



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE

**DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO**

CRATO – CE

2021

MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE

**DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO PARA A PROFESSORES/AS DO CURSO
DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, culturas e diversidades

Sublinha: Gênero, Educação, sexualidades e diferenças

Orientador: Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino

CRATO – CE

2021

MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE

**DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Glauberto da Silva Quirino
Universidade Regional do Cariri – URCA
Orientador

Professora Dra. Grayce Alencar Albuquerque
Universidade Regional do Cariri – URCA
Membro Externo

Profa. Dra. Iara Maria de Araújo
Universidade Regional do Cariri – URCA
Membro Interno

Prof. Dra. Ariza Maria Rocha
Universidade Regional do Cariri – URCA
Membro Suplente

Dedico este trabalho aos meus pais, Elma e Tarcísio. Se hoje eu luto por uma educação libertadora para todos e todas, é graças a criação que recebi de vocês.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos pela pessoa mais importante da minha vida, minha mãe Elma. Nunca serei capaz de retribuir o apoio, cuidado e amor a mim dedicados. Você é a minha maior inspiração de mulher e de ser humano.

Agradeço ao meu pai, por todos os esforços realizados durante a minha infância para que eu e meu irmão pudéssemos estudar. Sem sombra de dúvidas, você sempre foi o maior incentivador dos nossos estudos e se hoje encerro esse ciclo é graças a você.

Ao meu irmão Pedro, meu melhor amigo, que mesmo distante fisicamente, se fez e faz presente na minha vida.

Agradeço a Deus, por nunca ter me desamparado nos momentos mais difíceis, por ter me capacitado e me sustentado até aqui. Toda honra e toda glória a Ti, Senhor.

Não tenho palavras suficientes que possam demonstrar minha gratidão ao meu orientador, que se tornou também um ombro amigo, professor Glauberto Quirino. Nem nos meus melhores sonhos eu imaginava ter um orientador tão presente, atencioso e gentil. Agradeço os ensinamentos, correções, motivação e paciência, que foram fundamentais no desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada por acreditar em mim e sempre me incentivar a ser uma pesquisadora (e pessoa) melhor.

Ao Mestrado Profissional em Educação – MPEDU, por oportunizar que eu realizasse o meu grande sonho de cursar uma pós-graduação. Somos privilegiados/as por ter em nossa região um curso tão necessário, com professores/as tão competentes.

A todos/as os/as professores/as do Mestrado Profissional em Educação – MPEDU, em especial, aos/às queridos/as Ariza Rocha, Cícera Nunes, Josier Ferreira, Iara Maria Araújo, Dulcinea Loureiro, Magérbio Torres e Sineide Dantas, pelos ensinamentos e maravilhosas discussões durante todas as disciplinas. Foi uma honra e uma alegria ser aluna de cada um/uma de vocês.

Às minhas colegas Débora e Geysa, que se tornaram grandes amigas e incentivadoras durante o mestrado. Sem vocês, essa caminhada teria sido muito mais dura. Obrigada pela amizade, pelos

conselhos, pelos estudos e principalmente, pelo apoio no momento em que mais precisei. Vocês me orgulham e me inspiram.

Aos/às meus/minhas colegas de sala, agradeço por todo carinho e trocas. Foi um prazer trilhar esse percurso ao lado de vocês. Agradeço de maneira especial a Erika, Isaac, Simony e Fabiano, pela amizade e companheirismo.

Agradeço imensamente a Victória, que esteve ao meu lado durante todo o processo de intervenção, acompanhando as sessões, me ajudando com as transcrições e principalmente, me apoiando e motivando diariamente, muito obrigada. Tenho muito orgulho de você!

Às queridas professoras Ariza Rocha, Iara Maria e Grayce Alencar, por aceitarem participar da minha banca de avaliação, e sobretudo, pelas imensas e importantes contribuições e correções. Não poderíamos ter escolhido professoras mais capazes para estarem conosco no desenvolvimento desse estudo.

Aos/às meus/minhas amigos/as e familiares, que torceram por mim, se felicitaram com a minha aprovação no mestrado e me apoiaram durante a minha trajetória no curso.

Por último, e de maneira especial, agradeço aos/às professores/as do Departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri, pela participação em minha pesquisa, disponibilidade, atenção e incontáveis ensinamentos. Nossas discussões foram prazerosas e desafiadoras. Sem vocês, essa pesquisa não seria possível. Minha eterna gratidão.

Agradeço também ao chefe de Departamento, professor Lucas Vieira, e ao Coordenador do curso, professor Paulo Felipe, pela autorização, disponibilidade e apoio para que eu realizasse a minha pesquisa.

*(...) Receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores aceita
Que tudo deve mudar*

*Eu não me vejo na palavra “fêmea”
“alvo de caça”, “conformada vítima”
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar*

*E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar...*

Juliana Strassacapa (Triste, Louca ou Má)

RESUMO

A Educação Física é uma disciplina escolar atravessada pelas questões de gênero. Seu percurso histórico foi marcado pela separação por gênero nas aulas, práticas de sexismo e pela proibição feminina aos esportes. Ao analisarmos os currículos dos cursos de formação de professores/as de Educação Física no Brasil, identificamos a ausência de debates e disciplinas acerca de gênero e diversidade, fato que contribui para que os/as professores/as se sintam despreparados para lidar com a desigualdade de gênero nas aulas. Pelo citado, esse estudo buscou desenvolver uma formação, voltada para professores/as de Educação Física, acerca das relações de gênero, e avaliar os impactos dessa formação na práxis educativa dos/as professores/as participantes. A pesquisa foi realizada por meio de uma intervenção pedagógica, com nove professores/as do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Regional do Cariri, *campus* Pimenta, em Crato, Ceará. A coleta de dados ocorreu em três fases. A primeira fase efetuou-se por meio da aplicação de um questionário diagnóstico, que objetivou realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos/das professores/as acerca da temática de gênero e identificar as principais necessidades e dúvidas. A segunda fase foi executada através da implementação da formação com os/as professores/as, que ocorreu em formato de um curso de curta duração, desenvolvido durante dois meses. As temáticas trabalhadas durante a formação foram: Gênero, Interseccionalidade, Gênero e Esporte e Gênero na Educação Física. A terceira fase da pesquisa objetivou avaliar o desenvolvimento da formação e ocorreu mediante a aplicação de um questionário, no qual os/as professores/as avaliaram, de maneira anônima, as atividades, conteúdos e métodos desenvolvidos durante a intervenção. Os dados foram analisados à luz da análise temática, com criação de categorias para análise e discussão. Os resultados apontaram que, a maioria dos/das professores/as possuía, inicialmente, pouco conhecimento sobre a temática de gênero, tinha dúvidas acerca de conceitos básicos, e que apenas dois/as docentes trabalhavam gênero em suas aulas no curso de Educação Física. Durante a implementação da formação, os/as professores/as participaram de maneira ativa no desenvolvimento das atividades, debatendo ideias e traçando estratégias de enfrentamento de questões problemáticas relacionadas à Educação Física, como a desigualdade de gênero, o machismo, a LGBTQIA+fobia e o assédio. Ao final da intervenção pedagógica, os/as professores/as avaliaram positivamente a formação, afirmando que os conteúdos e debates realizados irão contribuir na sua práxis educativa e sugeriram a realização de mais formações, que possibilitem abranger um número maior de professores/as e que sejam, também, direcionadas aos/às discentes.

Palavras-chave: Educação Física. Gênero. Professores. Formação.

ABSTRACT

Physical Education is a school subject defined by gender issues. Its historical path was marked by gender separation in classes, sexism practices, and the women's ban on sports. By checking the curriculum of Physical Education graduation courses in Brazil, we identified the absence of debates and disciplines about gender and diversity, making teachers feel unprepared to deal with gender inequality in classes. As mentioned above, this study sought to plan and implement a formation, aimed at Physical Education teachers, about gender relations, and to assess the impacts of this training on the educational practice of participating teachers. The research was carried out through a pedagogical intervention, with nine professors from the Full Licentiate Degree in Physical Education at Universidade Regional do Cariri, Pimenta campus, in Crato, Ceará. Data collection took place in three phases. The first phase was carried out through the application of a diagnostic questionnaire, which aimed to survey the prior knowledge of teachers on the topic of gender, and identify the main needs and doubts. The second phase was carried out through a pedagogical intervention, in which a training proposal was implemented with the teachers, in the format of a short course, which was developed over two months. The themes worked during the pedagogical intervention were: Gender, Intersectionality, Gender and Sport, and Gender in Physical Education. The third phase of the research aimed to evaluate the formation, and took place through an anonymous questionnaire, in which the teachers evaluated the activities, contents and methods developed, and issued opinions about the intervention. The analysis of the collected data was carried out in the light of thematic analysis, with the creation of analysis categories. The results pointed out that most teachers initially had little knowledge about the theme of gender, had doubts about basic concepts, and that only two teachers worked the theme of gender in their classes in the course of PE. During the implementation of the formation, teachers actively participated in the development of activities, issuing opinions, debating ideas and outlining strategies to face problematic issues related to Physical Education, such as gender inequality, sexism, LGBTQIA+phobia and harassment. At the end of the pedagogical intervention, the teachers positively evaluated the formation, stating that the content and debates held will contribute to their educational practice, and they suggested the realization of more formations, enabling them to reach a greater number of teachers/ and that are also directed to/to students.

Keywords: Physical Education. Gender. Teachers. Formation.

RESUMEN

La Educación Física es una asignatura escolar atravesada por cuestiones de género. Su trayectoria histórica estuvo marcada por la separación de género en las clases, las prácticas sexistas y la prohibición de los deportes por parte de las mujeres. Al analizar el plan de estudios de los cursos de formación docente de Educación Física en Brasil, identificamos la ausencia de debates y disciplinas sobre género y diversidad, lo que hace que los docentes se sientan poco preparados para lidiar con la desigualdad de género en las clases. Como se mencionó, este estudio buscó planificar e implementar una formación, dirigida a docentes de Educación Física, sobre las relaciones de género, y evaluar los impactos de esta formación en la práctica educativa de los docentes participantes. La investigación se llevó a cabo mediante una intervención pedagógica, con nueve profesores de la Licenciatura Completa en Educación Física de la Universidad Regional de Cariri, campus Pimenta, en Crato, Ceará. La recopilación de datos se llevó a cabo en tres fases. La primera fase se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario de diagnóstico, que tuvo como objetivo relevar los conocimientos previos de los docentes sobre el tema de género e identificar las principales necesidades y dudas. La segunda fase se llevó a cabo mediante la implementación de una propuesta de capacitación con los docentes, en formato de curso corto, que se desarrolló a lo largo de dos meses. Los temas trabajados durante la capacitación fueron: Género, Interseccionalidad, Género y Deporte y Género en Educación Física. La tercera fase de la investigación tuvo como objetivo evaluar la formación y se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario anónimo, en el cual los docentes evaluaron las actividades, contenidos y métodos desarrollados y emitieron opiniones sobre la intervención. El análisis de los datos recolectados se realizó a la luz del análisis temático, con la creación de categorías de análisis. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes inicialmente tenían poco conocimiento sobre el tema de género, tenían dudas sobre conceptos básicos y que solo dos docentes trabajaron el tema de género en sus clases en el curso de Educación Física. Durante la implementación de la capacitación, los docentes participaron activamente en el desarrollo de actividades, debatiendo ideas y delineando estrategias para enfrentar problemáticas relacionadas con la Educación Física, como la desigualdad de género, el machismo, la fobia LGBTQIA + y el acoso. Al finalizar la intervención pedagógica, los docentes evaluaron positivamente la formación, manifestando que los contenidos y debates realizados contribuirán a su práctica educativa y sugirieron la realización de mayor formación, que les permita llegar a un mayor número de docentes y que son también dirigido a / a estudiantes.

DESCRITORES: Educación Física. Género. Maestros. Formación.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Calendário de execução da Formação	60
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do Estado da Questão	30
Quadro 2 – Categorização das produções de acordo com os objetivos e procedimentos dos estudos	31
Quadro 3 – Matriz curricular do curso de Educação Física da URCA	69
Quadro 4 – Conceito de Gênero de acordo com a visão dos/das participantes	76
Quadro 5 – Planejamento e organização de conteúdos da Formação	83
Quadro 6 – Situações/problemas propostas aos/às professores/as na quarta sessão.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividades Complementares

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBF – Confederação Brasileira de Futebol

CBV – Confederação Brasileira de Voleibol

CE – Ceará

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COI – Comitê Olímpico Internacional

CONSUNI – Conselho Universitário

COVID – *Corona Virus Disease*

DFE – Departamento de Educação Física

FIES – Fundo de Investimento Estudantil

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais.

MPEDU – Mestrado Profissional em Educação

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCC – Prática como Componente Curricular

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Político de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

URCA – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	16
1.1 ELABORAÇÃO DO TEMA	16
1.2 PROBLEMÁTICA: GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
1.3 OBJETO DE PESQUISA E QUESTÃO NORTEADORA	26
1.3.1 Objeto	26
1.3.2 Questão Norteadora	26
1.4 OBJETIVOS	27
1.4.1 Objetivo Geral	27
1.4.2 Objetivos Específicos	27
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: ESTADO DA QUESTÃO	29
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
3.1 GÊNERO	44
3.1.1 Interseccionalidade	49
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	51
3.2.1 Gênero na Formação de Professores/as	51
3.2.2 Desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes na Formação de Professores/as	55
CAPÍTULO 4 – MÉTODO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	57
4.1 TIPO DE ESTUDO	57
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
4.3 COLETA DOS DADOS	58
4.3.1 Fase 1 – Exploratória	59
4.3.2 Fase 2 – Implementação da Formação	59
4.3.3 Fase 3 – Avaliação da Formação	61
4.4 ANÁLISE DE DADOS	62
4.5 ASPECTOS ÉTICOS	63
4.6 PRODUTO EDUCACIONAL	64
CAPÍTULO 5 – O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	65
5.1 TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO	65

5.2 GÊNERO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA	67
CAPÍTULO 6 – DIAGNÓSTICO ACERCA DA TEMÁTICA DE GÊNERO COM OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA	73
6.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	73
6.2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS ACERCA DE GÊNERO	73
6.3 CONCEITO DE GÊNERO	75
6.4 MACHISMO, SEXISMO E LGBTQIA+FOBIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA	80
CAPÍTULO 7 – FORMAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO COM OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA: ANÁLISES E RESULTADOS	83
7.1 PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO	83
7.2 IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO	85
7.2.1 Gênero e Interseccionalidade	85
7.2.2 Gênero na Educação Física	97
7.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	111
CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	128
ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

Como um lampejo, relembro de minhas aulas de Educação Física na escola. Hoje, entendo que ali meu corpo estava sendo preparado, construído como feminino. “Você é menina! Não pode ficar no nosso time!”. O que ‘ser menina’ significava? Que meu corpo colocava-me em desvantagem. Ali, o pátio da escola confirmava o que eu já ouvira tantas outras vezes na minha vida.

Berenice Bento

1.1 ELABORAÇÃO DO TEMA

Dou início a este tópico afirmando que a frase acima poderia perfeitamente ter sido escrita por mim ou por qualquer uma de minhas colegas da escola, pois, ser impedida de realizar alguma prática esportiva por parte dos colegas ou dos/as professores/as de Educação Física, por ser menina, foi algo comum na minha vida escolar, que se estendeu por toda a educação básica.

Costumo dizer que tive uma infância privilegiada. Morava na capital de um dos maiores estados do país, mas meu bairro periférico e afastado do centro sempre permitiu a mim, meu irmão e meus colegas uma infinidade de brincadeiras de rua. Futebol, “queimada”, bicicleta, “polícia e ladrão”, dentre tantas outras que já não sou capaz de lembrar. Porém, de uma coisa não esqueço: o orgulho que sempre tive de conseguir correr, pular, arremessar ou “jogar bola” melhor do que a maioria dos meninos da rua.

Na minha casa e na minha criação nunca houve distinção de qual brinquedo ou brincadeira eu e meu irmão poderíamos ter e participar. De bonecas ou carrinhos, brincávamos sempre juntos, com o mesmo entusiasmo. Mas, bastava chegar no recreio da escola ou nas aulas de Educação Física para me lembrar que ser uma menina era o fato que me impossibilitava de realizar na escola as mesmas práticas que eu brincava diariamente em minha rua. Nem mesmo quando eu tentava mostrar que poderia jogar tão bem quanto qualquer um dos meus colegas, a minha participação nos esportes era aceita, pois, para nós, meninas, as brincadeiras deveriam ser diferentes e mais “leves”, como peteca, corda, “amarelinha” ou elástico. Futebol ou lutas? Só para os meninos.

Recordo-me também de diversas situações em que os meninos que “fugiam” ao padrão heteronormativo¹, eram por vezes igualmente excluídos das atividades esportivas, afinal de contas, futebol é um esporte de meninos, porém, de meninos “machos!” ou que eram categorizados como tal. Esse padrão de masculinidade era algo repetidamente reforçado nas aulas de Educação Física escolar.

Quando Louro (1997) tratou da construção escolar das diferenças, e afirmou que a escola produz uma ação distintiva que pode ser muito mais decisiva na separação de meninos e meninas, do que qualquer outro local, entendo que ela estava discutindo sobre aquilo que eu e muitas colegas vivemos na prática. Afinal de contas, era evidente que apenas na escola existiam brincadeiras e jogos que eu não poderia ou deveria participar.

Apesar dessa situação, o esporte continuou fazendo parte da minha vida. Natação, capoeira, ginástica, ciclismo e corrida foram práticas que comecei na infância e me acompanharam por toda a vida. E assim, decidi que faria o curso superior de Educação Física e trabalhar com aquilo que sempre amei. Talvez essa decisão tenha sido fundada no sentimento de mostrar a todos/as que eu poderia praticar e ensinar esportes, ou, talvez, tenha ocorrido em uma tentativa de mudar a situação da Educação Física que eu experimentei durante tantos anos como estudante.

Ao chegar na graduação em Educação Física, me deparei com inúmeras disciplinas esportivas, anatomia, estágios, pesquisa e nenhuma disciplina que tratasse dos conceitos acerca de gênero e sexualidade. Finalmente, eu pude compreender uma possível justificativa para todas aquelas situações que eu havia vivenciado, fato que me levou a questionar quais os motivos que levam uma disciplina, como a Educação Física, que historicamente segrega e exclui tanto, não trabalhar aspectos voltados para a igualdade de gênero em seu currículo? Afinal, como a realidade da Educação Física escolar vai mudar, se os cursos de graduação não discutirem as questões relativas ao gênero? Será esse o motivo que faz com que a Educação Física, até os dias de hoje, opere como uma ferramenta heteronormativa? Foi nesse misto de dúvidas e anseios que a motivação para esse estudo nasceu.

Foi possível notar durante os meus anos como discente do curso de Educação Física, que a graduação não nos preparava para tratar das questões de gênero e de igualdade. Era comum que eu e minhas colegas tentássemos participar dos jogos interperíodos do curso, mas, a pouca adesão

¹ Segundo Carrara et al. (2009, p.128) a heteronormatividade “refere-se aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino”. Desse modo, todo desvio do modelo heterossexual é marginalizado e perseguido como perigoso para a ordem social.

feminina não nos possibilitava montar equipes de todos os esportes, e o fato de não haver competições mistas, fazia com que fôssemos constantemente excluídas, em detrimento dos alunos, que participavam ativamente de todas as competições esportivas nas diferentes modalidades. Fato que me fazia questionar constantemente as normas e regras, não só dos jogos, mas de todo o funcionamento do curso de graduação em Educação Física.

De certa forma, gênero, feminismo e sexualidades sempre foram temáticas que me inquietaram muito, e ao ler e estudar cada vez mais sobre elas, esses questionamentos só aumentaram. Por isso trato da concepção desse tema como uma elaboração. Foram necessárias muitas reflexões para entender e elaborar a importância e necessidade desse estudo para mim, para meus/minhas colegas e para tantos/as estudantes. Foi necessário entender que a mudança tem que partir da base, da formação, pois só uma modificação nos currículos dos cursos de Educação Física pode propiciar que uma efetiva mudança chegue às escolas e na sociedade em geral.

Considero-me uma defensora da Educação Física, do esporte e das diversas práticas corporais que este campo do saber proporciona. O movimento físico muda a vida das pessoas para melhor e é um direito que deveria ser igualmente desfrutado por todos e todas.

Na escola, é ainda mais importante que essas práticas sejam de acesso para todos/as os/as estudantes sem distinção, afinal de contas, nas disciplinas de português, matemática ou geografia não existem conteúdos que devem ser destinados apenas aos meninos. A educação não pode ser um espaço para perpetuação do sexismo² e do machismo³ presente na nossa sociedade. Uma criança não pode e não deve se sentir excluída ao realizar uma prática esportiva que deseja fazer, e que só trará benefícios a sua formação física, emocional e social.

Hoje, tenho a oportunidade de ministrar aulas em uma Universidade e trabalhar formando futuros/as professores e professoras de Educação Física, fato que me possibilita esbarrar com as questões de gênero diariamente na minha prática pedagógica. Inquieta-me saber que muitos dos questionamentos que fiz durante toda a vida, continuam sem respostas, e que a situação da Educação Física escolar pouco (ou nada) mudou da época da minha infância para os dias atuais.

No decorrer dos meus anos como professora do curso de graduação em Educação Física, presenciei situações de sexismo, ouvi inúmeros relatos de exclusão por parte das alunas, e senti

² Sexismo é compreendido como “uma atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino” (CARRARA, et al., 2009, p.155).

³ Louro (2001) conceitua o machismo como a supremacia masculina que causa a inferiorização do gênero feminino, provocando várias formas de violência, como verbal, psicológica, física, etc.

na pele a dificuldade de planejar e executar aulas com igualdade de participação para meninos e meninas, em um meio machista como o esporte, no qual os homens estão acostumados a liderar na sociedade. E foi exatamente nesse cenário que pude perceber a necessidade da reflexão sobre as relações de gênero para a elaboração de aulas de Educação Física igualitárias.

Considerando esta narrativa e o problema exposto, esse estudo tem a pretensão de colaborar para que essa mudança ocorra. A Educação Física e seus/as professores/as precisam encarar a problemática da desigualdade de gênero na disciplina e discutir mudanças efetivas, pois, só assim será possível que um dia, meninas, meninos e aqueles/as que não se identificam com nenhum gênero possam participar das aulas com autonomia e satisfação. Que o objetivo de cada professor/a possa ser o de oferecer uma educação que transgrida as fronteiras sexuais e de gênero, e que possa ser de fato uma prática da liberdade (HOOKS, 2013).

Assumir que a Educação Física é sexista e encarar que existe um problema a ser resolvido é o primeiro passo. Entender que, como professores e professoras da disciplina, reproduzimos condutas machistas em nossas aulas, é necessário para que possamos refletir e pensar em novas práticas e metodologias. Não é fácil mudar paradigmas que já se encontram naturalizados, e principalmente, não é fácil mudar as ações educativas com as quais já estamos acostumados/das a trabalhar, mas trata-se de uma atividade necessária e urgente, para que as futuras gerações não passem pelos mesmos encontros que eu, minhas colegas, e tantas meninas viveram e vivem até os dias hoje nas aulas da disciplina.

1.2 PROBLEMÁTICA: GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os estudos voltados para a temática de gênero na área da Educação Física tiveram início da década de 1980, principalmente após a publicação da Constituição Federal, que regulamentava a garantia do acesso ao esporte e lazer como direito igualitário para homens e mulheres. Mas foi na década de 1990 que o gênero se consolidou como campo de estudo e atuação para a Educação Física, com a inclusão de linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e com a publicação de livros e artigos que promoveram a circulação dos estudos de gênero no meio acadêmico (MONTEIRO, 2017). Nesse momento, o trato pedagógico do gênero na Educação Física veio como uma discussão urgente e necessária, levando-se em conta o histórico e desenvolvimento da disciplina.

Um estudo realizado por Luz Júnior (2003) analisou teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação Física, produzidas nas décadas de 1980 e 1990, e constatou que os

primeiros estudos da área buscaram investigar as questões de gênero na Educação Física escolar, entender os papéis sexuais reforçados nas aulas e verificar a separação por sexo. A revisão de literatura presente no Capítulo 2 desta dissertação, analisou estudos publicados em programas de Mestrado e Doutorado até o ano de 2019, e corroborou com o resultado apontado por Júnior, ao apurar que a maioria dos estudos analisados tiveram como objetivo analisar as questões de gênero nas aulas de Educação Física e entender a separação por sexo.

Segundo Goellner (2005) *apud* Deive et al. (2011), os estudos de gênero na área da Educação Física ainda estão em construção, e apresentam equívocos de ordem epistemológica, analítica, conceitual e política, não retratando a produção acadêmica da área, nem se referindo ao gênero como construto social, cultural, histórico e relacional. Luz Júnior (2003) e Deive (2005) apontam equívocos nos estudos publicados, como o uso incorreto de termos básicos dos estudos de gênero, como “gênero” e “sexo”, “identidade de gênero” e “identidade sexual”, “estudos de gênero” e “estudos de mulheres”, dentre outros conceitos, denotando a necessidade de estudos mais aprofundados e atualizados acerca da temática.

Sobre o desenvolvimento da Educação Física nas escolas, Souza e Altmann (1999) a classificam como uma disciplina que historicamente atuou como mecanismo para a distinção entre meninos e meninas. Surgindo como um conteúdo voltado para o desenvolvimento da aptidão física, a Educação Física foi entendida por muito tempo como uma prática preferencialmente masculina, na qual as meninas deveriam ter tarefas e atividades diferenciadas.

No Brasil, por mais de 40 anos, as mulheres foram proibidas⁴ de realizar práticas esportivas que fossem consideradas contrárias à natureza feminina, fato que impactou profundamente o desenvolvimento da Educação Física e a participação das meninas nas aulas. A separação entre os gêneros foi por vezes justificada em função das diferenças morfofisiológicas entre homens e mulheres, e a recomendação para que a Educação Física se desenvolvesse com distinção entre os gêneros foi decretada no país no ano de 1971⁵.

Apenas a partir da década de 1980, aulas de Educação Física mistas passaram a ser sugeridas, indicando-se os benefícios da integração para as crianças ou adolescentes

⁴ **Decreto-Lei nº 3.199/1941:** 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.

⁵ **Decreto nº 69.450/ 1971:** Quanto à composição das turmas nas aulas de Educação Física, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

participantes, e uma maior igualdade no desenvolvimento das atividades práticas (CORSINO e AUAD, 2012).

Nesse sentido, entendemos que a Educação Física é um espaço atravessado pelas questões de gênero, da educação básica ao ensino superior. As práticas esportivas e corporais são comumente atreladas a um ou outro gênero, fazendo com que a desigualdade de participação ocorra durante as aulas da disciplina, e que as meninas tenham maior dificuldade para acessar o esporte em todos os níveis.

Um dos principais exemplos é o Futebol, que atualmente se encontra sob o domínio masculino, no qual a inserção das mulheres no cenário brasileiro ainda caminha a passos lentos, seja no âmbito profissional, no esporte amador ou na Educação Física Escolar (ALTMANN, 2015). Os Jogos Olímpicos que aconteceram em 2021 ilustraram essa afirmação, ao lembrarmos da manifestação da jogadora Marta, que participou das Olimpíadas sem usufruir de nenhum patrocínio. Ou seja, se tratando de uma mulher, mesmo que ela tenha sido eleita por seis vezes a melhor jogadora do mundo, e sendo a maior artilheira de Copas do Mundo (entre homens e mulheres), ainda assim, as condições de acesso e permanência no esporte definitivamente não são as mesmas dos homens.

A respeito da prática esportiva de homens e mulheres, Silva Junior (2018) comenta que o futebol, quanto qualquer outra modalidade ou prática corporal em que se utilize do contato físico constante e excessivo, estará automaticamente relacionado com uma ideia de masculinidade, e conseqüentemente, terá sua prática por parte dos homens muito mais aceita e incentivada do que a das mulheres, tanto pela sociedade, quanto pelos/as professores/as e pela mídia.

Wenetz et al., (2017) entendem que estas situações acontecem porque as práticas corporais tradicionalmente relegam as questões de gênero somente à compreensão da ótica biológica, não ultrapassando o entendimento binário de identidade, fazendo com que uma única perspectiva sobre este tema possa ser passível de desencadear condutas excludentes nos diferentes espaços, sendo determinantes para a desigualdade de participação no esporte e na Educação Física. Essas determinações constantemente adentram a escola e impactam as aulas de Educação Física, dificultando a prática coeducativa e mista entre meninos e meninas (DARIDO, 2003).

Para Louro (1997, p 57), a escola se constituiu como um espaço de produção e perpetuação das desigualdades, e desde seu início, “exerceu uma ação distintiva, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”. A autora ainda afirma

que os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de homens e mulheres (LOURO, 2000).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) entende o gênero como uma questão central nas escolas, visto que é por volta dos cinco e seis anos de idade que ocorre o início do processo de construção da identidade das crianças, fato que pode propiciar uma separação espontânea entre meninos e meninas, que comumente é reforçada no âmbito escolar. Corroborando, Dornelles e Wenez (2019) refletem sobre a realidade da escola como um local no qual as questões de gênero, sexualidade e a heteronormatividade compulsória se fazem presentes e costumam gerar práticas de violência, exclusões e desigualdades, fato evidenciado principalmente nas aulas de Educação Física.

Uchoga e Altmann (2015) observam que nas escolas, as aulas de Educação Física estabelecem um contexto diferente de aulas de esporte, dança ou qualquer tipo de brincadeira que ocorra fora do ambiente escolar. As autoras relacionam este fato a questão de que, fora de situações escolares ou disciplinares, as crianças tendem a não reproduzir fronteiras de gênero tão demarcadas quanto nas situações de aula.

Neste sentido, trabalhar a igualdade de gênero na escola e na Educação Física escolar requer progressos, principalmente na formação inicial dos/as futuros/as docentes, a fim de que superem em suas aulas, argumentos sexistas de caráter biológico que se encontram embutidos em uma cultura machista e preconceituosa, na qual a superioridade masculina é tida como padrão referencial (ALTMANN, 1998). Este é um dos motivos de vermos hoje, aulas de Educação Física com possibilidades desiguais para as meninas, e com uma supervalorização da masculinidade.

No âmbito dos cursos de graduação, Correia (2017), investigou a presença de discussões sobre gênero e sexualidade em cursos de Licenciatura em Educação Física e afirmou que os conflitos de gênero, recorrentes no contexto da Educação Física escolar, se repetem na graduação e não são temas prioritários na formação em Educação Física, e que “a discussão da temática de gênero na licenciatura em Educação Física fica relegada à afinidade, ao conhecimento e ao interesse dos docentes pelo assunto, inserindo-se como um tema transversal” (CORREIA, 2017, p.43).

Altmann (2013) reflete que a discussão sobre gênero e sexualidade está inserida nas escolas de um modo mais amplo do que nas Instituições de Ensino Superior, e que este fato se deve a maior autonomia do estudante universitário a respeito do conhecimento, que propicia tanto a inclusão, quanto a ausência destes temas no currículo, além da estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior que também dificulta mudanças no currículo.

Sabatel et al. (2016) reforçam a importância da discussão sobre gênero nos cursos de graduação em Educação Física, tanto na formação inicial, quanto na continuada, para que assim se faça possível o desenvolvimento de uma aula que leve em consideração o/a aluno/a como um todo, e não a fragmentação comum das aulas de Educação Física, que divide o/a discente em aspectos biológicos, sociais e culturais, fato que não condiz com uma disciplina que traz em seus currículos o objetivo de auxiliar na formação global de crianças e adolescentes.

É necessário superar as condições estereotipadas relacionadas às diferenças entre os gêneros nas aulas mistas de Educação Física, como o espaço restrito ocupado pelas meninas durante as aulas (SARAIVA, 2005). É fato comum, até os dias de hoje, que na Educação física os meninos acabem ocupando espaços privilegiados, como a quadra, o ginásio, em detrimento das meninas, que por vezes detém de menores espaços e poucos materiais para utilizar.

Sobre a separação por gênero nas aulas de Educação Física, Sousa e Altmann (1999, p. 56) entendem que:

“Separar os meninos das meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros, é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.”

Tratando-se de um momento que comumente permite uma maior liberdade e entrosamento, a disciplina de Educação Física e seus conteúdos são “constantemente incitados a problematizar os conhecimentos sobre estética corporal, bem como as adequações sexo-gênero dentro do contexto das atividades corporais” (GOELLNER, FIGUEIRA e JAEGER, 2008, p. 403).

Entre os referenciais que sugerem o trabalho com turmas mistas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reforçam:

As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, as relações sociais autoritárias (BRASIL, 1998, p. 42).

Porém, sabemos que apenas o fato de unificar as aulas não garante a oportunidade de participação para todos e todas. Para que isso ocorra, é necessário um trabalho de ação do/a professor/a, para evitar conflitos de gênero e desigualdades de participação.

Romero em 1990, realizou um estudo com 407 professores/as de Educação Física, que evidenciou que os comportamentos estereotipados entre os/as docentes estavam de acordo com o senso comum da sociedade. Em estudos semelhantes, Pereira (2004), Santos (2010) e Costa (2017) atestaram essa afirmação, e identificaram que as desigualdades de gênero presentes na sociedade exerciam influência direta nas aulas de Educação Física, e que os/as professores/as reproduziam o machismo observado e/ou sofrido durante suas aulas.

Segundo Monteiro (2017):

O corpo generificado se molda por meio do estímulo ou punição aos comportamentos apresentados por cada um dos sexos, e sempre representará também a sua cultura. Não se deve esquecer também que as condutas aprendidas individualmente podem sofrer alterações pela forma como cada indivíduo se apropria dessas influências. Em muitas sociedades, inclusive na nossa, tal construção gera expectativas de comportamentos diferentes para cada um dos sexos. As mulheres, durante grande parte da história, tiveram seus direitos limitados em diferentes locais e períodos, além de terem sua participação social relegada muitas vezes à esfera familiar.

Os/as professores/as de Educação Física podem contribuir para a produção desses modelos no momento em que protegem as meninas afastando-as dos meninos, por considerarem essa convivência perigosa para elas em virtude da percepção de que eles são “fortes e violentos”, reforçando estereótipos de gênero nas aulas (MONTEIRO, 2017). Nesse sentido, professores e professoras de Educação Física devem estar atentos/as que suas intervenções pedagógicas possam trazer a possibilidade de realizar quaisquer práticas corporais sem nenhum tipo de interferência, desnormalizando e desnormalizando as sexualidades (SILVA, 2019).

Duarte (2003) trata sobre as relações de poder na Educação Física, citando como exemplo o momento em que são divididas as equipes para os jogos, durante as aulas práticas da disciplina, relatando que geralmente os meninos estão à frente desse momento da aula em relação às meninas. Para a autora, nesse contexto a aula de Educação Física acaba sendo ditada pelos meninos, cabendo às meninas adaptarem-se as atividades propostas pelo/a professor/a. Abordando esse mesmo contexto, Batista e Devidé (2009, p. 03), afirmam que “os meninos não excluem meninas do jogo de futebol por simplesmente pertencerem ao sexo feminino, mas por não terem habilidade motora para praticá-lo”, mais uma vez evidenciando o controle dado aos meninos pelos/as professores/as durante as aulas.

Podemos constatar nas afirmações dos/das autores/as que as aulas de Educação Física nas escolas podem atuar como um importante instrumento para a perpetuação da supremacia

masculina, tanto reforçada pela sociedade. Os meninos, ao realizarem as aulas em condições privilegiadas de participação, detêm de uma dominação sobre as meninas, que reforça o machismo e a superioridade.

Bourdieu (1995, p 145) afirmou que “a dominação masculina na sociedade está suficientemente assegurada”. Neste sentido, não há mais necessidade de exacerbar o quanto os rapazes são aptos, capazes e fortes o suficiente. Essas atribuições tornaram-se naturalizadas, contornando os homens de coragem, violência e controle absoluto, restando às mulheres a submissão ao choro, histeria e amor, o que veio a ser definitivo para a criação dos esportes divididos por sexos (GOELLNER, 2010).

Louro (1997, p.17) afirmou que “a desconstrução da invisibilidade social da mulher foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos”. E este deve ser também, o dos professores e das professoras de Educação Física na atualidade; trazer visibilidade às meninas, propiciando que elas possuam as mesmas oportunidades de participação nas aulas, diminuindo as possíveis situações de desigualdade e revertendo minimamente a desvalorização feminina para as atividades ligadas à Educação Física que já perdura há muitos anos.

Derrida (2008) conceitua a desconstrução como uma possibilidade de problematizar a construção permanente e polarizada dos modelos de oposição binária. Entende-se que a Educação Física tem “funcionado para produzir esses modelos binários, bem como para acionar o corpo sexuado como referente epistemológico e a reiteração da heterossexualidade” (DORNELLES e WENETZ, 2019, p.52) e é necessário “rachar” com essa lógica binária naturalizada pela disciplina.

No ambiente familiar, é comum que os meninos sejam mais incentivados a realizar práticas esportivas que envolvam maior trabalho muscular e motor, como os esportes, corrida, bicicleta, lutas, dentre outros, em detrimento das meninas, que são motivadas a realizar atividades menos agitadas, como “casinha”, bonecas ou jogos de tabuleiro. Sobre esse aspecto, Saraiva (1999, p. 27) afirmou que “a performance motora feminina fica prejudicada pelas menores oportunidades de vivências corporais, em relação aos meninos, durante toda a vida”.

Mazonetto (2012) afirmou que as consequências para as meninas advindas da falta de incentivo para as práticas esportivas e experiências motoras diferenciadas, na maioria das vezes, serão percebidas tardiamente. Porém, as limitações advindas deste fato poderão ser sentidas constantemente, inclusive no momento da realização de tarefas simples e rotineiras. Por isso, a reflexão sobre os impactos da desigualdade de gênero na Educação Física é fundamental para que se possa sensibilizar professores/as a buscar “intervenções pedagógicas, assim minimizando

os prejuízos motores enfrentados graças às determinações de gênero que limitam nosso desenvolvimento.” (MAZZONETTO, 2012, p. 11)

Entendemos que a igualdade de oportunidades nas aulas de Educação Física, conforme Costa e Silva (2002), não pode ser pautada no comparativo dos meninos com as meninas ou da necessidade de destreza ou habilidade física em uma ou outra modalidade esportiva, e sim na importância de se valorizar a diferença e a contribuição individual da disciplina para todos e todas.

1.3 OBJETO DE PESQUISA E QUESTÃO NORTEADORA

1.3.1 Objeto

O objeto de pesquisa deste estudo consistiu no desenvolvimento de uma formação para professores e professoras do curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri (URCA), *campus* Pimenta, acerca das relações de gênero.

1.3.2 Questão norteadora

Levando em consideração a atual situação da Educação Física, em que a desigualdade de gênero é um fator presente nas aulas, e que disciplinas voltadas para a discussão das relações de gênero não estão presentes nos cursos de formação dos/as professores/as de Educação Física, esta pesquisa teve como questão norteadora: como o desenvolvimento de uma formação sobre as relações de gênero pode auxiliar professores/as do curso de Educação Física em sua práxis educativa?

Considerando que estudos sobre gênero vem se tornando cada vez mais relevantes na comunidade acadêmica, poucas pesquisas⁶ acabam por relacionar estas temáticas à Educação Física no ensino superior e à prática de professores, nesse sentido, estudos como este são necessários para que o trato pedagógico do gênero possa ser discutido no âmbito das licenciaturas em Educação Física.

O curso de graduação em Educação Física da Universidade Regional do Cariri não conta com disciplinas voltadas para gênero em seu currículo. Portanto, este estudo justificou-se pela relevância científica, social e acadêmica, pois, propiciar a estes/as professores e professoras a

⁶ A revisão de literatura apresentada no Capítulo 2 atesta a escassez de estudos voltados para Educação Física e Gênero que objetivaram relacionar essas temáticas à prática de professores/as ou ao Ensino Superior.

possibilidade de discutir e construir conhecimentos acerca das relações de gênero, no âmbito da Educação Física, é uma necessidade indispensável.

O trato pedagógico do gênero é urgente e importante, em especial na Educação Física, pois, essa disciplina pode ser utilizada como um espaço único para auxiliar na desconstrução de estereótipos ou práticas que favorecem a segregação de meninos e meninas, ocasionando desigualdades (ALTMANN, MARIANO e UCHOGA, 2012).

São necessários estudos que auxiliem e instiguem professores/as de Educação Física a entender os/as estudantes como seres plurais, em pleno desenvolvimento não só físico, motor ou cognitivo, mas também social, com diversas opiniões, e que a igualdade de oportunidades deve ser priorizada.

A Educação Física vem ao longo dos anos operando como uma disciplina que não fornece em suas aulas igualdade de participação para todos/as (ALTMANN, 1998; UCHOGA, 2012; SARAIVA, 2005; SILVA, 2019). O fato de não haver disciplinas ou conteúdos voltados para gênero nos currículos dos cursos de Educação Física pode corroborar para que essa realidade ocorra.

Nesse sentido, a relevância deste estudo decorre da contribuição de processos formativos, com uma proposta de formação para professores/as de um curso de graduação em Educação Física, voltada para a temática das relações de gênero, objetivando a construção de competências importantes para o trato pedagógico, através de um trabalho que se estará centrado no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, por meio da apropriação de debates sobre o tema.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

- Desenvolver uma formação voltada para professores/as do curso de graduação em Educação Física, acerca das relações de gênero.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Realizar o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo de professores/as sobre a temática das relações de gênero;
- Identificar as principais necessidades e dúvidas dos/das professores/as;
- Planejar uma formação para ser implementada com o grupo de professores/as;
- Implementar a formação;

- Avaliar se a formação implementada com os/as professores/as do curso de graduação em Educação Física os auxiliará em sua práxis educativa;

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: ESTADO DA QUESTÃO⁷

RESUMO

Este capítulo trata-se de uma revisão de literatura que buscou analisar o estado da questão acerca dos estudos relacionados às temáticas de Educação Física e gênero. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa das informações. Utilizou-se como referencial metodológico Nóbrega-Therrien e Therrien. A coleta de dados ocorreu de 17 a 30 de dezembro de 2019, por meio de busca de estudos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, usando-se o cruzamento dos descritores “Educação Física” e “Gênero”, sem delimitação temporal. Foram selecionados 37 trabalhos para análise e categorização. Os resultados apontaram que a maioria das pesquisas realizadas sobre as temáticas foram oriundas de cursos de Mestrado, se concentram na década de 2010, e eram pesquisas de natureza qualitativa. Os estudos analisados revelaram que as aulas de Educação Física escolar ocorreram na maior parte das vezes com separação por gênero, utilizando conteúdos baseados em modalidades esportivas, as quais ocorriam fundamentadas nas habilidades físicas dos/das estudantes, causando assim exclusão e evasão das meninas. Foi percebida a ausência de disciplinas e conteúdos voltados para gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Esta ausência faz com que os/as professores/as se sintam despreparados/as para tratar com a inclusão e com a temática de gênero nas aulas. Conclui-se que um currículo pautado no multiculturalismo seria uma possibilidade para a organização da disciplina de Educação Física escolar, propiciando aulas plurais, dinâmicas e com participação efetiva de todos/as.

DESCRITORES: Educação Física, Gênero, Estado da Questão.

INTRODUÇÃO

A Educação Física trata-se de uma disciplina escolar que desde seu início foi utilizada como ferramenta para distinguir meninos e meninas. Ao longo dos anos, a história da Educação Física foi marcada por leis e decretos⁸ que legitimavam a separação por gênero durante as aulas da disciplina, justificando as diferenças anatômicas e biológicas como um fator de impedimento da prática conjunta, ou como motivo para proibição feminina à realização dos esportes e atividades corporais diversas.

Foi com a constituição de 1988 que as mulheres e os homens obtiveram legalmente os mesmos direitos em todas as esferas da vida, incluindo a educação e o esporte (CASTELLANI FILHO, 1994). Porém, sabe-se que a igualdade de participação para meninos e meninas não vem

⁷ Manuscrito submetido à Revista *Educação e Pesquisa*, aguardando aprovação de publicação.

⁸ Ver Decreto-Lei 3.199/1941, artigo 34; Decreto Federal nº 69.450/71, título IV do capítulo I; Deliberação 07 do Conselho Nacional de Desportos em 1983.

sendo aplicada como uma questão central para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física (FERREIRA, 1996; SOUSA, 1994; FERNANDES, 2008; CORSINO, 2011).

A partir da década de 1990, passou-se a questionar os métodos da disciplina, e surgiram estudos como o de Ferreira (1996), Duran (1999), Altmann (1998) e Sousa (1994), que discutiram a necessidade de um trabalho mais plural e igualitário nas aulas de Educação Física.

Sobre os estudos acerca das temáticas de gênero, sexualidade e Educação Física, Silva (2019, p. 68) afirmou que “na Educação Física os estudos sobre sexualidades ainda são pouco explorados e os conceitos estão truncados e confusos por diversos pesquisadores dessa área”. O autor atenta ainda para a necessidade de um olhar menos classificatório e biomédico acerca de gênero e sexualidades nas aulas Educação Física.

Nesse contexto, este artigo objetiva analisar o estado da questão acerca dos estudos relacionados às temáticas de Educação Física e gênero.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão da literatura, do tipo estado da questão. O estado da questão é uma metodologia que leva o pesquisador a registrar a partir de levantamento bibliográfico, como se encontra o tema de sua investigação no estado atual da ciência.

Por meio da busca seletiva em fontes de produção científica, restringe-se os estudos a parâmetros próximos das especificidades de interesse do pesquisador (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004). Ou seja, através de uma revisão na literatura científica, é possível identificar o panorama de estudos realizados acerca de determinada temática, em determinado contexto.

Quadro 1 – Características do estado da questão

Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objetivo de investigação e as categorias de análise.
Fontes de Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.

FONTE: Nóbrega-Therrien; Therrien (2004, p. 3).

A pesquisa ocorreu durante entre os dias 17 e 30 de dezembro de 2019, por meio de busca bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do cruzamento dos descritores “Educação Física” e “Gênero”, sem delimitação temporal. O cruzamento foi realizado utilizando-se o operador *booleano* “AND”. Mediante o cruzamento dos descritores foram identificadas 8.879 produções.

Inicialmente foram lidos todos os títulos e resumos. O critério definido para incluir as produções que seriam analisadas foi: estudos que abordassem Educação Física, gênero e a prática de professores/as. Foram excluídas produções que ao final da leitura do resumo não apresentassem relação com a prática de professores/as. Após leitura dos resumos foram selecionadas 37 produções, que foram lidas na íntegra.

Os dados foram organizados por meio de categorias segundo as características do estado da questão apontados por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à fonte de consulta, a maior parte dos estudos encontrados foi oriunda de dissertações de Mestrado, representando 86,48% (32) da amostra coletada e 13,52% (5) das produções eram de teses de Doutorado.

Em relação ao Programa de Pós-Graduação, foi identificado que, das 32 dissertações, 12 (36%) foram produzidas em cursos de Mestrado em Educação Física, 10 (32%) em cursos de Mestrado em Educação, e os outros 10 trabalhos (32%) eram produções de outros programas, como, Mestrado em Sociologia, Mestrado em Ciências da Atividade Física, Mestrado em Saúde na infância e na adolescência, dentre outros. Acerca das cinco teses, duas delas resultaram de Doutorados em Educação, uma de Doutorado em Educação Física, e a outra foi produzida em Doutorado em Psicologia.

A categorização das produções segundo as características do estado da questão pode ser visualizada no quadro 2.

Quadro 2 – Categorização das produções de acordo com os objetivos e procedimentos dos estudos

Categoria	Autores/as	Objetivos	Procedimentos
-----------	------------	-----------	---------------

<p>Relações de gênero nas aulas de Educação Física</p>	<p>Sousa (1994); Ferreira (1996); Altmann (1998); Santos (2008); Fernandes (2008); Jacó (2012); Constâncio (2011); Souza (2013); Uchoga (2012); Figueiredo (2014); Matos (2014); Passos (2014); Milani (2015); Costa Junior (2016); Silva (2017).</p>	<p>Analisar as relações de gênero nas aulas de Educação Física; compreender os conteúdos ministrados; identificar a separação por gênero nas atividades práticas da disciplina.</p>	<p>Pesquisas qualitativas, que realizaram estudos etnográficos, de campo, de caso e de intervenção. As técnicas aplicadas para coleta de dados foram a observação das aulas, entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e professoras, análise de documentos, relatórios e diários de campo.</p>
<p>Educação Física biologista</p>	<p>Oliveira (1996); Duran (1999); Duarte (2003); Pereira (2004); Zuzzi (2005); Santos (2010); Corsino (2011); Costa (2017); Garcia (2019)</p>	<p>Abordar a visão da Educação Física biologista, com formação de estereótipos de sexo e gênero, baseado em habilidades físicas.</p>	<p>Pesquisas de caráter qualitativo e quali quantitativo, que realizaram estudos etnográficos, descritivos, quase-experimentais e comparativos. Para coleta de dados foram aplicadas: a observação participante das aulas, entrevistas semiestruturadas e realização de testes comparativos. Para a análise dos resultados, utilizaram-se os métodos: História Oral, teoria das Representações Sociais e o Discurso do Sujeito Coletivo.</p>
<p>Metodologias de professores de Educação Física</p>	<p>Stefane (2003); Jesus (2006); Chiés (2009); Pereira (2009); Silva (2011); Lemos (2011); Ferraz (2012); Ribeiro (2012); Santos (2016); Moraes (2017)</p>	<p>Descrever as representações sociais e as metodologias de professores e professoras de Educação Física em relação à temática de gênero.</p>	<p>Pesquisas qualitativas, que utilizaram como técnicas de coleta de dados a narrativa de experiências, observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas, entrevistas em grupo, entrevistas focalizadas e aplicação de oficinas com</p>

			estudantes, professores e professoras.
Teorias feministas na Educação Física	Marimon (2011); Santos (2013); Silvestrin (2014)	Articular as teorias feministas, teoria <i>Queer</i> e o multiculturalismo nas aulas de Educação Física.	Pesquisas bibliográficas que ocorreram através da análise de teorias e propostas curriculares, e pesquisas de campo que realizaram entrevistas semiestruturadas com professores e professoras participantes.

A respeito da distribuição temporal, percebemos que a produção mais antiga relacionada à temática foi apresentada no ano de 1994, e que na década de 1990 foram realizados apenas cinco estudos. É possível identificar também que, na década de 2000 foram concluídas nove produções, e que na década de 2010 foram realizados 23 estudos. Estes dados demonstram que a temática se encontra em desenvolvimento na ciência, com contribuições cada vez mais atuais.

Sobre os autores e autoras dos trabalhos, foi observado que 23 (63%) eram mulheres e 14 (37%) eram homens, demonstrando que estas temáticas possuem maior interesse acadêmico entre o gênero feminino.

A primeira categoria a ser analisada agrupou os estudos que tiveram como objetivo analisar as *Relações de gênero nas aulas de Educação Física*, e para isso, compreender a dinâmica de separação por gênero durante as aulas da disciplina e investigar de que maneira os conteúdos eram ministrados para meninos e para meninas.

Esta é a categoria que contém o maior número de trabalhos científicos, evidenciando que a maioria dos estudos produzidos sobre estas temáticas objetivaram analisar as relações entre meninos e meninas durante as aulas. Todas as produções desta categoria foram pesquisas qualitativas, que utilizaram como metodologias para coleta de dados a observação direta ou participante das aulas, entrevistas e/ou aplicações de questionários com alunos e professores/as.

Como resultados, os estudos atestaram que as aulas aconteciam, em sua maioria, com separação por gênero (UCHOGA, 2012; ALTMANN, 1998; FERNANDES, 2008; MATTOS, 2014), em um cenário que propiciava a distinção dos conteúdos que eram ministrados para as meninas e para os meninos (CONSTÂNCIO, 2011; SILVA, 2017; ALTMANN, 1998), situação que traz um dado negativo para a Educação Física, pois ela torna-se assim uma disciplina que

não proporciona os mesmos conhecimentos às alunas e aos alunos, diferentemente das demais disciplinas escolares.

Sobre a participação durante as aulas, foi evidenciado o fato de que as meninas não desfrutavam da mesma oportunidade de participação nas atividades, do que os meninos (JUNIOR, 2016; ALTMANN, 1998; SILVA, 2017; UCHOGA, 2012. MILANI, 2015), e acabavam sofrendo a exclusão por parte do/da professor/a, de alunos do gênero masculino, ou a autoexclusão (PASSOS, 2014; COSTA JUNIOR, 2016). Entendendo que o acesso ao esporte é um direito⁹ garantido pela Constituição Federal de 1988, o fato de ser negado às meninas a oportunidade de participação nas aulas esportivas é uma violação a esse direito, e algo que deveria ser rigorosamente repreendido pelos professores e professoras.

Os estudos concluíram que a Educação Física não vinha se preocupando com as questões de gênero no desenvolvimento das aulas (FERREIRA, 1996; SOUSA, 1994; FERNANDES, 2008; CORSINO, 2011; ALTMANN, 1998; MATTOS, 2014; PASSOS, 2014), e que eram necessários progressos para que a disciplina se tornasse de fato plural e equivalente para meninos e meninas.

Em um recente estudo, Silva (2019, p. 72) reflete acerca do dever que professores e professoras de Educação Física possuem de “mediar, lidar ou promover o direito das realizações das práticas corporais sem qualquer impedimento”. O autor afirma também que no momento de ensino das práticas corporais, o professor ou professora deve se desprender de qualquer tipo de preconceito ou crença limitante (de qualquer natureza) que ele ou ela possua, para que possa permitir que todos realizem as práticas sem qualquer tipo de distinção de gênero (SILVA, 2019).

A categoria intitulada *Educação Física biologista* contém estudos que possuíam objetivos relacionados à vertente da Educação Física que é voltada para o aspecto biológico dos/das alunos/as, em que capacidades físicas eram supervalorizadas, gerando assim a formação de estereótipos e hierarquias de gênero.

Dos oito estudos dessa categoria, sete foram pesquisas qualitativas, que utilizaram técnicas de observação, entrevistas e questionários para coleta de dados. Apenas o estudo de Oliveira (1996) utilizou metodologia quantitativa, com uso de testes comparativos entre meninos e meninas para alcançar os resultados.

⁹ O Artigo 217 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) impõe ao Estado o implemento de práticas desportivas formais e não formais, como direito de todo cidadão. O esporte não faz parte dos direitos sociais apenas porque foi caracterizado como lazer, mas, porque foi historicamente utilizado como forma de promoção social, educação e saúde (GOMES, 2009).

Alguns estudos desta categoria reforçaram os dados já analisados anteriormente, como os que identificaram que, nas escolas pesquisadas, as aulas de Educação Física que deveriam ser mistas, ocorriam sempre com separação por gênero (DUARTE, 2003; PEREIRA, 2004). Segundo os/as professores/as entrevistados/as, essa metodologia era utilizada visando diminuir os conflitos de gênero durante as aulas.

Sobre as diferenças sexuais e biológicas, os/as professores/as afirmaram que eram produtos de uma construção cultural, que perdurava na escola e nascia no ambiente familiar. Ou seja, as desigualdades de gênero presentes na sociedade exerciam influência também nas aulas de Educação Física (COSTA, 2017; PEREIRA, 2004; DURAN, 1999; ZUZZI, 2005; SANTOS, 2010). Pereira (2004) completa que este é um fato que contribui para que as crianças sejam desencorajadas a praticar as atividades corporais consideradas não adequadas ao seu sexo, criando os estereótipos de gênero, que são reforçados nas aulas.

Sobre a supervalorização de habilidades físicas, o estudo de Duarte (2003) revelou que existem formas de seleção utilizadas pelas meninas para participar das aulas de Educação Física, e que quando as aulas eram voltadas para a busca de performance e para a “vitória” em jogos e atividades esportivas, ocorria uma maior evasão feminina. Fato reforçado no estudo de Costa (2017), que reflete que a Educação Física se manifesta muitas vezes através da disciplinarização de corpos, dos diferentes tipos de comportamentos entre alunos e alunas, além da seleção e direcionamento dos conteúdos aos gêneros; e essas ações, contribuía de forma determinante para a decisão de autoexclusão de alunas nessa disciplina

O estudo quantitativo de Oliveira (1996) obteve como resultado o fato de que os testes de habilidades físicas realizados com meninos e com meninas não apontaram diferenças significativas entre os grupos, o que permitiu concluir que as aulas poderiam ocorrer de maneira mista, sem oferecer nenhum prejuízo físico para as meninas, e que a separação por gênero é de fato algo cultural, que não se sustenta na biologia.

Zuzzi (2005) concluiu seu estudo com a necessidade de se avançar na perspectiva de desconstruir as normas de gênero na escola, na formação de professores/as e na infância em geral, só assim serão possíveis avanços significativos nas aulas de Educação Física.

Nesse contexto, Silva (2019, p. 63) alertou que:

Mais do que pensar em referências técnicas esportivas, biomecânicas, fisiológicas, nutricionais etc., os profissionais da área de Educação Física necessitam entender os sistemas socioculturais que, por vezes, engendram (ou engessam) os modos como os sujeitos experienciam as suas sexualidades. A Educação Física pode e deve vislumbrar corpos que não somente são constituídos de elementos anatomofisiológicos ou encarnados de sentidos e

significados sociais, mas também, dispersos ou pulverizados quanto às sexualidades (...) considerando a legitimidade de direitos, linguagens e discursos do sujeito que se envolve nas práticas corporais.

A categoria *Metodologias de professores de Educação Física* compreende estudos que buscaram descrever as representações sociais e metodologias de professores/as de Educação Física em relação à temática de gênero. As pesquisas agrupadas nessa categoria utilizaram abordagens qualitativas, e aplicaram como técnicas de coleta de dados a narrativa de experiências, o estudo de caso, e as entrevistas semiestruturadas que ocorreram de modo individual, focalizadas e em grupos.

Os resultados dos estudos desta categoria identificaram a carência de uma formação adequada aos/às professores/as no que concerne às questões de gênero e sexualidade (LEMOS, 2011; SANTOS, 2016; MORAES, 2017) e que estes conhecimentos são necessários e imprescindíveis para a formação docente, no intuito de minimizar preconceitos, discriminações e tabus na sociedade, e deveriam estar presentes na formação de professores (SANTOS, 2016).

Percebeu-se que a temática de gênero era entendida como relevante pelos/pelas professores/as pesquisados/as (FERRAZ, 2012; PEREIRA, 2009; RIBEIRO, 2012; MORAES, 2017).

Sobre as metodologias utilizadas para o ensino da disciplina, houve críticas ao padrão sexista das aulas, no entanto, não foram citadas ou discutidas ações efetivas que pudessem modificar essa realidade (FERRAZ, 2012). Sem essas mudanças, os conteúdos da disciplina continuavam ficando restritos ao ensino das modalidades esportivas, em que a prática era exigida dentro dos padrões técnicos, o que colaborava para evasões e exclusões.

Dornelles e Wenez (2019, p. 52) entendem que o esporte dentro da Educação Física escolar “opera e circunscreve para a produção de um corpo sexuado, filiado ao gênero binário e expoente de uma sexualidade heterossexual”. O esporte historicamente atuou como uma ferramenta de distinção de homens e mulheres, e por muitos anos as mulheres puderam participar apenas das práticas esportivas que não fossem consideradas “inadequadas” à natureza do corpo feminino (GOELLNER, 2005).

Esses traços separatistas foram tão fortes, que até os dias de hoje é possível identificar que nas aulas de Educação Física em que o esporte é o conteúdo ofertado, as meninas e os meninos são quase que “automaticamente” separados um dos outros, como se não houvesse uma única modalidade esportiva que pudesse ser simultaneamente praticada por ambos os gêneros.

Chaves (2019, p.146) corrobora com esse pensamento, ao afirmar que nos dias atuais, percebemos que “o esporte ainda é um espaço de perpetuação do comportamento de gênero tradicional, ao atrelar certas práticas do corpo a um determinado gênero, como por exemplo, relacionar a dança à mulher e ao feminino, ou as lutas ao homem e à masculinidade.”

Em suma, os/as professores/as entenderam a importância da discussão acerca de gênero, sabiam que todos/as os/as alunos/as deviam ser incluídos/as e contemplados/as, porém, eles desconheciam como fazer a inclusão e caracterizá-la (STEFANE, 2003; SILVA, 2011), muito provavelmente devido à lacuna existente nos cursos de formação de professores de Educação Física em relação à igualdade de gênero.

As representações dos/as professores/as demonstraram que aulas com turmas mistas se mostraram socializantes, desfavoreceram o confronto e a manifestação das diferenças de habilidade motora e força, e que aulas com turmas separadas por sexo priorizavam o desempenho e eram esportivizadas¹⁰ (CORSINO, 2011, JESUS 2006). Porém, apesar dessa representação, foi percebido que a maior parte dos/as professores/as ainda utilizava como metodologia de ensino aulas com separação por gênero.

A última categoria, *Teorias feministas na Educação Física*, incluiu os estudos que objetivaram articular as teorias feministas, a teoria *Queer* e o multiculturalismo nas aulas de Educação Física. Nesta categoria estiveram incluídos apenas três estudos, todos realizados na década de 2010. Em relação às metodologias utilizadas, um dos estudos ocorreu através de pesquisa bibliográfica, e os demais, utilizaram pesquisa de campo com entrevistas e análise de propostas curriculares para a Educação Física nas escolas pesquisadas.

A pesquisa que realizou um estudo bibliográfico acerca do uso do multiculturalismo como metodologia de ensino, concluiu que um currículo de Educação Física que esteja pautado em uma perspectiva multicultural abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, como as mulheres, e reconhece que todos os alunos e alunas possuíam conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e transformados em função de relações mais justas e igualitárias (SANTOS, 2013).

Complementando este resultado, a pesquisa que utilizou a teoria *Queer* como referencial, identificou certa resistência em problematizar a relação entre os conteúdos da Educação Física e aspectos de (re) produção de feminilidades e masculinidades (SILVESTRIN, 2014) e concluiu

¹⁰ Entre as décadas de 1960 e 1970 houve uma tendência de *esportivização* nas aulas de Educação Física, onde apenas o conteúdo de esporte era desenvolvido nas escolas, de maneira tecnicista, atendendo a interesses políticos do governo ditatorial que visava se beneficiar desta condição (BRACHT e ALMEIDA, 2003).

que tanto nos documentos curriculares, quanto nos relatos dos/as professores/as, houve a incorporação do discurso de gênero em tentativas de atentar para a importância de uma Educação Física mais igualitária entre os sexos. Entretanto, a hierarquia que ainda estava presente entre os conhecimentos, entre os conteúdos e entre sujeitos não vem sendo efetivamente questionada para que isso ocorra (SILVESTRIN, 2014).

Em seu estudo, as autoras Dornelles e Wenez (2019, p. 46) contribuem ao afirmar que “uma inclinação *queer* para a Educação Física escolar coloca em evidência o conceito de heteronormatividade e problematiza a gestão biopolítica da sexualidade”. Corroborando com esse pensamento, Chaves (2019, p. 146) afirmou que:

“Transportar o ímpeto perturbador e subversivo da teoria *Queer* para o âmbito da Educação Física e do esporte significa dar espaço para expressões e gestualidades, existências corporais e experiências sexuais e de gênero *queer*. Significa também balançar certezas, desconstruir cânones, provocar reflexões sobre o corpo e a sexualidade como dimensões existenciais dos sujeitos. Nessa perspectiva, a Educação Física pode distanciar-se de um modelo físico e moral de normatização dos corpos, passando a questioná-los em detrimento da consideração da pluralidade de sensações, emoções, linguagens, expressões, afetividades, desejos e sexualidades que fazem parte da experiência corpórea do sujeito que se move no mundo”.

Por fim, o terceiro estudo dessa categoria concluiu que o discurso biológico difundido pela Educação Física escolar, contribuiu para definir e essencializar marcas na constituição histórica e social de meninas e meninos, por meio de procedimentos como a separação por gênero da turma, esportivização dos conteúdos, abordagem tecnicista, e principalmente, pela ausência de um diálogo entre professor/a e aluno/a (MARIMON, 2011).

Foi possível perceber ao final dessa análise que os resultados apontados nessa categoria corroboram com os dados analisados anteriormente, nos quais o currículo da disciplina de Educação Física e a formação de professores/as foram citados como elementos que não são estavam sendo constituídos com base na inclusão e na igualdade de gênero.

CONCLUSÕES

Por meio desta revisão foi possível afirmar que a maior parte dos estudos produzidos sobre a temáticas de Educação Física e gênero foram realizados na década de 2010 e tiveram como objetivos analisar as relações de gênero durante as aulas, descrever os métodos utilizados

pelos/as professores/as em relação a separação por gênero e compreender os aspectos da Educação Física biológica.

Os resultados das produções analisadas evidenciaram que as aulas de Educação Física ocorriam na maioria das vezes com separação por gênero, e que o principal conteúdo das aulas eram as modalidades esportivas, sempre ministradas visando o desenvolvimento das habilidades físicas, causando assim discriminações, exclusões e evasão das meninas durante as aulas.

Nos estudos, foram identificados dados que atestaram que o currículo da Educação Física escolar não estava pautado na igualdade de gênero, e que este fato se devia à problemática encontrada dentro dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, pois neles existe a ausência de disciplinas e discussões sobre gênero, que corrobora para que professores e professoras estejam despreparados para trabalhar com igualdade durante nas aulas.

Por fim, uma proposta multicultural da Educação Física que levasse em conta às diferenças entre os sujeitos e trabalhasse os conteúdos de maneira plural seria a melhor maneira de conduzir a disciplina na escola, e diminuir os preconceitos, estigmas e sexismos dentro das aulas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Rompendo as fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

ALTMANN, Helena.; MARIANO, Marina.; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, jun. 2012.

BRACHT, Valter.; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.24, n.3, p.87- 101, maio, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-lei n. 3199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro, 1941.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Federal nº 64.450, de 1º de novembro de 1971. In: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física: Legislação Básica. São Paulo, 1985.

BRASIL, Conselho Nacional de Desportos. Normas Básicas sobre Desportos. Deliberações, 1983 (01 a 15). Rio de Janeiro, 1983.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1994.

CHAVES, Paula Nunes. *Corpos Queer no Esporte: Uma leitura a partir de Game Face.* In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento** – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

CHIÉS, Paula Viviane. **A trajetória profissional de mulheres na Educação Física: estudo psicossocial de gênero, identidade e trabalho em profissões masculinas.** Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2009.

CONSTÂNCIO, Ana Aparecida Esperdião. **Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz Do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, RS, 2011.

CORSINO, Luciano Nascimento. **Relações de gênero na Educação Física escolar: uma análise das misturas e separações em busca da coeducação.** Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, SP, 2011.

COSTA, Simone Berto da. **As relações entre desigualdades de gênero e autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física). Universidade Salgado de Oliveira, RJ, 2017.

DORNELLES, Priscila Gomes.; WENETZ, Ileana. *Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: Proposições contrassexuais.* In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento** – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

DUARTE, Cátia Pereira. **O discurso de escolares adolescentes feminina sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, RJ, 2003.

DURAN, Maria Victoria Camacho. **A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero: À Luz Da Experiência No Colégio Inén Santiago Pérez - Santa Fé Bogotá.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

FERNANDES, Simone Cecilia. **Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual De Campinas, SP, 2008.

FERRAZ, Michelle Rodrigues. **Representações Sociais de docentes de Educação Física Escolar sobre a relação entre os conteúdos de ensino e as identidades de gênero.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física). Universidade Salgado de Oliveira, RJ, 2012.

FERREIRA, José Luiz. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física: Estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande – PB.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal da Paraíba, 1996.

FIGUEIREDO, Carolina Amarante. **Meninos e meninas em aulas de Educação Física: dialogando com adolescentes em um estudo sobre a construção das relações de gêneros em uma escola particular de Belo Horizonte – MG. Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, 2014

GARCIA, Rafael Marques. **Desdobramentos da heteronormatividade na formação de professores de Educação Física em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio De Janeiro, RJ, 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005

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

GOMES, Danilo Araújo. **O Desporto e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: Contribuição ao estudo do direito desportivo. Faculdade Anhanguera de Osasco (FAO), Osasco/ 2009.**

JACO, Juliana Fagundes. **Educação Física Escolar e Gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas. Dissertação** (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012

JESUS, Mauro Louzada de. **Representações de professores acerca da distribuição dos alunos nas aulas de Educação Física. Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, RJ, 2006.

JUNIOR, Américo Rodrigues da Costa. **A participação feminina na Educação Física no ensino médio: as exclusões de gênero e a pouca diversidade de conteúdos. Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2016.

LEMOS, Greissy Leôncio Reis. **Gênero e docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de educação Euclides Dantas. Dissertação** (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Universidade Federal da Bahia, BA, 2011.

MARIMON, Tsuzy Estivalet de Mello. **Educação Física Escolar e gênero: representações Feministas Radicais. Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, SP, 2011.

MATTOS, Michele Ziegler de. **Aulas mistas na Educação Física: Tensões e contradições. Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, RS, 2014.

MILANI, Amanda Gabriele. **Gênero nas Aulas de Educação Física: Diálogos Possíveis com os Conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo e o Facebook. Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2015

MORAES, Antônio Celio de. **Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física: percepções de professoras/es e alunas/os de uma escola itinerante de Lages/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, SC, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria.; TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.- dez. 2004.

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, SP, 1996.

PASSOS, Adriano Martins Rodrigues dos. **Performances e Performatividades: negociações sobre gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, GO, 2014.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **O Sexismo nas aulas de Educação Física: Uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero dos jogos e brincadeiras**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho, RJ, 2004.

PEREIRA, Fabio Alves Dos Santos. **Currículo, Educação Física e Diversidade De Gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2009.

PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa., PONTES, Vanessa Silva.; RIBEIRO, Carlos Henrique Vasconcellos.; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Os estudos de gênero e masculinidades e seus reflexos para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 146-156, 2015.

PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento – 1**. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física Escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Paraná, PR, 2012.

SANTOS, Narciso Mauricio dos. **Educação Física Escolar e as práticas educativas: estereótipos masculinos/femininos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, SP, 2010

SANTOS, Ana Paula Da Silva. **A Educação Física em uma perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2013.

SANTOS, Jeferson Moreira Dos Santos. **O Gênero na Escola: A Educação Física em questão**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, GO, 2008.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. **Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe**. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe. SE, 2016

SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SILVA, Emerson Jose Lima Da. **A Prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão. Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

SILVA, Paulo Severino da. **Relações de gênero na Educação Física - A subjetivação das práticas educativas. Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, RO, 2017.

SILVA, Alan Camargo. **Corpos Transgressores: Contribuições da analítica *Queer* para a área de Educação Física**. In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e *Queer*: sexualidades em movimento** – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro. **Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2014

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **"Meninos, A Marcha! Meninas, A Sombra!" A História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado Em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 1994.

SOUZA, Denis Mauro Rodrigues de. **Professores de Educação Física em Formação Corpo, Relações de Gênero e Sexualidades. Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013

STEFANE, Cláudia Aparecida. **Professores de Educação Física: Diversidade e Práticas Pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2003.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física Escolar e Relações de Gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

ZUZZI, Renata Pascoti. **As Relações de Gênero na formação profissional em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2005.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 GÊNERO

Foi no século XX que as discussões sobre gênero se fortaleceram nas diversas áreas e, no início do século seguinte, tornaram-se ainda mais constantes. A definição do conceito de gênero, como hoje conhecemos, formou-se entre discussões do movimento feminista, sendo ela construída e desconstruída, através da contribuição de diferentes autoras e autores, que trouxeram pensamentos referentes à cada época. Neste tópico, abordaremos algumas dessas contribuições.

Bento (2006) entende que os estudos sobre gênero surgiram, inicialmente, para possibilitar compreender os processos que levam à submissão da mulher no pensamento moderno e analisar a organização das relações e posições de gênero na sociedade através da normatividade binária.

Embora não seja considerada uma pioneira do movimento feminista, a autora francesa Simone de Beauvoir foi precursora em questionar a submissão da mulher na sociedade. Em “*O segundo sexo*” (1949), a teórica afirmou que o comportamento de homens e mulheres, que nos é apresentado como natural e oriundo da biologia dos corpos, é na verdade produto de uma construção social, e que as hierarquias existentes entre o masculino e o feminino estão fundamentadas na cultura, começando na experiência familiar, passando pela educação nas escolas, pela tradição e pela religião. Beauvoir questionou qualquer entendimento essencialista da natureza, quando afirmou que o destino é imposto aos meninos e às meninas pelos pais/responsáveis, professores/as e pela sociedade (HEILBORN e RODRIGUES, 2018).

Beauvoir abordou a divisão categórica da sociedade, que organiza e delimita os espaços ocupados por homens e mulheres, afirmando em sua obra que “basta passear de olhos abertos para comprovar que a humanidade se reparte em duas categorias de indivíduos, cujas roupas, rostos, corpos, sorrisos, atitudes, interesses e ocupações são manifestamente diferentes.” (BEAUVOIR apud BENTO, 2006, p. 71). O pensamento da autora trouxe, naquele contexto, uma compreensão binária de que existiam apenas dois gêneros e duas formas de comportamento social, indicando a visão de que, diferentes homens e diferentes mulheres teriam a mesma maneira de viver e se relacionar em sociedade, entendimento que foi refutado anos depois, por outras/os autoras/es.

Gayle Rubin em 1975, instaurou um conceito que ficou conhecido como “sistema de sexo e gênero”, no qual afirmava que a assimetria presente nas sociedades entre homens e mulheres era decorrente da organização social baseada em sexo e reprodução. A teórica indicava que a

ideia de reprodução sexual associada sempre às mulheres como algo essencial e natural, favorecia a supremacia do poder masculino. Rubin (1975) apud Fumero (2013) explicou que a sociedade se constitui a partir das relações de parentesco, e que o casamento, que é reforçado pela sociedade como algo natural e necessário, é promovido como um dispositivo legal para estabelecer alianças sociais, o que gera a divisão sexual, implicando também na divisão assimétrica e sexual do trabalho.

A autora refletia acerca dos sistemas de parentesco, analisando que a “circulação de mulheres” nas famílias e no casamento conferia socialmente um maior poder aos homens, e colava as mulheres em situações de submissão, num local em que não possuíam plenos direitos sobre si mesmas. As discussões de Rubin, naquele contexto, foram importantes para inserir os estudos de gênero na antropologia, e utilizar conceitos da psicanálise para a compreensão dos arranjos sociais que culminam na opressão das mulheres, conceitos esses que foram também debatidos por outras/os autoras/os que vieram a posteriori.

Em “*Gênero – uma categoria útil de análise histórica*”, Joan Scott (1990) trouxe o entendimento de gênero como uma categoria importante para compreender e analisar as relações de poder e hierarquias presentes na sociedade. O trabalho de Scott se tornou um grande referencial dos estudos de gênero no Brasil, consultado como leitura obrigatória até os dias de hoje. Carrara (2009) entende que a grande importância dada ao trabalho de Scott, deve-se ao fato de que a publicação contribuiu para que muitos/as pesquisadores das ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre homens e mulheres.

O conceito de gênero, segundo Scott (1994), poderia ser usado para evidenciar que o sexo anatômico não deveria ser o único elemento utilizado para analisar e definir as diferenças entre homens e mulheres, mas que estas são construídas e delineadas de acordo com a maneira como a sociedade é culturalmente construída, e o padrão de comportamento que é esperado de acordo com o sexo biológico de cada um/uma.

Scott propôs uma perspectiva pós-estruturalista, buscando desconstruir alguns paradigmas dominantes do pensamento ocidental, indagando novas questões, novas hipóteses, assumindo que a história é uma construção na qual muitos elementos estão inter-relacionados, e assume tal tarefa epistemológica a partir da categoria de gênero (FUMERO, 2013). Assim, o gênero tornou-se uma forma de analisar os papéis ideológicos impostos a homens e mulheres, colocando “ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é

diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1994, p.7).

Ainda de acordo com a compreensão de Scott, entendemos a categoria gênero como um universo simbólico, que possibilita organizar socialmente tudo aquilo que esperamos e enxergamos nos corpos e nas relações sociais. Partindo de uma percepção que tem sua gênese na diferença sexual, são construídos os sistemas que concorrem para o estabelecimento das relações de poder existentes, que ocorrem baseadas num conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos e hierarquizados atribuídos às mulheres e aos homens na sociedade.

Em 1990, ao publicar sua obra “*Problemas de Gênero*”, Judith Butler trouxe novas interpretações às compreensões de gênero, difundidas até então, desconstruindo entendimentos relacionados a sexo e à construção social do gênero. A autora entendia que, mesmo que o sexo em si não aparente ser problematicamente binário em sua constituição e morfologia, não há porque presumir que o gênero também permaneça, da mesma maneira, binário.

“A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero torna-se um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino tanto um masculino como um feminino” (BUTLER, 2014, p. 25).

Butler preocupava-se, principalmente, com as categorizações rígidas e estáveis atribuídas aos/às sujeitos/as, e buscava desestabilizar qualquer tipo de classificação fechada acerca de sexo e gênero. A autora afirmava, exatamente, a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e generificadas.

Analisando o entendimento de Butler, a autora e o autor Muffo e Marchi (2015) compreendem que ao conceituarmos o gênero como algo construído social e culturalmente, também o colocamos num local de determinismo de significados. Nessa concepção, ao afirmar que a cultura e o ambiente social é o que define o gênero, “assume-se que o gênero é tão fixo e determinado quando o sexo na concepção inicial de que a biologia é o destino. Neste caso, não a biologia, mas a cultura seria o destino” (MUFFO E MARCHI, 2015, p. 3).

Nesse mesmo pensamento, Carrara (2009) afirma existir uma expectativa social a respeito do comportamento de homens e mulheres, que se dá através de um aprendizado sociocultural. De acordo com cada gênero, “há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas,

ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades” (CARRARA, 2009, p. 40).

Louro (1997) e Scott (1994) concordam que o conceito de gênero é de grande importância para o estudo e análise da história.

“Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (...) como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos” (LOURO, 1995, p.103).

Nesse contexto, Bento (2006) analisa que as pessoas não nascem com características inatas que as levam a se comportar de modo diferente, de acordo com seu gênero, e os hábitos, e maneiras ‘de ser’ são incorporados em cada indivíduo pela sociedade. A autora usa o termo “carimbo social” para explicar que essa determinação é o primeiro sinal que recebemos para designar a qual gênero pertencemos, e a partir desse momento, são geradas as expectativas. “O médico dirá o sexo da criança e as expectativas serão materializadas em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o futuro filho ou filha antes mesmo de esse corpo vir ao mundo.” (BENTO, 2006, p.88).

Como observado, o estudo das relações de gênero foi historicamente utilizado para compreender as relações de poder presentes na sociedade, e refletir acerca dos sistemas de opressão e submissão existentes, que corroboram para a construção das desigualdades. As estruturas de dominação historicamente se reproduzem de maneira que:

“Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo sistemáticos” (BOURDIEU, 2011, p. 46).

Nesse sentido, a gênese da submissão feminina poderia estar ligada à maneira como são educadas/os meninas e meninos na sociedade. Sobre a incorporação do processo de dominação, Bourdieu (2011) reflete que é ensinado às meninas e aos meninos, pelos seus pais/mães, professores/as e responsáveis o seu próprio destino, encaminhando-lhes para as atividades sociais que lhe são destinadas, de maneira a fazer com que elas/es pensem que tudo ocorre de uma maneira natural, mas, que na realidade, não passa de uma imposição determinada pela sociedade.

Sabe-se que a família tem grande contribuição no processo de construção e atribuição dos papéis de gênero. Grando (2009, p. 33) afirmou que “o processo de educação do corpo se dá de maneira informal e continuamente ao longo da vida, mas é mais evidente no período da infância”. Nesse sentido, em relação às atividades que devem ser realizadas, os meninos são incentivados a participar de brincadeiras mais livres e agressivas, enquanto meninas participam de brincadeiras em locais menores e com pouca movimentação ou risco (MONTEIRO, 2017).

Assim como a família, a escola também é uma instituição que auxilia na formação e incorporação dos papéis de gênero e construção de estereótipos. Carrara (2009) indica que devemos prestar atenção no quanto a socialização de gênero é insidiosa, e como, sem perceber, reforçamos diariamente aspectos voltados à construção das masculinidades e feminilidades.

Souza e Fonseca (2010) evidenciaram que existe uma forte diferença em relação ao tratamento dado dos filhos e das filhas pelas famílias, ao identificar que, às meninas é atribuído cuidado e maior proteção, e aos meninos, maior liberdade e independência. O estudo realizado por Santos (2005), que investigou crianças que brincavam nas ruas no estado de Sergipe, identificou que das 32 crianças observadas, 69% eram meninos e apenas 31%, meninas. Cria-se assim um círculo vicioso em que, desde pequenas as crianças são ensinadas a agora de maneira diferente, em relação ao gênero, e a performar características que correspondem ao padrão de comportamento esperado em relação ao gênero.

O entendimento acerca dos papéis de gênero identificado nos estudos acima, corrobora para que as expectativas criadas em torno do comportamento de meninas e mulheres estejam sempre ligadas ao ambiente privado, interno e familiar, e aos homens seja permitido domínio nas esferas públicas da sociedade.

Com o passar dos anos e o avanço dos estudos do movimento feminista, ligado às subjetividades decorrentes de outros movimentos sociais, trouxeram questionamentos que possibilitaram a reflexão acerca das intercessões existentes dentro da ideia de gênero, que se relacionam com os conceitos de feminilidade e masculinidade apresentados. Nesse sentido.

A categoria analítica “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que multiplica-se, fragmenta-se em negras analfabetas, brancas conservadoras, negras racistas, ciganas, camponesas, imigrantes (BENTO, 2017, p. 70).

Essa compreensão desconstruiu a ideia da existência de uma feminilidade única e universal, e levou os estudos de gênero a refletir sobre as subjetividades decorrentes dos diferentes marcadores sociais que perpassam a ideia de sexo e gênero. Entende-se que as

expectativas criadas em relação ao comportamento de meninas e meninos sofrem influência da posição social, de raça, classe, dentre outros, a qual estas/es pertencem.

Por fim, entendemos que tão importante quanto promover discussões sobre gênero e a evolução de seu conceito, é construir uma política de educação que permita questionar a hegemonia do saber como privilégio masculino, introduzindo então não apenas os estudos de gênero, através do qual é possível desnaturalizar formas de opressão, mas sobretudo, desenvolvendo a possibilidade de construção de uma epistemologia feminista (HEILBORN E RODRIGUES, 2018).

3.1.1 Interseccionalidade

A interseccionalidade, enquanto conceito, surgiu originalmente nas reflexões de feministas negras, e se tornou um debate cada vez mais presente nas ciências humanas e sociais. A teoria interseccional considera que os processos discriminatórios e de categorização social só podem ser analisados através da interrelação de marcadores sociais, como classe, raça, cor, etnia, religião, casta, orientação sexual, deficiência, geração, entre outros. (PIZZINATO et al., 2020).

A teoria interseccionalidade sugere e procura examinar como diferentes categorias biológicas, sociais e culturais, tais como gênero, raça, classe, capacidade, orientação sexual, religião, idade e outros eixos de identidade, interagem em níveis múltiplos e muitas vezes simultâneos.

A interseccionalidade consiste, portanto, no estudo da intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados à opressão, dominação ou discriminação (ZINN, 2003). Ela nos permite compreender melhor as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes. Trata-se de um parâmetro para entender como a injustiça e a desigualdade social sistêmica ocorrem em uma base multidimensional.

A interseccionalidade sustenta que as conceituações clássicas de opressão dentro da sociedade — tais como o racismo, o sexismo, o classismo, capacitismo, xenofobia, LGBTQIA+fobia, e intolerâncias baseadas em crenças — não agem independentemente umas das outras, mas, que essas formas de opressão se interrelacionam. Entender as relações interseccionais nos leva a refletir que podemos ocupar simultaneamente locais de dominação e subordinação.

A teoria interseccional surgiu através de um movimento liderado por mulheres negras, que contestou a ideia de que as mulheres eram uma categoria homogênea, que compartilhava das

mesmas necessidades e experiências de vida (DAVIS, 2016). Trata-se de um paradigma importante no conhecimento acadêmico e contextos mais amplos, podendo explicar como as categorias socialmente construídas de diferenciação interagem para criar uma hierarquia social.

Por exemplo, a interseccionalidade sustenta que não há experiência singular de uma identidade. Ao invés de compreender a posição social de um sujeito apenas pelo prisma do gênero, é necessário considerar outras categorias como classe, habilidade, nação ou raça, para ter uma compreensão mais completa (PIZZINATO et al., 2020).

Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), as mulheres ganham 20,5% a menos que os homens no Brasil, mesmo exercendo as mesmas funções. Se tratando de mulheres negras, as pesquisas apontam que elas ganham menos da metade do salário de um homem branco (44,4%).

O IBGE (2019) ainda possibilita identificar que nos últimos dez anos, o assassinato de mulheres negras aumentou 54,2%, enquanto o de mulheres brancas caiu 9,8%. Ou seja, no Brasil, uma mulher negra tem três vezes mais chance de ser vítima de feminicídio do que uma mulher branca.

Sobre o sistema carcerário feminino, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2015 mostrou que 62% das mulheres em reclusão são negras, enquanto 37% é branca e 1% pertence a outras etnias.

Calheiro e Oliveira (2018) pesquisaram aspectos voltados para a Interseccionalidade no Esporte, e afirmaram que, se por um lado, a história das mulheres nos esportes masculinizados é de Exclusão e limitações em função do gênero, do outro, a história dos homens negros nestas esferas é de opressão e vetos nas funções de poder.

Em relação à prática do futebol, as mulheres negras sofrem dupla opressão e exclusão, comparada às brancas. Nas funções de arbitragem, há um número ínfimo de mulheres no quadro, em comparação com os homens. Nas Olimpíadas, vê-se a inclusão de mulheres em diversos esportes, e no somatório final, o número de atletas mulheres aproxima-se dos homens. Já no quesito raça, há uma menor participação de negros/as em várias modalidades, incluindo algumas denominadas de 'esportes de elite'. O termo é utilizado para justificar de forma sutil a exclusão dos/as negros/as, por exemplo, no tênis, hipismo, esgrima e tantos outros esportes (CALHEIRO e OLIVEIRA, 2018).

A importância dos estudos voltados para a teoria interseccional decorre da necessidade de se compreender e possivelmente combater as opressões múltiplas e entrelaçadas. Essa ideia é

concretizada por Kergoat (2012, p. 20) quando afirma a "necessidade de pensar conjuntamente as dominações" a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia (...) entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Theodor Adorno, 1968.

A formação de professores/as é um processo que envolve diversos fatores, que se estendem para além da educação, como; pesquisa, ciência, política, didática e as dimensões sociais e pessoais. É uma etapa imprescindível para a concretização da carreira docente.

Saviani (2009) afirmou que existem dois modelos básicos para a formação de professores/as: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, e o modelo pedagógico-didático, que diferentemente do anterior, considera que a formação do/da professor/a só se completa através do efetivo preparo pedagógico didático.

O processo de formação docente para Huberts, Fernandes e Goettems (2017) necessita propiciar reuniões de estudos, seminários, debates, congressos, e um trabalho pedagógico que auxilie especialmente os/as docentes de maneira que, sua formação contribua e agregue permanentemente para a melhoria da qualidade das aulas e conseqüentemente da educação, tendo como finalidade a formação de indivíduos para uma sociedade mais igualitária e justa.

Sobre a formação continuada, entendemos que ela não deve ser compreendida apenas como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, dentre outros, pois necessita da interação mútua entre a identidade pessoal e profissional (CANDAUI, 1996), sendo necessários novos caminhos para o seu desenvolvimento.

3.2.1 Gênero na Formação de Professores/as

Os estudos de gênero ainda não são vistos como prioridade no campo da formação docente, ficando, historicamente, esse debate à margem dos demais conteúdos trabalhados pelas

Instituições de Ensino Superior. Porém, acreditamos que as dimensões de gênero e diversidade devem ocupar lugar central no processo de formação de professores/as, possibilitando a criação de intervenções pedagógicas para o fortalecimento dos/as sujeitos/as comprometidos/as com a mudança social (MACEDO e CARDOSO, 2021).

Abordar as relações de gênero implica, justamente, “incorporar as interlocuções transversais no currículo da formação docente. Para tanto, práticas distintas de formação precisam ser construídas, buscando avançar em relação à equidade de gênero” (MACHADO, LUZ E FARIAS, 2017, p. 5). Uma formação de professores/as que não discute questões problemáticas acerca de gênero, não prepara os/as futuros/as docentes para as situações que estes/as enfrentarão na educação básica, impossibilitando assim que sejam efetuadas as devidas intervenções pedagógicas para enfrentamento.

Para Oltramari e Gesser (2019), a formação de professores/as deve buscar romper com os padrões heteronormativos vinculados à sexualidade e as relações de gênero, promovendo uma discussão crítica, tanto acerca do conhecimento científico, quanto das vivências dos/as alunos/as a respeito do tema, possibilitando combater, assim, a discriminação e a LGBTQIA+fobia nas escolas e na sociedade.

Um estudo realizado por França e Calsa (2011) propôs um curso de formação para professores/as acerca da temática de gênero e sexualidade e identificou que os/as docentes possuíam dificuldades em lidar com as questões de gênero e sexualidade na sua prática educativa em sala de aula, e que o núcleo gestor escolar recebia as dúvidas dos/as professores/as, mas, da mesma forma, não detinha de preparo para orientar como aquelas questões deveriam ser resolvidas. Da mesma forma, há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes, além de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares (SOARES e MONTEIRO, 2019)

A intervenção pedagógica com alunos/as em relação às relações de gênero, deve ocorrer no sentido de informar, conscientizar e educar acerca da temática, desconstruindo preconceitos, mitos e tabus, e garantindo espaço para reflexão e tomada de consciência. Silva e Neto (2006) afirmaram que, no planejamento para a intervenção prática a respeito das questões de gênero e sexualidade, o/a professor/a deve preparar-se mediante leituras e discussões, possibilitando uma reflexão sobre seus próprios valores e limites, o que o/a ajudará a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação.

Entretanto, apesar da importância destas discussões nas escolas, Universidades e na formação de professores/as, enfrentamos, nos últimos anos, uma conjuntura política de ofensiva conservadora, na qual há um rechaço de tais questões, gerando o aumento do abismo e o afastamento dos espaços de formação das diversidades sexuais de gênero (PARAÍSO e CALDEIRA, 2018). A educação brasileira atual atravessa uma fase de retrocessos em série, principalmente no que diz respeito à pluralidade nas aulas e o combate a qualquer tipo de opressão ou discriminação.

Haddad (2019, p. 12) afirmou que:

“A vitória do ultraliberalismo obscurantista nas últimas eleições deixou a comunidade de educadores apreensiva. Depois de algum oxigênio dado à educação desde 1988, mas, sobretudo entre 2004 e 2014, o setor passou a conviver com a sensação de sufocamento. Objetivo e subjetivo. Material e psicológico. Escola sem partido, militarização imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito. Não se trata de uma agenda liberal contra uma ‘visão de esquerda’, mas de uma agenda pré-moderna contra o próprio iluminismo.”

Embora o Projeto de Lei (PL) ‘Escola sem Partido’ tenha sido arquivado no Senado, ainda tramitam outros PLs no Congresso Federal, estados e municípios que compartilham os ideais desse movimento. Dentre os objetivos destes projetos, estão: restrições à abordagem da diversidade sexual e de gênero nas escolas, com a chamada ‘ideologia de gênero’ e a alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sem contar as alterações ao Plano Nacional de Educação (PNE), que retiraram toda e qualquer menção à palavra gênero.

Desde seu surgimento, a expressão ‘ideologia de gênero’ carrega um sentido errôneo e ofensivo. Por meio dela, alguns dos setores mais conservadores da sociedade protestaram contra atividades que buscam discutir assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade nas escolas. A expressão, que teve início há muitos anos, em movimentos da igreja católica, voltou à tona durante as eleições de 2018, na campanha política à presidência de Jair Bolsonaro, acompanhada de termos como ‘kit gay’, que foram utilizados incorretamente em alusão ao projeto ‘Escola sem Homofobia’, formulado pelo Governo Federal em 2004.

Segundo Pessoa, Pereira e Toledo (2017, p 23), o material que compunha o Projeto Escola sem Homofobia “tinha como objetivo contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero” nas escolas de todo o território brasileiro, e em nada tinha relação com o que foi propagado pelos conservadores de extrema

direita. Os/as autores/as acima citados atentam ainda para o fato de que os/as professores/as não podem ser culpabilizados por não terem condições de trabalhar as temáticas voltadas para gênero e sexualidade, afinal, é necessária uma formação inicial e continuada que os/as capacite à complexibilidade que essas questões abarcam na atualidade.

Nesse cenário, se confirma o deslocamento que questões envolvendo gênero, diversidade e sexualidade vêm sofrendo, que as tornam centrais na luta pela democracia no Brasil (SEFFNER; BORRILLO; RIBEIRO, 2018).

Gomes (2013) afirmou que no cotidiano das escolas é fácil perceber a naturalização que existe com os preconceitos de raça, gênero e orientação sexual. É comum identificarmos, mesmo entre os/as educadores/as, atitudes diárias que reforçam esses preconceitos, seja por meio de ‘piadas’, comentários ou mesmo na naturalização da separação dos espaços culturalmente destinados aos meninos e às meninas. Essa afirmação reforça, mais uma vez, a importância de uma formação que contemple a discussão a respeito de gênero e diversidade, visando formar professores/as mais esclarecidos/as e desconstruídos/as em relação aos seus próprios preconceitos.

Santos (2018) complementa, indicando a importância de que a discussão sobre gênero ocorra desde a Educação Infantil, e continue fazendo parte da vida dos/das estudantes até o ensino superior. A autora compreende que falar sobre gênero e sexualidade é parte da construção do respeito à diferença, e que uma criança não deve conhecer uma única forma de convívio com o/a outro/a. Considerando a escola como um dos principais espaços de socialização para crianças, jovens e adultos, destaca-se que para alcançar os ideais democráticos e de direito é necessário que estas discussões estejam presentes no dia-a-dia escolar. Corroborando, Brito (2016) alerta que silenciar o gênero na escola é reproduzir as desigualdades, é ignorar a diversidade e a possibilidade de uma vida feliz com nossas próprias escolhas no campo sexual e reprodutivo.

É necessário, portanto, uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões, afinal, enquanto a perspectiva histórica e sociocultural dos estudos de gênero vem ganhando visibilidade nos meios acadêmicos, o entendimento da sociedade civil e política não se efetiva nessa mesma proporção.

Por fim, concordamos com Cara (2019, p. 31) que o caminho para o enfrentamento dos retrocessos e do conservadorismo que toma conta da educação nos últimos anos é “utilizar a educação como instrumento de luta e de liberdade, usar o direito à educação como uma pauta de ação.”

Como apontam os achados apresentados, talvez em virtude da transversalidade do tema, as questões de gênero acabam, historicamente, sendo marginalizadas dentro dos cursos de formação de professores/as. É necessário lutar por uma formação docente inicial e continuada que contemple à diversidade, e possa resultar em mudanças efetivas na educação.

3.2.2 Desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes na formação de professores/as.

O debate acerca das competências necessárias à formação de professores/as tem se tornado frequente em nosso país nos últimos anos. Segundo Perrenoud (1999), o estudo das competências nasceu inicialmente para atender a uma demanda no âmbito profissional, voltada para empresas, desenvolvimento individual e capacitação de funcionários/as, e tempos depois, emergiu para o campo educacional.

O conceito de competência vem sendo constantemente utilizado ao longo dos anos, em vários contextos. Roldão (2003) define competência como a capacidade que o/a sujeito/a tem de utilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma precisa para cada situação em questão.

Dias (2010) complementa, afirmando que a reflexão e investigação sobre o significado pedagógico das competências vem assumindo um papel de destaque atualmente. Nesse sentido, o conceito de competência no âmbito da educação tem surgido como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade ou conhecimento. Desse modo é a competência que permite ao/a aluno/a e ao/a professor/a enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas.

Perrenoud (1999) define a competência como a capacidade de agir de forma eficaz perante um determinado tipo de situação, baseando-se em conhecimentos, porém, não se limitando apenas a isso, afinal, outros processos que excedem o aspecto do conhecimento, interferem na aprendizagem. O autor ressalta que competência se relaciona à faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, que são saberes, capacidades, informações, entre outros, buscando solucionar com acertos e eficácia uma série de situações.

Percebe-se que as competências são atribuídas à capacidade de agir corretamente para resolver problemas que possam surgir nos diversos âmbitos. Desse modo, para compreender as competências necessárias no âmbito da educação é “preciso que alunos/as e professores/as se

conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de aprendizagem-ensino-aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Os conceitos de habilidades e competências no âmbito educacional, constam em várias legislações nacionais, que foram publicadas a partir da década de 1990, dentre elas, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2000, nos arquivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SILVA e FELICETTI, 2014) e mais recentemente, foram reforçados na publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017.

Cruz (2001) amplia o conceito de competência na educação ao afirmar que ela abrange saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do saber-ser, o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer), ou seja, a competência se concretiza em uma ação ou num conjunto de ações articuladas. Corroborando com esse pensamento, Perrenoud (2002) compreende que o sentido que o/a professor/a formado/ar atribui à competência adquirida, ou não, por ele/ela ou por seu/sua aluno/a expressa o conjunto de ideias, conhecimentos e representações que construiu em torno daquilo que é a sua profissão.

O estudo das competências voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes foi proposto por Parry em 1996, e passou a ser compreendido como uma de suas definições. Nesse sentido, o trabalho do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes pode ser considerado como o tripé dentro do estudo das competências, no qual o conhecimento é o “saber”, é a compreensão de conceitos e técnicas que são necessários para atingir seus objetivos e que são adquiridos através de diferentes recursos, desde a simples observação, leituras, um treinamento realizado e sua própria formação acadêmica.

Portanto, um trabalho de formação de professores/as que esteja centrado no desenvolvimento das competências cognitivas, habilidades e atitudes engloba vários aspectos e fatores, e precisa ocorrer através de etapas de desenvolvimento, para que todos os componentes possam ser trabalhados nos diferentes contextos, aspecto que compreende o que se objetivou realizar na construção da presente pesquisa.

4 MÉTODO

4.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que segundo Damiani et al. (2013) é compreendida como uma investigação, que envolve o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos educacionais dos/das participantes, e, a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Nas pesquisas intervencionistas, o/a pesquisador/a é a pessoa responsável por identificar o problema a ser resolvido, planejar as ações de intervenção e a maneira pela qual elas deverão ser executadas, e como serão posteriormente avaliadas.

Gil (2010) conceitua as pesquisas de intervenção como aplicadas, sendo, portanto, estudos que objetivam solucionar problemas práticos. Robson (1995) já corroborava com essa ideia, ao compreender a intervenção como sendo uma ação capaz de proporcionar e subsidiar tomadas de decisões dos participantes acerca de mudanças em práticas educacionais, bem como, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes e avaliar possíveis inovações.

Almeida e Aguiar (2017, p. 90) entendem que a pesquisa de intervenção na formação de professores/as:

Permite além da construção de um saber sobre si mesmo e sua prática profissional, a oferta de um trabalho de cuidado psíquico aos sujeitos participantes. Na intervenção, a prática é afetada pela subjetividade, pois considera-se que não é possível dissociar razão, emoção, afetos e representações recalcadas, componentes estruturantes do psiquismo humano. A subjetividade dos participantes e a do pesquisador/mediador é uma dimensão fundamental da pesquisa-intervenção.

Nesse sentido, Rocha e Uziel (2008, p. 536) concordam que o objetivo da pesquisa de intervenção deve ser o de desnaturalizar o cotidiano, os modelos, as crenças e valores estabelecidos na sociedade, “conseguindo-se, com isso, sair da normatização, do universal, em direção ao singular, alterando não somente o campo de pesquisa, como também, o pesquisador”. Trata-se, portanto, de um estudo no qual debates acerca das práticas cotidianas de professores/as devem ser apropriados e discutidos, a fim de propiciar mudanças educacionais positivas.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo nove professores e professoras do Departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri, *campus* Pimenta. Na ocasião da pesquisa, o curso de

Educação Física da URCA contava com 23 professores/as, sendo 14 efetivos/as (estando no momento, três destes afastados/as para doutoramento) e nove professores/as substitutos/as. Foram incluídos/as na pesquisa: professores/as vinculados/as ao Departamento de Educação Física da URCA, sendo excluídos/as os/as que estavam afastados/as ou de licença no período em que foi realizada a coleta de dados. Como critério de descontinuidade, os/as professores/as tinham que obter participação em pelo menos 50% das atividades ocorridas no desenvolvimento da formação.

Inicialmente, 12 professores/as responderam ao convite e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitaram colaborar na realização da pesquisa. Porém, ao final da coleta de dados, apenas nove docentes envolveram-se ativamente nas atividades da pesquisa e participaram do processo formativo, obtendo presença satisfatória, integrando a amostra final do estudo. Portanto, foram excluídos/as três professores/as em decorrência do critério de descontinuidade.

4.3 COLETA DE DADOS

Em virtude da pandemia causada pelo COVID-19, todos os procedimentos para coleta de dados ocorreram de maneira remota, por videoconferência, respeitando as medidas de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Para comunicação com os/as participantes, e também, para a realização das videoconferências, foram utilizadas as plataformas *Google Meet*, *Classroom* e o e-mail institucional dos/das professores/as.

Inicialmente, foi realizado o contato com o Chefe de Departamento do curso de Educação Física da URCA, *campus* Pimenta, para solicitar autorização para realização da pesquisa, bem como, para explicar seus objetivos e métodos. Fomos convidados para participar de uma reunião de Departamento, e na ocasião, fazer o convite formal aos/às professores/as. Durante a reunião, foram disponibilizados alguns minutos no início das atividades, para que pudéssemos descrever a pesquisa, explicar os métodos e o cronograma de atividades.

Ao final da reunião, informamos aos/às professores/as que seria disponibilizado um questionário on-line, durante um período de 10 dias, para que os/as professores/as que tivessem interesse em participar da pesquisa, pudessem responder e documentar o aceite do convite.

A coleta de dados da pesquisa iniciou-se no dia 19/05/2021 e foi encerrada na data de 12/08/2021, ocorrendo em três fases distintas, com a utilização de diferentes instrumentos, que serão descritos a seguir.

4.3.1 Fase 1 – Exploratória

A fase exploratória ocorreu com a utilização de um questionário on-line, que foi disponibilizado para todos/as os/as professores/as do Departamento de Educação Física, com objetivo de realizar o diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios do grupo sobre a da temática de gênero, e identificar as principais necessidades e dúvidas. O questionário (APÊNDICE D) estava dividido em três partes, uma de identificação dos dados de formação dos/das docentes, a segunda, que visava realizar o levantamento dos conhecimentos do grupo acerca da temática, e a terceira parte, objetivava coletar as principais dúvidas dos/das professores/as, e também, sugestões de conteúdos a respeito da temática de gênero, que pudessem ser desenvolvidos no decorrer da intervenção. Não era objetivo do questionário realizar nenhum tipo de avaliação ou julgamento a respeito das respostas coletadas.

O questionário foi disponibilizado para os/as professores no dia 18 de maio de 2021, através do e-mail institucional. Ao final do prazo de 10 dias, 12 professores/as responderam ao questionário, afirmando querer participar da pesquisa, e por fim, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que foi enviado anexo ao questionário.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física da URCA, presente no Capítulo 5, foi realizada buscando identificar o lugar das questões de gênero no curso, e também, objetivando compreender melhor as necessidades dos/das professores/as em relação à temática e ao trato pedagógico do gênero nas aulas de Educação Física.

4.3.2 Fase 2 – Implementação da Formação

A segunda fase da coleta de dados ocorreu através da implementação da formação com os/as professores/as do Departamento de Educação Física da URCA, sobre as relações de gênero, que foi executada por meio de uma intervenção pedagógica. Os/as participantes foram divididos em dois grupos, com seis integrantes cada, para a realização das sessões síncronas.

A formação realizou-se em formato de curso de curta duração, com carga horária de 20 horas, sendo, destas, 8 horas de atividades síncronas (encontros on-line) e 12 horas de atividades assíncronas (APÊNDICE I), durante os meses de junho e julho de 2021. O Caderno de conteúdo e outros materiais de apoio do curso foram elaborados e organizados a partir dos resultados coletados e analisados na fase exploratória. O planejamento das atividades (síncronas e assíncronas) realizadas durante a formação ocorreu no mês de maio de 2021. A elaboração das

atividades assíncronas, que eram postadas semanalmente no *Classroom*, ocorreu objetivando contemplar algumas temáticas que foram solicitadas pelos/pelas professores/as, mas que não poderiam ser trabalhadas durante as sessões on-line, em função do curto período de duração da formação.

Os encontros virtuais síncronos aconteceram nas quintas-feiras, nos horários de 16:00 (Grupo 01) e 18:30 (Grupo 02), através da Plataforma *Google Meet*. Foi criada uma sala de aula no *Classroom Google*, na qual eram disponibilizados semanalmente os conteúdos a serem trabalhados na proposta de formação. O agendamento das sessões de encontros com os grupos ocorreu respeitando a disponibilidade e preferências de data e horários dos/das participantes.

Estas plataformas digitais foram escolhidas pelo fato de serem utilizadas pelos/as professores/as participantes anteriormente à realização da pesquisa, se tratando, portanto, de ferramentas as quais eles/elas já possuíam habilidades de executar.

As sessões síncronas ocorreram nos dias e horários descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Calendário de execução da Formação

Sessão	Datas	Grupo 01	Grupo 02
1º	17/06	16:00	18:30
2º	01/07	16:00	18:30
3º	15/07	16:00	18:30
4º	29/07	16:00	18:30

A primeira parte da formação (primeira e segunda sessões) teve como objetivo desenvolver um trabalho conceitual, trabalhando competências cognitivas. Este momento ocorreu através de aulas expositivas, leitura de materiais, acesso de vídeos e filmes, e discussões em grupo. Na segunda parte da intervenção (terceira e quarta sessões), foi realizada a parte propositiva da formação, que utilizou como método de trabalho a divisão de subgrupos para planejamento de metodologias e solução de problemas indicados. Este segundo momento objetivou desenvolver competências voltadas para as habilidades e atitudes do grupo.

As sessões com os/as professores/as aconteceram com a presença de uma mediadora, que tinha a função de realizar o diário de campo de cada encontro da intervenção, através da observação. As sessões foram gravadas e tiveram duração entre 60 e 180 minutos.

Ao final de cada sessão da intervenção, era disponibilizado um questionário anônimo de avaliação formativa (APÊNDICE E), para que os/as professores/as tivessem a possibilidade de avaliar as sessões, os conteúdos e as atividades desenvolvidas. Os/as participantes poderiam também trazer críticas e/ou sugestões para o desenvolvimento dos próximos encontros.

Foram levados em consideração, no momento da coleta de dados, alguns cuidados específicos para que os encontros virtuais pudessem ocorrer com o menor risco possível de constrangimentos, aborrecimentos ou problemas técnicos, tanto por parte da pesquisadora, quanto dos/as professores/as, como; o agendamento prévio das sessões, o número reduzido de participantes por sessão, e as avaliações anônimas por sessão, nas quais os/as professores/as poderiam trazer críticas e/ou sugestões. Era facultado aos/às participantes o uso da câmera, ficando ao critério dos/as professores/as ligá-la ou não.

4. 3.3 Fase 3 – Avaliação da Formação

A terceira fase da pesquisa ocorreu através da avaliação da formação pelos/pelas professores/as participantes, com a utilização de um questionário de avaliação anônimo (APÊNDICE F), que objetivou mensurar o impacto da intervenção na prática educativa dos/das docentes.

O questionário foi enviado aos/às professores/as através do e-mail institucional, duas semanas após a realização da intervenção, e ficou disponibilizado até que todos/as os/as participantes fizessem o preenchimento.

Os itens avaliados através do questionário foram: os conteúdos apresentados; a sequência didática da formação, o material de apoio disponibilizado, o tempo de duração das sessões de encontros, o tempo de duração da formação, o vocabulário utilizado para condução da intervenção, a quantidade de participantes presentes nas sessões, o uso dos recursos audiovisuais, a contribuição da formação para a práxis educativa dos/das professores/as e para o curso de Educação Física da URCA, e por fim, o questionário buscava avaliar, também, se as expectativas dos/das professores/as em relação à formação haviam sido atendidas.

Para cada questão, tinha-se como opção de resposta uma escala linear de 0 a 10, na qual os/as professores/as deveriam atribuir uma nota para cada item, segundo a sua avaliação

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi realizada com base no método de análise temática. Ferreira (2014) classifica a análise temática como uma metodologia interpretativa de análise de dados, que ocorre através da identificação, descrição e exploração de padrões ou temas, permitindo a criação, organização e apresentação de categorias.

Braun e Clarke (2016, p. 26) elencaram 15 critérios para a realização da análise temática:

- 1) Os dados devem ser transcritos detalhadamente e contrastados com as versões de áudio para detectar possíveis erros de transcrição;
- 2) No processo de codificação, deve ser dada igualmente atenção a cada fonte de dados (entrevista, questionário, participante);
- 3) Os temas devem ser gerados através de um processo de codificação completo, inclusivo e aprofundado, devem ser evitados recortes anedóticos do texto;
- 4) Os temas similares devem ser agrupados em grupos/categorias;
- 5) Os diferentes temas devem ser comparados entre si e contrastados com o texto original;
- 6) Cada tema deve ser compreendido de maneira distinta de outros temas;
- 7) Os dados devem ser analisados de forma interpretativa;
- 8) A análise e os dados são compatíveis: os excertos devem ilustrar claramente os temas sugeridos;
- 9) Os resultados da análise devem contar uma história organizada e convincente sobre o tópico;
- 10) Deve haver um bom equilíbrio entre a narrativa de análise e a ilustração dos temas através de excertos;
- 11) A análise necessita de tempo para ser realizada, evitando superficialidade na apresentação dos dados;
- 12) As fases do processo de análise devem ser descritas detalhadamente na seção do método;
- 13) A descrição dos procedimentos de análise deve ser coerente com a forma como os dados estão descritos nos resultados;
- 14) A linguagem e os conceitos usados devem ser consistentes com as posições epistemológicas assumidas pelo investigador;
- 15) O investigador deve posicionar-se de uma forma ativa na análise.

A análise dos dados ocorreu separadamente em cada uma das fases da pesquisa, uma vez que, foram utilizados instrumentos diferentes para a coleta de dados de cada momento.

Para a análise do questionário de diagnóstico, utilizado na fase 1 da coleta de dados, foi feita a leitura detalhada de cada resposta, e a análise foi realizada através da discussão dos enunciados encontrados nas falas dos/das professores/as. Para tanto, construiu-se uma categoria analítica: conceito de gênero. Os resultados desta fase foram apresentados na ordem e de acordo com as perguntas do questionário utilizado.

Na segunda fase da coleta de dados, que correspondeu à intervenção pedagógica, a análise dos resultados foi realizada por meio da transcrição das falas dos/das professores/as participantes,

bem como, mediante o resultado dos questionários de avaliação, que eram disponibilizados a cada sessão.

Durante os dois meses de intervenção pedagógica, foram realizadas quatro sessões, com os dois grupos de professores/as participantes. Cada encontro da intervenção objetivava abordar e discutir temáticas diferentes acerca das relações de gênero. Para facilitar a análise, a transcrição das falas e a avaliação dos questionários foi realizada separadamente em cada sessão.

Para atender aos objetivos da análise temática, foram criadas duas categorias de análise: gênero e interseccionalidade; gênero na Educação Física, de acordo com as temáticas trabalhadas na proposta de formação, bem como, com os discursos mais representativos identificados nas falas dos/das professores/as em relação a cada tópico de conteúdo.

A terceira fase da análise de dados ocorreu ao final da intervenção, através do questionário de avaliação final, que objetivou avaliar e mensurar o impacto da formação na práxis educativa dos/as professores/as. O questionário foi pontuado, e seus resultados foram analisados e apresentados de acordo com o juízo de valor que os/as professores/as atribuíram a cada item de avaliação.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Cariri (URCA), em concordância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. O parecer de aprovação da pesquisa sob número 4.695.550 consta no anexo (ANEXO A) deste trabalho.

Foi solicitada aos/às participantes a anuência por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização da coleta de dados, garantindo aos/às professores/as total liberdade para participar ou não da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento, sem que isso lhes ocasionasse prejuízo de qualquer natureza, sendo também esclarecido o caráter científico dos resultados. Os/as participantes autorizaram a gravação das sessões de encontros, por meio de uma autorização para uso de imagem (APÊNDICE B), sendo garantido a eles/elas o total sigilo de suas identidades.

Visando garantir o sigilo acerca da identidade dos/das participantes, os/as professores/as serão apresentados nos resultados dessa pesquisa, como: Professor 1, Professora 2, Professora 3, Professor 4, Professora 5, Professora 6, Professor 7, Professor 8 e Professor 9. Optamos por

apresentar o gênero dos/das professores/as para que seja possível uma melhor compreensão acerca de seus discursos e opiniões.

4.6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional deste estudo trata-se de uma disciplina optativa sobre *Gênero na Educação Física*, que poderá ser ofertada em cursos de graduação em Educação Física. O material coletado e analisado nesta pesquisa serviu de subsídio para a elaboração do plano de ensino da disciplina.

O caderno de conteúdo utilizado durante a proposta de formação apresenta-se como material de apoio para o desenvolvimento da disciplina.

5 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

A licenciatura de Educação Física da URCA tem o objetivo de favorecer a competência técnica e crítica por parte do aluno, em busca de sua inserção em projetos comprometidos efetivamente com uma prática democrática, ética e solidária. Propondo uma formação pedagógica, política, ética e moral, que contribua para a elevação da qualificação do profissional desta área de conhecimento

(OLIVEIRA, OLIVEIRA E SILVA, 2014, p 73)

5.1 TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

No dia 10 de agosto do 2003, foi instalado na URCA o curso de licenciatura em Educação Física, com objetivo de suprir uma carência emergente da região, pois até àquela data não havia nenhum curso de graduação em Educação física gratuito no Cariri. É preciso salientar, no entanto, que essa instalação ocorreu somente após muitas reivindicações de professores/as da região, que lutaram por anos para que o curso se tornasse uma realidade.

O curso de Licenciatura em Educação Física da URCA foi instituído em 11 de abril de 2003 pela Resolução nº 003/2003, e instalado em 10 de agosto de 2003. A implantação dessa Licenciatura foi decorrente da solicitação da Secretaria Estadual de Educação desde 1989, devido à necessidade de suprir carência de professores da área de Educação Física na rede pública da região do Cariri. (...) Percebe-se nos objetivos do Curso de Educação Física ênfase na formação de professores. Na proposta curricular estão presentes as disciplinas: Bases Filosóficas da Educação Física, Bases Psicológicas da Educação Física, Bases Didático-Metodológicas da Educação Física, Política Educacional Brasileira e Política em Educação Física e Estágio Supervisionado Obrigatório; constata-se, no entanto, que é a clássica formação pedagógica dissociada do conteúdo, que se manifesta na estrutura curricular (VIEIRA, 2011, p. 7).

O livro “*10 anos do Curso de Educação Física da URCA: uma trajetória de lutas e conquistas*” escrito pelos/as professores/as do curso, e organizado por Rocha e Silva (2014) conta o percurso de reivindicações e atividades que antecederam a concretização do curso, e tornaram possível a sua inauguração.

Os trabalhos em prol da implementação do curso de Educação Física da URCA tiveram seu início em junho de 1989, quando foi enviado o primeiro ofício à Secretaria de Educação do estado do Ceará, trazendo informações úteis ao processo de autorização do curso. O documento

continha dados acerca do espaço físico (salas de aula, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, etc.), a justificativa do Projeto de Curso, dentre outras referências (ROCHA e SILVA, 2014).

Após essa primeira ação, e sem nenhuma resposta concreta, em outubro de 1994, os/as professores/as de Educação Física da região se reuniram, mais uma vez, para a realização de um evento chamado “Jornada Esportiva”, e elaboraram um segundo documento para ser dirigido às autoridades, intitulado “Carta Juazeiro”, com a intenção de reforçar e demonstrar a necessidade da implementação urgente do curso, e pedir medidas concretas para a sua implementação.

Em 1996, foi criado um grupo de trabalho com professores/as de Educação Física do Cariri, buscando mais uma tentativa de organização do projeto de implementação do curso. No entanto, segundo Rocha e Silva (2014), os registros apontam que essa iniciativa não obteve sucesso, pois, as reuniões do coletivo não aconteciam com a frequência necessária e nenhuma produção teórica concreta partiu dessa iniciativa de trabalho.

Somente dois anos depois, em agosto de 1998, foi criada uma comissão de trabalho, visando organizar de maneira mais efetiva as ações de construção do projeto. Essa comissão foi estruturada durante a realização do I Seminário Caririense de Educação Física, Desporto e Lazer, momento no qual, mais uma vez, foi atestada a necessidade de implementação do curso. Passados mais dois anos, finalmente, os/as professores conseguiram sistematizar o Projeto do Curso de Educação Física da URCA, que foi entregue ao Centro de Ciências da Saúde da URCA, sendo este o primeiro passo concreto e formal para a implementação do curso.

Porém, vieram inúmeras dificuldades que inviabilizaram a instalação do Curso naquele momento. Dentre estes obstáculos: a dificuldade de aprovação do Projeto de Curso junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e com o Conselho Universitário – CONSUNI, e também, a administração superior da Universidade que alegou dificuldades financeiras e administrativas. Nesse contexto, foram necessárias mudanças no Projeto do Curso, visando a adaptação a essas demandas. Para a felicidade de todos/as os/as professores/as envolvidos/as, em agosto de 2002, após todas as reformulações, o CEPE finalmente aprovou o Projeto de Implantação do Curso. A aprovação foi publicada em abril de 2003 e foram então realizadas as reuniões que culminaram na tão sonhada instalação do curso, no mês de agosto daquele mesmo ano.

Ao longo dos anos, o Curso de Educação Física da URCA passou por várias mudanças, tanto estruturais, quanto educacionais, no seu Projeto Político de Curso, visando adequar-se às recomendações e às novas exigências da área de formação. Um exemplo concreto da expansão do curso se deu no ano de 2007, através da implantação da Licenciatura em Educação Física na

Unidade Descentralizada de Iguatu, medida que foi crucial para suprir a demanda de alunos/as da região Centro-Sul do estado do Ceará, que até aquele momento, tinham que se deslocar ao Crato para ter acesso ao curso.

Em 2018 o Curso foi apostilado, tornando-se uma licenciatura plena, possibilitando aos egressos atualizarem seus diplomas com o título de licenciados e bacharéis. Esta foi uma conquista muito importante, pois permitiu aos/às alunos/as formados/as a atuação em academias, clubes e demais setores da área da Educação Física, que exigem a titulação de bacharel.

Ao longo dos seus 18 anos de funcionamento, o curso de Educação Física da URCA já conta com mais de 30 turmas de alunos/as egressos/as, e se tornou uma referência na região do Cariri. Os projetos de Pesquisa e Extensão coordenados pelos/as professores/as do curso, beneficiam não só os/as alunos/as bolsistas, como também, à comunidade local, que pode usufruir das modalidades esportivas e práticas corporais disponibilizadas de forma gratuita.

Apesar de todos os êxitos conquistados ao longo dos anos, as lutas em prol de melhorias para o curso estão longe de ser encerradas. Os/as professores/as atualmente manifestam a necessidade de novos concursos para contratação de docentes efetivos/as, solicitam a construção de um *campus* com salas de aulas específicas para o funcionamento do curso de Educação Física, e exigem melhores salários e condições adequadas de trabalho.

Há alguns anos, foi apresentado aos/às professores/as do departamento de Educação Física da URCA um projeto que prevê a construção do *campus*, com salas de aulas, piscina, vestiários e um complexo esportivo adequado para o funcionamento integral do curso de Educação Física. Que esse plano possa sair do papel e ser concretizado como mais uma conquista para o curso e para a região do Cariri.

5.2 GÊNERO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento normativo de cursos de graduação, que objetiva apresentar as características e informações acerca da estrutura e organização do curso, bem como, seus regimentos internos (SEIXAS et al, 2013). O PPC é o documento que legalmente orienta e direciona quais conteúdos serão abordados no curso e que norteia o currículo e os objetivos da graduação.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (...) nesse sentido, o currículo representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25)

Coletivo de Autores é uma denominação dada ao livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*¹¹, publicado em 1992, por seis dos/das mais importantes autores/as da área da Educação Física. Apesar do livro ter sido lançado há quase 30 anos, ele continua sendo uma referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, sendo considerado uma leitura clássica e imprescindível para aqueles que atuam na área (SOUZA JUNIOR et al., 2011). O PPC do curso de Educação Física da URCA cita o Coletivo de Autores em vários trechos, como iremos discutir e apontar neste tópico.

O primeiro PPC do curso de Educação Física da URCA foi elaborado em 2003, ano de criação do curso, e após sua construção, o documento foi reformulado e atualizado apenas uma vez, no ano de 2012. Neste tópico, iremos discorrer sobre alguns aspectos estruturais do PPC, e verificar o lugar do gênero no documento.

Sobre a reformulação do PPC de Educação Física da URCA em 2012, Borba e Lima (2014, p. 27) entendem que:

O PPC do curso de Educação Física é o resultado de uma construção coletiva dos docentes que integram o curso, sendo curioso observar que esta nova reformulação conta com a participação de um colegiado composto por ‘ex’ alunos, agora professores formados, sendo, portanto, uma questão bastante significativa para a reformulação. Este fato possibilitou à nova versão um diálogo maior com as situações problemas, anteriormente vivenciadas pelo grupo, contanto assim com um olhar daqueles que se fizeram presentes enquanto discentes e, posteriormente, docentes.

O currículo do curso de Educação Física é dividido em disciplinas da Formação Básica e Formação Específica, tendo como subáreas: Conhecimento do homem e sociedade, conhecimento científico e tecnológico e conhecimento sobre o corpo humano e desenvolvimento. Sobre a Formação Básica, o PPC informa que: “será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade.” (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA/URCA, 2012, p. 26).

¹¹ COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau

Abaixo, o quadro ilustra a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da URCA:

Quadro 3 - Matriz curricular do curso de Educação Física da URCA, *campus* Pimenta.

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
Disciplinas da Formação Geral	67	1005
Disciplinas da Formação Específica	81	1215
Disciplinas de Estágio Supervisionado	28	420
Disciplinas Optativas	20	300
Atividades Complementares – AC	-	200
Prática como Componente Curricular – PCC	-	480
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	196	3620

Quanto a Formação Específica, o PPC discorre:

Preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal identificadas com a Educação Física. Essa formação será constituída por três subáreas: a) conhecimento didático-pedagógico; b) conhecimento técnico-funcional aplicado (bases teórico-metodológicas aplicadas ao desempenho humano, identificadas com as diferentes manifestações da cultura corporal); c) conhecimento sobre cultura corporal e suas diferentes manifestações tais como: jogos, esportes, ginástica, dança, lutas entre outras. (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA/URCA, 2012, p. 27)

Para análise do documento, objetivando identificar a presença de conteúdos acerca de gênero, foi realizada uma busca e leitura, refinando a pesquisa, utilizando-se termos que poderiam indicar alusões ao tema, como “gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual”, “discriminação”, “preconceito”, “sexismo”, “machismo”, “desigualdade”, “desigualdade de gênero”, “igualdade” e “equidade”.

Após a busca, não foi identificada nenhuma abordagem acerca de gênero no PPC. Não existe no documento nenhuma disciplina específica que trate da temática, como também, nem se identifica discussões sobre gênero em nenhum outro tópico. Não há no documento nenhuma proximidade com os estudos ou discussões de gênero, mesmo o PPC colocando o Coletivo de Autores em pauta, e citando com certa frequência o livro que já fazia menção ao sexismo e a coeducação nas aulas de Educação Física.

No sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como "balançar juntos" ou "saltar com os companheiros", concretiza-se a "coeducação", entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando um espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao "sexismo" socialmente imposto. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

Ao analisarmos a ementa das disciplinas práticas do curso, não há menção de tais problemáticas, assim como em nenhum programa das outras disciplinas esportivas presentes no curso. Segundo Pereira (2004) mesmo considerando a socialização gerada a partir do esporte e das práticas corporais, há sempre uma questão acerca dos marcadores de diferenças de gênero que acontecem a partir de uma construção cultural nas atividades práticas da Educação Física. A mesma autora ainda cita a autoexclusão das meninas nas aulas, em função de se sentirem incompetentes ao realizar determinadas práticas.

A autoexclusão devido à construção social de que as meninas são menos habilidosas que os meninos é apenas um dos vários problemas identificados durante as aulas de Educação Física, sendo, portanto, imprescindível que as ementas de disciplinas práticas trouxessem esses temas. Através dessa realidade, seria possível que, no trato pedagógico de cada uma destas disciplinas, o/a professor/a trouxesse discussões sobre gênero e refletisse sobre estratégias para a diminuição da desigualdade de participação e oportunidades durante as aulas.

As questões de gênero apresentadas anteriormente pelo Coletivo de Autores (1992), ao falar sobre Ginástica e outros conteúdos da Educação Física, são ignoradas no PPC do curso de Educação Física da URCA, mesmo o documento reconhecendo a necessidade de refletir sobre o esporte em sua totalidade:

Não se trata somente de apreender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, a dança pela dança, mas, esses conteúdos/formas de representação do mundo, recebem outro tratamento didático-metodológico, afim de que, além de serem historicizados e apreendidos criticamente na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente possam ser instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade em que envolve o aluno. (PPP EDUCAÇÃO FÍSICA/URCA, 2012, p. 17)

O Coletivo de Autores também aponta a relação da “esportivização” com o sexismo, quando afirma que: “a falta de instalações e aparelhos no estilo ‘olímpico’ desestimula o professor a ensinar ginástica. Quando existem esses meios, sobressai a tendência à

“esportivização” que fixa normas de movimento e determina o ‘sexismo’ das provas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Ao analisarmos o esporte de forma crítica, reconhecendo a sua construção social e cultural ao longo dos anos, entendemos que ele existe hoje como um elemento inerente à nossa cultura, que reflete e reproduz as problemáticas encontradas no meio social, como o racismo, desigualdades sociais e de gênero, xenofobia, dentre outras questões, sendo, nesse sentido, urgente e importante que essas discussões aconteçam durante as aulas esportivas.

Duarte (2019) argumenta que as aulas de Educação Física mostram-se como um momento propício para trabalhar a igualdade de gênero. No entanto, esses/as futuros/as professores e professoras encontrarão dificuldades para discutir e tentar erradicar essas desigualdades, se, durante à formação, essas temáticas não são trabalhadas, tampouco citadas como um dos objetivos do curso.

Sobre a formação de professores/as, o documento indica que “formar professores de Educação Física no e para o Brasil, significa formá-los para intervirem na escola, na vida social brasileira e, conseqüentemente, sobre as determinações colocadas pelo contexto mundial” (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA/URCA, 2021, p. 14), evidenciando a necessidade de que os/as professores/as nas aulas de Educação Física tenham capacidade de intervir e discutir acerca de problemas sociais.

O curso de Educação Física da URCA, segundo o PPC, tem como premissa:

Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões da cultura corporal, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico profissional no sistema educacional, com competência técnica e política para garantir o processo de escolarização e ao desenvolvimento de uma sociedade justa e igual (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA/URCA, 2012, p. 31).

Ao analisar o documento, é possível notar em várias passagens o termo “desigualdade social”, porém, sem ser especificada ou aprofundada essa problemática. Não está explícita a crítica às diferentes desigualdades, como o racismo, sexismo, classismo, capacitismo, dentro outras, bem como, o documento não abrange outros tipos de injustiças sociais identificadas historicamente na Educação Física.

Não é exclusividade do PPC do curso de Educação Física da URCA a falta de um direcionamento para promover as discussões sobre gênero na educação. Segundo Cardoso et al. (2019) o documento inicial do PNE (Plano Nacional da Educação) citava questões de gênero, porém, devido à pressão de conservadores do Senado, o texto que teria sua versão final aprovada

em 2014, e estabeleceria metas para a educação até 2024, passou por modificações em que foram suprimidas todas as menções ao termo “gênero”.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a Agenda 2030, com 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável. Um dos objetivos diz respeito à igualdade de gênero:

Muitos avanços em termos de assegurar melhores condições de vida às mulheres e meninas são um importante legado dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS visam intensificar estas realizações, não apenas nas áreas de saúde, educação e trabalho, mas especialmente no combate às discriminações e violências baseadas no gênero e na promoção do empoderamento de mulheres e meninas para que possam atuar enfaticamente na promoção do desenvolvimento sustentável, por meio da participação na política, na economia, e em diversas áreas de tomada de decisão (ONU – Organização das Nações Unidas, 2015).

Reforça-se que, mesmo após ser lançada a Agenda 2030, não houve modificações no Plano Nacional Educação, indicando a despreocupação em cumprir os objetivos elencados pela ONU, e preconizar as discussões de gênero nas escolas e na educação.

A partir da análise do PPC do curso de Educação Física da URCA, foi possível verificar que, até o presente momento, não há no documento nenhuma indicação de que a desigualdade de gênero seja debatida em uma de suas disciplinas. A falta dessas discussões na formação de professores/as contribui para a manutenção de uma Educação Física sexista, que historicamente dita quais práticas devem ser destinadas aos homens e às mulheres, a partir de uma visão binarista, biologicista e ultrapassada dos corpos.

Entendemos que, somente a partir de uma formação de professores/as que aponte como um de seus objetivos erradicar e/ou diminuir as desigualdades de gênero encontradas em aula, será possível haver mudanças concretas na Educação Física escolar, e nos outros setores da sociedade.

6 DIAGNÓSTICO ACERCA DA TEMÁTICA DE GÊNERO COM OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da fase exploratória da coleta de dados, que objetivou realizar o diagnóstico sobre os conhecimentos prévios e principais dúvidas dos/das professores/as participantes da pesquisa a respeito da temática de gênero, para assim, ser organizada e planejada a formação.

6.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Em relação ao gênero, quatro professoras eram do gênero feminino e cinco do gênero masculino. Não foram coletados dados acerca da idade, estado civil ou orientação sexual dos/as participantes.

A respeito do vínculo empregatício com a Instituição de Ensino Superior, cinco professores/as eram efetivos/as, sendo destes/as, dois/duas com regime de trabalho de dedicação exclusiva, e quatro possuíam contratos como professores/as substitutos/as ou temporários/as.

Sobre o ano de conclusão da graduação em Educação Física, este variou de 1977 a 2008, evidenciando que a faixa etária dos/as participantes era diversificada, contendo professores/as que se formaram há mais de 40 anos, e outros/as com conclusão de graduação mais recente.

Cinco professores/as possuíam título de Doutor/a e quatro a titulação máxima de Mestre. O tempo de atuação na URCA variou entre 21 anos e um ano e dois meses.

6.2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS ACERCA DE GÊNERO

Ao serem questionados/as se já participaram de algum curso, palestra, congresso ou evento sobre a temática de gênero e diversidade, sete professores/as afirmaram já ter participado, e apenas dois assinalaram nunca ter participado de nenhuma atividade a respeito de gênero. Sobre o conhecimento em relação ao tema, dois/duas professores/as afirmaram “ter conhecimentos sobre a temática de gênero” e sete professores/as afirmaram ter “pouco conhecimento sobre a temática”.

Wenetz et al. (2017) observaram que o pouco conhecimento e a baixa investigação sobre a temática de gênero identificada em professores/as de cursos de ensino superior em Educação Física, podem estar relacionados ao fato de gênero ser uma área de estudos relativamente nova,

com produção acadêmica inferior, quando comparada às outras temáticas norteadoras do curso. Outro fator que colabora para essa realidade é a visão majoritariamente biológica sobre o assunto ser de senso comum na Educação Física, contribuindo para o pouco interesse sobre o tema.

Em relação às principais dúvidas sobre a temática de gênero, quatro professores/as assinalaram possuir dúvidas, e afirmaram que gostariam de “saber mais a respeito dos conceitos de gênero e identidade de gênero”, “histórico dos estudos de gênero”, e também, sobre “como deveria ser a conduta do/da professor/a para evitar conflitos e desigualdades de gênero durante as aulas”. Dois/duas professores/as afirmaram não possuir conhecimento algum sobre a temática, e apenas dois/duas professores/as assinalaram não possuir nenhuma dúvida específica em relação à temática.

Sobre a importância do trato pedagógico do gênero na Educação Física, todos/as os/as nove participantes afirmaram que as temáticas eram importantes e deviam ser trabalhadas na disciplina, porém, quando questionados/as se abordavam o conteúdo de gênero em suas aulas no curso de Educação Física, apenas dois/duas professores/as afirmaram trabalhar a temática no curso, enquanto cinco afirmaram trabalhar “às vezes” a temática, e dois participantes afirmaram não trabalhar gênero nas aulas.

Sobre as discussões de gênero em aulas de cursos de graduação em Educação Física, Andres e Jaeger (2016, p.138) entendiam que:

A formação profissional em Educação Física tem secundarizado, senão relegado às zonas de sombra, essa discussão. Tal posicionamento dificulta ou inviabiliza que a área assuma o compromisso para o qual está sendo apontada por diferentes estudiosos, ou seja, como uma disciplina privilegiada para tratar das sexualidades na educação escolarizada. Para esse fim, novos estudos, debates e pesquisas sobre a questão são imprescindíveis para a qualificação da formação profissional em Educação Física.

Corroborando com essa afirmação, o estudo de Nicolino (2018), que buscou identificar a presença de discussões sobre gênero dentro dos currículos de licenciaturas em Educação Física, e investigou cursos de todas as regiões do país, constatou que somente 10% dos documentos analisados possuíam alguma menção ao tema. Em um estudo semelhante, Correia (2017) identificou que os conflitos de gênero presentes na Educação Física escolar se repetem nos cursos de graduação, e que as temáticas de gênero e diversidade não vem sendo compreendidas como temas prioritários na formação em Educação Física.

O fato de a temática de gênero não ser identificada no PPC do curso de Educação Física da URCA, contribui para a pouca discussão e pouca disseminação dos conteúdos no âmbito da

graduação, cooperando para um conhecimento prévio ineficiente sobre gênero por parte dos/das professores/as, e para a dificuldade de debater e problematizar o assunto com os/as alunos/as.

A respeito da igualdade de gênero proporcionada pela disciplina de Educação Física escolar, dois/as professores/as afirmaram que, na sua opinião, “na maioria das vezes a disciplina proporciona igualdade de participação para meninos e meninas”, em detrimento de quatro professores/as que afirmaram que “na maioria das vezes, a disciplina *não* proporciona participação equivalente”. Dois professores/a afirmaram que “a disciplina *não* proporciona oportunidade de participação equivalente”, e um/uma professor/a afirmou que “a igualdade de oportunidades para participação nas aulas da disciplina depende do conteúdo, do docente e do contexto”.

O fato de mais da metade dos/das professores/as terem afirmado que a Educação Física, na maioria das vezes, não proporciona igualdade de gênero nas aulas, atesta que os/as docentes tinham ciência da problemática enfrentada pela disciplina.

O estudo de Uchoga e Altmann (2013) que buscou analisar como os conteúdos da Educação Física podem interferir positiva ou negativamente nas relações de gênero, identificou que a desigualdade de gênero nas atividades da disciplina ainda não está superada, e que a oportunidade de participação nas aulas não era a mesma para meninos e meninas. As autoras constataram também que, apesar da separação por gênero nas aulas não ser mais amparada por lei há muitos anos, ela continua ocorrendo “a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos” (UCHOGA E ALTMANN, 2013, p. 169).

Dinis (2011) afirmou ser necessária a inclusão da temática de gênero no currículo dos cursos de formação justamente para que os/as professores/as possam se atentar para este problema, e desenvolver estratégias de enfrentamento e resistência ao currículo heteronormativo, presente não só nas escolas, como também, nos cursos de graduação em Educação Física.

6.3 CONCEITO DE GÊNERO

A primeira pergunta aberta do questionário buscava verificar o entendimento dos/das professores/as participantes acerca do conceito de gênero. No quadro abaixo, estão as respostas dos/das docentes.

Quadro 4: Conceito de Gênero de acordo com a visão dos/das participantes

PARTICIPANTES	RESPOSTAS	ENUNCIADOS
Professor 1	“Identidade ou construções sociais”	Identidade Construção Social
Professora 2	“como alguém ou pessoa se identifica.”	Identidade
Professora 3	“construção social e cultural onde se colocam expectativas no entendimento de o que é ser homem e ser mulher na sociedade.	Construção Social Papéis Sociais
Professor 4	“Características que definem masculinidade ou feminilidade.”	Identidade
Professora 5	“Conjunto de comportamento definido pela sociedade que são atribuídos aos papéis masculinos e femininos, ou seja, associado ao seu papel biológico...”	Papéis sociais
Professora 6	“acredito que seja a forma que o indivíduo se identifica na sociedade, como enxerga e exerce sua cidadania.”	Identidade
Professor 7	“o gênero é uma construção social que se distingue da dimensão biológica, é influenciado pela realidade social e cultural e não pela anatomia dos corpos. O conceito foi uma conquista histórica, embora ainda seja marginalizado.”	Construção Social
Professor 8	“Característica pessoal de identificação.”	Identidade
Professor 9	“Gênero é algo muito amplo complexo para se pensar e definir em poucas palavras, mas, em uma tentativa de esforço para defini-lo podemos dizer que gênero seria uma construção social atribuída ao sexo para determinar naturalizar os lugares e papeis sociais e o nível de poder nas relações em que há prevalência de uma concepção patriarcal, machista e preconceituosa em que as noções de heteronormatividade se constituem como determinantes no processo das relações, por exemplo, entre homens e mulheres.”	Construção social Papéis sociais

Como observado, foram identificados enunciados mais frequentes nos discursos de cada professor/a, os quais deram origem a três subcategorias: construção social, papéis sociais e identidade. De acordo com estes enunciados, ficou evidente que os/as professores/as entendem o conceito de gênero como uma construção social, que se relaciona com a identidade e com os papéis atribuídos aos homens e às mulheres perante a sociedade.

Construção Social

Betoni (2004) entende o conceito de construção social como a produção de conteúdos que a sociedade aciona na população. Esses conteúdos consistem em uma série de padrões socialmente estabelecidos a partir dos comportamentos, costumes, crenças e saberes dos indivíduos, na relação estabelecida uns com os outros, e que caracterizam um grupo social. Para Boghossian (2016) dizer que um produto foi socialmente construído é entender que ele foi edificado por uma sociedade, por um grupo de pessoas organizadas de certa forma, com certos valores, interesses e necessidades em comum.

A ideia do gênero como algo construído socialmente foi muito difundida pelos/as autores dos estudos de gênero. Maihofer (2004, p. 875) afirmou que:

A tese de que gênero é uma construção social, ou (...) a ideia de que estamos lidando, no que concerne ao pertencimento de gênero de pessoas ou ao sistema binário de gênero como princípio de classificação e diferenciação, não com um dado da natureza, mas com o resultado de processos de construção social, representa hoje, para muitos, uma obviedade. Insiste-se que gênero e sexo não são constantes antropológicas, características essenciais ou entidades que pertencem invariavelmente ao ser humano enquanto natureza. Com isto, é efetuado um deslocamento paradigmático de perspectiva, abrindo um novo espaço teórico e empírico: gênero, diferença de gênero, corpo sexualizado, 'masculinidade', 'feminidade' e orientações sexuais devem agora ser explicados em termos históricos e socioculturais.

A compreensão de Butler (1990) ao falar sobre 'repetição estilizada de atos performáticos' partia do entendimento do gênero como algo fluido, que está sempre em construção, e nunca finalizado. A autora refletia sobre a construção dos gêneros através da cultura de cada sociedade, constituindo um fenômeno inconstante e contextual, definido de acordo com expectativas e crenças, e que é repetidamente reforçado durante a vida dos sujeitos.

Scott (1990) entendia que a base da desigualdade de gênero não estaria fundada nas diferenças biológicas, mas nas expectativas construídas culturalmente e socialmente em relação

às diferenças entre os gêneros. Ou seja, o sexo biológico define os significados do que é ser homem e ser mulher perante a sociedade, de acordo com as categorias sociais que são construídas e esperadas ao longo da vida dos sujeitos.

Segundo a análise de Coelho (2018), Butler se utiliza de termo teatrais como “atos performáticos” indicando que gênero é um ato de improvisação e um construto cultural que depende da sociedade em que cada sujeito vive. Ou seja, as características atribuídas a cada gênero se diferenciam com o tempo, com a cultura e a realidade de cada contexto. Assim, “performamos diferentes gêneros em diferentes situações com a finalidade de nos enquadrarmos em ambientes sociais distintos” (COELHO, 2018, p. 17).

Preciado (2014) refletindo sobre o conceito de performatividade e construção social do corpo a partir do gênero, afirmou que o gênero é, antes de tudo, prostético, não se dá, senão, na materialidade dos corpos. Nesse contexto, Dornelles e Wenez (2019, p. 49) indicam que “perguntar sobre a ficção dos corpos na Educação Física escolar é ater-se à sua produção performativa e postérica. Isso se dá de modo repetitivo e reencenado.”

Sobre os efeitos das instituições sociais, Louro (2003) discute que a escola, a família, a igreja e o esporte, guardam inconstância em tudo que é histórico e cultural. Se identificarmos o esporte como um desses territórios generificados, entendemos que ele é, também, construído socialmente a partir da separação do masculino e feminino tradicionais (CHAVES, 2019).

Quatro professores/as atribuíram o conceito de gênero ao entendimento de construção social, denotando que, apesar da formação em Educação Física possuir uma visão trivialmente biológica acerca de gênero e da constituição dos corpos, os/as docentes consideram os impactos da sociedade e da cultura na formulação dos gêneros, e compreendem o gênero como algo que está em construção.

Papéis sociais

Os papéis sociais representam a estrutura da sociedade, e referem-se às responsabilidades atribuídas a pessoas ou grupos sociais, consistindo em ações esperadas pelos sujeitos perante a sociedade (SANTOS, 2020). Cada sociedade exprime expectativas e atribuições diferentes, que se modificam de acordo com o gênero, com o status social, raça, religião, dentre outros marcadores sociais.

Nas ciências sociais o papel social define a estrutura social, basicamente como um conjunto de normas, direitos, deveres e expectativas que condicionam o comportamento humano dos indivíduos junto ao grupo ou dentro de uma organização. Os papéis sociais atribuídos ou conquistados

têm em vista a interação social e resultam do processo de socialização. Parece haver uma relação ao seu oposto, pois qualquer organização surge em oposição a uma possível desorganização (MARTINS, 2010, p. 43).

Entender o conceito de gênero fundamentado na atribuição de papéis sociais, indica a ideia de que a sociedade espera atitudes e comportamentos de homens e mulheres, baseando-se em preceitos culturais. As diferenças biológicas são comumente acompanhadas das diferenças de expectativas que induzem responsabilidades e definem o lugar dos homens e das mulheres em todos os setores da sociedade. Os papéis sociais de gênero envolvem comportamentos, pensamentos e sentimentos que determinam a consciência coletiva dentro de um cenário social (COSTA, 1987, p.54).

Freire (2008) afirma que as sociedades são projetadas não em favor do coletivo, mas em benefício daqueles que recebem ou conquistam os melhores papéis dentro dessa estrutura, em detrimento da maioria que sonha com papéis superiores no que concerne aos privilégios e valor.

Nesse sentido, uma sociedade patriarcal impõe papéis sociais às mulheres que, por vezes, as colocam em situações de submissão e subordinação. Sobre os papéis de gênero, Lima et al. (2017, p. 37) afirmam que:

Como características tradicionalmente atribuídas às mulheres podem ser citadas como exemplos aquelas que favorecem o ensino, o cuidado, as atividades domésticas cotidianas e a maternagem, como sensibilidade, passividade, meiguice, tolerância. Com relação às características tradicionalmente associadas aos homens podem ser citadas como exemplos as de liderança, agressividade, força física, lógica e ousadia.

A divisão de papéis sociais para homens e mulheres influencia diretamente nas aulas de Educação Física, corroborando para a separação por gênero, para a subordinação e exclusão feminina nas aulas, e também, para o domínio masculino em determinadas modalidades esportivas. Dornelles e Wenez (2019, p. 52) afirmam que o esporte acionado nas escolas, na disciplina de Educação Física, “opera para a produção de modelos e estereótipos de gênero, funcionando como um referencial epistemológico para a reiteração dos papéis de gênero e para a reiteração da heterossexualidade compulsória”.

Estudos indicam que a mulher nos últimos anos tem ampliado sua participação na sociedade e se inserido em papéis sociais que anteriormente eram ocupados unicamente por homens, como o esporte, a ciência, e trabalhos considerados “masculinizados”. Porém, apesar desse avanço, a realidade cotidiana revela que dentro desses campos de trabalho as relações de

gênero ainda se mostram bastante assimétricas, androcêntricas e sexistas, e que essas diferenças também podem ser observadas no ambiente familiar (SILVA e RIBEIRO, 2012).

Identidade

O conceito de identidade diz respeito às características individuais de cada pessoa, sendo possível através dessas particularidades, a individualização e diferenciação dos sujeitos em uma sociedade. É a maneira como cada um se identifica e se comporta socialmente.

Para Hall (2003) a ideia de identidade estava ligada anteriormente à concepção de um sujeito unificado, finalizado. Porém, o deslocamento de seus elementos constituintes agregou-lhe o caráter fluido e móvel, possibilitando que hoje a identidade seja compreendida como algo em construção, podendo relacionar-se com referências culturais e sociais distintas.

A família, a escola e o ambiente social e cultural no qual a criança está envolvida serão fatores que contribuirão da construção da sua identidade (LOURO, 2008). Então, podemos entender a identidade como um traço individual do sujeito, sendo, no entanto, dependente do âmbito interior da subjetividade dos indivíduos e das relações estabelecidas por meio da convivência social.

Dornelles e Wenzel (2019, p. 41) afirmam que a Educação Física e o esporte atuam como produção da identidade e da diferença através de uma ação cristalizadora e essencializadora das referências de gênero, raça e sexualidade, aos quais “definem o que é um corpo, num movimento repetitivo, interativo, porém produtivo.”

Três professores/as atribuíram a ideia de identidade ao conceito de gênero, denotando que, na sua visão, o gênero refere-se ao comportamento do sujeito perante a sociedade, e a maneira como cada um se identifica para si e para os/as demais, em relação a seu gênero e aos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres.

6.4 MACHISMO, SEXISMO E LGBTQIA+FOBIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA

A segunda questão discursiva do questionário aplicado buscava identificar se os/as professores/as já haviam presenciados, no curso de graduação em Educação Física da URCA, alguma situação de machismo, sexismo ou LGBTQIA+fobia. Dos/as nove professores/as, cinco

afirmaram já ter presenciado e/ou sofrido alguma dessas situações dentro do curso, como relatam os discursos abaixo:

Sim, situações de machismo, sexismo e LGBTQIA+ fobia por parte de alunos e também de professores, essas situações aconteceram em diferentes contextos, da reunião de colegiado até nos corredores da universidade (PROFESSOR 7).

Sim. Entre os alunos e entre professores e alunos (PROFESSORA 3).

Sim, já vi e já vivi várias situações dessa, porém vou citar duas: Machismo de um determinado professor de meu departamento, com a minha pessoa e de um aluno. No caso do professor ele usou alguns termos do tipo "vá atrás de seu macho", que na realidade era um professor do mesmo departamento, a qual comungávamos dos mesmos ideais (...) cheguei a solicitar na época providências pelo departamento jurídico da URCA, porém queria testemunhas e não consegui, porque essa situação foi perante minha turma, e ninguém quis se pronunciar (PROFESSORA 2).

Sim. Em sua maioria entre colegas de sala durante as práticas desportivas (PROFESSOR 1).

Não presenciei, mas sei que acontece com frequência (PROFESSORA 5).

É perceptível nos discursos dos/das docentes que o machismo, o sexismo e a LGBTQIA+ fobia são situações frequentes no curso de Educação Física, e é problemático identificar que essas ações ocorrem por parte dos/das professores/as formadores/as. Goellner (2010) analisa que grande parte dos professores/as de Educação Física, no campo formal ou não formal, ainda atua a partir de pressupostos estereotipados, patologizantes, preconceituosos, sexistas e binaristas.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade da reformulação no currículo do curso, visando a inserção dos estudos de gênero como conteúdos obrigatórios na formação docente inicial e continuada, proporcionando assim, discussões acerca destas questões problemáticas presentes na Educação Física.

Em relação aos/às alunos/as, o estudo de Duarte (2019), realizado com os/as acadêmicos/as do curso de Educação Física da URCA, identificou que mais de 60% das alunas entrevistadas já sofreu alguma situação de machismo dentro da graduação, situações essas que ocorreram por parte de colegas de sala e/ou de professores/as do curso.

Ao analisar os resultados coletados na fase exploratória da pesquisa, foi possível identificar que, apesar da maioria dos/das professores/as afirmar que já havia participado de cursos sobre gênero e sexualidade, mais de metade do grupo assinalou ter muitas dúvidas sobre

a temática, fato que justificava a realidade de apenas dois/duas professores/as trabalharem os estudos de gênero em suas aulas.

7 FORMAÇÃO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO COM OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA URCA

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar ou de narrar, de transferir ou de transmitir os conhecimentos e valores aos educandos. A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Paulo Freire (1968, p.78)

7.1 PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO

A formação foi planejada para ser executada durante dois meses, por meio de uma intervenção pedagógica, em formato um de curso de curta duração. Os conteúdos que compuseram a formação foram selecionados e organizados mediante a análise das dúvidas elencadas pelos/as professores/as participantes, bem como, atendendo às sugestões indicadas, e fundamentando-se nos conhecimentos prévios apontados pelos/as docentes.

Inicialmente, foi elaborado o Plano de Atividades (APÊNDICE G), que continha a apresentação da formação, seus objetivos, qual seria a metodologia de trabalho, e de que maneira estavam organizados os conteúdos e tópicos que seriam discutidos em cada uma das quatro sessões de encontros. O plano descrevia também as atividades que iriam ser trabalhadas de maneira assíncrona, e as referências bibliográficas que embasaram o planejamento das atividades.

Os tópicos de conteúdos foram planejados de maneira a, inicialmente, serem trabalhados assuntos mais gerais e introdutórios em relação à temática de gênero, e no decorrer dos encontros, serem introduzidos assuntos mais complexos, e mais relacionados com a área da Educação Física.

Os quatro tópicos contendo os temas e conteúdos que foram planejados e desenvolvidos na formação estão indicados no quadro abaixo:

Quadro 5 – Planejamento e organização de conteúdos da Formação

Sessões de encontros	Tema	Conteúdos
Sessão 1/ Tópico I	Gênero e Diversidade	Gênero; Principais conceitos acerca da temática de gênero; Relações de Gênero; Legislação referente à diversidade de Gênero.

Sessão 2/ Tópico II	Interseccionalidade	Conceito de Interseccionalidade; Interseccionalidade no esporte.
Sessão 3/ Tópico III	Gênero no Esporte:	Acesso de mulheres às práticas esportivas; Biologia x Gênero; O corpo trans no esporte; Igualdade de gênero no esporte: ideologia ou realidade?
Sessão 4/ Tópico IV	Relações de gênero na Educação Física	A problemática da desigualdade de gênero na Educação Física; Como lidar com as relações de gênero nas aulas de Educação Física?; Aplicações práticas sobre gênero e diversidade na formação superior em Educação Física.

Para cada sessão, foi planejado um roteiro (APÊNDICE H), que descrevia todas as atividades a serem realizadas, com o diagnóstico de cada situação, os conteúdos dos tópicos e os objetivos da sessão. Os roteiros referentes à cada sessão, assim como o material didático que foi utilizado em cada encontro, eram enviados através do *Classroom Google*, com dois dias de antecedência do encontro, para que os/as professores/as participantes pudessem acessar os materiais e fazer uma leitura prévia dos conteúdos.

O material de apoio utilizado durante a formação (Caderno de Conteúdo, artigos, livros, vídeos, documentários) foi selecionado e planejado anteriormente à execução da intervenção pedagógica, e os conteúdos foram elaborados de acordo com cada um dos tópicos e das sessões. Para a escolha de cada material, buscou-se utilizar as principais referências de cada uma das temáticas.

Para a construção do Tópico I, que abordou conceitos gerais acerca de gênero, utilizou-se, principalmente, Butler (1991), Scott (1991) e os conteúdos do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE, 2009). No tópico II, que objetivou abordar aspectos da interseccionalidade e a sua relação com o esporte, foram incluídos estudos de Davis (2016), Zinn (2003), Calheiro e Oliveira (2018) e os dados do IBGE de 2019. O Tópico III apontou aspectos das relações de gênero com o esporte, e a inclusão de atletas transgênero nas modalidades esportivas de alto nível. Para a construção desse tópico, foram utilizadas referências de Dornelles e Wenzel (2019), Goellner (2005), Knijnik (2003), Harper (2016), dentre outros/as autores/as. No último tópico, em que foram trabalhados conteúdos voltados para as relações de gênero na Educação Física, do nível escolar e ao Ensino Superior, foram selecionados estudos de Altmann, (1995; 1999; 2003), Saraiva (2005), Goellner (2010) e Corsino (2011).

7.2 IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO

Para analisar as atividades realizadas durante a implementação da formação, bem como, para melhor compreender os significados dos discursos dos/as professores/as participantes, foram elencadas duas categorias de análise de acordo com as temáticas trabalhadas durante a intervenção pedagógica, sendo elas: **Gênero e Interseccionalidade e Gênero na Educação Física.**

Os resultados serão apresentados de maneira a relatar as sessões de encontros ocorridas durante a implementação da formação, evidenciando o que foi verificado de mais representativo nos discursos dos/das professores/as.

7.2.1 Gênero e Interseccionalidade

As primeiras sessões de encontros tiveram como objetivo trabalhar aspectos conceituais acerca de *Gênero* e de *Interseccionalidade*, e possuíram, portanto, a estrutura de uma aula expositiva, na qual eram inicialmente apresentados os conteúdos e conceitos das temáticas, e ao final, levantava-se uma discussão sobre o que havia sido desenvolvido durante a aula. Era possível, durante toda a sessão, que os/as professores/as pudessem falar e participar da exposição do conteúdo.

Ainda no começo da primeira sessão, no momento em que estava sendo apresentado o histórico do conceito de gênero, a Professora 5 ‘levantou a mão’, pediu a palavra, e apresentou um trecho do livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, argumentando que, embora esse livro fosse antigo, escrito em um contexto de guerra e dificuldades, muitas contribuições eram ainda atuais e pertinentes para o cenário de hoje:

Eu mostrei o livro aqui, porque quando você falou eu me lembrei da frase da Simone. Ela escreveu que ‘não se nasce mulher, se torna mulher’, o meio que determina. Depois eu fui ler um trecho que eu tinha marcado, e olha só o que que ela diz: ‘todo ser humano do sexo feminino não é necessariamente mulher, cumpra-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade’, quer dizer, você tem que seguir os padrões femininos que são impostos, e aí, tem todo um estereótipo que tem que ser criado, tem que ser colocado, e aí, quando você foge desse padrão, tem toda uma cultura... (PROFESSORA 5).

Nesse momento, a professora foi interrompida pelo Professor 9, que complementou afirmando:

É a imposição da heteronormatividade, do enquadramento... (PROFESSOR 9).

Tem outro trechinho aqui, deixa eu só falar ele, não é dela, mas é citado no livro dela, e eu acho engraçado, porque nele diz assim: tudo que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são ao mesmo tempo sujeito e parte (risos) (PROFESSORA 5).

A professora e o professor demonstram ter conhecimentos acerca de alguns/as autores/as dos estudos de gênero, assim como, da sua natureza social, e da importância da influência do meio na construção dos papéis de gênero.

Mais adiante, em outro momento da sessão, foi levantada uma discussão sobre os estereótipos atribuídos aos homens e às mulheres na sociedade, quando a Professora 3 pediu a palavra para relatar uma situação que, segundo ela, ainda representa um fardo enfrentado por muitas mulheres.

Um dos temas que tem sido bastante discutido em relação à maternidade, né, as mulheres que escolheram, que escolhem, não exercer a maternidade, não ter filhos, principalmente, se tratando de filhos biológicos. Ontem eu estava assistindo um programa no GNT, elas estavam justamente dizendo que tinha saído uma última pesquisa que dizia que 1/3 das mulheres hoje em dia não querem ter filhos, e é um número muito representativo, pensando que... na verdade, não é nem que seja representativo agora, isso já acontecia, mas hoje as mulheres estão tendo mais a oportunidade de falar. Porque antes quando uma mulher dizia que não queria ter filhos ela era massacrada. Isso me lembrou do meu contexto familiar (...) uma vez a gente estava comentando sobre filhos, eu comentei com meu irmão, ele perguntou Adriana¹² não vai casar não? Porque ela já está numa idade né, e ela não vai ter filhos? E eu disse não, ela não quer ter filhos, e ele disse 'Ave Maria, que preguiçosa!', e me subiu, né!? Eu tentava explicar para ele, porque ela é preguiçosa? Ela trabalha, ela cuida da vida dela, 'ah, porque uma mulher que não quer ter filhos', mas é um negócio tão enraizado nele, que eu posso é discutir, eu posso é explicar, que não chega no entendimento, e a nossa sociedade está cheia de pessoas assim, que não absorvem, o entendimento não chega (PROFESSORA 3).

Nesse contexto, Patias e Buares (2012) afirmam que a ideia da maternidade como destino natural de toda mulher, produziu a perspectiva de que este é o único caminho para alcançar a plenitude e realização da feminilidade, e que, com a inserção da mulher nas outras demandas da sociedade, que também lhe proporcionam satisfação pessoal, profissional, política e acadêmica, ganham força os debates que questionam estas concepções. Entretanto, sabemos que o discurso citado na fala da professora ainda é de senso comum, em uma sociedade que espera que as

¹² Nome fictício criado para proteger a identidade da pessoa citada.

mulheres atendam às expectativas culturalmente criadas, o que faz com que aquelas que, por algum motivo, ‘fujam’ à essa norma, serem taxadas de desviantes ou inadequadas.

No momento em que estavam sendo apresentados alguns conceitos dos estudos de gênero, como orientação sexual e a evolução do termo ‘homossexualidade’, foi comentado pelos/as professores/as uma situação que havia acontecido naquela semana, em que uma criança de 11 anos sofreu homofobia na escola, por parte de colegas de sala e de professores/as, apenas por sugerir que um trabalho de classe fosse realizado sobre a temática LGBTQIA+. Iniciou-se uma nova discussão, quando a Professora 3 comentou que:

Nesse caso, essa criança nem se reconhecer como homossexual, ela não se reconhecia, ela só queria estudar sobre o tema, então, imagina quando é uma criança ou um adolescente que se reconhece como homossexual (...) isso é tão complicado e ao mesmo tempo fácil de entender, digo complicado porque é novo, e alguns termos a gente fica confusa de como falar, e mesmo sem ter a intenção de machucar, às vezes a gente cita palavras erradas. Aqui em casa, minha filha fica me fazendo perguntas e eu fico com aquele medo de responder a ela de uma forma errada, de não estar ensinando e educando ela da maneira correta. Por isso eu acho que esse papel da gente é muito importante na Universidade, porque a gente vai encontrar muitos alunos assim (PROFESSORA 3).

O Professor 7 pediu a palavra, e afirmou que gostaria de complementar a discussão da professora, argumentando que, falar com alunos/as sobre homossexualidade no Brasil é difícil e problemático, em função, principalmente, do contexto conservador que se sustenta e se fortaleceu no país nos últimos anos.

Se a gente for ver, 44 milhões de pessoas hoje no Brasil, um a cada quatro brasileiros são neopentecostais, e a gente sabe que a forma com que eles tratam esse tema é muito agressiva, é antidemocrática, e quando eu falo de neopentecostais eu não estou falando só da religião, eu falo do ‘CNPJ’ como um todo, da Universidade, do Estado, porque essas pessoas com esses pensamentos estão em todos os lugares, elas estão nas Universidades, estão nas empresas, estão... são políticos que nos governam, como a gente bem sabe, e elas estão dentro da nossa casa, na nossa família, ou em um lugar vizinho, então, assim, essa quebra, ela é muito difícil de acontecer. A orientação sexual, você desde muito cedo, o que você acha sobre determinada atitude de uma pessoa, é controlado, e tudo é simbiótico. (...) Embora a gente esteja aqui numa atividade de formação, que é muito bom para nós professores, mas a gente tem que saber estrategicamente que mapa é esse que a gente está lidando, a gente tem aqui pessoas que estão entendendo, que estão aprendendo e que vão colocar isso nas aulas, mas a gente tem que saber que lá na nossa sala, com 30, 40 alunos, um em cada quatro alunos tem uma visão totalmente preconceituosa do que é, e reproduz isso, independentemente de ser homem ou de ser mulher (PROFESSOR 7).

Sobre o conservadorismo e sua relação com uma sociedade patriarcal, que impulsiona a heteronormatividade compulsória e reforça a submissão de grupos pertencentes às minorias, como mulheres, homossexuais, transexuais, dentre outros/as, Oliveira (2018, p. 845) afirmou que:

As expressões do conservadorismo na contemporaneidade não são, na nossa análise, isoladas de um conjunto de valores e práticas que revelam ideologias da classe dominante, inclusive adentrando a sociabilidade das classes dominadas. Isso comporta um arsenal de contradições postas para a sociedade brasileira, em suas dimensões econômica, política e social, apontando, na atual conjuntura, inúmeros desafios que assombrosamente nos convocam a manter uma necessária articulação na defesa de direitos e princípios contrapostos à ideia de conservação de uma ordem estabelecida sob os mandos de grupos privilegiados ao longo da história.

Dando continuidade ao debate sobre conservadorismo e patriarcalismo, o Professor 7 iniciou uma reflexão, ao analisar que, como homem, se reconhece num local de favorecimento social, mas que busca diariamente se desfazer do machismo aprendido e reproduzido. O professor afirmou, entretanto, que nem todos os homens estão dispostos a se apropriar do debate, e desconstruir-se:

É impressionante, quando a gente tentou criar um grupo de homens, aparentemente de esquerda, para discutir isso, sobre machismo e assédio, você acha que eles quiseram discutir? Sumiram! Porque... porque o sistema beneficiava eles como estava (...) para mim é um pouco preocupante de entender isso, por isso que eu penso que realmente é muito difícil, tanto de aprender isso, me colocando no papel de aluno mesmo, como no papel de ensinar (PROFESSOR 7).

Ainda sobre as dificuldades de desconstrução dos padrões de gênero impostos pela sociedade, a Professora 3 relata uma situação preocupante, observada em uma atividade enviada pela escola de sua filha, no ensino infantil. A tarefa intitulava-se “Projeto Família”, e constava de um vídeo que ilustrava a família e sua importância, porém, na atividade, era ilustrada apenas um tipo de família, composta por um pai, uma mãe e uma ou duas crianças, abordando um modelo familiar “tradicional”, que não representa a realidade do país, e não indica a existência de outros arranjos familiares. A professora afirmou que, ao final da atividade com sua filha, corrigiu os elementos apresentados, indicando que existem outras representações, e citou modelos de famílias com duas mães, dois pais, uma avó no lugar da mãe, dentre outros exemplos.

Nesse contexto, a professora expressou sua preocupação, não só pela imagem de família que estava sendo transmitida às crianças pela escola, mas também, pelos/as outros/as alunos/as

que, diferente de sua filha, não terão acesso à uma conceitualização de família que contemple a diversidade.

Por isso é muito difícil fazer essa mudança de pensamento depois que esses alunos estão lá na Universidade, se eles passaram a vida toda, já agora no século que nós estamos, aprendendo desde a escola até agora, que é assim e pronto, que é assim que tem que ser... é muito difícil (PROFESSORA 3).

Em determinado momento, a Professora 6 justificou que não havia participado das discussões por possuir, ainda, muitas dúvidas sobre o assunto, e pediu que fossem enviados materiais específicos sobre alguns dos temas que, para ela, foram mais complicados, como bissexualidade e pansexualidade, e pediu também, sugestões de livros e textos sobre gênero e diversidade que pudessem ser indicados para adolescentes, para que ela repassasse aos seus filhos.

Ao final da sessão, essa mesma professora solicitou aos/às colegas que fazem parte do núcleo docente estruturante da Universidade, que verificassem a possibilidade de incluir na agenda da URCA atividades como palestras ou formações sobre gênero e diversidade, indicando a importância destas temáticas estarem presentes na Universidade como uma política de gestão.

Os/as outros/as professores/as concordaram com essa necessidade, lembrando, inclusive, situações de assédios e perseguições ocorridas com professoras e alunas na URCA que não foram resolvidas legalmente, em função da falta de uma política concreta que objetivasse combater ou criminalizar estas situações dentro da Universidade.

No momento que foi concluída toda a exposição sobre gênero e seus principais conceitos, o Professor 9 refletiu que, como profissionais que trabalham com a educação, todos/as teriam a obrigação de estarem sempre atualizados em relação à essa temática, saber os conceitos sobre gênero, e sua evolução ao longo dos anos, afirmando que:

Eu acho que a educação é um desafio muito grande, ser educador é entender que é a educação que pode resolver alguma coisa, é na educação que essas discussões sobre diversidade e as minorias têm que acontecer. Só assim é possível criar consciência desses problemas sociais, e se desconstruir nas nossas limitações e nos nossos preconceitos, pois só assim a gente consegue compreender melhor esse processo de mudar a realidade social (PROFESSOR 9).

A segunda sessão foi iniciada com a exposição do conceito de interseccionalidade, e apresentação de alguns dados sobre desigualdade de gênero e a sua relação com marcadores sociais como, raça e classe no Brasil. A sessão com o grupo 1 aconteceu sem que houvesse

nenhuma fala dos/das professores/as durante a apresentação dos conteúdos, e a discussão ocorreu apenas ao final da aula, quando foi proposta uma roda de conversa para debater os impactos do racismo e da desigualdade de gênero no esporte e na sociedade.

Nesse momento, o Professor 1 expôs seu receio ao emitir algum tipo de julgamento em relação aos temas, por fazer parte de um grupo que, na sociedade em que vivemos, encontra-se em uma posição de favorecimento social:

Hoje em dia é muito complicado você quantificar o que é que é pior, sobre racismo e desigualdades de gênero, dentro da sociedade, para eu falar disso é muito complicado, porque eu não sou negro e nem sou mulher, então é complicado de direcionar... eu vejo que os dois são graves, mas não é a minha realidade (...) eu estava assistindo um jogo de voleibol nesse final de semana, não sei se vocês assistiram, da Liga das Nações, e a nível de protesto, dois jogadores, um de cada time, vestiram uma camisa justamente para enfatizar a questão da igualdade de gênero no esporte, né? É um projeto, é, um projeto não, é um movimento que tem partido de algumas modalidades, a gente sabe que não vão ser todas, porque como você mesmo disse, tem alguns esportes que são muito mais elitizados, mas o voleibol tem tido uma posição nesse sentido, e eles tão discutindo justamente o que, a questão dos patrocínios, né? A questão do valor de salário, eles têm questionado muito por que que mulheres que jogam no mesmo clube que eles, né? Que os homens, ganham salários diferentes, por que que os patrocínios procuram mais os times masculinos do que os femininos, então assim, a gente ver que no esporte isso tem sido uma questão que tem levantado alguns discursos, sabe? (...) Inclusive um dos jogadores era negro, o que vestiu a camisa, e que já passou também por situações de preconceito, em partidas oficiais, no clube e na seleção brasileira (PROFESSOR 1).

Nesse momento, o Professor 4 deu continuidade à discussão, citando alguns aspectos que fazem com que a igualdade de gênero no esporte seja uma realidade em outros países, e no Brasil não. O professor citou como exemplo o apoio dado pelo governo dos Estados Unidos em forma de diárias para os/as atletas, e relembrou uma denúncia feita pelas jogadoras de futebol feminino, que foi apoiada pelo presidente, e teve uma repercussão muito positiva, possibilitando que as diferenças salariais existentes entre homens e mulheres fossem diminuídas consideravelmente no esporte americano. O professor seguiu afirmando que não visualiza medidas efetivas, realizadas pelo Brasil, para garantir a igualdade de gênero no esporte, e indicou que:

Se a gente pegar a situação do Brasil, parece que aqui, às vezes tem uma ‘falsa maquiagem’ dessa discussão de gênero, que foi a CBF¹³ colocar que as equipes que tivessem na Série A obrigatoriamente tivessem uma equipe feminina em andamento. Mas o que acontece é o que? A equipe ‘sobe’ para Série A, eles criam a equipe feminina, a equipe ‘cai’ para Série B, e eles mandam todo mundo

¹³ Confederação Brasileira de Futebol, entidade máxima do futebol no Brasil, fundada em 8 de junho de 1914.

embora, então, fica aquela falsa ideia que está sendo feita alguma coisa para acabar com essas questões, com a desigualdade de gênero (PROFESSOR 4).

Sobre a desigualdade de gênero no esporte, Rodrigues (2015) entende que a desvalorização de atletas mulheres não se limita apenas às oportunidades de profissionalização, sendo comum também, que elas renunciem à carreira em função da família, fato visto com bem menos frequência no esporte masculino. Existe também um assédio moral e sexual, que erotiza as atletas, e subvaloriza o esporte como sua ocupação profissional. No alto rendimento, as premiações, patrocínios e salários são restritos, a visibilidade nos meios midiáticos é pequena, e a ocupação de cargos importantes em órgãos esportivos é mínima (GOELLNER, 2012).

Seguindo sobre a magnitude dos impactos do racismo e da desigualdade de gênero, o Professor 4 abordou a existência do racismo estrutural na sociedade brasileira, fato que ocasiona, segundo ele, que as consequências do racismo sejam maiores do que as da desigualdade de gênero.

Aquele dado que você trouxe, de que 98% das pessoas vê que existe o racismo, e só 3 ou 4% que se acha racista, se a gente for olhar bem criticamente, para gente mesmo, no dia-a-dia, a gente acaba usando algumas expressões que são de cunho racista, ou que tem essa questão de gênero, por mais que a gente tenha consciência ou estudo sobre isso, mas culturalmente, a gente acaba absorvendo essas questões (...) se eu fosse escolher o que seria pior, eu acho que eu ainda tenderia a achar o racismo pior, acho que tem um maior impacto na sociedade o racismo, do que as desigualdades de gênero, como o Professor 1¹⁴ falou, é difícil a gente quantificar o que é pior, mas acho que a discussão de gênero tem tomado espaço sim na sociedade e na mídia, de discussão e de abertura, de maneira maior do que o racismo. O racismo se fala, mas sempre fica ali, de cantinho, ou é uma situação que se fala, mas depois some. O que eu vejo que se fala do racismo em pontos e situações específicas (PROFESSOR 4).

O Professor 1 deu continuidade à discussão, afirmando que percebe que as manifestações em torno da igualdade de gênero são mais recentes do que as do movimento antirracista, indicando que, no Brasil, as questões de gênero tiveram maior evidência após o movimento feminista, a partir da década de 1960, e que a luta contra o racismo é antiga. O docente entende que o crescimento do movimento feminista no país, na atualidade, é o grande responsável por uma maior disseminação da discussão sobre gênero e igualdade.

Nesse momento, iniciou-se um debate sobre o sistema de cotas raciais, sua importância na sociedade brasileira e seus impactos na educação de jovens negros/as. O Professor 4 ilustrou

¹⁴ Grifo nosso para preservar a identidade do professor citado.

a importância de hoje, ser possível a realização da heteroidentificação¹⁵, evitando assim fraudes no sistema, que eram muito comuns anteriormente, quando o Professor 1 salientou que:

Eu acho que essa questão ela não se dá diretamente por conta da lei, assim como vários outros aspectos, isso engloba uma questão muito mais ampla e vai até mesmo para base, com um aspecto até mesmo social. A gente sabe que hoje, por exemplo, os negros não terem acesso ao ensino superior, não é por uma questão de cotas, por uma questão de não ter a capacidade, é por uma necessidade, por ter que trabalhar e não conseguir se dedicar para apenas estudar. Muitos deles não tem a oportunidade de fazer o vestibular (...) isso envolve um sistema muito maior. A meu ver hoje, mesmo com as cotas, nós não vamos ter uma quantidade grande de negros nas universidades, ainda é por uma questão socioeconômica, uma questão social (PROFESSOR 1).

Gurgel e Colaço (2020) realizaram um estudo com 464 jovens, estudantes do ensino médio público do estado do Ceará, que objetivou analisar quais as perspectivas de jovens negros/as em relação ao futuro, e identificaram que, o item sobre a ‘expectativa de entrar na universidade’ foi o que obteve menor índice positivo na pesquisa. As autoras atribuíram este resultado à falta de informação dos/das estudantes a respeito das políticas públicas de ações afirmativas, como o Sistema de Cotas, e ressaltam ainda que:

A existência de opiniões divergentes sobre o sistema de cotas decorre de mitos como a democracia racial e de uma visão equivocada da história da abolição da escravidão como um processo de superação das desigualdades sociais entre brancos e negros, quando a libertação dos escravos não foi acompanhada de uma política de promoção de condições de trabalho e de sobrevivência digna para essa população (...) É importante destacar que os avanços conquistados com as políticas de ações afirmativas, especialmente o sistema de cotas, correm o risco de serem paralisados ou até mesmo regredidos, diante do atual governo brasileiro, pois a figura política eleita como Presidente da República nas eleições ocorridas em 2018 emitiu, em mais de uma situação, declarações racistas e discriminatórias com relação às pessoas negras, além de se posicionar publicamente contrário ao sistema de cotas (GURGEL e COLAÇO, 2020, p. 12).

Ainda no mesmo debate, os professores 1 e 4 e a professora 6 refletiram sobre os programas e sistemas que visam ampliar o acesso ao Ensino Superior, como Prouni, FIES ou SISU, mas que, na verdade, acabam direcionando jovens pretos/as e/ou pobres para as faculdades particulares, e dificultando o acesso destes/as às Universidades públicas. Como consenso, os/as professores/as entendem que, a melhor maneira de facilitar o acesso ao ensino superior seria a

¹⁵ Heteroidentificação é o processo que complementa a autodeclaração dos candidatos que concorrem às vagas reservadas para negros/as, pardos/as e indígenas. A finalidade é efetivar a política afirmativa e evitar possíveis fraudes.

ampliação do sistema de cotas e bolsas de estudos, para assegurar que alunos/as pobres não precisem renunciar aos estudos para trabalhar.

Como afirmam Gonçalves e Ambar (2015), não se trata somente de traçar políticas públicas que objetivem facilitar a entrada de jovens negros/as no ensino superior, é necessário, principalmente, que estas Instituições estejam preparadas para recebê-los/as, tanto no que diz respeito às políticas de entrada, como no que tange à criação de um ambiente acadêmico favorável, que os acolha e motive a sua permanência.

Na segunda sessão com o grupo 2, as discussões iniciaram-se durante a apresentação dos dados sobre interseccionalidade no Brasil, quando foram expostas algumas estatísticas sobre a violência obstétrica contra mulheres negras, e a Professora 2 pediu a fala para ilustrar um caso que viu em um documentário:

Você falando sobre essa questão, da violência, eu me lembrei de um documentário, eu não me lembro o nome, mas acho que tem na *Netflix*, enfim, nele conta a história de uma negra que foi submetida 30 vezes a cirurgias sem anestesia, 30 vezes ela submeteu-se para eles testarem exatamente o limiar da dor (...) e não foi uma coisa assim tão distante, claro, foi no século XX, não foi no XXI, mas mesmo assim, não foi uma coisa tão distante assim (PROFESSORA 2).

A fala da professora ocorreu no momento em que foram apresentados dados do IBGE (2019), que indicavam que, nos últimos 10 anos, o assassinato de mulheres negras aumentou 54,2%, enquanto o de mulheres brancas caiu 9,8%, e que, no Brasil, uma mulher negra tem três vezes mais chances de ser vítima de feminicídio, do que uma mulher branca. Nesse sentido, o estudo sobre a interseccionalidade torna-se importante, principalmente na formação de professores/as, para que seja possível compreender de que maneira as categorias socialmente construídas interagem para a criação de hierarquias sociais. Como afirma Alves (2017), a violência no Brasil tem cor, e os dados estatísticos, publicados ao longo dos anos, só servem para reafirmar o cenário que é visto diariamente e a ‘olhos nus’ pela sociedade brasileira.

Em determinado momento da sessão com o grupo 2, em que estavam sendo expostos dados sobre o racismo no Brasil e no esporte, a Professora 3 se posicionou, refletindo sobre a dificuldade que muitas pessoas têm de se identificar como racistas e aprender maneiras de evitar ações e posicionamentos discriminatórios. A professora trouxe um exemplo, citando uma situação que aconteceu durante um encontro com familiares, em que ela, sem se dar conta, falou uma expressão racista, e sua sobrinha a corrigiu.

Aí na hora eu disse uma expressão racista, que eu já sei que é, mas na hora saiu, eu falei, ‘no criado mudo’, e na hora eu já percebi, e minha sobrinha, que é negra, me corrigiu na mesma hora, aí ela disse ‘opa, criado mudo não!’. E na mesma hora eu disse, ‘eita, verdade, desculpe’, e pedi desculpas para ela. Meu cunhado foi perguntar ‘mas por que que não pode dizer?’ E na hora, eu pensei que ele realmente queria aprender, e fui ensinar, mas no desenrolar da conversa, a gente viu que ele não queria aprender, o que ele queria ali era ficar com... ficar provocando, a partir daí, tudo que eu falava, ele questionava, e não me deixava mais falar (...) ele começou a dizer coisas tão absurdas, isso ele é professor, gente! Ele disse que não existe racismo no Brasil, que não existe racismo em países da América Latina, só existe na África, que não existem negros no Brasil, que as pessoas no Brasil se aproveitam da cor para inventar que sofrem racismo (...) eu fiquei com tanta raiva, porque pensei, ‘eu sou uma professora e não consigo ensinar’, mas isso foi na hora, porque depois eu pensei, como você ensina para uma pessoa que não quer aprender? (PROFESSORA 3)

Para Francisco Junior (2008) o racismo pode ser compreendido como um processo de construção histórica, social e cultural, que no Brasil, ocorre de maneira estrutural e atinge todas as camadas da sociedade, sendo assim, necessário um processo de desconstrução para o seu enfrentamento. Ainda sobre a temática, o Professor 7 afirmou:

Tem um livro que é muito bom, que fala até sobre essa questão da interseccionalidade, não com esse termo, mas é um livro do Maturana¹⁶, ele explica o processo de autopoiese, que é um processo simbiótico, a gente se auto-organiza e se transforma a partir das interações que a gente vive, por isso que de fato é muito difícil convencer uma pessoa de que ela não é racista, porque não é o que ela pensa mais, não é uma opinião, é o que ela é, é ela, é a pessoa, é simbiótico, se confunde o conceito com a pessoa, então é muito difícil de você mudar a opinião dessas pessoas, e historicamente, não tem como mudar, seria algo muito utópico, não tem... seria uma mudança no nosso sistema de educação e de vida (PROFESSOR 7).

Corroborando com a fala do professor, entendemos que, de fato, é comum que exista uma isenção e um distanciamento da população branca, em relação ao racismo e seus impactos. Silvério (2002) afirmou que o racismo está associado à branquitude, e se consolida através de uma consciência silenciada, incapaz de admitir sua participação em conflitos raciais, podendo ser compreendida como uma forma de ‘amnésia social’, associada a certos modos de subjetividade que, em contextos sociais particulares, são percebidas como normais. De acordo com esse raciocínio, a experiência de outros grupos raciais (negros/as, pardos/as) é descaracterizada como de seres humanos e, por consequência, percebida como indicadora de desajustes no contexto de humanidade.

¹⁶ O professor faz referência ao livro *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, de Francisco Varela e Humberto Maturana, 1995.

Em determinado momento da sessão, os/as professores/as estavam citando algumas situações pessoais, que o levaram a refletir sobre as relações de dominação e subordinação na sociedade, quando o Professor 7 compartilhou que:

Eu tenho muita dúvida, sabe, Mariana, eu não acredito que um tipo de minoria vai conseguir sair dessa situação ruim, sem que a outra saia também, eu sempre pensei muito sobre isso assim, até porque foi muito pessoal para mim. Em 2015, na época doutorado, na época do mestrado, doutorado, eu passei por muitas situações de xenofobia né, no Rio Grande do Sul, e essas situações me fizeram pensar assim, ter um outro olhar, sobre o que possivelmente uma mulher sente, tentar ter mais empatia, nesse sentido, porque às vezes isso é muito sutil, a forma de alguém ser preconceituoso com você, são coisas que se você não tiver atento, você não percebe, ‘ah, isso aqui é um caso de xenofobia’ (...) lá na época eu não falava muito, então, não falar, falar devagar, ou mudar meu sotaque, eram algumas estratégias que eu adotava para que ninguém falasse de mim, só que isso ali não me abalou tanto... quer dizer, na época eu nem percebi, eu vim perceber depois (PROFESSOR 7).

Ao serem abordados, na exposição dos conteúdos da sessão, os tipos de racismo presentes na sociedade brasileira, a Professora 2 compartilhou uma situação que havia vivenciado recentemente, que segundo ela, poderia concorrer para a ocorrência do racismo institucional:

Há uns 15 dias atrás, eu fiquei mal... uma senhora, ela devia ter uns 70 anos, ela disse ‘a delegacia da mulher é aqui?’, e eu disse ‘é não, senhora, a delegacia faz tempo que saiu daqui, agora é na praça Bicentenário’, ela perguntou se era longe, e eu disse que era (...) isso ela com dois reais, a máscara imunda, um corte aqui no nariz, eu disse ‘eu pago um mototáxi para senhora ir’, aí não passou nenhuma moto e eu pedi para Pedro¹⁷, levar ela de moto na delegacia, aí eu perguntei ‘é para senhora? A senhora não tem família, não tem quem vá para senhora não?’ e ela disse ‘tenho não, é para mim sim, minha filha, eu fui jurada de morte’, ‘foi seu marido?’, ‘eu não vivo mais com ele não’. Minha gente, eu sei que Pedro foi deixá-la lá, e eu passei uns três dias mal, porque fiquei preocupada, pensando se essa mulher tinha conseguido ser atendida, porque infelizmente, também, a pessoa chega, às vezes chega nessas repartições, tem a questão do racismo institucional, né? Não é nem porque é negro, é porque é pobre! Não lhe atende, não lhe ajuda, eu fiquei pensando, ‘meu Deus, eu poderia ter ido com ela, era meu papel’, porque infelizmente: mulher, negra, pobre, a gente sabe como é... infelizmente a maioria dessas pessoas ainda sofre muito (PROFESSORA, 2).

Fonseca (2015, p. 330) afirma que para os teóricos que enfatizam o caráter institucional do racismo, “ele é prática cotidiana na rotina governamental, e está presente na própria constituição das políticas públicas liberais, gerando padrões discriminatórios na eficácia de políticas públicas entre grupos sociais conforme vínculos raciais e étnicos.” Nesse contexto, a

¹⁷ Nome fictício criado para proteger a identidade da pessoa citada.

preocupação da professora com o atendimento que seria ou não realizado pela repartição pública, denota o seu conhecimento acerca das implicações do racismo institucional, e a preocupação e empatia pela situação vivenciada pela senhora.

Quando iniciada, com o grupo 2, a apresentação dos dados sobre o racismo no esporte, e às diferenças no tratamento de atletas negros/as e brancos/as, o Professor 7 compartilhou com os/as colegas o resultado de uma pesquisa que ele havia lido, que objetivava verificar se existia relação entre a raça e o uso do cartão vermelho¹⁸ no futebol. O professor relatou que:

Na estatística, tem um trabalho muito interessante, que foi publicado na *Nature*, em 2017, em que o problema de pesquisa, era o seguinte, foram convocados 30 grupos de pesquisa em estatística diferentes, em diversos locais do mundo, e o problema de pesquisa era o seguinte: existe relação entre o uso do cartão vermelho e a cor da pele, nas cinco principais Ligas europeias? (...) esse problema, ele já estava solucionado na verdade, e o que aconteceu foi que, nesses 30 grupos de pesquisa, tiveram 16 respostas diferentes para isso. É uma questão estatística, mas estatística é filosofia, é epistemologia, embora pareça uma coisa muito distante, mas quando a gente usa um teste estatístico específico, isso significa muito o que a gente pensa sobre a vida (...). E aí o estudo apresenta que, tem um grupo que diz que não tem nada a ver, que não existe essa relação, e um grupo afirma que existe uma relação muito, muito forte, entre o cartão vermelho e a cor da pele, e o que é interessante, é que, um estudo depois, foi estudar qual era o período histórico de cada teste utilizado nesse estudo, e aí, aqueles autores, aqueles matemáticos conservadores, historicamente racistas, foram utilizados, os modelos matemáticos deles foram utilizados para solucionar esse problema. Então, para você ver que, até dentro do esporte, envolve a nossa forma de manipular dados (PROFESSOR 7).

O relato do professor foi muito pertinente para a análise dos possíveis erros e vieses encontrados em pesquisas científicas, quando ocorre a existência de perspectivas ideológicas por trás dos resultados. Um estudo de Calheiro e Oliveira (2018), intitulado Interseccionalidade no Esporte, que teve como objetivo refletir sobre a divisão racial e sexual do esporte no Brasil, identificou que, nas Olimpíadas, vê-se a inclusão de mulheres em diversos esportes, e no somatório final, o número de atletas mulheres aproxima-se dos homens, já no quesito raça, há uma menor participação de negros/as em várias modalidades, incluindo algumas denominadas de 'esportes de elite'. O termo é explicado para justificar de forma sutil a exclusão dos/as negros/as, por exemplo, no tênis, hipismo, esgrima e tantos outros esportes, denotando que, no esporte, a igualdade de gênero está mais perto de ser uma realidade, do que a igualdade racial, pelo menos a respeito da presença dos/as atletas nas modalidades esportivas.

¹⁸ Punição máxima utilizada no jogo de futebol, que acarreta a expulsão do jogador da partida.

Ao final da sessão, no momento de encerramento do debate sobre interseccionalidade, os/as professores/as falavam sobre as dificuldades da educação antirracista, quando a Professora 2 relatou algumas estratégias que utiliza para incluir a temática de raça em suas aulas, e possibilitar algumas reflexões com os/as alunos/as.

Na minha disciplina, eu sei que eu não vou convencer, né, Professor 7¹⁹, como você disse, é difícil, mas eu sempre dou um exemplo, eu digo, minha gente, se a gente for pensar, todas as danças do mundo, quase todas as danças do mundo, se não fosse o negro, ela não existiria, porque até o balé, embora ele tenha nascido na classe burguesa, mas, quando ela chega nos salões de festa, porque começa lá, com as valsas e tudo, a burguesia ia atrás dos negros, para ver aquele o gingado deles, dos escravos, na Europa aconteceu muito isso (PROFESSORA 2).

De maneira geral, foi possível verificar a partir dos discursos evidenciados nas sessões 1 e 2, que os/as professores/as estavam abertos a ouvir e aprender os conceitos apresentados, e que se dispuseram a debater e desconstruir aspectos voltados às temáticas de gênero e interseccionalidade. As sessões ocorreram com a participação ativa da maioria dos/das docentes presentes, através de falas, perguntas e opiniões emitidas.

Outros assuntos acerca das temáticas discutidas nas duas primeiras sessões, foram contemplados por meio das atividades que foram disponibilizadas através do *Classroom*, e acessadas por parte dos/das professores/as, durante o período de implementação da intervenção pedagógica.

7.2.2 Gênero na Educação Física

As duas últimas sessões de encontros trabalharam os tópicos referentes às temáticas de *Gênero no esporte* e *Gênero na Educação Física*, e, diferentemente das sessões anteriores, estas objetivavam o desenvolvimento de competências voltadas às habilidades práticas e atitudes do grupo, resolução de problemas e proposição de estratégias. As sessões iniciavam com a exposição de alguns conceitos e dados sobre os temas, e no decorrer do encontro, eram apresentadas atividades ou situações-problemas que os/as professores/as tinham que debater e resolver.

Na terceira sessão, ao final da apresentação de alguns dados sobre a trajetória do acesso das mulheres ao esporte, e da desigualdade de gênero nas modalidades, foi proposta uma discussão acerca da prática conjunta de homens e mulheres nos esportes. O Professor 8 iniciou o

¹⁹ Grifo nosso para proteger a identidade do professor citado.

debate, comentando que, na sua opinião, seriam necessárias mudanças extremas nas regras das modalidades esportivas para que prática conjunta pudesse ser uma realidade e que ele não visualizava essa possibilidade para todos os esportes:

É muito complexo esse debate, não é só assim ‘tem que colocar todo mundo para jogar junto e está resolvido o problema’, não é só assim, a gente tem alguns esportes, em especial os esportes de grande contato, torna-se ainda mais delicada a situação, né, por exemplo, eu não consigo ver, eu posso estar equivocado, vou dar o exemplo do handebol, eu não consigo visualizar possibilidade de equidade no handebol, eu, particularmente, porque o handebol, dos esportes de quadra, por incrível que pareça, ele é um dos esportes mais agressivos, não é nem a questão da agressividade, da violência, é em relação ao contato, então a equidade de gênero é muito complicada para o handebol. Eu acho interessante demais a ideia do voleibol misto, alguns esportes que têm o mínimo possível de contato é uma possibilidade real, mas para se adaptar aos esportes com grande nível de contato, teria de ter uma adequação muito grosseira nas regras, para poder possibilitar essa questão de tornar misto, alguns esportes, eu acho, na minha visão inviável (PROFESSOR 8).

O entendimento apontado na fala do professor é de senso comum na área da Educação Física. A ideia do contato físico proveniente dos esportes como um fator de impedimento para a prática conjunta, ou como um parâmetro para a divisão por sexo e gênero nos esportes, foi perpetuada ao longo dos anos. Como afirmaram Oliveira e Paixão (2010) o uso da ‘fragilidade feminina’ como justificativa para que a mulher não enfrente grandes esforços físicos, e o mito de que a prática dos esportes de contato possa causar a sua masculinização, estão ainda fortemente imbricados na sociedade. Verbena e Romero (2003) anteriormente afirmaram que a questão do gênero no esporte, manifestada pela visão diferenciada em relação aos sexos, é construída em razão de estereótipos atribuído aos mesmos, determinando sua inserção ou exclusão.

O Professor 4 se apropriou do debate, e questionou se a grande problemática não estaria relacionada às próprias regras das modalidades esportivas atuais, que acabam por permitir o forte contato físico e a violência no jogo, o que conseqüentemente diminui as possibilidades de participação mista.

Será que não há possibilidade do esporte misto, ou será que as regras atuais é que permitem essa ‘porradaria’? Vamos dizer assim (PROFESSOR 4).

A possibilidade sempre existe, a gente pensa na escola, quando eu sou professor da escola, eu não vou pensar o handebol de forma separada, muito pelo contrário, a gente está lutando contra o sexismo dentro da escola. Então, quando eu estou dentro da escola, eu consigo trabalhar de forma mista, eu sou o professor e o mediador. Só que aqui é que entra diferença, do esporte educação,

do esporte participação, do esporte rendimento, das dimensões do esporte²⁰. Então assim, é muito complicado. Pensando no esporte de rendimento, diminuiria bastante a característica do esporte de rendimento, mas, para possibilitar o jogo misto, a reflexão na regra seria válida (PROFESSOR 8).

Nesse momento, os/as professores/as continuaram discutindo sobre o que poderia ser modificado nas regras das modalidades esportivas, visando diminuir a violência e possibilitar uma prática com maior equidade, principalmente se tratando do esporte profissional, de alto nível. O Professor 8 indicou que, uma estratégia que poderia ser utilizada para a igualdade de gênero na prática dos esportes mistos, a nível profissional, seria o sistema de pontuação por classificação funcional, da mesma maneira que ocorre no esporte paralímpico.

O esporte paralímpico tem classificação funcional, né? O que é a classificação funcional? É para colocar todos os atletas para competir em grau de igualdade, de acordo com a deficiência ou a limitação que o atleta possa ter (...) talvez criar uma classificação para o esporte misto, aí a equipe não poderia passar de tantos pontos, aí esses pontos, a mulher seria tantos pontos, o homem, tantos pontos, poderia ser classificado por peso, ou composição corporal, que conta muito também, estatura, sei lá, é uma estratégia, pensei aqui aleatoriamente na classificação funcional (PROFESSOR 8).

A sessão teve continuidade com a apresentação dos novos parâmetros olímpicos para a participação de atletas transgênero nas modalidades esportivas, e a discussão sobre a reformulação nas regras²¹ do Comitê Olímpico Internacional (COI), quando o Professor 4 debateu que, a inclusão de pessoas transexuais nos esportes de alto nível é difícil, porque estes/as atletas enfrentam obstáculos para praticar as modalidades durante toda a vida, e que apenas uma modificação nas regras das Olimpíadas não é suficiente para reverter essa situação.

É complicado, porque a gente vai tentar pensar numa reformulação para inclusão no esporte de alto rendimento, para atletas que não puderam competir ao longo da vida toda. Porque nos regionais e estaduais, não... pelo menos assim, eu acho que eles não conseguiriam participar, pensando, por exemplo, num atleta adolescente trans, que vai se matricular para um campeonato feminino ou masculino, se existe algum tipo de sanção, se participaria ou não participaria (...) a gente estaria só tapando o sol com a peneira, né? A gente está

²⁰ O professor faz referência às dimensões sociais do esporte, apontadas pelo autor Manoel Tubino (1992), que conceitua o esporte como um fenômeno sociocultural, que pode ser compreendido através de suas manifestações e dimensões sociais, sendo elas: o esporte-performance ou rendimento, o esporte-participação ou esporte popular, e o esporte-educação.

²¹ Em novembro de 2015, o Comitê Olímpico Internacional (COI) determinou novas regras para aceitação de mulheres trans nos Jogos Olímpicos, exigindo controle dos níveis de testosterona sanguínea abaixo de 10 nmol/L, tratamento hormonal por no mínimo um ano, e excluiu a necessidade de cirurgia de redesignação sexual (WOLFF, 2020).

pensando só em Olimpíadas ou campeonatos mundiais, mas também tem que pensar como vai ter a inserção desses atletas mais cedo, ‘eles tem’ que ter oportunidade aqui em baixo para conseguir chegar lá depois (PROFESSOR 4).

Embora o debate sobre a inclusão de atletas trans no esporte tenha crescido muito nos últimos anos, a ciência ainda carece de trabalhos sólidos que possam fortalecer qualquer tipo de conclusão no meio esportivo, fato que colabora para que, os/as poucos/as atletas transexuais que participam do esporte de alto nível, sofram preconceitos e rejeição dos/das companheiros/as de modalidade.

O caso de Tiffany Abreu, jogadora brasileira de voleibol, é um exemplo evidente dessa afirmação. Em 2017, a atleta recebeu autorização da Confederação Brasileira de Vôlei (CBV) para disputar a Superliga feminina, quatro anos após ter iniciado a transição hormonal. A decisão usou como base as novas regras do COI. Antes de realizar a transição de gênero, Tiffany havia disputado campeonatos em equipes de vôlei masculinas, no Brasil e na Europa. A autorização para a participação de Tiffany na equipe feminina gerou repercussão negativa por parte de várias atletas, que reivindicaram, afirmando que se sentiram prejudicadas diante da decisão da CBV.

Ao ser apresentado para os/as professores/as o caso de Tiffany Abreu e de outros/as atletas transexuais inseridos/as no esporte nacional e mundial, o Professor 8 fez uma reflexão, afirmando que é muito difícil estabelecer um consenso sobre a participação esportiva destes/as atletas, por esse ainda ser um assunto muito recente dentro do campo acadêmico da Educação Física, e que o debate é o caminho para a evolução.

Eu me graduei em 2009, 11 anos... 12 anos, é muito recente. Não havia debate na minha graduação sobre isso, não se debatia isso, olha o tanto que se debate agora nos últimos cinco anos, olha o tanto de coisa que já se conquistou, que está se conquistando. Eu penso assim: está debatendo, ótimo! Vai chegar uma hora que vai dar certo (PROFESSOR 8).

Ao final da sessão, a Professora 5 afirmou que a falta de evidências científicas corrobora para que a inserção dos/das atletas transgênero no esporte esteja ocorrendo baseada em “achismos” e que, na sua opinião, somente daqui há uns 10 anos, caso essa inserção continue acontecendo de maneira progressiva, a ciência e a Educação Física conseguirão apresentar dados mais concretos e estabelecer um consenso acerca dessa temática.

A quarta e última sessão realizada com os/as professores/as objetivou apresentar conteúdos voltados para as *Relações de gênero na Educação Física* e oportunizar a discussão de estratégias para o enfrentamento de questões problemáticas sobre esse tema. Por problemas

técnicos, a sessão marcada com o ‘Grupo 1’ para às 16:00 não pode ocorrer, e diferentemente das anteriores, essa sessão aconteceu em um único grupo, no horário das 18:30.

Ao final da exposição dos conteúdos introdutórios da sessão, foram apresentadas e distribuídas aos/às participantes quatro situações-problema que os/as professores/as deveriam refletir, debater e apresentar possíveis soluções. O quadro abaixo ilustra as situações propostas:

Quadro 6: Situações/problemas propostas aos/às professores/as na quarta sessão.

Situação 1	Situação 2	Situação 3	Situação 4
Você é professor/a no Ensino Médio de uma escola pública e um menino trans, que participa ativamente das suas aulas, deseja jogar no torneio de interclasses, junto com os meninos. Você convence a escola de permitir que o aluno jogue no time masculino de Handebol. Os/as responsáveis pelos/as alunos/as são convidados/as a assistir o torneio, e ao chegar na escola, o pai do aluno, ao vê-lo no time masculino, questiona e afirma que ele deveria estar jogando com as meninas, no time feminino. A escola passa para você a responsabilidade de resolver esta situação. Na sua opinião, qual a melhor decisão a ser tomada?	Vai acontecer a <i>Copa URCA</i> na próxima semana, e três meninas da Educação Física querem competir na modalidade de Basquetebol, mas foram impedidas por não conseguirem formar time. Ao conversar com representantes de outros cursos, eles enfrentam o mesmo problema. O curso de Biologia, por exemplo, não formou time masculino de Handebol, por não ter alunos suficientes. A maioria dos/as professores/as organizadores/as são contra a formação de times mistos. Você faz parte da comissão, e precisa pensar numa forma de resolver a situação e incluir todos/as que desejam jogar.	Você está ministrando uma aula de Educação Física para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, e a atividade desenvolvida é um jogo de “queimada”. No decorrer da brincadeira, você percebe que o principal alvo dos meninos de uma das equipes é um aluno com características afeminadas, que possui personalidade frágil, e sofre constantemente situações de bullying por parte dos colegas. Na sua opinião, qual a melhor maneira de intervir nessa situação?	Uma aluna do 4º semestre de Educação Física, ao final da sua aula, vai até você e faz um desabafo sobre situações de assédio que vem sofrendo de um dos professores do curso. Ela relata que o professor manda mensagens, faz elogios e já a convidou inclusive para sair e para ir até a casa dele. Ela fala que as situações a deixam muito desconfortável e constrangida, mas que, na Universidade, ele nunca fez nada, os assédios acontecem apenas pelas redes sociais. Ela lhe pede segredo, pois se sente envergonhada e tem medo de que o professor possa ser prejudicado ou prejudicá-la. Na sua opinião, qual a melhor maneira de resolver esta situação?

Após alguns minutos para discussão e planejamento de possíveis resoluções para os problemas indicados, o Professor 4, que ficou responsável pela situação 1, iniciou o debate, apresentando suas reflexões.

Inicialmente, o professor afirmou que, na sua opinião, o tema proposto pela situação 1 trata-se de um assunto que deveria ser discutido não somente no momento descrito no texto (um

jogo interclasse), mas que esse debate poderia ser estendido para toda a comunidade escolar, envolvendo alunos/as, professores/as, funcionários/as e familiares do aluno em questão. O professor reflete, também, sobre a importância do diálogo prévio a respeito dessa temática com os alunos, visando despertar o entendimento e a tomada de consciência acerca da situação.

Se a gente já for pensando em algum tipo de mudança social e transformadora desses preconceitos, antes né, tentar prever que isso pode acontecer em algum momento, e já ter esse tipo de discussão com os próprios alunos, se já fizer parte da proposta pedagógica do professor... porque essa foi uma situação criada por esse pai, acho que as vezes, os próprios alunos, os próprios meninos também podem auxiliar esse professor, dizendo que não tem problema, que ele já joga junto, que ele pode participar, então, se for uma prática assim pedagógica do professor, ele vai ter alicerce dos próprios alunos para ajudar nessa questão (PROFESSOR 4).

Nesse contexto, Macedo e Cardoso (2021) entendem que o/a professor/a deve atuar na escola através de um papel político, estando comprometido/a com a criação de espaços de transformação e desconstrução, considerando as dimensões histórica, social e cultural na construção de feminilidades e masculinidades. Desta forma, quando falamos da inclusão de discussões sobre gênero e sexualidades no currículo escolar, sobretudo na Educação Física, entendemos a necessidade de aproximação dos/as estudantes com essas abordagens, discutindo problemáticas e desigualdades (DIAS e SANTOS, 2020).

O Professor 4 deu continuidade à sua reflexão, afirmando que, na sua opinião, o/a professor/a indicado/a na situação-problema deveria manter sua decisão e assegurar a participação do aluno na equipe masculina, mas que, por se tratar de uma solicitação do pai do menino, seria necessário um trabalho de conscientização.

Pensar também em algumas propostas de educação, envolvendo a instituição toda, ou tratar outros termos de sexualidade, tentar pegar essas temáticas e fazer rodas de conversa nas reuniões de pais. Mas, no momento específico do campeonato, acho que o professor deve manter a decisão e preservar o desejo do aluno, se ele quer participar do campeonato, e assim já foi decidido, em comum acordo que iria acontecer dessa forma, ele tem que manter essa decisão independente do pai do aluno discordar, e tentar arrumar ali uma forma de amenizar essa situação para poder acontecer o evento, mas pensar em algumas propostas futuras para não ocorrer isso novamente (PROFESSOR 4).

No seu discurso, o Professor 4 se atentou, ainda, para a ausência desse tipo de questão nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, e que essa seria, também, uma

oportunidade para toda a comunidade escolar rever o PPP prevendo situações como essa, e traçar estratégias de prevenção e enfrentamento.

Os/as demais professores/as participantes da sessão concordaram com o pensamento apresentado pelo Professor 4, e não apontaram nenhuma outra possível solução para o problema em questão.

Em seguida, a Professora 2 iniciou sua argumentação acerca da situação 2. A professora afirmou que essa é uma realidade muito comum, que já ocorreu várias vezes, tanto no curso de Educação Física da URCA, quanto nas escolas, nos anos em que ela atuou na educação básica.

Falando de Copa URCA, a gente viveu essa situação, inclusive proposta de Laura²², muitas e muitas vezes da gente fazer as modalidades mistas, mas como eu disse na anterior, a complicação que é, principalmente por causa da comissão de organização (...) então assim, isso a gente enfrentou muito no festival de talentos das escolas públicas né? Porque a ideia foi exatamente fazer modalidades mistas, então, o voleibol era misto, e evidentemente a maioria dos professores não concordavam. A ideia, na verdade, era fazer várias modalidades, mas colocando pelo menos o voleibol, com a rede e tal, não tinha tanta agressividade, mas eu penso como solução, uma reunião com todas as equipes dos times, não só a comissão, porque na comissão com certeza iria ter opinião diversas, assim como entre os alunos, mas eu acho que deveria se fazer, e deveria também explanar melhor, explicar o porquê de se fazer modalidades mistas, principalmente hoje que... eu digo hoje, mas, infelizmente a gente não vê uma melhoria nisso não (PROFESSORA 2).

Ao afirmar que a maioria dos/das professores/as de Educação Física era contra a realização de competições mistas, a Professora 2 evidencia no seu discurso o quanto a separação por gênero nas práticas esportivas é de senso comum na disciplina, e que, mesmo com o passar dos anos, essa prática se perpetua. Sousa e Altmann (1999, p. 56) entendem que separar as práticas esportivas por gênero é:

Estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furta-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

A Professora 2 deu continuidade à sua fala, afirmando que, a dificuldade que temos hoje de realizar práticas esportivas e aulas de Educação Física de maneira mista, se justifica no histórico sexista da disciplina, que atuou na formação de professores/as ensinando através da

²² Nome fictício criado proteger a identidade da professora citada.

divisão por gênero, e que é necessário um trabalho de conscientização e convencimento para que haja a mudança de pensamento.

Eu vim de uma formação onde tudo era separado, vivenciei isso na Educação Física, década de 90, o estado do Ceará tenta modificar, mas você no estágio hoje, você chega na escola e os meninos estão separados das meninas. Tem até um aluno meu, Felipe²³, que é de Assaré, a monografia dele foi nesse sentido, foi lá em Assaré que ele fez, mais de 20% dos professores disseram que separavam, e quando não separavam, faziam atividades distintas, as meninas faziam um tipo de aula, e os meninos faziam outra modalidade, e até hoje a gente ver. Em 2019 mesmo, Gabriela²⁴, que eu orientei, ela via isso constantemente na escola que ela estava pesquisando. Então eu penso que a primeira coisa era exatamente reunir, fazer aquele congresso, e fazer uma fala a respeito dessas diferenças, que infelizmente existem, e a partir daí fazer um convencimento, primeiro convencer, e tentar, junto com as outras equipes, fazer com que essas equipes sejam completadas com os meninas ou com as meninos, agora claro, que aí, a gente vai ter que abrir, teríamos que fazer um regulamento, um novo regulamento, e aí se teria opção de trabalhar só o masculino, só o feminino, ou as modalidades mistas (PROFESSORA 2).

Os/as demais professores/as concordaram que o diálogo objetivando fazer a desconstrução dos padrões sexistas no esporte seria, de fato, a melhor maneira de resolver a situação-problema indicada. Apesar do esporte atuar ao longo como uma ferramenta que reforça padrões e estereótipos de gênero, Chaves (2019, p. 132), entende que:

O esporte e suas manifestações na contemporaneidade têm se constituído nos últimos tempos enquanto lugar de inúmeras discussões e questionamentos acerca dos padrões de gênero e sexualidade que polarizam em categorias díspares o feminino e o masculino. As transformações sociais, culturais e existenciais do corpo começam a perturbar o mundo do esporte que não consegue mais sustentar-se nos moldes vigentes dentro de um contexto marcado pela diversidade, instabilidade e ambiguidade de corpos, gêneros e sexualidades *queer*, demandando assim, reflexões, ruptura e mudanças nos pensamentos e estruturas esportivas.

Dando continuidade à atividade proposta na sessão, o Professor 9 iniciou sua reflexão sobre a situação 3, apresentando sua opinião sobre a importância da intervenção do/da professor/a em situações de *bullying* e opressões, citando mais uma vez, a questão da tomada de consciência.

Primeiro dizer assim, uma coisa que parece ser isolada é na verdade uma coisa extremamente séria e tem um contexto muito maior do que a gente imagina. Eu penso que eu começaria de maneira muito pontual, porque tem a história da intervenção aí, depois partiria para uma reflexão macro no sentido de mobilizar a escola e a comunidade, considerando que determinadas coisas podem ser, de repente, solucionadas, melhoradas, contidas se a gente de fato levar a sério.

²³ Nome fictício criado para proteger a identidade do aluno citado.

²⁴ Nome fictício criado para proteger a identidade da aluna citada.

Então a primeira intervenção era parar, parar a aula, sentar todo mundo, conversar, discutir, debater, eu acho que discutir sobre a questão, para encontrar a partir deles mesmo o porquê dessa modificação de um ataque apenas a uma pessoa por apresentar características diferentes deles, então haveria uma intervenção no sentido de uma percepção, de uma tomada de consciência, num primeiro momento, de que todos nós somos diferentes, e que o mal que alguns fazem a um, estão ao mesmo tempo, sem ter consciência, fazendo mal a si próprios (PROFESSOR 9).

O professor seguiu discutindo sobre o papel da Educação Física na escola, refletindo sobre a importância dos/as professores/as se envolverem ativamente nas questões sociais, como o *bullying*, a homofobia e o racismo, uma vez que a disciplina favorece a agrupamento social e a possível ocorrência dessas questões. O professor afirmou ser necessário ressignificar a ideia errada que se tem a respeito da disciplina, de que a Educação Física só se preocupa com a biologia, com a anatomia dos corpos.

Ainda sobre a situação 3, o professor sugeriu também uma reformulação nas regras na brincadeira indicada, visando diminuir a ocorrência de violências e perseguições:

Então seria essa ideia da discussão, e se discutiria uma possibilidade também de regras, então teria uma intervenção pedagógica, como seria? Por exemplo, além de discutir isso permanentemente, tanto nesse momento como em outros momentos oportunos e ao final da aula uma reflexão sobre isso, para diagnosticar, anotar, para tomar outras medidas para além desse momento, dessa primeira intervenção. Então para o segundo momento dessa intervenção seria uma ressignificação da atividade, a brincadeira poderia ser na construção coletiva, democrática, uma rediscussão das regras, por exemplo: quem atacasse duas vezes a mesma pessoa, na queimada, inverteria, quem seria considerado queimado era quem estava atacando insistentemente uma mesma pessoa, não poderia, por exemplo, se repetir duas vezes atacar a mesma pessoa, discutir como proposição, mas não o perder o foco desse problema, manter esse problema ali e diagnosticar. Mostrar que, na atividade, existem outros objetivos que não aqueles de querer manifestar naquele momento as suas atividades agressivas, de onde vem essas atitudes, né? Porque ela não é simplesmente feita da pessoa que faz em si, existe um contexto maior, familiar, social, que repercute na escola, por isso que a escola vai ser o local mesmo de reprodução dos valores positivos, mas também, negativos (PROFESSOR 9).

Saraiva (1999) entende que o/a professor/a deve aproveitar os problemas que surgirem em sua aula para sua problematização, desmitificando assim, situações de machismo, homofobia, ou outras opressões, para que, durante a sua aula, exista um tratamento igual para alunos e alunas, fazendo-lhe as mesmas exigências, respeitando as diferenças individuais, e proporcionando outros significados às modalidades esportivas.

A estratégia de adaptações nas regras de atividades, jogos e esportes nas aulas de Educação Física é muito utilizada por professores/as para evitar momentos de violência e desigualdades. É comum, por exemplo, nos esportes realizados nas escolas, que sejam estipuladas regras em que a bola tenha que “passar” pela mão das meninas, obrigatoriamente, durante uma partida, objetivando propiciar a participação das alunas e diminuir o controle absoluto dos meninos.

Altmann (1998) entretanto, atenta que deve-se ter cautela ao modificar regras de esportes ou brincadeiras, durante as aulas, visando a participação de todos/as sem exclusões, afirmando que, uma intervenção realizada pelo/a professor/a para que seja evitada uma exclusão, pode acabar, contraditória e simultaneamente, gerando alguma outra situação de *bullying* ou autoexclusão do/a próprio/a aluno/a que estava sendo oprimido, por se sentir envergonhado diante da situação, e que, ao modificar regras de alguma atividade, o/a professor/a deve se certificar de que sua adaptação não propiciará situações de favorecimento, timidez ou brigas.

Contudo, de nada vale, se os professores não criarem situações em que possa haver um diálogo entre todos envolvidos, de modo que faça com que um possa se imaginar no lugar do outro, contextualizando com os alunos as heranças sexistas deixadas na história da prática esportiva (ALMEIDA, 2014, p. 60).

A modificação na atividade, proposta pelo Professor 9, é um dos exemplos de como a Educação Física pode se utilizar de estratégias de inclusão e reflexão acerca de alguma problemática que esteja sendo enfrentada durante a aula. Cabe ao/à professor/a ter a sensibilidade e capacidade para diagnosticar esse tipo de situação e atuar no enfrentamento.

O Professor 9 seguiu argumentando sobre a importância dos/das professores/as repreenderem situações como essa:

Se o professor faz vista grossa em relação a isso, ele está sendo conivente com uma situação extremamente complicada da vida social. Então ninguém pode criticar o governo, se nós não temos uma atitude severa diante de uma coisa que a gente discorda. A gente está vendo um presidente que é extremamente homofóbico, misógino, desrespeitador, nazista, então a gente não pode fazer vista grossa a uma coisa dessa, porque uma coisa que é aparentemente pequena, é uma coisa muito maior do que a gente pensa, e qual o nosso papel? É mudar, é ajudar no processo de mudança de compreensão da realidade dessas pessoas, esses meninos, essas meninas, as vezes agem de tal forma, e nem tem consciência disso, entendeu? Então ser professor é um desafio muito grande, mas deixar passar em branco isso aí, jamais, eu não admitia de jeito nenhum (PROFESSOR 9).

O Professor 7 pediu a palavra, para complementar o pensamento do Professor 9, e afirmou que essa situação o levou a pensar sobre a sua prática enquanto professor de Educação Física, o

que ele faria, ou que fez, quando vivenciou situações semelhantes em sua prática pedagógica, e refletiu sobre o quanto a educação auxilia na formação desses padrões, que concorrem para a criação de situações de discriminação.

Tem uma questão que sempre me chama muito a atenção, e isso diz muito sobre o que eu penso sobre a educação hoje. Desde muito cedo, a nossa educação, ela cria padrões, a gente já entra na sala de aula, criando um padrão (...) uma criança de cinco anos, ela já uma criança que tem uma nota 6 ou uma nota 7, se ela acima de 7 ela é A, e ela é abaixo de 7, ela é B, então assim, desde muito cedo o nosso processo de educação ele, faz com que a criança perca a capacidade de olhar a diferença, e comece a pensar em quem são iguais, e tem uma tendência bem forte da gente de querer está próximo, ou da gente entender que quem é parecido da gente, são pessoas que a gente deva respeitar mais, ou deva respeitar menos, os preconceitos surgem daí (PROFESSOR 7).

A fala do Professor 7 vai de encontro ao que Louro (1997) concebe como ‘a construção escolar das diferenças’, ao refletir sobre como a escola, historicamente, atuou no processo de fabricação de sujeitos/as e delimitação dos espaços. Entendemos que a Educação Física é parte importante nesse processo. As ferramentas utilizadas pela Educação Física nas escolas, como o esporte, a dança, o atletismo, dentre outros conteúdos, buscam a técnica, a repetição perfeita de um gesto previamente estabelecido. Ao esperar que diferentes crianças reproduzam um mesmo movimento corporal, a disciplina concorre para a criação de padrões, e conseqüentemente, para a distinção e possível exclusão daqueles que não conseguem alcançar tal modelo.

Seguindo com o desenvolvimento da atividade proposta na sessão, a Professora 5 e o Professor 7 ficaram responsáveis por apresentar soluções ou reflexões acerca da situação 4. O professor e a professora tiveram opiniões diferentes a respeito da conduta que deveria ser tomada, e apresentaram suas considerações. A Professora 5 iniciou o debate, afirmando que, para ela, a situação 4 era a mais problemática e a que demandava uma maior atenção, por se tratar de uma questão de assédio sofrida por uma aluna, através de um professor da Universidade.

A primeira coisa que eu faria, se essa aluna tivesse me procurado, era dizer para ela que ela não deveria se sentir envergonhada, porque ela não era uma abusadora, assediadora, ela é a vítima, então ela não deve se sentir envergonhada, e deixar muito claro para ela que ela tem pessoas do lado dela, pessoas que podem ajudar ela, caso ela quera tornar isso público, que ela vai ter pessoas dentro do próprio departamento, a gente vai reunir pessoas para conversar, que ela não vai estar sozinha naquela situação, até porque nós, como mulheres, e a maioria das colegas são mulheres, e muitos homens também, não é porque é homem que é machista ou assediador, a gente obviamente iria dar esse apoio à aluna. Agora, até o momento em que esse professor não tem essa característica, não se utiliza desse assédio na Universidade, não se constitui, a meu ver, um crime, o que ele faz é um assédio via redes sociais, através de

elogios, isso e aquilo e convites, mas não chega a ser um crime na minha opinião, porque ambos são adultos, não está se tratando de nenhuma criança, são adultos. Na Universidade, o professor mantém uma conduta normal, ou seja, ele não a trata diferente (PROFESSORA 5).

Nesse momento, o Professor 7 afirmou que, no seu entendimento e na sua interpretação, já se configurava um crime, por se tratar de uma situação de assédio de um professor para com uma aluna, na qual ela estava se sentindo incomodada e envergonhada, e que deveria-se procurar os meios legais para resolver, através do Ministério Público ou outro órgão responsável.

(...) eu acho que isso se configura um crime e eu acho que isso é um problema, que a primeira coisa que deveria ser feito, era criar uma rede de apoio de proteção para essa aluna dentro da Universidade, essa rede de proteção, incluindo apoio psicológico para ela. O segundo ponto, era levar essa questão adiante ao Ministério Público, porque eu tenho assim, posso estar errado, vocês podem ter outras situações que provem o contrário, mas eu não acredito que esse tipo de situação se resolve na URCA, até pelas experiências que a gente tem lá, que eu ouvi né? Eu tenho pouco tempo de URCA, eu sei que tem um único caso de um único professor que saiu por uma situação parecida com essa, um único caso, então, é difícil, mas não sei como essa situação poderia ser resolvida pela URCA. E o terceiro ponto, que eu acho, é que quando isso acontecer, diretamente, a gente tem que criar uma estratégia para não ter mais contato entre esse professor e a aluna, isso é muito difícil, mas, por exemplo, vai acontecer uma disciplina lá no sétimo semestre, essa aluna vai dar de cara com o professor que a assediou, então isso é constrangedor para aluna (...) quando eu falo em rede de apoio é isso, é criar estratégias para proteger essa aluna, pra que essa aluna não tenha mais contato com esse professor. Sei que é difícil e é complexo, mas foi assim que eu entendi (PROFESSOR 7).

A Professora 5 retornou ao debate, afirmando que acredita ser complicado caracterizar a situação apresentada como um crime, por não haver ameaças ou utilização da hierarquia, por parte do professor, em relação à aluna, e que, enquanto o professor se utilizar dos assédios apenas através das redes sociais, a aluna não tem como denunciar a nível do Ministério Público.

Então, Professor 7²⁵, eu concordo contigo. Mas quando a gente vai para o Ministério Público, a gente tem que ter provas, infelizmente, não dá. Isso não pode ser considerado um crime, porque o professor não se utiliza disso na Universidade, porque, veja, se ele colocasse a situação dele de professor que, se ela não ficar com ele, ela vai ser prejudicada, aí vai ter uma conotação de crime, porque está utilizando-se de uma situação hierárquica para conseguir um proveito, mas se fosse só conquista, galanteios, a gente não poderia considerar um crime (...) mas nessa situação, em que o assédio ocorre fora do ambiente da Universidade, minha posição era deixa-la empoderada da sua condição de vítima, a gente orienta que torne público, mas antes de tornar público, deixar muito claro que não tem interesse, e que se a conduta continuar, ela vai tornar

²⁵ Grifo nosso para proteger a identidade do professor.

público. Então para essa aluna, a gente encorajar que ela vá ao Ministério Público e ela não conseguir provar, ela vai ficar muito mais prejudicada (PROFESSORA 5).

O Professor 7 continuou a defender o seu ponto de vista, afirmando que, dentro de uma Universidade, a maior parte dos cargos de poder são ocupados por homens, e muitas vezes, por homens com histórico de assédios ou situações de machismo, então, na sua opinião, seria complicado tentar resolver uma questão problemática ocorrida entre um professor e uma aluna, dentro da própria Universidade, pois a hierarquia protegeria o professor e colocaria a aluna numa situação de subordinação e possível perseguição, por isso, a necessidade de proteção à aluna e punição externa ao professor, ao nível da justiça. O Professor 7 finalizou a sua fala, afirmando que “a Universidade é um lugar machista, a gênese da Universidade é machista.”

Nesse contexto, Berner e Melino (2015, p. 1) afirmam:

A estrutura das universidades é patriarcal (...) O machismo nas universidades é institucional, é estrutural. Ele afeta todos os segmentos do corpo social. Mas o problema é mais profundo que a ocupação de cargos na estrutura do poder hierárquico da Academia. Se buscamos, em uma rápida olhada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, o que se produz em termos de feminismo, gênero e mulher, verificamos que são absolutamente minoritários os grupos que se dedicam ao tema. E isto é preocupante. Por quê? Porque se as universidades, que produzem o conhecimento moderno dentro do nosso esquema de poder, não trabalham o tema de gênero e menos ainda o feminismo, descolonizar o pensamento e promover o devido ‘giro epistemológico’ que é necessário para romper com as estruturas hierárquicas do patriarcado se torna uma tarefa ainda mais difícil.

Ao final da explanação da Professora 5 e do Professor 7 acerca da situação-problema por eles debatida, outros/as professores/as comentaram situações semelhantes que já vivenciaram, e o quanto era difícil discutir e combater o assédio. A Professora 2 relatou uma situação sofrida por ela, dentro da Universidade, que não foi solucionada por falta de testemunhas.

Eu mesma já passei por isso, não passei só uma vez, não só na Universidade, na escola que eu trabalhei e eu ficava de mãos atadas. As vezes a gente diz ‘ah é só fazer isso e aquilo’, mas quando você está na situação, não é fácil. No dia que fui denunciar na URCA, eu nem sei nem como eu tive coragem, eu fui denunciar, fiz toda a documentação, e o setor jurídico disse que tinha que ter testemunhas, aí falei com os alunos mais próximos, era a turma de João, Maria e Lúcia²⁶, mas ninguém quis se comprometer, porque tinham medo de ser prejudicados, do professor prejudicar, então assim, aí você imagina na URCA, que tem professores antigos, das renomadas famílias do Crato, né? Aí você

²⁶ Nomes fictícios criados para proteger a identidade dos/das alunos/as citados/as.

imagina, o nome de repente sujar. Você ver que teve aquela denúncia de mulheres, a expo não sei o que²⁷, que a gente até comentou mais cedo, e teve muita gente que não acreditou, né? E aquilo não deu em nada, né? Eles não foram punidos, porque não sei o que, porque fulano é de família não sei qual, não dá em nada (PROFESSORA 2).

A professora 5, fez uma reflexão final, afirmando como todas essas situações fictícias apresentadas na atividade, refletem uma realidade enfrentada diariamente nas universidades e escolas, e nos levam a pensar e questionar nossas práticas enquanto professores e professoras.

Agora resumindo a história, de tudo que foi apresentado, porque a gente ficou muito tempo nesse quarto ponto, mas assim, o panorama que Mariana trouxe, a gente fica desse tamaninho enquanto formador, porque se até hoje, século XXI, a Educação Física, o mundo esportivo mudou, a gente está vendo a evolução da sociedade, mas a Educação Física continua a mesma da década de 70, 80, 90, então a gente enquanto formador, a gente fica pensando, o que a gente fez nesse período todo? Até onde foi válido o nosso trabalho? Claro, a gente e só uma formiguinha, mas a gente fica pensando, como a gente é frágil, como a nossa formação é frágil, porque, se isso acontece lá na ponta, lá na escola, o professor não interveem, porque o professor não tem discurso, ele não tem leitura sobre *bullying*, ele não tem leitura sobre gênero, ele não sabe o que é uma criança trans, ele não viu na Universidade uma série de coisas, e aí, lá na ponta não muda, enquanto não muda na Universidade, não muda na escola, que é onde vai formando a sociedade. É o nosso papel que está mal, é a nossa formação que está mal (PROFESSORA 5).

Não muda na ponta, aí essas crianças que deveriam ser educadas, viram adultos e até professores, e vira um *looping*, enquanto não tiver essa quebra, não muda (PROFESSOR 7).

Almeida (2015) afirma que os/as professores/as são ferramentas de construção de valores e atitudes para alunos/as, e que, quanto mais novas, as crianças e adolescentes irão ter na figura do/a professor/a, um exemplo a seguir. Por isso, é tão importante que o/a docente tenha consciência do seu papel transformador e possua uma metodologia que contribua para a redução de quaisquer desigualdades presentes em suas aulas, a fim de buscar uma aprendizagem significativa para todos/as os/as alunos/as. Sobre as problemáticas identificadas nas aulas de Educação Física, “tais como a dominação masculina dos espaços esportivos, a distinção de conteúdos para meninos e meninas, entre outros, o docente não deve ser omissivo, e sim intervir pedagogicamente” (ALMEIDA, 2015, p. 59).

²⁷ A professora faz referência à *Exposed Cariri*; uma *hashtag* levantada na rede social Twitter sobre violências e assédios sexuais sofridos por meninas e mulheres na região do Cariri, que obteve mais de dois mil relatos, e grande repercussão, chegando a ser um dos assuntos mais comentados nacionalmente.

A última sessão foi finalizada com os/as professores/as participantes trazendo reflexões sobre a importância daquele momento de formação, e indicando possibilidades para trabalhos futuros de enfrentamento dessas questões, como, um grupo de estudos voltado para gênero, dentro do curso de Educação Física da URCA, e a possibilidade de futuras formações com os/as alunos e com os/as outros/as professores/as do curso que, por motivos diversos, não se dispuseram a participar dessa proposta de formação.

7.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Ao final da intervenção pedagógica, que consistiu na aplicação da formação, os/as professores/as responderam a um questionário que objetivava avaliar o impacto da formação na sua práxis educativa. Os resultados deste tópico serão apresentados na ordem das perguntas do questionário aplicado.

A primeira questão, averiguava se, na opinião dos/das participantes, a formação havia estimulado e desencadeado novas ideias e discussões. Oito professores/as atribuíram nota máxima a este item, e um/uma professor/a atribuiu nota 9. A avaliação positiva desta questão indica que, na concepção dos professores/as, a formação possibilitou a discussão dos estudos de gênero e propiciou a manifestação de ideias sobre o tema.

O segundo item do questionário investigou se os/as professores/as julgavam que os conteúdos apresentados na formação iriam contribuir positivamente para a sua práxis educativa. Este item também obteve uma avaliação positiva, na qual metade dos/das professores/as atribuíram nota máxima, e metade nota 9. A formação tinha como principal objetivo contribuir para a prática educativa dos/das participantes, através da possibilidade de discussões sobre questões problemáticas da área da Educação Física. A avaliação positiva neste item, por parte dos/das professores/as, atesta que conseguimos alcançar a principal meta traçada no planejamento da formação.

Sobre processos de formação continuada de professores/as, Day (2001) entende a importância do aprendizado coletivo, em seu próprio local de trabalho:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo ou do grupo, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino,

adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas (DAY, 2001, p. 20).

Sobre a possível contribuição da formação para o curso de Educação Física da URCA, que configurou o terceiro item a ser avaliado, sete professores/as atribuíram nota máxima e dois professores atribuíram nota 7, evidenciando uma boa avaliação, porém, inferior se comparada aos itens anteriores. Entendemos que são necessários processos mais longos e aprofundados, pensando especificamente na realidade do curso, para que possa haver uma maior contribuição.

O quarto item avaliou se houve sequência lógica no desenvolvimento das sessões, de modo que facilitasse o acompanhamento dos conteúdos. Esta foi a questão mais bem avaliada, na qual todos/as os/as professores/as assinalaram nota máxima, evidenciando que a sequência desenvolvida nas sessões foi adequada. Acredita-se, mediante esta avaliação, que a estratégia de organização dos conteúdos e tópicos das aulas que ocorreram durante a formação foi adequada, contribuindo para o bom andamento das atividades e para o aprendizado, e poderá servir de base para a elaboração de futuras formações.

As questões cinco e seis tinham como objetivo avaliar se o tempo de duração da formação e das sessões de encontros foram adequados. Estes foram os dois itens que obtiveram as piores avaliações, sendo atribuídas notas entre 5 e 9, com média de 7 para a questão que avaliou a duração da proposta formativa, e de 6 para a que avaliou o tempo de duração das sessões semanais de encontros.

A avaliação dos/das docentes nesse item evidenciou que o prazo pensado para a execução da formação e para a duração das sessões de encontros não foi avaliado como suficiente pela maior parte dos/as participantes. A situação pandêmica enfrentada nos anos de 2020 e 2021 impossibilitou que a formação ocorresse de maneira presencial, impondo adaptações de estratégias remotas para a realização das aulas. Este foi um fator que influenciou de maneira negativa na duração das sessões e, na elaboração do cronograma de atividades da intervenção.

Este resultado denota a importância de uma formação mais longa e completa, com sessões mais extensas, que possibilitassem a inclusão de outros conteúdos e outras discussões que não foram contempladas nessa proposta, em função do curto prazo de tempo e do contexto do ensino on-line.

A sétima questão destinava-se a avaliar se o vocabulário utilizado na formação havia sido adequado. Este item obteve avaliação positiva, em que três professores/as atribuíram nota

9 e seis professores/as assinalaram nota 10, evidenciando que a maneira como foram apresentados os conteúdos foi pertinente e apropriada para o nível de entendimento dos/das participantes.

O oitavo item de avaliação foi o número de participantes em cada sessão da intervenção. A questão averiguava se a quantidade de professores/as por sessão era apropriada para a realização das discussões. Quatro professores/as assinalaram nota máxima neste item, porém, dois/duas professores assinalaram nota 6 e um/um professor assinalou nota 7, demonstrando que a opinião em relação a este item não foi unânime.

O resultado deste item indica que um número maior de professores/as por grupos propiciaria discussões mais aprofundadas, e beneficiaria o desenvolvimento dos debates e dos conteúdos.

A nona questão buscava avaliar o quanto cada professor/a se sentiu à vontade para discutir e expor suas opiniões nos debates que ocorreram durante as atividades da formação. Neste item, quatro professores/as indicaram nota 9, dois/duas assinalaram nota 8 e três professores/as deram nota máxima, evidenciando uma boa avaliação neste quesito. A intervenção foi planejada e aplicada de maneira a propiciar o desenvolvimento das discussões, e a avaliação positiva do item indica que conseguimos atingir este objetivo.

A décima e a décima primeira questões objetivavam avaliar a qualidade do material de apoio utilizado na formação, e o uso de recursos audiovisuais. Sobre o material de apoio, oito professores/as atribuíram nota máxima, e um/uma professor/a atribuiu nota 8, indicando que concordam que os materiais disponibilizados durante a formação foram relevantes para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos. Sobre os recursos audiovisuais, na questão que averiguava se eles foram utilizados de maneira adequada a proporcionar um bom acompanhamento das aulas, três professores/as atribuíram nota máxima, quatro atribuíram nota 9, um/uma atribuiu nota 8 e um/uma atribuiu nota 5, evidenciando uma avaliação regular neste item.

As plataformas virtuais utilizadas para a aplicação da formação foram o *Classroom Google*, o *Google Meet* e o *Google e-mail*. Para a execução das aulas, foram utilizados slides do *Microsoft Power Point* e o *Youtube*.

A última questão fechada objetivava avaliar se as expectativas dos/das professores/as participantes em relação à formação haviam sido atendidas. Cinco professores atribuíram nota máxima, e os/as demais docentes forneceram notas entre 7 e 9, comprovando uma boa avaliação deste item e evidenciando que a formação atendeu às expectativas formuladas pelos/as docentes.

A última questão do formulário de avaliação era aberta, e possibilitava a inclusão de algum comentário, crítica ou sugestão em relação à formação, de maneira anônima, pelos/as professores/as participantes. Cinco docentes incluíram os seguintes comentários e sugestões:

Oferecer a formação para os discentes DEF-URCA e também aos docentes SME Crato. Uma sugestão para a formação já realizada seria emitir um certificado de participação.

Parabéns pela iniciativa e espero que a proposta possa crescer e se firmar como algo relevante e necessário na Educação Física, pois os problemas das questões de gênero são uma realidade no cotidiano da escola e da sala de aula em todas as matérias e disciplinas e precisam ser tratadas de maneira permanente, sobretudo, numa perspectiva interdisciplinar para contribuir em uma formação plena e emancipada dos sujeitos da escola.

De um modo geral, a proposta de formação foi muito bem conduzida.

Julgo a quantidade de professores participantes insuficiente para provocar uma modificação no curso, seria necessário outros encontros e maior engajamento dos colegas para que uma real modificação possa acontecer. A formação foi excelente, trouxe discussões importantes, reflexões extremamente pertinentes.

Mais encontros, e uma melhor estratégia de amplificação de participação de todos os professores do departamento.

Mediante a leitura dos comentários dos/das professores, é possível identificar que a formação desenvolvida foi avaliada de maneira positiva pelos/as participantes, e que a principal sugestão para as novas intervenções pedagógicas seria a ampliação do número de participantes, estendendo a oportunidade para alunos/as do curso e para professores/as de Educação Física de outros níveis de ensino.

Espera-se que mais estudos possam contribuir nessa realidade, possibilitando que a temática de gênero possa se tornar de fato um campo de estudo dentro da área da Educação Física, e que a problemática da desigualdade de gênero um dia seja superada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser desenvolvida uma formação sobre a temática das relações de gênero, foi oportunizada aos/às professores/as do curso de Educação Física da URCA, *campus* Pimenta, de Crato, Ceará, uma possibilidade única e inédita de discussão acerca das problemáticas enfrentadas pela Educação Física e pelo curso em que atuam, como, a desigualdade de gênero nas atividades práticas da disciplina, a separação por gênero nas aulas, a dominação masculina nas modalidades esportivas e as inúmeras situações de assédio, machismo e LGBTQIA+fobia ocorridas.

Na fase diagnóstica da coleta de dados constatou-se que a maioria dos/as docentes possuía pouco conhecimento sobre gênero, e por esse motivo, apenas dois/duas professores/as afirmaram realizar debates acerca da temática nas aulas do curso de Educação Física.

O Plano Pedagógico do Curso, criado em 2003 e reformulado pela última vez no ano de 2012, não inclui a discussão de gênero no currículo das disciplinas, nem cita estratégias de enfrentamento dos problemas sociais existentes na Educação Física escolar, fato que propiciava uma formação deficiente por parte dos/das alunos, em relação à temática.

Nesse sentido, a formação foi planejada objetivando contemplar as lacunas em relação ao conhecimento sobre gênero, tomando por base as dúvidas elencadas pelos/as professores/as participantes, as sugestões indicadas, e realizando a organização dos conteúdos, tópicos e material de apoio utilizando os principais referenciais teóricos de cada tema: Gênero, Interseccionalidade, Gênero no esporte e Gênero na Educação Física.

A formação com os/as professores/as foi implementada por meio de uma intervenção pedagógica, que durou dois meses, e ocorreu através de sessões de encontros on-line. Durante as sessões, eram apresentados conteúdos e dados a respeito das temáticas referentes à cada tópico, e posteriormente, eram sugeridos debates, em formato de roda de conversa, para que fossem discutidas as problemáticas apresentadas.

Durante as atividades da formação, os/as professores/as mostraram-se abertos a aprender, discutir e se desconstruírem em relação aos conceitos expostos e relataram situações vivenciadas ao longo de suas jornadas como docentes, fato que possibilitou a troca de ideias e experiências. Nos debates, os/as professores/as apresentaram reflexões muito pertinentes sobre Educação Física e gênero, evidenciando a importância de se discutir, em conjunto, possíveis soluções em relação ao campo de atuação pedagógica do grupo.

Ao final da intervenção, os/as professores/as avaliaram de maneira positiva o processo de formação, assinalando que as discussões realizadas foram válidas para a formulação de ideias e estratégias de minimização das questões problemáticas da Educação Física, e que os conteúdos abordados irão contribuir positivamente em suas práticas educativas.

Como limitações desse estudo, citamos o número reduzido de professores/as participantes, no qual, em um contexto de 20 docentes do Departamento de Educação Física da URCA, apenas nove participaram ativamente da intervenção. Outra dificuldade na execução da coleta de dados foi o contexto pandêmico, enfrentado desde 2020, que impossibilitou que os encontros da formação ocorrem de maneira presencial, realidade que possibilitaria um melhor desenvolvimento das atividades e discussões.

O produto educacional resultante desta pesquisa foi uma disciplina sobre a temática das relações de gênero, que poderá ser ofertada em cursos de formação de professores/as de Educação Física, de maneira optativa. Durante a elaboração da intervenção pedagógica, foi produzido também um caderno de conteúdo, que indicamos como material de apoio para o desenvolvimento da disciplina citada.

Para que seja possível uma mudança gradual e concreta em relação às práticas sexistas perpetuadas na Educação Física ao longo dos anos, é necessária uma reformulação nos currículos dos cursos de graduação, incluindo a temática de gênero como uma discussão obrigatória dentro das licenciaturas.

Entendemos que a desconstrução do machismo, do sexismo, racismo, capacitismo, dentre outras práticas de opressão presentes na sociedade, trata-se de um processo profundo, que perpassa a personalidade e simbiose dos sujeitos, e que, nem sempre, somente o conhecimento é capaz de realizar. Fato que justifica a ocorrência destas opressões nos mais diversos contextos, inclusive educacionais. Portanto, ainda que defendamos a necessidade de ampliação dos debates acerca de gênero nas Universidades, e a inclusão destes estudos em todas as licenciaturas, em especial, na Educação Física, compreendemos que este é apenas um dos passos para que a desigualdade de gênero seja combatida na disciplina e na sociedade.

Reforça-se a necessidade de outras formações, voltadas para professores/as de Educação Física, que possam contemplar um número maior de participantes e incluir alunos/as que estejam ainda na graduação, para que sejam viabilizadas melhorias em relação às práticas da disciplina nas escolas, e consequentemente, contribuir para que a igualdade de gênero possa um dia ser realidade na disciplina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. **A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica:** revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 89-101, abr./jun. 2017.
- ALMEIDA, Aline Gomes. **O atletismo como conteúdo da Educação Física escolar do ensino fundamental.** Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.
- ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 285-301, abr./jun. 2012.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo as fronteiras de gênero:** Marias e homens na Educação Física. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar:** relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 176 p, 2015.
- ALTMANN, Helena. **Orientação sexual em uma escola:** recortes de corpos e de gênero. **Artigos**, Cad. Pagu (21), 2003.
- ANDRES, Suelen de Souza.; JAEGER, Angelita Alice. **O cinema e suas interfaces com gênero, sexualidade e educação física.** *Holos*, Natal, v. 1, n. 32, p. 124-141. 2016.
- ARAUJO, Gabriela Gomes; SILVA, Andréa Costa da. **Gênero e sexualidade na Licenciatura em Educação Física (EEFD/UFRJ):** Reflexões A Partir Do Projeto Político Pedagógico. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, ago./dez. 2019, p. 36-59.
- BATISTA, Renata Silva; DEVIDE, Fabiano Priés. **Mulheres, futebol e gênero:** reflexões sobre a participação feminina numa área de reserva masculina. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 14, n. 137. Outubro de 2009
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo.** A Experiência Viva, Difusão Europeia do Livro, 1949.
- BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas.** 2017.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Editora Garamond, 2006.
- BETONI, Camila. **Construção Social.** Dissertação de Mestrado em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2014.
- BERNER, Vanessa; MELINO, Heloísa. **O necessário enfrentamento do machismo nas Universidades.** *Rev. Digital Cult*, julho de 2015.

BESSET, Vera Lúcia Silva Lopes. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2008. p. 532-556.

BRITO, Luciana. **Por que falar de gênero nas escolas?** Justificando, mentes inquietas pensam direito, set, de 2021.

BORBA, Alessandra Terezinha da Rosa; LIMA, Juciel de Araújo. P projeto político pedagógico e a nova matriz curricular. In **10 anos do curso de Educação Física da URCA**. uma trajetória de lutas e conquistas. Rocha, Ariza Maria; SILVA, Simonete Pereira. (Org.) 1. ed. Fortaleza: RDS Editora, 2014. v. 1. 105p.

BOGHOSSIAN, Paul. **Fear of knowledge: Against Relativism and Constructivism**. Oxford University Press, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Educação e Realidade. v. 20 n. 2, p.145. Porto Alegre, 1995.

BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. O sociólogo e o historiador. Trad. João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1971.

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEI, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Brasília: MEC. P. 42, 1998.

BRAUN, Virgínia; CLARK, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, setembro de 1990.

CALHEIRO, Ineildes; OLIVEIRA, Eduardo David. **Interseccionalidade no esporte: Reflexões sobre o estudo com as árbitras de futebol e o método corpo-experiência**. REBEH V.1 N.3, 2018.

CANDAU, Vera Maria.: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1996.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito a educação. In **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cássio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; ROHDEN, Fabíola; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CEARÁ. Universidade Regional do Cariri. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Crato: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Departamento de Educação Física, 2012.

CHAVES, Paula Nunes. *Corpos Queer no Esporte: Uma leitura a partir de Game Face*. In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento** – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019

COELHO, Mateus Gustavo. **Gêneros desviantes: o conceito de gênero em Judith Butler**. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; MURAD, Maurício. **Discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física**. In: DEVIDE, F.P. Estudos de Gênero na educação Física e no Esporte. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. p.1 7-47

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 1987.

COSTA, Simone Berto da. **As relações entre desigualdades de gênero e autoexclusão de alunas das aulas de Educação Física no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física). Universidade Salgado de Oliveira, RJ, 2017.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. A Educação Física e a Co-Educação: igualdade ou diferença? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p. 43- 54, jan, 2002.

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

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar**. Cortez, São Paulo, p. 111, 2012.

CRUZ, Carlos Henrique. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2011

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel Pelotas, 57 – 67, maio/agosto, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina., **Educação Física na Escola**, 1. ed. Guanabara Koogan S.A., 2003. 91p.

DAVIS, Angela. *Women, race & class*. New York: **Vintage Books**, 2016.

DAY, Chris. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata, SILVA, Elza Ros; CALLADO, Renato; FERREIRA, Emerson; LUIZ, Saint Clair; NERY, Luiz Carlos Pessoa. **Estudos de gênero na Educação Física Brasileira**. Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011.

DEVIDE, Fabiano Pries; ARAÚJO, Ana Beatriz Carvalho. **“Gênero” e “sexualidade” na formação em Educação Física**: uma análise dos cursos de Licenciatura das instituições de Ensino Superior públicas do Rio de Janeiro. Arquivos em Movimento, v.15, n.1, p.25-41, JAN-Jul, 2019.

DEVIDE, Fabiano Priés. **Gênero e Mulheres no Esporte**: História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Perspectiva. São Paulo, 2008.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação**: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, janeiro/junho de 2010, p. 73-78.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. Educar em Revista, Curitiba, n. 39, p. 39-50, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes.; WENETZ, Ileana. Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: Proposições contrassexuais. In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer**: sexualidades em movimento – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

DUARTE, Cátia Pereira. **O discurso de escolares adolescentes feminina sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, RJ, 2003.

DUARTE, Mariana de Oliveira. Educação Física para todos e todas? In. MELO, Iran Ferreira de; AZEVEDO, Natanael Duarte (Org.). **Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama**. ISBN: 978-65-86901-06-1, p. 255-269. Ed. Realize, Recife, 2019.

FERREIRA, Luana Cunha. **Tipos de análise qualitativa**: A análise temática. Sobre metodologias e métodos. Fev. 2004.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. **Gênero sexualidade na formação de docente: desafios e possibilidades**. Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 24, n. 02, jul/dez, 2011, p. 111-120.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. **Educação antirracista**: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. Ciênc. educ. Bauru, 2008.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a.

FONSECA, Igor Ferraz da. **Inclusão política e racismo institucional:** reflexões sobre o programa de combate ao racismo institucional e o conselho nacional de promoção da igualdade racial. Planejamento e Políticas Públicas, PPP, n. 45, jul./dez. 2015.

FUMERO, Mileny Reche de Oliveira. **Violência doméstica e modos de vida.** Estudo no contexto do Município de São José do Rio Preto/São Paulo/Brasil Dissertação de Mestrado em Sociologia Área de Especialização em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Fev, 2013

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005

GOMES, Andréa Regina de Carvalho. Gênero e sexualidade na escola. **Diversidade e Inclusão.** Seminário Internacional de Representações Sociais. PUC, Paraná, set, 2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIQUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Fabiane Ferreira da.; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; QUADRADO, Raquel Pereira. (Org.) **Educação e sexualidade:** identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: Editora da FURG, p. 403, 2008.

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

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A Importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da história no singular.** Kinesis, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012

GONÇALVES, Renata; AMBAR, Gabrielle. **A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra.** Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.34, p.202-213, jan./jun. 2015.

GRANDO, Beleni. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: Grandó, Beleni. (Org.). **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 19-51.

GURGEL, Livia Lima Gurgel; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Sistema de cotas para entrada no Ensino Superior:** perspectivas de jovens negros de Fortaleza. Psico, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 1-13, jan.-mar. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003

HADDAD, Fernando. Prologo, **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Org. Fernando Cássio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

HEILBORN, Maria Luiza; RODRIGUES, Carla. **Gênero: breve história de um conceito.** Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano XII n. 20 p. 9-21 jul./dez.2018

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HUBERT, Ingrid Alles; FERNANDES, Jocélia Hahn de Lima; GOETTEMS, Lisiane. **Formação e inicial e continuada dos professores.** XVII Seminário Internacional De Educação No Mercosul – Unicruz, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2019.** Rio de Janeiro, IBGE, 2019.

KERGOAT, Danièle. Ouvriers? Propositions pour une articulation théorique de deux variables: sexe et classe sociale. **Critiques de l'Économie Politique.** 5: 65-97, 2012.

LIMA, Flaviane Izidro Alves de; VOIG, Ana Elisa Gambarti Teixeira; FEIJÓ, Marianne Ramos; CAMARGO, Mario Lázaro; CARDOSO, Hugo Ferrari. **A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional.** Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2017.

LIRA, Maria Vieira; ALCÂNTARA, Anísio. **Lei nº11,191:** 09 de junho de 1986, disponível em bela.al.ce.gov.br. Consultado em 11 de junho de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer:** uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. Proposições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação:** construção e desconstrução. v. 20 n. 2, 1995.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. **Educação Física e Gênero:** olhares em cena. São Luís: Imprensa UFMA/CORSUP, 2003.

MAIHOFER, Andrea. **Geschlecht als soziale Konstruktion** – eine Zwischenbetrachtung. In: Helduser, Urte; Marx, Daniela; Paulitz Tanja; Pühl, Katharina (Orgs.). Under construction?

Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis, Frankfurt: Campus Verlag, 2004.

MACEDO, Liliane Oliveira, CARDOSO, Berta Leni Costa Cardoso. **Sexualidade e relações de gênero na formação de professores**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.40, ABRIL 2021

MACHADO, Juliana Brandão; LUZ, Juliana da Rosa Brochado da; FARIAS, Vagner Moraes. **Gênero e formação de professores: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva, em busca da equidade**. Seminário Internacional Fazendo Gênero (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

MARTINS, Eduardo Simões. **Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade**. Kínesis, Vol. II, n° 04, dezembro-2010, p. 40-52

MAZZONETTO, Aline. **Os efeitos das diferenças de gênero no processo de desenvolvimento motor de escolares nos anos iniciais**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, DHE – Departamento de Humanidades e Educação. Ijuí (RS), 2012.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **A construção identitária nas aulas de Educação Física**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017

MUFFO, Beatriz; MARCHI, Caio. **Representação do Transexual no filme brasileiro “Vera” (ESPM/SP) 8. Conto, cinema e imaginário: as mulheres personificadas no Sergio Toledo, Brasil, Leituras críticas, 2020.**

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física**. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 93-106, jan./mar., 2018.

OLIVEIRA, Marina Fernandes; PAIXAO, Jairo Antônio Da. **Prática desportiva feminina: análise histórica de sua trajetória e implicações no âmbito das aulas de Educação Física escolar**. **Desportes Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - N° 141, Fev, de 2010

OLIVEIRA, Leidiane Souza de Oliveira. **Patriarcado, conservadorismo contemporâneo e os desafios para as mulheres no Brasil**. Revista de Políticas Públicas, vol. 22, núm. 2, pp. 845-862, 2018

OLIVEIRA, Eleonora; OLIVEIRA, Sidney Medeiros; SILVA, Jose Iderval da. Perfil profissional do curso de Educação Física da URCA. In **10 anos do curso de Educação Física da URCA**. uma trajetória de lutas e conquistas. Rocha, Ariza Maria; SILVA, Simonete Pereira. (Org.) 1. ed. Fortaleza: RDS Editora, 2014. v. 1. 105p.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; DIAS, Rafaela Melo. **Educação Física, ambiental e inclusiva: um relato de experiencia**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.18, 2020.

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. **Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola**. Revista Estudos Feministas, v. 27, n. 3, 2019

ONU - Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/5/> . Acesso em: 01/09/2021

PATIAS, Naiana Dapieve; BUARES, Caroline Stumpf. “**Tem que ser uma escolha da mulher!**” Representações de maternidade em mulheres não-mães por opção. *Psicol. Soc.* 24 (2), ago, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARRY, Scott. **The quest for competencies**. Training. Jul. 1996. Vol. 33. No. 07. pp. 48-54

PESSOA, Lilian Correia; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores REAE - **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3. jan./jun. 2017

PEREIRA, Samuel. **O sexismo nas aulas de educação física**: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. 2004. (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIZZINATO, Adolfo; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. SEIXAS, Conceição; MACHADO, Frederico Viana. Teorias e análises interseccionais no enfrentamento político de desigualdades e opressões. **Revista Psicologia Política**. Vol.20 no.48 São Paulo maio/ago, 2020.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual**. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014. 223

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências**: as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROBSON, Colin. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995,

ROCHA, Ariza Maria; SILVA, Simonete Pereira. **10 anos do Curso de Educação Física**: trajetória de lutas e conquistas. ISBN: 978-85-7997-087-0, Crato, CE; RDS, 2014.

ROCHA, Maria Lopes da; UZIEL, Anna Paula. **Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação**. In: CASTRO, L. R. de; SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

RODRIGUES, Carolina de Ávila. **A mulher atleta: feminilidade e desvalorização.** Uma breve revisão. EFDeportes, Revista Digital. Buenos Aires, ano 19, nº 201, Fev, 2015.

RUBIN, Gayle. **Sexual traffic, Differences: A Journal of Feminist Culture Studies**, 1994.

SABATEL, Glenda Macedônia Gutierrez. **Gênero e sexualidade na educação física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período entre 2004- 2014 nas bases do LILACS e SCIELO.** Pensar a Prática, [S.l.], v. 19, n. 1, mar. 2016.

SANTOS, Ana Karina. **Um Estudo Sobre Brincadeira e Contexto no Agreste Sergipano.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal da: Psicologia do Desenvolvimento. Salvador 2005

SANTOS, Thamires. **Comportamento previamente estipulado pela sociedade.** Educa Mais, dez. 2020. Disponível em: www.educamais.com.br/enem/sociologia/papel-social

SANTOS, Émerson Silva. **Percursos metodológicos das pesquisas em educação, gênero e sexualidade: (re)construindo caminhos a partir da bricolagem** REIS, Revista Eletrônica Interações Sociais, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2018.

SANTOS, Juliana Anacleto dos. **Gênero na teoria social. Papéis, interações e instituições.** UFJF, set. 2010.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito.** Ijuí: Unijuí. 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990

SCOTT, Joan. **Gender and politics of history.** Columbia University Press, N.Y.,1988. O livro é uma coletânea dos ensaios aqui referidos. Tradução de Mariza Corrêa, IFCH/Unicamp. Cadernos Pagu (3) 1994.

SEFFNER, Fernando; BORRILLO, Daniel; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. **Gênero e sexualidade: entre a explosão do pluralismo e os embates da normalização. Gênero e Sexualidade**, v. 18 n. 1., 2018.

SEIXAS, Pablo Sousa; LIMA, Fellipe Coelho. SILVA, Suzany Gadelha; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise.** Psicol. Esc. Educ. 17 (1), Jun, 2013.

SILVA JUNIOR, José Aelson Da. **Pedagogia do armário.** Belo Horizonte Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2018.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. **Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas.** Ciência E Educação, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Fabiane Ferreira da.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **A inserção das mulheres na ciência:** narrativas de mulheres cientistas sobre a escolha profissional. Linhas Críticas (UnB), Brasília, v.18, p.171-191, 2012.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lúcia. **Habilidades e competências na prática docente.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014

SILVA, Alan Camargo. **Corpos Transgressores:** Contribuições da analítica *Queer* para a área de Educação Física. In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e *Queer*:** sexualidades em movimento – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SOARES, Zilene; MONTEIRO, Simone. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade:** possibilidades e desafios. Educar em Revista. Maio, 2019.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; BARBOZA, Roberta de Granville; LORENZINI, Ana Rita; GUIMARÃES, Gina; SAYONE, Hilda, FERREIRA, Rita Cláudia. **Coletivo de autores:** a cultura corporal em questão. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011

SOUZA, Maria Celeste; FONSECA, Maria da Conceição. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso:** enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas:** Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cad. CEDES, vol.19, n.48, Campinas, agosto de 1999.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent:** aproximações e especificidades metodológicas. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun. 2015

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física Escolar e Relações de Gênero:** Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. ALTMANN, Helena. **Educação física escolar e relações de gênero:** diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula Campinas, SP, Brasil Recebido em 17 de janeiro de 2013; aceito em 15 de junho de 2013 Disponível na Internet em 8 de dezembro de 2015

VERBENA, Eliete do Carmo Garcia; ROMERO, Elaine. **As relações de gênero no esporte por discentes da rede pública municipal de Juiz de Fora.** Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 113-125, maio/agosto de 2003

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. **Conselho Estadual De Educação**. Câmara de Educação Superior e Profissional. Parecer nº: 0283, 2011.

ZINN, Howard. A People's History of the United States. **Harper Perennial**: New York, p. 253, 2003.

WENETZ, Ileana; DORNELLES, Priscila Gomes; SCHWENGBER, Maria Simone Vione – **Educação física e sexualidade**: desafios educacionais, 1 / organização Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

WOLFF, Débora Christina Brant. **Política de gênero em competições esportivas**. Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, out, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Sr/Sra:

Eu, **Mariana de Oliveira Duarte**, inscrita no RG nº 2009088374-2, CPF: 093.100.936-76, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, sob orientação do Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino, estou realizando a pesquisa intitulada **Gênero na Educação Física: uma proposta formativa**, que tem como objetivo geral desenvolver uma proposta formativa voltada para professores e professoras do curso de graduação em Educação Física, acerca da temática de gênero.

Dessa forma, preciso de sua autorização e colaboração para participar desta pesquisa.

Desde já, dou-lhe a garantia de que as informações obtidas serão apenas para realização do estudo, e também, lhe asseguro que sua participação não é obrigatória. Assim, a qualquer momento o/a senhor/a poderá desistir e cancelar seu consentimento e a sua participação no estudo. Será garantida a sua privacidade e a proteção de sua imagem. Riscos de constrangimento e/ou exposição emotiva na sua participação, serão solucionados pela pesquisadora com o esclarecimento de dúvidas, assim como a contínua disponibilidade das mesmas em reduzir tais riscos, como preconiza a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Sua participação é voluntária, portanto, não haverá remuneração.

Caso apresente alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa, procurar Mariana de Oliveira Duarte, no endereço: Rua Maria Lucíola Siqueira de Mello, 682, Parque Granjeiro, Crato-CE. Telefone: (88) 99714-7014. E-mail: marianaduarte.edf@hotmail.com

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste termo.

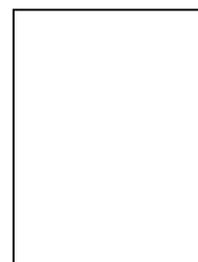
Termo de Consentimento Pós-esclarecido

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente do que será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Crato, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE REUNIÃO

**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE REUNIÃO

Eu, _____, professor/a do Departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri, inscrito/a no CPF de número _____, **AUTORIZO** a Sr.^a Mariana de Oliveira Duarte, professora, mestranda, inscrita no CPF 093.100.936-76, a gravar as reuniões que acontecerão durante a elaboração da pesquisa, em imagens e sons, para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Crato, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/da participante



Impressão dactiloscópica

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR – SECITEC
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP



Declaração de Anuência de Instituição Coparticipante

Declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologias do projeto de pesquisa intitulado **Gênero na Educação Física: uma proposta formativa**, que será desenvolvido por Mariana de Oliveira Duarte, com a orientação do professor Doutor Glauberto da Silva Quirino.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades, e na condição de instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, autoriza a realização de coleta de dados, mediante acordo prévio entre o pesquisador e os participantes da pesquisa quanto à escolha dos dias e horários adequados para a realização da coleta de dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da referida pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri - URCA. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Local e data

Assinatura e carimbo do responsável institucional.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FASE EXPLORATÓRIA

Este questionário é um instrumento de investigação para a pesquisa intitulada “**Proposta formativa para professores/as do curso de graduação em Educação Física sobre as relações de gênero**”, da aluna Mariana de Oliveira Duarte, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – MPEDU – URCA.

O questionário tem como objetivo realizar um levantamento e diagnóstico dos conhecimentos prévios, dúvidas e necessidades dos/das participantes acerca de conceitos relacionados à temática de gênero. Não é objetivo deste instrumento avaliar ou fazer qualquer tipo de julgamento acerca das respostas obtidas.

Os resultados coletados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e servirão de base para o planejamento e implementação das demais fases desta pesquisa.

1. CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

Formação acadêmica

Instituição de graduação: _____

Ano de Conclusão do curso de graduação: _____

Pós-graduação Lato Sensu: () Sim () Não

Pós-graduação Stricto Sensu: () Sim () Não

() Mestrado, Curso: _____

() Doutorado, Curso: _____

Dados do trabalho

Vínculo empregatício: () Efetivo () Temporário/ Substituto

Há quanto tempo trabalha nesta IES: _____

2. DIAGNÓSTICO ACERCA DA TEMÁTICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Você já participou de algum curso, palestra, congresso, seminário, etc., sobre a temática de gênero e/ou diversidade?

a) Sim

b) Não

Você poderia resumir em poucas palavras o que você entende por “gênero”?

Você trabalha a temática de gênero nas suas aulas no curso de graduação em Educação Física?

Em relação às atividades práticas da disciplina de Educação Física, você acha que elas devem ser diferentes para meninos e meninas? Justifique sua resposta.

- a) Sim
 - b) Não
-
-

Nas suas aulas, existe algum conteúdo que você tenha dificuldades de realizar com a integração entre meninas e meninos?

- a) Não
 - b) Sim. Qual?
-
-

Na sua opinião, a disciplina de Educação Física escolar proporciona oportunidade de participação equivalente para meninos e meninas? Justifique sua resposta.

- a) Não
 - b) Sim
-
-

Você já presenciou, no curso de graduação em Educação Física, alguma situação em que tenha ocorrido atos de machismo, misoginia ou LGBTfobia?

- a) Não
- b) Sim

Em relação aos conteúdos referentes à temática de gênero e diversidade, você considera que:

- a) Tenho conhecimentos sobre as temáticas
- b) Tenho pouco conhecimento sobre as temáticas
- c) Não tenho conhecimento sobre as temáticas

d) Outro: _____

3. DÚVIDAS E SUGESTÕES

Qual a sua principal dúvida em relação à temática ou ao conceito de gênero?

Você possui alguma dificuldade para lidar com a igualdade de gênero em suas aulas?

Você acredita ser importante o trato pedagógico do gênero nas aulas de Educação Física?

Quais conteúdos você gostaria de ver em um curso de formação para professores de Educação Física acerca das relações de gênero?

Obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ANÔNIMO DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES**1. Sobre os conteúdos abordados no encontro de hoje, você considera que está:**

- Satisfeito com os conteúdos
- Muito satisfeito com os conteúdos
- Insatisfeito com os conteúdos
- Muito insatisfeito com os conteúdos

2. A respeito do tempo de duração da sessão, você considera que foi:

- Suficiente
- Insuficiente
- A sessão foi muito curta
- A sessão foi muito longa
- Outro _____

3. Você possui alguma crítica ou sugestão, que possa ser utilizada para um melhor encaminhamento das próximas sessões?**4. Algum comentário ou consideração?**

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ANÔNIMO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este questionário visa avaliar a "Proposta formativa: Relações de Gênero na Educação Física", ocorrida nos meses de junho e junho de 2021.

Não é necessário que você se identifique.

Em cada questão, assinale uma nota de 0 a 10, conforme seu julgamento.

Desde já agradecemos sua participação!

1. Na sua opinião, a proposta formativa estimulou e desencadeou discussões e novas ideias?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Os conteúdos apresentados na proposta formativa irão contribuir positivamente para a sua prática educativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. A proposta formativa poderá contribuir positivamente no curso de licenciatura em Educação Física da URCA?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Houve sequência lógica no desenvolvimento das sessões, de modo que facilitasse o acompanhamento dos conteúdos?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. O prazo (tempo da proposta formativa) foi adequado?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. A duração das sessões de encontros foi adequada?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. O vocabulário utilizado na proposta de formação foi adequado?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. A quantidade de participantes das sessões era apropriada para a realização das discussões?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. O quanto você se sentiu à vontade para discutir e expor suas opiniões nos debates que ocorreram durante a proposta de formação?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. O material de apoio foi relevante para melhorar a aprendizagem do conteúdo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Os recursos audiovisuais foram utilizados adequadamente?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Suas expectativas em relação à proposta de formação foram atendidas?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Deseja incluir algum comentário, crítica ou sugestão em relação à proposta formativa?

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE G – PLANO DE ATIVIDADES

PROPOSTA FORMATIVA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Docentes responsáveis	Mariana de Oliveira Duarte, Glauberto da Silva Quirino (Orientador).		
Dias e horários	Grupo 01: Quinta-feira – 16:00 Grupo 02: Quinta-feira – 18:30	Carga Horária	20h
Link de acesso	Grupo 01: meet.google.com/chs-duse-rgd Grupo 02: meet.google.com/hcr-ktrm-pvf		

APRESENTAÇÃO

A Educação Física trata-se de uma disciplina escolar que desde seu início foi utilizada como ferramenta para a separação de meninos e meninas. Essa divisão, que perdurou por muitos anos, gerou impactos que permanecem na Educação Física dos dias atuais. Os estudos voltados para as temáticas de Educação Física e gênero identificam uma carência no que diz respeito à formação de professores/as, denotando que, para que a igualdade de gênero seja uma realidade nas aulas da disciplina, são necessários avanços, principalmente nas metodologias utilizadas pelos/as professores/as. Portanto, essa proposta foi elaborada sugerindo uma sequência de conteúdos para serem trabalhados em atividades síncronas e assíncronas, durante um período de dois meses, com objetivo de promover discussões acerca das relações de gênero no trato pedagógico da disciplina de Educação Física. A proposta visa contribuir na formação dos/das professores/as, bem como, oportunizar o debate de temas que possam repercutir de forma positiva em suas práticas pedagógicas e também, no curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri.

CONTEÚDOS

TÓPICO I: Gênero e Diversidade: Gênero; Principais conceitos; Relações de Gênero; Legislação referente à diversidade de Gênero.

TÓPICO II: Interseccionalidade: Conceito de Interseccionalidade; Interseccionalidade no esporte.

TÓPICO III: Gênero no Esporte: Acesso de mulheres às práticas esportivas; Biologia x gênero; O corpo trans no esporte; Igualdade de gênero no esporte: ideologia ou realidade?

TÓPICO IV: Relações de gênero na Educação Física: A problemática da desigualdade de gênero na Educação Física; Como lidar com as relações de gênero nas aulas de Educação Física; Aplicações práticas sobre gênero e diversidade na formação superior em Educação Física.

METODOLOGIA DE ENSINO

<p>- Sessões síncronas: Aulas expositivas e dialogadas, discussões em grupo, propostas de trabalho.</p> <p>- Sessões assíncronas: Leituras de textos, vídeos, proposições de atividades.</p>	
DATA	PLANO DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES
17/06	<p>Tópico I – Gênero e diversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do objetivo e cronograma da proposta; ▪ Exposição dos conceitos referentes a gênero e diversidade.
24/06 (Atividade assíncrona)	<p>Tópico I – Gênero e diversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo: Berenice Bento discute o que é gênero. ▪ Documentário: Crianças Transgênero (2016). ▪ Proposta de atividade: Refletir sobre como a escola lida com pessoas que vivem o gênero de uma forma diferente daquela tida como normal pela sociedade.
01/07	<p>Tópico II – Interseccionalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar e discutir o conceito de Interseccionalidade; ▪ Roda de conversa sobre a intersecção de gênero, raça e classe social no esporte.
08/07 (Atividade assíncrona)	<p>Tópico II – Interseccionalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do texto: Relações raciais e de Gênero: a Educação Física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. Luciano Corsino, Daniela Auad. Educação: Teoria e Prática, abril, 2014.
15/07	<p>Tópico III – Gênero e Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre as dificuldades do acesso das mulheres às práticas esportivas; ▪ Roda de conversa sobre a presença do corpo trans no esporte; ▪ Propor uma reflexão sobre a igualdade de gênero no esporte.
22/07 (Atividade assíncrona)	<p>Tópico III – Gênero e Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro Educação Física, Esporte e Queer: Leitura do capítulo 2: Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. Tópicos: Heterocentrismo da Educação Física escolar/ O Esporte como tecnologia heteronormativa/ Educação Física e revolução: notas finais.

<p style="text-align: center;">29/07</p>	<p>Tópico IV: Relações de gênero na Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar dados sobre a desigualdade de gênero na Educação Física; ▪ Roda de conversa sobre estratégias de minimização dos problemas referentes às relações de gênero nas aulas de Educação Física; ▪ Propor aplicações práticas sobre gênero e diversidade que possam ser utilizadas na formação superior em Educação Física.
<p style="text-align: center;">05/08</p> <p style="text-align: center;">(Atividade assíncrona)</p>	<p>Tópico IV: Relações de gênero na Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do trabalho: A superação das construções de gênero no contexto da Educação Física escolar: algumas reflexões. Nilo Silva Pereira Netto.
<p style="text-align: center;">Avaliação da intervenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder ao questionário de Autoavaliação.

Destaca-se que o plano de execução das atividades pode sofrer alguma alteração do conteúdo proposto ou mesmo da estratégia, conforme necessidades e demandas sugeridas pelos/pelas participantes.

BIBLIOGRAFIA

ALTMANN, Helena. **Rompendo as fronteiras de gênero:** Marias e homens na Educação Física. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo.** A Experiência Vivida, Difusão Europeia do Livro, 1949.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade, setembro de 1990.

CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; ROHDEN, Fabíola; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar.** Cortez, São Paulo, p. 111, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2.** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graa, 1984.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIQUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Fabiane Ferreira da.; MAGALHÃES, Joanalira

Corpes; QUADRADO, Raquel Pereira. (Org.) **Educação e sexualidade:** identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: Editora da FURG, p. 403, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer:** uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001.

RUBIN, Gayle. “**Sexual traffic**”, Differences: A Journal of Feminist Culture Studies, 1994.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para a análise histórica. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SILVA, Alan Camargo. **Corpos Transgressores:** Contribuições da analítica *Queer* para a área de Educação Física. In PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa.; SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer:** sexualidades em movimento – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física Escolar e Relações de Gênero:** Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

APÊNDICE H – ROTEIROS DAS SESSÕES SÍNCRONAS DE ENCONTROS

ROTEIRO DA 1ª SESSÃO: PROPOSTA FORMATIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

1. Apresentar o objetivo da proposta, o cronograma das sessões e os eixos gerais que serão trabalhados durante a intervenção e na primeira sessão.

Objetivo da proposta: A proposta formativa objetiva contribuir na formação dos/das professores/as participantes, bem como, oportunizar o debate de temas que possam repercutir de forma positiva em suas práticas pedagógicas e também, no curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri.

Eixos temáticos da proposta:

Tópico 1 - Gênero e Diversidade: Gênero; Principais conceitos; Relações de Gênero; Legislação referente à diversidade de Gênero.

Tópico 2 – Interseccionalidade: Conceito de Interseccionalidade; Interseccionalidade no esporte.

Tópico 3 - Gênero no Esporte: Acesso de mulheres às práticas esportivas; Biologia x gênero; O corpo trans no esporte; Igualdade de gênero no esporte: ideologia ou realidade?

Tópico 4 - Relações de gênero na Educação Física: A problemática da desigualdade de gênero na Educação Física; Como lidar com as relações de gênero nas aulas de Educação Física; Aplicações práticas sobre gênero e diversidade na formação superior em Educação Física.

2. Apresentação e exposição dos conceitos referentes a gênero e diversidade.

Objetivo: Apresentar o contexto histórico dos estudos de gênero e discorrer sobre os principais conceitos relacionados à temática.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

3. Encerramento da Sessão:

Identificar se existem dúvidas, propor uma discussão para encerrar a sessão e explicar como será o próximo encontro.

5. Solicitar que os/as participantes preencham o questionário de avaliação da sessão, abrindo espaço para críticas e/ou sugestões para as próximas sessões.

ROTEIRO DA 2ª SESSÃO: PROPOSTA FORMATIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

1. Apresentar o objetivo da sessão e as atividades que serão desenvolvidas.

Objetivo da sessão: Apresentar o conceito interseccionalidade, refletir a respeito da intersecção de raça, gênero e classe social no Brasil e no esporte, debater sobre o racismo e demais formas de opressão.

Atividades que serão desenvolvidas:

- Exposição do conceito de Interseccionalidade;
- Apresentação de dados sobre Interseccionalidade no Brasil e no esporte;
- Roda de conversa sobre racismo e outras formas de opressão.

2. Exposição do conceito de Interseccionalidade.

Objetivo: Apresentar o contexto histórico e o conceito de Interseccionalidade.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

3. Apresentação de dados sobre Interseccionalidade no Brasil e no esporte.

Objetivo: Refletir sobre os impactos do racismo estrutural no Brasil, ao analisar dados sobre a população negra no país e também, no esporte.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

4. Roda de conversa temática:

Objetivo: Discutir acerca do racismo e demais formas de opressão na sociedade brasileira.

Desenvolvimento: Realização de uma discussão em grupo, através de temas pré-estabelecidos, ou que surgirem de acordo com a necessidade dos/as participantes.

5. Encerramento da Sessão:

Identificar se existem dúvidas e explicar como será o próximo encontro.

6. Solicitar que os/as participantes preencham o questionário de avaliação da sessão, abrindo espaço para críticas e/ou sugestões para as próximas sessões.

ROTEIRO DA 3ª SESSÃO: PROPOSTA FORMATIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

1. Apresentar o objetivo da sessão e as atividades que serão desenvolvidas.

▪ **Objetivo da sessão:** Discutir sobre as dificuldades no acesso das mulheres às práticas esportivas; apresentar dados acerca de diferenças biológicas entre homens e mulheres; compreender as normas e exigências para inclusão de pessoas transgênero no esporte; refletir sobre a possibilidade da igualdade de gênero nas práticas esportivas de alto nível e sobre como deveriam ser as normas para facilitar o acesso de atletas transgênero no esporte de elite.

Atividades que serão desenvolvidas:

- Exposição de fatos históricos sobre a prática esportiva feminina no Brasil e no mundo;
- Apresentação de dados sobre diferenças biológicas entre homens e mulheres;
- Descrição das atuais normas e regras para a participação de atletas transgêneros no esporte de alto nível;
- Roda de conversa sobre igualdade de gênero no esporte e acesso de pessoas trans às práticas esportivas de elite.

2. Acesso das mulheres às práticas esportivas.

Objetivo: Refletir sobre a dificuldade do acesso das mulheres às práticas esportivas através da exposição de fatos históricos.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

3. Diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Objetivo: Compreender aspectos acerca das diferenças biológicas entre homens e mulheres, que justificam a separação por sexo biológico nas práticas esportivas, e refletir sobre quais modalidades poderiam acontecer de maneira mista.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

4. Normas e regras para a participação de atletas transgêneros no esporte de alto nível;

Objetivo: Explicar as mudanças ocorridas nas normas e exigências do Comitê Olímpico Internacional para a participação de atletas transgêneros na competição, e apresentar aspectos acerca da transição hormonal em pessoas trans e seus impactos para a prática do esporte de alto nível.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

4. Roda de conversa temática:

Objetivo: Discutir sobre a igualdade de gênero no esporte de alto nível; quais as possibilidades para o desenvolvimento de modalidades mistas e quais deveriam ser as normas para a inclusão de atletas transgênero.

Desenvolvimento: Realização de uma discussão em grupo, através de temas pré-estabelecidos, ou que surgirem de acordo com a necessidade dos/as participantes.

5. Encerramento da Sessão:

Identificar se existem dúvidas e explicar como será o próximo encontro.

6. Solicitar que os/as participantes preencham o questionário de avaliação da sessão, abrindo espaço para críticas e/ou sugestões para as próximas sessões.

ROTEIRO DA 4ª SESSÃO: PROPOSTA FORMATIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

1. Apresentar o objetivo da sessão e as atividades que serão desenvolvidas:

Objetivo da sessão: Apresentar dados sobre a desigualdade de gênero na Educação Física escolar e seus impactos; propor discussões acerca das estratégias de minimização dos problemas referentes às relações de gênero nas aulas de Educação Física; entender a necessidade da inclusão da temática de gênero nos cursos de formação em Educação Física; solucionar problemas, através de situações fictícias sobre gênero e sexualidade na Educação Física escolar.

Atividades que serão desenvolvidas:

- Exposição de dados sobre a desigualdade de gênero na Educação Física escolar;
- Discussão sobre a necessidade da abordagem da temática de gênero nos cursos de formação em Educação Física;
- Proposta de atividade: resolução de situações fictícias sobre gênero e sexualidade na Educação Física escolar.

2. Desigualdade de gênero na Educação Física escolar:

Objetivo: Refletir sobre as diferenças na participação de meninas e meninos nas aulas de Educação Física escolar e seus impactos para a vida de meninas e mulheres.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

3. Estratégias de minimização da desigualdade de gênero nas aulas de Educação Física

Objetivo: Expor e discutir sobre possíveis ações a serem desenvolvidas pelos/as professores/as durante as aulas de Educação Física nas escolas, que possam minimizar a desigualdade de participação entre meninos e meninas.

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

4. A temática de gênero nos cursos de formação em Educação Física

Objetivo: Analisar a ausência de disciplinas sobre gênero e/ou sexualidade nos cursos de formação de professores de Educação Física e discutir sobre a necessidade da sua inclusão

Desenvolvimento: Exposição do tema através de slides, provocando questões e discussões.

4. Proposta de atividade:

Objetivo: Propor situações a serem resolvidas pelos/as professores, sobre gênero e diversidade na escola.

Desenvolvimento: Dividir os/as professores em subgrupos, e distribuir situações/problemas a serem resolvidos. Após 10 min, os/as professores apresentarão as possíveis resoluções.

5. Encerramento da Sessão:

Identificar se existem dúvidas e explicar como ocorrerá a avaliação da intervenção.

APÊNDICE I – ATIVIDADES ASSÍNCRONAS REALIZADAS DURANTE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<p>Atividade do Tópico I (Enviada em 29/06/2021)</p>	<p>Atividade 1: De acordo com as considerações da professora e socióloga Berenice Bento, você poderia descrever como a escola lida com pessoas que vivem o gênero de uma forma diferente daquela tida como normal/convencional pela sociedade? Os demais vídeos podem/devem ser utilizados como apoio para a reflexão da temática.</p> <p>Vídeos enviados anexos à atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Berenice Bento discute o que é gênero (30min – 2016 – Disponível no <i>Youtube</i>). - Documentário Crianças Transgênero (52 min – 2016). - Documentário Liberdade de Gênero – GNT – Episódio “Wallacy Ruy – Entendendo o transgênero, o binário e não-binário” (7 min – 2018).
<p>Atividade do Tópico II (Enviada em 08/07/2021)</p>	<p>Atividade 2: Realizar a leitura do texto “Relações raciais e de gênero: a Educação Física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais”, de Corsino e Auad (2014) e anotar reflexões acerca das hierarquias de gênero e de raça, observadas nas aulas de Educação Física, de modo a compreender o porquê de a temática de gênero ser mais discutida nas aulas de Educação Física, em detrimento das questões raciais, de acordo com o autor e a autora.</p> <p>Artigo enviado anexo à atividade: CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a Educação Física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. Revista Educação: Teoria e Prática. V. 24, n. 45, 2014.</p>
<p>Atividade do Tópico III (Enviada em 22/07/2021)</p>	<p>Atividade 3: Assistir a Live "Atletas trans no esporte profissional" e realizar anotações acerca da inclusão de atletas trans no esporte profissional e amador.</p> <p>Material enviado anexo à atividade:</p>

	<p>Vídeo da <i>Live</i> “Atletas trans no esporte profissional”, Realizada em 23/07/2020 pelo Museu do Futebol – IDBrasil</p> <p>Entrevistados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wagner Xavier de Camargo: Professor e pesquisador. Possui pós-doutorado em Antropologia, Esportes e Estudos de Gênero. - Marcelo do Nascimento: Atleta transgênero, tricampeão de futsal pela seleção feminina brasileira. - Niara Aun Kryvcun: Advogada, mulher trans, presidente da Comissão da Diversidade Sexual da OAB-Hortilândia. <p>Mediação:</p> <p>João Abel: Social media do jornal "O Estado de São Paulo", autor do livro ‘Bicha! Homofobia Estrutural no Futebol’.</p>
<p>Atividade do Tópico IV (Enviada em 05/08/2021)</p>	<p>Atividade:</p> <p>Realizar a leitura do trabalho de conclusão de curso intitulado: A superação das construções de gênero no contexto da Educação Física escolar: algumas reflexões, de Nilo Silva Pereira Netto, e elencar estratégias que podem ser utilizadas pelos/as professores/as da educação básica para minimizar as desigualdades de gênero e de participação nas aulas de Educação Física.</p> <p>Material enviado anexo à atividade:</p> <p>NETTO, Nilo Silva Pereira. A superação das construções de gênero no contexto da Educação Física escolar: algumas reflexões. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.</p>

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI -
URCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES/AS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Pesquisador: MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45063121.4.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.695.550

Apresentação do Projeto:

O estudo trata-se de uma pesquisa-ação, que objetiva analisar como uma proposta formativa voltada para professores/as do curso de graduação em Educação Física, acerca das relações de gênero, pode ajudá-los/las em sua prática educativa. Participarão do estudo professores/as do departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri. A pesquisa ocorrerá em três fases distintas: Fase 1) Exploratória, que objetivará realizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios do grupo acerca da temática das relações de gênero, e identificar as principais necessidades e dúvidas; Fase 2) Intervenção pedagógica, que ocorrerá em formato de um curso de curta duração, nas quais os conteúdos serão desenvolvidos por meio de atividades síncronas e assíncronas. Fase 3) Elaboração de uma proposta formativa voltada para cursos de formação em Educação Física, tendo como base o material reconhecido durante a primeira e segunda fase da coleta de dados. Os dados serão analisados através do método de análise temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como uma proposta formativa voltada para professores/as do curso de graduação em Educação Física, acerca das relações de gênero, pode ajudá-los/las em sua prática educativa.

Objetivo Secundário:

Realizar o levantamento dos conhecimentos prévios do grupo de professores/as sobre a temática das relações de gênero; identificar as principais necessidades e dúvidas dos professores e das professoras. Planejar uma intervenção pedagógica para ser realizada com o grupo de professores/as; implementar a proposta de intervenção pedagógica. Compreender de que forma a proposta formativa implementada com os/as professores/as do curso de graduação em Educação Física auxiliou em sua prática educativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos e estão relacionados ao possível constrangimento em participar das reuniões online, ou aborrecimentos por problemas técnicos, os quais serão minimizados a partir da utilização de plataformas virtuais já utilizadas pelos/as professores/as participantes, e também, através do agendamento dos encontros virtuais, que respeitarão a disponibilidade e preferências de data e horários dos/as participantes.

Benefícios:

São apontados como benefícios esperados com o estudo: a implementação e uma proposta de formação de professores/as sobre a temática das relações de gênero, que possibilitará o desenvolvimento de capacidades importantes para o trato pedagógico da disciplina de Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ética e relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo de conclusões

Recomendações:

Vide campo de conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Anexar o relatório parcial e final do estudo no Sistema CEP/CONEP, conforme as Resoluções 466/12 e 510/16

Continuação do Parecer: 4.695.550

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1702521.pdf	14/04/2021 15:35:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	carta_de_anuencia_mariana.pdf	14/04/2021 15:34:37	MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_novo.pdf	11/04/2021 20:25:33	MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
Outros	questionario_professores_novo.pdf	11/04/2021 20:21:15	MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	24/03/2021 08:55:32	MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_marianadeoliveiraduarte.pdf	16/03/2021 09:49:00	MARIANA DE OLIVEIRA DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRATO, 06 de maio de 2021

**Assinado por: Cleide Correia de Oliveira
(Coordenador(a))**