
RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM BELÉM (PA)

*Jeanne Lima Oliveira**, *Lucélia de Moraes Braga Bassalo***

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa que teve como foco entender como as práticas corporais nas aulas de educação física são afetadas pela compreensão das relações de gênero entre docentes de educação física que atuam no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada na fenomenologia social que utilizou a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados e o Método Documentário para a interpretação de dados junto a seis professores/as de educação física atuantes no município de Belém, Pará. Os resultados delinearão o modelo de orientação “desconhecimento”, caracterizado pela falta de entendimento sobre as relações de gênero, de modo que utilizam o gênero como um fator binário para a composição e organização das atividades, atingindo a participação, especialmente, das meninas, embora tenha sido possível identificar mudanças neste processo.

Palavras-chave: relações de gênero; práticas corporais; ensino médio; docência; método documentário.

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1477-6366>. Correio eletrônico: jeannelima97@outlook.com.

** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Pará (UEPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-6052>. Correio eletrônico: lucelia.bassalo@uepa.br.

***GENDER RELATIONS AND TEACHING
IN HIGH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES***

ABSTRACT

This text is the result of a study that focused on understanding as body practices in physical education classes are affected by the understanding of gender relations among Physical Education teachers who work in secondary schools. It is a qualitative study anchored in social phenomenology that used narrative interviews as a data collection tool and the Documentary Method to interpret data from six Physical Education teachers working in the municipality of Belém, Pará. The results outlined the "ignorance" orientation model, characterized by a lack of understanding about gender relations, so that they use gender as a binary factor for the composition and organization of activities, affecting the participation of girls, although it was possible to identify changes in this process.

Keywords: gender relations; body practices; high school; teaching; documentary method.

2

***RELACIONES DE GÉNERO Y ENSEÑANZA
EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA***

RESUMEN

Este texto es el resultado de un estudio que se centró en la comprensión de cómo se desarrollan las prácticas corporales en las clases de educación física se ven afectadas por la comprensión de las relaciones de género entre los profesores de Educación Física que trabajan en las escuelas secundarias. Se trata de un estudio cualitativo anclado en la fenomenología social que utilizó entrevistas narrativas como herramienta de recolección de datos y el Método Documental para interpretar los datos de seis profesores de Educación Física que trabajan en el municipio de Belém, Pará. Los resultados delinearon el modelo de orientación de "ignorancia", caracterizado por la falta de comprensión sobre las relaciones de género, de modo que utilizan el género como factor binario para la composición y organización de las

actividades, afectando la participación de las niñas en particular, aunque fue posible identificar cambios en este proceso.

Palabras clave: relaciones de género; prácticas corporales; escuela secundaria; enseñando; método documental.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como foco entender como as práticas corporais nas aulas de educação física são afetadas pela compreensão das relações de gênero entre docentes de educação física que atuam no Ensino Médio. O estudo define-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e reconstrutiva, a partir da perspectiva desenvolvida por Ralf Bohnsack (2020), já que intencionou delinear os posicionamentos acerca das relações de gênero e os modelos de orientação coletiva que norteiam as ações pedagógicas dos e das docentes de educação física. Neste sentido retomar por meio de narrativas a experiência vivida revela visões de mundo, que, por sua vez, permitem compreender as ações e relações sociais, como proposto por Alfred Schütz (1979).

As problematizações a respeito da natureza da educação física fazem-se relevantes, pois ajudam a compreender a importância e as especificidades desse componente curricular nos espaços escolares e como as práticas corporais são atravessadas pelas concepções de gênero. Afinal, em outros componentes curriculares, não há diferença de conteúdo para meninos e meninas, mas, na disciplina de educação física, mantém-se a distinção de conteúdo e de práticas de acordo com os estereótipos de gênero, submetendo os e as estudantes a uma divisão de atividades que priva experimentações livres de marcadores de gênero.

A educação física deve refletir sobre o valor que assume, de acordo com Saraiva (2002, p. 83), o “[...] papel dos (das) professores (as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos (as). E, para isso, eles (as) próprios (as) precisam estar esclarecidos”. Assim, propusemo-nos a escutar docentes e suas experiências nas aulas de educação física.

Os modos de participação e aprendizagem de meninos e meninas determinam sua presença em atividades diferentes, em grande parte devido à circulação de estereótipos que informam, implicitamente, que o gênero masculino teria mais identificação e liderança, principalmente no que diz respeito aos esportes coletivos e jogos. Nesse sentido, Dornelles

(2012) evidencia que esses argumentos mostram que a lógica que se estabelece é a do masculino como regra, norma, padrão, ou seja, como representação ideal para essa disciplina. As meninas, que supostamente não atingem ou não têm como atingir esse padrão, estariam aquém do desejado.

Devemos considerar, assim como apontam Sousa e Altmann (1999, p. 54), que na educação, enquanto processo social e histórico, desenvolvem-se processos de formação de homens e mulheres, que implicam também – e além de aspectos valorativos – na construção corporal, ou seja, as pessoas aprendem “[...] conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos”. De modo sutil as concepções de gênero se inscrevem nos corpos, nos conteúdos e nos programas das aulas de educação física.

Essa dinâmica contribuiu, durante muito tempo, para uma naturalização de estereótipos e papéis em torno da educação física, refletindo-se desde a formação dos professores, a aceitação acrítica de conteúdos que fracionam, limitam e delineiam o movimento que é adequado para meninos e meninas, até a ausência de reflexão sobre a implicação de seus efeitos na manutenção da desigualdade de gênero.

Ampliar o debate sobre os processos em que o gênero é trabalhado nas práticas corporais e problematizar os meios e os mecanismos das vivências proporcionadas nas aulas de educação física é uma forma de possibilitar reflexões sobre estereótipos que são apresentados durante sua organização. Partindo de uma perspectiva teórica feminista na área de educação e da educação física, o texto está organizado em três partes: a) discute como os estereótipos de gênero estão presentes nas práticas corporais; b) apresenta o suporte metodológico e o *corpus* da pesquisa; c) apresenta os resultados da investigação relativa ao modo como as relações de gênero atravessam a docência em educação física.

2 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A trajetória histórica da educação física como prática corporal na escola brasileira revela que, inicialmente, ela se assentou em práticas militaristas e ligadas à área de saúde, marcadamente relacionada às concepções higienistas e positivistas (Lima; Dinis, 2007) que tinham em vista a melhoria do funcionamento do corpo e sua adequação às novas exigências que se desenhavam no Brasil da época. Falamos aqui do século XIX e de um país em pleno processo de transformação social e econômica onde, conforme enfatiza Chicon (2008, p. 16),

os elementos da “[...] higiene, raça e moral pontuavam as propostas pedagógicas e legais que contemplavam a educação física escolar em suas primeiras iniciativas”.

Esse pensamento permaneceu por um longo período da história da profissão, levando em consideração que a formação dos professores de educação física estava voltada para o treinamento militar e, conseqüentemente, era formada majoritariamente por homens. Como vemos com Soares *et al.* (1992, p. 53), “as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”. Ou seja, o surgimento da profissão contribuiu para que, socialmente, se construísse a ideia de ser uma prática destinada ao sexo masculino.

A educação física na escola, assim como diz Soares (2002, p. 91), “em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças”. Vale ressaltar que, ao visar desenvolver indivíduos com corpos fortes e saudáveis, como pontua Goellner (2021), objetivava-se também expandir a coragem como um atributo masculino, vinculado à possibilidade de participar de uma guerra e às habilidades para atuar na indústria.

Assentada nestas prerrogativas, a educação física escolar dirigia-se quase que exclusivamente para os homens, de tal modo que, como uma disciplina, é marcada por uma história de exclusão da mulher de sua prática, uma vez que, como Goellner (2021, p. 40) afirma, assentava-se na percepção de “[...] perpetuação da mulher enquanto geradora dos filhos da pátria, para as quais se pregava um trabalho corporal específico para o pleno atendimento desse fim”.

Essa situação provavelmente justifica a afirmação de Louro (1997) de que a educação física, por anos, defendeu a separação das turmas por sexo, a partir do vínculo que possuía com as áreas da biologia, saúde e higiene. Por conta dessas concepções biologizantes, algumas práticas com maior contato físico, ou que exigissem mais força, velocidade ou agilidade, não eram atividades recomendadas para as mulheres, pois compreendiam que a natureza feminina era mais frágil na comparação com a compleição física dos homens.

Assim como Goellner e Fraga (2004) discutem, a segmentação por sexo nas práticas corporais era ocasionada por diferentes objetivos sociais para os corpos, assumindo proposições naturalizadas do que é ser homem e do que é ser mulher, influenciando a escolha de quais práticas corporais, quais corpos poderiam, deveriam ou seriam mais adequados para realizar tal prática.

O entendimento do corpo na formação de docentes de educação física na contemporaneidade prossegue seguindo um viés biológico, como apontado por Bittencourt e Bassalo (2021), o que, provavelmente, contribui para que as práticas de classificação, separação e agrupamento por sexo estejam ainda presentes e mantenham a circulação dos estereótipos de gênero durante as aulas de educação física. Esse tipo de organização, de relação desigual nas aulas reforça os preconceitos entre meninos e meninas, fazendo com que a disciplina na escola informe comportamentos pré-determinados para os e as estudantes por conta do seu sexo, como vemos abaixo:

Deste modo, há necessidade de que a escola, como uma importante agência de socialização, seja capaz de fornecer subsídios para uma educação que permita o questionamento de determinadas representações. Pois muitas vezes, por não possuir estes aparatos, a própria escola acaba reforçando também os modelos e padrões que prejudicam um processo socializador que contribua com a igualdade e a autonomia, sobretudo, no que se diz respeito à formação das identidades de gênero e racial (Corsino; Auad, 2002, p. 14).

Coadunando com esta compreensão, para Altmann (2015, p. 24), ainda que se reconheça que outros marcadores sociais estão presentes e incidem sobre as aulas de educação física, “[...] são muitos os desafios com relação ao gênero na escola”. Esta perspectiva ressalta a importância da superação da visão biológica que incidiu, e por vezes ainda incide, sobre as práticas corporais. Além disso, na educação física o conceito de gênero, assim como menciona Devide (2017), tem sido apresentado como uma categoria analítica, definida por construções históricas e culturais sobre o masculino e o feminino.

Ademais, Sousa e Altmann (1999) refletem que não se pode concluir se as meninas são excluídas apenas por questões de gênero, pois a exclusão não se dá estritamente pelo fato de serem mulheres, mas por serem consideradas fracas, com menos habilidades que os meninos, argumento que inclui os meninos mais novos e aqueles que não têm tantas habilidades.

Concordamos com a percepção de Matos *et al.* (2016), de que esta dinâmica faz com que a disciplina de educação física acabe se diferenciando das outras, pois, ao promover organização/seleção por sexo, atitudes estereotipadas que deveriam ser abolidas da sociedade acabam sendo fortalecidas, o quê, por outro lado, não acontece com outras disciplinas escolares, posto que a todos é ensinado o mesmo conteúdo.

Ainda que possamos reconhecer que o sexismo atravessa a escola em outros conteúdos e disciplinas quando faz a associação entre habilidades, conhecimento em áreas específicas e

o sexo da pessoa, como alude Moreno (2003), devemos também reconhecer que meninos e meninas recebem na escola o mesmo conteúdo, embora possam não ser incentivados da mesma forma.

A escola vem contribuindo para a desigualdade de gênero, quando permite que ocorra a separação de meninos e meninas e a circulação de atitudes preconceituosas como base das práticas docentes na educação física, como refletido por Miskolci (2005, p. 14) ao dizer que “[...] durante atividades ou nas aulas de educação física é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente por meio delas também das desigualdades entre os gêneros”. Sob esse prisma, fragiliza-se seu papel de intermediar a formação de modo igualitário, contribuindo para que históricos modos sutis de exclusão e discriminação continuem a ser desenvolvidos.

Ainda que para alguns na contemporaneidade possa parecer fora de contexto, tal situação permanece no cotidiano escolar e nos conduz a acatar a posição de Correia, Deive e Murad (2016), de que não basta apenas identificar as problemáticas sobre o gênero, mas falar, escrever e discutir sobre a temática, o preconceito e a discriminação. Para os autores temos uma visão muito genérica das práticas corporais, nas quais a dança, a ginástica e os movimentos mais ritmados são considerados como atividades do feminino, da mulher, e os esportes, como atividades do masculino, do homem, cabendo ao docente mediar o questionamento, a problematização e quiçá o rompimento com este tipo de modelação.

Com este mesmo sentido, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) indicam que a educação física, por ser uma disciplina que aborda diferentes experimentações corporais, pode se tornar um potente mecanismo para romper com as discriminações de gênero, possibilitando para as e os estudantes reflexões e convivências mais igualitárias. De nosso ponto de vista, as práticas corporais devem ser garantidas como um direito de qualquer estudante, seja qual for o seu sexo, a sua identidade de gênero ou orientação da sexualidade. Essa postura é favorecida por uma docência que garanta a experimentação corporal para eles e elas sem distinções, usando metodologias pedagógicas que aproximem as e os alunos da prática, com respeito e liberdade.

Além das implicações próprias da história de constituição da educação física, fatores externos ao campo disciplinar podem interferir em como será feita a inserção de meninas e meninos nas atividades propostas nas aulas. Uchoga e Altmann (2016) destacam dois elementos que, se não são diretamente ligados, se relacionam ao que cada estudante irá realizar: a confiança em si e a capacidade de se arriscar a fazer uma nova experimentação corporal. As autoras observaram que estes elementos influenciam diretamente a participação

das aulas de educação física, pois as meninas tendem a ter menos confiança em si e em suas capacidades de realizar determinada atividade, além da dificuldade de se envolver com experiências corporais que saiam do padrão/estereótipo feminino. Por outro lado, verificaram que os meninos apresentavam mais confiança, mais vontade de arriscar, de se deparar com o novo, o que favorecia sua disponibilidade nas aulas de educação física, enquanto as meninas, apesar de estarem nas aulas, não realizavam as atividades que lhes eram solicitadas.

Reconhecer estes elementos é também concordar com a noção de que, como asseguram Alvariñas-Villaverde e Pazos-González (2018), os estereótipos de gênero são construídos social e culturalmente, são pré-noções, julgamentos partilhados em cada grupo social que ditam regras para o comportamento de homens e mulheres e acompanham os e as estudantes, antes mesmo de chegarem à escola.

Neste sentido concordamos com Scott (1995) quando afirma que o gênero é uma categoria que contribui para o entendimento das desigualdades entre homens e mulheres e que, como demonstrado, persiste nas aulas de educação física. Assim como Uchoga e Altmann (2016), acreditamos que as diferenças quanto à possibilidade de experimentações corporais são capazes de desencadear habilidades motoras diferentes e deixar ou não de praticá-las, sendo menino ou menina, incide sobre habilidades que poderiam desenvolver. As autoras também destacam que os meninos desenvolvem melhor as práticas corporais devido ao fato de aderirem, com mais disponibilidade, as práticas corporais, desenvolvendo e aprimorando habilidades motoras. Dessa forma, ao chegar à escola já marcados pelos estereótipos de gênero, meninos e meninas têm oportunidades diferentes de expandir e potencializar seus conhecimentos nessa área.

Neste sentido, Diniz (2014, p. 12) nos lembra que o “[...] gesto de sexagem dos corpos é o primeiro que instaura a ordem lexical entre sexo e gênero, fazendo-se crer que há uma anterioridade do sexo. A ilusão naturalista da sexagem é um dos pilares da moral patriarcal [...]”, o que, no caso deste estudo, corrobora a ideia de que a separação de práticas corporais entre meninos e meninas se deve a uma, como diz a autora, ilusão naturalista. Entendemos que a mecânica de sexagem e a estereotipação dos corpos antecede a chegada nas aulas de educação física, precede a chegada à escola, uma vez que a sexagem dos corpos, como explica a autora, se delinea em um “[...] contínuo fazer e refazer, moldar e fissurar em uma economia do poder que permanentemente nos interpela sobre o gênero que demarca nossos corpos” (Diniz, 2014, p. 14).

As dinâmicas em torno dos estereótipos de gênero e práticas corporais se relacionam com a linguagem, na medida em que “quando se diz ‘é um menino!’, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como ‘menino’” (Bento, 2011, p. 551), ou seja, informa-se para aquela pessoa, o que é ou não esperado para aquele corpo. Ao fazer a correlação entre corpo e habilidade a partir da formação de opostos (complementaridade de contrários – masculino e feminino), supõe-se a heterossexualidade como norma a partir da compreensão de que a “[...] complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo” (Bento, 2011, p. 553).

É importante, no estudo sobre o modo como docentes de educação física compreendem as relações de gênero, lembrar que, no senso comum, conforme diz Matos (2008, p. 336), a categoria de gênero “[...] tem sido acionada quase sempre de forma binária (raramente em formato também tripartite) para se referir à lógica das diferenças entre: feminino e masculino, homens e mulheres e, também, entre a homo e a heterossexualidade”. Além disso, vale ressaltar que Carvalho e Rabay (2015) informam que tanto o discurso educacional quanto o discurso acadêmico não incluíram o “[...] gênero como construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade [...]” (Carvalho; Rabay, 2015, p. 121), de modo que “[...] gênero não se transversalizou nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação da área de educação, nem tampouco nos currículos dos demais cursos superiores” (Carvalho; Rabay, 2015, p. 122).

Sendo assim, o estudo de como as práticas corporais nas aulas de educação física são afetadas pela compreensão das relações de gênero teve em vista a) que as práticas corporais realizadas nas aulas de educação física relacionam-se, em alguma medida, com os estereótipos de gênero que circulam na sociedade; b) que o gênero é uma construção social, política, cultural e histórica e, por isso, carrega em si um dinamismo que desloca lugares, poderes e normas que se manifestam nas aulas de educação física; c) que as práticas corporais nas aulas de educação física devem ser lugar de experimentação para qualquer estudante, independentemente de sexo, identidade de gênero ou orientação da sexualidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo das práticas corporais na escola, a partir das compreensões sobre relações de gênero que transitam entre docentes de educação física, sugeriu uma abordagem qualitativa. Partimos da premissa de que o ato de dar aula, de estar em sala de aula não é algo neutro, pois é um ato que porta sentidos e significados, uma vez que o “[...] mundo da minha vida diária não é de forma alguma, meu mundo privado, mas é, desde o início, um mundo intersubjetivo compartilhado com meus semelhantes, vivenciado e interpretado por outros; em suma, é um mundo comum a todos nós” (Schütz, 1979, p. 159). Neste sentido, como modalidade de estudo, foi definida a pesquisa social reconstrutiva, como apontado por Ralf Bohnsack (2020), por se tratar de um conjunto de procedimentos qualitativos que tomam como base a construção social da realidade, com ênfase na reconstrução do conhecimento e das regras que estão implícitas nas ações sociais dos atores. Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa pelo fato de intencionar reconstruir percepções que subjazem às ações pedagógicas na educação física no Ensino Médio.

A fim de acessar o modo como as e os professores compreendem as relações de gênero em seu fazer pedagógico, foram realizadas entrevistas narrativas que se caracterizam por viabilizar a retomada da biografia do sujeito a partir de sua própria perspectiva e do contexto no qual está inserido (Schütz, 2013; Weller, 2014; Weller; Zardo, 2013). Por fim, a análise das entrevistas, foi realizada a partir do Método Documentário, de acordo com as recomendações de Bohnsack e Weller (2013).

Este método de análise supõe a reconstrução dos sentidos implícitos nas narrativas, assim como explicam Weller e Otte (2014), para, ao reconhecer singularidades e similitudes, delinear os quadros de referência da ação; no caso desta investigação, o que concerne a professoras e professores de educação física. A reconstrução dos sentidos se desenvolve a partir de um detalhado processo de interpretação que inclui transcrição, codificação, delineamento de posições que compõem e orientam a ação cotidiana; no caso deste estudo, docentes de educação física no Ensino Médio.

Na prática, a operacionalização do Método Documentário, de acordo com Weller e Otte (2014), é realizada por meio de três etapas: interpretação formulada, interpretação refletida e análise comparativa. A interpretação formulada busca reconstruir o sentido que compreendemos de forma imediata, decodificando nas falas seu sentido objetivo. Essa etapa é importante, pois identifica os tópicos e temas que foram discutidos durante a entrevista.

Weller (2005) cita que nessa fase não se devem fazer comentários sobre as falas dos participantes, mas sim identificar *o que* foi dito na entrevista.

Já na interpretação refletida, o conteúdo das falas e seus significados tomam relevo, buscando compreender *como* o tema foi abordado pelos participantes. Neste momento, o pesquisador realiza as suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento que tem sobre o meio pesquisado, pois “[...] busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (*frame*) que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (Weller, 2005, p. 276). À medida que os quadros de referência vão se delineando, podem-se identificar padrões correspondentes ou um “[...] modelo de orientação” (Weller, 2006, p. 246). Nesta publicação, compartilha-se como resultado da investigação o modelo de orientação denominado “desconhecimento”, que norteará a apresentação do próximo tópico.

Na análise comparativa, Weller (2014) explica que é o momento de indicar regularidades nos segmentos da entrevista, o que só pode ser alcançado a partir da comparação com outras sequências, de outros casos empíricos. Assim, ao comparar, torna-se possível identificar características presentes em determinado meio social e não mais apenas pertencentes às experiências de um sujeito, assim como verificar se existem contrastes que apontem para singularidades.

Tais escolhas metodológicas nos pareceu relevante para compreender de que modo a compreensão das relações de gênero, presentes entre docentes de educação física que atuam no Ensino Médio, incidem sobre as práticas corporais desenvolvidas em suas aulas.

A identificação dos sujeitos da pesquisa foi realizada através de aplicativos de redes sociais, dado que, no momento da realização da pesquisa, vivia-se a pandemia de COVID-19. Foi feito um convite buscando docentes de educação física que atuassem com turmas de Ensino Médio em escolas públicas e privadas de Belém e que tivessem pelo menos três anos de experiência de sala de aula e interesse em participar de uma pesquisa sobre as relações de gênero nesta disciplina. Foram feitas várias tentativas, e, após desistências, chegamos a seis docentes.

As entrevistas foram realizadas de acordo com horário e local convenientes para os e as docentes e seguindo o protocolo de saúde estabelecido naquele momento. Desta feita contribuíram com a pesquisa seis docentes, sendo quatro mulheres e dois homens, licenciados em educação física que atuam em escolas públicas e particulares/confessionais da cidade de Belém. Todos se declararam heterossexuais e cisgênero, com idade entre 29 e 60 anos e com

experiência na docência em educação física de no mínimo 10 anos e no máximo 32 anos. Como garantia dos aspectos éticos da pesquisa, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo o anonimato garantido a partir da utilização de nomes fictícios.

4 A DOCÊNCIA ATRAVESSADA PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Neste tópico, apresentamos as posições delineadas nas narrativas das e dos docentes a partir da identificação do tratamento das relações de gênero nas aulas considerando dois ângulos: como compreendem as relações de gênero na sociedade e como compreendem meninas e meninos durante as aulas de educação física. Ao realizar a interpretação das narrativas e buscar questões que pudessem trazer pontos em comum ou singulares, identificamos posições que compuseram o modelo de orientação *Desconhecimento*. Essa nomenclatura foi delineada após a observação de que há diferentes entendimentos acerca das relações de gênero entre as e os docentes

4.1 As tensões das demandas de gênero

Ao tratar das relações de gênero na sociedade, encontramos três posições que emergiram das narrativas docentes e foram nomeadas como “imposição”, “reconhecimento” e “perspectiva divisionista”. Destacamos, com a professora, a posição denominada de “imposição”. Vejamos o que ela disse:

Eu tive uma formação em que foi reforçado tudo isso para mim [...] essas diferenças de meninos só podem fazer isso e meninas só podem fazer aquilo. E eu nas minhas aulas procuro desconstruir, mas eu te confesso que é um discurso muito forte que vem de dentro de casa, na grande maioria das vezes então eles já trazem essa ideia do “ai, eu não vou fazer, eu não posso fazer porque se eu fizer algum colega vai dizer que eu sou menina ou vai dizer que eu sou menino ou vai dizer que eu tô com trejeito masculino”.

Larissa, inicia sua fala com a frase “[...] tive uma formação em que foi reforçado tudo isso para mim”, apresentando a percepção de que concepções sobre ser menino e menina são delineadas desde a educação familiar. Ela revela que as atividades destinadas apenas a meninas ou a meninos partem tanto de sua própria trajetória quanto do modo como as e os

estudantes reagem. Ela destaca a preocupação que trazem, ao replicar a frase que utilizam: “eu não posso fazer”.

A professora relaciona o tema gênero e prática de atividades físicas com discursos que se originam fora da escola, como elementos da educação de um modo geral. Retrata que alguns aspectos ligados às relações de gênero são reforçados durante a formação escolar, na qual as concepções do que o homem ou a mulher podem realizar são previamente estabelecidas de acordo com o senso comum. Inclusive ressalta que isso é “muito forte” e tem origem nas famílias, pois vem “de dentro de casa” e, como elementos culturais, pesa no comportamento dos e das estudantes, como se fosse uma verdade absoluta.

A busca por desconstruir esses entendimentos não é uma tarefa fácil, tendo em vista que são percepções enraizadas na educação familiar e reforçadas ao longo da vida. Esses discursos afetam a forma como as pessoas se comportam, como agem e lidam com diversas situações. Por sua vez, as aulas de educação física e as práticas corporais podem ser impactadas pela compreensão do que o corpo feminino ou o corpo masculino pode ou deve realizar.

A segunda posição, nomeada “reconhecimento”, introduz outro aspecto relacionado ao campo de gênero, sendo representado pelas falas de Marta e Marcelo. Vejamos o que Marta diz:

Olha... não sei nem como te responder isso, porque... é tão diverso, tem tanta coisa nova saindo que às vezes eu me pego um pouco perdida em como lidar. [...] então tem o reconhecimento da família e tal, tem o nome social, mas não é reconhecido em registro oficial, mas ele tem o nome social, inclusive a escola tem autorização para usar o nome social. [...] A gente tem alguns alunos que vem nessa situação de não se identificar, só que a família não reconhece, mas a escola e os amigos reconhecem, então às vezes a gente fica meio apreensivo porque a gente tem orientação do responsável em não reconhecer esse nome social que a pessoa se coloca.

Marta, ao dizer “[...] não sei nem como te responder”, reconhece inicialmente que tem dificuldade em refletir sobre o tema que, na sua concepção, é algo que se atualiza constantemente. Com a frase “[...] tem tanta coisa nova saindo”, indica que toma o tema gênero para além do aspecto relacional entre homens e mulheres, feminino e masculino, incluindo outro elemento a partir da palavra “diverso”. Neste momento, com a frase “[...] às vezes eu me pego um pouco perdida em como lidar”, revela seu sentimento diante da pluralidade de assuntos que o tema de gênero comporta e sua dificuldade diante das demandas que o exercício da docência recebe. Essa insegurança reflete a falta de compreensão e o receio em abordar com segurança os temas de gênero. No âmbito escolar, isso ocorre com certa frequência, tendo em vista que o/a professor/a lida com várias circunstâncias além do conteúdo da disciplina,

sem deixar de citar as implicações que envolvem a coordenação da instituição e os familiares/responsáveis.

Em sua narrativa, Marta traz dois exemplos em que as relações de gênero não são tratadas em si, mas relacionadas à identidade de gênero. No primeiro, ela mostra o caso da utilização do nome social como recurso legal, situação em que a escola reconhece a transição de gênero, apesar de não ser o nome do registro civil. Neste caso a professora se refere à Portaria n.º 16, publicada em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, que garante a inserção do nome social nas listas de chamada como forma de evitar o constrangimento comumente vivido por pessoas transexuais e travestis nas escolas.

Com esse exemplo a professora aproxima a sua compreensão das situações vivenciadas por ela na escola. Já no segundo caso, com a frase “a gente fica meio apreensivo”, destaca a tensão gerada pela família que não reconhece o gênero com o qual o/a estudante se identifica. Se, de um lado, o respeito é uma garantia da escola, por outro a atitude da família lhe causa apreensão, por ficar na encruzilhada entre ser questionada pela família e atender a garantia do direito a como nomear as/os estudantes.

Neste caso, a intervenção docente acaba sendo limitada por fatores que não estão sob seu controle. Muitas vezes as metodologias que podem utilizar, tanto para a concepção da sua aula como para a sua conduta pedagógica, são impactadas pelas normas sociais que não pode controlar. Como no caso em que os pais proíbem a utilização do nome social da/do estudante, mesmo que exista uma garantia formal de que a escola deva reconhecê-lo, como afirma Marta na frase “a gente tem orientação do responsável em não reconhecer esse nome social que a pessoa se coloca”.

Nesta mesma direção, Marcelo inicia tratando sobre identidade de gênero e as escolas privadas afirmando o seguinte: “a gente não tem mais só dois tipos de gênero que a gente tinha antes, nas escolas privadas isso aí ainda é um pouco mais velado”. Em sua visão, este tema, nas escolas privadas, no caso dele uma escola confessional, ainda é um assunto encoberto. Historicamente, as escolas desta categoria reduzem a importância de debates, evitando ou proibindo a inserção de temáticas ligadas a gênero e sexualidade, ou, por vezes, promovendo valores cristãos reativos a diversidades culturais, religiosas, sexuais e de gênero.

Esses embates acabam causando movimentos como a conhecida campanha contra a “ideologia de gênero” nas escolas, que censura atividades relacionadas a gênero e diversidade sexual nas escolas, assim como detalham Barzotto e Seffner (2020). Por meio deste termo,

setores mais conservadores da sociedade buscaram retirar esses assuntos daqueles tratados em sala de aula, alegando que vão contra os valores da família, da moral e dos bons costumes.

O principal argumento é que o debate sobre gênero nas escolas poderia induzir crianças e adolescentes a se tornarem homossexuais, transexuais ou incentivar o início da vida sexual. Como se o simples fato de falar sobre o assunto fosse fundamental para impulsionar comportamentos e processos de identificação. Além disso, não compreendem o gênero como uma construção social do sujeito, mas acreditam que o sexo biológico é fator determinante para definir tanto o gênero quanto a sexualidade do indivíduo.

Marcelo atua em duas escolas, uma escola confessional e uma pública. Ao longo de sua narrativa, citou um caso que ocorreu em uma escola pública e que considerou relevante:

[...] mas no universo da escola pública que eu trabalho... eu fiz uma festa junina ano passado na escola. E aí a gente sempre faz o concurso de casal caipira, então eu fiz concurso casal caipira tradicional e fiz o concurso de casal caipira LGBTQ [...] porque eu não achava justo eu colocar uma menina para competir com homossexual. E aí tem que fazer uma escolha se são gêneros, no meu entendimento, diferente, de necessidades diferentes, de realidade diferente, então preferi premiar duas realidades existentes [...] para quê que eu vou criar um evento para dividir se o objetivo do evento é congregar e agregar?

Diante dessa fala, primeiramente notamos que o professor insere as relações de gênero no tema da orientação da sexualidade. Isso se revela ao relatar que realizou um concurso junino de “casal caipira tradicional” e o concurso “casal caipira LGBTQ”. Em seu relato, separa, com base na dimensão biológica, a “menina” de um “homossexual” e argumenta que “[...] não achava justo”. Com essa lógica, contemplou o que, em sua compreensão, são “duas realidades” que não se relacionam. Apesar de não estarmos voltados para a discussão sobre orientações da sexualidade, consideramos relevante destacar que para ele a problemática sobre relações de gênero consiste também na dimensão do que é natural ou verdadeiro em termos de orientação da sexualidade. Essa compreensão é muito recorrente, uma dinâmica descrita por Butler (2014, p. 272) como maneiras não institucionalizadas de regulação do gênero, que revelam a intenção de “[...] produzir e manter a norma sobre o que um homem ou uma mulher devem ser, o que a linguagem deve ser, onde a sexualidade estará e não estará”.

Além disso, a divisão feita entre pessoas heterossexuais e homossexuais para definir os casais vencedores da disputa demonstra o entendimento de que pessoas homossexuais não são consideradas iguais às heterossexuais, mas como ele explica na frase: “gêneros, no meu entendimento, diferente, de necessidades diferentes, realidade diferente”. A sua estratégia de

dividir os casais pela orientação sexual acaba por segregar, e o que era simplesmente a festa junina passa a ser um momento que acentua a oposição entre estudantes com orientação sexual diferente, contrariando o encerramento de sua fala, quando diz que “o objetivo do evento era congregar e agregar”.

Por outro lado, o professor Gilmar traz, em suas reflexões, uma concepção totalmente diferente, que identificamos como a terceira posição denominada de “perspectiva divisionista”:

eu compreendia as relações de gênero muito baseadas no senso comum, nas relações como elas se estabelecem de uma forma geral, muito baseadas no machismo, na questão do sexismo, dos papéis que são dados a homens e mulheres da sociedade. Então eu compreendo hoje que essas relações de gênero elas nos divide, dividem a classe trabalhadora, ela divide homens e mulheres com uma falsa ideia de que os homens se beneficiam desse poder porque em essência esse prejuízo de gênero ele vai incidir sobre toda a classe. Quando a mulher é reduzida a papéis ou a posições dentro da sociedade, a classe trabalhadora como um todo perde com essa situação.

Gilmar inicia pontuando que identifica uma mudança de compreensão sobre relações de gênero em si mesmo. Relata que inicialmente as entendia “baseadas no senso comum”, o que seria a “forma geral” com que a sociedade historicamente construiu os papéis atribuídos a homens e mulheres. Situa esse entendimento como oriundos do “machismo”, do “sexismo”.

Entretanto, quando afirma “essas relações de gênero”, anuncia uma visão negativa, ressaltando a ideia de separação: “elas nos divide, dividem a classe trabalhadora”. Com esta frase, revela uma interpretação que hierarquiza marcadores sociais e demarca uma postura que considera a classe social, ou a luta de classes, como uma contenda/debate maior que aqueles que vêm sendo pautados pelas mulheres ao longo do tempo. Ao reafirmar “ela divide homens e mulheres”, reflete o que Fraser (2002) nomeou de “o problema da substituição”, ou seja, as lutas por reconhecimento atenderam os ideais e dinâmicas neoliberais, deixando de lado a luta geral de superação das desigualdades de classe.

Nesta direção o professor argumenta que o senso comum traz uma “falsa ideia” de que os homens, e somente os homens, se beneficiariam, e as mulheres seriam prejudicadas. Em sua opinião, mulheres e homens, componentes da classe trabalhadora, seriam atingidos pelas relações de poder. Ele desenvolve sua argumentação com base na interpretação marxista de exploração entre as classes e reconhece aqueles que pertencem à classe; do mesmo modo, são trabalhadores, não detêm o poder econômico, logo são oprimidos pelo sistema de acúmulo do capital independentemente de serem homens ou mulheres.

Ao citar estas duas palavras, “falsa ideia”, deixa claro que não reconhece as relações de gênero como relações de poder, onde a mulher, por ser mulher, está sempre em desvantagem tanto na sociedade como no mercado de trabalho. Embora reconheça na frase que “a mulher é reduzida a papéis ou a posições dentro da sociedade”, retoma sua compreensão de falseamento do recorte de gênero para dizer que, quando a mulher é atingida, “a classe trabalhadora como um todo perde”.

Paralelamente a essa posição, é importante destacar que o argumento de que não existe desigualdade de gênero é uma visão de base patriarcal, entendendo que se pode identificar a “[...] persistência hegemônica de uma dominação masculina na contemporaneidade (Zanota, 2000, p. 3). Isso ratifica a circulação de uma concepção deturpada sobre o movimento feminista, suas conquistas, lutas e contínuo embate pela igualdade. O patriarcado, enquanto sistema de opressão, ensina que os homens são superiores às mulheres. Um exemplo disso se vê na educação de meninos desde a sua infância, quando se diz que eles devem ser fortes, não podem ser frágeis, não podem chorar, se emocionar ou algo estereotipado como “feminino”.

4.2 As diferenças no modo de estar nas aulas

17

Acerca do modo como os/as professores/as compreendem o tratamento recebido por meninas e meninos durante as aulas de educação física, identificamos duas posições que despontaram das narrativas e foram nomeadas como “destaque” e “afinidade”.

A posição denominada de “destaque” trata do espaço e do modo como meninos e meninas ocupam as aulas práticas de educação física, representadas aqui por Marta e Gilmar. A professora Marta destaca que frequentemente “os meninos dominam em relação ao futebol e as meninas se retraem, mesmo quando eu tento trazer elas para qualquer tipo de prática”.

A professora revela que os meninos “dominam” na prática do futebol, e as meninas são mais retraídas, independentemente da proposta que apresente. Essa falta de incentivo para as meninas praticarem diferentes atividades corporais na infância acaba afetando a sua relação futura com determinadas vivências. Isso se dá pelo fato de que, por muito tempo, as mulheres tinham restrições do que o seu corpo poderia fazer, sendo associadas sempre à ideia de sexo frágil com relação aos homens, pois esteve fortemente conceituado que a tarefa principal das mulheres era a de reprodução e servir ao lar, não sendo recomendado enfrentar grandes esforços.

Esta percepção de que os meninos têm mais vulto nas práticas que as meninas é detalhada na narrativa do professor Gilmar:

[...] existe a tentativa ainda da imposição masculina pela posição de destaque nas práticas, eu observo até um protagonismo feminino nas minhas aulas, no sentido de que as meninas acabam se organizando melhor. Eu tento pontuar essa questão da necessidade delas participarem das aulas e de que possíveis desvios de técnicas está baseado num processo de que começa na infância, em que papéis para meninas são determinados e as práticas corporais são negadas desde o início, e o espaço destinado aos meninos é maior, como a rua, a própria liberdade de se movimentar, então acaba que só afeta positivamente na participação delas.

O professor Gilmar ressalta que utiliza como argumentos junto às alunas a explicação de que para mulheres os papéis e “práticas corporais são negadas”, de modo que são menos encorajadas a participar de determinadas práticas corporais, enquanto os meninos recebem incentivo e uma liberdade maior para vivenciar movimentos e possibilidades distintas com o seu corpo. Apesar de dizer que “eu observo até protagonismo feminino” ao se referir às atividades das aulas, destaca que isso está ligado à organização, e não propriamente à participação ativa na realização das práticas corporais.

O professor revela que, desta forma, acaba-se tirando da menina a possibilidade de experimentação de diferentes vivências com seu corpo, o que é diametralmente distinto dos meninos, que são motivados desde a infância a praticar esportes coletivos, radicais, de força muscular, de agilidade, entre outros.

Com a afirmação de que pode realizar “possíveis desvios de técnicas” que atendam ao “processo de que começa na infância”, ele parece adequar sua prática a um tipo de pensamento que influenciou, e influencia, a educação de muitas meninas que são dirigidas para atividades de menor impacto, com o argumento de que são frágeis e podem se machucar.

A posição denominada de “afinidade” foi identificada a partir da forma como a relação entre meninos e meninas se estabelece e como as e os docentes lidam com ela, representados aqui por Marcelo e Rosângela.

O professor Marcelo destaca sua percepção da movimentação em suas aulas de dança:

[...] a gente está numa fase que eles não se relacionam e quando se relaciona, é mais fácil de se aproximar dos que são do mesmo sexo. Dentro do meu conteúdo programático, eu trabalho dança de salão [...] eu percebo os meninos querendo dançar com os meninos e as meninas com as meninas. Quando estimo essa troca de escolha, até para que haja uma socialização maior na turma, uma vez que estão em nichos, o nicho de meninas e de meninos, é a partir daí que eles começam a se relacionar de forma mais geral.

O professor Marcelo aborda a relação de divisão em grupos por sexo, feita espontaneamente pelos alunos nessa faixa etária, considerando que a proximidade entre alunos e alunas, separadamente, é uma forma escolhida por eles para o convívio durante as atividades.

Ele cita que meninos e meninas estão “numa fase que eles não se relacionam” entre si, indicando uma dificuldade na interação entre as e os estudantes. O professor reconhece que assim acabam se separando e dificultando a relação que poderiam estabelecer. Esta mesma situação é relatada por Fraga (1995) ao discutir como as relações de gênero se desenvolvem no cotidiano escolar. O professor cita ainda a intervenção que fez “para que haja uma socialização maior na turma”, buscando impulsionar a relação entre as e os estudantes durante as atividades.

Por sua vez, a professora Rosângela destaca o seguinte:

[...] alguns com muito respeito, outros não. Mas tem uma questão de afinidade também, eu me dou mais com aquele grupinho, com aquele outro, então não tem muita diferença de comportamental entre meninas e meninos. Tem a questão de se eu gosto mais de ti, ou gosto mais do fulano. Aí eles formam grupos, tem turma que tem quatro grupos, tem turma que tem três grupos, mas eles se identificam bem.

Ela também aborda a questão da afinidade, mas por outro ângulo. O gostar de alguém, ser próximo de alguém, independentemente do sexo, influencia na divisão em grupos da turma, ressaltando que esse é um fator para a construção da relação entre estudantes. Acrescentamos que, apesar de parecer algo inofensivo, a divisão em grupos feita pelos alunos durante as práticas, mesmo por afinidade, pode ser algo que separa aqueles que possuem mais habilidades dos que não têm, reforçando a ideia de que um grupo pode ser mais forte que o outro, especialmente se for dividido entre meninos e meninas.

Esse tipo de divisão faz com que seja perdido o intuito das práticas corporais, que têm, a partir de uma abordagem culturalista, como finalidade a experimentação corporal, cultural e social, sendo definidas como “[...] práticas corporais como produtos culturais atravessados por relações de poder baseadas na classe, etnia e religião, o currículo cultural adota princípios e procedimentos didáticos bem característicos” (Neira, 2014, p. 300). Além disso, reforça a ideia de que os meninos podem praticar atividades mais vigorosas em relação às meninas. É claro que para isso não ocorrer ou para poder ser feita de uma forma que não afete o desenvolvimento das e dos estudantes, as/os docentes precisam intervir, assim como o professor Marcelo citou no exemplo da dança de salão, momento em que desfez os grupos formados apenas por meninas ou apenas por meninos, possibilitando a interação entre a turma.

4.3 O envolvimento com as aulas práticas

Por fim, este tópico se dirige aos achados que despontaram nas narrativas quanto às práticas corporais e às relações de gênero. No processo de análise, foi possível identificar duas posições denominadas como “participativos” e “plural”.

A posição denominada de “participativos” demonstra o modo como meninos e meninas se envolvem com as aulas práticas de educação física, representadas aqui por Marta, Larissa e Gilmar. Com a professora Marta, podemos ver o modo como se dá a relação entre gênero e práticas corporais na dinâmica das aulas:

[...] os meninos são mais dispostos, dependendo da atividade também, se for prática esportiva vão com certeza, mas se for por exemplo algo relacionado à ginástica, algo relacionado à dança eles têm um certo, né?, receiozinho. Mas as meninas de uma forma geral elas têm muita essa questão de não curtir prática corporal independente de qual seja, são pouquíssimas as que gostam.

Na primeira fala, Marta diz que os meninos diferenciam as atividades, animando-se quando se referem a esportes e recuando quando são atividades mais rítmicas. Podemos supor que o “receiozinho” se deve ao vínculo com os estereótipos de gênero, pois práticas como a dança são historicamente relacionadas a exercícios voltados para o público feminino e como algo que poderia causar uma diminuição da sua masculinidade. A professora informa também que percebe o desinteresse das meninas para qualquer tipo de atividade.

Em outro trecho, a professora Marta acrescenta o seguinte:

infelizmente é algo que querendo ou não está enraizado na nossa sociedade e essa cultura acaba seguindo como eu falo para eles “quando você é menino, desde o início tu recebe uma bola, tu estás na barriga da tua mãe e tu está torcendo para um time. E quando você é menina na maioria dos casos você não recebe nenhum tipo de objeto que vá te incentivar na prática esportiva”. E isso reflete aqui também.

A docente reflete sobre a existência de uma cultura social que faz acreditar que algumas atividades são determinadas apenas para as meninas ou para os meninos. Na frase “quando você é menino, desde o início tu recebe uma bola”, demonstra o incentivo que os meninos têm para a prática de esportes e práticas corporais diversas desde que são muito pequenos. Porém, no trecho “não recebe nenhum tipo de objeto que vá te incentivar na prática esportiva”, pontua que, por outro lado, o mesmo não acontece com as meninas, que não são estimuladas a atividades que incluam práticas desportivas ou corporais.

A professora demonstra compreender que as expectativas sociais de comportamento para meninas e meninos são geradas desde antes do seu nascimento, o que se reflete também nas práticas corporais escolares, assim como na compreensão de que determinados tipos de esporte se vinculam a um gênero.

A professora Marta também acredita que as relações de gênero são afetadas pelo machismo presente na sociedade, mas ela também acredita que não existe essa diferenciação enquanto atuação. “Não, eu acho que não existe isso, não tem essa diferenciação. Eu acho que, quando a gente fala nessa diferenciação, é justamente essas questões em relação a gênero mais machistas, imposta pela sociedade, mas não na prática em si eu não vejo isso.”

Ao dizer que essas diferenças são “impostas pela sociedade”, ela destaca que, na atividade em si, não há vinculação com um sexo em si, mas que estudantes a compreendem a partir de suas próprias trajetórias. Alvariñas-Villaverde e Pazos-González (2018) assumem que os estereótipos de gênero estão presentes na escola e é um desafio superá-los. Seguindo a mesma posição, a professora Larissa pondera sobre os motivos de as meninas não participarem com tanta frequência das atividades:

eu percebo que os meninos são mais participativos do que as meninas, as meninas elas têm mais essa questão da estética, não querem suar, não querem quebrar a unha, não querem desmanchar chapinha, não querem ficar suadas, né? Porque muitas das aulas são no meio da manhã. Então tem essa questão estética envolvida, né?, da aparência da vaidade delas. Esse é o primeiro ponto. E dos meninos eu percebo que é grande maioria participa.

Ela demarca com a frase “essa questão da estética”, o motivo principal para que as meninas não se envolvam com as atividades corporais. Em sua interpretação, as alunas receiam não responder ao estereótipo de como uma menina é, de como ela deve ser, o que não é o caso dos meninos, já que a professora percebe que a “grande maioria [deles] participa”.

Essa fala reforça a discussão sobre a prática corporal como um fenômeno com predominância masculina por ser associada à virilidade, força e outras características ligadas ao estereótipo masculino, podendo ser esse um dos motivos para a evasão das meninas das aulas de educação física. Por conta disso, as aulas práticas acabam não sendo um atrativo para as adolescentes, que ficam desmotivadas a participar das atividades de educação física, principalmente por não serem tão diversificadas.

Em outro trecho, a professora Larissa complementa assim:

a gente vem de uma estrutura em que em algum momento da história foi estabelecido dessa forma. E é muito difícil a gente quebrar essa estrutura de uma única vez. Mas é aquilo que eu disse, né?, desconstruir não é fácil é um trabalho de formiguinha, é o dia a dia, são em pequenos gestos e de todas as formas que a gente puder atingir para que eles se tornem pessoas melhores e mais inclusivas, a gente faz. Então é dessa forma assim meu olhar.

Ela reconhece que “em algum momento da história foi estabelecido dessa forma”, ou seja, desenvolveu-se um processo generificador associando as práticas ao sexo da pessoa. Além disso, ressalta que desfazer esse tipo de vínculo, ou como diz na frase de “quebrar essa estrutura de uma única vez”, é algo trabalhoso e que não é fácil. O que a professora cita, a desconstrução desses pensamentos aos poucos, mediando essa mudança por meio de pequenos gestos para poder contribuir para a formação e inclusão de alunos e alunas, é uma tarefa, em nossa perspectiva, da/o docente que assume a disciplina na escola. Como lembra Scott (1995), se as relações de gênero foram construídas historicamente, podem ser desconstruídas também.

Por sua vez, o professor Gilmar reflete sobre as atividades e a influência disso na superioridade dos meninos:

os meninos ainda se saem melhor nos jogos, né? E aí eu coloco também a questão além da social, eles estão em níveis de força e de que exista desnível, né? De tamanho, de força, de potência, mas que isso não deve ser motivo pras meninas não participarem. Então apesar de... o que há não é um conflito, talvez o que aconteça nesse momento é que eles se organizam por afinidade. Então eles acabam se agrupando entre meninos e meninas. E acaba que os meninos acabam se saindo melhores. Mas isso não tem afetado a participação delas não tem deixado de participar por causa disso.

A superioridade encontrada pelo professor na participação dos meninos está relacionada à estrutura física, pontuando a força, o tamanho e a potência que eles podem atingir, o que, por sua vez, afeta o resultado das disputas durante as aulas. Além disso, a divisão feita por afinidades entre meninos e meninas potencializa a desigualdade, como já o dissemos anteriormente.

O professor aborda que, apesar de todos os seus alunos serem participativos, em determinados momentos ocorre um “desnível” por conta das divisões que eles fazem por afinidade. Mas, apesar disso, com a frase “isso não tem afetado a participação delas, não tem deixado de participar por causa disso”, ele percebe que o agrupamento por afinidade não compromete o envolvimento das meninas, apesar de, teoricamente, muitos meninos terem habilidades motoras e capacidades físicas mais desenvolvidos do que as meninas. Isso não significa que elas não devam ou não possam participar igualmente das práticas corporais. Entretanto, metodologias podem ser aplicadas para nivelar a experimentação corporal, não

proporcionando uma maior participação apenas para um grupo ou diminuindo as chances de desenvolvimento de outro.

Essa interferência é destacada também na narrativa do professor Gilmar em outro momento:

eu considero um absurdo, considero um contrassenso. Eu achava que eu isso estava superado na educação física. A gente ainda observa muitas falas, muitos direcionamentos para determinada prática. Por exemplo, a minha filha faz balé e tem um garoto que faz balé e é como se ele fosse um alienígena na aula, porque todo mundo observa, as mães, as pessoas o porquê ele tá fazendo balé. Mas eu achava que nas aulas de educação física estava superado.

O professor afirma considerar um “absurdo” que a diferenciação por sexo determine atividades específicas para meninos e meninas. Inclusive, ao dizer “a gente ainda observa muitas falas, muitos direcionamentos para determinada prática”, reconhece que ainda acontece e cita, como exemplo, uma atividade considerada propícia para meninas, o balé, atividade na qual os meninos que dela participam são considerados “alienígenas” por praticarem algo que não é culturalmente compreendido como masculino.

Esses padrões acabam limitando a participação das pessoas nas práticas corporais devido à compreensão de que determinada atividade não é pertencente ou adequada a um gênero. Assim é o caso do balé, atividade da qual os meninos não deveriam fazer parte conforme o senso comum. Logo, ao ser identificado que um menino participa dessa atividade, isso é comumente associado à ideia de inadequado, indevido ou desajustado, relacionando tal prática à orientação sexual não normativa, e, devemos lembrar, o mesmo ocorre com meninas que jogam futebol.

Dando continuidade à reflexão sobre como o docente percebe a existência de atividades por gênero, o professor Gilmar afirma o seguinte:

eu acredito que sim. Eu vou novamente tomar como parâmetro a minha filha. Ela tem cinco anos e ela está na educação infantil desde os dois anos e os papéis sociais desde a educação infantil são muito construídos, então correr é dos meninos, os meninos ficam correndo, as meninas brincam de boneca. Então é uma constituição que ela é perversa e ela se dá desde muito cedo. E o que a gente observa é um recrudescimento da sociedade no sentido de que debates que estavam avançando eles acabam retrocedendo nos últimos anos com o discurso conservador muito forte [...] de uma forma geral, por um aspecto da sociedade eu vejo avanços, muitos avanços, mas por outro lado uma resposta do conservadorismo também muito grande.

O professor Gilmar mostra que acredita que existe sim uma influência construída socialmente que relaciona o gênero às práticas, diferenciando meninos e meninas, corroborando a ideia de que o gênero influencia a prática das atividades físicas. Ele argumenta

que esse processo é uma “construção perversa” e que é um verdadeiro retrocesso, já que destaca ter havido avanços consideráveis, porém, agora vê uma “resposta do conservadorismo também muito grande”.

Ao retratar o retrocesso, o professor cita um discurso conservador que vem ganhando força nos últimos anos, como demonstrado por Barzotto e Seffner (2020). O conservadorismo traz práticas discursivas que circulam entre lugares e pessoas, como o espaço escolar, com assuntos morais e comportamentais fortemente associados a valores tradicionais, que reforçam a ideia de que as pessoas, de acordo com seu sexo, têm papéis a serem seguidos.

É claro que esses papéis atingem as práticas corporais, pois a retórica conservadora atinge práticas pedagógicas e escolares, principalmente quando verificamos abordagens de gênero e sexualidade sendo dominantes em espaços de discussões em diversos campos. Assim como o professor Gilmar cita, apesar de termos progredido consideravelmente em direção à igualdade em diferentes âmbitos da sociedade, a onda conservadora traz uma narrativa que busca estabelecer medo e pânico moral, criando um cenário de combate e buscando defender, teoricamente, a família, a moral e os bons costumes, conforme Miguel (2016) também demonstrou.

Mesmo sabendo que esse assunto ainda é algo conflitante, percebemos outra perspectiva nas narrativas que indicaram a posição denominada de “Plural”, representada por Marcelo, Leilane e Rosângela. O professor Marcelo é enfático:

não existe isso. Hoje é uma sociedade muito plural, também a gente não tem como restringir, até porque tem muitas meninas que jogam futebol melhor do que os meninos, tem muitos meninos que jogam vôlei muito melhor que as meninas. A gente tem que ter muita atenção, porque a sociedade nos incute isso, impõe isso. E os alunos vêm às vezes de outras escolas para a gente com esse pensamento.

O professor Marcelo compreende que relacionar atividades a estereótipos de gênero é algo imposto socialmente e um pensamento presente entre as/os próprias/os alunas/os. Entretanto, ao destacar que o fato de meninas jogarem futebol, um esporte tradicionalmente masculino, “melhor do que os meninos”, não corrobora a ideia de que a prática é determinada para apenas um gênero, assim como há “meninos que jogam vôlei muito melhor que as meninas”. Ao trazer essa reflexão, o docente reconhece a dinâmica social em sua pluralidade, destacando movimentos que superam a relação binária e linear que se estabeleceu entre as práticas e o gênero.

O docente ainda complementa a existência de diferenciação em atividades, não por sua prática em si, mas pelo que é possível para cada corpo:

por exemplo, vou trabalhar uma musculação, não tem como trabalhar as mesmas cargas porque tem o biotipo de cada um, né? Na sua individualidade já diz que você precisa ser diferente, né?... e do masculino em virtude da criação e dos estímulos são mais intensos do que do feminino, agora isso aqui cabe para as meninas ou isso aqui cabe para os meninos, isso não existe para mim.

O professor Marcelo destaca que a diferença encontrada é referente à individualidade biológica de cada pessoa na hora de fazer uma prática específica, como a musculação, onde esses fatores são importantes para definir carga, repetições e outros elementos que a compõem. Ele cita a musculação e como deve ser levado em consideração “o biotipo de cada um”, retratando que, dependendo da prática, essa diferenciação pode ocorrer e tem efeito direto no volume e tipo do treinamento para essa atividade.

Em sua narrativa, ele leva em consideração diferenças físicas que podem influenciar na execução de atividades práticas, porém ele acredita que não existe uma atividade que seja específica apenas para meninos ou para meninas.

A mesma perspectiva é identificada na fala da professora Leilane:

não, aqui nós temos um grupo de meninas que gostam muito do futebol, já jogaram, algumas treinam até em clubes, enfim, mas tem isso. Aqui o vôlei é muito forte entre meninos e meninas. Então, aqui o vôlei ele não tem esse caráter de somente para as meninas e o futebol para os meninos, não tem esse enfoque aqui.

Ela relata que, em sua atividade docente, não há a perspectiva de que uma determinada prática deve pertencer a um gênero, e sim que meninas e meninos podem e devem praticar as atividades de que gostem. Embora reconheça que há essa dimensão, com a frase “mas tem isso”, enfatiza que, em seu trabalho, identifica um “grupo de meninas que gostam muito do futebol” e que “o vôlei é muito forte entre meninos e meninas”, desmitificando o pensamento que determinadas práticas são previamente estabelecidas para um gênero específico.

Apesar de a sociedade impor a relação entre prática e gênero, fica claro com a narrativa desta professora que, na realidade, no cotidiano das escolas, isso não é uma verdade absoluta. A motivação para praticar uma atividade não deve ser estimulada por questões culturais, mas sim relacionada à identificação que cada pessoa tem com determinada atividade. Contudo, para que isso ocorra, é necessário incentivar o indivíduo a experimentar as diversas práticas corporais.

Os professores têm, em suas aulas, a possibilidade de proporcionar vivências sem se basear nos parâmetros do senso comum, fazendo com que seus/suas alunos/alunas consigam desconstruir visões de mundo e compreensões que trazem de contextos de fora da escola para a sala de aula. Tal atitude tem como ponto positivo refletir acerca do processo de aprendizado, buscando superar práticas excludentes e estereotipadas que acabam por embotar e limitar experimentações e identificações com as práticas e a disciplina de educação física.

Finalizando a segunda posição, a narrativa da professora Rosângela reforça o discurso de desconstrução desse paradigma:

olha, aqui já houve essa mudança. Aqui na escola, a educação física era menina separado de menino. Ainda bem que mudou isso aí, depois ficou todo mundo junto, menina e menino faz aula junto, não precisa mais mudar e foi o que aconteceu e deu para mudar essa concepção de que tem as práticas corporais de meninos ou meninas.

Podemos observar que separar práticas por gênero é algo que a professora considera por ser superado. Em outros trechos de sua narrativa, a professora Rosângela relata que, apesar de ainda não estar como o ideal, já houve algumas transformações nesta concepção. Ela ressalta que o momento em que “os meninos e meninas eram separados” foi ultrapassado e que, atualmente, na escola em que trabalha, as aulas são mistas. Além disso, ela especifica que “[...] deu para mudar essa concepção de que tem as práticas corporais de meninos ou meninas”, contribuindo para a ideia de que mudanças ocorreram na concepção das práticas corporais quanto a um gênero específico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das narrativas, buscou-se entender como as práticas corporais nas aulas de educação física são afetadas pela compreensão das relações de gênero entre docentes de educação física que atuam no Ensino Médio. Os resultados delinearão o modelo de orientação denominado na investigação de “desconhecimento”, caracterizado pela falta de domínio quanto a uma conceituação sobre gênero operando com elementos do senso comum e a partir de suas próprias experiências e pelo reconhecimento de que acionam a binaridade para a composição e organização das atividades pedagógicas, atingindo a participação, especialmente das meninas, embora tenha sido possível identificar inclinações diferentes nas atuações docentes.

Sobre as posições “imposição”, “reconhecimento” e “perspectiva divisionista”, identificadas nas narrativas sobre o modo como compreendem as relações de gênero, podemos dizer que, assim como Dornelles (2011) explica, entendemos que a cultura é generificada e, no âmbito da educação física, existe uma naturalização das representações femininas e masculinas, destinando meninos e meninas a determinadas atividades, como se isso fosse um dado da natureza, e não cultural, social ou histórico, como são de fato. Por outro lado, Dornelles e Dal’Igna (2015) assumem que a vida escolar é formada pelas relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Assim, os processos educativos vão além do âmbito pedagógico, ou seja, a docência envolve investir na condução e compreensão de processos sociais e em como tratar, da melhor forma, os mais diferenciados embates que são apresentados.

Destaca-se que o modelo de orientação “desconhecimento” revela uma apreensão das relações de gênero, que provavelmente se deve a padrões que a sociedade patriarcal impinge e que se refere a modelos que homens e mulheres devem seguir, fazendo com que exista uma dificuldade para perceber a hierarquia nos padrões mais simples das nossas vidas. Além disso, identificou-se a falsa ideia de que os homens não se beneficiam do poder nas relações de gênero.

As posições “destaque” e “afinidade” emergiram das narrativas relacionadas ao tema das relações de gênero nas aulas de educação física. Consideramos, assim como Altmann (1999), que o esporte é um jeito de os meninos exercerem o domínio de espaço na escola. Por vezes, as meninas resistem a esse processo de dominação por meio de atividades não esportivas, fora da quadra. Além disso, como destaca a autora, associar a imagem masculina aos esportes acaba minimizando a participação das meninas pela falta de representatividade. Assim, as e os estudantes se dividem por relação de amizade e afinidade em grupos específicos, o que dificulta a socialização de parte da turma. Segundo Munhoz (2018), a afinidade com a modalidade é algo que, no âmbito escolar, nem todos os alunos possuem. Neste sentido, os e as docentes podem motivar, orientar e contribuir para a prática de todas as atividades independentemente do sexo.

As posições “participativos” e “plural” foram delineadas nas narrativas sobre as relações de gênero e as práticas corporais. Identificamos, como Sousa e Altmann (1999), que o corpo das mulheres e homens são vistos de forma diferente. Aspectos como docilidade, sentimento e esforço são associados ao sexo e servem para modular práticas corporais como mais suaves, de pouco ou muito contato, afetando a participação de meninas e meninos nas

aulas. Isto contribui para afastar as meninas e meninos de práticas que gostariam de fazer ou para reforçar a dominação masculina. Contudo a investigação delineou, tal como Altmann, Ayoub e Amaral (2011) sugerem, a existência de práticas docentes que respeitam as diferenças, apesar das dificuldades ainda presentes.

Consideramos que o espaço escolar é um excelente ambiente para promover discussões sobre diferentes tipos de relações sociais. Durante as aulas de educação física, é possível colocar em prática a problematização em relação aos papéis de gênero, de modo que instiguem a necessidade de compreender as aulas de educação física na sua relação com estereótipos de gênero e de entender como acontece a participação de meninos e meninas. É preciso incentivar a construção de visões, de estímulos à participação em todas as atividades, motivando a socialização, a troca de experiências e a integração, independentemente de serem meninos ou meninas.

REFERÊNCIAS

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

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

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?". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19, p. 491-501, maio-ago. 2011.

ALVARINAS-VILLAVARDE, Myriam; PAZOS-GONZALEZ, Macarena. Estereotipos de gênero em Educación Física, una revisión centrada em el alumnado. **REDIE – Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 20, n. 4, p. 154-163, dez 2018.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras entre público e privado na educação, **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BITTENCOURT, Daniella Rocha; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. O corpo é voz, mas na educação física não: compreensões sobre corpo na formação docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4091, maio/ago. 2021.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, jan. 2014.

CARVALHO, Eulina Pessoa de Carvalho; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan. 2015.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; MURAD, Maurício. Discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação. **Salusvita**, Bauru, v. 35, n. 1, 2016.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante as relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

DINIZ, Debora. Perspectivas e articulações de uma pesquisa feminista. *In*: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (org.). **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 187-198, 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12-29, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. esp., p. 1585-1599, dez. 2015.

FRAGA, Alex Branco. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento**, v. 2, n. 3, p. 35-41, 1995.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola**. Porto Alegre: GRECCO, 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FRAGA, Alex Branco. O espetáculo do corpo: mulheres e exercício físico no início do século XX. In: CARVALHO, M. J. S.; ROCHA, C. M. F. (org.). **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LIMA, Francis Madlener de; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação física. **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 7, p. 243-252, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio 2008.

MATOS, Naiara da Rocha *et al.* Discussão de gênero nas aulas de educação física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 261-277, maio 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: escola sem partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2005.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para um currículo de educação física. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 18, p. 299-316, 2014.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; MOTTIN, Karina Veiga; SILVA, Amanda da. As cruzadas antigênero, antifeminismo, resistências e a disputa pela educação. **Dialogia**, n. 41, p. 22300, 2022.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esporte e lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

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

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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, 1999.

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**, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr. 2016.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, n. 13, p. 260-300, jan. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 241-260, 2006.

WELLER, Wivian. Narrativas biográficas de jovens: o que seus destinos revelam? *In*: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas Revista de Ciências Sociais**, v. 14, p. 325-340, 2020.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Faeeba**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul. 2013.

Recebido em: 15 maio 2024.

Aceito em: 14 jun. 2024.