

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

VINÍCIUS GONÇALVES MARIANO

**CONCEPÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ENSINO MÉDIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Uruguaiana, RS
2021**

VINÍCIUS GONÇALVES MARIANO

**CONCEPÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ENSINO MÉDIO**

Defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do **Título de Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Orientador: Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Alinne de Lima Bonetti.

**Uruguaiana, RS
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M333c MARIANO, VINÍCIUS GONÇALVES
CONCEPÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO / VINÍCIUS GONÇALVES MARIANO.
72 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA
E SAÚDE, 2021.
"Orientação: Phillip Vilanova Ilha".
"Coorientação: Alinne de Lima Bonetti".

1. Gênero. 2. Docência. 3. Conteúdos. I. Título.

VINÍCIUS GONÇALVES MARIANO

**CONCEPÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Dissertação defendida e aprovada em: 14 de junho de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha

Orientador

UNIPAMPA

Prof^a. Dr^a. Fabiane Ferreira da Silva

UNIPAMPA

Prof. Dr. Gustavo Duarte

UFSM



Assinado eletronicamente por **PHILLIP VILANOVA ILHA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/06/2021, às 20:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **FABIANE FERREIRA DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/06/2021, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0547934** e o código CRC **8F5E201E**.

Dedico este trabalho à todas, todos e todes aquelas e aqueles, alunas e alunos que algum dia foram excluídas, excluídos e excluídes das aulas de Educação Física pela sua orientação sexual, gênero ou identidade de gênero.

AGRADECIMENTO

À Deus primeiramente, por sempre ter me dado forças para continuar com os meus projetos de vida;

À Prof^a. Dr^a. Marta Iris Camargo Messias da Silveira que foi e ainda é uma grande amiga e professora que muito me incentivou a pesquisar e fazer o mestrado;

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha, que me incentivou desde a graduação até o mestrado, seja nos conselhos ou no compartilhamento de saberes;

À minha querida e amada coorientadora, Prof^a. Dr^a. Alinne de Lima Bonetti, que desde a graduação me incentivou a seguir estudando, também por ter aceitado me coorientar e por sempre ter uma palavra de conforto e incentivo;

À minha família, que sempre me amparou e me incentivou a continuar os estudos;

Às minhas interlocutoras e aos meus interlocutores, que desempenharam papel fundamental no desenvolvimento deste estudo;

Às professoras e os professores do PPG, que foram incansáveis, lacradoras e lacradores ao compartilhar os saberes comigo e colegas;

À todas e todos colegas, que caminharam junto a mim em todo esse processo;

Às minhas amigas e aos meus amigos que muito me apoiaram e incentivaram em todos os sentidos e momentos;

À mim mesmo, por não desistir e sempre resistir.

“Opressão, humilhação, preconceito. A gente sabe como termina, quando começa desse jeito”.

Bia Ferreira.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, apresenta os desdobramentos de uma pesquisa que se propôs a discutir sobre as temáticas referentes às concepções de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física de escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Tal estudo teve como objetivo central, compreender a influência das concepções de corpo e gênero entre professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio na organização do currículo da disciplina de Educação Física. Assim, a abordagem metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa é de caráter qualitativo e delineou-se, quanto aos seus objetivos, como descritivo explicativo. Utilizou-se-á como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e como principal aporte metodológico para a análise dessas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Diante disso, podemos afirmar que as experiências e vivências pregressas das e dos participantes desta investigação, influenciam na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas da disciplina, e sobretudo na organização do currículo, haja vista a recorrência do ensino dos esportes coletivos.

Palavras-chave: Gênero, docência, conteúdos.

ABSTRACT

This master's degree dissertation presents the results of a research that proposed to discuss the themes related to the conceptions of body, gender, and curriculum among Physical Education teachers in public schools in the city of Uruguaiana, Rio Grande do Sul. This study had as main objective to understand the influence of the conceptions of body and gender among Physical Education teachers of high school institutions, specifically in the planning of the curriculum of the Physical Education discipline. Therefore, the methodological approach to the development of this research is of a qualitative character and was outlined as explanatory descriptive. A semi-structured interview was used as a data collection instrument, and content analysis was used as the main methodological input for the analysis of these interviews. Thus, we can assure that the participants' experiences in this investigation influence the choice of contents to be worked on in the discipline's classes, and above all in the organization of the curriculum, given the recurrence of the teaching of team sports.

Key-words: Gender, teaching, contents.

LISTA DE ABREVIATURAS

§. – parágrafo

Art. – artigo

cap. – capítulo

col. – colaborador

coord. – coordenador

hab/km². – habitantes por quilômetro quadrado

n. – número

org. – organizador

p. – página

v. – volume

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
COVID 19 – Corona Vírus Disease
CRE - Coordenadoria Regional de Educação - 10ª
EF – Educação Física
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISSN - Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
RS – Rio Grande do Sul
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 INTRODUÇÃO	14
3 OBJETIVOS DO ESTUDO	20
3.1 Objetivo Geral	20
3.2 Objetivos Específicos	20
4 REFERENCIAL TEÓRICO	21
4.1 Gênero como ferramenta de análise do mundo social	21
4.2 Corpo, gênero e a Educação Física escolar.....	24
4.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Física no Ensino Médio	27
4.4 Objetos de conhecimento da Educação Física no Ensino Médio	30
5 PERCURSO METODOLÓGICO	34
5. 1 Caracterização do estudo.....	34
5.2 Caracterização do cenário do estudo	34
5.3 Caracterização das interlocutoras e dos interlocutores do estudo.....	35
5.4 Procedimentos de coleta de dados	35
5.5 Instrumento de coleta de dados	36
5.6 Análise dos dados	37
5.7 Aspectos éticos do estudo	37
6 RESULTADOS	39
6.1 Manuscrito	39
7 CONCLUSÃO	56
8 PERSPECTIVAS FUTURAS	58
9 REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICES.....	64

1 APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação está organizada sob a seguinte estrutura: **Apresentação**; **Introdução**, em que se encontra a contextualização do tema; **Objetivos**, no qual apresento o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam este estudo; **Referencial Teórico**, em que se apresentam os pilares teóricos que fundamentaram o estudo; **Percorso Metodológico**, a qual contém a caracterização da pesquisa, participantes do estudo, procedimentos de coleta de dados, instrumento de coleta de dados, análise dos dados e aspectos éticos do estudo; **Resultados**, que foram organizados de modo a contemplar os objetivos específicos do estudo, os quais são apresentados sob a forma de um manuscrito científico; **Considerações Finais e Perspectivas Futuras** em que apresento comentários e interpretações sobre o manuscrito científico, bem como as considerações finais propriamente dita deste estudo; **Referências** com a listagem de todos os trabalhos de autoras e de autores que foram citadas e citados ao longo desta dissertação; e, por fim, **Apêndices**, contendo o roteiro de entrevista aplicado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue aos e às participantes do estudo. Sem mais delongas, desejo a todas, todos e todes uma boa leitura e que através dela vocês possam problematizar e (re)pensar sobre as questões de corpo, gênero e currículo na Educação Física Escolar no Ensino Médio.

2 INTRODUÇÃO

Apresento alguns dos elementos que me mobilizaram a pesquisar sobre as relações de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física no Ensino Médio. Para tanto, será utilizada a primeira pessoa do singular, justamente por se tratar de uma narrativa pessoal, diferentemente do restante do texto, em que se optou por empregar a impessoalidade.

Durante minha passagem enquanto aluno, desde o Ensino Fundamental (6º ao 8º ano), até o Ensino Médio (1º ao 3º ano), por muitas vezes, nas aulas de Educação Física, por parte das e dos colegas, professoras e professores, fui esquecido e excluído das aulas, com a justificativa de que eu não apresentava habilidades suficientes para participar; quando tentava, era alvo de muitas piadas; recordo-me de várias delas, mas uma me marcou muito, “esse boiola tinha que jogar com as gurias na outra quadra”. Fui levado a crer nesse discurso, de que não tinha habilidades e de que ali não era meu lugar. Muitas vezes apenas frequentei as aulas, não participando efetivamente delas, e quando tentava, era colocado no banco de reserva; cansado de todas essas situações, minha única alternativa, à época, foi a de conseguir atestados (médicos, de trabalho etc.) que me liberassem das aulas de Educação Física, prática muito recorrente entre estudantes que não se sentem acolhidos e acolhidas nesta disciplina. Nesse sentido, Flávia Fernandes de Oliveira e Sebastião Josué Votre (2006), alertam para o *bullying* na escola e o caracterizam como:

Discriminação por membros de seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos [...] a mais primária forma de violência, que pode manifestar-se por palavras, gestos e ações [...] geralmente começa pela chacota e humilhação verbal, podendo ou não vir acompanhada de ações que discriminam e atemorizam (OLIVEIRA, VOTRE, 2006, p. 174).

No Ensino Médio (2012 a 2014), em uma escola pública estadual, motivado pela crença em uma Educação Física diferente por ser outra etapa de ensino, me deparei com os mesmos conteúdos. Era opcional às alunas e aos alunos, escolher entre qualquer esporte coletivo, mas eu não queria novamente ser taxado de inapto e ser excluído, mais uma vez fugi das aulas, como uma estratégia quase que involuntária de resistência. No segundo ano do Ensino Médio, em mais uma

tentativa de me aproximar das aulas, descobri a Ginástica Aeróbica e, depois de muita resistência por parte das e dos colegas, consegui participar. Mais uma vez fui alvo de falas, olhares e diversas formas de preconceito, dessa vez por ser o único menino nas aulas de ginástica.

Frente a todas essas questões, me senti instigado a cursar Licenciatura em Educação Física (2015 a 2018). Em quatro anos de curso, me senti realizado por cada (re)descoberta que vivenciava nas componentes curriculares, nas vivências práticas e teóricas e principalmente nos estágios supervisionados, que me proporcionaram retornar às escolas onde estudei, para dar a devolutiva à sociedade, seja por meio das atividades do estágio ou ainda por meio das componentes curriculares que faziam uma ponte entre a universidade e o ambiente escolar, viabilizando momentos de prática e aprendizado. Outro marco na minha trajetória acadêmica, foi quando iniciei minha participação junto ao grupo de pesquisa Tuna¹ - Gênero, educação e diferença; minha primeira aproximação ainda na graduação, despertou o interesse em pesquisar sobre essas temáticas. A partir desse envolvimento, foi possível desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2018 com a temática de relações de gênero e Educação Física escolar, intitulado “Qual o gênero da dança? uma investigação sobre o conteúdo dança na Educação Física Escolar no Ensino Médio”, que teve como objetivo central compreender as concepções de corpo e gênero vigentes nas práticas de Educação Física escolar entre estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da Rede pública de Uruguaiana, Rio Grande do Sul e dos e das docentes responsáveis pelas turmas, foco da investigação, com vistas a introduzir a dança como prática diversificada.

Em consequência de minha trajetória escolar e acadêmica, ingressei no mestrado (2019) a fim de continuar a pesquisar temáticas relacionadas ao corpo, gênero e sua interface com a Educação Física escolar. Procurei então, apoiar minha dissertação à linha de pesquisa “implicações das práticas científicas na constituição

¹ Este grupo inspira-se no simbolismo da cactácea *Opuntia*, a tuna, planta nativa do Pampa gaúcho, extremamente resistente, nascida nas brechas dos solos rochosos, protegida por espinhos e embelezada por flores peculiares. Visa produzir conhecimentos sobre temas áridos na paisagem das universidades brasileiras, sobretudo, no contexto da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Reúne pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar transitando por temáticas como diferença, gênero, sexualidade, processos de socialização, sociedade, poder, currículo, gestão e políticas e que compreendem os espaços sociais como territórios em disputas, constituídos por alianças discursivas, sobre as quais se debruçam na busca de produção e socialização do conhecimento. O Tuna desencadeia projetos imbricados à tríade ensino, pesquisa e extensão, que conduzem os estudos nas linhas de pesquisa, arriscando-se a produzir conhecimento sobre temas dissidentes. Informações extraídas do site: <<https://sites.unipampa.edu.br/tuna/>>.

dos sujeitos”, que busca investigar os efeitos das práticas sociais em diferentes instâncias, na produção de verdades e sujeitos, entre elas, a escola. a qual me proponho investigar.

Gênero é tematizado e discutido sob diversas perspectivas; trata-se de um conceito historicamente forjado pela epistemologia feminista e se constitui como um campo interdisciplinar de estudos que remonta quase 70 anos (SCOTT, 1995). No Brasil, o conceito foi disseminado na década de 1995, a partir do influente artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, da historiadora estadunidense Joan Scott² (1995), com grande impacto na Educação.

O conceito de gênero pode ser compreendido, segundo Silvana Goellner (2001, 2005), como uma construção social, cultural, histórica e relacional. Nesse sentido, Joan Scott (1995) contribui ao apontar que o conceito de gênero se origina do campo teórico-político feminista estadunidense e revela uma recusa da perspectiva biológica presente no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Assim, o termo gênero destacava o aspecto relacional das formas de feminilidade e de masculinidade. Ao encontro desta narrativa:

O termo gênero desestabiliza [...] a noção de existência de um determinismo biológico cuja noção primeira afirma que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam [...] desigualdades, atribuem funções sociais e determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo (GOELLNER, 2005, p. 207).

Mais do que uma categoria de análise do mundo social, gênero, portanto, nos convoca a problematizar as formas pelas quais as diferenças são socialmente construídas, lançando outra perspectiva sobre a diversidade. No que tange à diversidade e à forma de seu tratamento nos currículos escolares, conforme previsto na Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n.º 11/2009, uma das recomendações é a de incentivar a elaboração de currículos flexíveis, que viabilizem uma formação diversificada às alunas e aos alunos e que esses currículos sejam capazes de responder às diferenças e às pluralidades de condições (BRASIL, 2009).

² O uso do prenome e do sobrenome de uma autora ou de um autor, bem como a forma com que o gênero é flexibilizado nesta pesquisa, segue uma perspectiva epistemológica crítica feminista de modo a conferir visibilidade às mulheres nas produções científicas.

Nessa mesma perspectiva de um currículo capaz de responder às diferenças, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Art. 27, a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XV - Promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos à raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018, p. 13).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), prevê às instituições de ensino, essas, em posição de autonomia e competência, acrescentar aos currículos e às propostas pedagógicas, temas da atualidade que interessam a vida humana de maneira transversal e integradora.

A instituição escolar pode ser vista como um verdadeiro palco de atrizes e atores, que juntas e juntos compõem a comunidade escolar (corpo discente, docente, funcionárias e funcionários, familiares e pessoas da comunidade em que a escola está inserida); esses sujeitos apresentam diferenças entre si, transformando a escola, bem como o ambiente fora dela, em um espaço plural. Há de se refletir sobre essas pessoas que constituem o ambiente escolar, e problematizar como os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, geração, raça, classe social e corporalidades), interação, promovendo cenários de desigualdades sociais, bem como hierarquizações (HENNING, 2015).

Nesse sentido, a escola é tida como um espaço privilegiado para socialização de temas relacionados às desigualdades sociais, e também, sobre a produção de diferenças hierarquizadas (CORSINO, 2014). Para Daiane Brambilla e Ana Cristina Lima (2016), esse mesmo espaço é apontado na perspectiva de um contexto escolar moderno, e que modela ou pretende modelar as pessoas que nela estão, por meio da aplicação de técnicas psicopedagógicas de comportamentos aceitáveis, tidos ainda, como normais e adequados. Guacira Lopes Louro (1997), ao analisar a construção escolar das diferenças, revela que a instituição escolar entende e produz diferenças, distinções e desigualdades e acaba por hierarquizar as pessoas que dela fazem parte, ou seja, a escola produz as diferenças entre os sujeitos.

A BNCC integra a Educação Física como área de Linguagens e suas Tecnologias, em que a motricidade e a corporeidade são compreendidas como atos

de linguagem (BRASIL, 2017). É justamente no Ensino Médio, a última etapa da educação básica, que as alunas e os alunos devem experimentar a Educação Física por meio dos jogos, dos esportes, das brincadeiras, das lutas, das ginásticas, das danças e das práticas de aventura, sendo capazes de refletir sobre a prática, seus limites e potencialidades corporais, movimentando-se com diferentes intencionalidades.

Segundo aponta Marcel Mauss (2003), o corpo é o primeiro mais natural instrumento de que os seres humanos dispõem para viverem em sociedade; no mais ínfimo ato corporal, há a manifestação da cultura. Neste sentido, o corpo é construído socioculturalmente por meio da incorporação de códigos e regras culturais, expressando assim a cultura, da mesma maneira que produz outros sentidos e experiências socioculturais, traduzido na definição de corporalidade (MALUF, 2001).

As questões de gênero sempre estiveram embutidas na Educação Física Escolar, seja pelo formato das aulas (mista ou separada por gênero) ou por questões relativas aos corpos de meninas e meninos, no que tange às habilidades motoras, anatomia humana e fisiologia humana. Talvez, seja por esses motivos, que os estudos sobre gênero têm analisado concepções de professoras e professores de Educação Física e de estudantes, revelando os prós e os contras desses formatos de organização das aulas, contribuindo na busca por possibilidades metodológicas que minimizem e, sobretudo, problematizem os atritos de gênero que acontecem nas aulas de Educação Física (DEVIDE *et al*; 2011, p. 95).

Em um estudo, Marlon Cruz e Fernanda Palmeira (2009), na tentativa de apresentar proposições sobre a prática da Educação Física Escolar e suas contribuições na construção de identidade de gênero de estudantes, apontam que as professoras e os professores, ao separar meninas de meninos, apoiam-se em argumentos ligados às diferenças de habilidades e força entre os gêneros. Guacira Lopes Louro (1997) diz ser nas aulas de Educação Física que a constituição da identidade de gênero fica mais evidente, e que embora algumas escolas, professoras e professores venham se esforçando por um trabalho coeducativo³, a Educação Física caminha longe deste trabalho. Liane Aparecida Roveran Uchoga e

³ Os autores, Mauro Louzada de Jesus e Fabiano Pries Devide ressaltam que “as aulas coeducativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades” (2006, p. 129).

Helena Altmann (2015) apontam que a separação por gênero se dá em razão de certas concepções sobre as possibilidades do corpo frente ao movimento, vistas como dessemelhantes para mulheres e homens.

A importância deste objeto de pesquisa se deu pela necessidade em investigar e problematizar sobre a temática de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física no Ensino Médio, tendo em vista que tal discussão contribuirá para o processo de formação de professoras e professores, sobretudo, o reflexo positivo no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na vida de muitas e de muitos estudantes, auxiliando principalmente a área do Ensino, destacando-se como uma pesquisa relevante para a região de Uruguaiana, RS e necessária no âmbito da educação.

Por certo, é preciso que professoras e professores sejam capazes de acrescentar em suas práticas princípios menos normativos sobre as questões de corpo e gênero, bem como elaborar e pôr em prática estratégias pedagógicas que valorizem diferentes modos de ser e viver em sociedade (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015).

O principal interesse deste estudo foi investigar, problematizar e incentivar professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio a refletir sobre a organização dos conteúdos, tanto práticos quanto teóricos, sem ter como parâmetro para tal organização, concepções estereotipadas sobre corpo e gênero.

Frente ao exposto, tal dissertação firma-se na seguinte questão problema: De que forma as professoras e os professores de Educação Física do Ensino Médio, relacionam suas concepções de corpo e gênero à organização dos conteúdos para a disciplina?

3 OBJETIVOS DO ESTUDO

3.1 Objetivo Geral

Compreender a influência das concepções de corpo e gênero de professoras e de professores de Educação Física do Ensino Médio na organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física.

3.2 Objetivos Específicos

- Averiguar o perfil profissional, formação acadêmica e experiências pregressas das professoras e dos professores;
- Verificar como professoras e professores de Educação Física no Ensino Médio organizam suas aulas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Gênero como ferramenta de análise do mundo social

Os estudos de gênero decorrem de momentos históricos intimamente relacionados às mobilizações feministas no mundo ocidental. Se hoje é possível abordar a temática de “gênero” ou de “relações de gênero” em estudos, em especial nesta pesquisa de mestrado, é graças às lutas libertárias entre as décadas de 1920 e 1930, que por meio de muita mobilização, as mulheres conquistaram o “direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação” (PISCITELLI, 2002, p. 2), em uma primeira onda feminista. Dos anos 1960 e principalmente dos movimentos sociais que marcaram 1968, em especial “as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *black panthers*, o movimento hippie e as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil” (GROSSI, 1995, p. 1-2), podemos demarcar uma segunda onda de mobilização. Ambas as ondas redundaram no campo de estudos de gênero. Posterior a este período, o conceito de gênero teve suas formulações mais importantes para a área da teoria social a partir da década de 1970. As feministas, essas marcadas pelas lutas que travavam na busca de igualdade de direitos e contra a opressão e subordinação feminina, partilhavam da ideia de gênero como diferença produzida na cultura (PISCITELLI, 2009).

Chegamos, assim, ao conceito de gênero formulado por Joan Scott que, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, pautou a definição em duas partes interrelacionadas. A primeira aponta que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e, a segunda, que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). Desta forma, além de desafiar o determinismo biológico⁴, o conceito de gênero confronta as relações de poder intrínsecas às diferenças percebidas entre os sexos. Sendo assim, embora gênero esteja associado ao sexo, se diferencia deste, haja vista que constitui uma categoria que diz respeito à diferença biológica entre homens e mulheres (genitália masculina e feminina) (GROSSI, 1995). Suprimir o determinismo biológico se faz necessário para pensar a

⁴ “corrente que supõe que nossas vidas são determinadas pelas características de nossos corpos” (LOURO, 2007, p. 208).

Educação Física Escolar como cultura, tendo em vista, que os corpos que nela se inscrevem, são permeados de subjetividades, historicidade e gênero.

Juntamente às lutas libertárias dos anos 1960, essa época também foi marcada pelo questionamento da sexualidade (GROSSI, 1995). Logo, “com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1995, p. 75).

O conceito de “papel de gênero”, “papel social” ou de “papel sexual”, foi pensado mais recorrentemente a partir da década de 1930. Adriana Piscitelli (2009) relembra a antropóloga estadunidense Margaret Mead como uma grande autora que disseminou, por meio de suas pesquisas etnográficas, a teoria dos papéis sexuais. Tal teoria buscou compreender os fatores sociais que influenciam o comportamento humano, ou seja, “tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero” (GROSSI, 1995, p. 6). E é justamente nessa perspectiva que “o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

Uma das proposições da pesquisadora Teresa de Lauretis (1994) sobre gênero é que a construção do gênero ocorre não só onde esperamos que aconteça (nas mídias, nas escolas públicas e particulares de todos os níveis de ensino e na família, independentemente da constituição do núcleo familiar), mas também na academia, por meio das escritas e pesquisas. Diversas são as instâncias sociais que são permeadas pelas questões de gênero; a família, a igreja, e inclusive a instituição escolar (MEYER; SOARES, 2004).

Assim, há de considerar outras instâncias sociais e meios de produção e reprodução de discursos por vezes estereotipados sobre gênero, em que também é possível identificar relações de poder entre masculino e feminino, não só na escola, mas também nas chamadas áreas pedagógicas, tidas como “lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 14). Assim,

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos

solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 1997, p. 63).

E é nessa perspectiva que interessa pensarmos a escola, principalmente as aulas de Educação Física. Estes são os espaços onde, de forma bastante potente, também ocorre essa fabricação e generificação dos sujeitos, por meio da escolha de atividades tidas como femininas ou masculinas. Miriam Grossi (1995), sintetiza as questões referente às relações de gênero dizendo:

Sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; que gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (que nomeamos de papéis sexuais); que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos (GROSSI, 1995, p. 12).

Outro conceito relevante para esta análise é o de convenções de gênero, que nos ajuda a compreender os modelos de feminilidades e de masculinidades enraizados em nossa sociedade, bem como as concepções, as práticas, os discursos e os atributos de gênero que são constantemente (re)produzidas em nosso cotidiano, dentro e fora da escola. Para a antropóloga Alinne Bonetti (2011), convenções de gênero são:

Conjunto de valores e ideais relativos ao imaginário sexual disponíveis na cultura e compartilhados, a partir dos quais os seres sociais pautam as suas ações e concepções de mundo, reproduzem e recriam estas mesmas convenções e as suas práticas. No mundo ocidental, tais convenções são informadas pela matriz falocêntrica, a centralidade do masculino como parâmetro positivo do qual se origina a assimetria de gênero, e pela "matriz heterossexual compulsória" (*on line*).

Para fins desta pesquisa, gênero e seus correlatos acima explicitados são conceitos que desconstruem o biodeterminismo. Gênero, portanto, é uma categoria importante para compreendermos o mundo social, nesse sentido é central também para a compreensão da Educação Física na escola.

Analisar gênero e Educação Física na escola nos convoca a problematizar o corpo nesta relação, pois "o corpo é, portanto, o suporte no qual são produzidas as

diferenças simbólicas de gênero” (GROSSI, 2004, p. 7).

Em sendo assim, no próximo tópico será focado o corpo, primeiramente na sua relação com a escola e a Educação Física, para logo em seguida inserir o debate sobre gênero nesta relação.

4.2 Corpo, gênero e a Educação Física escolar

Iniciamos este capítulo com o conceito de corpo proposto pela pesquisadora Silvana Goellner (2003), para ela:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2003, p. 29).

Nessa perspectiva, corpo pode ser entendido, também, como uma tela em branco e que nessa tela são impressas marcas. Para Guacira Louro (1997) as marcas são inseridas nos corpos na e pela cultura, assim o corpo refaz e reproduz tal cultura. Como afirma Dagmar Meyer “é o resultado da interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura” (2004, p. 8).

É, também, no corpo que se fixam estereótipos e diferentes modos de ser e existir no mundo, e a forma com que esse corpo se comunica e se expressa, denota através de sua aparência, sua identidade. Sobre isso, Le Breton corrobora ao dizer:

A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento de raça (BRETON, 2007, p. 77).

Para compreendermos a Educação Física e sua relação com o corpo e gênero, é necessário que façamos uma breve regressão. De acordo com Carmen

Lúcia Soares *et al* (1992), a Educação Física em âmbito escolar, surgiu na Europa entre fins do século XVIII e início do século XIX, no formato de exercícios físicos, jogos, ginástica, dança e equitação.

Historicamente, no século XIX, para o desenvolvimento e consolidação do capitalismo (para a burguesia europeia), foi imprescindível o disciplinamento dos corpos da classe trabalhadora para o emprego da sua força de trabalho. Em função da necessidade de ensinar os corpos desde cedo para o trabalho várias instituições sociais se empenharam neste processo. Desta forma, a escola encarregou-se da tarefa de moldar os corpos infantis para a produção e reprodução do capital (SOARES, 1994).

No Brasil, a inclusão da Educação Física ocorreu em 1851 com a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou a disciplina obrigatória nas escolas do município da Corte (DARIDO, 2003), mas levava o nome de ginástica. Posteriormente a esse período, preocupado com a educação, o político brasileiro Rui Barbosa, foi relator de um projeto sobre a Reforma do Ensino Primário, emitida na Câmara dos Deputados em 1882. Além de fazer com que as práticas de Educação Física tivessem forte colaboração no processo de erradicação de doenças e epidemias (ANJOS, 1994), tal reforma também ditava as atividades obrigatórias e ao mesmo tempo diferenciadas para meninos e meninas, sendo que, para as meninas a ginástica deveria desenvolver suas formas femininas, desse modo diferenciando-as dos meninos e preservando suas funções enquanto mulheres na sociedade, a de reprodução (SOARES, 1994).

A história da Educação Física enquanto prática pedagógica centrada no corpo, sofreu influência de instituições militares e também da área médica. Para Suraya Darido (2003), entre 1900 a 1930, a Educação Física enfrentou um processo pedagógico influenciado pelas questões higienistas, na qual a principal preocupação era a manutenção do corpo pela prática de hábitos saudáveis e de exercícios. A partir de 1930 o modelo militarista foi vinculado às aulas de Educação Física, com objetivo de formar “uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “eivar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria” (GHIRALDELLI, 1991, p. 18).

Segundo o autor Valter Bracht:

A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999, p. 72 – 73).

Nesse mesmo período, a Educação Física no Brasil passou a ser influenciada pelo método Desportivo Generalizado, difundido pelo professor Augusto Listello. Esse método incorporou o conteúdo esportivo na Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico (BETTI, 2009).

Ainda sobre o corpo, em 1971, a legislação federal, por meio do Decreto nº. 69.450, de 1º de novembro de 1971, fez menção à forma de organização das turmas, conforme explicitado em seu artigo 5º, item três, “quanto à disposição das turmas, cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971). Esse decreto norteou a área da Educação Física por muitos anos, sendo substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

As discussões que envolvem Educação Física Escolar e as questões de gênero tiveram início no Brasil na década de 1990. Tal fato, se deu pela necessidade que professoras e professores de Educação Física tinham na sua formação profissional, em buscar alternativas pedagógicas que modificassem as relações de poder entre meninas e meninos nas práticas durante as aulas, com foco em desconstruir binarismos e estereótipos interpelados sobre os corpos masculinos e femininos, bem como discutir sobre as potencialidades desses corpos (ABREU, 1992, 1995; SOUZA E ALTMANN, 1999; ALTMANN, 2002).

Com isso, as aulas de Educação Física Escolar, segundo Guacira Lopes Louro (1997), tornam-se um potente espaço de elaboração das identidades de gênero a partir das atividades corporais que os alunos e as alunas participam, contribuindo assim, para reforçar, produzir e reproduzir masculinidades e feminilidades. Nas palavras da autora: “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF⁵ esse processo é, geralmente mais explícito e evidente” (LOURO, 1997, p. 72).

⁵ Como a autora se refere à Educação Física.

Em sua pesquisa sobre questões de gênero e desconstrução de estereótipos, Mildred Sotero (2010), corrobora nesse sentido, ao considerar que:

Buscar uma equidade nas experiências regidas por questões de gênero nas escolhas curriculares desde o início da educação infantil pode ser um caminho para que meninos e meninas possam construir, gradativamente, seus próprios modelos e significados de masculinidades e feminilidades, cruzando a própria vivência com conhecimentos adquiridos na escola. Se as crianças compreenderem que perfis hegemônicos de gênero dificilmente são verdade absoluta, não são imutáveis, mas resultado de construções sociais, inclusive desportivas, que diferem de uma cultura para outra, compreenderão a importância de ouvir, considerar, enxergar outros perfis de gênero e, portanto, entender, incluir e considerar o outro e suas opiniões no processo reflexivo de aprender e ensinar (SOTERO, 2010, p. 116).

Diante do exposto, corpo e gênero constituiram-se ao longo do tempo, como foco de estudo da Educação Física Escolar, sofrendo com as normas, momentos históricos e abordagens metodológicas. No tópico seguinte, abordaremos as habilidades e competências no Ensino Médio, sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular.

4.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Física no Ensino Médio

Falar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem falar do embate político brasileiro por trás de todo esse processo, é fechar os olhos para a história mais recente da educação básica. Em 2016, Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assume a presidência do Brasil, após turbulento e desnecessário processo de *impeachment* de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT). Um dos atos do “governo” Temer, foi a publicação da Medida Provisória 746 de 2016, tratando-se de uma “reforma do Ensino Médio”.

De caráter normativo, a BNCC, norteia os currículos das instituições de ensino e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, e está estruturada de modo a apresentar um conjunto de aprendizagens essenciais às e aos estudantes, bem como apresenta as dez competências gerais para todas as etapas da Educação Básica. Conforme apresentado neste documento norteador:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e

procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Para dar conta dessas competências, do que trata a Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a carga horária mínima anual para o Ensino Médio, deverá ser ampliada de forma progressiva, passando de 800 para 1.400 horas, devendo as escolas oferecerem, no prazo máximo de cinco anos (entre 2017 e 2022), pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária.

Em consequência disso, o currículo proposto pela BNCC, para a etapa do Ensino Médio é composto por dois blocos conectados que devem ser “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade de oferta dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 475). O primeiro diz respeito à formação geral básica, com carga horária total máxima de 1.800 horas, referenciada na Base Nacional Comum Curricular, que compreende o ensino por áreas de conhecimento como linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas.

O segundo bloco refere-se aos itinerários formativos conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2018, que permitem às e aos estudantes, aprofundar e ampliar as aprendizagens relacionadas às competências gerais básicas, aquelas citadas no parágrafo anterior, possibilitando a escolha conforme os seus interesses pessoais e as possibilidades de oferta da escola; focar em uma determinada área de conhecimento, formação técnica e profissional (se a escola dispuser desta modalidade) ou então em itinerários integrados (combinação de mais de uma área de conhecimento e formação técnica e profissional). Além disso, ainda sobre a resolução nº 3/2018 do CNE/CEB, o Art. 12, § 2º nos diz que os itinerários formativos devem:

Garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: I - investigação científica; II - processos criativos; III - mediação e intervenção sociocultural; e IV – empreendedorismo (BRASIL, 2018, p. 6).

Para além de um trabalho que integre as linguagens e suas práticas, é necessário o uso de metodologias que possibilitem às e aos estudantes, “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias

(impressa, digital, analógica)” (BRASIL, 2017, p. 485). E que ainda, seja levado em consideração os cinco campos de atuação social “o campo da vida pessoal; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico-midiático; o campo de atuação na vida pública; e o campo artístico” (BRASIL, 2017, p. 488 – 489).

O objetivo dessas práticas é o de fazer com que as e os estudantes possam escolher um ou mais campos de atuação social e desfrutar de experiências que as e os aproximem da realidade acadêmica e profissional, por meio da criação de espaços e tempos escolares “como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.” (BRASIL, 2017, p. 489), e que possam ainda ser articuladas aos itinerários formativos.

A área de Linguagens e suas Tecnologias, da qual a Educação Física faz parte, incorpora algumas outras disciplinas que a caracterizam como uma das quatro áreas de conhecimento previstas para o currículo da etapa do Ensino Médio, sendo Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Logo, a prioridade é que as e os estudantes possam “articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2017, p. 481).

É incumbência da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme a BNCC para o Ensino Médio, “propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BRASIL, 2017, p. 482).

A Educação Física no Ensino Médio, diferentemente da língua portuguesa e da matemática, não possui competências específicas a serem desenvolvidas. Mas, está incluída nas sete competências que “contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área” (BRASIL, 2017, p. 489). Mais especificamente a competência específica cinco está diretamente relacionada às especificidades e aos saberes da Educação Física, a qual indica:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2017, p. 490).

Tal competência específica, sinaliza que ao final do Ensino Médio, as e os estudantes devem apresentar ampla e aprofundada compreensão sobre a influência

das práticas corporais na vida e na sociedade “incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” (BRASIL, 2017, p. 495).

Com relação à competência específica cinco, são indicadas, as seguintes habilidades:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (BRASIL, 2017, p. 495).

Posto isso, cabe partilhar da crítica de que “a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 222). Dessa forma, a BNCC restringe os objetos de estudo e deixa de considerar a autonomia de professoras e professores.

A organização do Ensino Médio por blocos nos mostra o quão fragmentado é o ensino nesta etapa. Bem como o apagamento da Educação Física enquanto disciplina, por não apresentar competências específicas. Desse modo, faz-se necessário no próximo tópico, dialogarmos sobre os objetos de conhecimento da Educação Física na etapa do Ensino Médio.

4.4 Objetos de conhecimento da Educação Física no Ensino Médio

O Decreto nº. 69.450, de 1º de novembro de 1971, regulamentava a área de Educação Física escolar (BRASIL, 1971). Merece, assim, destaque crítico principalmente por um dos seus objetivos previstos, voltado para a chamada “educação física, desportiva e recreativa escolar” da época. Conforme constava no artigo três, item dois, a Educação Física no Ensino Médio caracterizava-se:

Por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios (BRASIL, 1971, p. 1).

Atualmente, a Educação Física na etapa do Ensino Médio, se apresenta na perspectiva de aprimoramento e da progressão dos conhecimentos obtidos na etapa do Ensino Fundamental. É previsto para o Ensino Médio:

Além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2017, p. 484).

A BNCC prevê ainda que:

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área. (BRASIL, 2017, p. 495).

Sobre isso, Marcos Garcia Neira apontou as “incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”, alertando que “um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados” (NEIRA, 2018, p. 219). Faz-se necessário lançarmos um olhar crítico à BNCC, pois, tal documento apresenta e define de maneira bastante explícita suas intencionalidades; delimitando o que as professoras e os professores devem ensinar, bem como o que as alunas e os alunos devem aprender em cada etapa da educação básica. É justamente nesse sentido, que a determinação de temas a serem estudados é de certa forma, uma delimitação do conhecimento, uma vez que por meio deste documento normatizador, deva-se seguir o que nele consta.

Em se tratando de temas a serem estudados, entende-se a Educação Física escolar, como uma área que trabalha diretamente sobre a cultura corporal e que tem por objetivo principal, inserir as alunas e os alunos nesse contexto, formando cidadãos e cidadãs capazes de produzir, reproduzir e transformar as práticas da cultura corporal. Nesse sentido, deverão as alunas e os alunos, serem instigadas e instigados a participar de aulas que incluam o ensino de jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças (BETTI, 1992). Corroborando, Jocimar Daolio (1995) refere-se à cultura corporal de movimento como todo e qualquer movimento que o corpo realize, fazendo assim, uma ligação direta entre corpo, movimento e a cultura.

Ao planejar os conteúdos a serem trabalhados em aula, os professores e as professoras devem considerar o contexto escolar em que as e os estudantes estão inseridos e inseridas. É importante também, estar atento e atenta quanto aos objetivos de cada atividade. Sendo assim, todo conteúdo deve ser fundamentado e justificado teoricamente para ser desenvolvido. A exemplo disso, “não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência, e duração são recomendáveis” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 285). Isto é, a contextualização, não só a prática pela prática.

Em um estudo realizado por, Tiago Bartholo, Antônio Soares e Simone Salgado (2011), os resultados mostraram que a falta de motivação das e dos estudantes com as aulas de Educação Física está relacionada ao espaço físico inadequado para as aulas, à falta de material didático adequado e também pelos conteúdos basearem-se prioritariamente na prática esportiva.

Há de considerarmos a forte tendência de que, no Ensino Médio, muitos professores e muitas professoras ainda utilizam em suas práticas pedagógicas, exclusivamente conteúdos ligados aos jogos e esportes institucionalizados, sem levar em consideração a diversificação dos conteúdos (COSTA; NASCIMENTO, 2006). Dessa forma, contribui para que esses conteúdos sejam hegemônicos entre as práticas nas aulas de Educação Física. As autoras, Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Amaral nos ajudam a compreender o porquê dessa recorrência dos conteúdos, ao revelar parte da história, em que:

A Educação Física, sobretudo a partir da década de 1940, viveu um processo de esportivização que atingiu suas aulas na escola, nas quais alguns esportes (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) tornaram-se

praticamente seus únicos conteúdos. A partir da década de 1980, esse processo começa a ser problematizado no Brasil e algumas propostas teórico-metodológicas da área passam a defender, entre outras questões, a diversificação de conhecimentos nas aulas, as formas de abordá-los e uma ressignificação do esporte (ALTMANN, AYOUB, AMARAL, 2011, p. 494).

Os diferentes temas, objetivos e práticas da Educação Física corroboram com a forma que percebemos a EF no contexto escolar. Assim, ao final deste capítulo podemos dizer que há práticas pedagógicas de uso exclusivo nas aulas de EF e que são tidas como conteúdos da EF, na verdade fazem parte de um amplo “leque” de possibilidades práticas da cultura corporal de movimento.

A seguir, no próximo tópico será apresentado, detalhadamente, o percurso metodológico empregado nesta investigação, em que se pode visualizar os caminhos percorridos para se chegar ao resultado apresentado nesta dissertação, instrumento de coleta de dados, procedimentos de análise dos dados e os aspectos éticos seguidos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Caracterização do estudo

Este estudo consiste em uma abordagem metodológica de caráter qualitativo e delinea-se como um estudo descritivo explicativo (GIL, 2012). Para Antônio Carlos Gil (2012), as pesquisas descritivas explicativas têm como objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos e, também, procuram determinar a natureza das relações dessas características e/ou fenômenos encontrados.

5.2 Caracterização do cenário do estudo

Como território para o desenvolvimento deste estudo, contamos com a cidade de Uruguaiana,⁶ Rio Grande do Sul, fundada em 1843 localizada na região da fronteira oeste do Estado, fazendo fronteira fluvial com Argentina e Uruguai. O município tem grande importância estratégica internacional, e é considerado ponto estratégico militar e econômico para o Mercosul, sendo equidistante de capitais como Porto Alegre (RS), Buenos Aires, Montevidéu e Assunção. Ainda, lidera a produção de arroz irrigado e possui o maior porto seco da América Latina (IBGE, 2020).

Sobre o montante populacional, Uruguaiana conta com uma população estimada em 126.866 habitantes. Além disso, é o terceiro maior município do estado em área territorial, com 5.702,098 km², e densidade demográfica de 21,95 hab/km² (IBGE, 2020).

No que tange à Educação, a cidade é sede da 10ª Coordenadoria Regional de Educação a qual representa a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul na região, e além de atender Uruguaiana atende também as cidades de Alegrete, Barra do Quaraí, Itaqui e Manoel Viana. Sua rede de ensino é composta por rede municipal, estadual, federal e privada.

⁶ Informações sobre a cidade, consultadas no site da Secretaria de Desenvolvimento Econômico: ><https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/pagina/18581/q8PPROWC4R24FNh5puJldOhWaFffWu8.pdf><.

Conforme informações disponíveis publicamente no site⁷ da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, foi possível constatar, por meio de uma busca detalhada de escolas da rede estadual de ensino do município de Uruguaiiana, um total de 30 escolas. Deste total, interessa-nos para fins desta pesquisa, apenas as escolas que oferecem o Ensino Médio, totalizando 14 escolas, sendo 11 escolas no perímetro urbano e três escolas no perímetro rural.

5.3 Caracterização das interlocutoras e dos interlocutores do estudo

São interlocutoras e interlocutores deste estudo, professoras e professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio em escolas da rede pública estadual do município de Uruguaiiana – Rio Grande do Sul, com a disciplina de Educação Física.

Para garantir uma representatividade de gênero entre as interlocutoras e os interlocutores, as e os participantes foram escolhidas e escolhidos pelo pesquisador de forma intencional, de modo a garantir um número equitativo de gênero. A escolha intencional das e dos participantes se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois procurou-se conhecer uma situação complexa, suas variáveis e as interrelações existentes, demandando uma imersão no contexto analisado e exigindo abertura e comprometimento das professoras e dos professores.

Desse modo, foi necessário selecionar um professor ou uma professora de cada escola, totalizando oito participantes que concordaram em participar do estudo, sendo quatro mulheres professoras e quatro homens professores. Deste total, vale ressaltar que seis participantes representam escolas do perímetro urbano e dois participantes representam escolas do meio rural.

5.4 Procedimentos de coleta de dados

O estudo seguiu diferentes etapas. Inicialmente foi feito o contato (via e-mail) com a Coordenadoria Regional de Educação - 10ª (CRE), de Uruguaiiana, RS em que foi enviado uma cópia do projeto e um documento formal solicitando a anuência da mesma.

⁷ Endereço eletrônico da Secretaria da Educação do RS, para busca de escolas ><https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas><.

Seguido do aceite da 10ª CRE, foi feito o contato (via e-mail) com a equipe diretiva de cada uma das 14 escolas, convidando para participar do estudo, posterior ao aceite, foi feito o contato (via e-mail e mensagens de *WhatsApp*) com as interlocutoras selecionadas e os interlocutores selecionados, que foram convidadas e convidados a participar do estudo e realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), via e-mail; após a apreciação do TCLE, a anuência da participação do sujeito na pesquisa também se deu por e-mail (Apêndice II).

Na última etapa, foi realizada em data e horário previamente agendado com cada interlocutora e interlocutor, a entrevista a partir de roteiro específico (Apêndice I). Todas as entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2020 e não houve em momento algum, por parte das e dos participantes, desistência da participação no estudo.

5.5 Instrumento de coleta de dados

Utilizou-se-á como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, com questões organizadas em cinco diferentes blocos, que versaram sobre: dados sociobiográficos; concepções sobre corpo e gênero; trajetória acadêmico-profissional; organização da Educação Física no Ensino Médio e; influência das concepções de corpo e gênero no planejamento das aulas. O roteiro de questões foi elaborado pelo pesquisador, coorientadora e orientador, e foi enviado e aprovado por dois especialistas da área que avaliaram a clareza e a coerência com os objetivos da pesquisa.

Devido o contexto de isolamento social causado pela pandemia da *Covid-19*, tornou-se necessário que a realização deste estudo tenha sido de forma segura, para isto, a entrevista foi realizada remotamente e simultaneamente por meio do *software Google Meet*, em dia e horário previamente agendado conforme a disponibilidade ou preferência das entrevistadas e dos entrevistados.

Com acesso à internet, o aplicativo pôde ser utilizado gratuitamente tanto em computadores (usando qualquer navegador sem a necessidade de instalá-lo), quanto em dispositivos móveis (disponível para os sistemas Android ou iOS, necessitando instalá-lo), em que só foi possível acessar a “reunião”, neste caso a sala virtual para a entrevista, por meio de um *link* gerado anteriormente pelo pesquisador (entrevistador). Foi imprescindível para esta etapa, a captura de áudio,

sendo optativo à entrevistada e ao entrevistado, além do áudio, a captura de vídeo, que foi gravado com recurso de gravação do próprio *software*.

5.6 Análise dos dados

Como principal aporte metodológico para a análise das transcrições das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, com desmembramento das transcrições das respostas em categorias, segundo a frequência de presença ou ausência dos núcleos de sentido que emergem das mesmas.

Para isso, a análise de conteúdo seguiu três etapas: a) a pré-análise, com a organização e seleção dos dados; b) exploração dos dados, codificação e escolha das categorias; e por fim, c) o tratamento dos resultados e a classificação das categorias emergidas dos dados (BARDIN, 2011).

5.7 Aspectos éticos do estudo

O presente estudo foi conduzido de acordo com os princípios éticos, em conformidade com a Resolução nº. 510/16 do Ministério da Saúde que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil (BRASIL, 2016).

Fazem parte do estudo professoras e professores que aceitaram participar voluntariamente e concordaram com o TCLE. Desta forma, as e os participantes da pesquisa tiveram suas identidades mantidas em sigilo, bem como as escolas em que lecionam.

Ao participar deste estudo, as e os participantes, são beneficiadas e beneficiados indiretamente, pois, será entregue à 10ª CRE uma cópia digital desta dissertação, a qual servirá como devolutiva à comunidade, bem como às e aos participantes que por meio da dissertação podem ter uma visão geral de como as professoras e os professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do município de Uruguaiana – RS, das escolas participantes organizam os conteúdos da disciplina em relação às concepções de corpo e gênero, conhecimento que pode ser utilizado na promoção de políticas públicas educacionais.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, sob o número do Certificado de Apresentação de

Apreciação Ética (CAAE), 39860020.4.0000.5323.

6 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo seguem abaixo apresentados através de um manuscrito. Essa produção foi estruturada a partir dos objetivos do estudo e seguiu as normas e diretrizes para autores da revista escolhida.

6.1 Manuscrito

O manuscrito, intitulado “**Concepções de corpo, gênero e currículo na educação física do ensino médio**”, foi submetido a Revista Ensino & Pesquisa, ISSN 2359-4381, com classificação qualis B1 na área de avaliação Ensino, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, conforme a classificação de periódicos do último quadriênio divulgado 2013-2016.

O manuscrito contempla os objetivos específicos. O mesmo foi submetido ao Dossiê Gênero, Sexualidade e Formação docente da revista, e após avaliação por pares, foi submetido à revisão ortográfica de língua portuguesa e publicado na Edição 2 de maio/agosto de 2021.

O manuscrito será apresentado a seguir, conforme as normas do periódico, disponíveis no seguinte endereço eletrônico:

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/about/submissions#authorGuidelines>>.

Phillip Vilanova Ilha, Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa, campus Uruguaiana, Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), phillipilha@unipampa.edu.br

Alinne de Lima Bonetti, Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Núcleo de Identidade de gênero e Subjetividade (NIGS) e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG), Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), alinne.bonetti@gmail.com

Vinícius Gonçalves Mariano, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiana. Professor de Educação Física pela Unipampa, campus Uruguaiana, Membro e pesquisador do grupo de pesquisa Tuna - Gênero, educação e diferença - Unipampa, campus Uruguaiana e Residente Multiprofissional em Saúde Coletiva Unipampa, campus Uruguaiana, Rio Grande do Sul, viniciusmarianno.unipampa@gmail.com

CONCEPÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa em torno das concepções de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física de escolas da rede pública estadual de ensino de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Tal estudo tem como objetivo principal compreender a influência das concepções de corpo e gênero entre professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio na organização do currículo da disciplina de Educação Física. A abordagem metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa foi de caráter qualitativo e delineou-se, quanto aos seus objetivos, como descritiva e explicativa. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada; e, como principal aporte metodológico para a análise dessas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo. Diante disso, podemos afirmar que as experiências e vivências pregressas dos participantes desta investigação influenciam na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas da disciplina e, sobretudo, na organização do currículo, haja vista a recorrência do ensino dos esportes coletivos.

Palavras-chave: corpo, gênero, docência, currículo.

Conceptions of body, gender and curriculum of physical training classes in high school

Abstract: This article presents results of qualitative research around the conceptions of body, gender and curriculum among Physical Education teachers and professors from public schools in a city on the western border of Rio Grande do Sul. This study has as main objective understand the influence of the conceptions of body and gender among High School Physical Education teachers and teachers in the organization of the Physical Education discipline curriculum. The methodological approach to the development of this research was of a qualitative character and was outlined, as to its objectives, as an explanatory descriptive. A semi-structured interview was used as an instrument of data collection and as the main methodological contribution for the analysis of these interviews, content analysis was used. Therefore, we can affirm that the past experiences and experiences of and of the participants in this investigation influence the choice of content to be worked on in the discipline's classes, and above all in the organization of the curriculum, given the recurrence of the teaching of team sports.

Key-words: body, gender, teaching, curriculum.

Introdução

Para um dos autores deste artigo, a sua experiência com a Educação Física foi

marcadamente excludente e generificadora por boa parte do período escolar. Nesse sentido, oprimindo e normatizando o corpo e a identidade de gênero por meio de padrões de gênero restritos; as práticas de Educação Física, recorrentemente separadas por sexo, possibilitavam atos discriminatórios e discursos preconceituosos em torno de expressões de gênero e de sexualidade dissidentes, assim, fazendo com que houvesse um distanciamento das aulas. Tal trajetória impulsiona esta pesquisa e reforça a relevância de uma Educação Física que seja capaz de atender às diferenças e às pluralidades mediante um currículo diversificado e, sobretudo, sem padrões e concepções normatizadoras de corpo e de gênero.

Nessa perspectiva, a escola deve ser considerada um microuniverso social onde as manifestações corporais também estão presentes e acontecem de diferentes formas e a todo o momento. Para desenvolver as potencialidades que tal pluralidade de manifestações corporais aporta para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes da cultura corporal de movimento, faz-se necessário que professoras e professores de Educação Física desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem a partir do corpo em movimento e das suas mais distintas manifestações.

Com isso, a Educação Física Escolar deve possibilitar às alunas e aos alunos, o ensino das práticas consideradas como conteúdos da disciplina, ou seja: os esportes, os jogos, as ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades físicas de aventura, as lutas, as práticas circenses e as práticas corporais alternativas (DARIDO, 2012). Desse modo, a Educação Física assume como objeto direto de estudo e foco das práticas supracitadas o corpo humano, este compreendido de maneira complexificada para além da perspectiva biológica:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adomam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (GOELLNER, 2003, p. 29)

Em vista esta complexidade, uma dimensão significativa deste corpo diz respeito às expressões de gênero e de sexualidade. E, nesse sentido, para fins desta investigação, é relevante tomar gênero como categoria analítica, entendido como "[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86). Contribuindo para desconstruir o determinismo biológico, “o gênero, então, fornece um meio de decodificar

o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89).

Frente a esse quadro, revela-se a relevância de se conhecer como essas concepções de corpo e gênero de professoras e professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio incidem sobre o currículo e, a partir disso, (re)produzem sentidos de gênero que normatizam corpos e seus movimentos. Com essa problemática, o objetivo central deste estudo foi o de compreender a influência das concepções de corpo e gênero entre professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio na organização do currículo da disciplina de Educação Física.

Por meio de tais problematizações, este estudo visa contribuir para o processo de formação de professoras e professores por meio da leitura, reflexão e problematização. A partir da análise apresentada a seguir, é possível refletir sobre a organização dos conteúdos, possibilitando produzi-la para além de concepções estereotipadas e padrões normatizadores sobre corpo e gênero. Pretendemos que esta análise seja refletida de forma positiva no meio escolar a partir da prática pedagógica de professoras e de professores e na aprendizagem de alunas e alunos; bem como, sem dúvidas, na prática de ensino da Educação Física propriamente dita.

Metodologia

A presente pesquisa está de acordo com os princípios éticos e em conformidade com a Resolução n.º 510, de 2016, do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil; também, foi submetida à avaliação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 39860020.4.0000.5323. O estudo caracterizou-se como uma abordagem metodológica de caráter qualitativo e delineou-se, quanto aos seus objetivos, como descritivo e explicativo, por se tratar da descrição de características e fenômenos que envolvem as concepções dos sujeitos desta pesquisa, procurando determinar a natureza das relações encontradas (GIL, 2012).

Este estudo deu-se em uma cidade de médio porte, situada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. O universo desta investigação foi composto por oito participantes, sendo quatro mulheres e quatro homens, com formação em Educação Física e que lecionam em escolas da rede pública estadual de Ensino Médio (seis representam escolas do perímetro urbano e dois, as escolas do meio rural). Desse modo, 14 escolas foram contatadas e

convidadas, via *e-mail*, mas apenas oito aceitaram a participar do estudo, o que tornou esta pesquisa representativa.

Para garantir uma representatividade de gênero, escolhemos uma professora ou um professor de cada escola de modo a garantir um número equitativo. A escolha intencional se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois procurávamos conhecer uma situação complexa, suas variáveis e as interrelações existentes, demandando uma imersão no contexto analisado (fragilizado devido ao contexto pandêmico); e exigindo abertura e comprometimento das professoras e dos professores.

Quanto ao percurso metodológico, inicialmente, o contato deu-se via *e-mail* com a 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para onde foi enviada uma cópia do projeto e o documento de sua anuência com a realização da pesquisa. A partir do aceite da 10ª CRE, o contato (via *e-mail*) com a equipe diretiva de cada escola foi efetivado, convidando-a para participar do estudo; posteriormente ao aceite, contatamos (via *e-mail* e WhatsApp) os sujeitos selecionados, que foram convidados a participar do estudo e a realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); após a apreciação do TCLE, a anuência da participação dos sujeitos também se deu por *e-mail*. Na última etapa, devido ao contexto de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, tornou-se necessário realizar a entrevista de forma remota por meio do *software* Google Meet, em dia e horário previamente agendados, a partir de roteiro específico. Foi imprescindível, para esta etapa, a captura de áudio, sendo optativo, além do áudio, a captura de vídeo, que foi gravado com recurso do próprio *software*.

Para análise das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), fundamentada na análise categorial com desmembramento das transcrições das respostas em categorias, segundo a frequência de presença ou ausência dos núcleos de sentido que emergem delas, assim, as interpretações foram sistematizadas a partir dessas categorizações oriundas das entrevistas. De modo a preservar as escolas e as identidades dos sujeitos participantes, pseudônimos foram utilizados para se referir às professoras (F 02, F 04, F 06 e F 08); e aos professores (M 01, M 03, M 05 e M 07) desta pesquisa.

Resultados e discussões

Caracterização dos sujeitos da pesquisa: perfil profissional e formação acadêmica

Para fins desta pesquisa, destacamos que diferentes contextos, idades, tempo de

formação, raça e religião dos sujeitos aqui envolvidos, possibilitaram-nos analisar as concepções sob diferentes perspectivas, além do que essas pessoas representam tempos, espaços, construções culturais e subjetividades diferentes entre si. Assim, o grupo de participantes se caracterizou pela heterogeneidade, pois eles apresentavam idades distintas, variando de 26 a 57 anos. Quanto à autodeclaração étnico-racial dos quatro participantes, três se autodeclararam pardos (M 01, M 03 e M 07) e um, branco (M 05); e das quatro participantes, todas se autodeclararam brancas. No que se refere à religião, seis participantes se revelaram católicos e católicas (F 02, F 04, F 06, F 08, M 05 e M 07), sendo apenas dois evangélicos (M 01 e M 03).

Sobre a carga horária total no magistério, percebemos que as mulheres trabalhavam mais que os homens, variando entre 40 e 60 horas semanais, enquanto os homens trabalhavam de 20 a 60 horas. Para o Ensino Médio, a carga horária total também é expressiva, as mulheres trabalhavam mais que os homens na mesma etapa de ensino, perfazendo um total de 10 a 40 horas semanais, enquanto os homens, de seis a 20 horas por semana.

No que tange aos anos escolares que as e os participantes lecionavam no Ensino Médio, constatamos que cinco lecionavam em turmas do primeiro ao terceiro ano (F 02, F 04, M 01, M 05 e M 07), dois do primeiro e terceiro (F 06 e F 08) e um do primeiro ao segundo ano (M 03). O tempo de atuação profissional variava, sendo o menor período correspondente a sete meses de atuação (M 01), enquanto o maior, a 27 anos de experiência na área profissional de Educação Física (M 03).

A totalidade de participantes apresentava relação direta com a área de formação em Educação Física, sendo sete participantes com Licenciatura Plena, enquanto apenas um era formado em Licenciatura (M 01), mas encontrava-se em processo de conclusão de curso de Bacharelado em Educação Física. O ano de conclusão de curso de graduação em Educação Física variou entre 1986 a 2018, tendo uma forte recorrência da formação de Bacharelado em Educação Física, e isso nos evidenciou que essas professoras e esses professores, além de poderem atuar no âmbito escolar, também, poderiam atuar em academias e clubes, o que aumenta o repertório de conteúdo e conhecimento da área.

No quesito pós-graduação, todas as mulheres eram pós-graduadas em nível de especialização, sendo que uma delas tinha mestrado e doutorado em Educação em Ciências. Dos homens, apenas um declarou especialização em “*Coach* Liderança e Gestão de Pessoas”, mas não era relacionado à área educacional; e um deles encontrava-se na condição de mestrando em Educação em Ciências. Com isso, notamos uma grande diferença entre o ano de formação e pós-graduação entre as mulheres e os homens; elas, além de trabalhar mais,

estudam e qualificam-se mais em áreas diretamente relacionadas à educação.

Além da apresentação do perfil sociobiográfico, do perfil profissional e acadêmico dos participantes, é necessário, também, que se apresente, a seguir, a trajetória escolar e acadêmica que antecedeu o exercício profissional. Esses dados nos ajudaram a compreender a influência das experiências pregressas na atuação profissional, na escolha dos conteúdos para a disciplina e, inclusive, revelaram traços das construções de suas concepções sobre corpo, gênero e currículo.

Trajетória escolar e acadêmica dos participantes: da educação básica à graduação

Durante a nossa passagem pela escola e pela universidade, vivenciamos muitos momentos de aprendizado, compartilhamento de saberes, provas, trabalhos, aulas teóricas e práticas, tivemos várias professoras e vários professores, estudamos em diferentes instituições de ensino, tivemos diversos colegas de aula, ou seja, cada uma e cada um de nós apresenta sua própria história e trajetória. Além disso, nossos corpos foram constantemente marcados por esses espaços regulatórios, pela cultura e pelas vivências práticas nas aulas de Educação Física.

Alguns estudos apontam que as vivências anteriores ao período escolar e à formação acadêmica corroboram a continuação dessas práticas, seja na perspectiva do ensino ou da prática por interesse pessoal (COUTINHO; SILVA, 2009; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006).

Ao voltar no tempo, à época em que eram alunas e alunos, as preferências no que tange a práticas na Educação Física Escolar, para os participantes desta pesquisa, eram os esportes coletivos (futebol, futsal, basquetebol, voleibol e handebol), o atletismo e a ginástica; sendo que tais práticas eram experimentadas a partir da separação por gênero. Segundo apontaram, essas práticas acompanharam quase toda a Educação Básica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Destacaram, ainda, que tais preferências estavam associadas ao gosto pessoal e ao dever em representar a escola nas competições esportivas. Há, ainda, um outro aspecto relevante que marca essas trajetórias nas práticas de Educação Física Escolar: a oferta restrita de algumas modalidades, conforme afirmou uma participante “[...] a ginástica e o basquetebol, porque se tinha mais espaço nessas práticas” (F 04). Essa memória denota que ela tinha mais abertura para participar dessas atividades, dando a entender que apenas essas práticas lhes eram permitidas.

Se na Educação Básica as atividades eram praticamente restritas aos esportes coletivos

e ao atletismo, na universidade, essas práticas eram reforçadas por meio do ensino, embora com uma ampliação do repertório dos conteúdos. No período de graduação, os participantes apontaram como disciplinas preferidas os esportes coletivos, adaptados e de aventura, atletismo, anatomia e fisiologia humana, recreação, lutas, ginástica e natação. O fato de ter afinidade com essas disciplinas, principalmente os esportes coletivos, fez com que os sujeitos desta pesquisa tivessem-nas como preferidas, assim como por, em precedência à graduação, ter envolvimento em competições escolares. Com isso, percebemos uma hegemonia esportiva que perpassa toda a trajetória escolar e acadêmica desses sujeitos, corroborando a reprodução exaustiva das mesmas práticas nas aulas de Educação Física ministradas.

Conquanto tenham tido aulas separadas por gênero durante a Educação Básica, na graduação, parece ter mudado a forma de organização das turmas. Segundo seus relatos, as aulas aconteciam de forma mista em quase todos os momentos; a exceção dava-se no tocante à prática de judô, quando havia a necessidade de separação por gênero, sob a justificativa de que se devia ter mais cuidado com o uso excessivo da força física por parte dos rapazes. Nesse sentido, a Educação Física acaba por (re)produzir padrões de masculinidades e feminilidades a partir de convenções de gênero (BONETTI, 2016), que são pautadas pelo biodeterminismo (SCAVONE, 2011) acerca das aptidões físicas ao considerar: “as meninas ‘naturalmente’ mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da ‘brutalidade’ inerente aos meninos (FRAGA, 2000, p. 117).

No que tange à formação continuada sobre temáticas voltadas para as questões de corpo e gênero, três, das quatro professoras, disseram já ter realizado algum tipo de formação. Para a professora (F 08), as formações aconteceram mais no formato de encontro de formação pedagógica de uma escola da rede privada na qual também atua, em que foram abordadas as questões sobre corpo, gênero e identidade na Educação Infantil. Já a participante (F 04) relata ter participado de um curso oferecido por uma universidade, intitulado: “corpos, gêneros e sexualidades, questões possíveis para o currículo escolar”; e a interlocutora (F 06) participou de um curso *on-line* sobre corpos, gêneros e sexualidades. Foi causa de espanto que apenas um dos professores (M 07) tenha relatado já ter participado, embora se tratasse de um encontro de formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as questões de corpo e gênero foram pouco exploradas. Já o restante dos sujeitos nunca participou de formações que abordassem essas temáticas em específico. A exemplo da F 08, a formação da qual participou pode qualificar sua prática pedagógica, significando seus alunos e suas alunas, uma Educação Física diversificada, pois:

Buscar uma equidade nas experiências regidas por questões de gênero nas escolhas curriculares desde o início da educação infantil pode ser um caminho para que meninos e meninas possam construir, gradativamente, seus próprios modelos e significados de masculinidades e feminilidades, cruzando a própria vivência com conhecimentos adquiridos na escola. (SOTERO, 2010, p. 116)

Dada a trajetória escolar e acadêmica dos sujeitos, no próximo tópico, passamos a abordar as concepções sobre corpo e gênero entre professoras e professores.

Concepções sobre corpo e gênero entre os sujeitos

Para as professoras e os professores desta pesquisa, o entendimento sobre corpo centra-se "no modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Uma anatomia e fisiologia da incomensurabilidade" (LAQUEUR, 2001, p. 17). Nesse sentido, os participantes (F 02 a F 08 e M 01 a M 07) demarcam as distinções entre os corpos: o masculino é aquele que dispõe de "*pênis, ombros largos, peitoral maior, maior força física e maior presença de pelos no corpo*". O corpo feminino, por sua vez, é considerado "*mais bonito e delicado, com estrutura menor e formas mais arredondadas; cabelo comprido e presença de seios e vagina*". Tal forma de perceber o corpo é historicamente situada e marca nossas convenções de gênero e de sexualidade:

A visão dominante desde século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses "fatos". A biologia - corpo estável, não histórico e sexuado - é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social. (LAQUEUR, 2001 p. 18)

Assim, a perspectiva desconstrucionista de Laqueur possibilita pensar o corpo além do biológico, anatômico, fisiológico e funcional. Antes, "o corpo, inserido numa rede de relações sociais, é uma construção cultural, um conjunto de signos e marcas, produto de discursos e representações que buscam fixar sobre ele identidades" (SANTOS, 2010, p. 841).

Nesse sentido, é necessário assumir que:

O corpo funciona, ao mesmo tempo, como território de inscrição de identidades de gênero (que se intersectam, modificando-se com outras identidades, como sexualidade, geração e classe, por exemplo) e como operador de sistemas de classificação e hierarquização social (na medida em que seus atributos são elevados a critérios que posicionam e valoram, diferentemente, estilos de vida e sujeitos na cultura contemporânea). (MEYER, 2009, p. 220)

Consonantes ao modelo da anatomofisiologia da incomensurabilidade dos corpos, as

concepções de gênero dos participantes desta pesquisa reiteram e reproduzem concepções hierarquizantes entre masculinidade e feminilidade. Assim, gênero pode ser considerado uma “*opção sexual*” (F 02); “*a forma com que uma pessoa se expressa, características com que a pessoa se identifica, distinção do masculino para o feminino ou até mesmo a ideia de que o gênero não define a sexualidade de uma pessoa*” (M 01 à F 08); ou ainda, “[...] *há vários gêneros, mas Deus criou o homem e a mulher; homem deve ser masculino e mulher deve ser feminina*” (M 07).

No que tange aos modelos de masculinidade e de feminilidade, a perspectiva do dimorfismo sexual e seus desdobramentos ideológicos e morais apresentam-se; e nesse sentido, ser homem, para M 07, F 06 e F 02, é “*ser responsável, pai de família, corajoso, protetor, não ser uma mulher e nem de outra “opção sexual” e ter uma masculinidade perceptível*”. E, ainda, segundo o professor M 03, “[...] *o homem pode ser homossexual e ainda assim, ser homem*”. Sobre ser mulher, o participante M 07 apontou características relacionadas à capacidade reprodutiva das mulheres, isto é, a possibilidade da maternidade como um dado natural das fêmeas foi exaltada como dádiva e como identidade para as mulheres. Além disso, revelaram-se ideias como “*é ser feminista, com participação ativa na sociedade, que saiba se defender e argumentar em relação à violência dos homens*” (M 03). E isso, também, implica na “*difícil tarefa de enfrentar as cobranças, os padrões e as normas impostas pela sociedade*” (F 06).

Essas concepções sobre ser mulher e ser homem, na sociedade, são dadas “com base em definições essencialistas do que é ser homem e/ou mulher edifica-se um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos, [...] e a dicotomia daí decorrente cristaliza concepções do que devem ser as atribuições femininas e masculinas” (VIANNA, 2003, p. 47). Ao encontro dessas narrativas, para Goellner (2009), tem-se que gênero desfaz a noção de um determinismo biológico que se centra na ideia de que as mulheres se constroem femininas e homens masculinos pelas diferenças corporais, por conseguinte, essas diferenças acabam reforçando desigualdades entre os gêneros, atribuindo e determinando papéis, ditando a função social que cada uma e cada um deve desempenhar. Tais convenções de gênero, que informam modelos de masculinidade e de feminilidade, e de corpo, influenciam no planejamento das aulas.

Concepções de corpo e de gênero no planejamento das aulas

O determinismo biológico é muitas vezes reforçado nas aulas de Educação Física, com

práticas generificadoras. Devido *et al.* (2011) argumentam que os esportes coletivos passam por esse processo de generificação, assim, conferindo uma identidade ao ditar o que são modalidades consideradas femininas, como, por exemplo, a ginástica, e o futebol como masculinos.

Sobre a generificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, por unanimidade, as professoras e os professores inferiram não haver conteúdos específicos ou apropriados para um gênero ou outro, e que todos os conteúdos são planejados sem distinções de gênero. Conforme relataram, haveria, na verdade, certa rejeição ou aceitação de determinados conteúdos por parte das meninas e dos meninos. A professora F 04 asseverou que: *“Há conteúdos que os meninos acabam aceitando muito melhor; há conteúdos que consigo desenvolver melhor com meninos, outros com as meninas; dá pra trabalhar com todos e todas”*. Já o professor M 07 apontou que *“os meninos acham que futebol é para meninos e handebol é para as meninas”*; M 05 declarou achar que *“meninos preferem algumas práticas e meninas outras”*. E F 02 disse que: *“Os conteúdos abrangem meninos e meninas”*. Há de se considerar uma ambivalência no relato da professora F 02, em que relata: *“[...] a ginástica é mais para as meninas, não que os meninos não possam fazer”*, na verdade, tal fala assume, mesmo que de forma velada, que alguns conteúdos são tidos como masculinos e outros como femininos, corroborando o processo de generificação dos conteúdos e, conseqüentemente, dos corpos de alunas e alunos.

Diferenças entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física são focalizadas na perspectiva do interesse em participar das aulas; nota-se que os meninos são mais engajados, enquanto, para as meninas, percebe-se um desinteresse nas atividades, além disso, costumam dar mais desculpas para não participar. Em um estudo realizado pelas pesquisadoras Altmann, Ayoub e Amaral (2011), em análise de como o gênero perpassa a prática docente, constataram, nas falas de professoras e professores de Educação Física, a concepção de que *“meninos são mais habilidosos para a prática esportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolve com a mesma intensidade nessas práticas, pois não desejam suar e querem manter-se arrumadas”* (p. 491-492). Tal disposição foi, também, partilhada pelos sujeitos desta investigação: *“Os alunos e as alunas, vem do Ensino Fundamental e precisam se adaptar às aulas mistas; os meninos não aceitam as meninas em quadra e as meninas ficam envergonhadas”* (F 04); ou ainda, *“As meninas têm pouco interesse no futebol, os meninos têm muito interesse no futebol. Os próprios alunos e alunas fazem diferenciação entre as práticas”* (M 01). Variações dessa mesma perspectiva que investe numa

hierarquização e assimetria de gênero foram também articuladas por outra professora: “*Há diferença de força; de vontade; os meninos são mais dispostos devido à fisiologia; as meninas passam pelo período menstrual em que não ficam muito bem; os meninos são mais receptivos; as meninas são mais vaidosas; na recreação as meninas são mais receptivas*” (F 08).

A partir disso, precisamos assumir que a motivação não se dá na mesma intensidade em todas as pessoas, pois temos de considerar que as pessoas possuem interesses distintos. Por isso, a professora ou o professor deve ter consciência ao buscar conteúdos diversificados e motivantes para que possa atingir as alunas e os alunos, despertando o interesse nas aulas e nas atividades (CHICATI, 2000).

As questões de gênero não são trabalhadas por parte dos sujeitos desta pesquisa (F 02, M 03 e M 07), do restante, levantamos que o trabalho coeducativo se centra em temas relacionados ao cuidado e respeito, questões históricas sobre gênero e futebol, do respeito a quem se identifica com outro gênero, rodas de conversa sobre a divisão de gênero nas aulas, sexualidade e a presença das mulheres no futebol. É interessante evidenciar que, em seu relato, o interlocutor M 05, que trabalha apenas com meninos, refere que busca, por meio do diálogo, desconstruir as falas machistas que surgem durante as suas aulas. Nos discursos dos sujeitos, percebemos que há um esforço em desconstruir os estereótipos lançados aos gêneros e aos corpos de alunas e alunos relacionados às atividades nas aulas. Em relação a isso, o objetivo das aulas mistas na Educação Física é a oferta de atividades para ambos os gêneros, mas nem sempre as aulas mistas recebem caráter coeducativo, pois a coeducação objetiva “levar o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças” (DUARTE; OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Ao analisar as influências das concepções de corpo e gênero no planejamento, deu-se o momento de verificarmos a forma com a qual os sujeitos desta pesquisa organizavam a disciplina.

Organização da educação física no Ensino Médio

Ao focalizar a Educação Física, podemos perceber que, ao longo de seu desenvolvimento, estabeleceu-se uma segregação das práticas entre os gêneros por parte das professoras e professores, bem como de educandas e educandos. Para Kunz (1998, p. 27), “quando uma diferença entre sexos justifica a (não) participação/vivência de um ou outro sexo em vivências de movimento que lhes proporcionariam descoberta de potencial, estabelece-se a discriminação e não o atendimento à individualidade/singularidade”.

A Educação Física para o Ensino Médio, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 483), deve possibilitar aos estudantes “o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção”.

Os conteúdos e as práticas trabalhados nas aulas de Educação Física foram definidos, pelas professoras e pelos professores participantes, conforme os eixos temáticos da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio; conforme a realidade da escola e das alunas e dos alunos, fazendo uma mediação entre o que querem e o que precisam aprender.

Nessa perspectiva, as práticas mais exploradas nas aulas são divididas em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito às atividades teóricas, em que são abordados os temas referentes à alimentação saudável, aos esportes e às noções de higiene; e o segundo grupo refere-se às práticas propriamente ditas, em que são abordadas as modalidades de ginástica, dança, recreação, capoeira, jogos de tabuleiro, atividade física e os esportes coletivos (basquetebol, futsal, futebol, voleibol e handebol), sendo essa última modalidade a prática mais recorrentemente utilizada entre as professoras e os professores nas aulas. Em estudo, Pereira (2006) também constatou o predomínio dos conteúdos esportivos no contexto escolar do Ensino Médio.

Logo, os objetivos das práticas são despertar nas alunas e nos alunos o interesse pela Educação Física, pelo cuidado com o corpo e a saúde; pela vivência da prática corporal e pela importância da atividade física para a saúde e a qualidade de vida. Para Coutinho e Silva (2009), o método tradicional tecnicista de ensino dos esportes coletivos foi incorporado em cursos de formação em Educação Física, marcando uma tradição no ensino destas práticas tanto nas escolas de Educação Básica quanto nas universidades.

Quando questionadas e questionados se trabalhavam ou trabalham com turmas mistas no Ensino Médio, apenas um professor relatou não ter a vivência com turmas mistas (M 05), composta por meninas e meninos, pois ele atua em uma escola em que o público discente é apenas meninos. O restante dos participantes revelou trabalhar na perspectiva de turmas mistas. Assim, as razões para essa forma de organização foram assim enfatizadas: *“Porque é assim na escola”* (M 01); *“Por causa do tempo para as aulas de Educação Física que agora é de 1 hora semanal e porque é o mesmo conteúdo para ambos os gêneros”* (F 06); *“Para que todos e todas participem das aulas”* (F 08); *“Porque a escola sempre trabalhou nesse formato, desde sua fundação”* (F 04).

Corroborando os excertos supracitados, foi baseado no contexto das aulas mistas e suas tensões advindas deste formato, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, que, no decurso da década de 1990, iniciam-se diversas pesquisas que se utilizam da categoria de gênero e suas interfaces com a Educação Física (GOELLNER, 2003; DEVIDE, *et al.*, 2011). Com isso, desde aquela época, novas pesquisas começaram a ser desenvolvidas a fim de compreender os distintos modos que meninas e meninos participam e envolvem-se nas aulas de Educação Física, pois, quando a aula é mista, as diferenças no que diz respeito aos interesses, modos de participação, preferências e comportamentos de meninas e meninos ficam evidentes no decorrer das atividades.

Ao levar em consideração, por exemplo, que o professor M 05 nunca teve a vivência de turmas mistas e trabalha apenas com as aulas separadas por gênero, segundo Jaco (2012), essa situação de aulas separadas por gênero acaba por fazer com que professoras e professores não tenham a vivência das situações que decorram das aulas mistas, levando à não problematização das diferenças entre os gêneros.

Considerações Finais

A partir deste estudo, deparamo-nos com análises sobre concepções de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física no Ensino Médio. Diante disso, podemos afirmar que as experiências e vivências pregressas dos participantes desta investigação influenciaram na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas da disciplina e, sobretudo, na organização do currículo, haja vista a recorrência do ensino dos esportes coletivos.

Constatamos, também, que uma das formas com a qual relacionam essas concepções sobre corpo e gênero frente à organização dos conteúdos para a disciplina está centrada na perspectiva biológica. Há, a respeito disso, de se destacar a dificuldade em compreender corpo e gênero sob outras perspectivas, para além da tradicional e conservadora. No entanto entendemos que mudanças na prática pedagógica podem levar tempo e ter consciência do que é preciso e por que mudar já é o primeiro passo rumo a modificações pedagógicas. Portanto, sugerimos que professoras e professores busquem conhecimento e aperfeiçoamento, sobretudo, que sejam capazes de incluir, em suas aulas, discussões sobre as questões que envolvem corpo e gênero, seja por meio dos discursos produzidos nos espaços institucionais ou de cursos de formação continuada, encontros de formação pedagógica a fim de modificar ou refinar suas concepções de corpo e gênero frente à organização do currículo para a

disciplina de Educação Física.

Podemos inferir, também, que a forma como as professoras e os professores desta pesquisa organizam suas turmas, de maneira mista, ocorre assim porque a escola orienta e demanda esse formato de organização, e não porque é uma escolha que parte do interesse pessoal desses docentes, todavia já é um bom indicativo de que a cultura das aulas separadas por gênero está, aos poucos, sendo deixada para trás.

Por fim, como limitações deste estudo, destacamos que se todas as etapas desta pesquisa fossem realizadas de forma presencial, seria interessante, para além da entrevista, realizar, também, a observação participante das práticas pedagógicas e do contexto escolar para fins de complementação de dados e para melhor compreensão do objeto de estudo proposto.

Referências

- ALTMANN, H. AYOUB, E. AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar de suar, meninos são habilidosos”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 491-501.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONETTI, A. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da “ideologia de gênero”. In: SILVA, F. F.; BONETTI, A.L.(Org.). Gênero, interseccionalidades e feminismos: Desafios contemporâneos para a educação. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 47-62.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html . Acesso em: 18 de abril de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2017.
- CHICAT, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 11, n. 1, 2000, p. 97-105.
- COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. **Movimento**, v. 15, n. 1, 2009, p. 117-144.
- DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos**

- de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, 2012, p. 34-50.
- DEVIDE, F. P; et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 1, 2011, p. 93-103.
- DUARTE, C. P.; OLIVEIRA, F. F. Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas. In: **Simpósio Temático Gênero e sexualidade nas práticas escolares**, Florianópolis, 2006.
- FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G; NECKEL, J. F. L; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.
- JACO, J. F. **Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar da aula**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2012.
- KUNZ, M. C. S; *et al.* **Improvisação & Dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.
- LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- MEYER, D. E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009, p. 213-33.
- PEREIRA, M. G. R. **A Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.
- RAMOS, V; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 1, 2006, p. 37-49.
- SANTOS, V. C. D. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 4, 2010, p. 841-852.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.
- SCAVONE, L. Das diferenças às desigualdades: reflexões sobre o conceito de saúde reprodutiva nas ciências sociais. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. e GOMES, M. H.

(org). O clássico e o novo – tendências, objetos e abordagens em Ciências Sociais e Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 187-195.

SOTERO, M. A. **Questões de gênero e desconstrução de estereótipos: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar.** Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VIANNA, C. P. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In **Gênero e Educação: caderno para professores.** Autores diversos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

7 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo central, compreender a influência das concepções de corpo e gênero de professoras e de professores de Educação Física do Ensino Médio na organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física. À luz deste objetivo, foi possível compreender que as concepções sobre corpo e gênero apresentadas pelas e pelos participantes desta investigação, são dadas a partir de uma perspectiva biológica, restrita e muito apoiada em padrões e estereótipos de feminilidades e masculinidades.

A partir disso, entendemos que a Educação Física não deve produzir, reproduzir ou fomentar padrões estereotipados de corpo e gênero, e sim, apresentar formas e perspectivas de ensino que almeje uma educação de e para gênero, propondo o fim de concepções restritas de masculinidades e feminilidades em atividades na escola, especialmente nas aulas de Educação Física. Há necessidade de um ensino que atenda à todas e todos, todos os corpos, todas as formas de ser e existir no mundo, todas as culturas, todas as orientações e identidades de gênero, enfim, que atenda às alunas e os alunos de forma a garantir a qualidade do ensino-aprendizagem.

Considerando os objetivos específicos contemplados neste estudo, ressaltamos que:

Ao averiguarmos o perfil profissional, a formação acadêmica e as experiências pregressas das professoras e dos professores, percebemos que boa parte da trajetória escolar influenciou nas escolhas acadêmicas, e somadas as trajetórias (todo o período escolar e universitário), essas vivências e experiências influenciam também, sua prática profissional contribuindo para a continuidade das práticas que tiveram no passado quando eram alunas e alunos, reforçando práticas de conteúdos hegemônicos.

Verificamos que as professoras e os professores deste estudo organizam suas aulas conforme orientações da própria escola, organizando a turma de forma mista (meninas e meninos) como é o caso de quase todas e todos participantes, exceto um deles que leciona em uma escola apenas de meninos. Nesse sentido, a forma com que organizam as turmas não está diretamente relacionada ao interesse pessoal, e sim à orientação da escola.

Ressaltamos que estudos como este podem servir como aporte para novas reflexões acerca das temáticas que envolve corpo, gênero e currículo nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, a fim de que professoras e professores possam incorporar em suas práticas dentro e fora da escola, princípios menos normativos, estereotipados e generificadores lançados aos corpos e gêneros de alunas e alunos. Ainda, acreditamos que esta Dissertação possa servir como ponto de partida para novas formas de organização do currículo para a disciplina, que não só sob a perspectiva hegemônica dos esportes coletivos.

Como contribuições deste estudo podemos atentar para a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos sobre questões de corpo, gênero e currículo na Educação Física Escolar do Ensino Médio entre professoras e professores; de investimentos em formações pedagógicas e continuadas; e por fim, de mais estudos como este, que sejam capazes de envolver não só a categoria de professoras e professores, mas também, a comunidade escolar como um todo.

Por fim, algumas limitações fizeram parte da trajetória deste estudo. O contexto pandêmico causado pela *Covid-19* provocou incertezas e limitou a coleta de dados impossibilitando a realização dos contatos iniciais e das entrevistas de forma presencial, o que nos possibilitaria maior imersão e melhor compreensão do contexto escolar e principalmente das aulas de Educação Física.

8 PERSPECTIVAS FUTURAS

Tendo como foco novas possibilidades de aprofundamento sobre as temáticas relacionadas a corpo, gênero e currículo na Educação Física Escolar, pretendo enquanto pesquisador, prosseguir com a pesquisa, a fim de desenvolver uma Tese de Doutorado, com vistas a ampliar o foco da investigação à um novo campo, o campo dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Considerando a importância do tema no contexto dos cursos de formação de professoras e professores, pretende-se a partir de futuras intervenções, analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, investigando a forma com que professoras e professores, alunas e alunos do curso, relacionam suas concepções de corpo e gênero frente à organização do currículo e desenvolvimento das aulas teóricas e práticas do curso, bem como problematizar as concepções sobre corpo, gênero e currículo de professoras e professores; alunas e alunos do curso.

Por fim, a futura investigação contribuirá para a formação inicial de futuras professoras e de futuros professores de Educação Física, essas e esses em formação; e também, para a formação continuada das e dos docentes do magistério superior, uma vez que por meio do futuro estudo, terão as universitárias e os universitários, a possibilidade de refletir sobre a futura prática docente; as e os docentes, refletir sobre a prática pedagógica, bem como sobre as questões tangíveis às temáticas do estudo.

9 REFERÊNCIAS

- ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física Escolar. In: ROMERO, Elaine. (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 157-176.
- ABREU, Neíse Gaudêncio. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, Sebastião Josué. (org.). **Ensino e avaliação em educação física**. São Paulo: Ibrasa, 1992. p.101-120.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar de suar, meninos são habilidosos”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2): 336, maio-agosto, 2011.
- ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2002, p. 9-20.
- ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Angelita Alice; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, 2015, p. 167-179.
- ANJOS, José Luiz dos. **O corpo na educação física higienista na linguagem e na prática**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, Biblioteca Depositária: undefined. 1994, p. 89.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHOLLO, Tiago Lisboa; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; SALGADO, Simone da Silva. Educação física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, 2011, p. 204-220.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2a. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V.1 n.1, 2002, p. 73-81.
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.13, n.2, 1992, p.282-7.
- BONETTI, Alinne de Lima. Gênero, poder e feminismos: as arapiracas pernambucanas e os sentidos de gênero da política feminista. **Labrys, études féministes/ estudos feministas** – no. 20-21 - juillet/décembre 2011 - janvier/juin 2012 julho /dezembro 2011 -janeiro/junho 2012. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys20/sumariogeral.htm> . Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci_arttext Acesso em: 18 ago. 2020.

BRAMBILLA, Daiane Kutzepa; LIMA, Ana Cristina Costa. Educação e Saúde: um enfoque cultural da medicalização. In: **15.º Seminários Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, 2016, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: Unochapecó, 2016. Disponível em: https://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1471553248_ARQUIVO_Brambilla_Lima_TRabalhocompletomedicalizacao infancia_ago16.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 29 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção 1, p. 21-24.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 24 mai. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466**,

de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer n.º 11, de 30 de junho de 2009.** Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 ago, 2020.

_____. **Decreto n. 69.450,** de 1º de novembro de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 ago, 2020.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: teoria e prática**, v. 24, n. 45, 2014, p. 57-75.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de educação física: Conteúdos e Abordagens Pedagógicas. **Revista da educação física**, Maringá, v. 17, n. 2, 2006, p. 161-167.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, 2009, p. 116-131.

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

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

DEVIDE, Fabiano Pries; *et al.* Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 1, 2011, p. 93-103.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Educação física progressista**. Edições Loyola, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero, Educação Física e esportes. In: VOTRE, Sebastião Josué. (Org.). **Imaginário e representações sociais em Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: UGF, 2001, p. 215-227.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 28-40.

_____. Gênero. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. Evado. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, p. 207-209, 2005.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1995. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf> Acesso em: 10, jun. 2020.

_____. **Masculinidades**: Uma revisão teórica. Antropologia em Primeira Mão 75. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2004.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, 2015, p. 97-128.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Cidades e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html> Acesso em: 20, mar. 2020.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pires. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 12, n. 3, 2006, p. 123-140. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2912/1548>> Acesso em: 20 jul. 2020.

LAURETIS, Teresa de. “Tecnologias de Gênero”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses**. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, 2007, p. 201-218.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997, p. 14-36.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 9, n. 9, p. pp. 87-101, jan. ISSN 2175-7976. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: Sociologia e Antropologia. tradução Paulo Neves, 2ª ed, São Paulo, Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.).

Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de história e desafios atuais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 57, nº1, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, 2018, p. 215-223.

PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?”. In: ALGRANTI, L. (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, no 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002, p. 7-42.

_____. Gênero, a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

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

SOTERO, Mildred Aparecida. **Questões de gênero e desconstrução de estereótipos: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, 1999, p. 52-68.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). (2001). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran.; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 20, 2015, p. 1-8.

APÊNDICES

APÊNDICE I

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para professoras e professores.



Universidade Federal do Pampa
Campus Uruguiana
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde



As questões desta entrevista estão organizadas em cinco diferentes blocos, que versam sobre: dados sociobiográficos; concepções sobre corpo e gênero; trajetória acadêmico-profissional; organização da Educação Física no Ensino Médio e; influência das concepções de corpo e gênero no planejamento das aulas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1: DADOS SOCIOBIOGRÁFICOS

- 1- Qual sua data de nascimento e naturalidade?
- 2- Qual sua autodeclaração Étnico-Racial?
- 3- Qual sua religião?
- 4- Você se identifica com qual gênero?

BLOCO 2: CONCEPÇÕES SOBRE CORPO E GÊNERO

- 1- Para você, o que é corpo?
- 2- Descreva um corpo masculino:
- 3- Descreva um corpo feminino:
- 4- Para você, o que é gênero?
- 5- Para você, o que é ser homem?

6- Para você, o que é ser mulher?

BLOCO 3: TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

*Questões de **1 a 5** – relativas ao perfil profissional;

*Questões de **6 a 9** – relativas à formação acadêmica;

*Questões de **10 a 12** – relativas às experiências pregressas.

- 1- Qual é a sua carga horária total no magistério? (caso atue em mais de uma escola, somar a carga horária, independentemente do nível escolar que atue).
- 2- Para o Ensino Médio, qual é a sua carga horária de trabalho?
- 3- Para qual(is) ano(s) você leciona Educação Física no Ensino Médio?
- 4- Há quantos anos atua profissionalmente na área da Educação Física?
- 5- Com relação a sua formação em Educação Física. Você é formada(o) em licenciatura, bacharelado ou licenciatura plena?
- 6- Em que ano concluiu o curso de graduação?
- 7- Possui uma segunda graduação e/ou curso de especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado? Em caso afirmativo, em qual instituição e área?
- 8- Já realizou alguma formação voltada para as questões de corpo e gênero? Em caso afirmativo, como e por qual órgão ou instituição foi oferecida?
- 9- Quando você era aluna(o). Quais eram suas práticas preferidas na Educação Física Escolar? Em qual etapa escolar? E por quê?
- 10- Conte como a turma era organizada nas aulas de Educação Física no seu tempo de escola (qualquer etapa da Educação Básica). Considere os aspectos relacionados às questões de corpo e de gênero.
- 11- Qual(is) disciplina(s) você tinha como preferida(s) na graduação? E por quê?
- 12- Na sua turma de graduação, as(os) professoras(es) separaram as(os) alunas(os) por gênero? Como? Em qual(is) momento(s)? O que você achava disso?

BLOCO 4: ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

- 1- Como você planeja suas aulas?
- 2- Como você organiza sua turma? Separada por gênero? Mista? E por que desta forma?
- 3- Como você define os conteúdos e as práticas a serem trabalhadas nas suas aulas?
- 4- Quais são as práticas mais exploradas nas suas aulas e quais seus objetivos?

BLOCO 5: INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DE CORPO E GÊNERO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS

- 1- Você acha que há conteúdos mais apropriados para os meninos? E por quê?
- 2- Você acha que há conteúdos mais apropriados para as meninas? E por quê?
- 3- Você percebe diferenças entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio? Qual(is)?
- 4- Em algum momento no Ensino Médio, você trabalhou ou trabalha com turmas mistas (composta por meninas e meninos)?
- 5- Você trabalhou ou trabalha as questões de gênero nas suas aulas? De qual(is) maneira(s)?

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Universidade Federal do Pampa
Campus Uruguaiana
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde



Título do projeto: RELAÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ENTRE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.

Pesquisador e pesquisadora responsável: Phillip Vilanova Ilha (UNIPAMPA) e Alinne de Lima Bonetti (UFSC).

Pesquisador participante: Vinícius Gonçalves Mariano

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa.

Telefone celular das(os) pesquisadoras(es) para contato: Phillip Vilanova Ilha (55) 999628351, Alinne de Lima Bonetti (48) 991025560, Vinícius Gonçalves Mariano (55) 999689013.

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o), da pesquisa **“RELAÇÕES DE CORPO, GÊNERO E CURRÍCULO: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ENTRE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO”**, desenvolvida por Vinícius Gonçalves Mariano, discente de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, sob orientação do Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha (UNIPAMPA) e coorientação da Prof^a.

Dr^a. Alinne de Lima Bonetti (UFSC).

O objetivo central do estudo é conhecer quais concepções de corpo e gênero são (re)produzidas e sua influência nos conteúdos organizados pelas professoras e pelos professores de Educação Física do Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino do Município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul.

Sua participação consistirá em responder uma entrevista semiestruturada com questões relacionadas aos dados sociobiográficos; concepções sobre corpo e gênero; trajetória acadêmico-profissional; organização da Educação Física no Ensino Médio e; influência das concepções de corpo e gênero no planejamento das aulas. A entrevista será realizada remotamente à distância através de aplicativo específico Google Meet, em dia e horário previamente agendado conforme sua disponibilidade. Para isso, será necessário que você tenha acesso a internet, bem como, a um computador ou notebook ou dispositivo móvel (celular). Na entrevista será capturado o áudio, sendo optativo a captura de imagem, que será gravado com recurso de gravação do próprio aplicativo utilizado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Sua privacidade será garantida, para isto, utilizar-se-á pseudônimos como identificação das(os) participantes. Nesse sentido, para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, apenas as(os) pesquisadoras(es) do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. Qualquer dado que possa identificá-la(o) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, para isto, basta comunicar a equipe executora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar das(os) pesquisadoras(es) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá

qualquer vantagem financeira ou material.

Ao participar deste estudo, as e os participantes, serão beneficiadas e beneficiados indiretamente, pois, será entregue à Coordenadoria Regional de Educação - 10ª CRE uma cópia da dissertação em PDF, a qual servirá como devolutiva à comunidade que gentilmente participará do estudo, bem como às e aos participantes que por meio da dissertação terão uma visão geral de como as professoras e os professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino do município de Uruguai/RS, das escolas participantes organizam os conteúdos da disciplina em relação às concepções de corpo e gênero, conhecimento que poderá ser utilizado na promoção de políticas públicas educacionais.

A pesquisa será conduzida em conformidade com os princípios éticos, de acordo com as Resoluções nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Os riscos pela participação são mínimos, no entanto poderá sentir desconforto ou constrangimento ao responder as entrevistas, pelo fato destes conterem questões de cunho pessoal e profissional.

Para minimizar os possíveis riscos, quando estiver respondendo a entrevista poderá interromper o mesmo a qualquer tempo.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas as pesquisadoras e os pesquisadores já citados anteriormente e também seu orientador e coorientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Os resultados serão divulgados através de publicações de artigos científicos, publicação da dissertação e apresentações em eventos científicos.

Após o aceite em participar deste estudo, você receberá em seu e-mail, uma cópia deste documento por você assinalado.

Caso você tenha qualquer dúvida ou perguntas relativas ao estudo, mesmo após o consentimento do termo, você poderá contatar as(os) pesquisadoras(es)

responsáveis, Phillip Vilanova Ilha (55) 99962-8351, e-mail phillip@unipampa.edu.br,
Alinne de Lima Bonetti (48) 991025560, e-mail alinne.bonetti@ufsc.br ou Vinícius
Gonçalves Mariano (55) 999689013, e-mail viniciusmariano.aluno@unipampa.edu.br