



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E  
SOCIEDADE - PGCult  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

RARIELLE RODRIGUES LIMA

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PIO XII – MA

SÃO LUÍS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E  
SOCIEDADE - PGCult  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

**RARIELLE RODRIGUES LIMA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PIO XII – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria Nascimento Sousa

SÃO LUÍS  
2015

Lima, Rarielle Rodrigues

As relações de gênero no espaço da educação física escolar no município de Pio XII – MA / Rarielle Rodrigues Lima. – São Luís, 2015.

131 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria do Nascimento Sousa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, 2015.

1. Educação física 2. Relações de gênero 3. Escola I. Título

CDU 700 – 055.2(812.11)

**RARIELLE RODRIGUES LIMA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PIO XII – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

**Aprovada em 21/09/2015**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Sandra Maria Nascimento Souza (Orientadora)  
Doutora em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup>. João Batista Bottentuit Júnior  
Doutor em Educação Tecnologia Educativa  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Jackson Ronie Sá da Silva  
Doutor em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus amores Anna Sophia e  
Ariel (*In Memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

A escrita da dissertação é um momento que fazemos muitas coisas e na maioria delas, eu estava sozinha. Mas, muitas pessoas me ajudaram a construir este trabalho e por isso posso dizer que, no fim das contas, eu estava em grupo. E, finalmente chegou o momento de agradecer cada contribuição, cada conselho e cada puxão de orelha.

Agradeço a Deus e a Meishu-Sama pela permissão de estar neste mundo aprimorando meus conhecimentos e aprendizados enquanto ser de Luz.

À minha mãe, Railda, por muitas vezes brigar e dizer que faço várias coisas ao mesmo tempo, e ser a minha maior incentivadora de um jeito peculiar que é só dela.

Ao meu pai, Ozarias, pelas ajudas e mãozinhas em Pio XII.

À minha irmã, Rayra, que mesmo distante nunca deixou de sonhar comigo e de me fortalecer quando pensava em desistir pelas adversidades da vida (mana, obrigada pelo Abstract!).

À minha irmã, Raianne, pela parceria no campo e no levantamento das informações sobre os (as) professores (as) de educação física. Sem você gata, não seria possível!

Ao meu cunhado, Arnaldo, por compartilhar das angústias do mestrado! Conseguimos!

À minha amada Anna Sophia que na sua pequenez e sagacidade me estimula cada vez mais a seguir novos caminhos e escalar novos penhascos.

Ao Ariel que não pude conhecer, mas o imagino com um sorriso no rosto me fazendo seguir.

À minha prima, Lorena Rodrigues, que nesse período se aproximou mais de mim e pela grande torcida! Valeu, prima!

À Cássia, Léo e Thays que tanto me ajudam, por lerem os meus escritos e me estimulam para não dormir no ponto. Em especial ao Léo pelas considerações e pelas dicas pra melhorar a minha escrita.

Aos (às) amigos (as) da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Marília Milhomem, Domingas Calda, Carlos Silva e Anne Karoline,

pelos conselhos, pelos incentivos, por espalharem aos quatro cantos o quanto sou NERD e por não deixarem a minha peteca cair. Em especial, Marília e Domingas por sempre estarem por perto lendo os meus textos.

Às minhas amigas do Mestrado em cultura e sociedade, Thayza Felipe, Katiana Santos e Maria Aparecida, que nos nossos encontros presenciais e virtuais sempre motivaram e compartilharam os medos e as confusões da vida de mestranda. Meninas, terminamos!

Ao amigo César Boralho, o meu Cesinha, que com seus poemas e suas brincadeiras animavam meu dia. César, eu não sou autista!

Aos Funcionários do depósito da merenda escolar, seu Ilton e Totó, que muito me ajudaram identificando as escolas e me proporcionando muitas galgalhadas no período da pesquisa.

Às garotas das sociais, Juliana Pavão, Stéfani Veras, Cleidiane Moreira, Marília Martins e Valquíria Santos, por estarem sempre comigo partilhando momentos maravilhosos no curso de Ciências Sociais.

Aos (às) meus (minhas) amigos (as) do Twitter - os Rejeitados – em especial Naylla Duailibe, Carina Andrade, Ramiro Aguiar, Geydson Brandão, Maria Rita Machado e Laura Feitosa pelos nossos encontros e por me proporcionarem muitos risos nesse período tão estressante.

Aos (as) amigos (as) do COESUFMA, Ricardo Fernandes, Ana Paula, Marília Daniele e Raimundo Júnior, pelos quatorze anos de amizade e de muito companheirismo e apoio.

Aos (as) colegas do Grupo de Estudos em Gênero, Identidade e Memória - GENI pelas contribuições nas inúmeras apresentações até a elaboração da versão final desta dissertação.

Aos (as) colegas do Grupo de Estudos Rurais e Urbanos - GERUR por me proporcionarem momentos inesquecíveis e conhecimentos inimagináveis nas pesquisas de campo e nos trabalhos em equipe.

Ao Juscinaldo Almeida pelo belíssimo trabalho na construção do mapa de Pio XII. Obrigada geógrafo!

À professora Sandra, querida orientadora, pela paciência e pelos auxílios além do âmbito acadêmico.

Aos (as) professores (as) do mestrado em cultura e sociedade pelos conhecimentos compartilhados e pelas trocas estabelecidas que muito me ajudaram na construção deste texto.

Aos (as) professores (as) e gestores (as) que se dispuseram a participar e tornaram este trabalho possível com suas experiências e seus conhecimentos.

Aos (as) alunos (as) que compuseram os grupos focais e que muito me ensinaram sobre a prática dos (as) professores (as) de Educação Física.

Aos (as) amigos (as) que conheci e cultivei laços nessas intempéries que me fortaleceram e me impulsionaram a avançar sem medo.

Aos professores João Batista Bottentuit Júnior e Jackson Ronie Sá da Silva que se dispuseram a compor a banca de defesa, contribuindo para minha formação enquanto pesquisadora.

Enfim, a todos (as) que me ajudaram e aqueles (as) que não atrapalharam meu caminhar!

Obrigada!

“A sensação de incerteza o deixa feliz, ele diz. Afirma também que gosta de estar sempre a se reajustar” (O Cavaleiro de Shalott – Elizabeth Bishop).

## RESUMO

Nesta dissertação proponho compreender as concepções de gênero dos (as) professores (as) de educação física, sobre os modos como direcionam a sistematização dos conteúdos das aulas práticas no Município de Pio XII, tendo em vista, o destaque que tem o aspecto prático na disciplina, diferenciando atitudes e práticas em função do gênero, uma vez que historicamente, a construção da disciplina esteve permeada por discursos que consideram a *diferença sexual* como natural fincada nos genitais, em consonância com discursos da biologia, da medicina, psiquiatria etc. Essa delimitação tem orientado as atividades e os conteúdos ministrados na educação física escolar. Faço uso do método etnográfico e de técnicas de observação participante, entrevistas semiabertas e grupos focais para a aquisição de informações no período de inserção no Município de Pio XII, que envolveu professores (as), alunos (as) e gestores (as) entre agosto de 2014 e março de 2015. Utilizo-me das contribuições de Scott (1995), Butler (2003; 2004), Louro (2002; 2003), Foucault (1987; 2012); Luz Júnior (2001; 2002), Romero (1990; 2001) Daolio (1995), Oliveira (1996); Kunz (1993), Darido et. al. (2001) entre outros (as) para as discussões que permeiam os espaços da educação física escolar evidenciando as relações sociais de gêneros produzidas e reproduzidas no “fazer educação física” no espaço escolar.

**Palavras-Chave:** Educação física escolar. Relações de gênero. Educação básica.

## ABSTRACT

In this dissertation I propose understand gender concepts of (as) teachers (as) physical education, on the ways direct the systematization of the contents of the practical classes in the city of Pius XII, given the prominence it has practicality in discipline, differing attitudes and practices based on gender, since historically, the construction of the discipline was permeated by discourses that consider sexual difference as natural stuck on the genitals, in line with discourses of biology, medicine, psychiatry etc. This delimitation has guided activities and content taught in school physical education. I make use of the ethnographic method and participant observation techniques, semi-open interviews and focus groups to acquire information on the break-in period in the city of Pius XII, which involved teachers (as), students (as) and managers (as) between August 2014 and March 2015. I use me of Scott's contributions (1995), Butler (2003, 2004), Louro (2002; 2003), Foucault (1987; 2012); Luz Jr. (2001; 2002), Romero (1990; 2001) Daolio (1995), Oliveira (1996); Kunz (1993), Darido et. al. (2001) among others (as) for discussions that permeate the spaces of school physical education highlighting the social relations of genres produced and reproduced in "doing physical education" at school.

**Keywords:** Physical education. Gender relations. Basic education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1.</b> Principais abordagens da educação física escolar .....	42
<b>Figura 01:</b> Mapa de localização de Pio XII – MA.....	56
<b>Diagrama 01:</b> distribuição das interrelações no universo da Educação Física em Pio XII.....	62
<b>Figura 02:</b> Localização das escolas e dos espaços de atividade física no Município de Pio XII .....	67
<b>Figura 03:</b> Croqui com a localização das escolas e espaços de prática de atividade física.....	67

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Descritores utilizados na busca nas bases de dados.....	44
<b>Tabela 02:</b> Dissertações utilizadas para análise .....	44
<b>Tabela 03:</b> Distribuição dos (as) professores (as) de Educação Física por escola na educação pública .....	58
<b>Tabela 04:</b> Localização dos (as) professores (as) de educação física por níveis de atuação e turnos de trabalho.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB - Associação Atlética do Banco do Brasil

C. E. – Centro de Ensino

CEDES - Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer

CND - Conselho Nacional de Desporto

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAENTERPRE - Faculdade Aberta de Filosofia, Teologia, Educação Física e Pedagogia Religiosa

GENI - Grupo de Estudos em Gênero, Memória, Identidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NUTESES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Nos Parâmetros Curriculares para Ensino Médio

PGCult - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEEDUC/MA - Secretaria Estadual de Educação do Maranhão

SINPROESEMMA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipal do Estado do Maranhão

U.I. – Unidade Integrada

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UMES - União Municipal dos Estudantes Secundaristas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> O início da jornada.....	16
<b>1. OS ESTUDOS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO FÍSICA:</b> Categorias centrais deste estudo.....	28
<b>1.1 O gênero como categoria de análise sociológica</b> .....	<b>28</b>
<b>1.2 O Universo da Educação Física</b> .....	<b>33</b>
1.2.1 Os estudos de gênero e Educação Física: uma interlocução possível .....	43
<b>2 O CAMINHO TRILHADO:</b> processo de construção teórico-metodológica.....	49
<b>2.1. Abordagem teórico-metodológica</b> .....	<b>49</b>
<b>2.2 O universo empírico</b> .....	<b>54</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO FÍSICA EM PIO XII:</b> Falando sobre o campo .....	56
<b>3.1. Os sujeitos envolvidos:</b> Construtores da Educação física em Pio XII .....	60
<b>3.2 A (re)inserção no campo:</b> o posicionamento de pesquisadora .....	64
<b>4. AS CONSTRUÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA:</b> dos espaços físicos e da formulação das concepções de gênero nas aulas práticas .....	66
<b>4.1 Aqui e ali:</b> os espaços e materiais utilizados para a prática da educação física escolar .....	66
4.1.1 A organização e distribuição das aulas práticas nas escolas municipais ....	70
4.1.2 A organização e distribuição das aulas práticas nas escolas estaduais .....	72
<b>4.2 Entre entrevistas, grupos focais e observações:</b> Os dizeres e fazeres em Educação Física Escolar.....	75
4.2.1 Os processos metodológicos de ensino da educação Física .....	75
4.2.2 O processo de elaboração, distribuição e planejamento dos conteúdos.....	81
4.2.3 As diretrizes curriculares e as práticas de ensino em educação física.....	89
<b>4.3 As construções de gênero nos espaços da educação física</b> .....	<b>95</b>
4.3.1 “É de brincadeira, professora”: os dizeres sobre as habilidades femininas.	101
4.3.2 “Da minha roupa cuido eu”: usos das roupas práticas .....	105
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>112</b>
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	128

## **INTRODUÇÃO:** O início da jornada

Ao iniciar meus estudos para a construção desta dissertação, muitas dúvidas afloram e à medida que lia novos questionamentos surgiam e perturbavam a minha construção: O que e como escrever? Qual caminho seguir? Muitas vezes me lembrei de Norbert Elias (2001), quando argumentava sobre a construção de sua tese em relação as suas autocobranças e suas dificuldades em escrever. Mas, finalmente consegui me centrar e elaborar algumas construções que constituem este texto.

A cada posicionamento uma escolha se estabelece e a sua intencionalidade deve ser apresentada como nos orienta Bourdieu (2005a) em esboço de autoanálise. Assim, começo a construir a minha rede de informações teóricas e conceituais. A formação em duas áreas complementares<sup>1</sup>, porém distintas do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PGCult), cuja vertente norteadora é a área de Ciências Sociais, gerou muitos conflitos quanto à adequação das leituras e a atualização de meu lugar social enquanto pesquisadora. Porém, o retorno para a conclusão do curso de Ciências Sociais, iniciado em etapa anterior, possibilitou-me um leque de modificações no meu escopo de investigação e uma vertente mais crítica em relação aos acontecimentos e às leituras orientadas para a feitura desta dissertação.

O interesse pelo estudo das relações de gênero começou a se desenvolver ainda na graduação de Educação Física na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio dos estudos do professor doutor Agripino Alves Luz Júnior que em sua dissertação de mestrado sob a orientação do professor doutor Elenor Kunz realizou o levantamento das produções da década de 1980 e 1990 sobre as relações de gênero na Educação Física. Mas, foi na prática docente que esses questionamentos borbulharam e martelaram meus pensamentos.

Ingressei na educação básica por intermédio do concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEEDUC-MA) em 2009 para professora de Educação Física, tanto do ensino fundamental como do ensino médio para o Município de Pio XII – MA. Fui lotada, em 2010, no Centro de Ensino Médio Newton Bello, e, posteriormente transferida para o Centro de Ensino Médio Jansen

---

<sup>1</sup>Sou graduada em Fisioterapia e Educação Física.

Veloso, no qual estou atualmente. Ao iniciar minha atividade docente, percebi alguns reboliços quanto à metodologia utilizada na execução de minhas aulas, já que até então as aulas de Educação Física eram exclusivamente práticas e executadas em horários contrários e separadas por “sexo<sup>2</sup>”. Consegui inserir os horários no turno dos (as) alunos (as) na escola que atuo, dando relevância às aulas teóricas, mas não tive muita facilidade em desconstruir a percepção das turmas separadas por “sexo”.

Porém foi na especialização em gênero e diversidade na escola oferecida pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que as discussões e as problematizações foram se concentrando e me deixando mais inquieta. A participação no Grupo de Estudos em Gênero, Memória, Identidade – GENI proporcionou o acúmulo de informações e de conhecimentos que culminaram com a elaboração do trabalho de conclusão da especialização e o aprofundamento da pesquisa em nível de mestrado.

Continuando com a temática de estudo estabelecida na especialização: as relações de gênero e o ensino da Educação Física, adentro mais profundamente sobre os discursos e as representações dos (as) professores (as) de Educação Física quanto às relações de gênero e sua prática docente para além do conhecimento da metodologia de ensino. Por identificar que as representações de gênero marcadas pela sua construção biológica e fisiológica orientam as práticas docentes dos (as) professores (as) de Educação Física no município, em geral, ressalto a necessidade de investigação aprofundada sobre essa especificidade no contexto escolar. Ao perceber alguns problemas que se constituem nessa atividade, justifico meu interesse no desdobramento dessa discussão realizando esta pesquisa e estudo centrado nos eixos da Educação Física e as possíveis distribuições de gênero.

Rememorando<sup>3</sup> as vivências em Educação Física em Pio XII como aluna de ensino fundamental, em meados da década de 1990, onde as aulas eram distribuídas por “sexo” e como professora de Educação Física, em 2010, muitas foram as minhas indagações iniciais quanto à prática docente e as discussões sobre

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo “sexo” entre aspas para apontá-lo como naturalização construída em discursos, em dado momento histórico, referindo-se à perspectiva anátomo biológica.

<sup>3</sup> Utilizando as perspectivas de Halbwachs (2006) sobre a compreensão de memória apresentadas em seu livro a Memória coletiva.

as relações de gênero e seu aspecto construtivo. Tal fato levou-me à construção dos seguintes questionamentos: Por que em Pio XII a prática docente enfatiza os discursos de separação das turmas pela diferença de gênero? Qual a justificativa de tal separação? Quais as reais diferenças que são levadas em consideração para determinar o que pode e o que não pode ser feito? Quais as limitações estabelecidas para cada conteúdo? Por que limitar a prática de Educação Física aos conteúdos que não possibilitam uma vivência motora e cognitiva ampla? Por que escolher determinado conteúdo e não outro? As constantes problematizações do cotidiano (BOURDIEU, 1983a) nas aulas práticas culminaram com a proposição desta dissertação.

Por outro lado, merece atenção o destaque que é concedido ao esporte, na Educação Física escolar, em especial, ao futebol masculino. Se pensarmos nas inúmeras possibilidades educativas<sup>4</sup> e sociais que a disciplina pode oferecer aos (as) alunos (as) das escolas públicas desse município, a redução da Educação Física ao seu viés esportivo é distanciá-la de seu sentido e significado atual de inserção no currículo escolar. Embora, não me concentre nesse aspecto esportivo como eixo de inserção, não suprimirei o discurso do desempenho físico tão marcado na constituição da Educação Física no município de Pio XII.

Nessa perspectiva, elenco como categorias que entrecruzam a construção do objeto: o gênero, sua construção sócio-política e a Educação Física no contexto escolar. Assim, ao conceber o gênero como categoria de análise, como é proposto por Joan Scott (1995), destaco a constituição social da categoria permeada por relações de poder, que “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas distribuições do poder, mas essa mudança não é unidirecional” (p.86). Dessa forma, acrescento o posicionamento de Foucault (2012), no livro *Arqueologia do Saber*, quando este aponta a constituição dos saberes baseando-se nas interrelações discursivas e como estas se articulam com as instituições em um constante aparecimento e transformação desses saberes que, sempre, são situados em relações de poder, compondo assim, o rol de discussões sobre relações de gênero e práticas de ensino de maneira ampla.

Partindo da concepção de Joan Scott (1995) sobre a construção social e as relações de poder, que podem ser desveladas com o uso da categoria analítica

---

<sup>4</sup>Desenvolvimento das capacidades físicas e psicomotoras, discussões sobre cultura corporal e desempenho/treinamento físico.

gênero, posso demonstrar a conexão entre escola e diretrizes curriculares de ensino para a propagação e consolidação de discursos normatizadores. Logo, a escola, por ser concebida como instituição que tem como princípio norteador a modificação social e a preparação do indivíduo enquanto cidadão, se apresenta como principal instrumento socializador e construtor de normas regulamentadoras de comportamentos. Tendo como base os interesses históricos e as relações de poder existentes no ambiente educacional, os estudos de gênero subvertem alguns discursos e práticas no intuito de visibilizar uma problemática secular: a diversidade na educação e as desigualdades construídas. Para nos situarmos quanto a categoria gênero e como essa perspectiva de análise tem sido construída por alguns estudiosos do campo é preciso um retorno histórico sobre a constituição da disciplina Educação Física.

Gancz (2006, p. 1981-1982) em seu estudo sobre o ensino da história da Educação Física apresenta como marcação cronológica hegemônica períodos diversos que relacionam diferentes concepções de funções e necessidades de trabalhar e ver o corpo, tendo por base as produções<sup>5</sup> de Marinho (1953), Mazzei e Teixeira (1967), Ghirdelli Júnior (1989) e Coletivo de autores (1993) para essa delimitação. Embora, a percepção linear da história da Educação Física seja limitante, ela permite um apanhado geral que nos é interessante no momento. Portanto, podemos destacar quatro grandes tendências metodológicas da Educação Física:

- **Educação Física Higienista (1889-1930)** – Propunha uma ênfase na saúde, cabendo no papel da Educação Física a formação de indivíduos fortes, saudáveis e propensos à aderência a atividades boas em detrimento de maus hábitos. Tinha por finalidade “[...] proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, formando o homem física e moralmente sadio alegre e resoluto” (MARINHO, 1953, p. 177.)<sup>6</sup>;
- **Educação Física Militarista (1930-1945)** – De forte influência dos militares, foi decretado no país o “Regulamento n. 7”, tornando de caráter oficial a utilização do “Método do Exército Francês”. Tinha por objetivo o “desenvolvimento harmônico do corpo. Desenvolvimento

---

<sup>5</sup>Destaco os (as) autores (as) base utilizados para a fundamentação da percepção de Gancz (2006) e permaneço com elas na citação direta para direcionar o posicionado oriundo de cada autor como forma de estabelecer a conexão da produção de conhecimento.

<sup>6</sup>MARINHO, I. P. História da Educação Física e dos Desportos no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.

da personalidade. Aperfeiçoamento da destreza. Emprego da força e espírito de solidariedade” (MAZZEI & TEIXEIRA, 1967, v. IV, p. 143)<sup>7</sup>;

- **Educação Física Pedagogicista (1945-1964)** – Com uma visão que pode ser traçada ao liberalismo, a vertente pedagogicista propunha a Educação Física como um meio de formação do indivíduo. “A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p.29)<sup>8</sup>;
- **Educação Física Competitivista (1964-1985)** – Marcada pelo forte apelo aos esportes de competição oficiais, por um “culto do atleta-herói”, essa visão foi a predominante no regime militar. Foi o período que houve o maior investimento na Educação Física como um todo. O professor deveria preparar esses futuros atletas. “Quer-se dar ao professor de Educação Física a convicção de que ele, por força da profissão é condutor de jovens, um líder e não pode aceitar ser conduzido por minorias ativas que intimidam que ameaçam e, às vezes, conseguem, pelo constrangimento, conduzir a maioria acomodada, pacífica e ordeira” (FERREIRA, 1969 apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p.31)<sup>9</sup>;
- **Educação Física Popular (1985-)** – Movimento de cunho ideológico que pretende mudar o paradigma da Educação Física, saindo do competitivismo para uma visão em direção a “[...] ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p.34). Outro exemplo que mostra o viés ideológico é o do Coletivo de Autores que fala que “[...] o aluno sistematiza o conhecimento sobre os saltos e os conceitos que explicam o conteúdo e a estrutura do objeto salto, desde as leis físicas e características no nível cinésio/fisiológico, até as explicações político-filosóficas da existência de modelos de salto” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p.65)<sup>10</sup> (GRANCZ, 2008, p. 1980-1981, grifo e notas minhas).

Dessa forma, a constituição da Educação Física escolar no Brasil, como também nos chama a atenção Claudete Bolino (2004), foi construída por várias inserções e discursos sobre o corpo. Porém, os valores da sociedade brasileira divergiam dos conceitos adotados pelas propostas europeias, que foram as bases da constituição da Educação Física no Brasil, as quais ressaltavam e davam ênfase à ginástica para a mulher, o que no período do império era considerada imoral pela elite conservadora da época (ALBUQUERQUE, 2009).

<sup>7</sup>MAZZEI, J.; TEIXEIRA, M. Coleção C.E.R. 05 Volumes. 1. ed. São Paulo: Fulgor, 1967

<sup>8</sup>GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física Progressista. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

<sup>9</sup>Op. Cit.

<sup>10</sup>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

As construções sociais da Educação Física e seu crescimento na escola demonstram pontos interessantes quanto à utilização dos discursos sobre o corpo passando por uma perspectiva biologicista voltada para a saúde até o culto dos corpos belos em seu aspecto estético. Bolino (2004), comenta que muitos dos discursos presentes no decorrer do processo histórico de consolidação da disciplina ainda estão fortemente marcados em sua prática.

De acordo com o posicionamento de Guacira Lopes Louro (2007) quando argumenta sobre a construção escolar das diferenças, a escola é produtora de desigualdades, distinções e diferenças. Acrescenta que

[A escola] concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” - e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2007, p. 57).

Desse modo, o ambiente escolar é constituído como espaço de construção, atualização e reprodução de discursos e conceitos, a permanência da divisão das atividades diferenciadas por “sexo” na Educação Física escolar não permite a interlocução das diferentes possibilidades de interação/relações sociais, decorrendo assim, a reprodução de hierarquizações pelas diferenças.

Utilizando o posicionamento de Foucault (1987) para pensar sobre o surgimento da Educação Física como forma de domesticação dos corpos e como a escola pode ser utilizada e apresentada como instituição regulamentadora, é possível destacar as ações de resistência, de subversão da ordem quanto às possibilidades de ensino da Educação Física. Os estudos de gênero me permitem essa visibilidade, a motivação para o estudo e a discussão deste tema.

A definição da diferenciação pautada no “sexo”, presente nas práticas da Educação Física - que aqui destaco - a Educação Física escolar, orienta-se pela perspectiva de uma separação entre “sexo” e gênero, considerando este último como atribuição de significados culturais, enquanto o sexo seria a base natural. Desse modo, se inscreveriam nos corpos as representações de gênero. Teresa de Lauretis (1994) nos aponta que o gênero é produzido em tecnologias e discursos institucionais que controlam, em disputa de poderes, o campo do significado social,

promovendo, produzindo e instituindo essas representações do que vem a ser e do que se espera que seja “um homem” ou “uma mulher”.

Partindo da perspectiva na qual a escola pode ser percebida como uma tecnologia do gênero (instituição discursiva de produção e reificação de conceitos e normas), os discursos e as ações sociais contidas no processo de ensino-aprendizagem, por intermédio da experiência produzem subjetividades e participam da acumulação do capital cultural<sup>11</sup> de percepção do mundo. Logo, a prática docente inserida nesse contexto de socialização e de reprodução/atualização de discursos pode ser compreendida como expressão de um capital cultural, adquirido institucionalmente, onde o local social do professor pode ser visto como ponto de partida para a elaboração e construção de uma sequência didática de valores e crenças.

Jurandir Freire Costa (1996), em seu texto *O referente da identidade homossexual* traz informações quanto à formação do discurso sexual naturalizado/naturalizante, afirmando que

Aprendemos que nascemos homens e mulheres e que homens e mulheres são radicalmente diferentes do ponto de vista sexual, por uma imposição das leis biológicas. Mas esta concepção de sexo baseada numa suposta bissexualidade original nem sempre existiu (COSTA, 1996, p.66).

O discurso da diferenciação por “sexo” estabelecido na Educação Física como critério de escolha para determinados exercícios e intensidade de intervenção tem raízes fincadas na construção histórica nos discursos das ciências médicas de classificação dos corpos iniciada no século XV e com o avançar das grandes navegações nos processos de colonização e modernização das colônias nos séculos XVIII e XIX que se propagaram por todo Ocidente.

Thomas Laqueur (1994), em *La construcción del sexo*<sup>12</sup> apresenta uma perspectiva da construção da diferenciação sexual. Inicialmente, o historiador comenta que nos primeiros milênios, partindo de Aristóteles e outros filósofos, a diferença sexual era concebida a partir da ideia da mulher como um homem

---

<sup>11</sup>Ver Bourdieu (2005b), em escritos da educação, sobre os três estados do capital cultural, onde apresenta as formas de existência e como estão interligadas e indissociáveis, para mais informações.

<sup>12</sup>A construção do sexo (tradução minha).

incompleto e como complemento deste. Nesse sentido, a mulher era percebida como um receptáculo para a reprodução da humanidade.

As modificações dos discursos (modelos) apresentados por Laqueur (1994) sobre o sexo e a diferença sexual têm como ponto de referência o sujeito masculino. Dessa forma, o homem e a mulher não seriam diferentes apenas pela diferença do sexo, mas também são “[...] distintos em todos os aspectos imagináveis do corpo e da alma, em todos os aspectos físicos e morais<sup>13</sup>” (p. 23).

Deste modo, o velho modelo, em que homens e mulheres se ordenavam segundo seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de um eixo de marca masculina, cedeu ao final do século XVIII para um novo modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Uma anatomia e uma fisiologia da incomensurabilidade substituiu uma metafísica da hierarquia na representação da mulher em relação ao homem (LAQUEUR, 1994, p.24)<sup>14</sup>.

O percurso histórico estabelecido por Laqueur (2005, p. 31) para a compreensão da construção do sexo nos permite uma visualização ampla nos discursos produzidos, revelando as relações de poder constituídas nas atribuições de significados que produzem a diferença de gênero:

Para ter certeza, a diferença e a igualdade mais ou menos recônditas estão por toda parte; mas quais delas importam e com que finalidade, é determinada fora dos limites da investigação empírica. O fato de que em certa época o discurso dominante interpretava os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas de um sexo, e em outra época como opostos horizontalmente ordenados e incomensuráveis, deve depender de outra coisa que não das grandes constelações de descobertas reais ou supostas. [...]. Só houve interesse em buscar evidências de dois sexos distintos, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes [...] e quando as diferenças foram descobertas elas já eram, na própria forma de sua representação, profundamente marcadas pela política de poder do gênero.

Argumenta ainda que, as transformações sociais e políticas ocorridas no século XVIII<sup>15</sup> catalisaram novas compreensões e posicionamentos quanto ao corpo,

---

<sup>13</sup>(LAQUEUR, 1994, p. 23). Do original em espanhol.

<sup>14</sup>Ibidem, p. 24.

<sup>15</sup>A ascensão da religião evangélica, a teoria política do iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos [...], as ideias de Locke de casamento como um contrato,

intrínsecos a cada um desses desenvolvimentos acrescentando desta forma que “o sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional [e] é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder” (LAQUEUR, 2005, p. 33)

José Maurício Domingues (2005), em *Sociologia e modernidade*, ao comentar sobre individualidade, identidade e sociabilidade na modernidade argumenta sobre as relações pessoais e sexualidades marcadas pela concepção individualista do sujeito afirmando que

Os desencaixes e a individualização fariam do mundo uma teia de relações sociais em aberto, na qual as instituições e as regras sociais, assim como a identidade do indivíduo perdem uma fixidez [...] em vez de um saber universal e definitivo, seria o jogo de sua perene reconstituição que servia a sua definição (DOMINGUES, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, acrescenta ainda que as modificações em relação ao caso das mulheres foram enormes, passaram de seres incapazes e incompletos centradas na capacidade emotiva, excluídas da vida pública e subordinadas aos maridos para indivíduos com autonomia para tomar decisões, modificando tanto a esfera da vida privada, onde assumem cada vez mais posições de poder, quanto da pública, que deixa de ser exclusiva dos homens.

Partindo desses posicionamentos quanto à construção da diferenciação dos sexos, baseada na interpretação da constituição orgânica da natureza *humana*, marcada pela desigualdade hierárquica entre os polos masculinos e femininos, marcação política de poder na construção social do gênero, constato a presença de um discurso de separação e organização de turmas por “sexo” nas escolas da rede de educação básica no município de Pio XII. Esta constatação me levou a investir na problemática da investigação, buscando compreender como os professores e professoras de Educação Física significam e avaliam as suas práticas docentes; quais explicações e intersecções discursivas utilizam para distribuição das turmas por “sexo”; como está constituída a organização pedagógica da elaboração e

---

as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaborada pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábricas com sua reestruturação da divisão sexual do trabalho, o surgimento de uma organização de livre mercado de serviços ou produto, o nascimento das classes, separadamente ou em conjunto (LAQUEUR, 2005, p. 33) (tradução minha).

distribuição dos conteúdos e o que norteia esse posicionamento na construção das percepções de gênero no cotidiano escolar.

A definição da problemática de pesquisa direciona o olhar do (a) pesquisador (a), mas não limita ou reduz sua percepção quanto às demais relações inerentes ao campo. Portanto, a percepção dos (as) professores (as) quanto ao conteúdo trabalhado é essencial para o entendimento de como as significações de identidades sexuais e de gênero<sup>16</sup> podem ser reforçadas ou não nas aulas práticas de Educação Física e como essas marcações interferem no planejamento e sistematização das aulas. Embora, a construção e elaboração dos conteúdos a serem trabalhados no ano letivo sejam de responsabilidade dos (as) professores (as), eles (as) devem levar em conta as diretrizes curriculares para o ensino dessa disciplina para o estabelecimento desse conjunto. Dessa forma, a articulação dessas práticas e as diretrizes curriculares nos possibilitam um entendimento mais amplo das justificativas de escolha e como essas definições são organizadas pedagogicamente dentro do ambiente escolar.

Utilizando-me da concepção de Norbert Elias (1994) de teias de relações e interdependências na construção de uma configuração, onde não há um isolamento das relações, mas uma cadeia, acrescento à minha perspectiva de constituição e de produção do gênero em aulas de Educação Física, no município de Pio XII, a tentativa de compreensão do espaço escolar trazendo para o debate deste tema os (as) gestores (as) e os (as) alunos (as). Como Foucault (1988) comenta sobre a construção de discursos e o entendimento dele, não necessariamente devemos centrar o olhar e a escuta sobre um único ato discursivo, mas percorrer toda uma rede de cadeias estabelecidas. Nesse sentido, elenco como importante o acolhimento dos discursos de diversos sujeitos que fazem parte da instituição escolar.

Destarte, o principal objetivo a alcançar com este estudo centrou-se na compreensão das concepções de gênero dos (as) professores (as) de Educação Física, sobre os modos como direcionam a sistematização dos conteúdos das aulas práticas no Município de Pio XII, tendo em vista, o destaque que tem o aspecto prático na disciplina, diferenciando atitudes e práticas em função do gênero. De

---

<sup>16</sup> Refiro-me às identidades de sexo e gênero, como são comumente entendidas nos discursos de muitos professores, como instâncias separadas.

acordo com Kunz (1993), essa peculiaridade constitui o caráter fundamental de treinamento dos corpos e aquisição de habilidades. Nessa perspectiva, a sistematização concebida com essa diferenciação abarca e possibilita o surgimento de muitos outros questionamentos e discursos presentes na escola quanto ao que se entende sobre Educação Física, em especial a escolar.

Partindo destas questões iniciais, sistematizei as análises e interpretações, aproximando-as de uma perspectiva pós-estruturalista por esta apresentar a possibilidade de entendimento dos fatos sociais com suas intersecções política, cultural e social, em relações de poder, rompendo com “a visão dualista [de produção dos sujeitos de gênero], [...] que remete a ideia de essência [...] dando lugar à subjetividade como produção de diferenças em um espaço de criação e invenção, de movimento de forças e fluxos” (CARVALHO, 2010, p. 21).

Deste modo, a organização dos capítulos, constituídos nesta dissertação, tem como intuito construir a conexão entre os aportes teóricos utilizados para a construção e estruturação do pensamento aqui proposto com as categorias discutidas e a associação com o trabalho de campo.

O primeiro capítulo, *Os estudos de Gênero e a Educação Física: Categorias Centrais neste estudo*, traz informações acerca da construção de gênero enquanto categoria analítica utilizando para as explicitações dos discursos Joan Scott (1995), Judith Butler (2003; 2004), Guacira Lopes Louro (2002; 2007), Teresa de Lauretis (1994) e outras autoras, além de noções sobre o universo da Educação Física, tecendo de maneira ampla a constituição da disciplina no ambiente escolar traçando um breve percurso histórico com os (as) autores (as) Lino Castellani Filho (1988), Claudete Bolino (2004) e muitos (as) outros (as). Finalizo o capítulo com a interlocução das produções que envolvem Educação Física e relações de gênero com base nas produções de Neise Gaudêncio Abreu (1990), Agripino Luz Júnior (2001), Eliete do Carmo Verbena (2001), Irlés Maria Araújo Braz (2005) para situar alguns posicionamentos nessa possível interlocução.

O capítulo dois, *O caminho trilhado: Construções teórico-metodológicas*, focaliza o universo empírico de estudo pontuando algumas informações sobre os lugares que são pertinentes para a compreensão deste estudo, além de abordar informações sobre a construção do campo de trabalho, situando-me em relação aos (as) atores (atrizes) sociais, por intermédio de um processo de idas e vindas que possibilitam uma compreensão das impressões e representações construídas no

decorrer da investigação, esclarecendo assim, o meu lugar social no contexto e espaço estudado.

O capítulo três, *A Educação Física em Pio XII: Falando sobre o campo*, apresenta argumentos sobre a constituição da educação no município, destacando a Educação Física e sua inserção no ensino médio e a formação dos (as) professores (as) que compõem o quadro atual. Utilizando as informações construídas nas observações participantes, intercalando com os trabalhos de André Mendes Capraro e colaboradores (2012), Felipe Mostaro (2013), Kedna Patrícia de Melo Lindoso (2008) para uma contextualização histórica e temporal.

O capítulo quatro, *As construções da Educação Física: dos espaços físicos e da formulação das concepções de gênero nas aulas práticas*, focaliza os relatos orais dos (as) gestores (as), professores (as) e alunos (as) nas entrevistas e grupos focais intercambiando com as informações do caderno de campo e as contribuições dos (as) autores (as) que compõem as perspectivas teóricas deste estudo. Nesse sentido, desvelam-se os significados imersos em práticas, fazeres e dizeres relativos à concepção de gênero na teia de interrelações e interdependências estabelecidas na prática docente no município de Pio XII – MA.

Na tentativa de contribuir e cooperar para a construção e ampliação do debate sobre gênero e o ensino da Educação Física escolar, percebo este estudo como ferramenta para reflexões e discussões sobre a temática no Estado do Maranhão no âmbito da Educação Física, servindo assim, como ponto de partida para muitas outras investigações que envolvem essa temática. No entanto, deixo explícito que não pretendo com este estudo limitar ou fixar algumas informações ou práticas, mas visibilizar a realidade a qual estou inserida, enquanto professora de Educação Física e pesquisadora.

## **1 OS ESTUDOS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO FÍSICA:** Categorias centrais deste estudo

Neste capítulo, apresento as categorias centrais das quais pude problematizar e interpretar neste trabalho. Isto é, compreender a adequação do uso das categorias analíticas diante do contexto de pesquisa, indicando o fio condutor pelo qual construí minha análise.

Parto da concepção ocidental moderna de gênero, enquanto categoria analítica. Para em seguida, desenvolver a construção histórica da Educação Física no contexto escolar, destacando algumas situações concretas, como uma tentativa de buscar entender sua configuração no espaço escolar atual. Por fim, teço relações entre as categorias Gênero e Educação Física, por meio de um breve levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que as articulam.

### **1.1 O gênero como categoria de análise sociológica**

A discussão sobre a categoria gênero, enquanto instrumento de análise sociológica, passa, necessariamente, pela análise detida do processo de transformações sociais e políticas iniciadas no início do século XX como comenta Marlise Matos (2008, p. 335):

Os movimentos organizados de mulheres, e depois os movimentos feministas de todos os matizes, inauguraram no alvorecer do século XX grandes viradas, inclusive no escopo do próprio modo de se perceber o conhecimento.

Nessa perspectiva, Marlise Matos (2008) acrescenta que, especialmente entre as décadas de 1930 e 1970, essas discussões foram aprofundadas por “grupos acadêmicos que problematizaram a produção do conhecimento a partir de um viés crítico gerando os estudos feministas ou os estudos de mulheres” (MATOS, 2008, p. 335-336). Assim, a crítica e o questionamento à construção do conhecimento com vieses androcêntricos em diversos campos disciplinares,

estabelecidas pelas “mulheres feministas no campo acadêmico, visaram ampliar, nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões para adotar uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero” (MATOS, 2008, p. 336).

As mudanças no contexto político e social da década de 1960, além da aliança entre militância e academia, permitiram a constituição de um campo de saber específico sobre as mulheres, denominado Estudos sobre a Mulher ou Estudos Feministas, marcado pela interdisciplinaridade entre as várias ciências humanas (História, Antropologia, Sociologia, Psicanálise, etc.).

Além de dar visibilidade às mulheres, os Estudos Feministas contribuíram para o questionamento de pressupostos tradicionais da ciência, tais como a objetividade, a neutralidade, o distanciamento e a isenção, considerados elementos indispensáveis para um fazer acadêmico legítimo. As pesquisadoras feministas da época escreviam em primeira pessoa, assumindo que suas questões eram pertinentes e que os estudos das mulheres buscavam mudanças. Nesse sentido, transformar as mulheres em objeto da ciência foi um dos méritos destes estudos, porém isto não foi o suficiente para alterar o estatuto marginal dos estudos sobre a mulher dentro das ciências humanas.

No contexto dos anos 1970, buscando enfatizar a construção social das distinções baseadas no sexo, as estudiosas feministas propuseram a utilização do conceito gênero, o qual expandiu os objetivos do movimento e dos Estudos da Mulher ao rejeitar o determinismo biológico implícito nos termos “sexo” e “diferença sexual”. Então, se a biologia determinava o que era macho e o que era fêmea, cabia à cultura inscrever os significados que produzem indivíduos nomeados e categorizados enquanto homem e mulher como pertencentes aos gêneros masculino e feminino, respectivamente.

Joan Scott (1995, p. 72), em seu texto *Gênero uma categoria útil de análise histórica*<sup>17</sup>, comenta que “as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ [...] como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”, especialmente as feministas americanas, como forma de rejeição ao determinismo biológico tácito na utilização dos termos ‘sexo’ e ‘diferença sexual’ destacando o

---

<sup>17</sup>Texto originalmente publicado em 1986 no *The American Historical Review*, v. 91, n. 05. Primeira versão brasileira foi traduzida por Guacira Lopes Louro do Francês em 1988 e publicado na revista *Educação e Realidade*, v. 15, n. 02, 1990.

aspecto relacional e cultural das definições das feminilidades e masculinidades. Desse modo,

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Nessa perspectiva, Scott (1995) chama atenção das historiadoras para a percepção processual da construção de gênero, desvinculando-se da essencialização e da naturalização da diferença sexual hierarquizante. Seguindo seu raciocínio, acrescenta como definição de gênero duas partes e quatro subpartes, que são interligadas entre si. Nesse sentido, o gênero pode ser percebido como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos [...] e [como] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Ademais, trata-se de elemento constitutivo de relações sociais, baseadas na diferenciação entre os sexos. Acrescenta-se, ainda, a essa compreensão “os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas” (p. 86), os conceitos normativos que evidenciam interpretações simbólicas que limitam e contêm as possibilidades do sentido do masculino e do feminino, a inclusão da noção do político como referência às instituições e organizações sociais e a identidade subjetiva.

Segundo Guacira Lopes Louro (2002, p. 15),

A emergência da categoria [gênero] representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder.

Nessa perspectiva, adentrava-se a uma nova possibilidade de construção de conhecimento com a mudança terminológica e de intervenção política e investigativa, já que o termo mulher (categoria descritiva) não representava capacidade de problematização e desnaturalização das situações sociais vigentes, o que o termo gênero (categoria analítica) propunha fazer, enquanto instrumento

analítico que poderia desconstruir e abalar os paradigmas tradicionais de construção científica em que o universo masculino é dominante.

Dessa forma, é possível indicar que a construção da categoria gênero focaliza a superação de teses essencialistas que defendem a superioridade natural masculina na constituição das diferenças entre os sexos. Embora, haja diferenciações em termos do aspecto anatômico e biológico entre homens e mulheres, a posição essencialista converte estas diferenças em diferenças ontológicas, as quais o conceito crítico de gênero visa questionar chamando atenção para dois aspectos: o combate ao reducionismo anátomo biológico e a visibilização das construções sociais e históricas sobre os sexos.

Teresa de Lauretis (1994), em seu trabalho *A tecnologia do gênero*<sup>18</sup>, apresenta algumas questões oportunas para o pensamento feminista, e suas críticas repousam na fixação estabelecida na concepção do gênero pautada na diferença sexual que limita e aprisiona o pensamento feminista à lógica do patriarcado ocidental de uma oposição conceitual. Embora tenha sido útil, em um primeiro momento, a demarcação dessa diferenciação e a manutenção dessa perspectiva estabelece o “homem” e a “mulher” como categorias universais e homogêneas de identidades opostas, impossibilitando a articulação de intersecções diferenciáveis e especificidades indentitárias, como classe, etnia, cultura e religião constituidoras de um ser social.

No intuito de conceber uma concepção de gênero para além da limitação da diferenciação sexual, Teresa de Lauretis (1994) aponta como possibilidade uma percepção partindo do viés teórico foucaultiano que apresenta a sexualidade como tecnologia sexual para pensar o gênero como “uma representação e autorrepresentação produzidas pelas diversas tecnologias sociais, discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como as práticas cotidianas” (LAURETIS, 1994, p. 208). Portanto, o gênero não se constitui como “propriedade dos corpos ou como algo que existe *a priori* no ser humano, mas um conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais por meios de desdobramentos de uma complexa tecnologia política” (LAURETIS, 1994, 208), apresentando-se como uma construção social de representações.

---

<sup>18</sup>Texto originalmente publicado em *Technologies of gender*, Indiana University Press, 1987, pp. 1-30.

Judith Butler (2003), em seu livro *Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade*, corrobora com o posicionamento de desconstrução da binaridade sexo/gênero, acrescentando que a percepção de sexo como biológico e o gênero como construção cultural é um discurso limitante para os estudos feministas. Nessa perspectiva, Judith Butler (2003) radicaliza tal posicionamento ao defender que tanto a constituição de gênero quanto a de sexo são social e culturalmente construídas, extrapolando assim as amarras do biológico e da metafísica essencialista presentes na apreensão estática de sexo/gênero.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 25).

A utilização do termo gênero, para Andrea Ferreira Delgado (1997), pressupõe a não fixação e a inconstância, a ideia de fluidez nas relações entre os sexos. Para a autora,

o conteúdo do que é "ser homem", "ser mulher" é resultado dos conflitos e confrontos que atingem todos os domínios da vida em sociedade. Estes processos de construção/reprodução do gênero se inscrevem na dinâmica de funcionamento das instituições sociais e dizem respeito à própria organização e manutenção da ordem social (DELGADO, 1997, p. 38).

Desse modo, utilizando o pensamento de Judith Butler (2003), que apresenta a conceituação de inteligibilidade de gênero ao abordar sobre a relação e interrelação entre sexo, gênero e desejo na percepção de identidade e de classificação a partir das leis culturais de uma matriz heteronormativa<sup>19</sup> que visualizam congruência e continuidade, podemos problematizar os discursos sobre o referencial hegemônico de gênero. Sendo assim, em *Desfazer el género*<sup>20</sup>, Judith

---

<sup>19</sup> Compreendo como Matriz Heteronormativa as referências dos gêneros com base binária entre masculino e feminino como modelos únicos e reconhecíveis, tendo como ponto de partida o homem.

<sup>20</sup>Desfazendo o gênero (tradução minha).

Butler (2004) argumenta que o gênero não se faz sozinho, mas está sempre se construindo (fazendo) com e para o outro, mesmo que esse outro seja somente imaginado. Dessa maneira, o gênero é percebido como atos sociais performativos e seguindo esse posicionamento “não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido [...]” (BUTLER, 2003, p. 201).

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos, em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo [temporalidade social], instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos [...] [onde] os próprios atores, passam a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença (BUTLER, 2003, p. 200).

Por esse ponto de vista pós-estruturalista, aqui destacado, utilizo o conceito de gênero para problematizar as construções e expectativas performativas de comportamento de homens e mulheres dentro do espaço da Educação Física escolar na constituição de valores e crenças agregados à distinção entre meninas e meninos durante as aulas práticas.

## 1.2 O Universo da Educação Física

Falar sobre o campo da Educação Física nos leva a um regresso de alguns séculos para a tessitura de sua constituição enquanto disciplina escolar, mas esse não é objetivo desta reflexão. Proponho, neste momento, analisar alguns aspectos que nos permitem compreender de maneira bem geral como se estabeleceu a concepção de Educação Física no Brasil. Utilizo o posicionamento de Pedro Pagni (1996) ao apresentar uma compreensão da história da Educação Física como um meio de reflexão de suas teorias e práticas do passado para constituição de “novas perspectivas para atuação do profissional no presente” (PAGNI, 1996, p. 153).

Claudete Bolino (2004), em seu texto *Educação Física escolar: primeiros tempos*, ao apresentar as possíveis influências sofridas pela disciplina desde o período do Império até os primeiros momentos do período Republicano ressalta que a constituição da Educação Física foi sistematizada no Brasil sob a influência de

instituições militares e médicas, inicialmente sobre interesse das elites econômicas e sociais da época.

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas (BRASIL, 1997, p. 19).

As influências dos discursos eugenistas<sup>21</sup> da raça e sobre o cuidado com o corpo são marcas presentes em todo o processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar, especialmente quando destacamos o parecer<sup>22</sup> de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instituição pública<sup>23</sup> em 1882. Além de enquadrar a ginástica como equivalente às demais disciplinas, Rui Babosa também salienta quais as atividades serão de meninas e meninos ao distribuir as tarefas de cada segmento do ensino, portanto ficariam os exercícios militares para os alunos e a calistenia<sup>24</sup> para as alunas no âmbito da ginástica (MOACYR, 1937).

Lino Castellani Filho (1988), em *A Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, argumenta que o parecer de Rui Barbosa “serviu de referencial a todos aqueles que – notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX, - vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 53). Desse modo, as sucessivas legislações sobre a Educação Física escolar pautavam e reforçavam a separação das turmas por sexo e por rendimento.

---

<sup>21</sup>A associação da educação sexual à Educação Física deveria incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a ‘pureza’ e a ‘qualidade’ da raça branca (BRASIL, 1997, p. 19).

<sup>22</sup>Parecer disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol/pagina/241/texto>. Acesso em 20 maio de 2014, p. 221 – 396.

<sup>23</sup>Projeto nº 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto 7247 de 19 de abril de 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2014.

<sup>24</sup> Exercícios leves e livres que tem como objetivo o vigor físico e a beleza (CÔRREA, 2002).

A transformação do discurso eugênico para o higiênico de prevenção de doenças aliada ao posicionamento militar que interconectava os objetivos patrióticos e a preparação pré-militar permearam as diversas incursões de implementação da Educação Física escolar. Em 1937, a elaboração da constituição fazia referência à prática educativa de exercícios físicos, obrigatória conjuntamente com as atividades de ensino cívico e os trabalhos manuais.

Em 1941, com a promulgação do Decreto-lei 3199 de 14 de abril de 1941, que estabelece as bases de organização do desporto no Brasil, em seu artigo 54 do capítulo IX – disposições gerais e transitórias –, 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, grifo meu).

Em 1965, o Conselho Nacional do desporto (CND) baixa instruções acerca da prática desportiva de mulheres, que continuam ligadas as suas *peculiaridades naturais*, através da deliberação número 7/65 de 02 de agosto de 1965, em seus dois primeiros itens afirma que

N. ° 1 – Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação.

N. ° 2 – Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball (BRASIL, 1965).

A regulamentação da participação das mulheres nas competições pela deliberação 7/65 também previa condições especiais e justificativas dos dirigentes quanto à possibilidade de execução da modalidade.

A partir de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a obrigatoriedade da Educação Física no espaço escolar estava oficializada e o esporte passou a ter mais espaço nas práticas educacionais. Contudo, o processo de esportivização da Educação Física escolar

iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 20).

Nesse percurso, após 1964 a Educação Física passou por uma grande influência da tendência tecnicista, voltando-se para a preparação de mão de obra e ao desempenho físico. O Decreto nº 69.450<sup>25</sup> de 1º de novembro de 1971, regulamenta sobre o ensino da Educação Física na educação nacional fixada nas Diretrizes e Bases da Educação de 1961, apresenta como padrões de referência para o ensino a composição de turmas do mesmo sexo preferencialmente selecionadas pela aptidão física.

A obrigatoriedade do ensino da Educação Física em todos os níveis e ramos educacionais é determinada pelo Decreto-lei nº 705/69, porém a Lei nº 6503 de 13 de dezembro de 1977, estabelece em seu artigo 1º, letra f, como facultativo a execução das atividades para mulheres que possuam prole.

Levando em consideração que a revogação da deliberação 7/65 do Conselho Nacional de Desporto (CND) só ocorreu em 1979, a qual foi desencadeada por intervenções focais de mulheres que praticavam a modalidade esportiva Judô e “burlavam” as leis. O caso que gerou repercussão foi do treinador Mamed que alterou o nome das atletas para o masculino para garantir a participação na competição de Judô que ocorreu na Argentina 1979, o que foi descoberto devido à vitória das brasileiras (CASTELLANI FILHO, 1988). A prática de atividade física, seja desportiva ou escolar, era reduzida a algumas possibilidades (exercícios que estimulassem a leveza, suavidade e delicadeza) que não fossem de encontro ao objetivo principal da mulher: gerar filhos saudáveis.

Em 6 de março 1986, o CND baixou a recomendação número 2 reconhecendo a necessidade de incentivar a participação feminina em todas as modalidades esportivas.

Rejane Valvano Corrêa da Silva (2010) em sua tese de doutoramento ao argumentar sobre o campo da Educação Física chama atenção para algumas características da disciplina:

O seu principal objeto de disputa, que, a nosso ver, é o controle dos outros por meio da intervenção sobre os seus corpos com atividades físicas realizadas e orientadas por técnicas específicas. [...] por meio de atividades físicas é possível construir homens fortes e bons (moralmente falando), capazes de não ficarem doentes, de

---

<sup>25</sup>Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

defenderem a pátria e de trabalharem melhor. A formação desses homens é feita conforme algumas técnicas específicas que nada mais são do que o capital cultural deste campo (SILVA, 2010, p. 87-88).

A concepção da Educação Física na conjuntura política e social do Brasil - a ditadura civil militar - com seus preceitos de esportivização e de competição para a formação de atletas no ambiente escolar não permaneceu intacta em sua formulação (OLIVEIRA, 2004). Os descontentamentos produzidos pela não construção de um país olímpico e de destaque nas competições internacionais, mobilizaram esferas sociais para a reformulação do discurso sobre a Educação Física escolar. Na década de 1980, o campo de debates permitia produções acadêmicas e discussões sobre as possíveis novas tendências da Educação Física.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referiam aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1997, p. 21).

A concepção de Educação Física que possuímos hoje apresenta, como muitos autores<sup>26</sup> comentam, as marcas do seu processo de constituição. A percepção da Educação Física como pertencente ao campo de estudos biológicos restringe a concepção de pessoa ao não considerar os aspectos culturais e sociais influentes nessa construção.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional, na sua última versão de 2013, em seu artigo 26, apresenta informações quanto ao currículo e destaca alguns informes quanto ao ensino da Educação Física:

---

<sup>26</sup> CASTELLANI FILHO (1980); BOLINO (2004); DAOLIO (1995); SOARES (1994).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

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

**I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;**

**II – maior de trinta anos de idade;**

**III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;**

**IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;**

**V – (VETADO)**

**VI – que tenha prole<sup>27</sup> (BRASIL, 2013, grifo meu).**

É importante ressaltar que a luta pela obrigatoriedade do ensino da Educação Física na escola nos anos de 1990 foi árdua, tendo em vista que a LDB em sua promulgação em 1996 deixava em aberto a obrigatoriedade do ensino, caracterizando a disciplina somente como componente curricular da educação básica, deixando facultativo às secretarias de educação a inclusão ou não da disciplina no currículo.

Em 2001, com a lei 10.328, introduz-se a palavra ‘obrigatório’ após a expressão ‘curricular’, constante do § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional decorrente de uma grande mobilização dos professores de Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) serviram por muito tempo como diretrizes curriculares direcionadas para o ensino médio. Nesse documento, a perspectiva histórica da Educação Física no Brasil é retratada destacando alguns momentos e problematizando alguns deles. Assim,

<sup>27</sup> Informação similar a Lei 6503/77, embora não estabeleça ao sexo feminino. Aos olhos de quem ler e de quem executa possivelmente a configure uma faculdade exclusivamente feminina.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (BRASIL, 1997, p. 22).

A regulamentação do (a) profissional de Educação Física estabelecida em 1998, com a lei nº 9.696<sup>28</sup> de 1 de setembro, apresentou como marco legal a institucionalização e delimitação de quem poderia ser reconhecido como professor (a) de Educação Física. Delimitando em seu artigo 3º as suas competências:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998).

Em 2000, a reforma estabelecida na concepção do ensino médio possibilitou o debate da finalidade do nível de ensino e suas especificidades, desse modo o ensino médio passou a ser concebido em três grandes áreas que deveriam contemplar as situações da sociedade no século XXI. Nessa distribuição de áreas a Educação Física se enquadra no conjunto linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2000).

A nova concepção do Ensino Médio apresenta como objetivo da formação do aluno, neste nível ensino,

A aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 05).

---

<sup>28</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)

Nos Parâmetros Curriculares para Ensino Médio (PCNEM), a Educação Física passa a ser compreendida como instrumento de linguagem e comunicação, tendo como ponto de partida a dita linguagem corporal. No decorrer do processo de caracterização da área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, destaco as três competências e habilidades iniciais:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 2000, p. 95).

A definição das habilidades e competências presentes na Base Nacional Comum do PCNEM e o enquadramento da disciplina no rol das linguagens retoma a discussão sobre a construção e modelação dos corpos como “finalidade” da Educação Física ancorada à concepção de cultura corporal, o que permite assinalar a atualização de conceitos apresentados nas demais concepções pedagógicas elaboradas no transcorrer da consolidação da disciplina na estrutura curricular da educação básica.

Em 2013, a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Maranhão (SEEDUC-MA) estabeleceu a reelaboração dos planos de ensino das disciplinas do ensino médio que conduzissem os pressupostos do núcleo comum instituídos pelo Ministério da Educação. No entanto, a especificidade dos planos de ensino e a efetivação da utilização dos direcionamentos são concretizadas a nível escolar onde cada conjuntura e, especialmente, a seleção dos conteúdos são exclusivos.

Os conteúdos estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino da Educação Física abordam uma perspectiva de indivíduo biopsicossocial. Logo, de acordo com os parâmetros nacionais entende-se que a Educação Física:

Deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de

jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2000, p. 139).

A Educação Física escolar vista em sua estruturação não limitada aos aspectos biológicos ou fisiológicos utilizados no período militar, tem como eixos norteadores três aspectos: representação e comunicação, investigação e compreensão e, ainda, contextualização sociocultural.

As legislações que hoje regulam a prática de atividade física e o ensino da disciplina no ambiente escolar não apresentam, explicitamente, em seus textos a demarcação de proibição da inserção de mulheres em sua execução, mas no decorrer do processo de consolidação da disciplina as construções “naturalizadas” sobre o desempenho físico, ainda são marcantes na prática docente recaindo sobre as metodologias utilizadas.

As metodologias do ensino da Educação Física na escola não apresentam um roteiro a ser seguido, mas o PCNEM a partir de sua reformulação tem proposto o ensino para além da prática esportiva exclusiva. Tal crítica já tinha sido realizada pelos professores de Educação Física como Lino Castellani Filho e Carmem Lúcia Soares, no livro organizado pelo coletivo de autores *metodologias do ensino da Educação Física*. Porém, esses autores também destacam que as peculiaridades do ensino da disciplina estão relacionadas com a disponibilidade de espaço físico e argumentam que “o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados dos das outras disciplinas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

Dessa forma, em trabalho realizado por Oliveira<sup>29</sup> (1997), pode-se destacar que o ensino da Educação Física encontra como tendências metodológicas de ensino: 1) ensino aberto; 2) crítico-superadora; 3) construtivista e 4) crítico-emancipadora. A tendência adotada pelo (a) professor (a) na distribuição dos conteúdos e nas formas relacionais de ensino-aprendizagem confere a criticidade na execução das atividades.

Suraya Cristina Darido (2003), em *Educação Física na escola: questões e reflexões*, comenta sobre a coexistência de diversas concepções e sobre qual deve

---

<sup>29</sup> Para informações mais aprofundadas sobre as metodologias emergentes ver <http://www2.faesb.br/sicap/setores/setor344/arquivos/Texto%20-%20Metodologias%20Emergentes.pdf>

ser o papel da Educação Física na escola apresentando como interesse comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional de compreensão do “fazer” Educação Física Escolar. Baseada nas informações de Darido (2003), apresento um quadro resumo sobre as concepções/abordagens metodológicas de ensino em Educação Física Escolar (Ver quadro 01) destacando os (as) principais autores (as), finalidades e conteúdos abordados.

**Quadro 1.** Principais abordagens da educação física escolar

Abordagem	Área de base	Finalidade	Teóricos base	Temática/conteúdo destacada	Principais autores na EF
Desenvolvimentistas	Psicologia	Adaptação	D. Gallahue J. Connolly	Habilidade; Aprendizagem; Desenvolvimento motor	G. Tani; E. J. Manuel
Construtivista	Psicologia	Construção do conhecimento	J. Piaget	Cultura popular; Jogo Lúdico	J. B. Freire
Crítico-superadora	Filosofia e política	Transformação social	D. Saviani e J. Libaneo	Cultura corporal; Visão histórica	V. Bracht; L. Castelanni Filho; C. Taffarel; C. L. Soares;
Sistêmica	Sociologia e Filosofia	Transformação social	F. F. V. Bertalan; A. Kloester	Cultura corporal; Motivos; Atitudes; Comportamento	M. Betti
Psicomotricidade	Psicologia	Reeducação psicomotora	Wallon, Piaget, Luria e Ajuriaguerra	Consciência corporal; Lateralidade e coordenação/exercícios	J. Bouth
Crítico-emancipatória	Filosofia, sociologia e política	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Habermas	Transcender limites; Conhecimento; Esportes	E. Kunz
Cultural	Antropologia	Reconhecer o papel da cultura	Mauss e Geertz	Alteridade; Técnicas corporais;	J. Daólio
Jogos cooperativos	Psicologia	Indivíduos cooperativos	Terry e Orlick	Incorporar novos valores; Jogos cooperativos;	F. Brotto
Saúde Renovada	Fisiologia	Melhorar a saúde	Vários	Estilo de Vida ativo; Conhecimento; Exercícios físicos	D. P. Guedes e M. V. Nahas
PCNs	Psicologia e sociologia	Introduzir o aluno na esfera da	Vários	Conhecimento sobre o corpo, esporte, jogos e brincadeiras;	M. Jabu e C. Costa

		cultura corporal de movimento		Atividades rítmicas e expressivas	
--	--	-------------------------------	--	-----------------------------------	--

Fonte: adaptado de Darido (2003)

O entendimento do processo de construção e elaboração da Educação Física enquanto disciplina é fundamental para a problematização dos conceitos e práticas pedagógicas que proponho nesta dissertação, pois ao compreender o currículo como uma construção social e cultural, as possibilidades de intervenção são inerentes ao processo de formação de alunos e alunas por meio do ensino-aprendizagem, a transposição de valores e crenças.

### 1.2.1 Os estudos de gênero e Educação Física: uma interlocução possível

Construo este item com o objetivo de elencar os discursos que estão se construindo no âmbito acadêmico da Educação Física escolar sobre as relações de gênero. Utilizo como repositório base o NUTESES<sup>30</sup> (Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial), mantido com o apoio do ministério do esporte e da rede CEDES (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer) pela Universidade Federal de Uberlândia, contudo, amplio as buscas para as Revistas Temáticas e base de dados da CAPES. Dessa forma, não pretendo dissecar todo o leque de informações sobre a correlação Educação Física e gênero, mas apenas apresentar um panorama geral acerca de como se está processando os estudos com essa temática.

O levantamento das informações foi estabelecido entre agosto de 2013 e dezembro de 2014, obedecendo ao uso dos descritores - que deveriam estar presentes no critério de busca “assunto” na base de dados (tabela 01). Utilizando a ferramenta 'incluir na pasta' disponível no *site* dos repositórios para catalogação e análise.

---

<sup>30</sup><http://www.nuteses.ufu.br/>

**Tabela 01:** Descritores utilizados na busca nas bases de dados**Descritores**

Gênero e Educação Física

Relações de gênero

Educação Física escolar e gênero

Devido à quantidade de trabalhos<sup>31</sup> selecionados nesse primeiro recorte exceder meu limite de análise no transcorrer do mestrado, realizei uma nova categorização, relacionando os trabalhos que envolvem Educação Física escolar às possibilidades de intervenção quanto ao gênero, procurando identificar quais as vertentes utilizadas para construir a interlocução entre essas duas categorias no ambiente escolar (Tabela 02).

**Tabela 02:** Dissertações utilizadas para análise

<b>Nome do autor</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Ano de defesa</b>
Neise Gaudêncio Abreu	Meninos prá cá, Meninas prá lá	1990
Eliete do Carmo Verbena	Esporte e gênero: representações entre estudantes da rede pública municipal de Juiz de Fora	2001
Agripino Alves Luz Júnior	Gênero e Educação Física: O que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?	2001
Irles Maria Araújo Braz	Meninos e meninas construindo relações de gênero nas atividades em sala de aula e nas aulas de Educação Física	2005

<sup>31</sup> A quantidade de trabalhos que envolvem os descritores totalizaram 35 dissertações e uma tese. Sendo que, alguns trabalhos se repetiam. Dessa forma, realizando uma nova análise mais direcionada à Educação Física escolar foi possível delimitar os quatro trabalhos aqui apresentados.

De acordo com Luz Júnior (2001; 2002), os estudos sobre gênero no âmbito da Educação Física podem ser pontuados na década de 1980, mas seu destaque e incremento na discussão se efetiva a partir dos anos 1990. Devide et. al. (2011), em levantamento realizado para a compreensão das produções de gênero e Educação Física no Brasil através de levantamento bibliográfico e de análise documental, apresenta que as correntes teóricas que transitam nas produções em Educação Física inicialmente são marxistas, seguida pela culturalista e as mais recentes adotam a perspectiva pós-estruturalista.

A partir da virada do século XX, a corrente Pós-estruturalista passa a ser identificada na produção teórica da EF<sup>32</sup>, ampliando a discussão da área. Tal perspectiva sofre influência de intelectuais como Jacques Derrida, propondo a desconstrução das categorias ocidentais. No contexto dos Estudos de Gênero, teóricas como Joan Scott, Judith Butler e Guacira Louro estão entre aquelas mais utilizadas na EF, com reflexões que ampliam o campo de estudos de gênero, com foco na noção de identidades “plurais”, buscando a desconstrução do pensamento polarizado entre o gênero masculino e feminino, vistos como polos que se relacionam pela equação dominação/submissão (DEVIDE et. al., 2011, p. 95, Nota minha).

Dessa forma, apresentando o trabalho de Neise Gaudêncio Abreu (1990), o enfoque estabelecido para compreensão das aulas mistas ou homogêneas pauta-se na pedagogia do conflito e para a problematização do gênero utiliza autoras como Margaret Mead e Elena Belotti em uma perspectiva de diferenciação dos sexos.

Neise Gaudêncio Abreu (1990), propõe compreender os discursos atuais e em destaque, quanto à diferenciação dos sexos no contexto histórico e social no qual está inserida e como a Educação Física se posiciona quanto a esses valores estereotipados do “ser homem” ou “ser mulher”. Para tanto, utiliza a pedagogia do conflito que tem como pressuposto a ligação “com a intenção e ação pedagógica do desvelamento do real” (ABREU, 1990, p. 05). Apresentando como possibilidade de intervenção do (a) professor (a) a criticidade que pode ser construída no ambiente escolar para a superação da dicotomia hierarquizante e, assim, favorecer a capacidade crítica e analítica de alunos e alunas para a transformação da realidade.

Eliete do Carmo Garcia Verbena (2001) constrói sua discussão entre gênero e esporte destacando os significados “do esporte e os valores relativos à questão do

---

<sup>32</sup> Educação Física.

gênero por intermédio das representações sociais elaboradas por meninos e meninas na Rede Pública Municipal da cidade de Juiz de Fora” (p. 07). Articula as informações do PCN aos temas transversais para localizar as relações de gênero no ensino da Educação Física.

Eliete do Carmo Garcia Verbena (2001), ao argumentar sobre esporte e gênero, inicia o resgate sobre a categoria gênero utilizando os apontamentos de Joan Scott, Guacira Lopes Louro, dentre outros (as), para localizar seu posicionamento quanto à construção social e cultural da diferenciação sexual. Ao argumentar sobre esporte, faz um resgate da participação feminina desde a Grécia Antiga até os dias atuais, demarcando as diferenças na concepção de esporte de alto rendimento e esporte educacional.

Desse modo, a análise do discurso com base em Orlandi (1986)<sup>33</sup> e a análise do conteúdo de Bardin (1977)<sup>34</sup> utilizadas por Eliete do Carmo Garcia Verbena (2001) conduziram o posicionamento de análise dos dados construídos a partir das entrevistas para a compreensão das representações apresentadas pelos estudantes. Nessa vertente, a autora centrou seu enfoque na metodologia de ensino dos (as) professores (as) aulas práticas e/ou aulas teóricas e nos conteúdos esportivos. As informações obtidas quanto à construção de gênero na prática esportiva mostram, em relação aos entrevistados, que a demarcação do que menino e menina podem fazer é mais viável para a aula seguir sem atropelos. No entanto, a autora comenta que as aulas mistas e as vivências dos (as) alunos (as) no espaço da Educação Física são pautadas pelo posicionamento do (a) professor (a) para desvincular o treino de habilidades com base na hierarquização dos sexos.

A escola é um local para a vivência não sexista do esporte e, portanto, um local de oportunidade para um trabalho de reversão do quadro caótico de estereotipagem sexual ou, pelo menos, de uma intervenção pedagógica que faça despertar uma consciência crítica em nossos alunos [...] esperamos ser esse o compromisso político-pedagógico dos profissionais de Educação Física (VERBENA, 2001, p. 133).

---

<sup>33</sup>ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise do discurso: algumas observações, **D.E.L.T.A.**, 1986, p. 105-125.

<sup>34</sup>BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

Agripino Alves Luz Júnior (2001) em seu levantamento e análise bibliográfica<sup>35</sup> apresenta as principais contribuições em relação aos estudos de gênero na Educação Física entre as décadas de 1980 e 1990. Centra-se na compreensão das formulações teóricas e propostas de intervenção de maneira ampla. Com esse posicionamento, inicia como as demais autoras, um resgate da categoria gênero utilizando os escritos de Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Miriam Grossi e muitas outras e outros, entrelaçando essas concepções com a constituição do espaço da Educação Física e do esporte.

Luz Júnior (2001) utiliza a terminologia de “armadilhas da teia de gênero” (p. 58) para problematizar as concepções de construções das relações de gênero que se desvinculam do contexto histórico-social de sua produção e que reforçam os conceitos estereotipados de homem/mulher, masculino/feminino. Por conseguinte, chama a atenção para as construções estabelecidas em âmbito acadêmico para a superação da dicotomia hierarquizante homem/mulher que, por muitas vezes, é retransmitida pela Educação Física por intermédio da ideologia sexista das atividades físicas com base nos pressupostos biológicos e fisiológicos.

Irlés Maria Araújo Braz (2005), ao argumentar sobre as relações de gênero, parte do conceito de Joan Scott e Guacira Lopes Louro estabelecendo o resgate histórico da categoria associa as concepções de gênero e poder com base em Michel Foucault e Pierre Bourdieu, interseccionando com os posicionamentos de Jocimar Daolio e Edgar Morin sobre prática educacional.

O posicionamento da autora quanto à análise do processo de construção das relações de gênero no espaço da Educação Física teve como campo empírico situações concretas vividas por alunos e alunas da 4ª série do ensino fundamental (hoje o equivalente ao quinto ano do fundamental I) com 10 anos de idade. As justificativas apresentadas pelos (as) alunos (as) sobre as atividades realizadas e o que deveria ser abordado pelos (as) professores (as) demarcam, segundo a autora, a reprodução dos discursos construídos culturalmente sobre o papel social que deve ser desempenhado por meninos e meninas.

Nessa perspectiva, a autora acrescenta que o papel do (a) professor (a) de Educação Física consiste em desmistificar alguns conceitos sobre o “ser homem” ou

---

<sup>35</sup>Foram analisadas 10 dissertações e 03 teses disponíveis nas fontes UNIBIBLI – CD-rom, SIBRADID, CEVGENER e NUTESSES - online.

“ser mulher” e possibilitar ao (à) aluno (a) a criticidade dos discursos. Conforme, as palavras da autora,

O confronto dos diferentes pontos de vista possibilita o exercício de argumentações e explicação das divergências, dos conflitos de pensamento e opiniões, na busca de um consenso [...] para que possa acontecer a construção/desconstrução das relações de gênero, torna-se necessária a tomada de consciência das crianças na busca de maior autonomia no pensar, no sentir e no agir. (BRAZ, 2005, p. 121)

As dissertações apresentadas até aqui, embora de forma resumida e restrita, possibilitam a visualização do desenrolar da inserção da categoria gênero no campo da Educação Física. Concentram muitas expectativas quanto à problematização da disciplina, especialmente nas aulas práticas, em relação à atualização e reprodução das concepções dos papéis sociais de gênero, que por muito tempo se baseiam na hierarquização das diferenças em aspecto anátomo fisiológico. Contribuindo para este debate destaco outra experiência e contexto histórico-cultural, delineados mediante condições histórico-sociais encontradas no interior do Estado do Maranhão.

## **2 O CAMINHO TRILHADO:** processo de construção teórico-metodológica

*O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (Gilberto Velho, 1981, p. 126).*

Começo a elaboração da pesquisa de campo partindo de inquietações atinentes às relações de gênero e à prática de ensino dos (as) professores (as) de Educação Física na escola, procurando entender como constituem e organizam a construção social e cultural de gênero. Porém, antes de apresentar a construção das informações é conveniente demarcar alguns esclarecimentos sobre a abordagem teórico-metodológica e o universo empírico.

### **2.1. Abordagem teórico-metodológica**

Partindo da compreensão de que este estudo exige uma abordagem que privilegie o olhar sobre a complexidade das relações que envolvem a produção do gênero no campo da Educação Física escolar, selecionei e utilizei variados recursos cabíveis em uma abordagem qualitativa. Desse modo, tomo como referência primeira, situá-lo como um estudo de caso (YIN, 2001) por me centrar nas práticas de ensino da Educação Física na educação básica no Município de Pio XII – MA para compreender as construções, as vivências e experiências no processo de ensino-aprendizagem destacando o contexto local na constituição das produções sociais de gênero sujeitadas às relações sociais de conhecimento e saber vinculadas ao poder (CARVALHO, 2010).

Nesse sentido, busquei conhecer as metodologias adotadas pelos (as) professores (as) para o ensino prático da Educação Física em Pio XII, pois como venho destacando, a diferenciação por “sexo” das aulas práticas é o aspecto que considero fundamental para o entendimento também do modo de se produzir o gênero. Os elementos significativos ou categorias que possibilitam a compreensão e

o desenvolvimento desse objetivo são como expressam Neira e Nunes (2008), as possibilidades de utilização de metodologias, sejam elas estritamente práticas na execução da aula ou teóricas em sua construção. O conhecimento do plano de aula (sua concepção teórico-metodológica) e a apreciação da execução do plano permitiram a interlocução entre o que está sendo dito e pensado com o que realmente está sendo vivenciado pelos (as) alunos (as) no decorrer das aulas e o que a gestão escolar cogita que ocorra.

Outra forma de realizar a captação de informações e a produção de dados, como sugerem Stéphane Beaud e Florence Weber (2007), no *Guia para a pesquisa de campo*, requer um posicionamento do pesquisador que viabilize a sua inserção no local escolhido, tendo como ponto de partida a execução do método etnográfico que “reconstitui as visões da base mais variadas do que se imagina; permite o cruzamento de diversos pontos de vista sobre o objeto, torna mais clara a complexidade das práticas e revela sua densidade” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 10-11).

Por isso, a adoção do método etnográfico na constituição deste estudo foi interessante, visto que tem permitido “uma guinada de pontos de vista que consegue fazer com que se vejam de outra forma coisas nas quais nos esbarramos todos os dias sem as ‘ver’ de verdade” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 11). Embora Roberto DaMatta<sup>36</sup> (1978) pontue sobre o distanciamento do (a) pesquisador (a), citando que é preciso tornar familiar o estranho e estranhar o familiar, meu posicionamento em relação ao meu objeto é mais próximo a concepção de Gilberto Velho (1981, p. 127) que problematiza e relativiza esse distanciamento ao argumentar que “[...] sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder ‘pôr-se no lugar do outro’”. Selecionei o método etnográfico<sup>37</sup> com o intuito de perceber as possíveis conexões presentes no cotidiano escolar sem me desprender do contexto

---

<sup>36</sup>Ver O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues disponível em: [http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Boletim\\_MN/Boletim%20do%20Museu%20Nacional%2027.pdf](http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Boletim_MN/Boletim%20do%20Museu%20Nacional%2027.pdf).

<sup>37</sup>A partir do posicionamento de Geertz (1999, p. 30), entendo como o fazer etnográfico como algo que permite “[...] contato viável com uma subjetividade variante” e estabelecendo uma perspectiva de uma sócioetnografia proposto por Florance Weber e Stephany Beaud (2007).

local estabelecido e construído no município quanto aos ensinamentos da Educação Física.

Dessa forma, por necessitar reestabelecer vínculos com os sujeitos que estão envolvidos no estudo, organizei a etapa de campo em três fases. A primeira fase, nomeada de exploratória, ocorreu nos meses de agosto e setembro (entre os dias 15 de agosto a 15 de setembro de 2014) tendo como objetivo firmar o primeiro contato e construir as informações sobre os (as) professores (as) que estavam atuando em sala de aula, identificação das escolas que possuíam a disciplina de Educação Física em sua grade curricular e acompanhar/participar de algumas aulas práticas.

A realização da segunda fase foi acordada com os (as) demais professores (as) para os meses de outubro, novembro e dezembro (entre os dias 10 de outubro a 15 de dezembro de 2014), pois corresponderia ao período de realização dos jogos interclasse do final do ano letivo (embora de acordo com a SEEDUC o período letivo de 2014 terminaria em fevereiro de 2015), tendo como objetivo a observação participante, a realização das entrevistas e a organização para as reuniões dos grupos focais com os (as) estudantes das escolas identificadas.

A terceira e última fase foi mais rápida e ocorreu no mês de março de 2015 (entre os dias 10 e 30) objetivando preencher algumas dúvidas e lacunas que surgiram no decorrer das transcrições das entrevistas e dos grupos focais, além de acompanhar o planejamento letivo para o ano de 2015 na semana pedagógica.

Como havia destacado anteriormente, a conexão entre o conhecimento das metodologias e os conteúdos sugeriram a análise dos relatos orais dos (as) professores (as) sobre as escolhas dos conteúdos abordados nas aulas práticas de Educação Física. Identificar os seus critérios de escolha e o que pensam sobre essa escolha foi indispensável para aquisição de informações quanto à organização e sistematização das aulas.

A utilização das entrevistas e das observações com os (as) professores (as) de Educação Física no seu cotidiano escolar possibilitou o vislumbre de informações que antes para mim sequer existiam. Nessa perspectiva, compreendo a aplicação de entrevista, de acordo com Jean Poupart (2008, p. 217), como um “instrumento que permite elucidar suas condutas [sociais], na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações”.

As entrevistas foram realizadas nos locais sugeridos pelos (as) professores (as) na tentativa de deixá-los (as) mais confortáveis e prezando pela qualidade da gravação, duraram em média 40 minutos e seguiram um roteiro-guia (apêndice A), além de informarem como queriam ser mencionados no decorrer do texto<sup>38</sup>.

A observação<sup>39</sup> corresponde assim, à inserção do (a) pesquisador (a) no ambiente estudado para a construção dos dados que são inerentes a uma pesquisa de campo. Logo, Mylène Jaccoud e Robert Mayer (2008) apontam que a relação entre sujeito-objeto e o delineamento da subjetividade no campo são levados em consideração para a compreensão dos processos sociais.

O período de observação das aulas práticas seguiu o horário estabelecido pela escola para a atuação do (a) professor (a). No primeiro momento, era acordada previamente a permissão para minha observação, entretanto, a partir da segunda fase, já acompanhava todas as aulas sem aviso prévio.

No decorrer das atividades da pesquisa e em conversas informais com os (as) professores (as), percebi que a necessidade de reconstruir as teias de relações inerentes ao espaço educacional de Pio XII<sup>40</sup> se tornou inevitável, assim como conhecer os discursos dos (as) gestores (as) e dos (as) alunos (as) passou a ser fundamental para identificação de um espectro mais amplo da concepção sobre Educação Física no município. Dessa forma, com os (as) gestores (as) utilizei a entrevista formal e com os (as) alunos (as) estabeleci rodas de conversa gravadas (grupo focal<sup>41</sup>) no intuito de gerar um ambiente mais descontraído, onde eles (as) se sentissem à vontade para conversar.

Desta forma, a entrevista semiaberta direcionada possibilitou a aquisição de informações e as possibilidades de interpretação que vão além do que é dito, onde o não dito também pode ser percebido, estabelecendo um contraponto com os posicionamentos dos (as) gestores (as) e dos (as) alunos (as), em especial destes (as) últimos (as), por intermédio de uma roda de conversa (grupos focais). Pois, na constituição da conexão entre a escolha dos conteúdos e as relações de gênero de

---

<sup>38</sup> Informei aos (as) professores (as) que dados relativos à sua identificação não serão revelados, pois adotei codinomes.

<sup>39</sup> Acredito também que as observações diretas e a observação participante são influenciadas pelas leituras teóricas anteriores e pelo objetivo da pesquisa.

<sup>40</sup> Maiores informações sobre o Município serão apresentadas na subseção 3.2.

<sup>41</sup> Para mais informações veja Gondim (2004) disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>.

maneira ampla, as concepções dos (as) professores (as) sobre os conteúdos abordados na Educação Física são possíveis justificativas dessas escolhas pautadas na diferenciação dos “sexos” no município.

Compreendo que os grupos focais permitem a discussão de diversas questões que são elencadas e sugeridas pelo (a) pesquisador (a) e que de certa maneira possibilita o entendimento do “processo de construção de percepções, atitudes e representações sociais do grupo” (GONDIM, 2003, p. 151). Sônia Maria Guedes Gondim pontua que

o foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais (GONDIM, 2003, p. 151-152).

No processo de organização do grupo focal, estipulei dois grandes grupos: um composto com alunos (as) do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e outro com alunos (as) do ensino médio (1º ao 3º ano), totalizando quatro grupos (dois de ensino fundamental II e dois de ensino médio). O número de participantes determinado era de 15 alunos (as) escolhidos (as) aleatoriamente que deveriam participar frequentemente das aulas práticas, porém a quantidade flutuava entre 10 e 15 alunos (as) durante as reuniões que duravam 40 minutos e eram realizadas duas vezes com cada grupo, o que me rendeu ao final oito reuniões. Assim, como os (as) professores (as), os (as) alunos (as) escolheram como queriam ser identificados no decorrer do texto.

Outra etapa executada foi constituída pela comparação de relatos dos (as) professores (as) com as diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física, tendo em vista, que a especificidade de cada local de inserção de ensino deva ser levada em consideração na elaboração do plano de ensino de cada disciplina como é perceptível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Essa comparação quer se refiram aos âmbitos nacional, estadual ou municipal, serviram de contraponto para a compreensão da sistematização das aulas práticas. Afinal, o conteúdo expresso nos parâmetros curriculares não impõe limitadamente o que deve ser transferido para prática ou como será transposto.

Para analisar os discursos construídos durante as entrevistas junto aos grupos focais, parti do posicionamento de Michel Foucault de que “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2012, p.56). A análise dos relatos inspirada nessa perspectiva Foucaultiana<sup>42</sup> centrou atenção nos discursos da educação (construção política e histórica) para compreender os posicionamentos dos (as) professores (as). Desse modo, reuni o meu caderno de campo, as observações participantes e as entrevistas realizadas para a construção desta dissertação não tendo como proposta encontrar soluções viáveis<sup>43</sup> e de curto prazo, mas sim desvelar algumas das imbricações das construções do gênero na prática docente em Educação Física.

Por fim, tendo apresentado os recursos e técnicas já bastante utilizados no campo das ciências sociais e o modo como compreendo cada instrumento de pesquisa, é chegado o momento de costurar algumas informações sobre o universo empírico.

## 2.2 O universo empírico

O universo empírico de investigação estabelecido foi o Município de Pio XII – MA, especificamente as quatro escolas da rede pública de ensino básico (duas no ensino médio e duas do fundamental II) situadas em sua sede, em caráter de estudo de caso por apresentar particularidades<sup>44</sup> quanto ao ensino da disciplina Educação Física e por ser meu campo de atuação profissional. Portanto, a minha inserção em

---

<sup>42</sup> Compreender “os ditos” e fazer aparecer “os não-ditos”, percebendo quem é o ator social, de onde se fala e para quem se fala.

<sup>43</sup> Não pretendo estabelecer uma intervenção imediata, mas construir subsídios para que em um segundo momento isso ocorra.

<sup>44</sup> A permanência da divisão das turmas com base na diferenciação dos “sexos”.

campo não teve tantos entraves, porém, percebi algumas resistências à medida que eu me colocava como pesquisadora<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup>Ao apresentar as informações quanto à inserção no campo, na seção quatro, pontuo alguns acontecimentos.

### 3 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM PIO XII: Falando sobre o campo

Algumas informações sobre a história de Pio XII aqui presentes são oriundas de algumas instituições formais e outras não formais consonantes com o ponto de vista dos (as) atores (atrizes) sociais com os (as) quais realizei a pesquisa.

O Município de Pio XII<sup>46</sup>, criado em 26 de janeiro de 1959<sup>47</sup> pela Lei Estadual nº 1730, era antes o povoado Andirobal dos Crentes<sup>48</sup>. Tal local está situado às margens da BR 316 e devido ao crescimento populacional na região e pela força da Lei Estadual<sup>49</sup>, tem sua transferência regularizada em 19 de novembro de 1977, num contexto de mobilização pelo acesso às áreas de produção e de terras – a expansão do comércio econômico<sup>50</sup>.

Segundo o censo do IBGE<sup>51</sup> de 2010, Pio XII possui 22.016 mil habitantes distribuídos na zona Urbana (56,6%) e na zona Rural (43,4%) e está situado na Mesorregião do Centro Maranhense e na microrregião do Médio Mearim (Figura 01).

---

<sup>46</sup>Possui como Municípios Limítrofes: Bela vista do Maranhão ao Norte, Olho d'água das Cunhãs ao Sul, Conceição do Lago Açu e Lago Verde a Leste e Satubinha a Oeste.

<sup>47</sup>Para mais informações sobre a história do Município (<http://www.pioxii.ma.gov.br/?page=Cidade&id=133>)

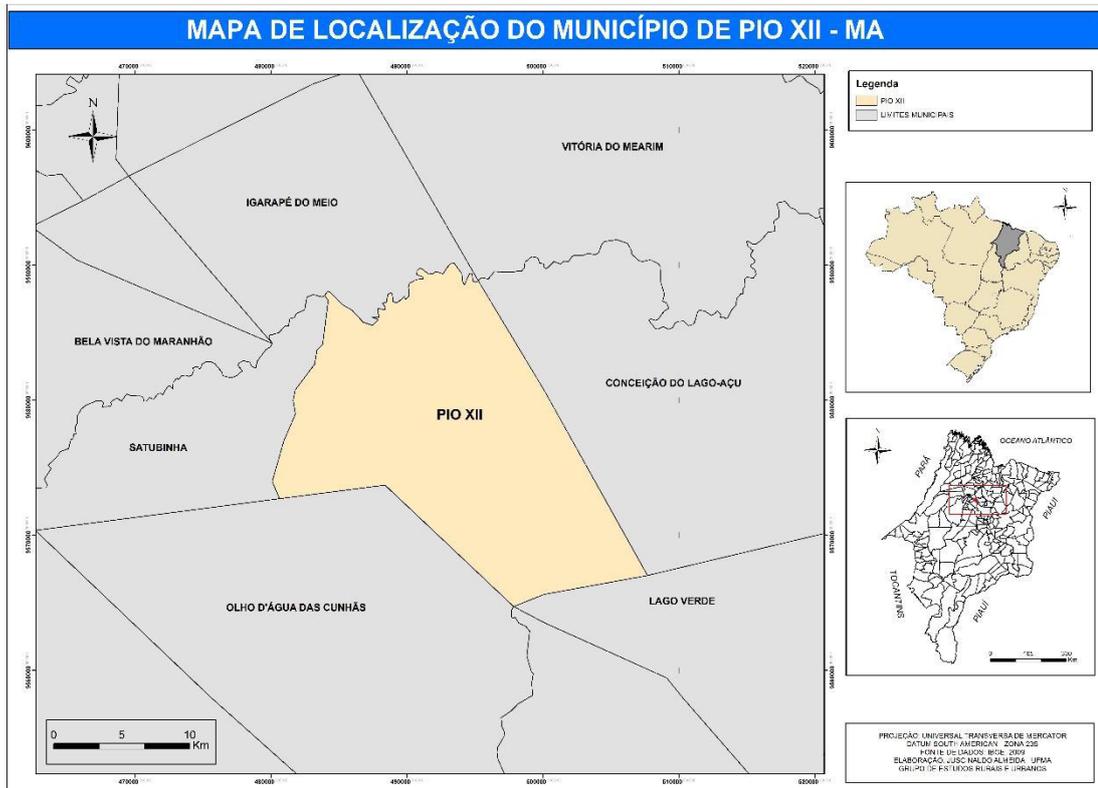
<sup>48</sup> O Povoado recebeu esse nome de acordo com os professores por apresentar muitas árvores de andiroba e, por ser passagem e permanência de um grande fluxo de religiosos protestantes da Assembleia de Deus - os "crentes".

<sup>49</sup> Lei Estadual nº 3.899 de 04 de outubro de 1977.

<sup>50</sup> Muitas outras questões estão em jogo quanto a transferência da sede para seu local atual sejam elas políticas, econômicas e/ou sociais, mas a minha inserção no campo não foi suficiente para adentrar a esses requisitos e principalmente pelo município não se preocupar em conservar as informações e os documentos. Em Pio XII não há um arquivo público, as informações são amontoadas em caixas e muitas são perdidas ou jogadas no lixo quando ocorre a mudança de gestão que culminou com a mudança da sede da prefeitura nos últimos anos.

<sup>51</sup>Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/default.php?cod1=21&cod2=210870&cod3=21&frm=urb\\_rur](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/default.php?cod1=21&cod2=210870&cod3=21&frm=urb_rur)

**Figura 01:** Mapa de localização de Pio XII - MA



Fonte: Juscinaldo Gomes Almeida, 2015.

As atividades econômicas se centram no terceiro setor (Bens e serviços), na produção agrícola, no vínculo com o serviço público<sup>52</sup> (servidores (as) da prefeitura e do Estado<sup>53</sup>). Sendo que, a incidência de pobreza no município é de 58,14% e o percentual dos que estão abaixo do nível de pobreza é de 47,45% (IBGE, 2010).

Conforme informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil<sup>54</sup> do PNUD<sup>55</sup> em 2010, o IDHM<sup>56</sup> de Pio XII é 0,541, o que de acordo com a classificação estabelecida é considerado baixo, entre 0,500 e 0,599.

Mediante informações do anuário estatístico do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC (2010) na educação, em Pio XII

<sup>52</sup> Incluindo os servidores ativos, assim como aposentados e pensionistas que movimentam a economia do Município.

<sup>53</sup> Especialmente através da Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC/MA.

<sup>54</sup> Para mais informações: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/pio-xii\\_ma](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pio-xii_ma).

<sup>55</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>56</sup> Índice de Desenvolvimento Humano.

se destacam os níveis escolares: educação Infantil, creche e pré-escolar (13,4%); educação de jovens e adultos (9,18%); ensino Fundamental 1º ao 9º ano (69,47%); ensino médio 1º ao 3º ano (7,94%). O índice de analfabetismo atinge mais de 28% da população da faixa etária acima de 07 anos (IBGE, 2010).

A educação na sede do município, que é o foco deste trabalho, é suprida por duas escolas da rede estadual de ensino em nível médio e 12 escolas na rede municipal, do nível de educação infantil ao ensino fundamental II e, recentemente, por uma escola da rede privada<sup>57</sup>, em nível médio e fundamental II. Apenas em seis escolas há corpo docente de professores (as) de Educação Física, das quais apenas quatro possuem professores (as) ativos (as) em sala de aula (duas estaduais e duas municipais).

A inserção do (a) professor (a) de educação da rede de ensino no município é realizada mediante contrato de serviços, muitas vezes negociado em um jogo político local de concessão de privilégios e favores. Desse modo, a inserção do ensino de Educação Física depende do posicionamento do prefeito e da secretaria de educação quanto à valorização ou não da inclusão da disciplina no currículo. A rede estadual de ensino apresenta professores (as) concursados (as), mas também possui a possibilidade de contrato de trabalho que, novamente, depende da admissão política do (a) profissional de Educação Física.

Ao procurarmos espaços físicos para execução das atividades físicas de acordo com o que fora estabelecido na grade curricular, não encontramos muitas possibilidades. O município apresenta um campo de futebol (o estádio<sup>58</sup>), uma quadra poliesportiva (abandonada devido ao estado de não conservação), um campo de várzea (campo da cerâmica<sup>59</sup>), a Associação Atlética do Banco do Brasil – AABB<sup>60</sup> (que possui convênio com a prefeitura) e as quadras poliesportivas das duas escolas estaduais (apenas uma é coberta).

---

<sup>57</sup> Escola Inaugurada em 31 de janeiro de 2011.

<sup>58</sup> Assim chamado pelos (as) moradores (as).

<sup>59</sup> O campo de futebol recebe esse nome, pois se encontra no terreno da fábrica de cerâmica (produção de tijolos, telhas e lajes) do município.

<sup>60</sup> Na associação encontramos piscina recreativa, quadra de vôlei de areia, campo de futebol *society*, quadra de futebol de areia. Porém, os (as) alunos (as) da rede municipal não têm acesso à piscina. O convênio estabelecido pela prefeitura surgiu da demanda de espaços para a aula de Educação Física já que as escolas da rede não possuem quadra ou outro espaço para ser utilizado dentro da escola.

O incentivo à prática do esporte no município se concentra no futebol de campo, através de campeonatos e torneios organizados pela secretaria de esporte e lazer e a pela União Municipal dos Estudantes Secundaristas – UMES/Pio XII. Nas escolas, é possível acrescentar o futsal a esse incentivo da prática esportiva.

Após tratar de algumas informações básicas sobre o município, vamos agora nos direcionar aos (às) profissionais de Educação Física e suas práticas educacionais nas quatro escolas onde estão inseridos (as). A demanda pela disciplina é suprida por cinco professores (as) (Tabela 03), porém os (as) professores (as) da rede municipal abarcam as demandas das demais escolas da rede em relação aos campeonatos.

**Tabela 03:** Distribuição dos (as) professores (as) de Educação Física por escola na educação pública<sup>61</sup>

<b>Nome da escola</b>	<b>Turno de funcionamento</b>	<b>Professor de Educação Física</b>
<b>U. I Alexandre Costa</b>	Diurno	01
<b>C. E Rafael Braga</b>	Vespertino e Noturno	01
<b>C.E Jansen Veloso</b>	Vespertino e Noturno	02
<b>U. I. Newton Bello (anexo da U.I. Alexandre Costa)</b>	Diurno	01

Tendo como ponto de partida essas informações construídas na etapa exploratória do campo, a necessidade de inclusão do posicionamento dos (as) gestores (as) das escolas e de alguns (algumas) alunos (as) se tornou imprescindível para a discussão sobre a Educação Física no município. Cabe destacar também que a escolha do (a) gestor (a) é baseada na sua admissão no grupo político que administra o município, assim a cada quatro anos o quadro de gestão pode se modificar, dependendo do resultado das eleições. O indicado ao cargo deve ser servidor (a) público (a) da rede estadual ou municipal, não é necessariamente professor (a), no entanto nas escolas que compõem o campo de investigação, os (as) gestores (as) são professores (as).

Em abril de 2015, o Governo do Estado do Maranhão por intermédio da SEEDUC publicou o edital 03/2015<sup>62</sup> que discorre sobre o processo seletivo

<sup>61</sup> Embora, presente na tabela os nomes reais das instituições de ensino, no decorrer do texto, quando destaco as falas dos (as) professores (as) e dos (as) alunos (as) as escolas não serão mencionadas, evitando a possível identificação dos informantes.

democrático de gestores (as) gerais e adjuntos (as), estabelecendo as regras e normas de execução do processo que estava previsto para acontecer em 19 de junho de 2015, porém ainda não foi efetivado. A iniciativa visa principalmente instituir a atuação do (a) gestor (a) geral e adjunto (a) por competências e habilidades, minimizando a interferência da indicação política e troca de favores.

### 3.1. Os sujeitos envolvidos: construtores da educação física em Pio XII

O ensino da educação física no município enquanto componente curricular passa por dois pontos distintos: a “superação” do ensino militar e a academização institucionalizada da disciplina na formação de professores (as). Assim, parto das informações espaciais conseguidas no decorrer da minha inserção no campo e nas análises documentais adquiridas por meio dos (as) professores (as).

A construção e elaboração de políticas públicas relacionadas à educação se formalizam com a transferência da sede. A educação era restrita ao ensino com professoras normalistas no primeiro grau<sup>63</sup>. O ensino da ginástica na escola não estava presente, mas as práticas esportivas do município estavam centradas no futebol<sup>64</sup>, especialmente, nos campos de várzeas.

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. As atividades esportivas também foram consideradas como

<sup>62</sup> Para mais informações:

[http://castroweb.com.br/castrodigital/Arquivos2015/Castro\\_Digital\\_Editado\\_regras\\_eleicao\\_dir\\_etores\\_escolas\\_Maranhao.pdf](http://castroweb.com.br/castrodigital/Arquivos2015/Castro_Digital_Editado_regras_eleicao_dir_etores_escolas_Maranhao.pdf)

<sup>63</sup> Hoje corresponde ao ensino fundamental II

<sup>64</sup> O aspecto do esporte me fez recorrer ao contexto histórico de criação do município e os discursos proliferados na época sobre a construção de uma identidade nacional, a qual tinha como suporte o futebol que são importantes ressaltar. André Mendes Capraro e colaboradores (2012) em *o Enredo da vitória – seleção brasileira de futebol e identidade nacional (1950-1970)*, apontam um pouco sobre essas construções estabelecidas entorno do futebol brasileiro e Felipe Mostaro (2013) em *Futebol, identidade nacional e construções midiáticas*, apresenta os discursos midiáticos na construção desse imaginário sobre o futebol como representante de uma identidade hegemônica nacional.

fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o 'milagre econômico brasileiro'. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970 (PCN, 1997, p. 21)

Partindo dessa perspectiva, aponto como marco temporal de partida a década de 1990, especialmente, o ano de 1992 quando houve um grande concurso no Estado do Maranhão, através da Secretaria de Educação, para provimento das vagas no quadro de ensino. No referido concurso, houve vaga para professores (as) de educação física, da qual foi preenchida pelo Professor Eduardo se tornando o primeiro<sup>65</sup> professor de Educação Física do município. Dois anos mais tarde, em 1994, surgiu uma nova vaga também preenchida pelo professor. Dessa forma, encontramos o ator social chave que inicia e centraliza as atividades das aulas de educação física no ensino fundamental para o desenvolvimento da disciplina do município<sup>66</sup> levando em consideração a formação prévia e a institucionalização de sua prática.

Durante a década de 1990, as aulas de educação física eram ministradas por professores (as) que apresentavam “afinidades” com o esporte, tendo em vista que a oferta de profissionais era escassa, restringindo a prática às experiências prévias dos possíveis professores (as) com determinadas modalidades esportivas, em especial o futebol.

A conclusão do curso sequencial em educação física escolar<sup>67</sup> da Faculdade Faenterpre<sup>68</sup>, em 2012, organizado em parceria com a delegacia<sup>69</sup> do

---

<sup>65</sup> Em perspectiva do direcionamento da profissão, embora no município os jogos fossem práticas constantes.

<sup>66</sup> Os alunos que adentraram a rede de ensino pelo C.E Jansen Veloso no ensino fundamental na década de 1990, em especial 1992, tiveram as vivências em educação física ministradas por ele, inclusive eu.

<sup>67</sup> O curso possuiu uma única turma, que em 2009 iniciou com 40 inscritos, mas que finalizou com 20 alunos. O curso funcionava aos finais de semana no Centro de Ensino Jansen Veloso, pois lá existe uma quadra poliesportiva. A escola está situada em frente ao campo de futebol municipal, além de disponibilizar toda a logística para a concretização do curso por não haver expedientes aos sábados.

<sup>68</sup> Faculdade Aberta de Filosofia, Teologia, Educação Física e Pedagogia Religiosa.

<sup>69</sup> Unidade Sindical que constava no período como diretoria o professor Ribamar (Rede Estadual) e professor Laestro (Rede Municipal).

Sinproesemma<sup>70</sup> em Pio XII, contou com a participação dos (as) professores (as) graduados (as) residentes no município<sup>71</sup>, com algumas exceções<sup>72</sup>, contribuiu para a formação do quadro de professores (as) de Educação Física. Desse modo, nos anos de 2012 e 2013, as escolas contavam com a participação dos (as) recém-formados (as) no quadro de funcionários (as) contratados (as)<sup>73</sup>.

Munida dessas informações, que me foram relatadas em conversas informais e mediante observações no decorrer da atividade profissional, durante o mês de agosto e setembro de 2014, retornei a Pio XII para aprofundar algumas questões sobre o quadro de professores (as) na rede de ensino e sua distribuição. Como estava afastada da rede de ensino público há aproximadamente um ano<sup>74</sup>, consegui as informações sobre quem eram os (as) professores (as) que atuavam nas escolas do município entrando em contato os (as) gestores (as) por telefone ou me dirigindo diretamente para a instituição de ensino.

Nesse sentido, pude organizar um diagrama (Diagrama 01) sobre as interrelações e influências dos (as) atores (atrizes) sociais<sup>75</sup>, que fazem parte da narrativa deste texto, em tempos distintos, destacando a vivência na educação básica no ensino fundamental II a partir de 1992 e a conclusão da formação docente em 2012, com o intuito de formular um panorama sobre a constituição da disciplina e dos (as) atores (atrizes) que a estão construindo atualmente. Com essas informações, desenvolvo as construções que permeiam o universo da Educação Física em Pio XII.

---

<sup>70</sup> Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipal do Estado do Maranhão

<sup>71</sup> As disciplinas da grade curricular que se apresentavam como exclusivas da formação de um professor de Educação Física foram ministradas em sua grande maioria pelo professor Riba e as duas disciplinas de Atletismo (I e II) foram por mim ministradas em 2010.

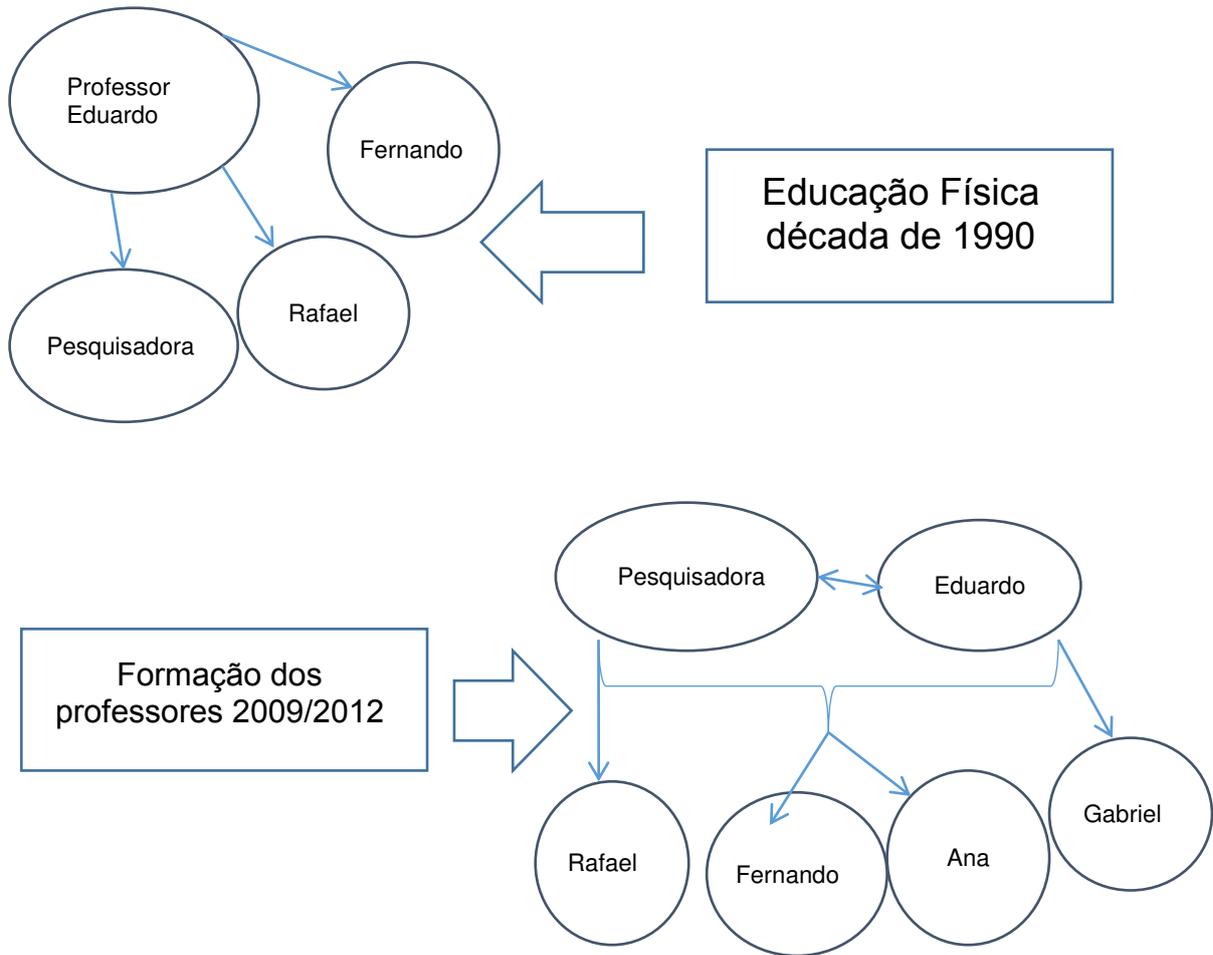
<sup>72</sup> Quatro professores que compuserem o quadro do ensino na faculdade eram de Bacabal/MA e um de Santa Inês/MA.

<sup>73</sup> Nem todos os professores formados conseguiram inserção para atuação em sala de aula na educação básica no período de 2012 a 2013, apenas seis professores foram captados para as escolas da sede do município.

<sup>74</sup> Correspondente ao período de conclusão dos créditos no mestrado.

<sup>75</sup> Levo em conta, como ponto de partida, o professor Riba na educação básica e me incluo na formação dos professores (as).

**Diagrama 01:** distribuição das interrelações no universo da Educação Física em Pio XII<sup>76</sup>



Desse modo, participaram os (as) cinco professores (as) (apenas uma mulher fazia parte do grupo) atuantes na sede do município (Tabela 04), os (as) quais foram comunicados (as) dos objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). As idades dos (as) professores (as) entrevistados (as) variavam entre 32 e 55 anos, sendo que o tempo de trabalho em sala de aula correspondia entre 3 e 30 anos de atuação, porém, dos (as) cinco professores (as) apenas um apresentava como atividade remunerada exclusivamente o ensino. Os demais eram prestadores (as) de serviços no setor de bens e comércio do município.

<sup>76</sup> A professora Ana não se encontra presente no diagrama, pois realizou seus estudos de ensino básico no município de Bacabal – MA. O professor Gabriel concluiu seu ensino básico no Centro de Formação Alexandre Costa que não possuía aulas de educação física.

**Tabela 04:** Localização dos (as) professores (as) de Educação Física por níveis de atuação e turnos de trabalho

<b>Nome do professor</b>	<b>Séries e Turnos</b>
<b>Eduardo</b>	Ensino médio / Vespertino e Noturno
<b>Fernando</b>	Ensino fundamental II / Vespertino
<b>Ana</b>	Ensino médio / Vespertino
<b>Rafael</b>	Ensino Médio e EJA / Noturno
<b>Gabriel</b>	Ensino Fundamental II / Vespertino

### 3.2 A (re)inserção no campo: o posicionamento de pesquisadora

Nunca fez tanto sentido para mim, a frase de DaMatta (1978) de estranhar o familiar como a minha reinserção no campo de investigação. O meu interesse pelo campo é muito anterior à proposição deste estudo. Não sou natural do município de Pio XII, mas passei a minha infância e boa parte da minha adolescência nesse lugar, que hoje me distancio para refletir e relativizar um objeto de pesquisa.

Faço parte de uma família que tem em sua genealogia um ex-prefeito (meu avô paterno) e um vereador (meu tio paterno). Acho que posso dizer que sou fruto de uma elite política e econômica local. Estudei nos melhores colégios, tanto no fundamental I como no fundamental II, dentro das limitações do município. Saí para cursar o ensino médio em São Luís em 2000<sup>77</sup>, voltando para Pio XII em 2010, como professora de Educação Física da rede estadual de ensino trabalhando ao lado de meus (minhas) antigos (as) professores (as).

Quando retornei a São Luís, em agosto de 2013, para realização do mestrado, o quadro da Educação Física do município estava bem diferente do que encontrei em 2014, para a realização da pesquisa. O quantitativo de professores (as) na ativa em sala de aula reduzira bastante, para não dizer, drasticamente. A demanda estava sendo suprida por 10 professores (as) e hoje, por apenas cinco professores (as), sendo um (a) deles (as) da rede particular de ensino.

<sup>77</sup> A inserção do Ensino Médio no município deu-se em 2003 com as políticas de ampliação fomentadas pelo Ministério da Educação.

Desse modo, a escolha dos (as) participantes já estava delimitada, com o quantitativo reduzido conseguiria “abarcar” os discursos do contingente total de professores (as) de Educação Física ativos. A prerrogativa do ‘estar ativo’ foi levantada, pois a observação participante se daria no espaço escolar e dentro das aulas práticas de Educação Física. Enfim, meu campo estava definido.

A minha reorganização e ligeiro distanciamento<sup>78</sup> foi elaborado com a “postura de pesquisadora” perante meus (minhas) companheiros (as) de trabalho e de profissão. O meu exercício do *ver* e *ouvir* nunca foram tão executado como nos últimos meses<sup>79</sup>. É incrível a quantidade de informações que nos passam despercebidas na correria do nosso cotidiano escolar e a automatização da execução das tarefas é deslocada quando se determina um novo foco, isto é, a observação atenta da prática docente.

Logo, a pesquisa de campo como um exercício de bricolagem em um artesanato intelectual aos poucos vai descortinando a minha imaginação sociológica (MILLS,1972) para a criação deste texto e o resultado dessas constantes idas e vindas estão nas páginas seguintes.

---

<sup>78</sup> Entendo este ligeiro distanciamento não como a busca de uma neutralidade científica, mas para problematizar as categorias que por mim sejam naturalizadas pela inserção no contexto e no texto da pesquisa.

<sup>79</sup>Período correspondente às três fases da etapa de campo.

#### **4. AS CONSTRUÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA:** dos espaços físicos e da formulação das concepções de gênero nas aulas práticas

Neste capítulo, apresento algumas representações relativas à concepção de gênero, percebidas no período de minha inserção na pesquisa de campo, durante as observações participantes, as entrevistas e os grupos focais no espaço da Educação física escolar em Pio XII. Lá observei práticas, fazeres e dizeres objetivando compreender o modo como os (as) atores (atrizes) envolvidos (as) concebem a categoria gênero na teia de interrelações e interdependências estabelecidas na prática docente, ou seja, como o significado desta categoria é apropriado por tais atores (atrizes)? Como ganha sentido no cotidiano da atividade escolar? Que efeito o uso da categoria gênero faz nas relações entre os (as) atores (atrizes) consoante o que entendem por constituir homem e mulher no âmbito da prática em educação física?

Assim, parto da apresentação dos espaços físicos utilizados para a prática da educação física escolar, ressaltando aspectos específicos de sua execução para em seguida dar visibilidade às falas de professores (as), alunos (as) e gestores (as) tecendo discussões sobre o “fazer” educação física. Por fim, destaco as interrelações das construções de gênero presentes no cotidiano da educação física escolar em Pio XII, chamando atenção para os posicionamentos dos (as) professores (as), alunos (as) e gestores (as) problematizando as construções e reproduções de gênero.

##### **4.1 Aqui e ali:** os espaços e materiais utilizados para a prática da educação física escolar

*“Eu faço o que posso e como posso” (professor Eduardo, ao argumentar sobre as aulas de educação física durante uma aula prática, Caderno de campo, 20/08/14).*

Conforme descrevi sobre o universo empírico, os espaços para as aulas práticas de educação física escolar são limitados. As escolas estaduais possuem quadra poliesportiva, apenas uma é coberta e as escolas municipais não possuem espaço próprio, o que demanda deslocamento para a AABB que estabeleceu um convênio com a prefeitura municipal para utilização de suas dependências (campo *society*, quadra de vôlei de areia, quadra de futebol de areia, pois à área da piscina o acesso não é permitido). Pela conformação dos espaços as aulas práticas são distribuídas em horários contra turnos nas escolas municipais e nos últimos horários nas estaduais.

O deslocamento do (a) aluno (a) para as aulas práticas se caracteriza como principal justificativa para a execução de aulas no contra turno pelos (as) professores (as) do município, tendo em vista a dispersão gerada até a chegada ao local pretendido (Figura 02 e 03).

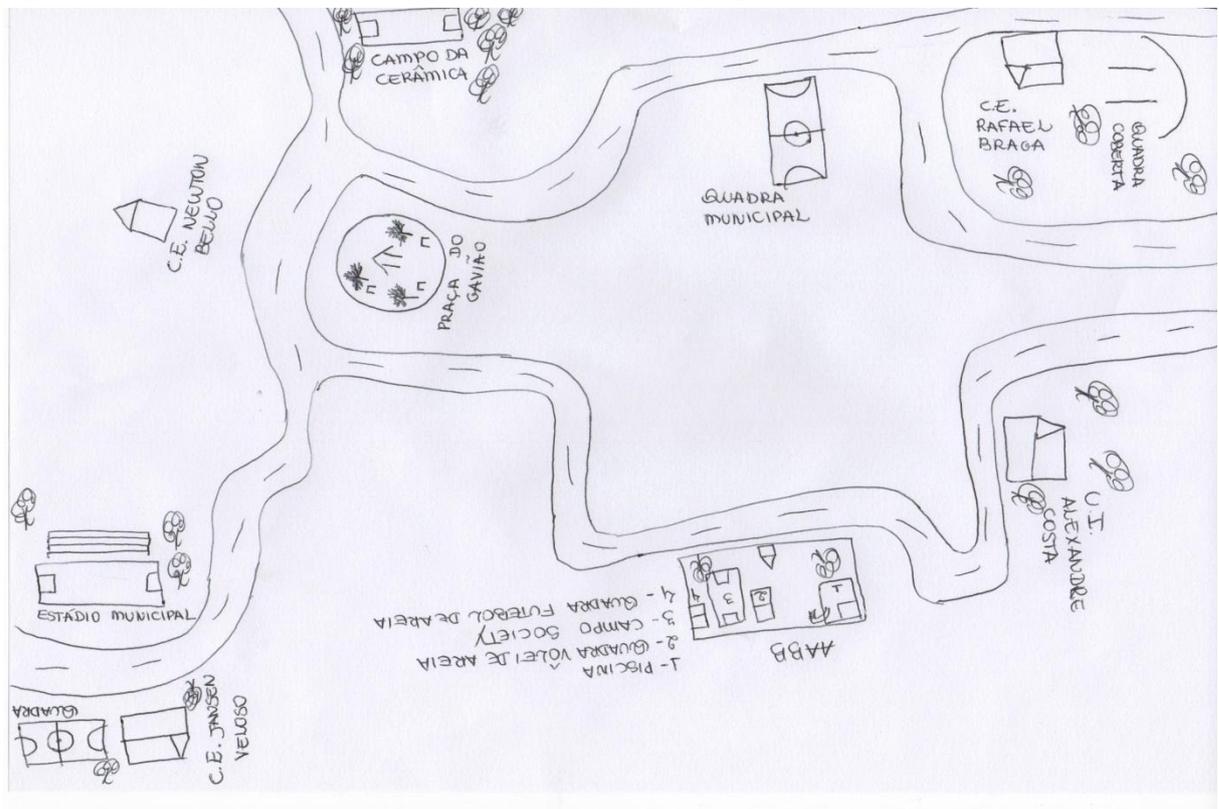
*Aqui não temos espaço como você percebeu, esse pátio aqui é só pra eles correrem no recreio, é muito pequeno. Antes a gente fazia tudo no mesmo horário, no final das aulas da sala, mas os alunos fugiam ou iam embora. Quando a gente chegava na AABB tinha uns dez peladinho só. Se a gente tivesse um carro que levasse e buscasse pra lá, ficaria bom, mas não tem (professor Fernando, ao me apresentar os espaços da escola em que trabalha, Caderno de campo, 16/08/14).*

**Figura 02:** Localização das escolas e dos espaços de atividade física no Município de Pio XII



Fonte: Google Earth, 2015.

**Figura 03:** Croqui com a localização das escolas e espaços de prática de atividade física



Fonte: Elaborada pela autora.

Nas figuras 02 e 03, é possível compreender o posicionamento do professor Fernando quanto à distância da instituição escolar e o local de prática das atividades físicas. Se por um lado o convênio estabelecido entre a Associação e a Prefeitura permite a execução das práticas, por outro impossibilita a interlocução da disciplina com as demais do currículo escolar, fortalecendo o discurso de que a Educação Física é uma disciplina à parte, se destacarmos que o (a) professor (a) não permanece no mesmo espaço com os (as) alunos (as).

Para o Coletivo de autores (1992), a constituição dos espaços e estruturas físicas para a construção e consolidação da Educação Física no ambiente escolar é essencial, tendo em vista que a prática corporal necessita de instrumentos mínimos para sua execução, assim como as demais disciplinas, pois o espaço de aula da disciplina é a quadra, porém não de maneira exclusiva e limitada<sup>80</sup>.

A ausência de espaços próprios das escolas municipais que fazem parte deste estudo, também pode ser utilizada para se pensar como a Educação Física é vista pela gestão municipal, embora seja um componente obrigatório de acordo com a LDB, a percepção de que a disciplina pode ser ministrada em qualquer ambiente de forma adaptada é bastante presente.

*“É quase impossível dar aula aqui em Pio XII, os gestores trancam os materiais na sala do depósito e não tem quem faça tá disponível na hora da minha aula, aí eu faço do jeito que dá”  
(Queixa do professor Gabriel ao esperar a gestora para pegar os materiais da aula, Caderno de campo, 22/08/14).*

Outro aspecto a ressaltar, é a distribuição e manutenção dos materiais de aulas práticas (bolas, arcos, cordas, faixas, colchonetes, cones) que não ocorrem de forma eficiente<sup>81</sup> nas quatro escolas participantes deste estudo. A quantidade de

---

<sup>80</sup> C.f. SILVA, Maria Fatima Paiva; DAMAZIO, Márcia Silva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. Revista Pensar a prática, v. 11, n. 2, 2008, p. 179-187. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4066>> Acesso em 05 de maio de 2015.

<sup>81</sup> A manutenção e a renovação dos recursos não são constantes, as escolas municipais não recebem materiais à três anos e as escolas estaduais à 2 anos. Porém, quando recebem a quantidade é insuficiente se levarmos em conta o número de alunos que fazem as aulas prática de Educação Física.

alunos (as) é superior a quantidade de material disponível, os quais estão velhos e precisam ser renovados.

*“Tá vendo essa bola aqui? É desde quando eu comecei aqui nessa escola” - disse o professor Gabriel ao organizar os materiais para a aula prática. “É complicado! Muito complicado” continuou a dizer à medida que os alunos chegavam (Caderno de campo, 22/08/14).*

Neira e Nunes (2008), em seus estudos que apresentam os equipamentos e as estratégias utilizadas pelos (as) professores (as) para sanarem a incompetência na disponibilização de materiais práticos, afirmam que a ideia construída da não reposição dos materiais esportivos é presente em quase todas as instituições. A Educação Física deve ser vista como disciplina que apresenta tempo de validade para seus recursos didáticos, assim como os (as) demais professores (as) precisam repor seus pinceis e canetas.

No município de Pio XII, é possível destacar dois polos de execução para as aulas práticas, tendo em vista os espaços e estruturas físicas: 1) o modo como é regido nas instituições estaduais e 2) o modo de fazer Educação Física na rede municipal. A diferenciação de execução e distribuição das aulas incide tanto na disponibilidade de material quanto no acesso ao espaço de prática.

#### 4.1.1 A organização e distribuição das aulas práticas nas escolas municipais

As aulas práticas de Educação Física são organizadas em contra turnos com horários regulares de aula. Para o turno matutino, as aulas ocorrem no final da tarde (entre às 16:00 e 18:00 horas) e para o turno vespertino, nas primeiras horas da manhã (entre as 07:00 e 9:00 horas), já que os espaços não são cobertos.

Na U.I. Alexandre Costa<sup>82</sup> as aulas ocorrem duas vezes por semana (segundas-feiras e quartas-feiras) com horários específicos para as meninas (segunda-feira) e os meninos (quarta-feira). Para execução das aulas, as turmas são unificadas fazendo apenas o recorte de “sexo”. Desse modo, participam todas as meninas e meninos de cada turno, independente da série que estejam cursando e da idade que possuam.

Na U. I. Newton Bello<sup>83</sup>, que é um anexo da U. I. Alexandre Costa, as aulas também ocorrem duas vezes por semana (terças-feiras e quintas-feiras), em turmas unificadas por turno, mas sem diferenciação de idades ou séries. Embora, não haja divisão sexual direta, no transcorrer das aulas, o espaço é dividido (um lado para as meninas e o outro para os meninos).

A execução das aulas em contra turno dificultam a participação dos (as) alunos (as) que não fazem parte da sede do município, reduzindo o contingente de participantes. Este fator me levou a questionar sobre o “peso” da disciplina na distribuição curricular, já que a “Educação Física não reprova”, como argumentaram os professores Fernando e Gabriel, sobre a redução do número de alunos (as) nas aulas.

A unificação das turmas por turno de aula foi uma estratégia adotada pelos professores para aumentarem o número de participantes. Embora, a disciplina seja componente curricular, a participação nas aulas práticas parece possuir um acordo informal, conferindo-lhe um caráter facultativo, já que o horário teórico é encaixado na grade de horários regulares.

---

<sup>82</sup> Possui quatro salas de aula funcionando nos turnos matutino e vespertino, totalizando duas turmas para cada ano do ensino fundamental II, com média de 35 alunos por sala com idade variando entre 09 e 14 anos.

<sup>83</sup> Possui cinco salas de aula funcionando nos turnos matutino e vespertino, totalizando três turmas de 6º ano, duas de 7º ano, duas de 8º e três de 9º ano do ensino fundamental II, com média de 40 alunos por turma com variação de idade entre 09 e 15 anos.

#### 4.1.2 A organização e distribuição das aulas práticas nas escolas estaduais

As aulas práticas nas escolas estaduais são executadas no turno em que os alunos estudam, nos últimos horários para o turno vespertino (entre às 16:00 e 18:00 horas) e noturno (entre às 20:30 e 21:50 horas).

No C. E. Rafael Braga<sup>84</sup>, onde a quadra poliesportiva<sup>85</sup> é coberta e distante do rol das salas de aula, a disciplina de Educação Física é inserida na grade regular de horários. No entanto, as aulas práticas são realizadas no fim dos horários, pois como não há vestiários para banho e troca de roupas, o odor de suor é considerado um incômodo aos (às) demais professores (as).

*“A gente ano passado [2013] tentamos junto com a gestão distribuir os horários de Educação Física, alternando com as outras disciplinas, mas não deu muito certo não. Sabe por quê? Os professores reclamavam do cheiro dos alunos que estavam suados. Aí resolvemos deixar no último mesmo, porque daqui eles já vão embora nos carros, nos pau de arara” (professor Eduardo ao me explicar sobre os horários de Educação Física enquanto esperávamos os alunos trocarem de roupa, Caderno de campo, 19/08/14 ).*

Por possuir espaço próprio, a distribuição dos (as) alunos (as) ocorre de acordo com sua série, não há unificação de turmas e nem separação por “sexo”. Mas, novamente, embora meninos e meninas estejam ocupando o mesmo ambiente, estão distribuídos em espaços específicos da quadra.

---

<sup>84</sup> Possui seis turmas funcionando nos turnos vespertino e noturno com Ensino Médio regular, sendo duas turmas para cada série. A média de alunos por turma corresponde a 45 com idades variando entre 15 e 25 anos.

<sup>85</sup> A cobertura da quadra é feita de telha Brasiliti® e o piso de cimento é marcado com as dimensões semificiais das modalidades vôlei, basquete, handebol e futsal.

No C. E. Jansen Veloso<sup>86</sup>, que também possui quadra poliesportiva<sup>87</sup> (não coberta), a distribuição também se dá no turno em que o (a) aluno (a) se encontra e segue a organização das séries estabelecidas. Não há junção de turmas e nem separação por “sexo”, porém, no final do horário da aula, permanecem os meninos ocupando o espaço da quadra e as meninas observando o “rachão”<sup>88</sup>.

A justificativa para adoção dos últimos horários, tanto à tarde quanto à noite, corresponde àquela apresentada pelo professor Fernando sobre o incômodo causado pelos odores de suor, mas também pelo fato da quadra se localizar ao lado das salas de aula.

Durante a minha observação *in loco* das práticas, presenciei o fato de uma das professoras de Matemática se dirigir à quadra para solicitar que os (as) alunos (as) fizessem silêncio, pois estavam atrapalhando a aula. Rapidamente, a professora Ana respondeu sorrindo: *“É impossível fazer com que os meninos se calem, já que a educação física é o único momento que eles podem ser o que são, zoadentos! Tá vendo como é? Temos sempre que nos posicionar, eles pensam que Educação Física é só perda de tempo”* (caderno de campo, 03/09/14).

Estas falas presentes possibilitam a visibilização de como os (as) professores (as) de Educação Física veem a disciplina e como os (as) outros (as) professores (as) a veem. O discurso construído em relação às práticas da disciplina, alimentado por ideias estigmatizantes, tais como “mau odor”, barulho e a não reprovação modula e engendra a prática de educação física na escola, na tentativa de manutenção da ordem, o que na verdade impede que a disciplina seja plenamente desenvolvida, apresentando uma grave diferenciação em relação às demais unidades curriculares. Sendo deste modo, discriminada, ou seja, considerada de menor importância.

---

<sup>86</sup> Possui sete turmas funcionando nos turnos vespertino e noturno com Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo três turmas de 1º ano, três do 2º, quatro do 3º ano, duas da primeira etapa do EJA e duas da segunda etapa. Tendo em média 45 alunos por turma com idade variando entre 15 e 45 anos.

<sup>87</sup> A quadra apresenta um gradeado de proteção para evitar a saída de bola e o piso é de cimento, não há marcações de limitação das modalidades.

<sup>88</sup> Jogo de futsal acordado entre professor e aluno, onde somente os meninos jogam.

A constituição da Educação Física enquanto disciplina escolar, como destaquei anteriormente<sup>89</sup>, perpassa por discursos de utilização de outros espaços físicos que não necessariamente fazem parte da estrutura da escola. A utilização de clubes e ginásios públicos como espaços de atividades físicas em complemento as atividades obrigatórias da grade curricular ainda são fortemente marcadas na concepção da estruturação física da instituição escolar, tendo em vista que os espaços destinados à Educação Física não são visualizados ou demarcados no projeto de construção das escolas municipais.

A obrigatoriedade da disciplina estipulada na LDB em 2001 e a adequação das instituições escolares através de reformas para a construção de quadras poliesportivas dotadas pela segunda fase do Programa de Aceleração do Crescimento<sup>90</sup> (PAC 2) podem ser concebidas como alternativas para consolidação da Educação Física no espaço escolar, porém as ações de estruturação das escolas no município de Pio XII, nas instituições estaduais e municipais, datam de 31 de outubro de 2014, contemplando apenas cinco estabelecimentos (um estadual e quatro municipais) (BRASIL, 2015) que tem um efeito mínimo se considerarmos o quantitativo das escolas pertencentes a rede de ensino básico, já que a Educação Física é disciplina obrigatória tanto no fundamental quanto no médio.

---

<sup>89</sup> Retorne a sessão “O universo da Educação Física”, página 33.

<sup>90</sup> De acordo com a descrição do *homepage* do Ministério do Planejamento o PAC 2 em relação a comunidade cidadã com o projeto de construção de quadras poliesportivas na escola apresenta duas modalidades: 1) construção de quadra coberta nova e 2) construção de cobertura para quadra já existente.

## 4.2 Entre entrevistas, grupos focais e observações: os dizeres e fazeres em Educação Física Escolar

### 4.2.1 Os processos metodológicos de ensino da Educação Física

A Educação Física no município de Pio XII apresenta diversidades de execução, sendo ora teórica, ora prática. O componente teórico é ministrado dentro da grade regular de horários no turno, em todas as escolas envolvidas, mas em contra turno a atividade prática. O aspecto prático predomina nas escolas municipais.

Nesse sentido, ao perguntar qual a metodologia de ensino (concepções metodológicas) para elaboração/organização da aula prática os (as) professores (as) argumentaram:

*Menina sabe como é? Eu utilizo a concepção tradicional, organizo as aulas em momentos: começo, meio e fim. Como eu tenho que juntar todas as turmas, **a separação por sexo** me ajuda a planejar (o planejamento é diferente? Pergunto)<sup>91</sup>. Sim, **pras meninas estabeleço mais jogos e brincadeiras e pros meninos mais esportes**, (que esporte?) o futebol já que é o único que o material dá pra fazer (professor Gabriel, 13/10/14).*

*Eu não uso esse negócio de concepção metodológica não, me baseio nas informações do PCN e construo minha aula. Como os meninos chegam primeiro faço logo aquecimento e alongamento, as meninas vão chegando aos poucos e fazendo também. Não tem material pra todo mundo, como tu já sabe, né? Aí deixo **os meninos com a bola trabalhando fundamentos e as meninas vou ensinar as estafetas e o***

---

<sup>91</sup> Todas as perguntas realizadas no decorrer das falas dos entrevistados serão apresentadas entre parênteses para facilitar a identificação para o leitor.

**atletismo, nesse momento.** Mas trabalho mais com jogos (professor Fernando, 28/10/14)

*Eu nem me lembrava desse lance de concepções metodológicas, mas eu acho que misturo tudo, porque depende do conteúdo. Mas acho que predomina a tradicional, já que eu mando eles fazerem as coisas, né? Utilizo muito o esporte, porque eles só pensam em competir. **As meninas participam pouco, assistem mais do que fazem, os meninos não, são mais ativos.** Tento planejar pros dois, mas no fim, só os meninos participam (professora Ana, 04/11/14)*

*Não sei bem a minha concepção não, mas gosto muito do enfoque na saúde, qualidade de vida. Tento fazer minha **aula inclusiva, pra que as meninas e os meninos participem junto.** Porque se deixar a vontade deles, as meninas não fazem a aula. Tento trabalhar o quarteto fantástico, que são o basquete, o vôlei, o futebol e o handebol (professor Rafael, 10/11/14).*

*Como concepção, utilizo os jogos lúdicos. Gosto da minha aula lúdica. Mas se depender dos alunos é só bola. **Se eu chego com um arco eles pensam logo que é coisa de menina pra rodar na cintura** (risos), mas aí eu explico e digo que não é assim, deixo eles a vontade, pra sorrir e se divertir (professor, Eduardo, 13/11/14).*

As falas dos (as) cinco professores (as) sobre a organização e metodologia das aulas práticas marcam a compreensão de que a Educação Física, enquanto disciplina, pode ser ministrada por “qualquer um”, já que os (as) professores (as) da área desconhecem os aspectos de construção e planejamento da disciplina. Cabe destacar que as metodologias de ensino são discutidas por Daolio (1995) em um trabalho com professores (as) de Educação Física no Estado de São Paulo. O autor afirma que não há uma concepção única da Educação Física para a elaboração do

planejamento e que esses aspectos de correntes são poucos percebidos na própria formação do (a) professor (a). Sendo assim, acredito que a não definição metodológica da organização da disciplina ocorra por falta ou ineficiência do acesso a essas concepções, prevalecendo a preparação de aulas ainda pautada no senso comum no tocante ao planejamento, o papel do (a) professor (a), a relação professor(a)-aluno(a) e a indisponibilidade de material para a execução da aula.

A distribuição das turmas na organização metodológica das aulas de Educação Física, de acordo com o posicionamento dos (as) professores (as), se dá por questão de conveniência, ou seja, por ser mais “fácil” trabalhar com as turmas separadas, onde o controle exercido pela autoridade do (a) professor (a) é mais efetivo, o que é percebido nas falas destacadas anteriormente.

Utilizando o posicionamento de Bolino (2004) que apresenta a construção metodológica da educação no seu processo de afirmação enquanto disciplina, podemos destacar que a diferenciação dos “sexos”, no contexto da Educação Física, sempre se fez presente e que com o passar das gerações tornou-se conveniente fazendo desta prática uma rotina aceitável e legitimada no âmbito das instituições escolares.

A definição das atividades em que são marcadas as especificidades por “sexo”, onde os jogos são voltados para as meninas e o futebol para os meninos, reforçam o posicionamento apresentado no artigo 54 do decreto-lei 3199/41<sup>92</sup> e reafirmam as concepções da naturalização/essência do “ser mulher”.

Segundo Januário (2012), esses aspectos fazem parte da construção da identidade do (a) professor (a) de Educação Física no processo de formação de professores (as). A reprodução das experiências e do referencial de “ser professor (a)” intensifica a marcação dos estereótipos profissionais estabelecidos no decorrer da construção da Educação Física, enquanto profissão e disciplina escolar, o que se reproduz também no sistema educacional de Pio XII.

Desse modo, a justificativa dos (as) professores (as) para a escolha da profissão pode ser apreendida como um importante dado para a análise de como a Educação Física é percebida. Todos (as) os (as) professores (as) participantes relataram que a escolha se deu por participarem de modalidades esportivas, três em relação ao futebol e uma em relação ao vôlei. Partindo da concepção esportista da

---

<sup>92</sup> Ver página 36 no capítulo dois.

Educação Física, aquela que se utiliza das diferenciações biológicas e anatômicas do corpo humano para justificar a separação entre meninos e meninas visando o desempenho físico, pois as vivências prévias dos (as) professores (as) retomam essa concepção. Esta característica comum pode, em algum momento, ser percebida em um processo não consciente de construção didática. Isto pode ser entendido na fala do professor Gabriel “*Eu só sei dar aula desse jeito, aprendi assim, gosto assim*” (Caderno de campo, 20/08/14).

Inspirando-me nos posicionamentos apresentados por Oliveira (1997), em seu trabalho sobre as teorias emergentes da metodologia do ensino de Educação Física, podemos afirmar que os (as) professores (as) na organização metodológica utilizam-se de recursos que facilitem o trabalho e a proposta de aula estabelecida, divergindo das proposições elaboradas pelos (as) estudiosos (as) de Educação Física sobre a concepção dos recursos didático-metodológicos. Por outro lado, o relacionamento professor (a) - aluno (a) pouco é percebido no conjunto dos (as) professores (as) participantes da pesquisa. Assim, a teoria metodológica de construção de aula é pouco utilizada ou muitas vezes nem reconhecida pelos (as) professores (as). Destarte, podemos dizer que, destacando a compreensão metodológica utilizada pelos (as) professores (as) para direcionar os objetivos e as formas de interação professor (a) - aluno (a) no processo de ensino aprendizagem (percebidas no decorrer das observações das aulas práticas), a predominância da corrente teórica conversadora mantém-se como objeto central da “educação do físico” (MEDINA, 1987) trabalhando o corpo de forma dualizada e fragmentada, desconsiderando os aspectos sociais e culturais ao tomar partido de características de natureza biológica.

Darido (2003) em seu levantamento sobre as concepções metodológicas da Educação Física (Rever quadro 01, p. 42) elucida as diferentes possibilidades de compreensão metodológicas de ensino que constituem o arcabouço de constituição da disciplina como Grancz (2008) acrescenta o cunho ideológico presente em algumas delas. Os autores, de certa forma, corroboram com a concepção de que na prática cotidiana não a diferenciação isolada das correntes, mas um entremear das concepções, ora ressaltando um aspecto, ora outro. Dessa forma, a percepção tácita do componente metodológico norteador da condução da aula e de como será mantido a relação professor (a) - aluno (a) está relacionada diretamente ao

comportamento do (a) professor (a) quanto a visualização da aula prática, “o fazer por fazer” constante na reprodução da forma de ministrar os conteúdos.

Em contato com os grupos focais<sup>93</sup>, ao indagar os (as) alunos (as) sobre o que achavam das aulas práticas de Educação Física, eles (as) responderam,

*Professora, eu até gosto, me esforço pra ir, mas quando chega lá é **a mesma coisa, parece que não muda. Ele divide a turma e faz jogos** (Renata, Grupo focal 2, 17/11/14)*

*Eu gosto bastante, acho legal. Primeiro porque **a gente treina o futebol** e daqui uns meses vai ter o interclasse, mas vai pouca gente (Paulo, Grupo Focal 1, 25/11/14)*

*A aula é sempre na quadra, **uma vez ou outra ele tenta uma coisa nova**, mas de resto parece a mesma coisa (Raquel, Grupo focal 3, 27/11/14)*

*A nossa professora até tenta fazer uma aula legal, eu tô no **terceiro ano** e pra mim **parece ser a mesma aula sempre** (Ricardo, Grupo focal 4, 19/11/14)*

*O professor se esforça, tenta mesmo, mas não tem material e a noite a gente já tá muito cansada, **ele faz mais jogos pra gente descontrair** (Priscila, Grupo focal 4, 19/11/14)*

Os argumentos dos (as) alunos (as) quanto à sensação de repetição constante dos conteúdos e o empenho dos (as) professores (as) quanto à tentativa de motivação para a participação nas aulas, refletem o quanto à Educação Física vem apresentando dificuldades de sistematização e concretização das vertentes

---

<sup>93</sup> Os quatro grupos focais serão pontuados como: 1- ensino fundamental II (Turmas mistas); 2- ensino fundamental II (turmas separadas); 3- ensino médio regular (turmas mistas) e 4 – ensino médio regular e EJA (turmas mistas) para facilitar a compreensão do leitor.

curriculares, o que pode ser motivado principalmente pela escassez de espaço físico adequado e indisponibilidade de material esportivo.

Pensando na continuidade do que foi desenvolvido no Ensino Fundamental, podemos constatar uma forte inclinação ao trabalho com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino – a execução de fundamentos, seguida de vivências de situações de jogo. Contudo, é possível constatar em algumas escolas um aprofundamento tático das modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física passa a ser o comportamento estratégico durante a prática esportiva (BRASIL, 2000, p. 33).

Ao focalizar nas falas dos (as) professores (as) onde percebo explicitamente as marcações de gênero (“o ser menino” ou “menina”) quanto ao comportamento e à predisposição facilitada da participação para o ensino e os comentários proferidos pelos (as) alunos (as), partindo da proposição de Foucault (2012) sobre as construções discursivas como produtoras daquilo que nomeiam, materializam coisas e sujeitos, entendo que o posicionamento dos (as) professores (as), direta ou indiretamente, reproduz e atualiza os “ditos” (as representações) sobre as expectativas de comportamento de meninos e meninas. A este respeito, podemos utilizar o argumento de Louro (2000) que apresenta a Educação Física como disciplina corporal que permite a construção efetiva dos corpos no espaço escolar como encaixe às normas heteronormativas visualizando o feminino como dócil e gentil e os meninos como fortes, tendentes à agressividade e policiando os desviantes.

Durante as observações, foi possível perceber as alternativas utilizadas para superar a falta de material em muitas aulas. Esses recursos eram reduzidos a duas bolas de futsal remendadas ou muitas vezes trazidas pelos (as) próprios (as) alunos (as). A carência de recursos materiais tangencia a metodologia de elaboração da aula quanto à escolha dos conteúdos como veremos mais adiante.

#### 4.2.2 O processo de elaboração, distribuição e planejamento dos conteúdos

O processo de planejamento dos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo é o ponto chave para toda construção de uma disciplina. Libâneo et. al. (2003, p. 316) se refere aos “princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” já Betini (2005, p. 35) acrescenta que o “planejamento corresponde ao processo constante de reflexão-ação-reflexão”.

Visualizando a execução do planejamento em Educação Física, Aguiar e Marçal (2010, p. 02) constata que há:

Professores que não seguem nem utilizam ‘explicitamente’, nenhuma das abordagens de ensino e de planejamento existentes, devido a dificuldades que variam desde a precária formação inicial relacionada com os processos de reflexão e intervenção pedagógica no campo escolar, a ausência de formação continuada nas redes públicas de ensino, até a desmotivação por ministrar aulas.

Uma realidade que não difere tanto em relação ao planejamento educacional organizado e realizado em Pio XII. O processo de organização dos conteúdos é realizado durante a semana pedagógica, que normalmente ocorre no início de cada ano letivo. Embora haja as diretrizes e referenciais curriculares como núcleo base, os (as) professores (as) possuem autonomia para planejar conforme a inserção social da escola, tendo um caráter exclusivo.

Nas escolas municipais, o planejamento ocorre na semana pedagógica de cada unidade de ensino de forma coletiva. Os (as) professores (as) e a coordenação pedagógica se reúnem e definem os conteúdos a serem trabalhados e os projetos desenvolvidos no decorrer do ano, todavia, a participação do (a) professor (a) de Educação Física é facultativa nessa fase.

Ao questionar os (as) gestores (as) das escolas municipais sobre a participação dos (as) professores (as) de Educação Física durante o planejamento coletivo, obtive as seguintes respostas:

*O professor de Educação Física não participa diretamente no nosso planejamento porque aqui só temos um, ele vai debater com quem? Aí deixamos soltos. **A disciplina é mais prática mesmo.** Aqui eles nunca fizeram parte (Gestora joana, U. I. Alexandre Costa, 22/10/14).*

*Durante o nosso planejamento o professor de Educação Física nem aparece, não acompanho quanto à forma que o conteúdo é ministrado. Só cobramos mesmo a presença quanto a **organização dos jogos interclasses** ou de outra atividade que ele estabeleça em conjunto com os demais professores. **A Educação Física não precisa de muito planejamento mesmo né?** (Gestor João, U. I. Newton Bello, 20/10/14).*

Nas escolas estaduais, a Educação Física é incluída em dois planejamentos: 1) o de área<sup>94</sup> (Linguagens e suas tecnologias) e 2) o de disciplina. O período é também estabelecido na semana pedagógica em seu aspecto macro e no planejamento mensal de área em seu aspecto micro. Logo, a articulação entre o que é realmente dado e planejado é avaliada por todos (as) os (as) docentes. Embora, em alguns casos, quando apenas um (a) professor (a) assume a carga horária dos dois turnos, o planejamento de disciplina é executado em período distinto dos (as) demais professores (as), impossibilitando a avaliação de execução das tarefas.

Sobre a participação dos (as) professores (as) de Educação Física no planejamento de área e de disciplina, o gestor Rogério argumenta:

*É muito importante que o professor esteja presente durante as discussões de planejamento, pois é quando se mostra os avanços e as tentativas de modificações da aula e nós **conhecemos um pouco mais da disciplina** (Gestor Rogério, C. E. Rafael Braga, 11/11/14).*

---

<sup>94</sup> Constituídos com base na nova concepção do Ensino Médio baseada no PCNEM.

Já a gestora Artemísia comenta

*Os professores de Educação Física assim como os outros devem apresentar o planejamento de como vão executar suas aulas, a apresentação das propostas de intervenção para os demais sempre possibilita o incremento de novas alternativas. Mas normalmente, não acompanhamos de perto o que está sendo ministrado, **temos uma visão reduzida, já que não há livros para acompanharmos a sequências dos conteúdos, acho muito solto** (Gestora Artemísia, C. E. Jansen Veloso, 14/11/14).*

A visão dos (as) gestores (as) quanto à participação dos (as) professores (as) de Educação Física no processo de elaboração do conteúdo da disciplina, corresponde à concepção de Educação Física enquanto componente exclusivamente prático, por exemplo o ato de brincar é concebido em uma postura de recreação e lazer sem necessária sistematização prévia. Vale ressaltar que, o período de consolidação da disciplina no Brasil teve como marco a aquisição de desempenho físico e as brincadeiras como meio socializador de crianças, despertando o gosto pela prática da atividade física em busca de um bem-estar físico e mental.

Bourdieu (1983b) argumenta a respeito da construção social do gosto como parte integrante do processo de socialização de classes, isto é, quanto mais vivências em determinadas atividades pautadas na inserção social e cultural do indivíduo, maior será a sua afinidade na execução, assimilação e interpretação dos fatos que a envolvem, revelando assim que não há um gosto natural ou um dom, mas sim resultados das relações sociais que capitaneiam seu capital cultural.

As concepções que constroem a Educação Física no município estão enraizadas, e em até certo ponto fixadas na exaltação da prática da modalidade esportiva futebol que é a referência de vivência prévia dos (as) professores (as) e da grande maioria dos (as) alunos (as). Quanto mais se estimula a prática da modalidade, seja com liberação de recursos públicos para organização de campeonatos escolares (via UMES) ou municipais (campeonato municipal de futebol) e/ou seja por recursos privados (Copa Ouro organizada pela AABB) mais se

limita e direciona as práticas de Educação Física ao viés esportivo, já que os (as) alunos (as) e professores (as) percebem o espaço da aula como possibilidade de aprimoramento de técnica. Dessa maneira, retomamos a discussão sobre esporte na escola e esporte da escola na percepção da Educação Física como treinamento desportivo fomentada na concepção militarista de ensino na época da Ditadura Civil Militar.

Portanto, ao questionar os (as) professores (as) quanto à escolha e elaboração dos conteúdos da disciplina, obtive os seguintes argumentos:

*Como tu já percebeu, **o planejamento eu faço partindo da presença ou ausência do material esportivo.** Não adianta eu apresentar as características das modalidades na teoria, sabendo que não vai haver prática. Nas aulas teóricas falo dos aspectos gerais de saúde, tipo temas transversais e as modalidades que eu consigo executar (atletismo, futebol e vôlei) e na prática, **utilizo os jogos e os fundamentos das modalidades esportivas** (Professor Fernando, 28/10/14).*

*O fato **das turmas serem divididas facilita** a execução do planejamento prático, já que não apresentamos aulas teóricas. **Para as meninas eu distribuo o conteúdo de jogos e estafetas, já para os meninos as modalidades esportivas futebol, vôlei e atletismo.** Às vezes quando a quantidade de meninas é suficiente, faço o jogo de vôlei com elas (Professor Gabriel, 13/10/14).*

*Ah! O planejamento? Faço de acordo com o PCN e os referenciais curriculares. Na aula teórica destaco as informações sobre o conteúdo e na prática faço a vivência. Normalmente informo sobre as modalidades e seus aspectos gerais na teoria e na prática utilizo os jogos. **O conteúdo é comum pra todos, mas na prática as meninas quase não participam** (professor Eduardo, 13/11/14).*

*Tento trabalhar as modalidades esportivas e os jogos, incluindo todos na execução das atividades. Sempre início com os jogos e finalizo com as modalidades. Como não temos material esportivo de todas, limitamos ao futsal ou adaptamos as demais modalidades (Professor Rafael, 10/11/14).*

*No planejamento parto do ponto se vou ter condição de executar a aula, porque não adianta eu pensar na natação se aqui não tem piscina (risos). **A disponibilidade de material é fundamental para o meu planejamento.** Tento seguir uma ordem de complexidade, mas normalmente me restrinjo aos jogos lúdicos e desportivos (Professora Ana, 04/11/14).*

Nessa perspectiva, nas falas dos (as) docentes, é possível perceber que o direcionamento da escolha dos conteúdos tem como base principal a disponibilidade do material para aula e em segundo plano a concepção de participação e interesse na hora da aula. Apontamentos também levantados por Nogueira (2008) em pesquisa nas escolas municipais de Teresina – PI apresenta a disponibilidade de materiais vinculando a escolha do conteúdo abordado, embora sejam destacadas as séries iniciais. Desse modo, partindo desse posicionamento, talvez se possa afirmar que embora haja um rol de conteúdos que devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo seja em aspecto teórico, prático ou teórico-prático, a utilização dessa distribuição e organização ainda se encontra muito subjetiva. O (a) professor (a) é aquele (a) que tenta, em sua autonomia, associar os conteúdos à realidade social, que muitas vezes se restringe a realidade da escola.

O argumento de escassez de material prático para a manutenção de práticas esportivizadas e limitação do conteúdo no município, independente se a instituição é municipal ou estadual, não deve ser levado como justificativa fechada e acabada para não adoção de outras estratégias de ensino, tendo em vista a gama de possibilidades de vivências corporais que não utilizam materiais desportivos. Talvez a acomodação dos (as) professores (as) (seja pelo desgaste de lutas anteriores, seja pela mera reprodução de um fazer já estabelecido) constitua o acontecimento-chave para o engendramento da distribuição dos conteúdos e não somente a ausência de material desportivo ou espaço físico.

Outro ponto que é interessante destacar é o critério de participação de meninos e meninas presentes nas falas dos (as) professores (as) e como eles (as) vislumbram a Educação Física no contexto escolar como atividade recreativa e lúdica, não como um componente curricular que deve possuir uma organização lógica de complexidade de conteúdo (percebido nas demais disciplinas curriculares) visando de maneira mais ampla o aprimoramento de habilidades necessárias e de conhecimento da cultura corporal que acompanharão todas as vivências motoras dos (as) alunos (as) (KUNZ, 1993).

A delimitação dos conteúdos para meninos e meninas tem como critério central a disponibilidade de material de acordo com o posicionamento dos (as) professores (as), porém a definição das atividades direcionadas é baseada na subjetividade dos (as) docentes que apresentam como características femininas representações como docilidade, a suavidade e a delicadeza em contraponto às representações masculinas, tais como agressividade, força e indisciplina. Nesse sentido, a manutenção desses estereótipos no cotidiano dos (as) alunos (as) fortalece a compreensão de comportamento natural imutável dos sexos (ROMERO, 1990; 2001). Quanto a este aspecto, Judith Butler (2004) nos inspira a problematizar a construção da naturalização dos sexos/gêneros em uma hierarquização de poder, onde o feminino é subjugado pelo masculino.

Acrescenta-se ainda, nessa discussão, a tentativa de inserção de meninos e meninas no transcorrer do processo de ensino das escolas de ensino médio. Ao ocuparem o mesmo espaço, o posicionamento do (a) professor (a) quanto à forma de distribuição dos conteúdos é alterada na tentativa de motivar a participação de meninas e meninos nas mesmas atividades. Mas o que chama atenção é que durante todo o decorrer da vida escolar as vivências em Educação Física são pautadas na divisão sexual das turmas, já que o contato inicial estabelecido no ensino fundamental demarca esta separação, direcionando os interesses dos (as) alunos (as). O que de algum modo proporciona maior visibilidade à prática do futebol em detrimento das demais modalidades.

Nos grupos focais, quando argumentamos sobre os conteúdos da Educação Física, foi unânime a demarcação do futebol como predominante nas aulas. Os (as) alunos (as) argumentam que embora tenham interesses em outras modalidades a indisponibilidade de material prejudica a vivência na aula e a adaptação promovida pelos (as) professores (as) não agrada muito.

Às vezes a professora traz coisas novas, um jogo que a gente nunca jogou. Nesses todos participam. Mas quando é **futebol, os meninos não deixam a gente jogar, ficam falando que a gente não sabe e que é perda de tempo na aula** (Dandara, Grupo focal 4, 19/11/14 ).

A aula parece mais um **treinamento**, a gente chega com nossa chuteira, fazemos a parte tática e a técnica do futebol, às vezes que tem um **joguinho de outra coisa, mas só às vezes**. Tipo vôlei (Felipe, Grupo Focal 1, 25/11/14)

Ah! Pra gente é todo dia uma coisa nova. Tem um jogo, uma brincadeira, até dança a gente já fez lá no campo. **Às vezes ele ensina a gente a jogar futebol, mas eu gosto mesmo é quando é dia de vôlei**. Ora (risos), porque a gente já sabe mais ou menos (Andrea, Grupo Focal 1, 25/11/14).

**Não vejo diferença nesses conteúdos, pra mim tudo é uma coisa**. Não consigo ver como a senhora disse aí uma variação não. A mesma aula quase sempre, vez ou outra tem uma coisa. Quando é atletismo parece que não acaba nunca. Eu até gosto de correr e saltar, **mas toda aula, ah! Não dá pra mim** (Fernanda, Grupo focal 2, 17/11/14).

Tem uma sequência, mas sempre é a mesma coisa. No fim termina no jogo de sempre. (como assim?) Tipo assim, **tem o assunto, aí depois parece que se repete tudo, saca?** (Júlio, Grupo focal 3, 27/11/14)

Nesse contexto, pude perceber que a distribuição dos conteúdos proposta pelos (as) professores (as), do ponto de vista dos (as) alunos (as), não há uma diferenciação, talvez o que seja justificado pela ausência de material, reivindicado

pelos (as) mesmos (as) em relação às aulas práticas ou pelo comodismo supracitado.

Na fala da aluna Dandara, a tentativa da professora em integrar a turma aos novos jogos permite destacar a inovação na motivação - “um jogo que a gente nunca jogou, todos participam” –, ponto que também é ressaltado na concepção da Educação Física para o ensino médio nas sociedades contemporâneas apresentada no PCNEM. Porém, quando a prática é voltada para uma atividade rotineira – o futebol – as construções sobre o desempenho das meninas destacadas pelos meninos se exacerbam ao afirmarem que meninas não sabem jogar, o que reforça as representações da educação física consonante com concepções heteronormativas em torno da prática esportiva, sobretudo em relação ao futebol, naturalizado como “coisa de homem”.

Nesse sentido, questioneei: não sabem jogar ou não tem a oportunidade de aprender? Rapidamente os meninos que estavam presentes se entreolharam desconfiados. “*Professora, não é que a gente não deixa as meninas jogar, é que se elas jogarem a gente perde tempo no nosso rachão*” (Eduardo, Grupo focal 4). “Negativo, vocês nunca deixam, tem menina que joga certinho” (Kelly, Grupo focal 4). Após esse questionamento, a sala ficou em alvoroço em um debate sobre deixar ou não deixar as meninas jogarem, até que um aluno faz a seguinte observação:

*Olha professora, eu sou a favor das meninas jogarem sim, têm muitas que jogam melhor que eu. Agora esses ‘fominha’ de bola que não dão abertura e quando a professora tenta fazer jogo misto ficam com frescura. Tem mais é que jogar com a gente pra aprender também (Rogério, Grupo focal 4, 19/11/14)*

As discussões sobre as participações das meninas nas modalidades esportivas foram mais intensas no grupo focal 4, que é composto por alunos (as) do ensino médio regular e do EJA. Os demais grupos fizeram apenas comentários esporádicos. A escolha do conteúdo baseada nas diferenciações biológicas e anatômicas presente na atividade dos (as) professores (as) de Educação Física talvez interfiram na participação efetiva das meninas, especialmente quando a aula é executada em contra turno.

*“A gente vai jogar hoje professor ou ‘nem’?”* (Karla questionando o professor Fernando se haveria jogo para as meninas, o qual somente faz o movimento de não com o dedo, Caderno de campo, 04/12/14).

Nessa perspectiva, é possível contrapor o posicionamento dos (as) professores (as) quanto à participação dos (as) alunos (as). Embora as escolhas sejam direcionadas, havia momentos no decorrer da aula em que as meninas, por exemplo, solicitavam o futebol. Porém, não identifiquei esse mesmo posicionamento em relação aos meninos quanto às atividades executadas pelas meninas.

Desse modo, podemos conceber que a demarcação dos papéis sociais de gênero (gênero inteligível) é construída na produção/reprodução performativa das expectativas estipuladas pela heteronormatividade compulsória dos padrões constituídos de referência (BUTLER, 2003). Assim, as meninas deveriam permanecer na vivência dos jogos lúdicos e demais modalidades, mas o futebol e o futsal seriam exclusividade dos meninos.

#### 4.2.3 As diretrizes curriculares e as práticas de ensino em Educação Física

*Agora tem professor formado, mas antes qualquer um dava a disciplina* (Gestor Rogério, C. E. Rafael Braga, 11/11/14).

A constituição da Educação Física enquanto disciplina escolar é permeada de resoluções, decretos e diretrizes que modificaram e modularam as suas práticas. As visões institucionalizadas ora garantiam a sua obrigatoriedade, ora sua facultatividade transparecendo um caráter alternativo e menos importante à disciplina, o que ainda hoje se encontra emaranhado nas compreensões sobre a importância da disciplina nos currículos escolares - um certo caráter intermitente

Inicialmente, a Educação Física era pautada em caráter estritamente prático vinculado ao objetivo de condicionar os corpos e deixá-los saudáveis, posteriormente passa a ser compreendida como componente teórico-prático,

necessitando de conteúdos e metodologias que dessem conta do seu novo lugar: a grade regular de ensino teórico na educação básica. Portanto, as diretrizes e os referenciais curriculares estabelecem uma base nacional comum sobre os conteúdos abordados e sua organização/distribuição no sistema nacional de ensino, deixando em aberto para variações e adaptações conforme a realidade social de cada espaço.

Quando indagados sobre o acesso às diretrizes e referenciais curriculares, os (as) professores (as) relataram conhecerem e terem acesso às informações. Porém, enfatizaram que no espaço escolar não estão disponíveis.

*Utilizo os **PCN's para direcionar** o meu planejamento, os ciclos de cada série nas escolhas dos conteúdos, **mas na prática é complicado seguir**. O PCNEM tô sabendo agora, essas coisas novas não chegam assim rápido pra nós (Professor Rafael, 10/11/14).*

*Os parâmetros curriculares não uso não, dei uma olhada quanto as modalidades e conteúdos, mas como que eu vou dar essa aula por aqui, tipo essa aula de lutas, se eu nem sei lutar nada? **A minha realidade é outra, o material que eu disponho não me permite** (Professor Gabriel, 13/10/14).*

*Conheço sim, mas só o PCN. Aqui o município ainda não tem suas diretrizes, **a gente faz uma adaptação porque seguir mesmo é impossível**, é muito distante da nossa realidade (Professor Fernando, 28/10/14).*

*Já ouvir falar desse PCNEM, mas nunca fui atrás. Utilizo mais os PCN's e os referenciais do Estado que eu recebi na última formação, em 2010. Mas assim, só **como inspiração, porque tem conteúdo ali que eu nunca trabalhei, tipo lutas, dança e ginástica**. Aqui não tem espaço e nem material pros mais comuns, avalie pra esses que precisa de muita coisa (Professor Eduardo, 13/11/14).*

*Eu tenho os PCN's em casa, os referenciais do Estado têm uma xerox que a professora Raimunda<sup>95</sup> deixou na escola, porque se não fosse, nem isso tinha. Essas informações de leis e normas, a gente não discute e olha que eu participo de todo planejamento, mas não me lembro de utilizar diretamente isso não. **Vou mais no que eu sei na minha vivência, o material já é reduzido mesmo.** Aqui, minha filha, fazemos milagre (Professora Ana, 04/11/14).*

O conhecimento de pelo menos uma das diretrizes e sua possível utilização no planejamento é percebido na fala dos (as) professores (as), mas a correlação entre as vivências anteriores e a disponibilidade de material esportivo é marcante no processo de concretização prático da disciplina. Desse modo, como não há uma sequência preestabelecida dos conteúdos, o caráter de improviso e mesmice, tal como apontados pelos (as) alunos (as) nos grupos focais, é justificado e concretiza a representação estereotipada da disciplina como apenas “jogo de bola”.

Silva (1999) argumenta que as escolhas de determinados conteúdos que privilegiam um tema em detrimento de outro na interrelação entre saberes, identidade e poder, desencadeiam a promoção de conhecimentos e valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Dessa maneira, os (as) professores (as) de Educação Física na escola, ao estabelecerem uma lógica puramente recreativa da disciplina, corroboram com o discurso que reproduz velhas ideologias sobre a disciplina enquanto acessória e complementar na hierarquia do conhecimento escolar.

As escolhas pautadas na facilidade de execução que muitas vezes recaem na distribuição das turmas por “sexo” limitam as experiências e vivências dos (as) alunos (as) em um ciclo vicioso de modalidades permanentes – meninas com jogos lúdico-recreativos e meninos com a modalidade esportiva futebol. Havendo, é claro, situações de transgressão desse polo de demarcação de conteúdo.

Os (as) professores (as) chamam atenção para as dificuldades encontradas para utilização das diretrizes curriculares, tendo em vista que a teorização nos

---

<sup>95</sup> A professora Raimunda é a coordenadora pedagógica da escola.

parâmetros e a expectativa dos (as) alunos (as) divergem em relação às proposições dos (as) professores (as) e à estrutura da escola, embora a aparente dificuldade em utilizar tais diretrizes para pensar a disciplina na prática se justifique de acordo com os (as) professores (as), devido às condições em que se pode aplicá-la no município. Tornou-se quase convencional a ideia de que a Educação Física pode ser descartada do rol das prioridades educacionais, funcionando mais como válvula de escape para a recreação dos (as) alunos (as) do que como disciplina escolar sistematizada que apresenta organização, fundamentações e sequências didáticas de complexidade.

Em levantamento realizado por Benites, Souza e Hunger (2008) sobre as diretrizes curriculares e a formação dos (as) professores (as) de Educação Física, é possível encontrar argumentos sobre o favorecimento de técnicas e habilidades estabelecidas para o (a) profissional que com o avançar das legislações não conseguiu acompanhar os direcionamentos. Há, portanto, uma inclinação a outro extremo (a escola), ou seja, a valorização do “saber fazer” em detrimento da atualização e evolução profissional.

Quando direcionamos aos (às) alunos (as) questionamento similar, quanto à conexão entre os conteúdos e o conhecimento sobre as diretrizes, percebi o quão distante se encontra a expectativa das normas curriculares e a prática de ensino na visão do alunado.

*Eu não sei o que a Educação Física trabalha mesmo, só sei que envolve os esportes, mas aqui a gente só tem no máximo três (Fernanda, grupo focal 1, 25/11/14).*

*O meu professor se esforça pra gente ter um máximo de coisa, ele faz jogo, ele traz modalidades, mas no fim mesmo quando não tem mais material, a gente volta pras mesmas coisas de sempre, jogo lúdico e futsal (Reginaldo, grupo focal 3, 27/11/14).*

*Conteúdo mesmo eu não sei. Surgiu o monte de esporte que eu sei, vejo na TV, a gente até tenta fazer uma adaptação, mas é difícil demais, sabe? Eu gosto da disciplina, mas acho que*

***ela não vai muito pra frente não, se continuar assim. Aqui em Pio XII mesmo só quando criarem vergonha e conseguirem um lugar com material decente pra gente praticar, porque a gente que é do povoado é uma luta tá aqui (Rejane, grupo focal 4, 19/11/14).***

***Aqui a gente só tem as mesmas opções, ou vai jogar bola no futebol ou no futsal ou vai pular corda, jogar os jogos. Mas que nem a senhora disse aí, essas coisas tudo<sup>96</sup>, nunca vi e acho que nem vou ver (Thiago, grupo focal 2, 27/11/14).***

Conforme os (as) alunos (as) discorriam sobre o não conhecimento da distribuição dos conteúdos estipulada pelas diretrizes curriculares, destaco como ponto fundamental, que justifica este desconhecimento, a não apresentação do plano de ensino no início do ano letivo e discussões contínuas sobre as significações atribuídas ao fazer Educação Física na escola, e de que modo são construídos e organizados os conteúdos dentro do sistema educacional pelos (as) professores (as) na tentativa de transcender o comodismo de repetição focalizando a criticidade dos (as) alunos (as) em relação às práticas corporais e esportivas.

*“A gente nunca sabe o que ele vai dar, é de veneta”* (Júlia ao me responder sobre o tema da aula enquanto íamos para a AABB, Caderno de campo, 14/10/14).

Levando em consideração tanto os aspectos destacados pelos (as) professores (as), quanto pelos (as) alunos (as), posso correlacioná-los com o posicionamento de Darido et al. (2001) quando argumenta que a formação continuada em relação às novas propostas da Educação Física, previstas nos parâmetros curriculares, não teve o mesmo impacto na reatualização dos (as) profissionais na escola. Dessa forma, argumenta que,

Apesar dos PCNs lançarem essa rica proposta - ainda bastante recente, com o documento inicial publicado em 1997 – grande parte

---

<sup>96</sup> Durante a roda de conversa perguntaram quais eram os conteúdos norteadores da Educação Física, respondi: jogos, modalidades esportivas, danças, ginástica e lutas.

dos docentes que atuam nas escolas não tiveram, em suas formações universitárias, tais dimensões dos conteúdos. Nos cursos como **História, Matemática, Geografia, por exemplo, destacam-se os enfoques conceituais**. Já nos cursos de **Artes e Educação Física o enfoque centraliza-se nos aspectos procedimentais**. Além dessa dificuldade, **há a questão da tradição que acompanha cada uma das áreas**, o que dificulta a incorporação de outras maneiras para se trabalhar com os conteúdos. (DARIDO et. al., 2001, p. 22) (grifos meus).

Os PCN(s) orientam que a organização dos conteúdos deva obedecer a uma complexidade compreendida nos ciclos e que deva permitir a vivência psicomotora do (a) aluno (a), seja utilizando técnicas teóricas ou práticas ou teórico-práticas. As discussões sobre corpo, cultura corporal e esporte devem ser trabalhadas nas séries do ensino fundamental I e II, respeitando a complexificação das etapas. Com a reformulação do PCNEM e a constituição da Educação Física no eixo das linguagens e tendo como suporte à linguagem corporal, os conteúdos devem apresentar a interconexão dos esportes e da cultura corporal na constituição de sua distribuição no decorrer do ensino médio. Desse modo, o não acesso à informação, quanto ao posicionamento das diretrizes e as queixas quanto à ausência das formações continuadas para a capacitação desses (as) profissionais foi perceptível à medida que se questionava o uso das diretrizes.

Os Referenciais Curriculares do Estado estão em processo de consolidação na rede de ensino. Não houve, ainda, formação continuada para debate e atualização dos (as) professores (as) quanto aos novos conteúdos e possíveis metodologias a serem adotadas. Já os referenciais municipais para o ensino da Educação Física ainda não se encontram formulados. De acordo com os (as) gestores (as), estão em processo de seleção para a comissão organizadora.

Outro aspecto que é singular ao município e que interfere no transcorrer das aulas práticas de Educação Física é o transporte público escolar (que deveria permitir o deslocamento de todos (as) os (as) alunos (as) dos povoados para sede) que só é realizado no turno vespertino (horário regular das demais disciplinas), o que não contempla as atividades em contra turno. Talvez, a redução do número de alunos (as) que participam das atividades pela manhã induz o (a) professor (a) a estabelecer estratégias que motivem o deslocamento dos (as) discentes para o espaço destinado às atividades. Mas, também posso destacar o reconhecimento

deles (as) pelo empenho dos (as) docentes em meio às dificuldades encontradas para a execução da disciplina.

Darido et. al. (1999), destacando as reflexões e ações da Educação Física no ensino médio, apresenta como um dos fatores que influenciam a participação dos (as) alunos (as) nas aulas práticas é a sua execução ser realizada no contra turno das aulas regulares acrescido da distância entre os locais das aulas e as escolas. Visibiliza também, que o desinteresse dos (as) professores (as), a inadequação das infraestruturas oferecidas pelas escolas e a divergência dos conteúdos ministrados nas etapas do ensino fundamental que diversificam as vivências nas escolas de ensino médio são expressões constantes nas justificativas dos (as) participantes de seu estudo.

### **4.3 As construções de gênero nos espaços da Educação Física**

*Se eu quiser jogar, eu jogo com os meninos ou não, pra mim não faz diferença. Eu jogo melhor do que eles (Rafaela ao falar sobre jogar futsal em times masculinos no interclasse do C.E. Jansen Veloso, caderno de campo, 01/12/14,).*

As construções de diferenciação dos “sexos”, de acordo com os estudos de Thomas Laqueur (1994)<sup>97</sup> referenciam-se ao ser masculino como marco de partida para conceber e categorizar as diferenças entre homens e mulheres as quais transcendem o seu aspecto biológico adentrando as prerrogativas morais de comportamento, afinal ser homem ou mulher garantiam e direcionavam acessos às relações sociais desempenhadas por seus papéis de gênero.

A escola sendo concebida como instituição socializadora e de disseminação de valores e crenças da sociedade na qual está inserida e do contexto histórico-cultural que a situa, é compreensível que a construção do gênero, seja expressa através da divisão de grupos e atividades referenciadas pela heteronormatividade.

---

<sup>97</sup>Retornar as páginas 22 a 24.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2007, p. 62).

A instituição educacional é percebida como uma tecnologia de gênero<sup>98</sup>, a qual através de seus discursos normatizadores engendra representações e expectativas de comportamento que possuem como vetor a subjetividade dos (as) agentes sociais responsáveis pela consolidação e efetivação do currículo escolar.

A Educação Física nesse contexto reforça, desde sua inserção nos currículos formais até os dias atuais, a diferenciação de gênero tendo como prerrogativa o desempenho físico e a habilidade motora. Lino Castellani Filho (1988), Claudete Bolino (2004) e Carmem Lúcia Soares (1994) concordam que as influências das instâncias médicas e militares dos usos dos corpos é um referencial extremamente marcado no processo de concepção do que é Educação Física do Brasil.

A reprodução, reformulação e atualização dos conceitos que fundaram e localizaram a Educação Física no currículo educacional por gerações, em algum momento perde-se de sua historicidade e de seu caráter de construção discursiva passando a serem compreendidos como naturais, imutáveis e fixos, sendo percebidos e caracterizados pela frase “sempre foi assim e aprendi assim”, presente na fala de alguns (algumas) professores (as) como apresentei nas seções anteriores.

Guacira Lopes Louro (2007) nessa perspectiva localiza a escola como parte fundamental no processo de interiorização e assimilação das práticas culturais tornando-se “quase naturais”, mas acrescenta as estratégias, as táticas dos sujeitos que rompem com a “rigidez” das normas.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende

---

<sup>98</sup> Consultar Teresa de Lauretis (1994).

a ouvir, a falar e a se calar; se aprende a preferir [...] fazendo com que se tenha algumas habilidades e outras não. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem a diferença (LOURO, 2007, p. 65).

Dessa maneira, as distribuições de atividades elencadas pelos (as) professores (as) de Educação Física (embora explicitamente não se justifiquem pela habilidade física, mas pela participação efetiva dos (as) alunos (as)) reforçam os discursos sobre a inabilidade das meninas com o esporte:

***As meninas têm mais facilidade com os jogos lúdicos que com o futebol, por exemplo. Quando o tema da aula é vôlei elas participam mais, pois parece que têm mais habilidade com as mãos que com os pés (Professora Ana, 04/11/14).***

***Os jogos esportivizados têm participação maior, tanto de menino quanto de menina. Pode até não ser a modalidade em si, mas só o fato de passarem a bola por cima de uma corda imitando a rede de vôlei, eles já se divertem. Mas quando é atividade de condicionamento [E como são essas atividades? Questiono por não compreender o contexto de inserção dessa categorização], estafetas, corridas (Professor Eduardo, 13/11/14).***

***Como já disse, as aulas aqui são divididas e as turmas são juntas. Tem dia que dá gente pra fazer, tem dia que não vem ninguém. No dia das meninas é bem reduzido e como não dá pra formar time, fica mesmo só nos jogos, com pequenas competições. Os meninos vêm com mais volume e sempre acordo com eles pra conseguir fazer a aula como planejo, o jogo de futebol no final. Com as meninas não é preciso esse acordo, a aula acontece sem atropelos, elas são mais quietas (Professor Gabriel, 13/10/14).***

*Eu separo os conteúdos por temática, sempre começo com os jogos, porque a gente não tem muito material e é o tempo que eu consigo arranjar na escola. **As meninas são mais desengonçadas**, jogam de qualquer jeito. **Os meninos já têm coordenação, espacialidade**. Então, na aula eu tento equilibrar esses pontos. Já que a maioria dos alunos são dos povoados e lá não tem Educação Física nas escolas, **quando chegam aqui a vivência maior é dos meninos que jogam na rua** (Professor Rafael, 10/11/14).*

***As meninas tentam, se esforçam, mas não conseguem acompanhar os meninos**. Mas acho que é mais preguiça delas mesmo. **Sempre tem uma desculpa pra não fazer**, principalmente quando é modalidade esportiva. Os jogos como o queimado e o elástico, elas são bem ágeis (professor Fernando, 28/10/14).*

Nas discussões com os grupos focais quanto à execução de atividades que envolvessem tanto os meninos quanto as meninas no decorrer das aulas, os (as) alunos (as) argumentaram:

*Teve uma vez que o 'prof' **tentou fazer a gente jogar com os meninos**, não deu muito certo não. Primeiro porque os meninos tudo querem bater na gente e segundo ficam zoando da nossa cara, **chamando de machinho as meninas que jogam bem**. Aí a gente prefere ficar no nosso canto pulando corda, elástico e brincando de sete corte (Raquel, grupo focal 3, 15/12/14).*

*Ah! Professora. O nosso professor faz o nosso aquecimento junto com os meninos, que é correr pelo campo, quando a gente chega junto com eles. Mas assim, na aula, **a gente faz junto mesmo quando é competição de estafeta ou prova de atletismo meninos contra meninas**. Quando a gente ganha*

*zoamos da cara dos meninos que perderam (Rita, grupo focal 1, 10/12/14).*

***A maior parte das aulas é todo mundo junto, as atividades são mais lúdicas só separa mesmo quando a gente vai treinar pro interclasse, que aí sim, tem o horário dos meninos e das meninas (Guilherme, grupo focal 3, 15/12/14).***

*A gente faz as aulas juntos, 'dependendo' da atividade eu nem participo. **Quando envolve bola, os 'menino' fica tudo doido. Teve uma aula que eles me derrubaram no chão, fiquei zangada porque todo mundo mangou de mim dizendo que se eu não sabia jogar num era nem pra me meter** (Joana, grupo focal 4, 17/12/14).*

A tentativa de instituir times mistos, apontada pela aluna Raquel, no transcorrer das aulas de modalidade esportiva e o comportamento adotado pelos meninos caracterizando as meninas como “machinhos” por jogarem bem, potencializou as divergências no grupo focal 3. Franzini (2005, p. 316), em seu artigo que aborda sobre futebol feminino, afirma que

é notório que o universo do futebol caracteriza-se por ser, desde sua origem, um espaço eminentemente masculino; como esse espaço não é apenas esportivo, mas também sociocultural, os valores nele embutidos e dele derivados estabelecem limites que, embora nem sempre tão claros, devem ser observados para a perfeita manutenção da 'ordem', ou da 'lógica', que se atribui ao jogo e que nele se espera ver confirmada. A entrada das mulheres em campo subverteria tal ordem, e as reações daí decorrentes expressam muito bem as relações de gênero presentes em cada sociedade: quanto mais machista, ou sexista, ela for, mais exacerbadas as suas réplicas.

Nesse sentido, os burburinhos percebidos no grupo focal 3 quando se colocou à prova a feminilidade das meninas que jogavam futebol “certinho”, adjetivos como “mulher macho” e “sapatão” foram destacadas pelas alunas e confirmados pelos alunos. A associação do desempenho técnico e tático à sexualidade das meninas foi marcante na fala dos garotos, embora alguns também chamassem atenção para as

ações inversas quando eles praticavam as atividades tidas como “femininas”, a exemplo da brincadeira de pular elástico, reiterando a divisão baseada na diferença sexual.

*Professora, não vou negar que a gente chama as meninas de machinho, de sapatona, porque a gente chama mesmo, eles aqui podem até dizer agora que não, mas no interclasse a senhora vai ver. Mas também, quando eu quero pular elástico com elas, tanto os meninos como elas mesmas ficam me chamando de mulherzinha ou de veado. E eu não sou gay não. Sempre brinquei com minha irmã e isso não me faz menos homem (Raul, grupo focal 3, 15/12/14).*

Após a fala de Raul, a aluna Luana intercedeu dizendo:

*Olha professora, a Raquel pode até dizer que são os meninos, mas as meninas também me chamam de macho só porque eu jogo sem parecia com os meninos. Faço parte do time daqui e a gente treina é certo. Num tem dessa não. Se treinar todo mundo aprende. Agora elas nem se interessam em jogar e os meninos são tudo segura pela bola, não tem paciência em ensinar. A gente aprende a jogar jogando, é assim pra qualquer esporte ou não é? (Luana, grupo focal 3, 15/12/14).*

Desde antes do nascimento de uma criança são construídos discursos sobre como agir que produzem e reproduzem via normas, leis e instituições políticas o reconhecimento do gênero na compreensão heteronormativa e binária atribuindo aos corpos a masculinidade e a feminilidade, seja no ambiente familiar ou institucional, de maneira explícita ou velada. Assim, “o menino e a menina podem escolher um brinquedo qualquer, contanto que este seja correspondente ao seu ‘sexo’” (OLIVEIRA, 1996, p. 29), caso contrário, terão que enfrentar os olhares de reprovação, proibição e castigo. Dessa forma, vidas inteiras são marcadas por um

fazer, entender, ser, vivenciar e usar somente aquilo que se constituiu socialmente como seu gênero.

Saraiva (2002, p. 80) afirma que “[...] em nossa sociedade a corporeidade e o movimento são extremamente impregnados por uma padronização que é orientada em normas de conduta e representação social”. As marcações destacadas nas falas dos alunos e das alunas, quando estes “burlam” as prerrogativas convencionadas nas práticas das atividades físicas expressam que os reforços positivos e negativos constituídos no espaço escolar enquadram o que deve ser percebido como correto e errado no processo de formação institucionalizado. Oliveira (1996) explicita a interferência das concepções de gênero na limitação, direção e rotulação dos indivíduos, sobrepondo-se às características e diferenças individuais tornando a questão preocupante quando o caráter assumido pelos (as) profissionais de Educação Física vincula e reforça tais discursos.

Em estudo realizado para identificar as motivações para a auto exclusão de alunas nas aulas de Educação Física, Andrade e Devidé (2006) expressam que o posicionamento dos (as) professores (as) quanto às metodologias de ensino e o cuidado em perceberem as dificuldades expressas pelas alunas para a participação nas aulas precisam ser revistos e, acrescentam, que as discussões sobre as construções sociais das diferenças nas relações de gênero não devem ser renunciadas, pois, impedem a elaboração de processos críticos quanto à naturalização das diferenças e das desigualdades na prática corporal. Corroborando com estes autores, Costa e Silva (2002) afirmam que no cotidiano escolar é preciso que existam oportunidades de aprendizados e aprendizagem que sejam significativas, que visibilizem o outro com respeito instituindo um trabalho conjunto, caso contrário, a escola continuará a segregar, dividir e dificultar as práticas que subvertem a ordem estabelecida de homogeneização.

#### 4.3.1 “É de brincadeira, professora”: dizeres sobre as habilidades femininas

Outro aspecto que deve ser apresentado corresponde ao silenciamento dessas discussões pelos (as) professores (as) de Educação Física, já que no

decorrer das aulas práticas os (as) alunos (as) caçoam, esbravejam adjetivos pejorativos e os (as) professores (as) “entendem” como “brincadeira”.

A aula já ia começar, estava sentada em um banco ao lado da quadra, próxima a um grupinho de alunos que esperavam o professor com o material e falavam *“hoje vamos escolher os times para o interclasse, espero que ele não invente de organizar **uma competição com time misto, porque essas meninas não sabem jogar e esse ano nós vamos ganhar**”* (disse o jovem que parecia ser o mais velho do grupo) e logo em seguida acrescentou outro jovem ao passar umas das meninas, *“**essa aí sabe jogar igual um homem, olha o jeito dela, ela vem pro nosso time**”*. Comentei com o professor Rafael em seguida e obtive como resposta apenas *“**eles sempre falam isso, mas é só de brincadeira**”* e não fez nenhuma observação junto aos garotos (caderno de campo, 29/10/14).

As aulas práticas de Educação Física no período correspondente a preparação para o interclasse são exclusivamente voltadas para o treino das modalidades que compõem a competição, que nesse caso seria o futsal masculino e feminino apenas. De acordo com os (as) professores (as) e alunos (as) as demais modalidades (como vôlei, handebol e basquetebol) não captam inscritos suficientes para a organização dos jogos.

Os argumentos dos (as) professores (as) para a separação dos horários de treinamento recaem sobre o comportamento agressivo dos meninos durante o jogo e habilidade reduzida das meninas:

***Só separo na época do interclasse, porque treinar menino e menina junto não dá certo** (por quê, questiono) **as capacidades físicas são diferentes, a forma de trabalhar com as meninas é mais leve que com os meninos** (Professor Eduardo, 13/11/14).*

*Eu treino separado porque os meninos não querem nem saber se é menina ou menino, **eles chutam é certo na hora de tomar a bola, o que pode machucar as garotas** (treinar separado evita lesão, então? Pergunto) *elas se machucam do mesmo jeito, mas não é tão forte como se estivessem jogando com os homens (Professor Fernando, entre risos, 28/10/14).**

*Estabeleço o horário separado, **porque com as meninas eu tenho que botar quente na técnica**, já que são poucas as que jogam fora das aulas de Educação Física, então eu tenho que ensinar o básico. **Os meninos como jogam desde crianças, já conhecem as posições, a organização do treino é diferente** (Professora Ana, 04/11/14).*

*Como **são poucas as meninas** que se organizam para participar do interclasse e **os meninos montam mais times**, divido os horários para que todos possam treinar (Professor Rafael, 10/11/14).*

Os (as) alunos (as) concordam com a separação para os treinos específicos e exclusivos das modalidades e corroboram com as afirmações dos (as) professores (as) quanto às habilidades e o direcionamento do treinamento de meninas e meninos.

Sousa e Altmann (1999), em seus estudos sobre as relações de gênero e cultura escolar afirmam que:

Ainda que a prática de atividades esportivas seja mais frequente entre homens, o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive com o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas meninos jogavam bola, hoje meninas frequentam esses campos não mais apenas como espectadoras, mas buscando romper com as hierarquias de gênero (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 60-61).

As autoras acrescentam que a adaptação de regras ou modalidades dos jogos para a inclusão das meninas nos espaços da Educação Física, solucionam por um

lado a participação, mas por outro criam dificuldades já que modificam a dinâmica do jogo, o que acaba por ressaltar a “inabilidade” ou “debilidade” das meninas, além de limitar a exclusão ao gênero, pois os meninos menos habilidosos também são excluídos.

Quando se estabelece a competição como foco de intervenção da Educação Física, como no caso do interclasse, a utilização de estratégias para limitar as diferenças e equiparar os competidores, como a adoção dos critérios idade e sexo na conformação dos times e treinamentos exclusivos de desempenho táticos e técnicos, reduzem e deslocam a disciplina Educação Física para o campo do treinamento desportivo da competição e rendimento. Porém, é preciso visibilizar que isso ocorre no esporte de alto rendimento e não deve ocorrer nas vivências esportivas no espaço da Educação Física escolar, cujo objetivo é ampliar o arcabouço de informações motoras que serão utilizadas no transcorrer da vida.

Dornelles (2012) ao problematizar os discursos biologicistas que atravessavam e constituíam as justificativas de professores (as) de Porto Alegre para separação das turmas, conclui que:

A educação física escolar atualiza e significa de forma importante os níveis de movimentos, habilidades e jogos motores que devem ser enfatizados em determinadas idades, o que é explorado de maneiras distintas para meninos e meninas, principalmente em intensidade. Isso se dá, também, em função das possibilidades corporais diferenciadas e de construções de feminilidades e masculinidades mais adequadas ou não ao currículo esportivo (DORNELLES, 2012, p. 194-195).

As justificativas adotadas pelos (as) professores (as) em congruência com o estudo de Dornelles (2012; 2007) enfatizam uma problemática que deve ser compreendida acerca da concepção da Educação Física nos currículos escolares. Embora as legislações regentes sobre os conteúdos e organização da disciplina apresentem uma “superação” das construções iniciais sobre a prática de atividades físicas, o cotidiano escolar ainda alimenta as escolhas pedagógicas com base em critérios exclusivamente biológicos.

#### 4.3.2 “Da minha roupa cuida eu”: usos das roupas práticas

*Eu gosto de fazer aulas com essas roupas aqui (assim falou Priscila puxando a calça legue), me sinto mais confortável, mas tenho que tá de blusão, eu acho feio com blusas curtas, marca demais na frente (Priscila me explicando sobre o estilo de roupa que prefere usar nas aulas práticas, enquanto os (as) demais alunos (as) voltavam do banheiro, preparados (as) para a aula, Caderno de campo, 26/08/14).*

Os discursos que envolvem a utilização de roupas específicas para a prática da educação física tangenciam desde a justificativa do aumento do desempenho físico (performance) no meio esportivo à utilização de uniformes para padronização dos (as) alunos (as) na Educação Física escolar. Nessa perspectiva, Soares (2011), em seu levantamento sobre as roupas utilizadas para as práticas de atividades físicas e esportes no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1940, afirma que as modificações percebidas no decorrer das décadas na utilização de materiais mais leves que permitissem a amplitude de movimento revelam como as roupas também são dispositivos da educação do corpo, impondo limites e regras no vestir-se adequadamente.

Um fato a se ressaltar é que tanto as escolas municipais quanto as estaduais não possuem uniformes específicos para as aulas práticas, ficando a critério dos (as) alunos (as) sob a orientação dos (as) professores (as) a escolha do que será usado na prática de educação física, o que, muitas vezes, é utilizado como desculpa para não participação nas aulas, especialmente pelas meninas.

Nas escolas municipais que apresentam as aulas em regime de contra turno, os (as) alunos (as) já se direcionam para a prática, em sua grande maioria, trajando bermudas e camisetas e as alunas shorts de malha ou calças legues e camisetas justas. Porém, alguns (algumas) participantes usam roupas confeccionadas com material jeans (calças e shorts). Nas escolas estaduais, os (as) alunos (as) traziam as roupas de casa (seja vestido por baixo do uniforme ou na mochila), não diferenciavam das vestimentas utilizadas nas municipais, mas alguns (algumas)

alunos (as) participavam das aulas sem trocar as roupas (com o blusão do colégio e a calça jeans).

Cheguei atrasada na aula hoje, o professor Rafael organizava os materiais na quadra, os alunos e as alunas para não perderem tempo trocavam de roupa ali mesmo. Os meninos tiravam as camisas e vestiam rapidamente a que seria usada na aula, o calção estava por baixo da calça. As meninas rapidamente retiravam o uniforme e aparecia a roupa prática, justa e curta na maioria delas. Os meninos, de longe, observavam os movimentos das meninas com sorrisos e dizeres maliciosos - *“Oh! Lá em casa”* - a turminha de rapazes ria. O professor parecia não ouvir, então não interveio. As meninas riam entre si, mas não respondiam (Caderno de campo, 27/11/14).

A maneira como os corpos se apresentam nas aulas práticas, parece estimular o desejo em meninos e meninas, erotização que, em certos momentos, é discreta e, em outros, mais explícita, o que pode acontecer entre pessoas de “sexos” opostos e/ou do mesmo “sexo” transcendendo a heteronormatividade compulsória.

Na história da humanidade as roupas certamente possuem um lugar bastante privilegiado, e sua especificidade étnica, religiosa, política ou mesmo cotidiana, sem dúvida, revelam esse lugar. Cobrir ou adornar o corpo nu constitui traço de distinção, e cada cultura e sociedade tratará de marcar sua singularidade também por esse gesto, uma vez que as roupas se apresentam explicitamente como marcadores sociais e sexuais, permitindo julgar, aceitar ou excluir indivíduos e grupos. O ato de vestir-se obedece, assim, a determinações sociais específicas e revela-se como resultado de um laborioso e lento processo de transformação de sensibilidades em relação ao corpo e à sua exibição; de tolerância à nudez e à “natureza” corporal (SOARES, 2011, p. 82).

Os (as) professores (as) na tentativa de conterem os “ímpetos” dos (as) alunos (as) e constituírem uma prática mais cômoda para os exercícios físicos se posicionam quanto à utilização de roupas “adequadas”:

**Oriento as alunas sobre as roupas que devem usar nas aulas, preferencialmente evitando o jeans que pode machucar a pele, e claro que não chame muita atenção dos meninos (professor Fernando, 28/10/14).**

Os alunos vêm com a roupa dentro da mochila ou vestido por baixo da farda, **quando a roupa é muito curta, digo as das meninas, eu chamo atenção. Pois já percebi que elas usam esse espaço pra se exibirem para os meninos (Professor Rafael, 10/11/14).**

Por mais que eu diga que devem **utilizar roupas confortáveis** e que não prejudiquem a circulação, **eles insistem em virem pra aula usando short jeans (Professor Gabriel, 13/10/14).**

Já tive muita dificuldade em relação a roupa de prática, eu sempre aviso o dia que vai ser prática. Mas sempre tem os peladinhos que não trazem a roupa e ficam só observando a aula. **As meninas dos povoados são mais problemáticas** (em que sentido? Indago), a maioria é evangélica e alguns **pastores proíbem a participação na aula porque tem que usar short pra fazer os exercícios. Aí a saída que encontramos, depois de falar com o pastor da sede da Igreja Assembleia de Deus, foi usar o short por baixo da saia (Professor Eduardo, 13/11/15).**

Como é nos últimos horários, tem gente que troca de roupa e tem outras que fazem com a que estão mesmo. **Eu sei que tem que ter roupa apropriada, mas eles não trazem e se toda vez eu não deixar fazer a aula, eu fico sem aluno. O importante é participar, mas sempre reforço que a roupa deve facilitar o movimento e no decorrer da aula eles percebem com**

*o jeans não deixa executar direito as tarefas (Professora Ana, 04/11/14).*

Mottiaux (2005 apud Soares, 2011, p. 83) comenta que “o ato de vestir-se revela-se também como valor informativo e expressa posição social, pertencimento ao gênero humano repartido em sexo, idade, classe social, cultura, condições sanitárias, costumes, posições político-ideológicas e religiosas”. Nesse sentido, nos possibilita pensar destacando a fala do professor Eduardo quanto ao uso das roupas específicas e as práticas religiosas das meninas, que a roupa, embora com a justificativa de favorecer a liberdade de movimento, é vista como instrumento de “proteção do corpo dos olhares dos outros” (SOARES, 2011, p. 83).

Com relação aos ditames da heteronormatividade, a recomendação às meninas sobre a proteção de seu corpo dos olhares dos meninos atualiza a distinção de gênero baseada no conjunto de significados que estabelece que os meninos são, naturalmente, dotados de desejos sexuais mais intensos, enquanto as meninas não devem deixar claro seus desejos e serem as mais discretas possíveis.

Os (as) gestores (as) quando indagados sobre a não adoção do uniforme específico de Educação Física salientam as dificuldades encontradas pelas famílias dos (as) alunos (as) em adquirirem os uniformes, por isso priorizaram não acrescentarem mais um gasto monetário.

*Como as aulas práticas são realizadas no contra turno, a adoção de uma farda específica pra disciplina de Educação Física não é preciso, não achamos necessário esse gasto (Gestor João, 20/10/14)*

*Tentamos organizar uma vez uma roupa de educação física, mas os pais reclamaram de ter que comprar mais uma farda, sendo que a prática é facultativa. Não vimos necessidade (Gestora Joana, 22/10/14).*

*É inviável a adoção da farda de educação física, os pais e os alunos já reclamam da obrigatoriedade do fardamento regular e mal conseguimos que eles compareçam na escola*

*com a farda completa, avalie se solicitados a aquisição de mais uma (Gestora Artemísia, 14/11/14).*

*Se a farda que é um blusão e uma calça jeans, **os alunos compram com dificuldade**, ter mais um pra realizar a educação física é quase impossível. Veja bem, toda hora vem um aqui pedir autorização pra entrar com o uniforme parcialmente porque não teve condições de comprar, eu vou fazer mais um uniforme? Não posso (Gestor Rogério, 11/11/14).*

A uniformização das vestimentas nas aulas práticas de educação física é ressaltada pelos (as) professores (as), principalmente quando falam sobre as roupas das meninas – “que são muito curtas, apertadas” – que despertam o desejo dos meninos.

***As meninas vêm com essas roupas como tu vê bem aí, os meninos tudo na puberdade, não tem como controlar as piadinhas e os olhares, elas querem provocar** (o senhor acha isso só pelas roupas delas? Questiono surpresa) **ao que me parece sim. Lá na escola elas não podem usar “essas roupas”, então aproveitam esse momento que é menos formal, mas não digo todas, algumas, apenas algumas delas** (professor Fernando argumentando sobre as roupas curtas que algumas meninas comparecem para fazerem as aulas práticas enquanto esperávamos finalizar o aquecimento, Caderno de Campo, 16/09/14).*

Desse modo, a utilização da padronização short/calça e camiseta no entender dos (as) professores (as) pode limitar o assédio tanto pelos meninos quanto pelas meninas no decorrer das aulas, pois a possibilidade de extrapolar a norma de exposição dos corpos percebida no espaço da educação física emana a sexualidade dos (as) estudantes que tanto se tenta construir como inexistente na escola.

Para Soares (2011), as roupas além de serem percebidas como elementos da cultura material representam as acumulações de saberes técnicos e científicos utilizados como respostas às agressões do meio, porém também são participantes da “construção de uma sensibilidade mais aguda, reveladora da formação de um julgamento moral e são, paradoxalmente, uma maneira de esconder e de exibir o corpo, compondo [...] [a] panóplia da sedução<sup>99</sup>” (SOARES, 2011, p. 83, Nota minha).

As justificativas dos (as) alunos (as) quanto ao uso das roupas práticas recaem em sua maioria no poder aquisitivo das famílias, embora alguns consigam comprar roupas para essa finalidade. Mas, uma questão que foi constante, principalmente com as meninas, foi o fato de não se sentirem bem com as roupas de malhas que marcam e salientam as formas corporais.

***Eu sou gordinha, então evito ao máximo não usar roupas muito apertadas, eu acho feio. Prefiro vir de blusão e legue***  
*(Juliana, grupo focal 1, 10/12/14).*

***Professora, eu vou pra aula como se eu fosse pra academia. Não vejo problema em usar esses tipos de roupas, eu até gosto***  
*(Renata, Grupo 3, 15/12/14).*

***Eu vou pra aula com a roupa que eu tenho, não vou gastar pra andar na moda, eu uso as camisas dos blocos de carnaval e meus calções que eu jogo bola mesmo***  
*(Rafael, Grupo focal 2, 8/12/14).*

***Difícilmente eu trago roupa de prática, venho numa correria só. Quando participo da aula, vou mesmo com a roupa que eu tô***  
*(Ingrid, Grupo focal 4, 17/12/14).*

A uniformização das aulas práticas, embora seja cobrada e orientada, não se caracteriza como critério para impedimento de participação por ação do (a) professor (a) em relação aos (às) alunos (as). No entanto, o posicionamento quanto ao “sentir-

---

<sup>99</sup>C.f. BOLOGNE, J. C. **A História do Pudor**. Rio de Janeiro: Elfos, 1990.

se bem” possibilita uma discussão mais ampla sobre as construções inseridas no contexto cultural do ambiente escolar sobre corpo, o que pode ser expandido para a comunidade de Pio XII, porém não serão destacadas nesse momento.

As discussões sobre corpo e Educação Física sempre estiveram presentes em todo o seu processo de constituição enquanto disciplina escolar. Soares (2011) já apresentava que a concepção da uniformização tem sua conotação histórico-social e cultural ressaltando os valores morais e crenças vigentes em cada época que são atualizados, reforçados ou modificados conforme se instituem novos discursos sobre o esporte e o que se pretende alcançar com o “estilo esportivo”.

Por outro lado, para Fonseca et. al. (2014) e Tinton (2014) a “roupa adequada” está para além dos informes sobre proteção do corpo e qualidade de performance, enquadrando-se nas concepções de disciplina e controle instituídas na cultura escolar<sup>100</sup> e reatualizadas no cotidiano do(a) professor (a) de Educação Física nas relações de poder: o (a) aluno (a) que obedece e o (a) professor (a) que ordena no processo de gestão do uso da roupa de prática.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede, [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1995, p.183).

Desse modo, a compreensão foucaultiana das relações de poder em rede, como uma teia interrelacional, possibilita posicionar e destacar as construções que emanam do processo de socialização no cotidiano escolar, vivenciado por alunos (as), professores (as) e gestores (as), mas que não impossibilitam resistências e subversões.

A flexibilização do uso da roupa tanto por gestores (as) quanto pelos (as) professores (as) parece estar vinculada a uma política “de menos trabalho ou menor esforço” e não em uma problematização acerca do uso ou não da vestimenta. O que por um lado possibilita a participação de todos/as sem muitos problemas, por outro impossibilita o questionamento dos discursos sobre corpo e o papel da Educação Física escolar enquanto disciplina que vincula normas e padrões de usos corporais.

---

<sup>100</sup>C.f. NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transitar nos espaços da Educação Física escolar, visibilizando as práticas dos (as) professores (as) que, em um processo contínuo de relações sociais, constroem em um campo de disputa de poder, as concepções de gênero, possibilitou destacar ações do cotidiano da escola, por suas reproduções automatizadas e rotineiras, assumem um caráter naturalizante em suas práticas, como a permanência da divisão das turmas por “sexo”, seja por critérios estabelecidos pelos (as) professores (as) seja pelos (as) próprios (as) alunos (as) no decorrer das aulas mistas.

A utilização dos lugares e as disposições que os sujeitos estabelecem durante as aulas práticas são produtos de um longo processo de assimilação, internalização e naturalização dentro da rede de ensino básico no qual as práticas em Educação Física são experimentadas e cuja repetição do “fazer”, presente na disciplina, demarca e engendra comportamentos que serão a cada novo ciclo, realimentados e reforçados.

A adoção do procedimento metodológico de separação das turmas pode ser categorizada e compreendida em duas vertentes. A primeira sendo percebida como estratégia para efetivação das aulas tendo em vista a escassez de espaços estruturais apropriados (ausências de materiais esportivos e espaços físicos, como quadra poliesportiva) dentro da escola e a segunda (por sinal, mais incisiva), como facilidade pedagógica de “controlar e estabelecer” a ordem disciplinar de controle dos movimentos e delimitação das atividades justificadas pela ação de um planejamento “fácil e simples”, que leva em consideração informações de vivências anteriores, especialmente dos (as) professores (as).

O desconhecimento acerca das concepções que norteiam o ensino da Educação Física escolar nos leva a uma discussão sobre a formação dos (as) professores (as) e como esta é construída nos cursos de nível superior por intermédios de seus currículos e direcionamentos ideológicos. Tendo em vista, que o campo de atuação do profissional pode ser enquadrado tanto em sua vertente biofisiológica centrada com seu foco nas ciências da saúde ou na sua vertente pedagógico-cultural com referência ao ambiente escolar e prática de ensino.

Durante o processo de construção da disciplina, enquanto componente curricular obrigatório na educação básica, aparecem orientações discursivas e ações que refletem concepções militaristas de adestramento e condicionamento dos corpos com marcações específicas dos papéis sociais de gênero vinculados a discursos heteronormativos que configuram a divisão binária, e que de certa forma, permanecem no imaginário dos sujeitos que atuam no campo, seja pela não problematização de alguns conceitos que não consideram o elemento sociocultural dos usos do corpo, seja pela banalização do “fazer” educação física como meros exercícios lúdicos, os quais “qualquer um pode dar”.

A estruturação dos conteúdos trabalhados nos diferentes níveis de ensino (fundamental e médio) e o modo como estas informações são “transmitidas” nas diversas instituições de ensino, como os (as) alunos (as) comentaram, apresentam diferenciação mínima ou simplesmente ela não ocorre caracterizando um constante repetir de conteúdos (técnicos e táticos) limitados a disponibilidades e fadados a uma desmotivação e desvalorização da disciplina na disputa do campo de saberes estabelecida no cotidiano escolar.

A ausência de comunicação entre os níveis de ensino e entre os (as) próprios (as) professores (as) e gestores (as) das escolas que atuam é outro fator que corrobora com a concepção deturpada da disciplina dentro da escola, a qual pode ser ministrada de qualquer jeito ou de qualquer forma e em qualquer lugar, pois é só uma “brincadeira”. Dessa forma, no município a Educação Física é percebida como “moleza” e momento de sair das quatro paredes da sala de aula, o lugar lúdico da escola, que não necessita de planejamento ou sistematização. Embora, haja inúmeras resoluções, leis e diretrizes ordenando o currículo base na tentativa de construir um ponto em comum e fio condutor entre os conteúdos e os níveis, isso não é levado em consideração pelos (as) professores (as) em sua maioria.

O estabelecimento dos conteúdos direcionados aos (às) alunos (as) com base nas marcações de gênero que possuem os (as) professores (as) (o que é de menino e o que é de menina) se destaca como empecilho para as vivências dos (as) estudantes na educação física, além de reforçar estereótipos associando a prática de atividade física com identidades de gênero e sexualidades, colocando em prova as feminilidades e masculinidades dentro de quadra e fora dela. O encobrimento dos debates (ou mesmo ausência destes) que problematizem as construções sociais de gênero e os estereótipos vinculados à prática de Educação Física escolar ou até

mesmo do esporte, no qual destaca o futebol, dificulta e de certa maneira impossibilita a criticidade quanto aos construtos de desigualdade de gênero e da fixação de “características” do ser “homem” ou “mulher”.

O enquadramento da Educação Física no ensino médio, no eixo de linguagens e suas tecnologias, pode ser percebido como uma tentativa de superação da “crise existencial” da disciplina neste nível, evidenciando os aspectos culturais na utilização do corpo e de como ele é passível de construções e desconstruções, transpondo as barreiras limitantes em sua inserção no espaço escolar.

A esportivização, ou melhor, a limitação exclusiva a esse aspecto da Educação Física, também é passível de compreensão enquanto justificativa para divisão das turmas, reiterando as construções dos discursos médicos e de especializações anátomo fisiológicas de desempenho físico e diferenciação dos sexos. Contudo, um dos principais objetivos da Educação Física escolar é proporcionar experiências e vivências motoras e cognitivas ao (à) aluno (a) de maneira ampla e não uma especialização precoce visando competições de alto nível como atletas. Ela é antes de tudo um espaço de experimentação por onde os (as) alunos (as) transitarão em todos os níveis no sistema educacional, conhecendo um pouco sobre si (seu corpo, suas funções e limitações) e sobre o outro em uma relação de recíproca troca – seja pelo toque efetivo, seja pelo reconhecimento da sua presença.

Os discursos em relação à utilização de roupas específicas e “adequadas” para a prática de Educação Física foram direcionados ao poder aquisitivo dos (as) alunos (as), justificando a não cobrança efetiva e punitiva do uso, mas vinculam, preponderantemente, as associações dos lugares sociais de quem usa e qual estilo é adotado, associando o “desejo sexual” e a sedução, entre um exibir e não exibir partes do corpo, com preocupação especial ao corpo das mulheres. Vestir roupas curtas ou longas, largas ou apertadas foram ressalvas feitas pelos professores no sentido de cobrar às meninas maior vigilância quanto a exposição de seu corpo e desejo sexual.

A utilização de roupas do cotidiano escolar (o uniforme diário) por algumas alunas era justificativa para dispensa da aula, mas também como estratégia de proteção quanto à visualização de seus corpos pelos (as) demais alunos (as), por

não se sentirem “encaixadas” no perfil de corpo belo, como vinculado pela mídia – corpos altos, magros e com músculos proeminentes.

Dos dizeres contidos nos espaços da Educação Física escolar, velados ou explícitos, nas escolas estudadas no município de Pio XII, emergem discussões que com este estudo não foram possíveis compreender, deixando em aberto lacunas sobre as atividades físicas e relações sociais de gênero para além do espaço escolar: como a formação dos (as) professores (as) no curso sequencial de Educação Física, as relações entre gênero e a prática do futebol, as discussões sobre masculinidades e feminilidades e por fim, sexualidades e Educação Física.

O estudo realizado não limita e nem pretende fixar as construções sociais de gênero no espaço da Educação Física escolar em Pio XII, mas permite um ponto de partida, uma discussão sobre o papel desta e qual a importância de sua inserção no currículo obrigatório, visibilizando algumas problematizações sobre o modo de fazer a Educação Física – suas metodologias e práticas – que leve em conta, o gênero como categoria que deve ser questionada quando se trata de assentá-la sobre uma “diferença sexual” historicamente construída.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Neíse Gaudêncio. Meninos pra cá, meninas pra lá. **Dissertação**. Mestrado em educação. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1990. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1353&acordo=](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1353&acordo=)> Acesso em 10 de set 2013.

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da educação física no brasil e os processos da formação profissional – PUC/PR. In.: IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, **Anais...**, EDUCERE, Paraná, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2934\\_1277.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2934_1277.pdf)> Acesso em 20 jun de 2014.

ALMEIDA, Juscinaldo Gomes. **Mapa de localização** de Pio XII, 2015.

ANDRADE, Elisângela Borges de; DEVIDE, Fabiano Pries. Auto-exclusão nas aulas mistas de Educação Física escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 318-321, 2006. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/1580/Auto-exclusao-nas-aulas-mistas-de-Educacao-Fisica->> Acesso em 15 fev de 2015.

AGUIAR, Elton José da Silva; MARÇAL, Izabela Lobato. Planejamento em educação física: ocorre de fato? In.: III, 2010, Belém. **Anais...** Belém, p. 1-9. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/viewFile/4667/2263>> Acesso em 15 jan 2015.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34,

n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>> Acesso em 10 jan 2015.

BETINI, Geraldo Antônio. A construção do Projeto Político- Pedagógico da Escola. São Paulo. **Revista Pedagógica Unipinhal**, v.01,n.03,jan/dez,2005.

BOLINO, Caludete. Educação Física escolar: primeiros tempos. In.: III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação escolar em perspectiva histórica. **Anais...Paraná**, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/109.pdf>. Acesso em: 01 jan 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução, cronologia e notas - Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a, p.46-48.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b, p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) Escritos de educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005b.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 2000.**

BRASIL, Programa de Aceleração do Crescimento 2 – PAC 2. **Programa quadras esportivas nas escolas**. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/comunidade-cidada/quadras-esportivas-nas-escolas/ma>> Acesso em 30 mar de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Desporto. **Deliberação nº 7-65 de 02 de agosto de 1965**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2913792/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-08-1965/pdfView>> Acesso em: 10 jan 2015.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm)> Acesso em 11 jan de 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968** [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)> Acesso em 10 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série legislação; n. 102). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_8.ed.pdf?sequence=13](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13)>. Acesso em: 20 mar 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física. Brasília, 1997.

BRAZ, Irlés Maria Araújo. Meninos e meninas construindo relações de gênero nas atividades em sala de aula e nas aulas de Educação Física. **Dissertação**. Mestrado em Ciência da Motricidade Humana, Rio de Janeiro, Universidade Castelo Branco, 2005. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5663&acordo=](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5663&acordo=)> Acesso em 10 set 2013.

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

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2004.

CAPRARO, André Mendes; SANTOS, Natasha; LISE, Riqueldi Straub. O enredo da vitória – seleção brasileira de futebol e identidade nacional (1950-1970), **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 5, n. 2, jul/dez, 2012, p. 1-23, disponível em: <[http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV5N2\\_2012\\_27.pdf](http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV5N2_2012_27.pdf)> Acesso em 20 de agosto de 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. A visão de ciência e de metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou “escolas” filosóficas, **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 08-28, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4403/3445>. Acesso em: 14 out 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: A História que não se conta. Campinas-SP: Papirus, 1988, Coleção corpo e Motricidade.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In.: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina. **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a co-educação ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, 2002. Disponível em: <<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/269/252>> Acesso em 20 mar 2015.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**, Antropologia, n. 27, maio, 1978. Disponível em: <[http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Boletim\\_MN/Boletim%20do%20Museu%20Nacional%2027.pdf](http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Boletim_MN/Boletim%20do%20Museu%20Nacional%2027.pdf)> Acesso em 10 set 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina et. al.. Educação física no ensino médio: reflexões e ações, **Motriz**, v. 5, n. 2, Dezembro, 1999 p. 138-145. Disponível em <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>> Acesso em 20 mar 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n.1, p. 17-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>> Acesso em 20 jan 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELGADO, Andréa Ferreira. Por que pesquisar-ensinar história sob a perspectiva das relações de gênero? **Revista História e Ensino**, Londrina, v.3, p.37-45, abro 1997. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/12689/11046>> Acesso em 01 agosto de 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Sandra Regina Netz (trad.). 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n.1, p. 93-103, jan. mar 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>> Acesso em 10 abr 2014.

DOMINGUES, José Maurício. **Sociologia e modernidade: para entender a sociedade contemporânea**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes. Distintos destinos?: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12189/000623698.pdf?...1>> Acesso em 15 de jun 2014.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, mai.-ago. 2012 187 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n87/05.pdf>> Acesso em 20 de ago de 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Vera Ribeiro (tradução). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por Ele Mesmo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

FONSECA, Denise Grosso da. O estágio de docência: roupa adequada nas aulas de Educação Física, **EFDeportes.com - Revista Digital**. Buenos Aires, ano 19, n. 192, Maio, 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd192/roupa-adequada-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em 12 dez 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**. [online]. 2005, vol.25, n.50, pp. 315-328. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n50/28282.pdf>> Acesso em 20 de jan de 2015.

GANCZ, Ricardo. O ensino da história da educação física no Brasil: ainda seguimos uma visão linear?. In.: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI, 2006, Uberlândia-MG. **Anais...** Uberlândia, 2006, p. 1978-1998. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/180RicardoGancz.pdf>> Acesso em 20 jan 2014.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 13-34, 1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, v. 12, n. 24, 2003, p. 149-161, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>> Acesso em 20 de agosto de 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em 10 dez 2014.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Anuário estatístico do Maranhão**. 2010. Disponível em: <<http://www.imesc.ma.gov.br/index.php/publicacoes/132/showCategory/58/Anu%C3%A1rio%20Estat%C3%ADstico>> Acesso em 10 dez 2014.

JACCOUD, Mylèn; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JANUÁRIO, Carlos. O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré-interativas em professores de Educação Física . in.: NASCIMENTO, Juarez Vieira do.; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. v. 2. – (Temas em movimento), p. 21-40. Disponível em: < <http://www.fasne.edu.br/blog/edfisica/wp-content/uploads/2012/05/Livro-VI-SEPEF-2012-Sem-CAPA1.pdf>> Acesso em 10 jan 2015.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993. Disponível em:

<[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=1868&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=1868&processar=Processar)> Acesso em: 20 abril 2014.

LAQUEUR, Thomas. **La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud**. Barcelona: Ediciones Cátedra, 1994.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In.: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI,

Mirza Seabra (Orgs). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINDOSO, Kedna Patrícia de Melo. Memórias do curso de educação física da ufma: 1977 a 1988. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Maranhão, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social: desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup. (Orgs). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: UFPR, 2002. p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 200. p. 7-34.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. Gênero e Educação Física: O que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? **Dissertação**. Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4945&acordo=](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4945&acordo=)> Acesso em 10 set 2013.

LUZ JÚNIOR, A. A. Gênero e Educação Física: Algumas reflexões acerca do que diz as pesquisas das décadas 80 e 90. **Revista Motrivivência**, ano 11, n 15, agosto, 2001.

LUZ JUNIOR, A. A. Gênero e educação física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, n. 19, p. 69-76, dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/957/4330>> Acesso em 10 set 2013.

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**, Florianópolis, v. 16, n. 02, mai/ago, 2008, p. 333-357.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: Subsídios para a história da Educação no Brasil – 1854-1888. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p. 221-396. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol/pagina/5/texto>. Acesso em: 20 maio de 2014.

MOSTARO, Filipe. Futebol, identidade nacional e construções midiáticas: O futebol-arte na imprensa nacional quando vence e quando perde. In.: CONGRESSO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 6, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: UERJ, 2013. Disponível em: <[http://www.coneco.uff.br/sites/default/files/institucional/mostaro\\_filipe.pdf](http://www.coneco.uff.br/sites/default/files/institucional/mostaro_filipe.pdf)> Acesso em 20 de agosto de 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, Amauri A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Greice Kelly de. Aulas de educação física para turmas mistas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. **Dissertação**. Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação física. Campinas, 1996.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 2-20, jan., 2004.

PAGNI, Pedro A. As contribuições da história para a Educação Física: um ponto de vista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 2, jan., 1996, p. 153-160.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMERO, Elaine. Os estereótipos, as representações sociais, as questões de gênero e as repercussões sobre o corpo. In.: ROMERO, Elaine. **Imaginários e representações sociais em EFI, esportes e lazer**. Rio de Janeiro: Editora Gama, 2001.

ROMERO, Elaine. Estereótipos masculinos e femininos em Professores de Educação Física. **Tese**. Doutorado em ciências. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1990.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIII, n. 19, p. 79-85, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/958/4331>> Acesso em 20 nov de 2014.

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

SILVA, Rejane Valvano Corrêa da. Aprendendo a ficar em paz: estudo do Swàsthya Yôga no campo das iogas. **Tese (doutorado)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940), **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 81-96, set./dez. 2011, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/07.pdf>> Acesso em 10 de fev 2015.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, Agosto, 1999. P. 52-68. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>> Acesso em 10 abr 2014.

TITON, Thaisa Fabiane de Oliveira et. al. Vestimenta adequada nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso em uma escola pública de Rondônia, **Revista eletrônica múltiplo saber**, v. 26, 2014. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_31\\_1414074222.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_31_1414074222.pdf)> Acesso em 12 dez 2014.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In. VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981, p. 121-132.

VERBENA, Eliete do Carmo. Esporte e gênero: representações entre estudantes da rede pública municipal de Juiz de Fora. **Dissertação**. Mestrado em Ciência da Motricidade Humana, Rio de Janeiro, Universidade Castelo Branco, 2001. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3021&acordeo=>](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3021&acordeo=>)> Acesso em 10 set 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

**Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I – DE I  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PIO XII – MA que objetiva compreender as concepções de gênero dos (as) professores (as) de educação física, sobre os modos como direcionam a sistematização dos conteúdos das aulas práticas no Município de Pio XII.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar

informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200 \_\_\_\_

Pesquisadora:

Endereço:

Tels.

E-mail:

Participante:

\_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da/o Participante

**Apêndice B: Guia de Entrevista e Grupo focal**

- Dados pessoais (Nome, idade) e profissionais (instituição de formação, ano de conclusão, tempo de atuação como professor);
- Sobre a metodologia de ensino (concepções metodológicas) para elaboração das aulas;
- Sobre o acesso às diretrizes curriculares de ensino;
- Sobre o planejamento da disciplina;
- Sobre as escolhas dos conteúdos;
- Distribuição das turmas e funcionamento das aulas;
- Participação e vestimentas dos (as) alunos (as)