática pedagógica. Através do compartilhamento dessas experiências na comunidade de prática, a insegurança em aprender esses novos saberes foi sendo transferida para um campo mais seguro, retirando-me da solidão de ser professora nesse contexto tão opressor.

1.2 Organização do texto

As questões desta pesquisa foram construídas a partir das minhas experiências de formação pessoal e profissional. Como saída pedagógica e com caráter investigativo utilizei os pressupostos da pesquisa ativista para discutir e produzir reflexões pertinentes com o contexto que foi anunciado.

Deste modo, os capítulos estão dispostos para contextualizar o(a) leitor(a) sobre o cenário que foi desenvolvida a pesquisa, apresentar a fundamentação teórica do estudo, explicar os caminhos metodológicos seguidos para

desenvolver a pesquisa, apresentar as análises interpretativas dos dados obtidos no estudo e, por fim, discorrer e compartilhar as informações/conhecimentos construídos no decorrer desse estudo.

Assim, o primeiro capítulo contextualiza o cenário desafiador enfrentado por mim e apresenta a Abordagem Ativista como um caminho possível para superar as dificuldades relacionadas as desigualdades de gênero, anuncia o objetivo da pesquisa e o formato do produto educacional.

O segundo capítulo discorre sobre a fundamentação teórica da pesquisa, bem como o impacto da formação inicial e das pedagógicas críticas, e por fim, discute a participação das meninas durante as aulas de EF. O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta as análises interpretativas do processo de transformação da prática pedagógica, de forma analítica compartilho como agimos para prover a mudança da ação docente. As discussões são pautadas pelo debate de gênero e pesquisas ativistas, tais pressupostos me levaram a construir intervenções que colocavam os alunos/as no centro do processo de ensino aprendizagem.

E, por fim, no quinto capítulo são apresentadas as reflexões finais do estudo, fazendo um balanço de toda a jornada dessa pesquisa (auto)formativa.

2 AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Este capítulo tem como objetivo subsidiar teoricamente esta pesquisa ao examinar o papel da formação inicial na construção da identidade docente e sua influência sobre a prática pedagógica e a visão crítica do(a) professor(a). Além disso, busca evidenciar que, apesar da adoção de práticas pedagógicas críticas, as questões de gênero permanecem como um desafio significativo. Assim, o capítulo oferece uma base teórica para discutir o afastamento das meninas nas aulas de Educação Física.

A formação inicial oferece ao docente não apenas ferramentas pedagógicas, mas também um olhar atento aos contextos sociais, culturais e políticos que impactam o fazer pedagógico. É nesse processo formativo que se consolidam as bases para uma prática consciente e sensível, orientada pela compreensão das múltiplas dimensões que envolvem o ambiente escolar e pelo desenvolvimento de uma atuação comprometida com a transformação social.

Para atingir esse objetivo, o capítulo explora três tópicos centrais que se inter-relacionam de forma a aprofundar essa análise. Primeiramente, a experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) exemplifica como a prática aliada à teoria fortalece a transição do(a) aluno(a) da universidade para o cotidiano escolar, promovendo a reflexão crítica sobre os desafios da sala de aula. Em seguida, a discussão sobre as abordagens críticas da Educação Física evidencia o impacto da formação inicial na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes das desigualdades.

Por fim, ao abordar a questão da não participação dos(as) alunos(as), especialmente das meninas, o capítulo examina as barreiras culturais e sociais presentes na escola que impactam na participação das meninas e reforça a importância de uma formação docente capaz de identificar e desconstruir esses desafios, promovendo uma educação democrática.

2.1 O impacto da formação inicial na construção da identidade docente

O pontapé inicial da minha jornada na carreira docente foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2012. O subprojeto no qual participei almejava os seguintes objetivos:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2013)

No que se refere mais especificamente ao subprojeto de EF, este era organizado da seguinte maneira: 16 bolsistas licenciandos, 2 professores supervisores, 1 coordenador de área e 1 coordenador institucional. Inicialmente, o grupo realizava um diagnóstico das escolas parceiras seguido por momentos de observação dos professores supervisores em suas respectivas aulas e, na sequência, intervínhamos nas aulas.

Dentro da dinâmica de atuação do PIBID contávamos com uma rotina de intervenção e planejamento semanal. Dessa forma, dois dias da semana eram destinados para a intervenção na escola, um dia para estudo e planejamento coletivo e dois dias para estudos individuais e cumprimento de tarefas e demandas do PIBID. A partir das vivências nesses espaços formativos, elaborei algumas reflexões que me possibilitaram identificar e problematizar as dificuldades e as possibilidades com as quais nos deparamos no contexto escolar. Além disso, pude conhecer os modos de funcionamento dos mecanismos escolares e pensar coletivamente nos seus desdobramentos.

Ao trocar ideias com os colegas e realizar intervenções na escola, consegui confrontar os aprendizados advindos do currículo da graduação de

maneira simultânea no dia a dia escolar. Essa experiência facilitou a assimilação dos conceitos teóricos, criando uma conexão mais natural e integrada com a realidade educacional. Neste momento, já me questionava sobre os saberes que eu deveria mobilizar para construir as minhas primeiras vivências enquanto professora de EF essas inflexões já eram a consequência de uma formação inicial preocupada em formar docentes capazes de pensar sobre a prática pedagógica, pois “[...] qualquer tentativa para definir o ‘saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber” (Charlot, 2000, p. 59).

A relação cíclica com os saberes, que se deslocavam da universidade para a escola e vice-versa, permitiu constituir uma sensibilidade a aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que permeiam e impactam diretamente o cotidiano da escola. As ações do PIBID consistiam em ampliar os conhecimentos sobre a escola, a EF e iniciar a reflexão sobre a prática docente, baseada numa perspectiva de ação-reflexão-ação. O PIBID foi o lugar de experienciar os conhecimentos teóricos na realidade em que a educação pública está inserida.

No momento em que dei início à minha jornada acadêmica, minha vida pessoal não estava indo bem. No mesmo ano em que iniciei a graduação, perdi minha mãe em um acidente de carro provocado por um motorista alcoolizado, que também feriu fatalmente mais duas pessoas e deixou meu pai gravemente ferido. Durante o processo de reabilitação do meu pai, entre idas e vindas ao hospital, precisei conciliar o luto e as novas obrigações em casa com as demandas da graduação. Consequentemente, meu rendimento como estudante caiu drasticamente. O PIBID foi um lugar onde pude encontrar acolhimento, pois além de ser um grupo de pesquisa e iniciação à docência, era um espaço de socialização acolhedor. Entretanto, em 2015, o PIBID de EF foi reformulado e passou a ser conduzido por outros professores. Apesar de serem meus professores durante a graduação, eles não conheciam minha realidade.

Esse "novo" PIBID tinha uma preocupação maior em publicizar os estudos feitos na escola. Na verdade, havia uma preferência maior por priorizar a publicação dos artigos em vez de dedicar-se plenamente à reflexão sobre a prática pedagógica na escola. Como não obtive o rendimento esperado, acabei

sendo desligada do PIBID no último ano de graduação. O desligamento foi justificado com a alegação de que não possuía o perfil adequado para permanecer no grupo.

Dessa forma, diante dessa negativa, fiz-me um questionamento: se o programa era para fomentar a docência e formar professores qualificados, e eu queria ser professora na escola, não teria o perfil adequado para ser professora? Esse questionamento me levou para a área do treinamento, ao invés de começar a pensar em formas de entrar nas redes de ensino, fui estagiar em academia. Mesmo tendo me preparado a graduação inteira para lecionar na escola, estava decidida a desistir da carreira docente. Essa luta entre ter me convencido de que poderia sim ser professora e ao mesmo tempo não ter o perfil correto para permanecer em um grupo de formação de professores é um exemplo da diferença da “identidade para si” e da “identidade para o outro” (Dubar, 2006), pois:

(...) nem sempre essas duas identidades dialogam e, nesse caso, ocorre o que o autor denomina de negociação identitária um processo em que o sujeito busca maneiras para aproximar a identidade que lhe foi atribuída da outra que aceita ou recusa. (Pereira; Figueiredo; Caparroz, 2023, p.3)

Apesar de desestabilizadora, essa exclusão foi um ponto de inflexão que me levou a questionar a sensibilidade dos professores universitários para compreender o contexto social dos discentes. Durante os debates em sala de aula essa característica, ter empatia e considerar o histórico de vida dos alunos, parecia ser algo essencial para alguém que almejava ser professor, pois dentro de uma concepção crítica de educação isso é imprescindível. Considerando também que o corpo docente do curso era muito influenciado por essas tendências, mostrando uma certa contradição entre o discurso e as ações. Nesse sentido, considero essas experiências como formativas, pois impactaram na construção da minha identidade docente. Como aponta Figueiredo (2010, p. 163):

Curioso perceber, ao menos de forma tão evidente, que o processo de construção de identidades dos professores (de educação física) se constitui e é constituído por uma articulação de identidade “para si”, de identidade atribuída pelo outro, de relações entre o trabalho docente e a formação, de relações pessoais-profissionais e de outras múltiplas dimensões. Nesse caso, não é suficiente dizer apenas que a identidade

é inacabada ou instável, mas que se produz nas relações sociais e que conecta profissão, profissional, formação e saberes.

Além do conhecimento compartilhado pelos docentes, as experiências advindas da relação professor(a)-aluno(a) também se tornam experiências que constituem a identidade docente, e por este motivo, o desligamento do programa foi um momento marcante no meu percurso como professora. Possivelmente, essa seja uma das peculiaridades que distinguem a escola da universidade. Ao lidar com crianças, o desenvolvimento do 'afeto' é visto como essencial. Durante a graduação, percebi que essa dimensão nem sempre é devidamente abordada. O discurso sobre esse sentimento está presente, mas muitas vezes apenas para agir em um contexto distante dali, no futuro (na escola). Para nós, futuros professores e professoras, é crucial agir em prol de considerar o estudante como um sujeito cheio de subjetividades e desafios, independentemente do nível.

Apesar desse episódio, o PIBID, a grade curricular e o corpo docente do curso foram importantes para a transformação da minha visão sobre a EF Escolar, oferecendo perspectivas de ensino que se distanciaram das experiências negativas vividas durante a minha escolarização na educação básica. Mesmo desacreditada, em 2016, prestei o concurso para rede estadual e obtive êxito, sendo efetivada em dezembro do mesmo ano.

Ao iniciar a jornada profissional, os primeiros anos na docência foram difíceis e marcados por desafios, sendo o principal deles a busca por caminhos metodológicos e pedagógicos para traduzir minhas visões de mundo em práticas educativas. Foi e tem sido complexo transpor as experiências de formação, propósitos e expectativas em ações pedagógicas na escola. Ao longo dessa jornada, lecionei em três escolas, cada uma com suas particularidades. Na primeira escola que trabalhei, enfrentei o desafio de tentar superar a cultura de “não aula”, ou seja, os(as) alunos(as) tinham o costume de não participarem das aulas. Antes da minha chegada, era comum o professor ser confundido com o guardião de materiais esportivos. Como aponta Machado et al. (2010, p. 132-133):

Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português

etc.). Outra característica marcante com a qual temos nos deparado durante as observações é que, como consequência desse *não se empenhar* ou dessa *ausência de pretensão* com a prática pedagógica, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar de *não aula*.

As turmas ansiavam pela aula de EF, no entanto, a expectativa deles era que eu apenas disponibilizasse os materiais e deixasse eles decidirem o que fazer com o tempo da aula. Essa cultura existente na escola pode ser um indicio correspondente “àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (Machado et al., 2010, p. 132).

Construir uma prática capaz de confrontar essa cultura e engajar os alunos na aula promovendo aprendizagem foi um desafio que não consegui superar totalmente, pois não consegui mobilizar saberes docentes de maneira assertiva para transpor essa problemática em um curto prazo, os alunos e alunas reivindicavam com frequência as aulas da forma que vivenciavam antes da minha chegada. Além disso, após um ano nessa escola, mudei meu local de trabalho para uma escola próxima à minha casa o que impediu de dar continuidade a superação dessa problemática.

Na segunda experiência de escola, o fator limitante foi lidar com uma gestão autoritária com elevada influência das políticas neoliberais. Essa forma de gerir recai sobre a escola no aspecto de formação do aluno à medida que “as pessoas são estimuladas a se preparar para competir, por si mesmas, no mercado de trabalho e a gerar seus meios de vida” (Libâneo, 2007, p.46). A escola precisa preparar o aluno para essa realidade e para tal finalidade segue essa lógica de “preparação”. Segundo Libâneo, (2007, p. 47), a partir desse princípio a educação “deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.”

Somente as disciplinas avaliadas nas provas externas eram apreciadas pela gestão da escola, e novamente, foi um longo caminho até que eu conseguisse estabelecer outra visão sobre a EF no imaginário dos alunos e alunas, diversificando os conteúdos, estabelecendo rotina de aprendizagem e

apresentando outras formas de vivenciar a EF. Essa experiência corrobora com Libâneo (2021, p. 7) quando aponta as características dessa política econômica na educação, que podem ser percebidas a partir da:

(...) redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços.

Essas circunstâncias recaem de forma prejudicial sobre toda a comunidade escolar já que “as consequências da precariedade manifestam sintomas como a ansiedade, a depressão e problemas de comportamento que são maléficos à saúde mental e ao bem-estar individual e coletivo” (Quintão; Gil Eusse, 2023, p. 4).

Quando efetivei pela segunda vez, atuando na terceira escola, o desafio foi enfrentar esse contexto neoliberal, a falta de espaço para a realização das aulas e a minha inexperiência com os anos iniciais do ensino fundamental. Não há como dizer que a carreira docente é linear, nesse período de sete anos em que sou professora da rede estadual, houve sempre uma dificuldade que impactou meu trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por fim, uma problemática comum a todos os espaços, é que o grupo de docentes, com o qual convivi, enfrentava dificuldades em 'ler' as entrelinhas educacionais e compreender o contexto social dos estudantes e da escola. Os professores não compreendem de onde vêm as demandas burocráticas, nem que isso é algo político. Do meu ponto de vista, falta um olhar crítico e político de educação para identificar e problematizar como o neoliberalismo tem sido prejudicial ao fazer docente. Atribuo esse discernimento/visão de mundo à minha formação inicial, pois me subsidiou de experiências fundamentais para construir pensamentos fora do senso comum e sempre questionar o que está posto.

Nesse sentido, o entrave que permeia meu fazer pedagógico está em conseguir agir de forma crítica dentro de um contexto educacional que está

pensado e tensionado para atender às demandas de uma política educacional neoliberal que reduz o professor à função de tarefeiro que apenas tem o dever de preencher planilhas e seguir as orientações da secretaria sem problematizá-las. Essas imposições acabam interferindo no fazer pedagógico, encontrar formas de resistir a essas condições são necessárias, pois encontrar “brechas, nas quais pequenas oportunidades podem representar formas de resistência ao pretendo esvaziamento da capacidade crítico-reflexiva dos docentes”. (Rezer, 2008, p. 324). As experiências de formação durante a graduação são as principais razões pelas quais não me dou por satisfeita como professora de escola pública, compreendendo o contexto educacional atual acredito que é um dever político, social e ético não me contentar e tentar construir formas de ensinar que questionem e desnaturalizem discursos que alimentam as desigualdades.

Posto isso, não consigo naturalizar essas ações políticas dentro do meu fazer docente, e por essa razão, retomar os estudos e me qualificar profissionalmente sempre foi algo que almejei. Retornar à universidade além de qualificar minha prática docente, serviu para repensar a universidade como um lugar de construção de saberes da docência, de relações de cuidado, apoio e afeto.

2.2 A educação física que eu ensino: a influência das abordagens críticas na identidade docente

A EF escolar no Brasil foi assumindo diferentes perspectivas ao longo de sua história dentro da educação brasileira desde a prática dos métodos ginásticos no século XIX, a ascensão esportiva no século XX. Conforme González et al. (2014) discorrem, o esporte como fenômeno social tem ascendência nas décadas de 40 e 50, vinte anos depois torna-se hegemônico como prática corporal no contexto escolar. No exterior, o processo de esportivização esteve sempre ligado aos sistemas educacionais, no Brasil esse fenômeno cresceu diferente. O esporte no país teve sua relevância fora da escola para posteriormente ser escolarizado.

Durante a escolarização do esporte, há dois momentos distintos: o esporte como meio educativo com o objetivo de disciplinar, higienizar e “moralizar” a juventude da época. No segundo momento, a EF fica subordinada ao esporte, tornando-o hegemônico durante as aulas, dando forma a esportivização da EF (González et al, 2014). Esses acontecimentos acompanham os momentos históricos que o mundo e o Brasil atravessavam, o primeiro se dá no momento da industrialização no Brasil e o segundo é marcado pela Guerra Fria.

Nesse sentido, acompanhando o momento social e político que vivia o Brasil na década de 80 o campo da EF faz questionamentos referentes à função e a forma que a EF se afirmava dentro da escola, baseados em teorias críticas e no debate educacional da época. O movimento critica o caráter desigual, em termos sociais, que a EF vinha desempenhando ao longo do tempo, no qual reforçava as injustiças sociais e excluía os menos habilidosos(as), ou seja, reproduzia nas aulas a desigualdade de classes. Corroborando com esses aspectos, González et al. (2014, p. 127):

Nesta época, entre o final da década de 1970 e ao longo de toda a década de 1980, foram operadas várias reflexões acerca do papel que a Educação Física e o esporte historicamente desempenharam em favor de um poder hegemônico, dominante, determinante e opressor.

Inspirados por esse movimento crítico da EF professores do campo passaram a refletir e produzir trabalhos que permitissem intervenções na escola tematizando as práticas corporais de maneira crítica. Nesse contexto é construído um conceito fundamental para o desenvolvimento da EF na escola, a cultura corporal de movimento, sendo o esporte uma das manifestações corporais e não a única. Segundo González et al. (2014, p.131):

Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona, abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados, podendo nos ajudar a perceber o caráter histórico da própria Educação Física.

A discussão propõe uma prática pedagógica que não priorizasse somente o saber fazer, mas que também abrisse espaço para o saber sobre esse fazer, afastando a prática docente de uma educação bancária (Freire, 2005). Nesse

sentido, a ação pedagógica pode proporcionar aos estudantes provocações que podem desnaturalizar discursos e ações opressoras, participando coletivamente de pequenas mudanças sociais no seu ambiente. Segundo González e Fensterseifer (2009, p. 11) essa ruptura “imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora.”

Através do currículo vivido na graduação, pude ter acesso as pedagogias críticas da EF: a crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), e a crítico-emancipatória, elaborada por Elenor Kunz em 1991. Ambas despertaram minha atenção, pois consideravam os saberes da EF para além da reprodução dos gestos técnicos, reivindicavam também um novo relacionamento entre professor e aluno, distantes de uma lógica bancária de educação. Esses fatores me inspiravam enquanto graduanda, e após formada, me influenciaram na construção de uma prática educativa que correspondesse aos anseios de uma formação crítica. Porém, a prática pedagógica que admitia tais pressupostos não era consolidada como usual para os docentes.

Por isso, “é bom ter clareza de que esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deve passar pela invenção de novas práticas pedagógicas” (González; Fensterseifer, 2009, p. 12). Dessa maneira, o(a) professor(a) que assume essa responsabilidade está predisposto a intervir na escola tentando construir novas formas de ensinar, sabendo que é difícil transpor essas influências críticas como prática da escola “fato que nos remete a ideia de existe uma educação física na escola e não uma educação física da escola” (Caparroz, p. 15, 2007).

Indo de encontro as influências das abordagens críticas que me inspiravam buscava planejar aulas com diversificação dos conteúdos, de forma mista e abrangendo o conhecimento histórico e cultural sobre as práticas corporais. No entanto, me via na condição que González e Fensterseifer (2010) apontam, entre o “não mais” e o “ainda não”, pois sabia o que não poderia acontecer na minha intervenção pedagógica, mas não conseguia, ao meu ver, construir formas de agir que fossem pertinentes aos pressupostos do campo pedagógico crítico e as minhas expectativas, gerando frustrações. Esse desafio

revela a dificuldade dessas proposições repercutirem no chão da escola, como aponta (Silva; Bracht, 2012, p. 81):

A Educação Física brasileira tem tido muita dificuldade de traduzir seus avanços epistemológicos e teóricos para o campo da intervenção pedagógica, em particular no âmbito escolar. O enfrentamento deste desafio tem colocado questões importantes para os processos de formação (inicial e continuada).

Contudo, mesmo percebendo que transpor tais pressupostos exige um grau maior de dedicação e resiliência como professora, não deixei de tentar, buscando sempre reinventar a ação docente. Tentando me aproximar de uma prática inovadora, que “é aquela que busca inovar, busca modificar (nem sempre numa direção progressista) e, assim, desvia de alguma forma da tradição instalada” (Silva; Bracht, 2012, p. 82). Via nas abordagens críticas um caminho possível, pois elas muito se aproximavam da forma que entendo e vivo o mundo. Segundo (Silva; Bracht, 2012, p. 82-83), podemos caracterizar como uma prática inovadora quando o docente tenta:

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultural corporal de movimento além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola.

Contudo, ao longo da minha carreira docente fui percebendo que a apropriação que fiz sobre as pedagogias críticas, a priori, não englobava todas as questões que atravessavam o momento de aula, como, por exemplo, as questões de gênero. Essa “falta” criou uma dificuldade em enxergar a influência dos discursos culturais que impactam as aulas. Sabendo que “as intervenções pedagógicas em EF exercem influências na constituição dos corpos, nos saberes, gostos, escolhas e adesão às práticas corporais.” (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016, p. 67) a falta dessa “competência” pedagógica me fazia colocar a

culpa da não participação nos próprios alunos/as. Não conseguia refletir que talvez o afastamento dos/as alunos/as poderia ter relação a com a representação social que as práticas corporais podem significar para os/as estudantes, como apontam, (Prado et al., 2016, p. 72):

Meninos e meninas, no decorrer de suas trajetórias de vida, são condicionados a perceber e a representar algumas práticas corporais – esportivas como adequada a homens ou mulheres, sendo este um dos fatores que pode gerar o afastamento desses sujeitos em relação a determinadas atividades. Caberia então às professoras e professores refletirem juntamente com seus/as alunos/as sobre como determinadas manifestações culturais são normatizadas, ditando assim as regras para sua vivência.

Talvez essa seja uma lacuna na minha formação inicial, evidenciando que, mesmo tendo experimentado um currículo com tendências educacionais preocupadas com a justiça social, não fui capaz de abordar as disparidades que permeiam a rotina da sala de aula na educação básica. Tratar dessa problemática durante a formação inicial poderia dar condições dos docentes repensarem a prática pedagógicas, como apontam os(as) autores(as):

No que concerne ao preparo e à formação de professores/as de Educação Física, o questionamento das relações construídas culturalmente entre homens e mulheres poderia igualmente constituir-se em um auxílio para que esses/as profissionais (re)ensem suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, os/as docentes teriam condições de planejar, preparar e implementar atividades, de forma a permitir aos/às alunos/as questionar, refletir e problematizar a ideia de que a escolha de qualquer tipo de atividade corporal, seja ela esportiva ou não, não precisa ser determinada pelo fato de o sujeito se reconhecer como masculino ou feminino (Prado et al., 2016, p. 71).

Essa problemática me impactava e incomodava durante as aulas ao ponto de eu escolher conteúdos nos quais essas tensões de gênero ocorressem com menor frequência e intensidade. Evitava, durante o ano letivo, atividades como o futebol, pois as meninas e os menos habilidosos não participavam, e a dança, porque os meninos não participavam e as meninas que não sabiam dançar também se recusavam. Como estratégia para mitigar a não participação dos alunos e alunas, sempre pensei que a diversificação dos conteúdos durante as aulas seria uma boa escolha pedagógica para engajar todos os estudantes. No entanto, percebi que essa estratégia não era suficiente para alcançar a participação ativa deles.

2.3 As meninas (figurantes) nas aulas de Educação Física

Embora raros, havia alguns momentos em que era possível discutir a educação e a forma de agir com os/as alunos/as coletivamente. Foi somente em um conselho de classe que comecei a me questionar sobre a maneira como interpretava a participação das meninas. Na escola onde a pesquisa foi realizada, a gestora escolar em exercício promove reflexões críticas sobre a atuação da escola e como podemos agir para ser mais eficazes em nossas ações pedagógicas. Estabelecendo uma relação dialógica, ela compartilha os desafios e constrói junto com a comunidade escolar os caminhos para superar as adversidades do ano letivo. Além dos resultados nos índices da escola, ela nos levou a refletir sobre a reprovação de uma aluna do 4º ano do turno vespertino.

Considerando o histórico de vida da família e da criança, ela nos questionou se a reprovação da aluna iria mudar o compromisso da família da aluna com a educação dela, ou se isso iria afastá-la de uma vez do processo de aprendizagem, colaborando mais tarde com uma evasão escolar. A partir dessa reflexão, o grupo de docentes decidiu voltar atrás na decisão e fazer o caminho de recuperar o engajamento da estudante na frequência escolar e na aprendizagem. Esse tipo de gestão me fazia esperar sobre outras possibilidades de “fazer escola” e pensar em formas de resistir às pressões das políticas públicas educacionais atuais. Esse modo de gerir se aproximava das concepções pedagógicas que me influenciaram durante a formação inicial. Por esse motivo, me propus a intervir nessa escola.

Esse fato também me fez refletir sobre as oportunidades de aprendizagem dos/das estudantes durante sua vida escolar, sobretudo as meninas. A gestora nesse momento de reflexão nos revelou que a estudante estava com um quantitativo alto de faltas porque ficava em casa para cuidar do irmão mais novo, mesmo tendo irmãos mais velhos que poderiam assumir essa responsabilidade. Segundo Matias do Prado et al. (2016), a narrativa criada a partir da diferenciação biológica entre homens e mulheres corroborou para a

representação do que é um comportamento natural da mulher e do homem, dessa forma:

(...) atribuiu às mulheres a representação de donas de casa, dotadas de “instinto” maternal e, por isso, encarregadas da educação dos filhos. Suas atividades diárias as limitavam cada vez mais à esfera privada das instituições familiares. Ao contrário, a vida e as experiências dos homens eram direcionadas aos espaços públicos, o que também compreendia a vinculação desses sujeitos a clubes e turmas de treinamento escolares, assim como a adesão a múltiplas atividades em que a “virilidade”, a “superioridade” e o físico masculinos poderiam ser explorados. (Prado et al., 2016, p. 66)

Nesse caso, a responsabilidade de cuidar ficou a cargo da menina o que impactou em uma série de problemas na vida escolar dessa estudante. Trazendo para a minha realidade, comparei como a representação social de “ser homem e ser mulher” impacta nas minhas aulas de EF. O estudo de Martins, Vasquez e Mion (2023) pode ser uma pista de como essa realidade impacta na aprendizagem das meninas. O estudo citado analisou o Tempo Ativo na Educação Física (TAEF). Segundo os autores, o TAEF é menor entre estudantes de escola pública, meninas e estudantes negros. No caso das meninas, esse estudo revela que metade delas teve somente 5 minutos ou menos de TAEF semanal em 2019. Isso me fez questionar se elas conseguem aprender algo nas aulas de EF.

Além desse dado alarmante, é perceptível que a participação delas durante as aulas é diferente quando comparada à participação dos meninos. Elas evitam o centro da quadra e, em atividades com bola, tentam minimizar o tempo em contato e se livram da bola o mais rápido possível. Por outro lado, os meninos são difíceis de lidar no convívio das aulas mistas, não respeitam a vez delas na hora de praticar as experiências corporais. Esses são alguns momentos que devido a sua recorrência nas aulas e à medida que os anos passam vão redefinindo a participação deles/delas durante as aulas. A partir disso, percebi que a participação dos alunos e alunas nas aulas, ao longo das séries, vai mudando. Os/as alunos/as que são impactados por essas atitudes vão se afastando das aulas de EF até que deixam de participar. Segundo Jacó (2012, p. 17):

[...] com o passar dos anos escolares muitos/as alunos/as deixam de participar das aulas de educação física. Além disso, quando visualizamos esse grupo visivelmente fora das propostas de aula, outro dado chama a atenção: percebe-se que é comum que haja mais meninas do que meninos visivelmente fora das aulas de educação física. Sendo, então as meninas a maioria em não participar das aulas.

Assim como a afirmação acima fui percebendo que nos primeiros anos do ensino fundamental a participação nas aulas é grande, já nos últimos anos do ensino fundamental os/as alunos/as começam a se afastar das aulas, sobretudo as meninas. Esse fenômeno se agrava no 9º ano e no ensino médio, pois as imposições de comportamento ficam mais incisivas sobre os/as estudantes, como apontam Prado et al. (2016, p. 69):

Ao eleger determinada estrutura ou composição corporal como condição indispensável a uma boa performance, ao enquadrar práticas como sendo masculinas ou femininas, ou ao reconhecer particularidade de gostos, atitudes, movimentos ou vestimentas como inapropriados para “tal sexo”, os/as estudantes podem acabar por agrupar-se em “nichos” de normalidade ou anormalidade em relação aos comportamentos esperados para os sujeitos na sociedade. Em alguns casos, os estigmatizados como “estranhos” ou “esquisitos” são constantemente alvo de chacotas, piadas e comentários negativos em referência às suas “diferenças” ou suas “não correspondências” a uma possível condição de sujeito.

Essas imposições, ao longo do tempo, vão ganhando desdobramentos mais concretos durante as aulas de EF. Era comum para mim encorajar os/as alunos/as a participar das aulas nem que fosse apenas para “completar o time” ou “ajudar o grupo”. Essas intervenções eram necessárias sempre com os mesmos/as alunos/as, em alguns casos, quando eu desprendia a atenção deles, disfarçadamente voltavam a sentar ou se colocavam em alguma condição que pudessem estar o máximo escondidos/as na hora da realização da movimentação, se colocando alheio ao processo de aprendizagem. Não conseguia pensar outras formas de aula para problematizar os motivos da não participação desse/as alunos/as.

Dessa maneira, há outras formas de não estar engajado no processo de ensino aprendizagem, como mostrou Jacó e Altmann (2016) quando perceberam em suas observações e análises que mesmo “dentro das aulas” os/as alunos/alunas poderiam ser protagonistas (participando ativamente),

flutuantes (hora ativos, hora não ativos), figurantes (apenas presente de corpo, mas sem arriscar-se a aprender) e excluídos (totalmente fora do processo de aprendizagem). Essa “não participação” está pensada fugindo a lógica binária de estar dentro ou fora da aula (fisicamente). Se considerarmos somente o “corpo presente” na aula podemos cometer um equívoco no processo de participação efetiva de aprendizagem “pois considera a não participação nas aulas somente como a exclusão física na atividade sem atentar-se para diversas outras maneiras de estar a margem do processo de ensino aprendizagem” (Jacó; Altmann, 2016).

Como abordado no tópico anterior, utilizava a diversificação dos conteúdos como estratégia para efetivar a participação de todos/as na aula, mas essa estratégia sem a reflexão sobre a influência cultural que as práticas corporais carregam não surtiu o efeito esperado. O estudo de Uchoga e Altmann (2016) corrobora com a minha experiência de aula, elas pesquisaram sobre os modos de participação na aula nos diferentes conteúdos que o currículo oferece de possibilidade, constataram que mesmo diante da diversidade de conteúdos com possibilidade de participação das meninas as marcas de gênero influenciam diretamente como é participação delas nas aulas. Nesse sentido, as pesquisadoras apontam:

No recorte dessa cena, na qual os estudantes experimentavam formas de saltar as distâncias, além da situação de menos participação das meninas, pois o tempo para a atividade permitia que elas fizessem mais vezes do que de fato tentaram, ainda temos a não tentativa delas de saltar de maneira diferente daquela que já conseguiam (Uchoga; Altmann, 2016).

Nesse recorte é possível perceber que mesmo em condições de estarem ativas na aula elas não se arriscaram a tentar quantas vezes fosse possível. Isso explica uma de minhas inquietações acerca da efetividade das ações pedagógicas que permeava o meu trabalho docente ao longo dos anos. Não conseguia enxergar além do que eu via, principalmente pelas relações corporificadas que as práticas corporais são atravessadas. Contudo, a não participação e de difícil compreensão, tem influência de vários aspectos. É preciso entender que os contextos sociais, as relações familiares e as

experiências de cada aluno e aluna impactam na relação que eles e elas tem nas aulas de educação física, como aponta Jacó e Altmann (2016, p. 23):

Até mesmo o entendimento que alunas e alunos têm sobre as práticas corporais e as aulas de educação física são formadas por diferentes fontes de informação, sejam elas as mídias, a própria escola, o/a professor/a de educação física e suas aulas, as relações sociais e a família e suas experiências com o corpo e o movimento. Essa visão sobre as aulas de educação física e as práticas corporais pode influenciar também nas maneiras como os sujeitos vivenciam seus corpos na escola e nas aulas.

Certamente construir a identidade docente influenciada por perspectivas de formação crítica é importante para a fomentar práticas pedagógicas engajadas com a realidade, mas podemos perceber que há algumas lacunas, e por este motivo, fomentar a formação continuada é também muito importante. Tal influência fez com que essa preocupação não ficasse natural ao meu fazer docente, ao contrário disso, a participação e o engajamento no processo de aprendizagem por parte dos alunos e alunas sempre foi pauta das minhas reflexões sobre a minha prática docente, motivo pelo qual ingressei na pós-graduação *stricto sensu*. O processo de ação-reflexão-ação ao qual me permiti perpassar me fez compreender que “especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é de refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (Houssaye apud Pimenta, 2012, p. 28).

Entretanto, essas situações foram me deixando frustrada, já que desde a infância, tive diversas experiências em atividades esportivas, embora sempre fora do ambiente escolar. Ao me tornar professora, nutria a esperança de poder oferecer aos estudantes os variados elementos da cultura corporal que tanto apreciei. Além de não conseguir engajar as meninas, os estudantes menos habilidosos também se sentiam inibidos de participar, pois não se sentiam à vontade para se expor durante as aulas. Ao finalizar minhas aulas de EF, frequentemente me questionava: “Por que alguns estudantes não participam ativamente, mesmo quando diversifico as práticas corporais durante as aulas?”

Em relação as meninas, compreendi que a falta de participação não era um problema delas, mas sim uma consequência de processos históricos,

culturais sociais. Vivemos em uma sociedade que ainda reproduz discursos que ajudam a regular padrões sobre como as mulheres devem se comportar. Mesmo com avanços na busca por igualdade de direitos, essas dinâmicas sociais persistem. Já os menos habilidosos também entendi que eles são consequência dos processos históricos que constituíram a EF dentro da escola, pois percebi que habita no imaginário dos/as alunos/as que para participar das aulas precisam já ter previamente habilidades da prática corporal que está sendo estudada.

A grande virada de chave em meu processo de formação continuada foi perceber que, como educadora, posso desnaturalizar discursos sobre comportamentos “apropriados” ou “não apropriados” que são reproduzidos na sociedade (Louro, 1997, p. 24). Durante as aulas, é necessário construir espaços de ensino e aprendizagem nos quais as meninas e os meninos são incentivadas(os) a questionar essas normas. Encorajando-as(os) a se libertarem das expectativas impostas e a se expressarem livremente por meio das práticas corporais. A EF não deve ser apenas sobre movimento corporal, é também uma oportunidade para desconstruir preconceitos e empoderar nossos estudantes. Ao desafiar as normas sociais, estamos criando um ambiente no qual todas e todos podem se engajar plenamente, independente de gênero. Portanto, como anuncia Françaoso e Neira (2014, p. 542) é função dos professores:

[...] na condição de responsável pela formação de pessoas, a escolha do que ensinar e como ensinar. Ao optar por essa ou aquela temática, está definindo o que é importante e o que não é, como se deve e como não se deve ser. Nesse recorte de cultura, o professor, sujeito político, portanto isento de neutralidade, pode optar em reproduzir a ideologia dominante ou desmascará-la. A não opção está fora de questão.

Ao tematizar as práticas esportivas na escola representações e comportamentos da sociedade estarão incorporadas, cabendo aos docentes desvendá-las. As meninas sofrem com as imposições da sociedade sobre como deve ser uma menina, uma mulher. Dessa forma, se afastam das aulas de EF à medida que avançam nas séries. A prática esportiva realizada por mulheres causa desequilíbrio e instabilidade sobre as formas de ser, como exemplo Goellner (2005, p.92), aponta:

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina.

Outro exemplo como este está presente na lei que o presidente Getúlio Vargas decretada em 14 de abril de 1941, a Lei nº 3.199 que regulamentava a prática esportiva no país e no artigo nº 54 determina que:

Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.” (BRASIL, 1941).

Exemplos como esse demonstram como a diferença de participação nas aulas e a “naturalização” de comportamentos é fruto de relações e imposições sociais que permeiam a sociedade, portanto, “as desigualdades no acesso e permanência no esporte nada tem a ver com supostas diferenças biológicas, mas sim com uma história de (des)incentivos e interdições.” (Martins et al., 2020, p. 46).

As meninas que ao longo do tempo se afastam das aulas de EF, são produtos de uma sociedade que ainda determina as funções sociais a partir de um viés unilateral, apenas o ponto de vista biológico, “em outras palavras: o corpo não é algo que está dado a priori” (Goellner, 2010, p. 73). O corpo é constituído a partir das relações sociais, econômicas, históricas e culturais. Não há como olhar para o corpo de uma única forma, cada forma de ser está incorporada as singularidades de viver no mundo.

Portanto, se o corpo é singular e diferentes em suas constituições, podemos pensar que os gêneros são vividos de forma plural, sendo assim, “por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos.” (Goellner, 2010, p.75). As marcas deixadas pelas experiências em sociedade que vão demarcando a construção de uma identidade masculina ou feminina, portanto, “o corpo é generificado, o que

implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele.” (Goellner, 2010, p.75).

Deste modo, durante as aulas tais marcadores se materializam em ações de timidez, vergonha do próprio corpo, insegurança ao realizar movimentos perante o grupo e por fim, afastamento das aulas. Nas intervenções pedagógicas os discursos dominantes ou “naturais” devem ser colocados em suspeição para que todas e todos possam se sentir valorizados e respeitados de acordo com suas singularidades, pois, do contrário impossibilitaremos a capacidade de ampliação de práticas pedagógicas que engajam as alunas e os alunos.

Ao invés de tratarmos essas dinâmicas sociais como um problema dos estudantes, devemos construir espaços coletivos que deem condições aos estudantes de encontrar caminhos para a participação plena durante as aulas de EF, tal percurso deve ser percorrido COM elas e eles.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O AUTOESTUDO COLABORATIVO

Esse projeto nasce das percepções e reflexões de uma jovem professora que desafia a lógica neoliberal para seguir resistindo como docente da educação básica. Dessa forma, esta pesquisa buscou explorar, a partir de uma abordagem ativista, os desafios enfrentados por uma professora de EF para ressignificar a sua prática pedagógica, desenvolvendo práticas pedagógicas centradas no/a aluno/a.

Nesse sentido, oportuniza o planejamento e a realização de intervenção baseada na abordagem ativista, explorando a co-construção de um currículo de práticas corporais capaz de engajar e responder aos interesses pessoais e de aprendizagem dos(as) estudantes. Vale destacar que essa pesquisa por tratar do aprofundamento teórico que emergem espontaneamente da minha prática profissional³ está respaldada pela Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022 do Conselho Nacional de Saúde e pelos Ofícios Circular: nº 17/2022/CONEP/SECNS/MS e nº 12/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS.

A utilização dessa abordagem proporciona reflexões constantes sobre a ação pedagógica, contribuindo para a ressignificação da prática docente e enfrentamento das dificuldades que ainda permanecem nas aulas de EF. O presente estudo reconhece que a mudança pedagógica não se finda apenas na reflexão profunda dos pontos a serem mudados, mas na ação contínua e na promoção coletiva de mudanças que superem práticas pedagógicas que perpetuam desigualdades sociais e de participação nas aulas de EF. Considerando a característica de mudança e autorreflexão que a aprendizagem de uma abordagem pedagógica necessita, este estudo utiliza o autoestudo colaborativo (Laboskey, 2004) como metodologia de pesquisa, visando dar condições de análise e subsidio teórico para reflexão e reconstrução da identidade docente. Assim, a utilização deste método permite a articulação dos sentimentos de vulnerabilidade de forma honesta (Casey; Fletcher, 2017). Dessa

³ Por se enquadrar no art. 26, item nº VII da resolução citada, a pesquisa dispensa apreciação pelo CEP/CONEP.

forma, o autoestudo colaborativo dialoga com a pretensão desta pesquisa pois, segundo Laboskey (2004, p. 818):

(...) a aprendizagem é processada através de experiências anteriores, pelo que a história pessoal e o contexto cultural devem ser considerados; a aprendizagem é melhorada desafiando pressupostos anteriormente assumidos através da experiência prática e das múltiplas perspectivas de colegas presentes e baseados em texto.

Dessa maneira, os(as) pesquisadores(as) que se envolvem com o autoestudo estão a fim de “mostrar a nós mesmos e aos outros que conhecemos e, inerentemente, que sabemos o que sabemos” (Laboskey, 2004, p. 827). Essa investigação sobre o conhecimento não visa apenas demonstrar quais são as crenças e opiniões dos pesquisadores(as)/professores(as), mas evidenciar o conhecimento que eles têm da própria prática, a compreensão dessa realidade quando compartilhada/mostrada é capaz de informar à comunidade docente caminhos possíveis para o ensino (Laboskey, 2004).

Dessa forma, Laboskey (2004, p. 828) afirma:

Simultaneamente, precisamos de utilizar métodos que forneçam provas para nós, para os nossos alunos e para nossos colegas, de que estamos a aprender com o que estamos a descobrir, que estamos reformulando nosso pensamento e transformando nossa prática de maneiras defensáveis.

Uma das características principais do autoestudo colaborativo é que auxilia os professores a descrever e analisar a prática pedagógica, permitindo a colaboração de pares para fazer constatações sobre situações pedagógicas que acometem o fazer pedagógico, desenvolvendo uma capacidade de conhecer sua realidade e construir novas possibilidades de intervenção (Lugueti; Mclachlan, 2019). A colaboração deve ser feita por amigos/amigas que irão analisar criticamente, fazer provocações, apoiar e incentivar o pesquisador/professor. A ideia é estabelecer uma relação dialógica capaz envolver os participantes da pesquisa “em um diálogo crítico sobre todos os aspectos de suas experiencias e compreensões educacionais” (Laboskey, 2004). Dessa relação dialógica, nasce as “comunidades de aprendizes” que visam oportunizar “conversas em grupo ao invés de palestras unilaterais, para que o conhecimento possa ser

construído socialmente, todas as vozes ouvidas, a responsabilidade pessoal é encorajada e os pressupostos desafiados” (Laboskey, 2004, p. 835).

A “comunidade de aprendizes” que é criada a partir dessa relação gera um espaço para que os professores possam reescrever e recontar suas histórias imaginando novas possibilidades na sua atuação profissional, assim, o conhecimento compartilhado pelos professores é um saber de caráter narrativo (falado ou escrito) (Laboskey, 2004), tal aspecto é uma ocorrência comum aos docentes, e, dessa forma “à medida que envolvemos nossos alunos na construção das suas identidades como professores, muitas vezes ligamos as suas histórias de ensino com as suas histórias como pessoas” (Laboskey, 2004, p. 835). O ato de ensinar é intrínseco e está ligado a crenças, experiências e subjetividades atreladas ao nosso eu, por isso, o que é narrado é importante para esta categoria de pesquisa. Nesse sentido, a memória torna-se uma importante fonte de informações que serão analisadas, e, portanto:

A suposição é que a precisão das nossas memórias não importa; qualquer que sejam a forma que assumam, influenciam a construção das nossas identidades, o nosso pensamento atual e o nosso pensamento futuro. Portanto, se começarmos a acender e a interrogar essas memórias, poderemos ter mais controle sobre elas e o seu impacto no ensino.” (Laboskey, 2004, p. 843)

Portanto, o que diferencia essa categoria de estudo das demais é que esse trabalho não se findará no término da escrita dessa dissertação, o processo de construção de conhecimento a partir das minhas experiências como professora é contínuo e a investigação da prática pedagógica é encarada como uma postura democrática frente ao complexo contexto educacional. Dessa forma, esta pesquisa visa construir um conhecimento sobre o ensino capaz de propor soluções para problemáticas da EF escolar, conseqüentemente, se propõe a “melhorar o ensino e a formação de professores e os contextos institucionais em que ocorrem” (Laboskey, 2004, p. 844). Vale destacar que esse tipo de reflexão pode nos ajudar a problematizar os atuais modelos de formação continuada e pensar novos caminhos.

3.1 Contexto pesquisado

As experiências de intervenção desta pesquisa aconteceram com os alunos e alunas do quarto ano, do turno matutino, da escola que leciono há 5 anos, localizada no bairro Nova Almeida Centro, no município de Serra, no estado do Espírito Santo, durante o ano letivo de 2023. A escola é pequena e dificulta a movimentação dos/as alunos/as nos momentos livres. A escola se esforça para ajustar esses locais com objetos que são familiares das crianças (escorregador, golzinho, totó, cordas de pular, bambolês e etc.) e com espaços que propiciem a experiência do brincar.

Os turnos tem dinâmicas diferentes, no turno da manhã os alunos/as só podem ter contato com práticas corporais coletivas nas aulas de EF, o que torna o recreio extremamente “corrido”. No turno da tarde, é permitido que os alunos do quarto e quinto ano joguem futebol durante o recreio. Em ambos os turnos as meninas ocupam menos espaço, ou seja, brincam somente em cantos livres do pátio (pulam corda e conversam sentadas). Nas aulas de EF utilizamos o espaço cedido pela instituição vizinha, pois o pátio da escola é descoberto o que inviabiliza a utilização do espaço.

A turma do quarto ano era formada por 20 crianças entre 8 e 11 anos, sendo 8 meninos e 12 meninas. Os estudantes dessa turma eram meus alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental. Residem próximo a escola e se deslocam a pé na companhia dos responsáveis. Entretanto, pela proximidade da escola a cidade de Fundão alguns estudantes residem no município vizinho, se deslocando até a escola com o transporte escolar gratuito fornecido pela gestão pública.

As aulas iniciaram em fevereiro de 2023 e se encerrou em dezembro do mesmo ano, com duas aulas por semana, contabilizamos 74 aulas, cada aula com duração de 55 minutos. Durante esses momentos, que agora parecem muito, construímos com as crianças aulas que envolveram esportes (de rede, de invasão e ginástico-combinatório), jogos e brincadeiras. A partir desses momentos foram produzidos artefatos pedagógicos, diálogos e entrevistas

pertinentes ao contexto da aula. Todas essas ações foram autorizadas pela gestão da escola.

Considerando que apesar de nos preocuparmos em compreender como o gênero atravessa as aulas de EF, sabemos que outros marcadores como raça, religião, etnia e etc. também influenciam. Todavia, há de se destacar que esse aspecto também nos permite situar as pesquisadoras enquanto a nossa posicionalidade (Oliver; Hamzeh; Mccaughtry, 2009).

3.2 Participantes

As intervenções dessa pesquisa foram planejadas, construídas e desenvolvidas de forma colaborativa, com participação e intervenção da doutoranda Bruna na maioria das aulas, tendo a comunidade de prática (Oliver et al., 2018) como um momento facilitador dessa ação de planejamento e reflexão coletiva. A comunidade de prática acontecia todas as quintas-feiras (com o conflito de agendas, tornaram-se quinzenais), sempre pela manhã (8hrs as 10hrs). As reuniões contavam com a participação regular da autora principal (Isabela), a doutoranda Bruna e professora e pesquisadora Mariana. No entanto, durante o decorrer de um ano houveram problemas de agenda que nos afastaram em algumas ocasiões (isso nos afastou da abordagem também). Todavia, contabilizamos 30 reuniões que duravam aproximadamente duas horas, o áudio das reuniões era gravado.

Deste modo, a execução das intervenções desta pesquisa foi construída em parceria com a professora Bruna, pois a condução das aulas aconteceu de forma compartilhada, ou seja, as aulas eram ministradas em dupla. Além dessa colaboração, a professora e pesquisadora Mariana, também contribuiu como “amiga crítica”. Atuou nos auxiliando e tecendo análises, provocações e incentivos ao longo de todo processo investigativo. A amiga crítica, performada pela professora Mariana, também auxiliou na interpretação dos dados e participava ativamente no planejamento das aulas (Oliver; Hamzeh; Mccaughtry, 2009). Remotamente, a pesquisa contou com a participação da professora Carla

Luguetti que atuou como “meta amiga crítica” nos ajudando a compreender a pesquisa e os embrolhos teóricos da abordagem ativista.

Todavia, na escola, me apresento como mulher, branca, 30 anos, professora, sete anos de experiência como professora, estudante de mestrado, classe média, amante de esportes e ex-atleta. Atuo neste ambiente educacional desde 2019, sou conhecida por toda a comunidade escolar (incluindo os familiares), engajada e com perfil diretivo nas aulas.

A professora, Bruna Saurin Silva, se identifica como mulher, branca, 35 anos, estudante em doutoramento, classe média, amante do futebol e não atleta. À princípio se colocou como alguém “de fora” e se comportava como tal, no decorrer da pesquisa, mudou e era (re)conhecida pela comunidade escolar, os/as alunos/as esperavam ansiosos pela sua chegada na escola nos dias da nossa aula, sua falta era rapidamente notada.

A professora, Mariana Zuaneti Martins, desempenhou e contribui com esta pesquisa em vários aspectos: a) conduziu as reflexões das reuniões, nos colocando no prumo da pesquisa; b) auxiliou na análise progressiva dos dados durante as sessões de debrief julgando as partes centrais da pesquisa e alinhando os passos seguintes; c) facilitou o planejamento de intervenções a partir da sua participação fundamental na comunidade de prática. Juntas aprendemos sobre a abordagem ativista. Ela contribuiu profundamente com as intervenções e reflexões acerca da participação das meninas durante as aulas de EF, bem como a aprendizagem a abordagem ativista. Mariana tem 38 anos, branca, de classe média, é atleta de vários esportes, sendo o ciclismo o principal deles.

Por fim, a pesquisadora Carla Luguetti também foi fundamental para o desenrolar deste estudo, assumindo o papel de meta amiga crítica, ela colaborou com a professora Mariana, esclarecendo nossas dúvidas procedimentais e teóricas sobre a abordagem ativista, principalmente na utilização do *Student-centred inquiry as curriculum* (Luguetti et al., 2017c; Luguetti, 2014; Luguetti; Oliver, 2018).

3.3 Instrumentos de produção de dados

Como anunciado anteriormente a pesquisa foi desenvolvida a partir das experiências vividas no contexto escolar. Dessa forma, os dados de pesquisa foram constituídos de: a) diário de campo produzido após as aulas, para revelar de forma mais precisa o momento vivido, os diários eram rotineiramente comentados pela amiga crítica (professora Mariana) e b) transcrições das gravações de áudio produzidos nas reuniões de comunidade de prática, consistindo no processo interpretativo da aprendizagem da prática. Esses instrumentos representaram as variadas perspectivas do contexto escolar, dando base para as análises e elucidações das questões desta pesquisa, além de estabelecer coletivamente um diálogo sobre a prática educativa.

3.4 Interpretação de dados

A análise dos dados aconteceu durante todo o desenrolar desta pesquisa, o registro das ações e as discussões faziam parte da análise interpretativa desse estudo. O diário de campo embasou e forneceu o/os tema/s central das nossas conversas de *debrief*, a amiga crítica fazia a leitura dos registros de campo antes das reuniões para nos orientar (teoricamente) e fundamentar nossas ações, fazia provocações sobre os nossos comportamentos durante as aulas e construía encaminhamentos para fomentar a aprendizagem da comunidade.

Durante esses momentos convocávamos as nossas memórias, para além das narrativas registradas nos diários, pois consideramos que o trabalho crítico dessas memórias é parte importante da reconstrução da identidade profissional. Dessa forma, podemos interroga-las e ter consciência do impacto dessas ações no nosso ensino (Laboskey, 2004).

Além dessa fase interpretativa simultânea a intervenção, este estudo utiliza a análise temática reflexiva (Braun e Clarke, 2006) para responder as questões da pesquisa. Os temas que emergiram e foram apresentados no

discorrer dessa dissertação são frutos do envolvimento reflexivo do/a pesquisador/a com a pesquisa, compreendo que as histórias contadas não são passivamente construídas (Braun e Clarke, 2019) foram produtos desse compromisso reflexivo de aprender uma nova abordagem pedagógica e ressignificar a minha prática pedagógica. Também utilizamos os pontos de virada (Bullock; Ritter, 2011) para identificar, analisar e ilustrar os momentos de (auto)transformação na prática pedagógica. Dessa forma, os temas foram codificados de maneira indutiva, à medida que, ao analisar as informações, os conteúdos aparecem de forma explícita e foram criticamente analisados.

3.5 Colaboração em ação: A abordagem ativista no ensino de educação física

Ao ingressar no mestrado, meu objetivo era ressignificar minha prática pedagógica e explorar novas possibilidades de ensinar Educação Física. Em meio às dificuldades do contexto escolar e à desmotivação causada por esse ambiente desafiador, eu buscava alternativas para transformar minha atuação. Conhecer o Grupo de Estudos sobre Esportes e Gênero (GRUPA) e ingressar no mestrado trouxeram a oportunidade de construir novas perspectivas. Foi por meio desse envolvimento que encontrei, na Abordagem Ativista, um caminho para repensar minha identidade e prática docente.

Vivenciar a Abordagem Ativista, que promove um ensino colaborativo e participativo, foi desafiador e, ao mesmo tempo, libertador. No início, me basear e utilizar esses pressupostos trouxe uma sensação de vazio, não por falta de propósito, mas porque a transformação ocorre em relação com os outros, o que é difícil de controlar. Essa incerteza gerava ansiedade, evidenciada em meus diários de campo, onde o receio de “fazer o certo” aparecia constantemente, refletindo meu desconforto em aprender a escutar e dividir o espaço de construção das aulas com os(as) alunos(as). A ansiedade em sentir ou ver as mudanças se manifesta neste trecho retirado do diário de campo:

"Continuo com a sensação de que não estou caminhando para mudanças na minha prática pedagógica; pode ser ansiedade minha e/ou falta de entendimento sobre a metodologia que estamos usando. Aprender a construir algo junto com os alunos é algo meio abstrato para mim (Diário de campo da pesquisa, aula 3, 2023).⁴

Com o tempo, no entanto, passei a valorizar o diálogo como um canal de comunicação de via dupla, reconhecendo a importância de ouvir e responder aos(as) alunos(as) ao longo do processo. Oliver e Kirk (2015) reforçam que o(a) professor(a) precisa estar disposto(a) a escutar e identificar as barreiras que afastam os(as) alunos(as) das práticas corporais. Percebi que proporcionar espaços e tempos de aprendizagem significativa requer qualidade, não apenas quantidade. Nessa proposta de tempo com qualidade, o relacionamento com as crianças se transformou. Criamos um canal de comunicação de via dupla, que, após consolidado, é difícil de romper, mas ainda assim frágil e que demanda cuidado e cultivo diário.

O(a) professor(a)-pesquisador(a) precisa entender que leva tempo para aprender a “escutar”. Nomear e identificar as barreiras que afastam os(as) alunos(as) exige aprendizado tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos(as). O rigor da pesquisa pode ser mais desafiador do que se espera, pois requer um comprometimento que muitas vezes não é compatível com a rotina da escola.

Ao longo do processo, comecei a notar pequenas mudanças que estávamos construindo com as crianças: as meninas passaram a argumentar sobre suas necessidades; os meninos começaram a reconhecer outras formas de aprendizado que não se baseavam na agressividade, e todos aprenderam a agir coletivamente em prol da aprendizagem, fugindo do individualismo imposto por princípios neoliberais.

Assim, a Abordagem Ativista (AA) propõe que o(a) professor(a) participe de uma auto-investigação contínua e adote uma postura que envolva ativamente as meninas nas aulas de EF. Essa postura problematiza as normas de gênero,

⁴Diário de campo elaborado pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa “OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica”, contendo observações e reflexões diárias das atividades realizadas. Documento não publicado.

ampliando a autonomia e o autoconhecimento dos(as) alunos(as) para enfrentarem as desigualdades (Oliver; Kirk, 2015). A AA estrutura-se em três fases de intervenção: na primeira, é construída uma fundação para criar um ambiente seguro, onde professor(a) e alunos(as) estabelecem uma linguagem comum, promovendo uma comunicação genuína.

Na segunda fase, a ampliação de conhecimentos proporciona uma diversidade de temas e formas de aprendizado, permitindo que cada um identifique o que facilita sua aprendizagem. Nesta fase, investiguei as formas de ensino dos conteúdos que mais engajavam os(as) alunos(as). Contrastamos as atividades para descobrir quais formas eles(as) aprendem melhor: a) jogos diretivos (comandados inteiramente pelo(a) professor(a)) x jogos recriados por eles(as); b) minijogos x jogos com todos (times numerosos); c) esportes de invasão x esportes de rede; e d) jogos com as mãos x jogos com os pés.

Na terceira fase, o co-desenho das aulas oferece aos(as) alunos(as) a oportunidade de participar ativamente de seu aprendizado, promovendo uma experiência significativa. Nessa etapa, ampliamos o conhecimento sobre esportes de invasão, com foco no futebol. Juntos(as), testamos as formas de aprendizado que aumentavam o engajamento, a compreensão e o prazer nas atividades. Essa fase visava co-desenhar um currículo de práticas corporais que permitisse a participação efetiva de todos(as). O planejamento das aulas incluiu os esportes de invasão (adaptados ou não) e jogos e brincadeiras criados, recriados e experimentados ao longo do ano. Além disso, o aspecto socioemocional foi considerado para promover formas de jogar mais igualitárias, com um ambiente seguro e aplicável além dos muros da escola.

Dessa forma, as aulas de EF tornam-se espaços que fortalecem a autonomia dos(as) alunos(as) e oferecem possibilidades que extrapolam os limites escolares. Essas experiências foram essenciais para redefinir minha identidade docente, mostrando que, com práticas de escuta e colaboração, é possível cultivar um ambiente de resistência e transformação social. As tabelas a seguir sintetizam o período de aulas correspondente a cada fase da abordagem, destacando as principais percepções e processos observados em cada etapa da intervenção.

Tabela 2 - Sequência de aulas (construindo a fundação)

AULAS	PLANEJAMENTO	DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	OUVINDO E RESPONDENDO	DESAFIO / ANALISANDO AS RESPOSTAS
1ª a 25ª aula	<p>Construindo a fundação:</p> <p>Diagnosticamos os interesses e formas de engajamento dos alunos com práticas corporais por meio de votação. Criamos um ambiente acolhedor para que expressassem opiniões e avaliassem atividades, explorando também sua percepção sobre espaços fora da escola, como o skate. Avaliamos as atividades e discutimos percepções sobre aulas "legais" e "chatas". Identificamos ações que promovem um ambiente seguro e estimulante, e co-construímos "combinados" com os alunos para tornar as aulas mais divertidas e significativas, considerando sua implementação no cotidiano escolar.</p>	<p>Utilizamos imagens de esportes para estimular os alunos, mas muitos foram influenciados por elas e não desenharam. Permitimos que escolhessem três atividades, além de sugerirmos Futebol, Cabo de guerra, "Rainbow Friends" e Skate. Introduzimos o skate com base no desenho Rocket Power, levando a construções de pistas e skates de dedo. Avaliamos o sentimento dos alunos com emojis e encenaram aulas "legais" e "chatas", o que levou à escolha de Futebol e Ginástica para futuras aulas. Criamos um "Cartaz dos Combinados" para definir regras e consequências, tentando implementar práticas que evitassem agressões.</p>	<p>Aceleramos a escolha das atividades e ouvimos mais as ideias dos alunos, aumentando o engajamento, especialmente em futebol e "Rainbow Friends". Inicialmente, preferiam brincar a discutir, exigindo negociações para avaliações significativas. Trouxeram maquetes de casa e construíram maquetes e skates de dedo com entusiasmo. Observamos segregações e posturas variadas. Alunos identificaram problemas nas aulas "chatas", como empurrões e agressões, criticaram a professora. Destacaram futebol, cabo de guerra, ginástica e queimada como "legais". Reconheceram violências, sugeriram punições e criamos cartazes para promover um ambiente inclusivo.</p>	<p>Enfrentamos dificuldades com a expressão dos alunos, com os mais protagonistas frequentemente sendo ouvidos. Observamos brigas, exclusões e segregações. Usamos jogos para melhorar a expressão, o que ajudou a construir vínculos e abrir canais de comunicação. Construir com os alunos engajava, mas ao decidir sobre as aulas, retornavam a comportamentos conhecidos. A violência, como agressões e empurrões, afastou alunos das práticas corporais. Criamos cartazes sobre violência e exclusão, mas as agressões persistiram. Continuamos com a intervenção, reafirmando constantemente as regras contra a violência.</p>

Fonte: autoria própria.

Tabela 3 - Sequência de aulas (ampliação dos conhecimentos)

AULAS	PLANEJAMENTO	DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	OUVINDO E RESPONDENDO	DESAFIO / ANALISANDO AS RESPOSTAS
26ª a 63ª aula	<p>Ampliação dos conhecimentos:</p> <p>Para tornar as aulas mais democráticas e significativas, precisamos ampliar o repertório dos alunos sobre esportes, estimulando a percepção de diferentes formas de jogar, como jogos de rua, mão x pé, e minijogos. É importante também expandir o conhecimento sobre futebol feminino, como a Copa do Mundo FIFA 2023. Avaliaremos os avanços e começaremos a ideia de um campeonato. Implementaremos pequenos jogos, como o Campeonato Azul x Laranja, e promoveremos experiências com jogos que utilizam os pés, incentivando o interesse pela bola.</p>	<p>O bloco focou em diferentes formas de jogar esportes, incluindo jogos de rua e variações de futebol e vôlei. Trabalhamos com atividades semanais e avaliamos as contradições dos jogos. Durante a Copa do Mundo, exploramos o futebol feminino e pesquisamos a visibilidade das mulheres no esporte. Pedimos aos alunos para imaginarem brincadeiras com uma bola e, em segredo, a queimada e o futebol foram os mais mencionados. Dividimos a turma em grupos mistos para minijogos e criamos novas regras. Jogos como 1x1 e “Siga ao mestre” foram ajustados com feedback dos alunos para melhorar o engajamento.</p>	<p>Neste bloco, observamos que as meninas preferiam jogos com as mãos, enquanto os meninos preferiam os jogos com os pés, os jogos com as mãos que geraram menos violência. Um conflito entre eles/elas levou a uma roda de conversa, destacando a diferença nas experiências de jogo. O uso de tablets para pesquisar sobre o futebol feminino impactou as meninas, que se engajaram mais nos jogos com os pés. A formação de equipes e a torcida também geraram desafios, mas ajudaram a reduzir atritos. O engajamento aumentou quando os/as alunos/as tiveram autonomia para modificar regras e interagir mais nas aulas.</p>	<p>O conflito entre meninos e meninas, que revelou agressividade no jogo dos meninos e hesitação das meninas, levou à criação de um bloco de aulas focado em jogos com os pés para aumentar o engajamento e confiança das meninas. Tentamos implementar pequenos jogos com regras modificadas pelos/as alunos/as, mas enfrentamos dificuldades devido à falta de tempo. Os minijogos promoveram boa participação, mas a autonomia foi maior em jogos com as mãos. A intervenção precisou ser acelerada, e a divisão de espaço nas aulas mostrou desafios.</p>

Fonte: autoria própria.

Tabela 4 - Sequência de aulas (co-desenho)

AULAS	PLANEJAMENTO	DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	OUVINDO E RESPONDENDO	DESAFIO / ANALISANDO AS RESPOSTAS
64 ^a a 74 ^a aula	Co-desenho das aulas: Projeto: Jogos para jogar juntos; Co-construir novos jogos com os pés.	Para enfrentar a dificuldade de jogar juntos e com os pés, dividimos a turma em 4 grupos mistos. Cada grupo criou e experimentou um jogo divertido e possível de jogar em conjunto. Após apresentações e ensino dos jogos, a turma votaria nos dois mais legais para compartilhar com outra turma da escola. Os jogos desenvolvidos foram: Dino Dino (Grupo das Miguxas), Jogo da Canetinha (Grupo dos Guris), Tipo Bobinho (Os Entre Grupos), Jogo de Toques (O Trio Inseparável), e Canetinha com Cesta (O Grupo dos 100 Anos)	A construção dos jogos pelos alunos foi desafiadora, especialmente com a mistura de grupos. Alguns meninos preferiam jogar futebol a criar jogos, mas parte da turma se envolveu. As regras eram confusas, dificultando o jogo. No entanto, adaptar e jogar os jogos foi viável. Para encerrar, votamos quais jogos compartilhar com outra turma do quarto ano. O jogo do quiz e o Bobinho foram escolhidos, sendo o jogo do quiz o mais votado e o Bobinho o segundo.	O planejamento final visava que os/as alunos/as ensinassem os jogos criados para outras turmas, mas imprevistos e falta de tempo limitaram a vivência e reflexão. A culminância ocorreu no fim do ano, quando tanto a turma quanto os professores estavam cansados e pouco motivados. Apesar de já terem jogado os jogos, os alunos não estavam totalmente prontos para compartilhar com outros. A dinâmica desenvolvida não era familiar aos convidados, causando desconforto em alguns alunos/as. No entanto, parte da turma, principalmente as meninas, se engajou e liderou o processo de ensino dos jogos.

Fonte: autoria própria.

4 APRENDENDO A TRANSFORMAR: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, apresento a análise e interpretação dos dados resultantes do meu autoestudo colaborativo, narrando a minha jornada de transformação pedagógica. A análise foi organizada em torno de três eixos principais: (i) a divisão do poder com os/as alunos/as e o impacto desse processo na redefinição do que significa uma "boa aula", bem como as implicações no tempo e no planejamento; (ii) o aprendizado de dividir o poder ajudou a revelar as desigualdades de poder entre os/as próprios/as alunos/as, especialmente nas questões de gênero, algo que inicialmente era difícil de perceber nos anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem ativista, nesse sentido, desempenhou um papel crucial ao ampliar minha percepção dessas dinâmicas e contribuir para a transformação da minha prática docente; e (iii) os desafios enfrentados ao longo dessa jornada, que incluíram resistência pessoal à mudança, dificuldades em fazer autocrítica e a complexidade de manter uma visão global do processo, sem focar apenas nas dificuldades imediatas. Nesse contexto, a comunidade de prática desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e sustentação dessa transformação. A seguir, cada um desses eixos será explorado em detalhes.

4.1 Repensando a 'boa aula': a divisão de poder com os(as) alunos(as) e suas implicações no tempo e planejamento

O primeiro tema da jornada de transformação da minha prática pedagógica por meio da comunidade de prática da abordagem ativista foi repensar a relação de controle com o planejamento e como isso impactava as relações que construía no ambiente da sala de aula. Embora a AA evidencie a importância de mudar as relações de poder na sala de aula, empoderar os(as) alunos(as) nesse processo envolve repensar a cultura das aulas que tocam em

questões mais profundas do que apenas a disposição em escutar os/as alunos/as e que são pressupostos para a que isso ocorra.

Nesse sentido, o primeiro ponto de virada desse processo é a reflexão sobre o que é a “boa aula”. A partir de uma concepção que eu criei, construída a partir das experiências de outras aulas, sobre como as aulas deveriam ser, estabeleci que, para dar conta das turmas, elas precisariam acompanhar as orientações curriculares e serem bem “movimentadas”, ou seja, ter três atividades distintas para ocupar o tempo e manter os alunos e alunas participando da aula. Isso aproximava as aulas de um momento recreativo, de cumprir tarefas e menos de uma aprendizagem intencional. Ao tomar consciência disso e confrontar as minhas reflexões percebi que já estava no processo de desinvestimento pedagógico, pois não apresentava pretensão maior que ocupar os meus alunos com alguma atividade (Silva; Bracht, 2012), mesmo que ainda houvesse preocupação com o currículo da disciplina.

A rotina nos faz perder essa sensibilidade, a abordagem ativista me permitiu enxergar de outra maneira aquilo que sempre esteve no meu campo de visão. Cada detalhe compreendido ao longo da relação com os alunos tornou-se uma pista para a construção de uma prática pedagógica menos baseada em “tarefas para ocupar o tempo”, pude preencher as aulas com a máxima intencionalidade, evitando a mera reprodução de novas brincadeiras.

O planejamento das aulas durante esses anos de docência consistia em conseguir conectar o interesse da turma, as orientações curriculares e as minhas expectativas de ensino, principalmente aqueles referentes a trazer sempre novidades para as aulas. Consequentemente, essas características foram sendo incorporadas pelos alunos e alunas, como constatado nos diários de campo, nos quais, por vezes, eles relatam que uma aula ideal é aquela que é bastante “movimentada”. Essa relação complexa com o “tempo”, é explicada por Staviski, Surdi e Kunz, (2013, p. 120):

(...) a percepção que mais se evidencia e se torna clara nos dias de hoje é a de que o tempo é um tempo acelerado e que, ao mesmo tempo em que ele nos falta, também nos pressiona. A expressão “correr contra o tempo” torna-se a cada dia mais frequente, providenciando certa “pobreza de experiência” e uma insensibilidade para o momento presente de nossas vidas, tornando nosso agir mais instrumentalizado.

Com o desenvolvimento de uma abordagem ativista, a construção de um ambiente seguro com os alunos permitiu perceber problemáticas que antes eu entendia como vantagem. Conseguir fazer passar a aula rapidamente era um fator de sucesso para mim, sempre que dava aula estava pensando na aula seguinte, no turno seguinte, no depois do trabalho, quando chegava em casa, retornava o pensamento para o novo dia de trabalho, sempre nessa lógica de viver para pensar a “próxima tarefa”. Essa “correria” torna as relações líquidas e vazias, logo, o momento da aula deixava de ter sentido.

No entanto, escutar os/as alunos/as implicava uma aula que tivesse um tempo que os permitisse refletir e escutá-los me fazia ter que abandonar o piloto automático e o controle do planejamento. O segundo ponto de virada aparece justamente quando percebo o planejamento como uma resposta a um processo de escuta do qual eu não tenho o total controle – o que é fundamental para operar a partir da divisão das relações de poder na sala de aula e para atuar a partir de uma pedagogia centrada no/a aluno/a.

Assim, quando iniciamos o planejamento e, conseqüentemente, a dar aulas tendo como horizonte os pressupostos da abordagem ativista, tinha a sensação de que nada mudaria, pois, a dinâmica da aula não parecia ser diferente do que já estava praticando nos últimos meses (antes da pesquisa). O primeiro impacto foi gerado pela ação de planejar uma aula no qual a intenção era deixar que eles decidissem e o que fosse escolhido seria incorporado nos planejamentos. Dessa forma, demos a aula “sem saber” o que ia acontecer.

Essa lógica, rompeu com a minha necessidade de “controle” e me deixou preocupada em relação ao desenvolvimento da pesquisa, pois estava extremamente desconfiada sobre o sucesso das intervenções. Por isso, acredito ter pertencido a um lugar semelhante ao de Liguetti (2021, p. 126) quando aponta “A pesquisa ativista é um convite para trabalhar em colaboração para o bem de todos/as. Demorei um pouco para aceitar esse convite.” Assim como ela, eu também resisti ao convite, imputando aos alunos/as a rejeição em construir o diálogo durante as aulas.

Retomando as reflexões sobre os meus “ideais de aula”, a partir dessa aceitação comecei a procurar “enxergar” a aula de outras maneiras, tentando observar cada detalhe, cada gesto, cada risada e cada reclamação das/os

alunas/os. Comecei a ouvi-los. O registro do diário de campo revela a minha impressão quando me dei conta que poderia “dar certo”:

Hoje foi um dia surpreendente. Para mim que tem medo em relação ao não sucesso da aula e para os alunos que têm resistência com outras “aulas” (sem as aulas que estavam acostumados) (Diário de campo da pesquisa, 2023).

Durante as conversas nas reuniões da comunidade de prática também é possível notar essa mudança de postura:

Profa. Mariana (amiga crítica): - Mas eu estou assumindo que é o seguinte você está se confrontando com duas realidades: uma é a Isa professora de centro que tem a preocupação em seguir o planejamento, isso é o ensino centrado na Isa e no conhecimento agora a gente vai centrar no aluno. Então, no aluno a gente vai no tempo dele. Não no tempo do planejamento, entendeu?

Isabela: - Entendi.

Profa. Mariana (amiga crítica): - Não deu tempo, porque eu precisei fazer, causar, trazer... Eu precisei ficar contornando para conseguir ocasionar a caminhada com os alunos esse é o objetivo, é caminhar com os alunos, mas isso vai te gerar alguma ansiedade, vai te gerar tensão, vai te gerar frustração vai te gerar incerteza do que que faz, será que eu conduzi certo, será que...

Isabela: - Putz, será que a pergunta. Que eu fiz na roda foi a melhor, sabe?

Essa é uma dúvida que eu sempre fico. Porque eu olho pra Bruna e falo, caramba, era pra falar isso? Ou a Bruna tinha uma outra ideia do que ela queria que eu perguntasse, entendeu? É uma das minhas preocupações na hora que a gente se senta para fazer a rodinha. Porque uma coisa é o que ela pensa e o que eu penso. A gente pensou junto na teoria. Só que ela pode ter uma ideia de como isso vai acontecer e eu tenho uma ideia de como isso acontece. Porque, de certa maneira, eu já conheço mais o contexto dos meus alunos. Mais do que ela, obviamente. Então, eu fico nessa... Estou fazendo a pergunta certa? Era isso mesmo que a gente...precisaria perguntar ou não. Esse é o sentimento do, será que. Eu “tô” fazendo certo? (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023)⁵

No momento da construção da fundação, etapa que inicia o processo de co-desenho das aulas e do currículo das práticas corporais, chegamos à descoberta de que os alunos e alunas queriam experimentar o skate durante a aula. Adequando a vontade deles à nossa possibilidade e atentando-nos para as

⁵Transcrição de áudio das reuniões da comunidade de prática realizadas com Bruna Saurin e Mariana Zuaneti para a pesquisa “OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica”, conduzida na Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2023. Documento não publicado

brincadeiras que eles estavam vivenciando no momento, como uma 'febre', planejamos uma sequência de intervenções para ampliar o conhecimento sobre o skate de modo geral e incorporamos essa vivência com os skates de dedo, ou como a turma os chamou, 'skatinho de dedo'. O trecho a seguir ilustra como os tempos que compõem a rotina escolar não foram planejados a partir de uma lógica capaz de garantir um momento de planejamento de qualidade, e essa questão se estende ao tempo de cada aula.

Todos eles sem exceção não queriam deixar de terminar suas pistas. Esses acontecimentos de hoje me fizeram refletir sobre a minha rotina e suas implicações na qualidade da aula ou no tempo (que não tenho) para me dedicar somente ao planejamento de aulas para cada turma que sou professora. A subjetividade da turma está presente nas nossas aulas a partir do momento que nos propomos a firmar uma relação menos vertical com a turma (Diário de campo da pesquisa, aula 12. 2023).

Foi difícil perceber mudanças, mas aos poucos, construí conexões com os alunos e alunas que foram capazes de transformar a mim e também ressignificar o tempo e o espaço da aula. O diálogo a seguir retrata um desses momentos de reflexão que pode ser apresentado como um ponto de virada:

Profa. Mariana (amiga crítica): - Às vezes a gente lê os textos daqui e tá assim, nossa, que lindo, olha essa atividade, vai ser muito legal, vou trabalhar com ela e tal. Mas o rolê é que, pra gente sair do jeito que a gente trabalha, de forma mais diretiva, por uma forma mais, né, tô chamando essa centrada no aluno, sabe, mas mais ativista, a gente tem que mexer numa questão central assim, que é como a gente relaciona o conhecimento com o aluno. Sim, e é muito difícil, porque às vezes eu acho que só de fazer a pergunta eu já estou centrando a parada no aluno, entendeu? Mas não é bem assim, né? É todo um contexto de ações que vão me fazer centrar no aluno ou não. Aí é meio complicado, ainda mais ainda mais, tipo, ah, tem pouco tempo, vamos acelerar as coisas aí não dá tempo das crianças falarem e tal.

Isabela: - Nessa aula eu tinha percebido já que na aula anterior a gente não tinha perguntado muita coisa pra eles. Então, eu parei a aula um pouco antes e fiz uma rodinha. E aí fui perguntando as coisas da aula. Foi nessa última aula que eu tinha percebido que a gente estava fazendo muitas coisas e perguntando pouco, entendeu? Aí eu falei, cara, Beleza, eu li vários textos e tal, mas eu não acho que eu tô indo de encontro com o que eu li, entendeu? Eu falei, vamos... Nem falei com a Bruna, eu pensei, pô, antes de dar o tempo de finalizar a aula, eu vou parar um pouquinho antes. E aí, foi isso que a gente fez, a gente fez uma rodinha de conversa no final. Só que sempre retorno nessa dúvida, pô eu tô mediando, eu tô atropelando as coisas. Enfim, é esse... Como que eu exerço a mediação? Como que eu descentralizo a aula em mim para centrar nos alunos? É, porque às vezes eu posso estar pensando que eu estou fazendo isso, mas eu não estou ainda. Estou ditando tudo que eles vão... Até dizer na aula, entendeu?

Profa. Mariana (amiga crítica): E pensa, você, apesar de ser jovem, você já tem um tempo de escola. Não só em anos, mas em quantidades de aula que você já deu. Porque você dá muita aula por dia. E assim, pensar a atividade que vai ser trabalhada não é um desafio pra você eu tenho certeza que eu joga qualquer conteúdo aí você vai pensar alguma coisa. Tipo, isso não é desafiador pra você. Você tá fazendo isso muito intensamente na sua vida há muitos anos. O que é o desafiador? Como eu mudo a forma como essa atividade vai ser entregue para o meu aluno? E como esse aluno vai receber e vai incorporar? Assim, como que ele vai entender essa atividade? Porque aí eu acho que talvez o que a gente vai ter que descobrir no meio é como que eu tenho uma aula que tem aula efetivamente, mas que também tem o momento do(a) aluno(a) entender o que tá acontecendo.

Isabela: - Sim, e Mari, eu fiquei surpresa porque algumas respostas que eles dão são muito mais maduras do que eu esperava que eles fossem dar, entendeu? Então, algumas coisas eu perguntei e eu esperava que eles fossem responder de uma forma muito imatura, só que não, eles respondem numa boa, até com um certo embasamento e tal, coisas que eles já viveram. Aí eu fico, nossa, a gente subestima muito as crianças no que eles podem pensar, entendeu? São essas as minhas primeiras impressões assim do que Tipo assim, de ter mudado ou de parar pra pensar mais sobre a minha aula. Como você falou, dou muita aula por semana. Sei lá, não faço nem ideia de quantas aulas eu já dei na vida, porque já deve ter passado de milhares de aulas. Então, essas são as primeiras impressões, assim, que eu tive (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023).

A partir daí, o terceiro ponto de virada foi entender como o tempo era diferente dentro de uma aula nessa abordagem. Antes eu ocupava todo o tempo de aula com jogos e brincadeiras que iam ao encontro das orientações curriculares e muitas vezes entretinham os alunos, mas que, de certo modo, apenas cumpriam o papel de garantir uma aula movimentada. Considerava isso uma boa aula, porque todos/as estavam se movimentando e participando – seja de forma protagonista ou figurante – na aula.

No entanto, não refletia sobre a forma como essa participação se dava e suas consequências para a aprendizagem. Conforme relato descrito diário de campo:

Antes, eu não me dava conta que o tempo da aula era pouco para que cada um possa aprender. Agora, como tenho esse compromisso, parece que o que os tempos de ensino-aprendizagem são extremamente curtos. Eu sempre quis que as aulas acabassem no tempo estabelecido para que eu pudesse me deslocar para a próxima aula, junto com a preocupação de cumprir o que eu tinha me proposto a ensinar, mas percebi a cada aula que passa que esses tempos de aula são extremamente curtos. Logo, a falta de engajamento pode ser resultado dessa falta de tempo para que de fato eles e elas consolidem suas aprendizagens e até mesmo seu “gosto” sobre as práticas

corporais de uma maneira geral (Diário de campo da pesquisa, aula 26, 2023).

Essa preocupação também foi discutida durante as reuniões de comunidade de prática:

Isabela: - Eu não reparava, e agora eu reparo mais, desde quando a gente... É essa questão do tempo de aula, sabe? Às vezes eu achava que os meus alunos se desengajavam, porque a brincadeira ou a atividade tinha sido chata. Mas às vezes é porque não deu tempo de eles entenderem. E aí eu já trocava pra próxima, entendeu? Pra ver se a próxima seria uma coisa legal de se fazer com eles. Mas às vezes o tempo dava mesmo. Se a gente for contar, esse dia que elas tiveram a primeira experiência com derrubar litro e com linha, foi cinco minutos em cada atividade. Então você acha que cinco minutos era tempo suficiente pra gerar algum tipo de. Experiência de vivência de... E foi totalmente ao contrário do que foi quarta-feira agora. Tipo, a gente falou, ó, a gente vai sair, vai jogar a derruba litro e linha. Tá aqui os cones, tá aqui o gol. Meia hora brincando. Teve uma hora que eu falei, gente, não vai acabar. E eles já estavam lá brincando um tempão. Então, tipo, ele já conhecia o jogo, já sabia como jogar, já sabia as regras. É, talvez a gente precise insistir duas semanas. Mesmo em cada semana que... Cada bloco, né?

Bruna: - Eu acho que ficou bem bom. Até o fato dessa última aula. (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023)

Com isso, outra questão surgiu: o tempo de aula e a quantidade de conteúdos propostos durante o trimestre ou certo período também podem influenciar na não aprendizagem. No decorrer das intervenções, no entanto, passei a valorizar o tempo de aula com as crianças e os momentos de reflexão e de “roda”. Isso implica romper com a lógica que o excesso de aulas durante um dia de trabalho gera, segundo a qual cada aula dada é vista como uma etapa vencida da jornada de trabalho, o que faz com que tenhamos o desejo que o tempo passe rápido. Ao perceber que proporcionar espaços e tempos de aprendizagem significativa demanda tempo com qualidade, entendi que cada minuto é valioso em si, me distanciando de uma ideia de aula “preenchida” com quantidade de brincadeiras.

Nessa proposta de tempo com qualidade, o relacionamento com as crianças mudou. O diálogo passou a ser importante e não um instrumento de silenciamento como acontecia, ou seja, eu falando e as crianças de ouvintes passivas. Nós construímos um canal de via dupla para nossa comunicação que é difícil ser quebrado depois que consolidado, mas que ao mesmo tempo é frágil

e precisa ser diariamente cuidado e cultivado. Construir esse ambiente seguro serviu para consolidar relações pautadas no respeito entre nós, mas também para perceber que engajar os/as alunos/as requer um tempo de aprendizagem de qualidade. Como consequência aquilo que considerava uma “boa aula” também se alterou, a partir da ideia que uma aula só seria interessante quando desse conta de desafiar as relações de poder antes instituídas na sala, que implicavam meu controle sobre todo o processo e o silenciamento das crianças.

4.2 A aula é igual para todos(as)? Dividir o poder e enfrentar as desigualdades de gênero

Ao longo da minha experiência como docente percebia as meninas se afastando e sendo excluídas das/nas aulas de EF no avançar das séries. No entanto, não atribuí esse fato as questões relacionadas a desigualdade de gênero e também não acreditava que essa problemática pudesse ocorrer nos anos iniciais do ensino fundamental. Acreditava que uma “boa aula” seria suficiente para engajar as meninas nas aulas, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque, na minha percepção, as relações entre as crianças não eram impactadas por essas relações de poder, afinal todos/as “participavam” da aula de EF. E na medida em que as aulas movimentadas se sobrepunham aos processos de escuta e de abertura das relações de poder naquele ambiente, essas relações ficavam camufladas.

Ao longo da pesquisa, percebi que a participação de todos/as era heterogênea, mas acontecia a partir de outra relação de poder: a de ser uma pessoa adulta que impõe situações para crianças. A forma imponente como eu me comportava durante as aulas inibia as crianças de negociar outras formas de experienciar as aulas de EF. A diretividade na fala e nas ações era um dos fatores que contribuíam para que todos/todas permanecem “participantes” durante as aulas, mesmo que em alguns momentos os/as alunos/alunas “figuravam” ou “fingiam” participar.

Adicionalmente, concebia essa recusa/exclusão na participação das meninas como um problema particular delas e/ou relacionamento interpessoal da turma. Esses equívocos demonstram como o/a docente pode contribuir para a invisibilização das demandas de aprendizagem das meninas (Louro, 1997). Entretanto, à medida que a pesquisa avançava e, conseqüentemente, adquiria mais tempo de ação e experiência com a abordagem ativista, pude repensar a prática de ensino que desenvolvia nas aulas.

O primeiro ponto de virada foi o de perceber que as relações de poder entre os gêneros e as desigualdades podem se manifestar de forma sutil. É possível observar no trecho abaixo a amiga crítica nos chamando atenção para a forma de olhar e perceber essas relações de gênero acontecendo de forma sutil (ou não) na aula:

Isabela: - E não sei nem se o problema vai ser as meninas, de fato, assim, é a questão. Não ficou menina em menina, ficou bem misturado. E aí, a gente falou com eles que faria aulas de acordo com os desenhos que eles fizeram. De novo, eu esperava que eles fossem se dividir e que as turmas...A gente fez quatro grupos. E aí eu esperava que os grupos fossem ficar desequilibrados, né? Mas também não. Eles se organizaram bonitinho e tal. Deu quatro grupos com cinco alunos, mais ou menos. Nos um, a Bruna teve que participar porque ficou com um a menos. E aí foi legal, só que teve uma fala só, que eu achei interessante assim, que tinha um grupo só de meninas, só meninas, cinco meninas. E aí eu perguntei, a gente fez a primeira rodada de brincadeiras, eu perguntei assim pra elas, vocês acham que os times estão equilibrados? Aí elas, sim. Aí uma menina ficou e levantou a mão, falou, não professora, eu acho que o nosso time precisa de ter mais um. Aí eu falei, por que se vocês já têm cinco? Não, a gente precisa de ter mais um menino. E, tipo, só tinha menina e elas estavam ganhando todas as partidas. E tinha uma menina que é muito forte no time delas. E ela ainda, assim, precisava, achou que precisava de um menino no time. Mas ela (Bruna) falou assim, as coisas que você gera não são tão segregadas, as meninas gostam de futebol e tal. Mas não são todas não, são umas duas só.

Profa. Mariana (amiga crítica): Eu até falei pra ela, a gente. Não vai desistir da coisa do gênero. Qualquer coisa eu vou observar. Eu vou nas aulas. Porque eu acho que assim, a coisa é sensível. Aparece. Aparece sim. É só a gente provocar. Eu acho que nessa aula do futebol vai aparecendo. Porque às vezes a gente espera ver aquela segregação do cor de rosa versus azul, sabe?

Isabela: É, mas não é. É igual nesse caso, as meninas mesmo não tinham necessidade. Eu só perguntei se os times estavam equilibrados e a menina falou que precisava de um menino no time dela. Porque às vezes a gente acha que vai partir do menino segregar a menina, entendeu? Mas isso já tá meio que embutido em todas as crianças.

Profa. Mariana (amiga crítica): Ah, e aí é legal entender, porque vocês não fizeram perguntas para as meninas?

Isabela: - Pois é.

Profa. Mariana (amiga crítica): Ah, não queria desfazer a panelinha, porque a gente gosta de estar entre a gente. Pode ser um motivo. Aí já é uma questão de gênero, né? (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023).

Além de situações possíveis de ver, esperava ouvir das crianças pensamentos que refletissem as marcas das dinâmicas de gênero. No entanto, como as relações e consensos já estavam estabelecidos, embates verbais entre meninos e meninas não eram explícitos.

Eles/elas tinham conhecimento suficiente para entender que era errado “ter preconceito” como foi apontado pela turma durante a construção dos nossos combinados. “Ter preconceito” para eles/elas, era qualquer ação que diminuísse algum colega por algum gosto/jeito/aparência/fala. Essas expectativas que criei a partir do senso comum sobre desigualdade de gênero me levaram a muitas frustrações.

Nesse sentido, as provocações feitas pela amiga crítica acerca da sutileza no qual a desigualdade de gênero se estabelece nas relações entre os/as alunos/as foram importantes para a consolidação dessa compreensão e para indicar possíveis caminhos durante esse processo de aprendizagem docente. A partir dessas indagações, comecei a “estranhar” a movimentação dos meninos e das meninas. Como, por exemplo, a relação turbulenta dos meninos em atividades que necessitam de cooperação. O trecho abaixo do diário de campo explicita esse momento:

O grupo das meninas era mais "maleável" entre elas, as meninas cediam aos pedidos das outras meninas, principalmente para fazer a função de base da pirâmide. Os meninos tinham dificuldade de ceder e concordar com os colegas em prol de alcançarem o mesmo objetivo, certas posições da pirâmide já eram motivo de “mente poluída” e por isso o motivo de tanta discordância. Resultado disso, as meninas fizeram várias pirâmides, enquanto a turma mista demorava a decidir e não conseguiam fazer as formações, por causa de constantes discussões (Diário de campo da pesquisa, aula 19, 2023).

Nesse sentido, tive que superar a expectativa de que as questões de gênero, durante as intervenções, aconteceriam de forma explícita como, por exemplo, um menino agredindo verbalmente ou fisicamente uma menina. Isso pode ser observado com a minha declaração durante a reunião de comunidade de prática quando dialogávamos, a partir das reflexões do artigo de Michael

Messner (2000), sobre a relação de meninos e meninas em um campeonato de futebol. Nesse artigo, o autor descreve a dinâmica e os conflitos nessas relações na infância e como os adultos colaboram para a desigualdade de gênero normalizando essas dinâmicas de gênero: “[...] porque eu acho que justamente não vai ser uma coisa como eu esperava, muito clara de segregação de gênero, pelo menos nessa turma, ainda mais que ela é uma turma pequena” (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023).

O segundo ponto de virada foi o de entender que parte da desigualdade de gênero nas aulas advém da “naturalização” de certos comportamentos dos/as alunos/as, que dificultava a minha análise crítica das aulas e, conseqüentemente, a minha capacidade de perceber as situações que desencorajavam os/as alunos/as a participar. Durante as intervenções e registros no diário de campo, tentei encontrar situações escancaradas de segregação entre meninos e meninas, mas quando me deparava com elas, justificava como se fosse uma escolha pessoal das meninas. Ficar estagnada procurando essas situações explícitas me fizeram desacreditar do poder de ação da abordagem ativista e, por muitas vezes, questionar se o caminho pedagógico escolhido me levaria a alguma mudança na realidade daquela turma. Essa procura por situações específicas me impedia de perceber que o relacionamento deles/delas baseado na violência interferia na participação dos/as alunos/as, sobretudo as meninas. Como pode ser observado no diálogo da comunidade de prática a seguir:

Isabela: - Sabe, discutir a desigualdade de gênero das mulheres e dos homens no futebol.

Profa. Mariana: - Eu não acho que precise acontecer na aula, a gente tem que falar com eles sobre isso. A gente acredita que o processo de concentração vai interferir na forma, se fizer sentido, vai interferir na forma como eles reagem à aula. Reagem às situações da escola, em recreio, por aí vai. Tipo, talvez se eles tiverem um pouco mais de consciência. Tipo, como as mulheres, se a gente tira o pessoal, se as próprias meninas agem de forma diferente. É... Isso muda um pouco as relações de poder na gente da sala de aula. Porque às vezes a gente fica muito preso em tentar pescar a situação da sala de aula pra uma coisa gritante. Nossa, o menino foi machista com a menina, impediu ela de jogar, empurrou ela porque é a bola dele, sei lá. É, às vezes a violência tá mais. Sutil, às vezes ela tá mais... oculta mesmo. Ou já está estabelecida, que eles não nomeiam, entendeu?

Isabela: - Cada um vai pra um canto, sem nem saber. É o que acontece lá. Todo mundo participa muito, em tudo. Inclusive as meninas. Mas as

meninas sempre tem um grupinho delas. Dificilmente elas vão fazer as coisas junto com os meninos.

Profa. Mariana: - Então tem um motivo pra isso. Elas se dão bem entre elas.

Bruna: - Rola uma treta também ali, que eu já percebi. Tipo, elas evitam a situação que vai gerar uma violência.

Profa. Mariana: - Exato. (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023)

Muitas vezes tais questões estão presentes no cotidiano e eu não percebia. Em uma ocasião, uma aluna se juntou com o grupinho de meninos que era mais próxima para jogar futebol, mas nos primeiros minutos de aula percebi que ela se afastou do grupo e ficou cabisbaixa, brincando solitariamente. Conforme relato a seguir:

Questionei o motivo dela não brincar com as demais e ela disse que preferia brincar sozinha. No início da aula, elas até tentaram jogar futebol com os meninos, mas logo saíram do jogo. A aluna M que na atividade do futebol se mostrou bem ativa, hoje, preferiu brincar e se enturmar com as meninas. A aluna E permaneceu por mais tempo no jogo, mas como viu que foi a última menina nos times, saiu também (Diário de campo da pesquisa, aula 16, 2023).

Como não consegui compreender o que se passou no momento, nem uma resposta que pudesse servir como pista para o problema, deixei que brincasse à sua maneira, mas me mantive atenta a ela. Continuamos com as aulas e durante a construção da fundação propomos um teatro sobre como seria, na visão deles/delas, a “aula legal” e a “aula chata”. Utilizamos essa abordagem para que as/os alunas/os pudessem se expressar e, a partir do teatro de situações cotidianas, transmitissem suas visões sobre esses dois tipos de aula. Com essa forma de expressão a aluna conseguiu revelar o que a impedia de participar plenamente. Ela relatou, durante a construção do teatro, que os empurrões com força desmedida disferidos pelos meninos durante as aulas impediam a sua participação, complementou dizendo que para solucionar o problema poderíamos utilizar cartões como no futebol para punir os meninos.

O terceiro ponto de virada se deu entendendo que a desigualdade nas aulas está muitas vezes vinculada às mensagens culturais que passamos sobre as práticas de forma muito sutil, presentes nos artefatos, na linguagem e nos exemplos. O interessante é que isso começou a ficar mais nítido na medida em

que as aulas abriam a possibilidade de as meninas participarem mais ativamente demonstrando seus interesses e interferindo nos artefatos mobilizados nas aulas. Na medida que aprendia com a experiência formativa de pensar as aulas a partir da abordagem ativista, conseguia interpretar as situações das aulas de uma nova forma. Em um dos diálogos na comunidade de prática, a amiga crítica discorreu sobre a forma que as crianças, sobretudo as meninas, estavam construindo as pistas de skates e os skates de dedo durante as aulas. Ao colocar glitter, adesivos, usar muitas cores e criatividade nas pistas, os/as estudantes estavam nos revelando um detalhe que pode ser expressado a partir da fala da amiga crítica:

Profa Mariana: - Tem o negócio das meninas que a Bruna colocou, que eu acho que é uma coisa pra gente observar, será que tem a ver com a coisa de... ser uma competência diferente, que é exigida, diferente das práticas, e isso talvez faça mais sentido no universo da feminilidade, mas também um outro aspecto que eu fico pensando, é que, sabe a estética do feminino e do masculino? E assim, as bolas, os materiais de educação física, todos esses equipamentos, eles são na estética do masculino, né? Embora a gente defenda que não existe gênero e tal, o mundo tá aí, o mundo é cor de rosa para as meninas e azul, verde, amarelo, vermelho e todas as outras cores para os meninos. Então eu fico pensando também o quanto os próprios equipamentos que a gente utiliza não deixam de comunicar com esse universo que é o universo que as meninas são educadas, sabe? Tipo, a hora que vocês falam que elas fizeram coração, glitter...O que elas... Acho que tem um recado que elas estão dizendo, né? Será que não tem como um equipamento... Tô aqui viajando, tá, gente? Será que não tem como um equipamento esportivo ele dialogar com o meu universo? Será que pra eu participar desse universo do esporte eu preciso assumir códigos vinculados à masculinidade? Tipo, azul, cores escuras. Uma caveira.

Bruna: - Uma caveira, né? É, bem aquele rolê que a gente. Discuti no meu mestrado, assim, tipo...Certas meninas que vão se afastar desse mundo cor-de-rosa, mas tem meninas que só vão se engajar por ter algo que remete a esse mundo, que de fato é um mundo que elas estão socializadas, assim. Que comunica, né?

Profa. Mariana: - Que comunica, e a gente também. E eu acho que é aquela reflexão que o Michael Messner faz no texto, que ele coloca muito brevemente, mas eu acho que é um insight muito bom. Às vezes a gente fica nessa de reivindicar o mesmo espaço no esporte, mas a gente não questiona os códigos. Então, eu acho que o que as meninas talvez estejam fazendo é um processo de questionamento dos códigos. Códigos simbólicos do universo esportivo. Elas estão falando que a gente quer brincar de pista de skate, mas a nossa pista a gente quer que tenha cor assim. E glitter. E quer que a lixa seja rosa. A lixa do skate.

Isabela: - A primeira coisa que elas fizeram foi botar rosa na lixa.

Profa. Mariana: - Ah, não, à toa tem skate da Barbie, né? Cor de rosa e tal. As empresas de brinquedos sacaram isso. Agora, quem que tem acesso a esses equipamentos? Porque eles são caríssimos. Esses que

são estilizados são os mais caros. Exatamente. E quais meninas que têm acesso? As meninas de classe média. As meninas da Bruna, as que queriam ter coisa cor-de-rosa, tem coisa cor-de-rosa. As alunas da Bruna do Recicle. Se elas quiserem ter chuteira cor-de-rosa, de laço cor-de-rosa, ter uma bola cor-de-rosa em casa. Até o material que chega na escola não. Olha só essa lixa rosa, brilhante. Não chega (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023).

Elas estavam nos dizendo que o mundo das práticas corporais e dos esportes, que geralmente é monocromático, não representa o grupo de alunos/alunas e que, quando há possibilidade de construção das aulas a partir dos interesses dos/das alunos/alunas esse mundo esportivo ganha novas possibilidades de ser imaginado e construído, ganhando novas cores e símbolos.

A compreensão dessas dinâmicas de poder convergiu na minha mudança de atitude em relação a forma de enxergar/ver as aulas, pois, começo a me importar muito mais com o “como se olha” do que “aquilo que se vê” (Kramer, 2001, p. 173). Dividir as responsabilidades sobre a aula e compartilhar o poder de decisão ficou menos desconfortável à medida que enxergo quem são os alunos e alunas e quais são suas barreiras de participação e aprendizagem. As meninas deixaram de ser “o problema”. A escuta atenta e a resposta em forma de ações pedagógicas durante as aulas fizeram com que esse processo de nomeação e problematização das nossas ações fosse, aos poucos, apreendido por mim e pelas crianças. Eles e elas foram percebendo que podiam falar e eu passei a entender como responde-los durante os nossos momentos de aprendizagem.

Durante a construção dos combinados, percebemos que a forma violenta que aconteciam os contatos físicos era algo que atrapalha a turma, sobretudo as meninas. Quando questionávamos o que acontecia durante a aula que “não era legal” as meninas demonstravam insatisfação a forma imprudente dos meninos ao encostar durante os jogos/brincadeiras/esportes da aula. Elas sempre ponderavam sobre a força descabida que os colegas utilizavam para “boiar” em brincadeiras de pique e outras situações que era necessário o contato físico. Durante esses diálogos e também durante as nossas observações enquanto aconteciam as aulas, presenciamos algum desses episódios em que uma menina se machucava após algum empurrão desnecessário e não retornava para a aula.

Os meninos, por sua vez, não demonstravam descontentamento com esses empurrões. Em alguns casos, até se vangloriavam de tamanha força durante as aulas. A forma de violência que era mais relatada pelos meninos eram as agressões verbais (xingamentos) desencadeados por um desentendimento ou não sucesso no jogo/brincadeira, quando algum colega errava um movimento/objetivo do jogo era xingado, isso foi considerado desmotivador para eles. Reconhecer esse comportamento agressivo como um desdobramento das dinâmicas de gênero que, desde o início da escolarização, já opera para excluir e dificultar a participação das meninas nas aulas de EF foi um dos pontos de virada que fez mudar a minha prática pedagógica. O registro feito no diário de campo retrata essa situação:

Foi um bate papo muito legal porque dentro da lista de coisas “não legais” estão: bater, reclamar com o colega, não deixar o colega brincar, excluir o colega, xingar, mente poluída e fazer bullying. Todos esses itens eram muito bem explicados por eles, as meninas principalmente citaram casos em que o contato foi além da conta e isso é considerado “bater”, os meninos mesmo se batendo o tempo todo não fizeram essa ênfase toda nesse quesito, mas no item reclamar com colega os meninos eram os mais afetados por isso, excluir também foi algo que eles e elas todos acham que faz a aula ficar ruim, todos não gostam de ser xingados e o item “bullying” foi interesse porque a Bruna questionou se já tinham feito ou sofrido e eles conseguem nomear muito bem as situações que isso acontecem e também alguns preconceitos (Diário de campo da pesquisa, aula 22, 2023).

A violência, tanto física quanto verbal, foi apontada como uma situação que desencoraja as/os estudantes a participar das aulas, mesmo que os meninos nomeassem menos a influência dessa situação na participação, pude perceber que exercer essa masculinidade “tóxica” também opera para excluir aqueles meninos que não se encaixam nesse padrão de comportamento.

Por fim, o terceiro ponto de virada remete ao sentido que as reflexões teóricas sobre as questões de gênero que permeavam nossas reflexões sobre leituras e na comunidade e práticas, ao começarem a me ajudar a compreender melhor as relações entre os/as alunos/as e os afastamentos que produziam nas meninas. Esses momentos reflexivos me ajudaram a perceber alguns cenários onde as relações de desigualdade de gênero operavam, dentre eles destaco três: a agressividade “natural” dos meninos, a dificuldade das meninas em se arriscar nas aulas e, por fim, a contribuição da masculinidade e feminilidade

hegemônica para a não participação das/dos estudantes. Esses três pontos de destaque foram momentos chaves na minha jornada de autotransformação.

Por exemplo, na fase de ampliação dos conhecimentos, exploramos e testamos formas de ensinar os conteúdos que mais engajassem as/os alunas/os. No entanto, quando as meninas eram convidadas a participar ou vivenciar jogos/brincadeiras situações em que precisavam se arriscar para conseguir ter êxito na aula, elas recuavam e traçavam estratégias passivas, onde não existisse confronto e pudessem ficar protegidas. O registro feito no diário de campo retrata essa situação:

Durante a realização das atividades precisei fazer alguns apontamentos sobre o fato de que eles não precisariam ficar o tempo inteiro presos aos seus cones, que teriam que se arriscar para poder derrubar o cone do colega. Coincidência ou não, somente os meninos tiveram mais coragem para se arriscar e ir atrás da bola, saindo para derrubar o litro dos demais. As meninas se concentraram em defender seus cones, permanecendo estáticas e apesar de jogarem, tinham medo de se arriscarem na atividade. (Diário de campo da pesquisa, aula 26, 2023).

Mesmo construindo os combinados as meninas ainda apresentavam receio em disputar a bola com os meninos, traçar estratégias para ensiná-las a jogar futebol e encorajá-las a participar durante as atividades foi o caminho que percorremos para aumentar o engajamento durante a aprendizagem do futebol.

Outro fator que foi possível notar é que a forma de vivenciar a feminilidade pode ser um motivo que contribui para o afastamento das meninas das aulas. Quando elas estão em grupo apenas com meninas, as regras do grupo são ditadas por aquelas que apresentam traços de liderança e também incorporam mais rapidamente os padrões sociais esperados para “meninas”. Todavia, aquelas que não se encaixam nesses padrões são frequentemente excluídas e precisam diariamente negociar sua aprovação com essas “lideranças” para participar do grupo, quando há uma negativa em relação a possibilidade de penetrar nesse grupo de meninas, acontece a exclusão. Essa negociação acontece durante as aulas e compõe, ao meu ver, o grupo de motivações para que as estudantes se afastem das/nas aulas de EF.

Essas reflexões representam aprendizagens que a experiência com a abordagem ativista me proporcionou, permitindo compreender esses conflitos

que habitavam as minhas aulas, mas que eu não percebia as motivações. A amiga crítica, relata em um de seus comentários das reuniões de comunidade de prática sobre essa mudança:

Profa. Mariana: Quem sabe, depois de 40 vezes não dê certo. Eu também achei legal, eu achei bacana esse negócio de vocês falando da violência, porque eu lembro assim, em várias falas de vocês, que a questão de gênero não aparece muito, as meninas jogam com os meninos, eles não segregam tanto e tal. Acho que, na real, foi no dia dos brinquedos que isso, nossa, segregou de vez hoje, né?

Isabela: - Não, na aula livre foi.

Profa. Mariana: - Mas aí quando vocês vão contando das coisas que eles gostam e não gostam, a segregação apareceu, né? Essa coisa da violência mostrou onde tá toda a segregação de gênero e como existe uma masculinidade que é agressiva, viril, que tá circulando na escola, isso produz diferenças e oportunidades de participação muito distintas entre meninas e meninos. Então, o gênero tá aí, sabe? Isso já é análise, isso já é interpretação, isso já é problema pra ser trabalhado. E é uma questão bem concreta, bem objetiva, que tá impedindo as meninas de participarem, que é a violência. E aí, a saída mais fácil seria segregar as meninas e trabalhar aula com elas. Mas a gente quer trabalhar dentro do contexto misto da aula, no processo de micro transformação. Então, talvez esse seja uma questão pra gente pensar em fazer a ampliação. Trabalhar as questões de violência de gênero e agressividade e tal e tentar, ainda não sei como, estou colocando a ideia aqui, mas tentar pegar disso um instrumento de pensar como que a violência acontece no esporte, como que a violência tem relação do esporte à sociedade, como o fato da violência existir, isso gera oportunidades distintas para as meninas participarem, o que a gente pode fazer num ambiente pra ele ficar acolhedor para as meninas e divertido pros meninos, né? Coisas assim, sabe? Que eu acho que isso seria um objeto de transformação que daria conta de produzir um ambiente mais seguro, física e emocionalmente, para as meninas e meninos participarem. Parece que tá aí, assim, a chave, sabe? Porque... Aí, assim, pô, isso significa que domar o Aluno x e o Aluno x demora 40 vezes mais tempo do que os outros filhos pra aprender. Mas se tá todo mundo sintonizado naquele comportamento, acho que vai ficar até mais difícil pro Aluno x sustentar.

Isabela: - Sim, a postura dele.

Profa. Mariana: - Agora, aparentemente não tá, né? Porque esse não é um problema dos meninos e tem que virar uma preocupação. Porque não é só o Aluno x que empurra, não é só o aluno x que é sem noção. Não é só o Aluno x que é infantil. Então, assim, pelo relato de vocês, o problema tá aí (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023).

À medida que a violência se tornou mais evidente durante a pesquisa, procuramos desenvolver ações pedagógicas que pudessem reduzir a incidência de atos agressivos na turma, o que, de certo modo, impactou positivamente situações desse tipo, diminuindo sua ocorrência.

4.3 Os desafios do processo de mudança da prática pedagógica

Alguns desafios emergiram durante o processo de repensar o que é uma boa aula e como dividir poder com os/as alunos/as e centrar minha prática pedagógica neles/as, reconstruindo a cultura das minhas aulas. Dentre eles destaco: i) a minha própria pressão para produzir uma boa aula que gerava ceticismo e uma resistência em relação aos processos de mudança pelos quais eu queria passar; ii) o desafio que é a autocrítica e a autorreflexão sobre a minha aula; iii) e o desejo de ver resultados e mudanças imediatas, que dificultavam olhar o processo.

Em primeiro lugar, o compromisso com a escola, ainda que me classificasse em fase inicial de desinvestimento, me levaram ao mestrado profissional e me cobravam de mim mesma a “entrega” de uma boa aula. Isso se acentuava pelo fato de que eu ainda tinha bastante resistência em problematizar o que classificava como boa aula, gerando um desafio vinculado ao ceticismo com a AA e a resistência interna à mudança.

A escola que vivencio considera um/a bom/boa professor/a aquele/a que cumpre todas as suas tarefas (que são infinitas). A incorporação desse comportamento me fazia querer cumprir todos os itens planejados para aula, mesmo percebendo que a atividade necessitava de mais tempo, direcionava os/as alunos/as para a atividade seguinte. Esse equívoco acarretou na dificuldade em conseguir a compreensão e participação de todos/as durante as aulas. Os momentos de escuta são fundamentais para construir um bom relacionamento com a turma, essa pressa em realizar todas as tarefas nos custou muitas aulas, pois demoramos a captar as barreiras/motivações de participação e engajamento durante a construção da fundação. O ponto de virada nesse caso ocorreu quando percebi a importância dos espaços/momentos de diálogo com as crianças foi fundamental para que eu pudesse perceber as pequenas transformações do nosso contexto ao longo da intervenção.

Frustrações de aulas anteriores também impactavam negativamente sobre a minha condição de acreditar que a abordagem ativista poderia ser agente de

transformação. Como pessoa carregada de sentimentos e emoções era muito difícil me recompor quando algo dava errado na aula anterior. O ponto de virada ocorria quando, mesmo desestimulada, chegava na aula e me surpreendia positivamente com a aula. Como foi no dia em que solicitei que trouxessem materiais que identificassem a prática do skate no bairro (foto, maquete e desenho) como dever de casa, presumi que os/as alunos/as não fariam, mas fiquei surpresa com a devolutiva de três estudantes da turma que se empenharam para reproduzir/capturar onde e como eram os lugares que aconteciam a prática do skate.

Essas situações também me faziam ficar insegura em relação ao que aconteceria no desenrolar da aula, pois mesmo seguindo o planejado a forma de proceder e agir durante as ações e nos relacionamentos com os/as alunos era muito diferente do que eu estava habituada e havia construído como prática de ensino.

O segundo desafio foi o da autocrítica e autorreflexão. Embora estivesse aberta à mudança e convencida da necessidade de repensar minhas práticas, ainda não conseguia identificar em mim um comportamento tão diretivo e unilateral como o que foi revelado ao longo da pesquisa. O poder investigativo do autoestudo, aliado ao processo de ação-reflexão-ação promovido pela abordagem ativista, revelou características que eu rejeitava, mas que, involuntariamente, reproduzia. Reconhecer essas dificuldades e construir novas de agir pedagogicamente foi um processo complexo. Nas primeiras aulas em conjunto a Bruna percebi a preocupação dela em relação a forma incisiva que eu me comunicava nas aulas, mas não tinha dimensão do quão autoritária eu era. Em conversa com a nossa amiga crítica (Mariana), a Bruna relata sua preocupação:

Tipo assim, eu acho que a Isa ainda não... Apesar de ela ser professora e trabalhar há muito tempo, eu acho que ela ainda não tá ligada um pouco de como a gente trabalha, sabe? Eu acho que não teria problema fazer de uma forma diferente, mas eu acho que o resultado seria diferente também. Então, na medida em que você tá lá, eu acho que... Não só fazer como você fez, eu acho que é interessante, antes e depois conversar com ela. Assim, não falar, olha, fiz isso, então faz assim, porque eu acho que não é assim a relação. (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023)

Nesse relato, é possível perceber a insegurança da minha parceira de pesquisa em relação à minha conduta durante as aulas. O método de ensino e treino difundido no grupo de pesquisa liderado pela amiga crítica (Mariana) não dialogava com minha abordagem pedagógica. Contudo, essas diferenças de pensamento e ação, em vez de nos afastar, contribuíram para nosso crescimento mútuo e para a união de esforços com o objetivo comum de promover pequenas mudanças naquela realidade.

Apesar de direta e insegura com o desenvolver das intervenções, eu sempre me coloquei disposta e otimista para tentar o novo, e à medida que encontrava suporte na comunidade de prática, desenvolvia segurança e esperança e continuar a tentar e engajar no meu processo de formação.

Dessa forma, estar aberta a essa transformação requereu de mim: estar aberta a reconhecer alguns equívocos que tornavam a aula menos democrática, isso também fez ser necessário estar sempre disponível a escuta, o que me deixava vulnerável pois para escutar teria que abrir mão de ter a preferência na fala e isso não é desenvolvido com pouco tempo. Por isso, a importância da rede de apoio intensivamente e extensivamente, pois o processo de transformação e aprendizagem com/sobre a abordagem não é linear. São altos e baixos, nesses momentos há engajamento e também desengajamento em relação ao envolvimento com o processo de transformação da pesquisa.

Aos poucos, fui percebendo aspectos da aula (e em mim) se transformando, apostar nesse caminho pedagógico foi construir com os/as alunos/as e oferecer a eles/as outras chances/formas de aprender EF. Durante a pesquisa, fui percebendo que o tempo de reflexão e planejamento também impactava na participação e nos interesses dos/as alunos/as pelas aulas. Os pontos de virada ocorriam nas reuniões de CdP, conforme revelo nessa afirmação:

Esse negócio de falta de interesse dos alunos, às vezes é um discurso que a gente assume pela falta de tempo de planejar algo que realmente faça sentido pra eles, entendeu? Então, a falta de interesse existe, beleza? Ela existe. Mas também, eu enquanto professora, também, tipo assim, é uma consequência dessa rotina doida que eu vivo de não ter tempo pra parar e planejar alguma coisa ou ter tempo de recolher material deles pra entender eles e isso acaba... eu prefiro dar uma brincadeira que eles vão brincar e acabou e vai embora pra cá do que eu ter esse trabalho de investigar, de pensar junto com eles, de

perguntar, de fazer eles ter esse momento de escrever, de desenhar (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023).

A investigação aula a aula sobre as formas de ensinar tem grande impacto na construção de sentidos dos/as alunos/as e também ressignificou a minha prática pedagógica que estava em rumo para o desinvestimento pedagógico. Incluir eles/elas no processo de construção das aulas fizeram com que eu reformulasse a minha autoridade como professora, fugindo do autoritarismo. Esse compartilhamento de poder foi desconfortável e também trouxe insegurança e muitas dúvidas quanto ao caminho escolhido, mas pude perceber que propor uma nova cultura de aulas com as crianças devolveu a eles/elas a oportunidade de aprenderem EF em um ambiente seguro e democrático. Esses sentimentos desconfortáveis só foram possíveis de serem superados porque estava apoiada por um grupo.

Esse apoio mútuo nos dava força para seguir, relato do diário de campo da aula 23 mostra um pouco a evolução da minha desconfiança para esperança na abordagem ativista “se não fosse a oportunidade do mestrado e dessa pesquisa, bem possível que essa rotina me faria desistir de alguns pressupostos pedagógicos que eu acredito (Diário de campo, aula 23, 2023).”

Isso ilustra a minha mudança em relação ao processo de desinvestimento pedagógico que eu estava iniciando antes do mestrado. Posso dizer que, mesmo com todas as incoerências e contradições que ainda tenho na minha prática docente, esse momento me devolveu a chance de retomar as rédeas das minhas ações enquanto professora e reavivou o compromisso político, ético e social que a profissão preconiza.

O suporte do grupo, dentro dessa dinâmica de analisar os diários de campo e as memórias, fazia com que eu pudesse transpor essa experiência de aula para um lugar de sabedoria e conhecimento sobre a minha realidade, tanto sobre o conhecimento sobre os alunos, quanto sobre o conhecimento sobre mim. Todas as vezes que nos distanciávamos ou em que as reuniões precisavam acontecer de forma mais espaçada (intervalo de 15 dias) eu me sentia insegura e retomava as minhas questões iniciais de desconfiança para com a estratégia

de intervenção do estudo. Em uma das minhas reflexões pontuei a importância de se manter conectado com o grupo:

A reflexão acerca da co-construção de currículo nos enriqueceu no sentido de olhar para nossa trajetória com o modelo e a abordagem ativista. Percebi o que eu tanto gostaria de ver no primeiro dia de aula utilizando essa proposta. O que penso é que mesmo tendo avançado permanecer ou voltar ao que nos é comum é muito simples, portanto, o estudo e a reflexão deve ser algo sistemático e rigoroso, ou seja, não pode deixar de acontecer. A leitura com os textos também faz com que a proximidade com a abordagem fique mais familiar aos nossos costumes (Diário de campo da pesquisa, aula 64, 2023).

Essa conexão não é somente física, o estudo dos textos que nos ajudavam a compreender a abordagem que nos propusemos a experimentar e o registro de cada aula no diário de campo também me faziam sentir conectada com o propósito que nos engajou no início da pesquisa. Dessa forma, os momentos em que houve dispersão (por qualquer motivo que seja) foram os momentos que normalmente eu fraquejava. Por isso, reforço que em “condições normais”, ou seja, sem ajuda da Bruna e da Mariana eu dificilmente teria condições de me desafiar nesse porte de risco.

O contexto da escola é extremamente desencorajador e a CdP ajudou a sair do isolamento e ter esperança nas mudanças que poderiam acontecer na minha própria prática. Apesar de cada uma ocupar lugares bem diferentes, considerando o aspecto das relações de poder e status social, eu não me sentia incomodada ou intimidada em apresentar minhas opiniões para o grupo. Obviamente, respeitava muito a opinião da Mariana pela bagagem de conhecimento que ela notavelmente possui, mas eu conhecia muito bem a escola e a rede estadual e ponderava as indagações da professora considerando essas nuances. Dessa forma, acredito que estabelecemos uma relação dialógica e democrática, todas vozes eram consideradas, cada uma com as suas subjetividades.

Durante a intervenção, o terceiro desafio era conseguir observar o processo e respeitar o tempo que a mudança levaria. Habitava em mim uma ansiedade em ver, rapidamente, pequenas mudanças desde o início da intervenção com a abordagem ativista. Para que as situações ocorressem de acordo com as minhas expectativas nos momentos de diálogo eu presumia e, de

certa maneira, atrapalhava as crianças a formularem suas próprias reflexões “soprando” palavras para que elas pudessem usar nos momentos em que eu as indagava, eu mesma perguntava e respondia por elas/eles. Com a frustração de ter “perdido” o controle, achava que agir a partir dos pressupostos da abordagem ativista seria irrelevante. Porém, em diversas ocasiões, a amiga crítica ponderava e explicava qual papel que eu deveria assumir e como essas interações poderiam ocorrer, me fazendo ressignificar/repensar os momentos de agir com os/as estudantes. O ponto de virada vinha ao olhar para o processo, conforme a explanação da amiga crítica (Mariana) retrata o que foi narrado acima:

Mas eu estou assumindo que é o seguinte, você está se confrontando com duas realidades uma é a Isa professora de centro que tem a preocupação em seguir o planejamento isso é o ensino centrado na Isa e no conhecimento agora a gente vai centrar no aluno então no aluno a gente vai no tempo dele. Não no tempo do planejamento, entendeu? Não deu tempo, porque eu precisei fazer, causar, trazer... Eu precisei ficar contornando para conseguir ocasionar a caminhada com os alunos esse é o objetivo, é caminhar com os alunos, mas isso vai te gerar alguma ansiedade, vai te gerar tensão, vai te gerar frustração vai te gerar incerteza do que que faz, será que eu conduzi certo, será que... (Transcrição de áudio da comunidade de prática, 2023)

As frustrações causadas pela insegurança e a pressa em enxergar resultados na turma me faziam duvidar do poder transformador dessa pesquisa. Isso me impedia de escutar os/as estudantes e, frequentemente, falava por eles/elas. No entanto, as reuniões da CdP me acalmavam e, a partir desses encontros, redirecionava as minhas frustrações/ansiedades em novas possibilidades de ser professora e fazer diferente. Isso revela a potência de estar em formação continuada e pertencer a uma comunidade que promove aprendizagem.

O primeiro momento de dúvida surgiu no início da intervenção, com o objetivo de superar a não participação das meninas, esperava que como já apontado as situações que envolveriam desigualdades de gênero seria de forma explícita a partir de alguma forma de violência/segregação entre meninos e meninas. No entanto, o que eu descobri sobre a turma que de fato isso acontecia, a relação agressiva entre os estudantes e os tratamentos que eles/elas

normalizam para lidar uns com os outros era a forma que mais desmobilizava durante as aulas.

Descobrir isso não foi simples, foi necessário estabelecer e criar um canal de comunicação com os/as estudantes. Para isso foram usadas diferentes formas de expressão, como o desenho, a escrita e o teatro. Encontrando a linguagem comum entre nós e a turma foi possível avançar na aprendizagem da abordagem e também nos objetivos que foram propostos pela pesquisa. Com esse canal de diálogo, construímos pouco a pouco o ambiente seguro para que todos/todas pudessem estar/pertencer a aula sem ter algum direito de aprendizagem violado.

Muitas vezes, nós temos uma necessidade de mensurar e contar a mudança em cada aula. Tal sentimento me causava ansiedade em querer estar próximo do caminho "certo". Desde o primeiro diário de campo, a palavra ansiedade e a preocupação em "fazer o certo" aparecem. Essa preocupação excessiva, em alguns momentos, me deixava cega para o que de importante acontecia durante o andamento das aulas.

Ao longo do tempo, o sentimento de vazio foi sendo preenchido com a satisfação de resistir dentro de um contexto educacional tão desafiador, pois começamos a notar as pequenas mudanças que estávamos nos propondo a construir com as crianças. Quando me atentava ao processo, conseguia ver pequenas transformações: as meninas conseguindo argumentar as suas necessidades, os meninos reconhecendo outras formas de aprender as práticas corporais sem ser pautada na agressividade e todos aprendendo juntos a agir em prol da aprendizagem coletiva, fugindo do individualismo que impera nos pressupostos neoliberais.

As constatações feitas acima podem ser percebidas através da identificação, com base no diário de campo, dos pontos de virada (Bullock; Ritter, 2011). Esses acontecimentos revelam as mudanças de sentido, significado e comportamento a partir das experiências no desenvolvimento da intervenção. A ansiedade em sentir ou ver as coisas mudando podem ser observadas a partir desse trecho retirado do diário de campo:

Continuo com a sensação de que não estou caminhando para mudanças na minha prática pedagógica, pode ser ansiedade minha e/ou falta de entendimento sobre a metodologia que estamos usando. Aprender a construir algo junto com os alunos é uma coisa meio abstrata para mim (Diário de campo da pesquisa, aula 3, 2023).

Outro ponto que fica explícito com esse trecho é o desconforto em tentar se colocar no processo de aprendizagem numa relação horizontal com o/a aluno/a, pois mesmo sendo formada em um contexto favorável para construção de uma identidade docente crítica, carrego traços das pedagogias que centralizam no/a professor/a à responsabilidade da aula tornando o aluno passivo nessa relação de ensino-aprendizagem. Reconstruir essas relações é desconfortável (Luguetti; Oliver, 2018).

Assim, o ponto de virada para a superação dos desafios citados acima foi o apoio extensivo e intensivo da comunidade de prática. Esse apoio foi fundamental para sustentar esse momento de aprendizagem. Utilizamos a comunidade de prática como estratégia para suporte a ressignificação da prática pedagógica, momento de análise interpretativa, do diário de campo e das memórias das aulas. De acordo com Lave e Wenger (1991), a teoria de aprendizagem social é uma estratégia de aprendizagem democrática em que as demandas surgem a partir das necessidades e reflexão do grupo. A comunidade de prática é um momento de investigação que proporciona aos professores a resolução de problemas em conjunto (Gonçalves, 2019). Essa perspectiva de formação foge da formação continuada nos moldes neoliberais de educação, onde as demandas de conhecimento para as formações vêm da necessidade/intenções da gestão política, essas imposições geralmente estão distantes das necessidades reais de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos/as professores/as, atendendo somente as necessidades do sistema financeiro e do mercado de trabalho (Gonçalves; Luguetti; Borges, 2022).

Sendo assim, a comunidade de prática tem como fundamento a teoria da aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991) que considera o conhecimento como uma condição incorporada no ser humano, não está enraizado apenas na mente. Por isso, o conhecimento não poder ser constituído apenas de maneira individual, o processo de aprendizagem faz mais sentido quando construído

coletivamente e está conectado com as condições sociais e culturais do contexto que os sujeitos estão inseridos (Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021). A comunidade de prática nessa pesquisa organizou, refletiu, compreendeu, contestou, provocou e, fundamentalmente, apoiou a minha aprendizagem durante todo o período de intervenção.

Participar desses momentos me distanciou do ceticismo e a insegurança em trabalhar com a abordagem ativista. O trecho a seguir retrata o contraste da experiência durante as aulas com a “paz” que as reuniões de quinta-feira traziam para o meu dia.

As minhas preocupações parecem que acabam nas reuniões de quinta, mas sempre que retorno para aula elas voltam a aparecer, nas reflexões as coisas parecem mais claras, preciso entender que cada aula é um pequeno pedaço do processo, tentar enxergar algo concreto em apenas uma aula é um gatilho de ansiedade desnecessário. (Diário de campo da pesquisa, aula 9, 2023).

Além de retratar os sentimentos extremos que pairavam sobre mim durante a experiência desta pesquisa, esse trecho traz à tona a importância fundamental da comunidade de prática como elo que manteve a continuidade da pesquisa (Gonçalves; Luguetti; Borges, 2022). Diante de toda a minha incerteza com o desafio deste estudo, a comunidade de prática me ajudou a negociá-las, me encorajando a tentar novamente, jogando luz em pontos que passavam despercebidos por mim. A amiga crítica foi capaz de nos provocar em relação as nossas atitudes, mas também se imbuía de empatia para tentar nos ajudar a pensar nas melhores formas de conduzir a pesquisa e aprender com/sobre a AA.

Contudo, posso concluir que esse processo foi intenso e extenso, mas nunca foi uma jornada solitária, pois as mudanças apontadas aqui foram identificadas através da intermediação da comunidade de prática que ofereceu suporte para tal. Vale destacar também que estar disposta a tentar e ser resiliente para não desistir foram sentimentos e atitudes que precisei ter para (re)construir a minha identidade docente e transformar a minha prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou o processo de ressignificação da minha prática pedagógica enquanto professora de EF da rede pública de ensino, em busca de superar as barreiras de gênero e construir um ambiente mais democrático e inclusivo. Por meio da Abordagem Ativista, a pesquisa permitiu não só transformar minhas aulas, mas também promover uma reflexão profunda sobre minha identidade docente e as relações de poder da aula.

Ao longo do trabalho, três eixos principais foram reconhecidos como pontos da pesquisa: a divisão de poder com os/as alunos/as, a revelação das desigualdades de gênero e os desafios relacionados à mudança da prática pedagógica. A partir dessa reflexão, ficou evidente que dividir o poder com os/as estudantes exigia muito mais do que simplesmente alterar o planejamento das aulas; era necessário reformular a própria cultura das aulas, redefinindo o que significava uma "boa aula" e construindo com os/as alunos/as espaço para a participação ativa de todos/as.

No processo, foi possível perceber que as desigualdades de gênero, inicialmente difíceis de serem identificadas, estavam presentes nas interações cotidianas entre os/as estudantes. A Abordagem Ativista ajudou a trazer essas dinâmicas à tona, possibilitando intervenções pedagógicas que não apenas incluíram as meninas de maneira mais ativa, mas também ajudaram os meninos a repensarem suas formas de participação. Pequenos avanços, como as meninas começando a expressar suas necessidades e os meninos reconhecendo outras formas de engajamento, evidenciaram o impacto positivo da pesquisa.

Apesar dessas conquistas, a jornada não foi linear e isenta de desafios. A resistência à mudança, tanto interna (minha dificuldade em mudar) quanto externa, foi um obstáculo constante. A ansiedade de produzir resultados imediatos, aliada à necessidade de manter o controle sobre as aulas, muitas vezes gerava dúvidas sobre a eficácia das intervenções. No entanto, a comunidade de prática desempenhou um papel fundamental nesse processo, oferecendo suporte teórico e emocional, além de um espaço para a troca de

experiências, reflexões e análises. Essa rede colaborativa permitiu que eu enfrentasse as dificuldades com mais segurança, renovando minha confiança no processo de transformação pedagógica.

A pesquisa também trouxe contribuições significativas para o campo da EF, ao demonstrar que é possível construir uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática, centrada nos/as alunos/as e capaz de enfrentar as desigualdades de gênero. A Abordagem Ativista, ao promover a escuta ativa e o compartilhamento de poder, mostrou-se um caminho promissor para a criação de ambientes de aprendizagem mais democráticos, em que todos/as os/as estudantes, independentemente de seu gênero, possam se sentir incluídos/as e valorizados/as, pois desnaturaliza discursos excludentes.

Por fim, a pesquisa revelou que a transformação pedagógica é um processo contínuo, que requer tempo, paciência e o apoio de uma comunidade comprometida com o aprendizado mútuo. A jornada de ressignificação da minha prática docente está longe de ser concluída, mas os passos dados até aqui mostram que é possível desafiar e mudar estruturas pedagógicas profundamente enraizadas. Assim, este estudo não encerra o debate, mas abre novas perspectivas para futuras investigações, especialmente no que diz respeito à implementação de abordagens pedagógicas que promovam equidade de gênero e inclusão em diferentes contextos escolares.

A jornada formativa que vivenciei durante o mestrado não apenas ressignificou minha prática docente, mas também reforçou meu compromisso com uma EF que atua como agente de transformação social. Traçar esse caminho, enfrentando as adversidades e buscando alternativas, tornou-se um marco na minha trajetória como professora e que, espero, possa inspirar outras/os educadoras/es a repensarem suas práticas e promoverem mudanças em suas escolas.

6 REFERÊNCIAS

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**, v. 19, n. 2, p. 491–501, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2011000200012>>.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAKER, Kellie; FLETCHER, Tim. Pre-Service Teachers’ Experiences of Learning about and through Models-Based Practice. **Teacher Learning and Professional Development**, v. 2, 2017. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/tlpd/index.php/tlpd/article/view/19>>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using Thematic Analysis in Psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>.

BULLOCK, Shawn Michael; RITTER, Jason K. Exploring the transition into academia through collaborative self-study. **Studying Teacher Education**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 171–181, 2011. DOI: 10.1080/17425964.2011.591173.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Disponível em: <<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=522>>. Acesso em: 28 out. 2024.

CASEY, Ashley. Models-Based Practice: Great White Hope or White Elephant? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 18–34, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>>.

CASEY, Ashley; FLETCHER, Tim. Paying the piper: the costs and consequences of academic advancement. **Sport, Education and Society**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 105–121, 2017. DOI: 10.1080/13573322.2016.1168795.

CASEY, Ashley; KIRK, David. **Applying Models-Based Practice in Physical Education**. London: Routledge, 2024.

CASEY, Ashley; MACPHAIL, Ann. Adopting a Models-Based Approach to Teaching Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 3, p. 294–310, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno**

de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41547?mode=full>. Acesso em: 30 jun. 2024.

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**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 10, n. 1, p. 89–111, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2827>>.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 2, p. 153–171, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417086007>>.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições Do Legado Freireano Para o Currículo Da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências Do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 531–546, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32892014000200017>>.

FREIRE, P. A educação é um ato político". **Cadernos de Ciência**, n. 24, p.21-22, 1991. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1357>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOELLNER, S. A EDUCAÇÃO DOS CORPOS, DOS GENÉROS E DAS SEXUALIDADES E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984/556>>. Acesso em: 28 out. 2024.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 173-196, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3554. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3554>. Acesso em: 30 jun. 2024.

GONÇALVES, L. L.; PARKER, M.; CARBINATTO, M. V. COMUNIDADE DE PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA. **Movimento**, p. e27073, 2021.

GONÇALVES, Luiza Lana. **Desenvolvimento profissional docente por meio de uma comunidade de aprendizagem em uma escola de tempo integral no Brasil**. 2019. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA), 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/t.39.2019.tde-22102021-104411>>.

GONÇALVES, Luiza Lana; LUGUETTI, Carla; BORGES, Cecília. COLLABORATIVE CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PHYSICAL EDUCATION: AN INTRODUCTION. **Movimento**, v. 28, 2022.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FENSTERSEIFER, P. E. Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: EDUESC, 2014. p. 121-162 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344024166> O ensino do futsal escolar a partir do Sport Education Model#fullTextFileContent. Acesso em: 28 out. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO - LUGAR DA EF ESCOLAR I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>>. Acesso em: 28 out. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO LUGAR DA EF ESCOLAR II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>>. Acesso em: 28 out. 2024.

HASTIE, Peter A.; CASEY, Ashley. Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. **Journal of teaching in physical education: JTPE**, v. 33, n. 3, p. 422–431, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>>.

HERNANDO-GARIJO, Alejandra et al. Fundamental Pedagogical Aspects for the Implementation of Models-Based Practice in Physical Education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 13, p. 7152, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18137152>>.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JACO, J. F.; ALTMANN, S. H. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **EDUCAÇÃO Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 19, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.19-35>>.

JACO, Juliana Fagundes. **Educação física escolar e gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.47749/t/unicamp.2012.851313>>.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2001.

LABOSKEY, Vicki Kubler. The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. p. 817–869.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, C.; SANTOS, V. de M.; SILVA, V. B. da; OLIVEIRA, Z. 183 V. O. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. p. 41-68.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 28 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2011.

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

LUGUETTI, Carla; MCLACHLAN, Fiona. ‘Am I an Easy Unit?’ Challenges of Being and Becoming an Activist Teacher Educator in a Neoliberal Australian Context. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 1, p. 1–14, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2019.1689113>>.

LUGUETTI, Carla; OLIVER, Kimberly L. ‘Getting More Comfortable in an Uncomfortable Space’: Learning to Become an Activist Researcher in a Socially Vulnerable Sport Context. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 9, p. 879–891, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2017.1290598>>.

LUGUETTI, Carla; OLIVER, Kimberly L. A transformative learning journey of a teacher educator in enacting an activist approach in Physical Education Teacher Education. **Curriculum Journal**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 118–135, 2021. DOI: 10.1002/curj.81.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. AS PRÁTICAS DE DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.10495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 28 out. 2024.

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 27, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14986>. Acesso em: 12 set. 2024.

MESSNER, Michael A. Barbie Girls versus Sea Monsters: Children Constructing Gender. **Gender & Society: Official Publication of Sociologists for Women in Society**, v. 14, n. 6, p. 765–784, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/089124300014006004>>.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009. Disponível em: kind.nmsu.edu/facultydirectory/oliver-selected-publications/6-girlygirls.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVER, Kimberly L.; KIRK, David. **Girls, gender and physical education: An activist approach**. Reino Unido: Routledge, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WkA-CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=kirk+oliver+2015+girls+physical+education&ots=h_MwGywTxh&sig=BpqEk3OqRvFJbLmtQOIsYC6bnHl. Acesso em: 22 fev. 2024.

OLIVER, Kimberly L.; LALIK, Rosary. The body as curriculum: Learning with adolescent girls. **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, n. 3, p. 303-333, 2001. Disponível em: <https://kind.nmsu.edu/facultydirectory/oliver-selected-publications/10-body-as-curriculum.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVER, Kimberly L.; OESTERREICH, Heather A. Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 3, p. 394-417, 2013. Disponível em: <https://kind.nmsu.edu/research--creative-works/1-OliverOesterreich2013.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVER, Kimberly; HAMZEH, Manal. “The Boys Won’t Let Us Play:” Fifth-Grade Mestizas Challenge Physical Activity Discourse at School. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 81, n. 1, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43132484_The_Boys_Won%27t_Let_Us_Play_Fifth-Grade_Mestizas_Challenge_Physical_Activity_Discourse_at_School. Acesso em: 30 jun. 2024.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22- Es, p. 051-082, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337>. Acesso em: 30 jun. 2024.

PEIXOTO, Joana. Desigualdades sociais e educativas: a instrumentalização da pandemia. In: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos Libâneo (Org.). **Finalidades educativas escolares e didática**: ressonâncias da pandemia. Goiânia: IF Goiano, 2023, v. 1, p. 1-439. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3815?fbclid=PA>

PEREIRA, Virginia Miranda; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; CAPARROZ, Francisco Eduardo. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS ENTRE ARTE, CULTURA E ESTÉTICA. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 29, p. 1-15, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mov/a/8gfPHnFfYzSmNPzqFYN3x9w/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org.) – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Conduas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado_althmann-ribeiro.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

QUINTÃO DE ALMEIDA, Felipe; GIL EUSSE, Karen Lorena. Pedagogia crítica, saúde e precariedade: uma interpretação desde a Educação Física escolar brasileira. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-12, 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e95529>>.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ACERCA DE SUA COMPLEXIDADE. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4960>>.

SHILCUTT, Jackie; OLIVER, Kimberly; LUGUETTI, Carla. **An Activist Approach to Physical Education and Physical Activity: Imagining What Might Be**. New York: Routledge, 2024.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Jogar futebol como uma garota: relações com o saber e os estudos de gênero. **Cenas Educacionais (CEDU)**, v. 5, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11860>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. NA PISTA DE PRÁTICAS E PROFESSORES INOVADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>>.

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

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C. DISPENSAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTANDO CAMINHOS PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DA ARCAICA LEGISLAÇÃO. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6436>>.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem Tempo de Ser Criança: A Pressa No Contexto Da Educação de Crianças e Implicações Nas Aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências Do Esporte**, v. 35, n. 1, p. 113–128, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32892013000100010>>.

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**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 163–170, 2016. DOI: 10.1016/j.rbce.2015.11.006.

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

Projeto de pesquisa: OS APRENDIZADOS DO AUTOESTUDO COLABORATIVO: reconhecendo o afastamento das meninas das aulas de Educação Física, negociando e construindo com elas e eles a mudança da minha prática pedagógica	
Professora-pesquisadora: Isabela Moreira Sant'Anna	
Nº do diário/aula:	Data da observação do registro: ____/____/____
Observações, descrição da aula, dos diálogos e acontecimentos particulares:	
Definições para a próxima aula:	
Impressões, análise e avaliação:	