



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA QUESTÃO (A SER) ABORDADA?**

JAQUELINE CRISTINA FREIRE SIQUEIRA



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA QUESTÃO (A SER) ABORDADA?**

JAQUELINE CRISTINA FREIRE SIQUEIRA

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do
Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em
Educação Física Escolar.

**RIO CLARO-SP
2020**

S618q

Siqueira, Jaqueline Cristina Freire

As questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar : uma questão (a ser) abordada? / Jaqueline Cristina Freire Siqueira. -- Rio Claro, 2020
209 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Educação. 2. Ensino. 3. Educação física. 4. Questões de gênero. 5. Políticas públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma questão (a ser) abordada?**

AUTORA: JAQUELINE CRISTINA FREIRE SIQUEIRA

ORIENTADORA: LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO FÍSICA ,
área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP



Prof. Dr. JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA MORENO
Centro Universitário da FEB / Fundação Educacional de Barretos - SP



Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA
Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso



Rio Claro, 21 de agosto de 2020

*A todos aqueles de alma inquieta que
ainda tem a capacidade de enxergar além
do que se vê....*

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

À força divina que nos move, que me fez acreditar que era possível, apesar de em vários momentos ficar tentada a desistir... apesar dos percalços, essa força “tava” lá como uma voz insistentemente afirmando que eu era capaz...

À minha mãe e ao meu pai (in memoriam), que buscaram sempre e a seu modo, com esforço, mostrar um caminho para que pudéssemos ser pessoas melhores, eu e minhas irmãs.

Ao ser que divide comigo bons e maus momentos, que me incentiva sempre, que atura minhas manias e tem uma paciência invejável – definitivamente, não sou uma pessoa fácil... Esse ser é meu amigo, meu parceiro, meu marido e olha que já faz tempo, então só pode ser amor (ou ele tá pagando promessa!)... Emer amoocê e você sabe o quanto... gratidão infinita!

Às minhas irmãs, por me ajudarem a ser quem sou hoje, me auxiliando a entender a complexidade das relações humanas (rsrsrs – e põe complexo né gente?!) e em especial à minha irmã Kelly, que fez também o papel de “coorientadora” dessa dissertação – você me salvou em vários momentos e sou muuuito grata por isso.

À criançada da família – Eloah, Julia, Renan, Maria Beatriz e Laurinha, sempre iluminando e trazendo leveza e... bagunça, gritaria e lembrando que levar as coisas muito a sério faz a gente emburrecer. Também agradeço toda a família que me incentivou: tios, tias, primos.

Às minhas amigas de “baguncinha” (Tê, Nydia e Paty) e seus respectivos(as) companheiros(as) que mesmo nesse momento de “afastamento acadêmico” sempre reafirmaram nossa amizade, nunca me deixando esquecer que quando estamos juntas o que prevalece é a magia do momento. Vocês me fazem mais gente e isso não é pouco!

Agradeço em especial minha também amiga de “baguncinha” Michele, que em todos os momentos dessa loucura de mestrado esteve, por meio de suas palavras e gestos, dando força, apoiando e incentivando, sempre com o conselho certo, na hora exata... e diga-se de passagem, com aquela *delicadeza* que lhe é peculiar. Saiba que considero sua amizade um presente divino. Aqui não poderia

deixar de fora o super Miguel e o Alex, respectivamente filho e marido da Mi... obrigada por também serem parte importante da minha vida!

Ao meu sogro e minha sogra que sempre se preocupam com nosso bem estar e a toda sua família que me acolheu muito carinhosa e respeitosamente. Também aos meus cunhados e cunhadas, meu muito obrigada.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva que tornou possível a concretização dessa dissertação, sempre de forma carinhosa a incentivar o entendimento do valor do conhecimento científico e das relações humanas. Aos membros da banca examinadora pelas valiosas contribuições: Prof.^o Dr. ^o José Carlos de Almeida Moreno e Prof.^o Dr. ^o Evando Carlos Moreira.

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

Aos professores do Polo da UNESP – Rio Claro e do Polo da UFSCAR pelos ensinamentos proporcionados durante o curso, à seção de pós graduação de Rio Claro por sua presteza e atenção; e aos corajosos colegas mestrandos (polos Rio Claro e São Carlos), meu muito obrigada pelas experiências, angustias e risos compartilhados, não foi fácil, mas vencemos! Em especial agradeço à Talita e ao Márcio, dois super parceiros que me acrescentaram muito nos quesitos acadêmico e humano e também ao João que me “salvou” no momento angustiante da Plataforma Brasil. Não poderia deixar de mencionar em destaque a Adria, que me auxiliou prontamente em vários momentos de desespero e sei que esse auxílio se estendeu a outros colegas de curso... a forma carinhosa e respeitosa que demonstrou durante o curso por meio de seus pequenos gestos é digna de um ser humano admirável.

À Sabrina, mãe, lutadora, mestre, parceira de curso, de trabalho e de viagem, expresso aqui minha admiração e gratidão por tudo o que fez para me ajudar. Sem seu companheirismo teria sido muito difícil continuar... inclusive, agradeço pelas aventuras gratuitas durante os percursos na pista e na cidade de Rio Claro. Momentos impagáveis!

Aos professores(as) participantes que colaboraram para que esse estudo pudesse se desenvolver. À direção e coordenação da escola ao qual atuo, pela compreensão sobre as dificuldades em se conciliar mestrado e prática docente. Aos colegas de trabalho, em especial à Marilene que me salvou fazendo parte da revisão gramatical da dissertação e à Taynara que tirou várias dúvidas sobre especificidades do mestrado.



Enfim, a todos e todas que direta ou indiretamente influenciaram na construção da pessoa que sou hoje e certamente influenciaram, de alguma forma, no resultado dessa dissertação, pois ela não deixa de ser um pedaço de mim...

Gratidão!

*Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora
Que a segurança exige medo
Que quem tem medo Deus adora
Se alguém disser pra você não dançar
Que nessa festa você tá de fora
Que você volte pro rebanho
Não acredite, grite, sem demora...
Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora
Se alguém vier com papo perigoso de dizer
que é preciso paciência pra viver
Que andando ali quieto
Comportado, limitado
Só coitado, você não vai se perder
Que manso imitando uma boiada, você vai
boca fechada pro curral sem merecer
Que Deus manda ajuda a quem se ferra, e
quando o guarda-chuva emperra certamente
vai chover
Se joga na primeira ousadia, que tá pra
nascer o dia do futuro que te adora
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e
diz pra ela...
Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora...*

(EU..., Oswaldo Montenegro, 2011)

SIQUEIRA, J. C. F. **As questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar: uma questão (a ser) abordada?**. 2020. 205f. Dissertação de Mestrado em Educação Física Escolar – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

RESUMO

A reprodução acrítica de atitudes, conceitos e preconceitos relacionados às questões de gênero, dentro do ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, traduzidas em injustiças e desigualdades, tornam-se campo fértil para questionamentos e inquietações, quando ocorre a banalização de um tema associado a própria construção das identidades humanas (ser homem e ser mulher) e ao desenvolvimento humano, de forma geral. Sendo assim, esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, buscou compreender a seguinte situação problema: como os professores de Educação Física da rede municipal de Mogi Guaçu (SP) abordam as questões de gênero em suas aulas, se estão ou não e, como consideram a influência de políticas públicas educacionais vigentes. Assim, o objetivo geral foi o de analisar e compreender a abordagem relacionada às questões de gênero nas aulas de Educação Física dos professores da rede municipal de Mogi Guaçu (SP). Em campo, para a coleta de dados empíricos, utilizou-se de entrevista semiestruturada, além das pesquisas bibliográfica e documental. Quanto a análise dos dados, debruçou-se os estudos e reflexões na perspectiva do método dialético. Os resultados relevantes comprovaram a hipótese de que há um grande desconhecimento relacionado ao universo das questões de gênero advindo da maioria dos professores entrevistados, podendo ser este fortemente associado a formação inicial e continuada – dentre outros fatores e que estruturas sociais trabalham diariamente para que haja manutenção de um ideário que refute discussões aprofundadas sobre questões que desestabilizem o *status quo*. Concluiu-se assim que existem políticas públicas educacionais insuficientes relacionadas a abordagem das questões de gênero e que relações de poder aliadas aos interesses de classe, historicamente, corroboram para que haja a permanência do desconhecimento atrelado ao senso comum quando se propõe a inserção da temática no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Educação Física. Questões de Gênero. Políticas Públicas.

SIQUEIRA, J. C. F. **Gender issues in school Physical Education classes: an issue (to be) addressed ?**. 2020. 205f. Master's Dissertation in School Physical Education – Universidade Estadual Paulista, Institute of Biosciences, Rio Claro, 2020.

ABSTRACT

The non-critical reproduction of attitudes, concepts and prejudices related to gender issues, in Physical Education classes in the school environment, translated into injustices and inequalities, becomes a fertile ground for questions and concerns, when there is a trivialization of the theme associated with the real construction of human identity (being male and female) and human development in general. Therefore, this qualitative and exploratory research, sought to understand the following problem situation: how are Physical Education teachers from municipal schools in Mogi Guaçu (SP) approach gender issues in their classes, whether they are or not and, as they consider the influence of current public policies. Thus, the main purpose was to analyze and understand the approach related to gender issues in Physical Education classes at municipal schools of Mogi Guaçu (SP). In the field, semi-structured interviews were used to collect empirical data, in addition to bibliographic and documentary research. As for the data analysis, studies and reflections from the perspective of the dialectical method were considered. Relevant results support the hypothesis that there is a great lack of knowledge related to all gender issues arising from the majority of the teachers interviewed, which can be strongly associated with initial and continuing education - among other factors and social structures that work daily to maintain an ideal that refutes in-depth discussions on issues that destabilize the *status quo*. It was concluded that there are insufficient educational public policies related to addressing gender issues and that power relations linked to class interests, historically, corroborate for further ignorance tied to common sense when the insertion of the theme in the school environment is proposed.

Key words: Education. Teaching. Physical education. Gender Issues. Public Policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1	Parte I - Educação, Educação Física e Sociedade	17
2.2	Educação e Sociedade	26
2.2.1	Educação contemporânea: um serviço a ser prestado ou um direito adquirido?.....	31
2.2.2	Conservadorismo na Educação	48
2.3	Parte II – Educação Física, Gênero e Sociedade	49
2.3.1	Para além de determinismos biológicos.....	57
2.3.2	Um breve olhar sobre a formação docente (inicial e continuada) e sua relação com as questões de gênero	60
2.4	Entendendo as Questões de Gênero – Um campo em constante construção social.....	63
2.4.1	Ideologia de... que? Para quem?!	70
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	81
3.1	Instrumento de Coleta de dados e Universo da pesquisa	81
3.2	Metodologia de Análise de Dados.....	88
3.3	Garantias Éticas.....	91
3.4	Critérios de Inclusão e Exclusão	92
3.5	Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa	93
4	PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL	95
4.1	Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Conhecendo o Documento ...	95
4.1.1	Analisando e Discutindo...Refletindo.....	97
4.1.1.1	Fundamentalismo... Educação... Retrocesso	104
4.2	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Conhecendo o Documento ..	108
4.2.1	A Educação Física na BNCC - Analisando e Discutindo... Refletindo.....	110

4.3	Currículo Paulista – Conhecendo o Documento	115
4.3.1	Conhecendo a Educação Física do Currículo Paulista	118
4.3.2	Analisando e Discutindo... Refletindo.....	122
4.4	Planejamento Geral de Educação Física da cidade de Mogi Guaçu – Conhecendo o Documento.....	132
4.4.1	Analisando e Discutindo... Refletindo.....	136
5	 RESULTADOS E DISCUSSÃO	143
6	 CONSIDERAÇÕES... FINAIS!?	188
REFERÊNCIAS.....		194
APÊNDICES		207
APÊNDICE A – Roteiro de questões para Entrevista Semiestruturada....		207
APÊNDICE B – Produto Educacional: Caderno Pedagógico		209

1 INTRODUÇÃO

Menino:
- Ei pro, essas “menina” são muito mole... elas “precisa” aprender jogar que nem “homi”!

Situações semelhantes a essa que permeiam o convívio em sociedade e o ambiente escolar não podem ser consideradas uma ilha isolada, pois os atores imersos nesse contexto são os mesmos que circundam os diferentes espaços socioculturais. Professoras e professores, alunas e alunos, direção e coordenação escolar, funcionários, pais e quem mais estiver envolvido no processo educacional trazem consigo o modo de viver da sociedade em seu consciente ou inconsciente.

Mas por que a escola, ou mais especificamente, a Educação Física deve se preocupar com um menino falando para as meninas jogarem como homens? O que tem de diferente ou que se destaque nessa situação corriqueira? Normal? Com atitudes naturais?

As atividades cotidianas estão impregnadas de situações, atitudes e (pré) conceitos envoltos em sutilezas que reforçam certas desigualdades e injustiças que foram se consolidando historicamente no seio da sociedade, passando assim despercebidas e suscitando uma percepção de que exista uma natureza que fixa o que pode ser tido como normal ou desviante no comportamento social humano. E como apresentado anteriormente, a escola não está imune a isso.

Desta forma, o ambiente escolar tem sido palco para produção e reprodução de formas de tratamento preconceituosas e desiguais entre todas e todos que dela fazem parte. Sendo assim, entende-se que é necessário desconfiar do que é tido como natural; as práticas rotineiras, os gestos, precisam tornar-se alvos de atenção redobrada, problematizar teorias, atentar-se a linguagem utilizada, ao modo como ensinamos e como os estudantes dão sentido a isso (LOURO, 2003).

Ainda mais quando o componente curricular Educação Física apresenta uma tendência histórica que contribui para que haja um tratamento desigual entre meninos e meninas, o que se reflete na construção das habilidades motoras e na perpetuação de um ideário que naturaliza situações que hierarquizam e conferem maiores benefícios a uns que a outros. Sendo que os(as) próprios(as) professores(as) ainda estão “presos” a determinados preconceitos, sentindo

dificuldades em libertar-se deles, para que assim possa haver igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e aos interesses dos(as) alunos(as) (DAOLIO, 2014).

Para além, torna-se primordial entender que o ato de ensinar é um ato político por excelência e que as ações docentes tanto podem reforçar como desconstruir conceitos e comportamentos que apenas privilegiam um grupo. Essa compreensão necessita ser levada mais a sério por parte de quem é responsável pela formação de seres humanos, pois “[...] quando não pensamos, somos pensados e dirigidos por outros”, ilustra Luckesi (2011, p. 68).

Assim, frisa-se que é fundamental que haja estímulo ao questionamento e a problematização de certas temáticas associadas às relações e ao desenvolvimento humano que, até então, eram tidas como extraescolares ou tratadas a partir do senso comum. São trazidas por meio de vários tipos de discursos e linguagens, aparecendo implícita ou explicitamente nas situações do cotidiano escolar, “carregadas” pelos diversos atores que ali circulam e, também levadas para fora desse contexto, numa relação de constante troca.

Desta forma, para este estudo, tomam-se as questões de gênero como fio condutor para as discussões, análises e reflexões. Elas encontram-se relacionadas às aulas de Educação Física e ao ambiente escolar em si, e, é claro, à sociedade. Parte-se do pressuposto de que exista muita desinformação e conceitos equivocados sobre o tema, perpetuando ideias preconcebidas, o que muitas vezes, naturaliza comportamentos e atitudes que estimulam e reforçam tratamentos desiguais e injustos, baseados meramente em aspectos biológicos ou no senso comum.

Além do que, tal temática vem ao encontro de desassossegos pessoais, pois o tratamento desigual entre meninos e meninas, homens e mulheres, sempre foi motivo de questionamentos e inquietações, principalmente quando percebia desde criança, que simplesmente por ser menina ou mais tarde, já adulta, sendo mulher, eram (são) imputadas certas proibições e certos comportamentos que reduziam minhas possibilidades de ser e estar no mundo (“menina não faz isso!”, “menina não usa isso”, “isso é só para os meninos!” etc.) e que havia/há aceitação e reprodução passiva por parte de quem mais deveria questionar e se incomodar com essas arbitrariedades. E certamente essa indignação tornou-se maior e mais estruturada quando me tornei docente e constatei, perante minhas vivências e meus estudos,

que a escola é um dos canais perpetuadores e inclusive, criadores dessas arbitrariedades relacionadas às questões de gênero.

Diante disso, pode-se retomar a situação da aula de Educação Física descrita no início dessas reflexões (epígrafe) e perceber que vários questionamentos se fazem latentes, mas um em especial causa-nos inquietação: de que forma os professores de Educação Física do ensino fundamental abordam as questões de gênero em suas aulas? No caso desse estudo, na rede municipal de Mogi Guaçu, cidade do interior de São Paulo, será que existe algum tipo de abordagem pedagógica ou preocupação com essa temática?

Ademais, como hipótese tem-se que a problemática decorra da abordagem equivocada ou da não abordagem das questões de gênero nas aulas, presumindo-se que os professores não estabeleçam relações pedagógicas entre a temática e as práticas corporais, havendo um conhecimento insuficiente que pode estar atrelado à formação inicial e/ou continuada e ao tratamento dado ao tema em políticas públicas educacionais.

Desse modo, o objetivo geral apresenta-se da seguinte maneira: Analisar e compreender a abordagem relacionada às questões de gênero nas aulas de Educação Física dos professores da rede municipal de Mogi Guaçu (SP).

E como objetivos específicos:

- Verificar como são tratadas as questões de gênero em documentos oficiais (federais, estaduais e municipais);
- Identificar o conhecimento sobre as questões de gênero por parte dos professores;
- Verificar se os professores estabelecem relações pedagógicas entre as questões de gênero e as práticas corporais presentes em suas aulas;
- Relacionar o tratamento dado às questões de gênero pelos professores em suas aulas e o tratamento dado às mesmas nos documentos oficiais.

O presente estudo encontra-se organizado em seções, com intuito de atender a esses objetivos. A Revisão de Literatura em sua parte I relata, de maneira geral, sobre a identidade da Educação Física dentro do ambiente escolar, sua ligação com a cultura e sua função social; depois, de forma mais abrangente, aborda-se sobre a relação entre a Educação e a sociedade, para que se possa compreender como se origina, historicamente, o descaso com o ensino oferecido a

certos grupos sociais e certas temáticas e, por fim, uma breve explanação sobre a influência do conservadorismo no setor educacional.

Já na parte II da Revisão encontra-se a temática gênero relacionada à Educação Física, seu vínculo com aspectos biológicos e culturais, e como isso influencia, de forma geral, o componente curricular. Em outro item dessa parte II, procurou-se compreender o universo que permeia as questões de gênero, seus conflitos, contradições e conceitos.

Os caminhos metodológicos percorridos centraram-se na pesquisa de abordagem qualitativa, coletando dados por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo que a análise dos dados ocorreu baseada no método dialético, na seção seguinte.

Portanto, por meio do conhecimento obtido nas pesquisas bibliográfica e documental, mais os dados analisados sobre as formas de abordagem (ou não abordagem) relacionadas às questões de gênero advindos dos professores de Educação Física da rede municipal de Mogi Guaçu (SP), pode-se proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre a temática e seu universo, possibilitando, assim, subsídios que viabilizem um maior entendimento nos processos de ensino, considerando os estudos sobre gênero, tanto para os acadêmicos quanto para os próprios professores da rede de ensino supracitada, pois os resultados são públicos e estão disponíveis para a compreensão de uma realidade sociocultural circunscrita. Assim, os dados obtidos podem ser utilizados para debate e reflexão, buscando uma maior conscientização sobre a importância da presença do trabalho com o tema nas escolas.

Além do fato da elaboração de um Caderno Pedagógico (APÊNDICE B) disponibilizado a todos os professores da rede supracitada, contendo informações baseadas nos dados obtidos sobre o (des)conhecimento relacionado à temática advindo dos professores.

Dessa forma, a relevância em se realizar um estudo dessa natureza, recai na justificativa de que tal temática vai muito além das aulas de Educação Física ou ainda muito além da escola, pois implica diretamente nas relações humanas e, por conseguinte, nas relações de poder construídas historicamente no meio sociocultural, sendo reproduzidas e perpetuadas acriticamente, inclusive, na própria instituição escolar.

Por fim, considerando que uma das finalidades da educação no Brasil, segundo a LDB (BRASIL, 1996), é o pleno desenvolvimento do educando; prepará-lo para uma vida em sociedade, levando em consideração temáticas que influenciem diretamente na construção de identidades, papéis sociais e valores e que problematizem desigualdades e injustiças, torna-se um desafio frente aos diversos interesses que cercam esse conflituoso meio educacional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Parte I - Educação, Educação Física e Sociedade

Ei pro, o que vai ter na “Física” hoje?

Em seu artigo 26, parágrafo 3º, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) assegura que a Educação Física é componente curricular obrigatório e que deve estar integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Educação Física pertence ao domínio da educação; portanto, torna-se um produto dele, definindo-se, constituindo-se, realizando-se. Assume o que é específico deste lugar, o que lhe confere “[...] uma identidade fundamental como prática da escola, organizada por professores da escola para a intervenção na formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos em sua história escolar” (VAGO, 2009, p. 26).

Ainda admite que a responsabilidade da escola está atrelada à perpetuação da experiência humana (cultura), sendo

[...] lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. A escola é lugar para o direito de todos às culturas (VAGO, 2009, p. 28).

Dessa forma, conclui o autor, o mesmo se espera da Educação Física, que como assinalado anteriormente, está imersa nesse universo.

Historicamente, dentro do ambiente escolar, a disciplina tem se atrelado a interesses e objetivos de outras instituições, com um propósito de preparação do corpo e/ou por meio dele, sendo relacionada ao desenvolvimento do caráter e ao exercitar-se para, o que a afasta do que é próprio da escola, não passando assim, de uma mera atividade que acontece em seu interior, um anexo, o que assinala a necessidade de reinventar ou ressignificar o seu espaço, já que a mesma, como um

componente curricular, deve subordinar-se a funções sociais da escola (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Assim, para os autores, além de estar relacionada ao fazer, a disciplina é desafiada atualmente a construir um saber com esse fazer, que se desenvolve ao longo dos anos escolares de forma complexa e crítica, pautando-se em um projeto educacional voltado a ideia de “leitura do mundo” e ainda consideram relevante “[...] a ênfase no fato de que tratamos de uma dimensão da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento produzido em torno dela, algo, portanto, que vai muito além do ‘exercitar-se’” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Para Daolio (2014), a Educação Física que trabalha cotidianamente com a educação dos alunos por meio de seus corpos, deve atentar-se à importância cultural de sua prática, pois esses mesmos corpos são culturalmente determinados. Ainda considera que “[...] atuar no corpo implica atuar na sociedade em que este corpo está inserido” (DAOLIO, 2014, p. 32).

Ademais, pondera-se que atrelar o componente curricular Educação Física ao que é próprio do ambiente escolar e vinculá-lo a uma ótica cultural, não visa desmerecer ou esquecer aspectos biológicos que foram hegemônicos durante muito tempo na área, apenas, entende-se que

[...] considerar o corpo reduzido à sua biologia empobrece o olhar que lançamos às crianças, aos adolescentes, aos jovens que participam das aulas de Educação Física. Por ser corpo **humano**, é também uma realidade cultural. O humano inventa-se ao inventar cultura (s): seu corpo é condição primeira para essa invenção (VAGO, 2009, p. 33, grifo do autor).

Logo, a aprendizagem, especificidade da escola, deve ser preocupação central, sendo que, a mesma é atravessada por tudo que é humano, portanto, atravessada pela cultura, “[...] dado que não há humano (corpo/movimento) propriamente fora da cultura” (FENSTERSEIFER; PICH, 2014, p. S284).

As práticas corporais, criações humanas, presentes nas aulas de Educação Física e que constituem o conhecimento próprio ao ensino desse componente curricular, revelam aspectos culturais do ser humano, pois, lhes são atribuídos significados diversos e criadas diversas maneiras de prática, expressando sentimentos, valores éticos e estéticos, apropriando-se dos tempos e espaços do viver, sendo patrimônios culturais imateriais da humanidade, constitutivas de sua história (VAGO, 2009).

A aprendizagem de tais práticas corporais, por sua vez, deve “[...] possibilitar a releitura crítica e a apropriação dos conhecimentos do campo da cultura que estuda, oportunizando que o aluno reconheça a condição histórica das práticas sociais das quais se ocupa” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 18).

Em vista disso, compreende-se que ao se trabalhar com uma prática esportiva, por exemplo, além de se levar em conta aspectos técnicos, táticos, de regras, torna-se necessário, acima de tudo

[...] contextualizar essa prática na realidade sociocultural em que ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história de suas técnicas? Como podem ser modificadas? (DAOLIO, 2014, p. 33).

A problematização de valores impregnados e de questões éticas envolvidas nessas práticas devem ser preocupação das professoras e professores, que por meio de sua intervenção pedagógica, possibilitam uma formação cultural que poderá ofertar aos alunos o acesso à vasta gama de práticas corporais, compreendendo-as, criticando-as e imprimindo-lhes outros significados quando for o caso (VAGO, 2009), e

[...] fazer todo o possível para que o estudante entenda o mundo sociocultural como uma construção (plural, dinâmica, contraditória, conflitante) e que se coloque à altura dos problemas de seu tempo nessa área para, dessa forma, potencializar decisões mais lúcidas para atuar no mundo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 18).

Para além, segundo Unbehau (2010, p. 24), “[...] a Educação Física deve ser pensada como espaço possível para construção de relações humanas mais igualitárias”, contribuindo com a construção de uma nova ética não discriminatória das relações humanas que compreenda a diversidade como sua aliada e o(a) aluno(a) como propagador dessa compreensão.

A abordagem das práticas corporais nas aulas, sob a égide da ótica cultural que entende que “a cultura precisa ser compreendida e analisada com base em seu vasto alcance na constituição de todos os aspectos da vida humana” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 196) também preconiza que a educação é

[...] antes de qualquer coisa, um compromisso com o Outro, com a pessoa, com o ser humano, logo, ninguém dela escapa. Não obstante, sendo ela um

compromisso com o Outro, ela não só pode como precisa desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência cidadã [...] (SHÜTZ; FUCHS, 2017, p. 44).

Sendo assim, Vago (2009) considera que ao alicerçar suas práticas nesses aspectos, a Educação Física escolar entende que uma de suas responsabilidades enquanto componente curricular, vincula-se a um projeto de sociedade que necessita compreender os graves problemas sociais do país que afetam a formação de crianças, adolescentes e jovens, inclusive dos próprios professores e professoras; a compreensão é condição para o enfrentamento desses problemas e “a ação docente na escola é uma rica possibilidade para essa compreensão” (VAGO, 2009, p. 37).

Ainda mais quando se verifica que o próprio ambiente escolar tem sido palco para produção e reprodução de formas de tratamento preconceituosas e desiguais entre todos e todas que dela fazem parte. Segundo Louro (2003), a escola produz diferenças e desigualdades, desde seu início separa, classifica, ordena, hierarquiza e naturaliza, silencia uns e dá voz a outros. Ainda afirma que é necessário desconfiar do que é tido como natural; as práticas rotineiras, os gestos, precisam tornar-se alvos de atenção redobrada, problematizar teorias, atentar-se a linguagem utilizada, ao modo como ensinamos e como os estudantes dão sentido a isso.

Ainda para Auad (2018, p. 77)

A escola, assim como outras instituições sociais, ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades. Ao separar adultos de crianças, ricos de pobres, a escola conhecida por nós fabrica identidades de meninos e meninas, homens e mulheres.

Isto posto, tem-se que a escola não é um local apartado da sociedade, portanto, produz e reproduz a realidade social por meio de seus objetivos e práticas, o que gera influências nas formas como nos percebemos e nos relacionamos no mundo, sendo corresponsável pela manutenção ou promoção de valores e comportamentos (OLIVEIRA, 2017).

Complementando a reflexão, Neira e Nunes (2009) declaram que a escola ao mesmo tempo em que pode corroborar para manutenção da ideologia vigente, constituindo-se em um espaço de conformação e mesmice e que reforça as relações assimétricas de poder, pode “também proporcionar um espaço de oposição à cultura

dominante [...]” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 153), contribuindo em maior ou menor grau para que certos comportamentos sejam absorvidos ou internalizados, dando assim suporte a certa visão de ser humano, sociedade e mundo.

Desse modo,

Num momento em que vivenciamos a crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se necessário que os temas de igualdade, liberdade e dignidade humana não estejam apenas inscritos nos documentos/textos legais, mas que ultrapassem barreiras e sejam internalizados por todos aqueles que, de modo formal ou informal, se responsabilizam pelas novas gerações e o mundo comum (SCHÜTZ; FUCHS, 2017, p. 39).

Logo, sendo a Educação Física, componente curricular atrelado à proposta pedagógica da escola, que possui como objeto de estudo uma parcela da cultura (corporal de movimento), subordina-se às funções sociais deste âmbito (VAGO, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010), então, por conseguinte, deve subordinar-se também às legislações e políticas públicas que o circundam, com o intuito de materializar criticamente os conteúdos das mesmas.

Sendo assim, quando se constata que a escola é local de reprodução de desigualdades e injustiças (LOURO, 2003; UNBEHAUM, 2010; OLIVEIRA, 2017; AUAD, 2018), a Educação Física não se isenta de tal fato, reproduzindo em suas práticas, por exemplo, “brincadeiras” e preconceitos, alerta Unbehaum (2010).

Por outro lado, a Constituição Federal (CF) brasileira, signatária dos Direitos Humanos, em seu art. 4º (título I, dos princípios fundamentais), inciso II indica a “prevalência dos direitos humanos” e assegura que práticas discriminatórias e preconceituosas, que geram tratamentos desiguais e injustos, devam ser combatidas e rechaçadas (BRASIL, 1988), o que reflete-se em outras leis e documentos voltados à educação (Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional da Educação, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais etc.), seguindo os mesmos preceitos.

“A CF reconhece a igualdade entre os seres humanos, condenando a discriminação racial, de gênero sob qualquer pretexto” (UNBEHAUM, 2010, p. 26).

Já em seu preâmbulo, por exemplo, a CF assegura, dentre outros, “[...] a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]”, e continua em um de seus objetivos presentes no artigo 3º,

inciso IV, (título I – dos princípios fundamentais): “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, também no artigo 5º (título II, dos direitos e garantias fundamentais, capítulo I, dos direitos e deveres individuais e coletivos) garante-se que todos são considerados iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar das leis e documentos defenderem tais discursos, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, sendo que dados “[...] confirmam as disparidades sociais existentes entre os grupos, e evidenciam melhores resultados para brancos, homens e população urbana” (PNUD, 2017, p. 11), destacando-se também que “[...] o Estado Brasileiro tem se caracterizado pela desarticulação e descontinuidade das políticas públicas, marcadas por acesso desigual para boa parte da população brasileira” (UNBEHAUM, 2010, p. 27).

O que pode corroborar com as afirmações de Shütz e Fuchs (2017) quando defendem que temas de igualdade, liberdade e dignidade humana necessitam ir além do previsto em leis e documentos, pois “[...] a noção de uma educação que se volte aos DH ainda não é realidade na prática nem no currículo brasileiro” (SHÜTZ; FUCHS, 2017, p. 39). Sendo que para Unbehaum (2010, p. 29), o maior desafio está em se diminuir o abismo entre a legislação constitucional e as ações concretas, “[...] que não dependem somente de iniciativa política, mas também de mudanças de valores e costumes”.

Considerando a Educação Física escolar uma das responsáveis por “[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12), entende-se que o trabalho relacionado a temas pertencentes ao respeito a diversidade humana necessitam se fazer presentes em seu cotidiano, quando

[...] é o componente curricular no qual as diferenças (que no mundo que vivemos assumem sempre um caráter valorativo, e, portanto, implicam sempre também desigualdades) “saltam aos olhos”, porque marcadas nos corpos. Assim, o trabalho docente nessa área de conhecimento implica um equilíbrio, sempre instável, entre o não apagar das diferenças, mas também não deixar de pensá-las a partir de um horizonte comum, que seja

reconhecido como construção humana e, portanto, situado no plano da historicidade em permanente de-vir, e não a partir de uma visão metafísica e coisificante do humano (FENSTERSEIFER; PICH, 2014, p. S295).

Assim sendo, Vago (2009) complementa afirmando que ao se trabalhar as práticas corporais, deve-se ter como norte a igualdade de oportunidades, o respeito, a troca solidária, a cooperação, a partilha de afetos e que tensões e conflitos, exclusões, discriminações e preconceitos, podem converter-se em momentos de aprendizagem.

Outro ponto importante é trazido por Gomes, Almeida e Bracht (2010), que destacam o papel do diálogo (conversação civilizada) como elemento urgente para o espaço escolar e, por conseguinte, para Educação Física, ambos espaços revestidos de diferenças. Assim, os autores consideram fundamental à escola

Dialogar com as “diferenças” que chegam até ela, sem combater-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes; fortalecer sua própria perspectiva (a do professor, por exemplo) com o livre recurso às experiências alheias (a dos alunos e suas culturas, por que não?) (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 11).

Ao dialetizar as manifestações culturais advindas e produzidas pelos diferentes grupos que adentram o ambiente escolar, o professor estará ofertando ferramentas para o desenvolvimento da criticidade, ampliando os horizontes culturais onde antes havia apenas um ponto de vista (o dominante), transformando a aula em espaço de co-construção de conhecimentos, todos estando envolvidos em um processo de troca e de confronto desses conhecimentos, ajudando-se uns aos outros (NEIRA, 2006).

Assim, sendo a escola parte integrante de um todo social maior, seus conteúdos são indissociavelmente ligados a sua significação humana e social, portanto, não deve haver privilégio de uma cultura “x” sobre uma cultura “y”, e que se forneça instrumental para alunas e alunos realizarem uma análise crítica de seu meio, auxiliando a ultrapassar ideias preconcebidas da ideologia dominante (LUCKESI, 2011).

Desta forma, para Gomes, Almeida e Bracht (2010), não basta apenas assumir o discurso da diferença, mas colocar a própria diferença em discussão, sendo que a escola necessita reconhecer os direitos de propriedade dos mais diversos públicos que nela se adentram. O que exige que os professores de

Educação Física sejam bons intérpretes e tradutores das diferenças com as quais se deparam diariamente, situação que “[...] possibilita o desenvolvimento de um trabalho na Educação Física em que a multiplicidade de valores seja contemplada” (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 11).

Logo,

[...] precisamos ver o humano por detrás das diferenças, do contrário a própria noção de direitos humanos, de democracia, não faz sentido. Devemos lembrar que na condição de professores respondemos pelas leis da república, logo não podemos ser coniventes com atitudes que ferem essas leis (FENSTERSEIFER; PICH, 2014, p. S292).

Deve ficar claro, dessa forma, que a preparação para a vida requer um saber ser socioculturalmente desenvolvido nas relações interpessoais nos vários espaços. Aproximar alunas e alunos de situações práticas reais e significativas, que os levem a compreender e interagir criticamente nos vários setores sociais, precisa se tornar algo concreto além de simples discurso pedagógico e legal.

Porém, por outro lado, vivemos em um período histórico centrado em valores mercadológicos, puramente econômicos e empresariais neoliberais, enfim. Competitividade, globalização, consumidor, mercado, dentre outros, são os significados privilegiados por esse ideário (NEIRA, 2006). Sendo assim, a educação, sob o ponto de vista neoliberal, deve atender aos preceitos do livre mercado e suas finalidades devem estar a seu serviço, ou seja, mais uma mercadoria para consumo, e esse tipo de educação deve ensinar:

[...] nossos jovens a praticar o individualismo e a competição, reforçando na sociedade formas de organização limitadas e injustas – sem falar da ampliação de processos culturais relativos à violência cultural e ao não reconhecimento das diferenças raciais e de gênero (FREITAS, 2018, p. 128).

Considerando essa realidade em que a escola e a sociedade apresentam e enaltecem como uma de suas funções a preparação e inserção dos jovens para o mercado de trabalho, segundo Hoffman, Morais e Romaguera (2019, p. 256), exerce-se, dessa forma, um empobrecimento do sujeito humano, sendo que o mesmo é reduzido “[...] a uma humanidade pobre e esvaziada de valores éticos-morais, rareiam-se os laços humanos e as experiências alteritárias legítimas, impossibilitando o acontecer da diferença – eu-outro”, encontrando-se assim o

sujeito “[...] desfeito, ou, liquefeito pela ação do mercado na conformação de uma sociabilidade convertida em espaço mercadológico” (p. 254), concluem os autores.

Embora esses sejam valores presentes e circundantes na sociedade, González e Fensterseifer (2009) afirmam que não se pode perder de vista o fato de que a educação escolar justifica sua existência também por poder esclarecer e organizar criticamente as informações recebidas de diversas fontes, possibilitando uma ampliação nas formas de olhar e sentir o mundo, que por vezes sofre os estreitamentos próprios de outros espaços institucionais (família, igreja, partido etc.) e,

Além disso, a escola tem entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo. Eles precisam aprender que nesse processo de construção a humanidade tem criado formas de representar o mundo, provisoriamente, mais defensáveis (dado sua universalidade) que outras, e que por isso são privilegiadas no processo de conservação cultural. Também que a humanidade tem promovido formas de convívio social que são mais defensáveis por permitir, entre outras coisas, que as pessoas possam participar/influenciar no processo de tomada de decisão política sobre questões que dizem respeito a todos e, portanto, são mais dignas de serem estimuladas e compreendidas. Finalmente, que a humanidade tem construído maneiras de validar essas formas de conhecer e conviver e, portanto, que precisam ser entendidas para continuar perguntando-se sobre seu valor. Algo como compreender as “regras do jogo” para podermos interrogar sua pertinência (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21-22).

Assim sendo, com a compreensão de que a Educação Física é parte integrante desse emaranhado mundo da educação escolar e responsável por conhecimentos específicos, entendendo que a mesma deva ser compromissada com a construção de saberes que levem suas alunas e alunos a compreender as “regras do jogo”, levando em consideração o Outro e as construções históricas/culturais que circundam as relações humanas/sociais – e as relações de poder presentes nelas – vislumbra-se assim uma educação que “[...] está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a ‘boa vida’, sejam mais bem distribuídos” (NEIRA, 2006, p. 76) e que o respeito não seja considerado apenas uma palavra presente no dicionário.

O que fica evidente é a necessidade de questionamento e problematização de alguns temas que até então eram tidos como extraescolares ou tratados como

senso comum, mas que de forma alguma ficam de fora dos muros escolares. São trazidos através dos vários tipos de discursos e linguagens, aparecendo implícita ou explicitamente nas situações do cotidiano escolar, carregados pelos diversos atores que ali circulam e levados para fora, numa relação de constante troca.

Isto posto, torna-se mister, antes de discutir sobre as questões de gênero, aprofundar e refletir sobre como a educação está engendrada na sociedade e como a sociedade, cada vez mais, se afasta da preocupação com os problemas sociais que afetam diretamente o viver e o conviver (as relações humanas) o que refletirá, como veremos adiante, na forma como as questões de gênero são vistas e (não) abordadas pedagogicamente no âmbito escolar, nas políticas públicas e por conseguinte, nas aulas de Educação Física.

2.2 Educação e Sociedade

“É a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência material e espiritual. A educação é, portanto, fundamental para a socialização e a humanização, com vistas à autonomia e à emancipação. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o ser humano faz história.”

(Maria Lúcia de Arruda Aranha)

Para que haja posterior compreensão sobre a relação entre as questões de gênero, o ambiente escolar e a Educação Física, torna-se necessário e primordial, compreender o cenário da educação, seus problemas e desafios dentro de uma sociedade que ainda não se habituou a sua própria diversidade, a formação plural de ideias e que está longe de se conscientizar sobre o motivo do enraizamento das desigualdades e injustiças (reproduzidas acriticamente) em seu meio.

Portanto, ao tratar-se de assuntos que envolvam a educação de seres humanos, trata-se conjuntamente do tema sociedade. Quem educa e é educado, é e está na sociedade. Relação indissociável. E isso não tem apenas a ver com a

instituição de ensino escola, a educação acontece de várias formas. A sociedade cria e é criada por meio da educação.

Segundo Brandão (2007), a educação ocorre nos diversos ambientes sociais, sofrendo com as mais diversificadas influências culturais, ajudando a pensar e criar tipos de sociedades e homens; é uma fração do modo de vida de cada grupo e existe sob muitas formas e situações.

Para Neira e Nunes (2009), a educação ou o ato de educar, existiu desde sempre. Gerações mais velhas eram responsáveis pela transmissão dos conhecimentos necessários para a própria sobrevivência, ritos e práticas sociais às gerações mais novas. Conforme iam se tornando adultos, essas gerações mais novas, também transmitiam o que haviam aprendido, gerando condições que possibilitavam a continuidade de cada sociedade.

A educação é uma das “engrenagens” que faz a sociedade se movimentar, se renovar e ao mesmo tempo manter suas tradições e ancestralidades. O que ocorre é uma constante recriação cultural, sendo que o ser humano, apesar de se basear na herança social, exige uma superação dessa mesma herança, o que resulta no embate entre tradição e ruptura, e a educação, que auxilia na transmissão dos conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, é tida como o momento em que a herança e a renovação se completam, gerando mudanças que variam de uma sociedade para outra, afirma Aranha (2006).

Libâneo (2006), que utiliza a expressão prática educativa para o termo educação e que frisa ser a mesma um fenômeno social, afirma que

Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2006, p. 17).

Assim, a sociedade e suas formas de educar, não se estagnam e a cada momento histórico vivido, carregam o que culturalmente lhes é mais conveniente e aceitável, sem deixar de considerar os interesses dos estratos sociais que dela fazem parte. Constroem na mesma velocidade que desconstroem (ou destroem!) valores, conceitos, formas de agir e pensar, formas de ser e de estar. Aceitando

mais uns que outros, tecendo um emaranhado de relações que sempre são determinadas e se determinam em torno de interesses e poder.

Com o incremento da complexidade das sociedades, o acúmulo e as novas demandas de conhecimentos, surgiram, desde os primórdios da história, diferentes formas de transmissão dos conhecimentos, ocasionando a especialização e a seleção do que deveria ser ensinado, bem como quem seria privilegiado pelos processos de educação, e por que não dizer, pela “condução e usufruto” dos benefícios do progresso. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 23)

Com a complexificação das relações sociais e da sociedade, devido à ampliação de sua produção e de sua organização que foi adquirindo a forma de divisão de classes, – um segmento dominante e outro dominado – a educação que não possuía anteriormente uma intencionalidade explícita, começou a não dar mais conta das demandas dessas transformações, então, foi tornando-se necessária uma educação mais estruturada, institucionalizada (LUCKESI, 2011).

Quando a produção dos bens ultrapassa o necessário para o consumo imediato, criando excedentes, a estrutura da sociedade sofre alterações, devido à divisão de tarefas, que tendem a acentuar as diferenças sociais. O saber, que na tribo era coletivo, torna-se privilégio do segmento mais rico, como forma de fortalecimento do poder. Surge então a necessidade da escola como instrumento de transmissão do saber acumulado, embora restrito a alguns (ARANHA, 2006, p. 112-113).

Segundo Aranha (2006), a partir da Idade Moderna ocorreu uma nova era social, política, econômica, cultural em que figuravam os interesses da burguesia nascente sobre a escola, que reivindicava uma escola realista e adaptada ao mundo moderno, em detrimento da escola medieval de inspiração religiosa e contemplativa.

As classes dominantes, segundo Luckesi (2011), entendendo a importância da prática educativa para a sobrevivência, o avanço e a realização de determinados objetivos sociais, se apropriaram de formas de transmissão e assimilação do conhecimento, ditando o que era necessário saber, o que ia ao encontro das expectativas desse estrato social. Assim, a institucionalização da educação se iniciava.

Através da pressão pela passagem do modelo econômico e social feudal para o capitalismo burguês, iniciou-se essa institucionalização na Idade Moderna, que “desde sua implantação, com raras exceções, o que predominou foi o elitismo, a

exclusão da maior parte da população, que, quando tem acesso à escola, não recebe o mesmo tipo de educação” (ARANHA, 2006, p. 111).

Sob o manto do ideário dominante essa educação institucionalizada começou a funcionar, gerando tratamentos desiguais desde seu início, estando a serviço de um grupo privilegiado que visa, até hoje, disseminar o que lhes fará permanecer nesse *status quo*.

Assim, mesmo através de movimentos socialistas ocorridos no final do século XIX, quando os trabalhadores começaram a exercer maior pressão política e conquistaram benefícios, como a expansão da rede escolar, a escolarização ainda se manteve como privilégio para poucos, pois

A ampliação da rede escolar não significou a equalização de oportunidades. À medida que o desenvolvimento do comércio e a indústria exigia maior escolarização, as crianças proletárias frequentavam escolas em que tudo diferiam daquelas reservadas às classes dominantes. No modelo da **escola dualista**, de acordo com a sua origem social os jovens são encaminhados para a formação global, para estrita profissionalização técnica ou, ainda, para a simples iniciação no ler, escrever e contar (ARANHA, 2006, p. 194, grifo do autor).

O que ainda é uma realidade, pois esse dualismo escolar persiste em uma educação de baixa qualidade oferecida para aqueles que não são da elite, sendo ainda que inúmeras crianças e jovens abandonam a escola muito cedo para trabalhar e através de relações sociais autoritárias hierárquicas acostumam-se a obedecer, afirma Aranha (2006), o que facilita a continuidade da dominação.

Portanto, a educação faz parte da dinâmica das relações sociais, apresentando dessa forma, interesses antagônicos e de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – advindos das diferentes classes sociais e de seus diferentes interesses. Essas relações, a todo momento mudam, pois fazem parte da ação humana em sociedade e podem ser transformadas pelos indivíduos. Assim, tanto os integrantes da classe dominante quanto os da classe dominada, podem pôr em prática seus interesses (LIBÂNEO, 2006). No entanto, as oportunidades para que isso ocorra são ofertadas de forma desigual.

Aos integrantes da classe dominada, que não detém o capital, as dificuldades são marcadas pela precariedade nos serviços mais básicos, o que, geralmente, deixa essa população a margem de suas potencialidades enquanto cidadãos, fazendo com que seus interesses sejam silenciados.

Em nosso país, a distribuição desigual da riqueza faz com que 70% ou mais da população vivam na pobreza. Nos grandes centros urbanos e na zona rural o povo é obrigado a viver em precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação. As famílias vivem atormentadas pelo desemprego e o salário é um dos menores do mundo [...]. Muitas crianças precisam trabalhar ao invés de irem à escola. A pobreza e as condições adversas de vida das crianças e jovens e de suas famílias, sem dúvida, geram dificuldades para a organização do ensino e aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 38).

Para o autor, que entende que a forma de organização do sistema socioeconômico interfere no trabalho escolar e no rendimento dos alunos, a oferta de um ensino de baixa qualidade, marginaliza socialmente as crianças. O que amplia ainda mais o abismo de desigualdades.

Assim sendo a escola, que não possui um ambiente social neutro, que ao mesmo tempo pode formar e transformar, criar, recriar, construir e desconstruir conceitos e preconceitos, identidades, valores, sofre com influências de certos ideais e de certos grupos, mas isso não significa que necessariamente tenha que perpetuar formas de tratamento que desfavoreçam uns e enalteçam outros, que haja silenciamento de um grupo em detrimento de outro.

Imaginar que a escola seja um local apolítico, em que são transmitidos conhecimentos objetivos e apartados do mundo das injustiças sociais, é manter uma postura conservadora. Perigosamente conservadora, por contribuir para a manutenção do *status quo* (ARANHA, 2006, p. 47).

Para Aranha (2006, p. 33), a escola não pode ser compreendida a margem da história, não há como separar educação, poder e suas relações com a política e a economia e considera que a educação: “[...] não pode, portanto, ser considerada apenas um simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança. A educação deve abrir espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura”.

Sendo assim, Libâneo (2006) afirma que é através do domínio do saber sistematizado que os alunos possam ter uma compreensão mais ampla da cultura, dos saberes e problemas locais, numa perspectiva nacional e universal, com o intuito de elaborá-los baseados em uma visão mais crítica e que sejam em função dos interesses da maioria da população.

Ademais, ao compreender que a escola historicamente vem privilegiando, predominantemente, um certo tipo de educação, que forma um certo tipo de seres

humanos e um certo tipo de sociedade, favorecendo mais uns que outros, compreende-se que ela – a escola – ainda está aquém de oferecer a criticidade necessária para que a maioria da população possa minimamente munir-se de ferramentas que auxiliem na desconstrução das desigualdades sociais aceitas e naturalizadas.

Assim, é necessário que se compreendam as relações humanas, sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas que permeiam a sociedade contemporânea, para que se esboce um panorama educacional mais comprometido com questões que, quando pedagogicamente trabalhadas, façam a diferença na vida das pessoas.

2.2.1 Educação contemporânea: um serviço a ser prestado ou um direito adquirido?

A partir de estudos realizados por Bauman (2001; 2009), podemos lançar nossos olhares e elucidar comportamentos que permeiam a sociedade no momento atual. Ela é considerada, segundo o autor, globalizada e sofre influências da lógica neoliberal, que privilegia a competitividade, o individualismo e o livre comércio e ainda é marcada por relações interpessoais que seguem também essa lógica.

Segundo Ianni (1999, p. 131), dentro das características sociais atuais supracitadas, ocorre ainda uma reestruturação do Estado, destinada a criar o Estado Mínimo, aquele que investe e patrocina, mas não governa e que é destituído de seus poderes. Dessa forma, a sociedade civil é dissociada desse mesmo Estado e amplos setores, “[...] compreendendo classes e grupos sociais, são alijados, barrados, esquecidos ou desafiados a situarem-se e moverem-se apenas ou principalmente nos espaços do mercado”.

E assim,

Muitas conquistas sociais de diferentes categorias operárias e outros assalariados já foram ou estão sendo redefinidas, reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir de palavras de ordem tais como “mercado”, “produtividade”, “competitividade”, com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver (IANNI, 1999, p. 130).

Ocorre, para Ianni (1999), um comprometimento por parte do Estado com tudo que é transnacional, mundial ou propriamente global. Devido a essa dissociação com a sociedade civil e conforme preceitos do neoliberalismo, reduz-se seu compromisso social, tornando-se uma anomalia com sérias implicações práticas e teóricas e adquirindo “[...] todas as características de um aparelho administrativo das classes e grupos dominantes, ou dos blocos de poder predominantes em escala mundial” (IANNI, 1999, p. 132).

Assim, sob essa premissa, a pessoa é desconsiderada como um elemento social sob a proteção do Estado, passando a ser responsabilizada por suas capacidades e responsabilidades individuais, seu próprio desenvolvimento e progresso, sendo levada ao individualismo, racionalidade e egoísmo, fundamentos característicos da lógica social atual (NETO EISENBACH; CAMPOS, 2017).

Desse modo, o momento atual da sociedade, tido por alguns teóricos como pós-moderno e por outros como modernidade tardia, neomodernidade ou hipermodernidade, além das características já citadas, apresenta o questionamento e a crítica aos paradigmas da modernidade e suas consequências como aspectos fundantes. Apresentando um cenário duvidoso, incerto, indeterminado e que desacredita de instituições como o direito, a família, a escola, o sindicato e os regimes políticos que foram elaborados no período da modernidade (NEIRA; NUNES, 2009).

Sendo que,

O pensamento pós-moderno não nega conhecimentos, incorpora-os, apaga a condição “ou isso, ou aquilo” e cria a condição “e isso, e aquilo”. O pós-modernismo privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem – de culturas, de pensamentos, de estéticas, de estilos, de modos de vida (NEIRA; NUNES, 2009, p. 165).

No período moderno, aspectos como hierarquização da ciência e do conhecimento (qual pensamento é mais válido que o outro?) por exemplo, a dicotomização (ou isto, ou aquilo), a racionalização, visão mecanicista do universo, visão reducionista e fragmentada de fenômenos complexos, separação do sujeito e suas dimensões afetivas da razão, ideias de ordem, limite e controle, são tidos como características norteadoras (NEIRA; NUNES, 2009). Desta forma, os questionamentos e críticas pós-modernas incorrem sobre esses aspectos.

Ademais, Bauman (2001; 2009), que também trata dos aspectos pertencentes a contemporaneidade, define o período histórico atual como modernidade líquida e afirma que a sociedade do século XXI não é menos moderna que a do século passado, porém é moderna de um modo diferente. Assim, declara o autor, a sociedade atual possui características da fluidez, que opera nos diversos setores da sociedade, sendo que nada adquire uma forma definitiva, sólida, nada permanece por muito tempo, o novo torna-se obsoleto com muita rapidez e a vida se precariza e é vivida em condições de constante incerteza, sobretudo para os grupos que não detêm capital e vivem da força de trabalho.

Então, relações interpessoais são construídas e baseadas nessa instabilidade, em que se privilegia o que é instantâneo, efêmero, em que valores adquirem a liquidez e as características do consumo, sendo que conceitos e estruturas da sociedade moderna tradicional, enfraquecem-se, dissolvem-se e reformulam-se, conclui o autor.

Ademais, estruturas sociais, políticas, econômicas e as próprias relações sociais que no período moderno eram tidas como algo sólido, consideradas duradouras, confiáveis, tornando o mundo previsível e, portanto administrável, não possuem atualmente padrões e configurações dadas, preestabelecidas, elas são muitas e chocam-se entre si, contradizendo-se em seus comandos conflitantes (BAUMAN, 2001).

[...] a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas ou barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem (BAUMAN, 2001, p. 23).

A vida contemporânea tornou-se um emaranhado complexo de dúvidas e questionamentos que levam as pessoas a uma compreensão tida como parcial ou rasa de sua própria realidade, o que segundo Bauman (2001, p. 34) “[...] não vai longe o suficiente para alcançar os complexos mecanismos que conectam nossos

movimentos com seus resultados e os determinam, e menos ainda as condições que mantém esses mecanismos em ação”.

Também essa falta de compreensão pode ser estimulada, por sofrerem influências neoliberais, atreladas ao comércio, pois “[...] à medida que a cultura empresarial começa a dominar a vida pública, torna-se mais difícil para os cidadãos pensar criticamente e agir moralmente” (GIROUX, 2003, p. 55), pois como características definidoras, essa cultura revela a baixa prioridade para com o pensamento crítico e para com a responsabilidade ética.

Assim, as pessoas são impingidas a agirem conforme a lógica de mercado que leva a produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados, gerando cidadãos passivos, que se interessam apenas em realizar seus desejos e obter ganhos materiais (indivíduos competitivos e interessados em si mesmos), que de certo modo, foram construídos pela própria cultura empresarial, tida como um meio de controle, através de um conjunto de forças ideológicas e institucionais (GIROUX, 2003).

Portanto, “[...] ao retirar do cidadão, sujeito, a oportunidade de **aprender a pensar** e imputar-lhe o papel de um ser econômico apenas, ao tempo em que essa convergência não se consubstancia, também retira-lhe da condição de cidadão seus direitos” (NETO EISENBACH; CAMPOS, 2017, p. 10985, grifo nosso).

Essa lógica interpenetra as formas de se educar pessoas, transferindo a elas esses princípios e valores, as formas de lidar consigo e com o outro, de ser e estar no mundo. A educação entra nesse jogo, sendo jogada e jogando ao mesmo tempo. Dessa maneira, caminha para ser tratada como mais um produto na prateleira e quando institucionalizada, nesses moldes neoliberais, sucumbe a parâmetros de tratamento empresarial. Como se seu funcionamento se resumisse a uma mera linha de produção.

A sociedade pós-moderna globalizada, neoliberal, mutante, consumista tende a ver a educação como mais um negócio que deva ser rentável e que gere resultados imediatos, porém ao tratar a educação como uma mercadoria deixa importantes fatores que fazem a diferença no meio educacional para segundo plano ou, simplesmente, estes nem são levados em conta (FREITAS, 2018).

A análise de caráter global desconsidera as particularidades da sala de aula, da vida de seus protagonistas e das condições de trabalho, enquanto a descentraliza, fechada em si mesma, não costuma revelar os

determinantes sociais e culturais que constituem qualquer instituição social. O resultado dessa compartimentalização tem acarretado um prejuízo significativo a quem a escola deveria atender, ou seja, à sociedade em geral (NEIRA; NUNES, 2009, p. 16).

Freitas (2018), ao tratar a reforma empresarial na educação, afirma que o que ocorre é uma transformação do direito a educação em um serviço a ser adquirido, pois processa-se um incentivo à privatização de bens públicos (como as escolas, por exemplo) e o enfraquecimento dos poderes do Estado, subordinando essas instituições aos interesses empresariais, o que, via de regra, altera e desconfigura o conceito de educação e suas reais finalidades. Seria a lógica de mercado uma lógica a ser seguida em ambiente escolar? Para responder, a ponderação torna-se fundamental.

Segundo Giroux (2003, p. 56), é necessário reconhecer que “[...] a educação deve ser tratada como um bem civil e não simplesmente como um local para investimentos comerciais ou para afirmar uma noção de bem privado, baseado exclusivamente no cumprimento de necessidades individuais”.

Ao se ter claro de que a educação não se trata de um *produto vendável na prateleira* e que também suas finalidades não vão ao encontro do ideário mercadológico-empresarial, Aranha (2006) que defende uma perspectiva integradora, vislumbrando um novo projeto de sociedade, acredita que ao se ter consciência da capacidade de pensamento e reflexão do ser humano, um ser criativo, defende que a educação é uma ação recíproca entre o indivíduo – ser histórico cultural – e a sociedade. Que essa educação deva agir como instância mediadora das mudanças de comportamento, sempre compreendendo o caráter social dos processos educativos, abrindo espaço para que seja possível uma reflexão crítica da cultura, pois está inserida dentro de um contexto social concreto (político, econômico e cultural), influenciando e sendo influenciada, portanto seus fins não devem ser exteriores à ação de educar, entendendo que seus fins são a própria vida.

Sob esse aspecto, as necessidades humanas devem ser analisadas concretamente, e as prioridades serão diferentes se nos propusermos a educar em uma favela ou em um bairro de elite. Portanto, os fins se baseiam em valores provisórios que se alteram conforme alcançamos os objetivos imediatos propostos e também enquanto muda a realidade vivida (ARANHA, 2006, p. 32).

Dessa maneira, a autora assevera que a educação possa ser uma ferramenta ou um instrumento que leve a “[...] conscientização das novas gerações diante dos problemas a serem enfrentados” (ARANHA, 2006, p. 48), vislumbrando melhorias que diminuam desigualdades e tratamentos injustos.

No entanto, por outro lado, com uma preocupação maior nos resultados a serem adquiridos; nas médias desejadas que os alunos atingirão em determinado teste padronizado; nas habilidades e competências básicas oficiais; na competitividade; na desvalorização da diversidade; no individualismo e meritocracia; na falta de perspectiva de humanização ou transformação social; na desvalorização do trabalho docente; no enaltecimento de certas disciplinas escolares em detrimento de outras, se estrutura a lógica empresarial na escola, que não se preocupa com a influência de fatores extraescolares no desempenho dos alunos e alunas (FREITAS, 2018).

E ademais, “com efeito, o governo, em resposta às influências neoliberais, equipa-se para avaliar o desempenho da educação com instrumentos de avaliação dos produtos, como se fosse possível pensar a educação sob essa equação mercadológica” (NETO EISENBACH; CAMPOS, 2017, p. 10993).

Assim, ao se refletir sobre essa forma de pensar a educação, recordamos o filme “Tempos Modernos” com Charles Chaplin no papel de um operário de indústria, em 1930, que se aliena, ao realizar tarefa altamente especializada, padronizada e que o reduz a uma mera engrenagem do sistema que visa a eficiência e os resultados de seus operários já coisificados.

No caso da educação nos moldes empresariais, em um comparativo com o filme, o aluno (“o operário”) é mais um número, pois o que importa são resultados quantitativos obtidos através dos testes padronizados e a exclusão se faz presente para aqueles que não se encaixam nesse esquema.

Apesar de o filme ter uma forte relação com o período da Idade Moderna e o processo de industrialização, em que o modelo fabril se fazia presente, nota-se que atualmente, apesar desse modelo estar sendo suplantado pela sociedade da tecnologia e da economia globalizada, a produção parcelada e fragmentada do início do século XX ainda exerce fortes influências em diversos setores da sociedade, como a educação ofertada às suas camadas mais pobres. Desumanizando e segregando.

A partir dessa lógica, Aranha (2006, p. 78) considera que “[...] a pessoa não é um fim, mas sempre um meio para se atingir qualquer outra coisa que se ache fora dela”, sendo que critérios de eficiência, produtividade e desempenho advindos de uma sociedade mormente administrada pela classe dominante adentram o território da escola, estimulando o comportamento individualista e competitivo e dificultando a construção da solidariedade em nome de interesses empresariais.

Carregado de uma visão tecnicista que destoa das necessidades e finalidades da instituição de ensino e baseado em velhas ideias que se julgavam superadas (século passado), o olhar neoliberal sobre a educação se baseia na sobrevivência do mais forte e na busca por resultados, que são obtidos apenas pelo próprio mérito, tendo como finalidades, embora nem sempre explícitas:

[...] garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho [...], garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado (FREITAS, 2018, p. 42).

Portanto, as ideias que permeiam e que são valorizadas nessa forma padronizada e homogeneizadora, levam a um tratamento desigual e injusto, ofertando de formas diferenciadas seu ensino e acreditando que a culpa do fracasso é única e exclusiva dos professores e/ou dos próprios alunos.

A concepção de uma educação seletiva para os “interessados em aprender”, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos “indesejáveis”. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: “não querem aprender” (FREITAS, 2018, p. 117).

A escola, ainda é fortemente impregnada com ideias do período moderno e enfrenta desafios inesperados gerados pela pós-modernidade, pois hoje, não pode mais ancorar seus objetivos e práticas nas certezas e deve buscar novas formas de legitimação em uma sociedade em constante mudança, marcada pela desconfiança (NEIRA; NUNES, 2009), porém ao sucumbir aos objetivos neoliberais e empresariais, o que ocorre parece ser um reforço de alguns preceitos conservadores advindos do período moderno, associados à lógica atual de mercado, que precisam ser questionados, problematizados e superados no ambiente escolar.

Com isso, nota-se que características como as citadas anteriormente corroboram para a formação de seres humanos que se encontram enfraquecidos no quesito humanidade, sendo levados ao nível de coisas consumíveis e que consomem acriticamente.

“Na sociedade dos consumidores, ninguém pode deixar de ser objeto de consumo”, ressalta Bauman (2009, p. 18). Alguns sendo colocados por mais tempo perto do polo das mercadorias e para que esses possam desfrutar da vida de consumo, precisam ser capazes de demonstrar seu próprio valor de uso, conclui o autor.

Presume-se então, que ao se coisificar os seres humanos, coisificam-se também, por conseguinte, suas relações. Quando alguns são vistos apenas como meios para se chegar a fins alheios e ligados meramente ao lucro, descartando individualidades em nome do individualismo e da competitividade do pensamento neoliberal são tidos como produtores de resultados, números.

Portanto, aqueles que são tratados como mercadoria, tendem a permanecer nesse *status*, pois, segundo o percurso histórico debatido anteriormente, não lhes são oferecidas oportunidades para que possam mostrar *seu próprio valor de uso*. Sendo assim as relações permanecem assimétricas e muitas vezes, são percebidas como “naturais”, pela ausência de senso crítico.

Segundo Aranha (2006), essa naturalização tem bases ideológicas, que influenciam tanto um estrato quanto o outro da sociedade, pois ambos acreditam que sua situação é orgânica. Assim, a educação baseada nesses preceitos reduz a possibilidade de o indivíduo construir uma personalidade social que o faça enxergar criticamente a situação em que se encontra e que a confronte.

Os resultados que estamos presenciando dessa educação, que exige um *valor de uso aos objetos de consumo*, ou seja, as pessoas, escancara-se nas desigualdades vividas por muitos, nas diversas formas de violência sofridas por outros tantos, nas exclusões e segregações de grupos que não se encaixam nas exigências feitas por aqueles que impõe esse ideário mercadológico; esse grupo sendo formado, em sua maioria, pelos detentores dos bens de consumo.

Portanto, um conhecimento limitado nos quesitos éticos e políticos, oferece também noções limitadas (quando oferecem) “[...] de como as escolas deveriam educar os estudantes para combater os limites opressivos da dominação baseada em gênero, raça, classe e idade” (GIROUX, 2003, p. 61), assim, formando uma

massa acrítica que apenas reproduz, pois o ideário mercadológico não oferece subsídios pedagógicos “[...] para que os estudantes envolvam-se criticamente com o conhecimento como uma ideologia profundamente comprometida com questões e lutas que dizem respeito à produção de identidades, cultura, poder e história (GIROUX, 2003, p. 61).

Para além, através de pesquisas realizadas por Libâneo (2006) e Filho e Araújo (2017), as quais indicam que a educação pública apresenta fracasso escolar, verificado na evasão escolar e na repetência entre outros fatores, como: inadequação de conteúdos, falta de preparo docente, defasagem na aprendizagem, falta de infraestrutura e materiais adequados, desinteresse da família etc., fica nítida a necessidade de uma reorganização estrutural e conceitual da educação que é ofertada à população de forma geral. Educação essa que apenas reforça a forma desigual de divisão da sociedade, com desiguais oportunidades nos diversos setores da vida social e que apresenta resultados que refletem essa situação.

Como forma de comprovação, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação (INEP, 2017) revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015.

No ensino fundamental, o 9º ano tem a maior taxa de evasão, 7,7% e a repetência na 1ª série do Ensino Médio chega a 15, 3%, sendo o índice alto também no 6ºano do Ensino Fundamental, com taxas de 14,4%, nos anos de 2014 e 2015.

Logo, uma relação íntima entre as mudanças econômicas e as mudanças que acontecem na educação de forma geral é notória, a forma como o mercado se comporta influencia a maneira de como se educar as pessoas, o que se torna importante ou deixa de ser é ditado pela lógica do capital. Aqui evidenciam-se o que “serve” e o que “não serve”, o que é aceitável e o que deve ser excluído, esquecido ou silenciado.

Neira e Nunes (2009, p. 38) confirmam e ilustram que a forma de ensinar, dança conforme a música do capital, ao declararem que:

Se, anteriormente, o sistema de ensino público priorizava a formação de uma força-trabalho disciplinada e confiável, a nova ordem capitalista exige trabalhadores com capacidade de aprender rapidamente, trabalhar em equipe de maneira criativa e confiável, tornando o setor produtivo algo mais

dinâmico e adaptado às rápidas transformações e às possíveis novas demandas.

Resultados de análise interpretativa dos fenômenos econômicos, políticos, sociais e culturais de Neto Eisenbach e Campos (2017, p. 10985) apontaram “[...] para a universalização do processo de ensino, centralização do processo educacional a uma perspectiva econômica universal, na qual o aluno – cidadão – é considerado um importante fator de produção, portanto, um ser econômico de produção”.

Estudantes de nossas escolas são vistos *apenas* como um projeto de futura mão de obra, sendo assim, corroboramos Neira e Nunes (2009), quando questionam sobre uma contradição que salta aos nossos olhos: por um lado existe a função social da escola contemporânea que preza por formar para inserir no mercado de trabalho, mercado este que se preocupa com o imediatismo das respostas às reivindicações advindas de diversos setores, sendo obcecado pelo acúmulo de capital.

Por outro lado, existe “[...] a formação dos cidadãos voltada para uma inserção crítica na vida pública, de forma a contribuir com a transformação das desigualdades que habitam esta sociedade democrática” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 15).

Problematiza-se ainda, afirmando que existe um abismo entre os discursos legais e documentos oficiais que regem o meio social e educacional, que controlam e normatizam a educação e a realidade vivida; um abismo entre as intenções e as realizações de fato. Leis e princípios indicativos, porém não resolutivos das questões cotidianas. Leis e princípios que defendem algo que a lógica de nossa sociedade atual faz ficar cada vez mais distante.

Como forma de um possível entendimento dessas contradições, verifica-se que a política vigente não se impõe apenas pelas leis no meio educacional, pois o comportamento de alunos e professores é permeado também pelo que se denomina de “currículo oculto”, demonstrando interesses implícitos em sua forma de ação (ARANHA, 2006).

Sendo assim, afirma-se que:

Para além do currículo oficial, a atividade educativa é permeada por normas, valores e crenças de tal modo entranhados que as pessoas não

tomam consciência explícita deles. Por exemplo, o insucesso e a exclusão escolar muitas vezes são atribuídos à incapacidade do aluno, quando na verdade já existe uma divisão na sociedade que impede a melhor distribuição de bens, incluindo aí o saber escolar. Da mesma maneira, preconceitos arraigados no imaginário da sociedade contra negros, pobres, mulheres e *gays* orientam a postura de pouco interesse ou até hostilidade nas relações em sala de aula (ARANHA, 2006, p. 47).

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) considerada também como constituição cidadã, em seus objetivos fundamentais (Artigo 3º) consagra metas em que há prevalência da preocupação com os Direitos Humanos, – previstas na maioria de tratados e convenções internacionais – garantindo o estado democrático de direito e justiça social, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

Também, em relação à educação nacional, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que possui o objetivo de propiciar a todos formação básica para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, preparando-os para a vida em sociedade. O ensino, segundo a lei (BRASIL, 1996), deve ser ministrado com base em alguns princípios (Artigo 3º) como, por exemplo: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização da experiência extraescolar, garantia de padrão de qualidade, consideração com a diversidade étnico-racial, dentre outros.

O que deixa clara uma preocupação com uma formação mais humanizada, que visa proporcionar, *teoricamente*, igualdade de oportunidades perante uma educação de maior qualidade que não tolera discriminações e busca a justiça social.

Outro documento que influencia diretamente a área de educação em todo território nacional, previsto pela Constituição (BRASIL, 1988), pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL 2014) é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que visa estabelecer, segundo o próprio documento, “[...] o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017, p. 5).

E que

[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2017, p. 5).

Destaca-se, porém, que toda elaboração que advém da consciência humana, assim como o direito, as leis, refletem as condições estruturais da sociedade em um determinado momento histórico e são nutridas pelos interesses daqueles que dominam esse momento, alerta Aranha (2006). E ainda assevera que como as leis são feitas pela elite, conseqüentemente, ocorre a defesa dos valores desse grupo que já detém privilégios.

“Por isso, ao examinar o texto de uma lei, é preciso ler nas entrelinhas, analisar o contexto em que se insere, a fim de descobrir as relações de poder que se acham por trás, no processo de sua gestação” (ARANHA, 2006, p. 83).

Sendo assim, nota-se que aparentemente, o que ocorre na atualidade é um modo superficial e, de certa forma, ingênuo (ou mal intencionado!) de se encarar a educação no Brasil (e em certas partes do mundo) o seu ensino institucionalizado, em que se aceita como sendo natural associar-se o desenvolvimento humano aos interesses mercadológicos empresariais. Vendendo a ideia que dessa associação, que preza pela dita “qualidade de ensino” e que em seus *discursos* rechaça a desigualdade e injustiça, possa *brotar* uma sociedade mais humanizada e defensora do bem-estar de todos e todas.

À primeira vista é possível achar que educação e cidadania convergem no ideal neoliberal que se impõe sobre a educação. Porém, uma leitura mais crítica e aguçada permite inferir que esses documentos enfatizam a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento do mercado de trabalho e o progresso da economia; defendem a qualidade da educação para que os alunos aprendam as competências necessárias para o mercado; clamam pela igualdade visando atingir as metas colocadas pelos próprios órgãos internacionais por meio de resultados obtidos em avaliações globais, mas defendem a meritocracia e o reconhecimento; decorrente disso, continuam falando em criar cada vez mais sistemas de avaliação; discursam sobre autonomia e participação da sociedade, mas não questionam o formato da escola tradicional (NETO EISENBACH; CAMPOS, 2017, p. 10997).

Intelectuais, educadores e estudantes criticam a prática da educação em nosso país, afirmando que existe uma distância entre a promessa e a realidade, pois a prática educativa

[...] nega no cotidiano o que afirma a lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem consciência nem

fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais (BRANDÃO, 2007, p. 56).

Um exemplo desse discurso que defende uma educação igualitária e de qualidade está exposto no atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que é um documento que norteia as políticas públicas do setor, definindo metas e objetivos para todos os níveis de ensino, pelos próximos dez anos.

Como destaque verifica-se que diversos segmentos da sociedade participaram de sua elaboração, tanto públicos quanto privados. Sendo um deles o movimento Todos pela Educação, que segundo o próprio PNE, esclareceu que tal movimento

[...] reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado (BRASIL, 2014, p. 18).

Ao mesmo tempo em que assume a influência dos setores privados empresariais que levam consigo as características tão marcadas do mundo do consumo e interesses de grupo, o documento define e defende em suas diretrizes, no artigo 2º, a necessidade de superação das desigualdades educacionais, melhoria na qualidade da educação, erradicação de todas as formas de discriminação, promoção humanística e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, dentre outros (BRASIL, 2014).

Uma diretriz em especial, desse mesmo artigo 2º, destaca-se, pois preocupa-se justamente com a formação para o trabalho aliada ao desenvolvimento moral e ético do ser humano que vive em sociedade: “V – formação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;” (BRASIL, 2014, p. 32).

Se a sociedade atual se fundamenta nos valores neoliberais do capital e do livre comércio, valores e princípios esses advindos de uma pequena parcela que dita as normas, é inevitável o questionamento: como é possível concatenar igualdade, justiça social, respeito à diversidade e aos direitos humanos a esses interesses privados e voltados a características que são contraditórias ao que é previsto nessas leis e documentos e na própria finalidade da educação?

Libâneo (2006) afirma que a classe dominante detém vários meios de produção que difundem suas ideias, valores e práticas, fazendo-os parecer como sendo representativos de todas as classes sociais (ideologia dominante), o que impulsiona a classe dominada a ficar a serviço dessa concepção dominante de mundo, criando uma ilusão de que nessa concepção estão englobados seus próprios interesses e preocupações.

Dessa forma, ofusca-se a visão e um conformismo se instala, as situações de desigualdades e injustiças ficam no campo da normalidade, naturalizando-se e perpetuando-se.

[...] a ideologia “naturaliza” a realidade, ao esconder o fato de que a existência só é produzida pelo próprio ser humano e só pode ser alterada por ele: não é “natural” que haja o contraste entre opulência e miséria, que exista a separação entre trabalho intelectual e braçal, nem que alguns estejam destinados ao mando e outros, à obediência. Na sociedade dividida aceita-se que a classe “que sabe pensar” controla as decisões e manda, enquanto a outra que “não sabe pensar” – embora tenha sido **impedida** de aprender e pensar – executa e obedece (ARANHA, 2006, p. 82, grifo da autora).

Assim, assume-se a ideia de que a escola é igual para todos, porém o que ocorre é uma igualdade formal de oportunidades e uma desigualdade de resultados em decorrência de capacidades e esforços individuais, cada um chegando onde suas capacidades e seu trabalho pessoal permitirem. Pode-se considerar que de forma implícita ou explícita, através de seu currículo, a escola transmite e consolida uma ideologia norteadas por valores que consistem e defendem o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade (NEIRA; NUNES, 2009), cada um sendo responsabilizado pelo seu próprio sucesso ou insucesso, “[...] o peso da trama dos padrões e responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMAN, 2001, p. 15), assim, não se levando em conta que outros fatores são cruciais e determinantes.

O que se percebe, a partir das ponderações descritas, de forma geral, é que a sociedade – a brasileira de baixa renda, em particular – precisa de uma educação de muita profundidade para conseguir refletir e confrontar sua situação de desigualdade e esta educação, propositalmente, não é oferecida para esta classe que apenas aprende a aprender a aprender, o que facilita o trabalho de massificação

e homogeneização de ideias e conceitos, tornando-os, por vezes, naturais e inquestionáveis. Gerando um conformismo acrítico.

De acordo com Bauman (2001), as pessoas por estarem satisfeitas com a escravidão, sentem-se livres nela e desta forma, não querem experimentar a necessidade de se libertar, perdendo a chance de tornarem-se genuinamente e verdadeiramente livres.

E ainda continua, ao sustentar que a

Ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar (BAUMAN, 2001, p. 27).

Presume-se assim que o exercício da liberdade anda de mãos dadas com o ato de pensar e refletir. E pensar, de certa forma, torna-se danoso e ameaçador, pois o simples fato de se questionar ou problematizar o que é tido como “normal” e único, pode desassossegá-los aqueles que querem manter seu *status*.

Portanto, fica evidente a necessidade de uma educação e de uma escola que tornem realmente acessíveis

[...] às novas gerações um conhecimento que as possibilite “sentir-se em casa no mundo”, e esta parece ser a tarefa sociopolítica mais relevante da educação escolar. Conhecer é, enfim, constituir o que chamamos “nosso mundo” (o que nos autoriza a intervir), processo que se realiza no infinito compartilhar de sentidos gerados pelos seres humanos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 14).

Porém, por outro lado, a reforma empresarial que vem ocorrendo na educação, segundo Freitas (2018), tem insistido para que as aprendizagens envolvendo habilidades e competências sejam mais focadas nas disciplinas tidas como básicas (usualmente português e matemática – que aparecem em seus testes e medições de desempenho), o que reduz a oferta de conhecimentos, corroborando para ausência de uma consciência crítica e, por conseguinte, reduzindo a possibilidade de o (a) aluno (a) intervir de uma forma mais efetiva e transformadora em sua própria realidade.

Para os reformistas ocorre um temor de que processos de trabalho, existentes no mercado, voltados ao uso maior de tecnologias, demandem, provavelmente, mais instrução e conhecimentos que o considerado aceitável,

educando demais a mão de obra. Conhecimentos, como foi visto anteriormente, que se destinam a uma camada da sociedade que pertence à elite detentora dos bens de consumo, caso contrário, o nível de conscientização da população se elevaria, colocando em xeque o próprio ideário dominante, constata Freitas (2018).

Logo, averigua-se que a educação é um instrumento de manutenção ou transformação social e quando não há reflexão sobre a mesma, ocorre apenas uma reprodução dos meios de produção, baseada em uma “[...] concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência”, afirma Luckesi (2011, p. 47).

Quanto mais se preocupam com resultados e testes padronizados, como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), desmerecendo o trabalho docente, reduzindo os saberes e dando mais importância apenas às disciplinas que são consideradas como básicas para esse ideário padronizador, assim setores de baixa renda ficam – propositalmente – mais afastados de um nível de consciência que leve a uma maior compreensão crítica do que acontece em nosso entorno.

Dessa forma, sem reflexão, ocorre uma alienação, que corrobora para a manutenção do *status quo* e da passividade perante os acontecimentos, gerando indivíduos manipuláveis e acríticos. Então, “o ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva” (FREIRE, 2018, p. 45).

Com essa alienação da sociedade que também se faz presente no ambiente escolar, de certa forma, ocorre apenas um reforço do ideário vigente, que pela falta de problematização, pode ser tido como a forma mais “correta” e única de se fazer educação, tanto pelo senso comum como pelos próprios atores envolvidos no processo institucionalizado de ensino.

A mesma educação que ensina, pode deseducar, correndo-se o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, “[...] tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que iguala e deforma”, segundo Brandão (2007, p. 25).

Freitas (2018) em suas considerações declara que a ausência de um pensamento mais crítico e questionador leva a uma redução do real poder educativo e a uma banalização das finalidades da educação, quando

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (FREITAS, 2018, p. 82).

Assim, segundo essa visão reducionista de educação, o importante a se discutir no ambiente escolar, fica para segundo plano, focando-se apenas nos resultados, pois a maior preocupação recai sobre a reputação e os benefícios que a escola vai ter, ou não, se por acaso, não corresponder aos índices desejáveis na realização desses testes.

De acordo com Neira e Nunes (2009), os pressupostos que pertencem ao mundo da economia impõem exigências contraditórias à função social da escola, pois este mundo parece pleitear demandas diferentes daquelas advindas da esfera política, na qual a sociedade é vista como democrática, em que todos os indivíduos são considerados iguais perante a lei e as instituições.

Ainda, continuam os autores,

A escola defronta-se com um paradoxo quando observada do ponto de vista da sua função social. Se, por um lado, deve provocar o desenvolvimento dos conhecimentos que permitam a incorporação eficaz dos alunos ao mundo das relações, no âmbito da liberdade de consumo e escolha, da participação política, e da responsabilidade social e familiar, por outro, solicita-se uma incorporação submissa e disciplinada da maioria, no mundo do trabalho assalariado, ou, no caso das elites que ocuparão posições sociais privilegiadas, a garantia da manutenção da sua condição de acúmulo dos dividendos extraídos da força de trabalho dos menos favorecidos (NEIRA; NUNES, 2009, p. 40).

Portanto, nota-se que a educação institucionalizada desde que foi considerada como um direito de todos, apresenta-se como um campo de disputas, em que os interesses daqueles que estão no poder se confrontam com os daqueles que buscam meios menos desiguais de vida.

Um pensamento voltado ao conservadorismo circunda nossa realidade atual, o qual está imerso no ideário dominante, fazendo que essa disputa já comece desigual pois, utiliza-se da ideologia para mascarar o intuito de “[...] naturalizar as desigualdades sociais, escamotear os conflitos de classe e produzir uma massa de seres não críticos” (ARAÚJO; SOBRAL; AYRES, 2018, p. 85).

Mas afinal, qual a ligação do conservadorismo com a educação?

2.2.2 Conservadorismo na Educação

Ao tratarmos do conservadorismo e sua influência no setor educacional, recairemos nossos olhares e preocupações em sua retórica voltada ao campo político, que segundo Hirschmam (1992 *apud* SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 80) se apresenta “[...] como enfrentamento a qualquer mudança no ordenamento político que possa, de alguma forma, transformar as relações de poder em uma sociedade”.

Também apontamos que existe uma estreita ligação entre o conservadorismo e o modelo capitalista, que interfere, como já vimos anteriormente, diretamente na forma como se deve educar as pessoas. Assim, sob a ótica competitivista e individualista do capitalismo e do mercado, ocorre a separação entre ganhadores e perdedores através de *rankings* educacionais, exaltando habilidades e competências como finalidades a serem alcançadas, assemelhando a escola a uma fábrica, em que se deve atender aos interesses econômicos empresariais (CORREIA, 2013).

A manutenção, a conservação, a continuidade, a preservação, o respeito a tradição e as instituições duradouras de nossa sociedade são características que vão ao encontro do conservadorismo que se apresenta “[...] carregado de senso comum, o que o torna extremamente sedutor” segundo Sepulveda e Sepulveda (2016, p. 84), o que também cria uma forte identificação da população por ser baseado nesse tradicionalismo, argumentam os autores.

Assim, a escola, local de diversidades, se encontra em um campo de contradições, em que por um lado abre seus portões para uma vasta gama de grupos sociais que se diferem entre si, que possuem seus modos peculiares de viver e pensar e, por outro, é pressionada a atender aos anseios de uma sociedade globalizada que é baseada em preceitos capitalistas e neoliberais, e caminham para uma homogeneização acrítica.

O papel do conservadorismo seria então o de reforçar os discursos dos detentores dos bens de consumo, o que visa:

[...] evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário, [...]. Vale destacar que quando o conservadorismo do campo político tem que discutir qualquer assunto de natureza moral ou comportamental, ele tende a defender os valores tradicionais. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 81).

Então, pode-se afirmar que qualquer forma de pensar que se encontre fora dos ditames conservadores, torna-se alvo de críticas e exclusões. Racismo, sexismo, entre outros são construções de um pensamento conservador, pois seus defensores acreditam que nem todos têm o direito ou a possibilidade de dizer tudo, não são reconhecidos em seus discursos e apenas o discurso conservador é aceitável, verdadeiro e correto (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016).

Isto posto, após desenvolver reflexões em torno da Educação Física inspirada por uma perspectiva cultural e buscar compreender a relação da educação com aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais, neste momento, direcionaremos nossos olhares para as questões de gênero, visando um tratamento dialético perante os conflitos sociais e do universo escolar, tendo sua relação com a Educação Física como primeiro cenário.

2.3 Parte II – Educação Física, Gênero e Sociedade

*Crianças na quadra da escola; aula de Educação Física; organização para um jogo e o jogo começa.
De repente um menino grita para outro menino:
- Ei, joga direito, cê tá parecendo mulherzinha!*

Natural... Normal...

A palavra *natural* pode ter algumas interpretações, dentre elas destacam-se: conforme à natureza ou relativo a ela, que segue a ordem regular das coisas, adquirido por nascimento, provável, inerente, presumível, (MICHAELIS.UOL.COM.BR, 2019). Já o termo *normal* qualifica “[...] **algo como comum, regular e usual**, significando que não foge aos padrões ou a norma. [...] Quando se diz que determinada pessoa é normal, quer dizer que apresenta um comportamento e aparência que é socialmente aceitável e comum” (SIGNIFICADOS.COM.BR, 2017, *online*, grifo do autor).

Iniciar definindo esses conceitos, é tentar compreender e refletir sobre muitos comportamentos e atitudes que acontecem no ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de Educação Física.

Para tanto, Louro (2003, p. 63, grifo do autor) destaca que

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”.

Sendo assim, indagar-se sobre a naturalização e normalização, nesse caso, é voltar-se para as construções socio-histórico-culturais acerca dos corpos envolvidos nas práticas pedagógicas.

Para Daolio (2014, p. 74) “[...] há uma construção cultural do corpo, definida e colocada em prática em função das especificidades culturais de cada sociedade. O conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que caracterizam uma cultura também se referem ao corpo [...]”. E sobre essa construção são “[...]conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.”, não sendo o corpo algo universal, o mesmo é mutável e provisório, complementa Goellner (2013, p. 30).

Ademais,

Um corpo não é apenas um corpo. É também 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. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2013, p. 31).

Além disso, pressupõe-se que na natureza humana ocorra uma relação simultânea e indissociável entre aspectos biológicos e culturais, sendo o ser humano o resultado dessa intrincada relação. “Não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura e também não podemos imaginar um corpo natural, não cultural” (DAOLIO, 2014, p. 48).

Isso posto, destaca-se que o universo escolar da Educação Física desde seu início esteve (e em alguns casos ainda está) muito arraigado a conceitos biológicos (LOURO, 2003), que propagam tratamentos desiguais aos corpos femininos e masculinos a partir de suas diferenças físicas, normalizando-os e naturalizando-os. “A diferença **biológica** entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença **anatômica** entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença

socialmente construída entre os **gêneros** [...]” (BOURDIEU, 2019, p. 26, grifo do autor).

Ao ser considerada um componente curricular que atua sobre e por meio do corpo, a Educação Física apresentou em suas práticas muitos aspectos de influência biologizante, o que mostrou-se determinante para forma como é vista (ainda hoje) na escola e na sociedade de forma geral; assim, sob esse prisma, considera-se o corpo apenas um conjunto biológico que responde sempre da mesma forma, devido à semelhanças entre esses corpos participantes das aulas, sendo que, “as diferenças entre os alunos ou não serão percebidas pelo professor ou serão justificadas como fruto da natureza. Assim, alguns alunos serão considerados biologicamente bem-dotados e outros, menos dotados” (DAOLIO, 2014, p. 87).

O que leva a uma homogeneização e universalização dos seres, modelando socialmente suas atitudes, desejos, comportamentos, sendo que tal processo tem relação com práticas de segregação e hierarquização dos sujeitos (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016), conferindo aos homens a melhor parte (BOURDIEU, 2019).

Desta forma, Louro (2003) defende a necessidade e importância de se atentar ao que socialmente é construído sobre os sexos, sendo que “é através do adestramento dos corpos que se impõe as disposições mais fundamentais, as que tornam ao mesmo tempo **inclinados** e **aptos** a entrar nos jogos sociais [...]” destacando que a educação gera estímulos desiguais para meninos e meninas, o que, por conseguinte, diferencia o engajamento de cada um nesses jogos (BOURDIEU, 2019, p. 95, grifo do autor).

Historicamente, discursos que pregavam essa diferenciação baseada nos aspectos biológicos foram construindo representações de que homens e mulheres possuíam “essências” distintas e específicas que foram chanceladas pela ordem médico-científica, passando a ser divulgadas e naturalizadas, estabelecendo assim uma ideia de haver uma “natureza” feminina e outra masculina (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Foi a partir desses discursos que se atribuiu às mulheres a representação de donas de casa, dotadas de “instinto” maternal e, por isso, encarregadas da educação dos filhos. Suas atividades diárias as limitavam cada vez mais à esfera privada das instituições familiares. Ao contrário, a vida e as experiências dos homens eram direcionadas aos espaços públicos, o que

também compreendia a vinculação desses sujeitos a clubes e turmas de treinamento escolares, assim como a adesão a múltiplas atividades em que a “virilidade”, a “superioridade” e o físico masculinos poderiam ser explorados (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 66).

Para Bourdieu (2019) ocorre uma construção simbólica da superioridade masculina (dominação masculina), feita a partir da visão daqueles que detêm mais poder. Essa construção se situa no campo, nomeado por ele, da violência simbólica, que atua de forma invisível, insensível e suave, sendo ligado a fatores psicológicos, sociais e emocionais, criando esquemas inconscientes de percepção, visão e atuação no mundo; o que leva a acreditar que tais esquemas são naturais e não construídos. Em outras palavras, as identidades vão sendo incutidas sem que haja uma percepção consciente, sem que se dê conta do trabalho de construção social, assim a percepção é de que tudo é consequência da natureza e de aspectos biológicos.

Desse modo, é por meio da incorporação e da interiorização de uma identidade simbólica masculina socialmente construída (imposta e dominadora) que se perde a dimensão social dessa construção e se interpreta, por conseguinte, o que é simbólico como sendo natural, biológico; além disso ocorre também uma construção social que coloca em oposição o masculino e o feminino, uma divisão binária desigual, associando o que é superior ao primeiro e o que é inferior ao segundo (BOURDIEU, 2019).

Outrossim,

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (alto/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é produto (BOURDIEU, 2019, p. 64-65).

Tanto meninos quanto meninas, homens ou mulheres sofrem com os efeitos produzidos por essa violência simbólica também no campo das práticas corporais; por exemplo, como quando se impõe que se goste de futebol, o que “[...] pode ser considerada quase uma obrigação para todos meninos ‘normais’” (RAMOS *et al.*,

2017, p. 91) no Brasil ou, mesmo antes de nascer, espera-se desses meninos que sejam ativos e seguros, e que quando estiverem mais velhos poderão brincar na rua (bicicleta, subir em árvores, jogar bola, pipa etc.), tendo mais liberdade de movimento, não precisando ficar em casa, pois segundo as próprias mães, iriam atrapalhar (DAOLIO, 2014).

De acordo com Cavaleiro e Vianna (2010) existe uma forte ligação entre o universo masculino e o esporte, este segundo sendo visto como parte da existência masculina, assim, “[...] gostar de futebol ou exercícios pesados, jogar duro, mostrar-se rude e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer menino ou garoto ‘normal e sadio’” (CAVALEIRO; VIANNA, 2010, p. 140).

Sendo assim, o trabalho social de inculcação e incorporação se dá nos meninos e nos homens, porém, segundo Bourdieu (2019, p. 88) o privilégio da dominação masculina é também uma cilada quando “[...] impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”.

Por outro lado,

Em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujarem, não suarem. Portanto, devem ficar em casa, a fim de ser preservadas das brincadeiras “de menino” e ajudar as mães nos trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente, quando se tornarem esposas e mães (DAOLIO, 2014, p. 76-77).

Desta forma, pode-se afirmar que as conexões entre esporte e a masculinidade são visíveis na sociedade e na escola, sendo que nas aulas de Educação Física certos movimentos e atitudes são entendidos como naturais e destinados para cada sexo, inscritos biologicamente nos corpos, o que faz criar expectativas quanto ao desempenho de habilidades motoras de meninos e meninas (CAVALEIRO; VIANNA, 2010).

Além disso, segundo Prado, Altmann e Ribeiro (2016), quando ocorre a divisão das práticas corporais e/ou esportivas em masculinas ou femininas, pode haver uma desvalorização de determinadas práticas e falta de apoio a algumas

modalidades, como consequência negativa dessa divisão e dos conceitos binários desiguais que se tem acerca do universo masculino e feminino

[...] como nos casos do futebol ou de determinadas artes marciais, quando praticadas por mulheres, ou da ginástica artística, do voleibol ou da dança, quando protagonizadas pelo homem. Em situações mais extremas, essas atitudes podem se tornar discriminatórias, apresentando como resultado o preconceito, a intolerância e a demonstração de violência em relação ao que não é considerado “normal” ou “apropriado” (p. 65).

Em vista disso, no ambiente pedagógico da Educação Física, as questões relativas a gênero e suas construções, quando naturalizadas e normalizadas, refletindo-se na disseminação de estereótipos, preconceitos, violências, discriminações, reproduzindo situações de desigualdades e injustiças em suas práticas corporais, nos comportamentos e atitudes de alunas e alunos, necessitam de aprofundamento, problematização e uma atenção pedagógica consciente.

Pois assim,

[...] as aulas da disciplina permitiriam questionar alguns regimes de verdade sobre os corpos, gêneros e sexualidades, quando estes limitam as possibilidades de experiências com práticas corporais e esportivas, estigmatizam os sujeitos ou os colocam em estruturas hierárquicas desiguais (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 73).

O que fica notório quando, em estudo realizado por Uchoga e Altmann (2016), evidenciam-se diferentes envolvimento nas atividades realizadas durante as aulas, independentemente do conteúdo, levando meninos e meninas a desenvolverem habilidades motoras distintas.

Nesse estudo, portanto, destacou-se que a participação de meninos e meninas era mediada por fatores como “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais”, sendo que o gênero masculino apresentava uma visão mais positiva referente a eles, permitindo que seu envolvimento nas atividades fosse maior, o que levou a ousar mais perante as aprendizagens quando em comparação ao feminino (UCHOGA; ALTMANN, 2016).

Também quanto a prática efetiva nas atividades propostas, notou-se a influência desses fatores, quando “[...] em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades” (UCHOGA; ALTMANN, 2016, p. 169).

Daólio (2014, p. 77) ao refletir, quando um fato que ocorreu em sua aula lhe chamou a atenção, em que uma menina se autointitulou de “anta” por não ter conseguido realizar um movimento, observando assim a percepção que as meninas tinham de que os meninos, em praticamente todas as atividades, eram mais habilidosos que elas, debruçou suas preocupações na construção cultural do corpo feminino e uma de suas conclusões foi de que hábitos corporais masculinos e femininos disseminados e incutidos culturalmente (e inconscientemente) “[...] vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que outro em termos motores”.

Outro exemplo para ressaltar a necessidade de aprofundamento, reflexão e problematização das questões de gênero que permeiam as aulas de Educação Física no ambiente escolar, ocorreu durante a observação de aulas no estudo de Corsino e Auad (2012) em que fica evidente que é considerada “natural e normal” a superioridade masculina na realização das práticas corporais:

Durante o aquecimento, ao observar a forma como os(as) colegas estavam executando, uma menina chamou a atenção: “Nossa, os meninos estão pior do que as meninas hein!”. Essa fala proferida pela menina exemplifica como há interiorizado na maioria das meninas um pressuposto de que os meninos são **melhores** na realização de exercícios físicos (CORSINO; AUAD, 2012, p. 71, grifo dos autores).

Para tanto, Bourdieu (2019, p. 64, grifo nosso) afirma que as estruturas de dominação (que não estão ausentes nas aulas de Educação Física), são produto de um trabalho histórico incessante de reprodução e que ocorre uma contribuição de agentes específicos “[...] (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, **Escola**, Estado”, para que isso aconteça repetidamente. Assim, aqueles que são dominados reproduzem e aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes a essas relações de dominação, naturalizando-as e perpetuando-as.

Segundo o autor, os efeitos dessa dominação não estão presentes no campo consciente e de controle da vontade, se exercem intrincados aos esquemas de percepção, avaliação e ação presentes no cotidiano das pessoas, ou seja, na internalização de valores e princípios que acabam constituindo o estilo de vida e a visão que se tem de mundo (intercambio eu-meio/meio-eu).

Deste modo

[...] temos que registrar e levar em conta a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes. Assim se percebe que essa construção prática, longe de ser um ato intelectual consciente, livre, deliberado de um “sujeito” isolado, é, ela própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam **sensível** a certas manifestações simbólicas do poder (BOURDIEU, 2019, p. 72, grifo do autor).

Portanto, as relações humanas são permeadas pelo poder, sendo que para Foucault (2014a, p. 134) “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, seu exercício envolve arranjos sutis, de aparência inocente e duvidosa, com grande poder de difusão, que controlam, a partir dos detalhes, o tempo e o espaço em que esses corpos habitam, por fim adestrando-os.

Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificá-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 2014a, p. 167).

Sendo assim, Louro (2003) afirma que a atenção deve voltar-se especialmente para as práticas cotidianas, em que todos os sujeitos passam por um processo de “fabricação” que é continuado, muito sutil e quase imperceptível.

Formas de dominação inconscientes e sorrateiras, permeadas pelas relações de poder que disseminam o que é aceitável ou não, estão, portanto, presentes nas aulas de Educação Física na escola, evidenciando-se por meio das práticas corporais, dos comportamentos e atitudes de alunas e alunos e inclusive das próprias professoras e professores.

Assim sendo, segundo Louro (2003, p. 80-81), é preciso atentar-se e reconhecer que “[...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz, [...]”, não apenas transmite conhecimentos, mas também fabrica sujeitos, identidades de gênero, étnicas, de classe, sendo que essas mesmas identidades são produzidas por meio de relações desiguais, assevera a autora.

Por meio do entendimento de que a escola, a Educação Física e a educação de forma geral, não devam se guiar por uma perspectiva meramente mercantilista, que exclui aqueles que não se encaixam em seu esquema homogeneizador e exacerba a competição, enxergando na escola mais uma fonte de lucro e produção de mão de obra, recusando o reconhecimento da existência de fatores contrariantes externos que influenciam diretamente seus envolvidos, potencializando assim, tratamentos desiguais e injustos (FREITAS, 2018), entende-se, para que haja um ensino que leve em conta a diversidade e adversidade presente no ambiente escolar, que a perspectiva cultural (NEIRA; NUNES, 2009; DAOLIO, 2014) é um veículo que “[...] amplia as possibilidades educativas, permitindo, entre outras, a abordagem de questões de gênero durante as aulas” (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 69).

2.3.1 Para além de determinismos biológicos

A perspectiva cultural, por sua vez, tem bases nos “Estudos Culturais”, que, segundo Neira e Nunes (2009), possuem como um de seus focos, propostas de democratização das relações de poder e de transformações sociais. Centra suas discussões no simbólico e na vivência cotidiana, tentando associá-las ao poder; também negam qualquer tipo de conhecimento como verdade absoluta, pois

Sua base teórica exige que a explicação do real não se defina por uma única noção de realidade, o que implica o questionamento da visão universal de homem, mundo e sociedade propagadas por determinados setores da sociedade, bem como na interpelação das práticas que insistem em afirmar tal condição (NEIRA;NUNES, 2009, p. 192-193).

Sendo assim, a partir dessa perspectiva, podem ser explorados e questionados temas como os condicionantes culturais, que engessam modos de agir e pensar e que qualificam o masculino e o feminino, definindo práticas, gostos e comportamentos (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Portanto, a Educação Física escolar quando compreende o corpo também como uma construção cultural, plural, variável e inacabada, caminha para o entendimento que o conceito de gênero, vai além do determinismo biológico, sendo uma categoria de análise que se baseia em preceitos científicos e defende que:

A diferença compreendida como desigualdade não permite entender o ser humano como um ser complexo marcado por aspectos biológicos, culturais e sociais. É essa diferença que nos faz humanos, seres tão semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes (ZUZZI; KNIJNIK, 2010, p. 62).

Assim sendo, para Louro (2003), Altmann (2015) e Auad (2018) o gênero é uma construção sociocultural que independe do sexo e dos aspectos biológicos,

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade (AUAD, 2018, p. 21).

Tendo em vista tais conceitos baseados na perspectiva cultural, considerando que uma das finalidades da educação no Brasil, segundo a LDB (BRASIL, 1996), é o pleno desenvolvimento do educando e que em seus princípios defende aspectos como o respeito, a liberdade, a igualdade e a tolerância, lembrando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) todos devem receber igual proteção contra qualquer tipo de discriminação ou seu incitamento, sendo reconhecidos como pessoas perante a lei, a Educação Física escolar, que deve direcionar suas práticas pedagógicas segundo tais assertivas, também necessita compreender que “[...] é necessário perceber que existem diferentes significados atribuídos aos corpos, segundo os quais nossas certezas sobre o que é correto/errado, feminino/masculino, belo/feio ou apropriado/inapropriado para as condutas dos sujeitos podem ser reconstruídas” (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 73).

Essa reconstrução baseada nas premissas legais e na perspectiva cultural, pode potencializar a promoção de relações sociais mais equânimes e estimular o reconhecimento da alteridade, buscando subverter as dinâmicas sociais excludentes; desta forma, ocorre também a necessidade de identificar como o poder tem se exercido e como influencia os sentidos e rumos da prática educativa, sendo que tal identificação e entendimento oportuniza a geração de ferramentas para orientar as práticas no sentido de ideais democráticos (OLIVEIRA, 2017).

Então, “[...] ao inserirmos os estudos de gênero na escola buscamos problematizar as construções sociais acerca do feminino e do masculino, partindo da

ruptura da naturalização do comportamento dos indivíduos” (OLIVEIRA, 2017, p. 29).

No entanto, para que haja consciência, por parte da professora e do professor, sobre a necessidade de problematização das questões de gênero presentes e que muitas vezes tornam-se invisíveis, mal compreendidas, naturalizadas e normalizadas nas aulas de Educação Física, existe a necessidade de aprofundamento, discussão e reflexão sobre conhecimentos e temáticas que seriam oferecidas nas formações inicial e continuada, porém como visto por Correia, Deive e Murad (2017, p. 19) “[...] os conflitos de gênero, recorrentes no contexto da EF escolar, repetem-se na graduação e não são temas prioritários na formação em EF”.

Ao banalizar tal temática, conteúdos que influenciam diretamente na qualidade das relações humanas e na construção de identidades podem ser deixados para segundo plano ou nem serem abordados.

No ambiente escolar, a formação de corpos generificados e a necessidade de compreender as questões de gênero neste universo são extremamente importantes para que se possa desconstruir a formação fundamentada no androcentrismo (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 311).

A importância da discussão das questões envolvendo gênero pode ser observada nos níveis elevados de violência que tem relação direta com construções sociais, culturais e simbólicas acerca dessas questões.

A violência ligada às questões de gênero, segundo Bandeira (2014), está intimamente associada às relações assimétricas de poder, sendo motivada pelas desigualdades causadas e baseada na condição de sexo, começando no universo familiar e indo em direção a outros setores da sociedade, ainda muito marcados por representações patriarcais sobre a mulher.

Existe um controle social sobre os corpos, mentes e sexualidade feminina e um ideário que justifica a persistência da violência pela lógica de que a mulher não cumpre com seus papéis sociais preestabelecidos, mostrando que ainda não há “[...] ruptura significativa nas estruturas antigas, as que ordenam e regem as hierarquias e os papéis femininos e masculinos na esfera familiar”, o que acaba por ser projetado e processado em outros espaços institucionais (BANDEIRA, 2014, p. 457).

Ademais, dados ilustram que:

De acordo com estudo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), a cada dez feminicídios registrados em 23 países da região em 2017, quatro ocorreram no Brasil. Naquele ano, pelo menos 2.795 mulheres foram assassinadas, das quais 1.133 no Brasil (SENADO NOTÍCIAS, 2019, *online*).

Desta forma, para se alcançar o nível da reflexão sobre questões que permeiam a temática gênero, é necessário que se fomentem políticas públicas educacionais voltadas à formação docente que estejam com suas preocupações direcionadas à diversidade e ao respeito, pois, segundo Furlan e Furlan (2011), a escola é um espaço privilegiado de construção do ser, que abarca as diversidades e deve promover discussões sobre igualdade de direitos e sobre a recusa de qualquer tipo de discriminação e propagação de desigualdades.

Entretanto, as políticas públicas relacionadas à educação e à formação docente ainda estão aquém desse ideal, pois “a formação de professores/as muitas vezes não abarca alguns temas importantes que deveriam ser trabalhados na educação. [...] A formação de professores/as em relação à prática pedagógica que busque educar pelo respeito à diversidade ainda é incipiente” (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 307).

2.3.2 Um breve olhar sobre a formação docente (inicial e continuada) e sua relação com as questões de gênero

Apesar de não ser foco de nosso estudo, a temática formação de professores será brevemente abordada apenas com o intuito de ressaltar sua importância e influência na atuação profissional relacionada às questões de gênero, sem grandes aprofundamentos. No entanto, é de nosso conhecimento que a questão da formação docente é um campo exaustivamente pesquisado e que apresenta vasta gama de estudos que contribuem para um maior entendimento sobre a complexidade de fatores que influenciam na atuação docente.

Sendo assim, em estudo realizado por Correia, Devide e Murad (2017, p. 21), ao analisar a grade curricular de um curso de licenciatura em Educação Física, verificou-se uma carência de disciplinas e conteúdos voltados a abordagem da temática gênero, o que “[...] dificulta a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva e transformadora em relação aos conflitos de gênero na EF escolar” e

denota assim a necessidade em se rever e repensar os conteúdos dos currículos que compõe a licenciatura, pois em consonância com os autores acreditamos que o momento adequado para discussão da temática gênero seja na graduação,

[...] uma vez que essa [temática] tem se manifestado como um problema didático a ser solucionado pelos docentes durante a intervenção pedagógica junto às turmas nas escolas, aspecto que tende a oferecer resistência dos alunos e alunas ao longo da vida escolar, com ênfase no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio (CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017, p. 29-30).

Ademais, para Corsino e Auad (2012) nas aulas de Educação Física ocorre o que foi identificado por eles como jogo das resistências e das aceitações, em que identidades são construídas em meio a relações de poder assimétricas, produzindo diferentes efeitos, tendo como resultados diversos conflitos de gênero durante as aulas.

Os(as) alunos(as) aceitam pessoas de outro sexo nas atividades, mas, ainda assim, ao perceberem algum erro por parte das meninas, referem-se a elas com palavras que representam as hierarquias de gênero estruturadas em nossa sociedade, como foi o caso de uma aula em que uma menina estava **jogando** futebol com os meninos e apresentava um nível de habilidade equivalente a dos meninos, mas, ao tentar chutar a bola e **furar**, um menino do mesmo time ficou indignado, dizendo em alto tom para seus colegas: “Eu não falei, a culpa é de vocês, que colocam menina no time” (CORSINO; AUAD, 2012, p. 82-83, grifo do autor).

Dessa forma, pondera-se que, para que haja entendimento e identificação desse jogo de aceitações e resistências citado pelos autores e também a compreensão de outros aspectos que permeiam o universo das questões de gênero nas aulas de Educação Física, é preciso um alicerce teórico metodológico que possa ser ofertado nos momentos em que os futuros professores estiverem cursando a graduação ou também que se ofertem conhecimentos de forma continuada sobre a temática.

Sendo que a partir de dados empíricos coletados por Correia, Devides e Murad (2017), constatou-se que ocorre uma falta de conhecimento, por parte dos docentes, para realizar problematizações que estejam relacionadas a determinadas práticas corporais que foram sendo generificadas culturalmente.

Portanto, uma formação inicial e continuada que questione, discuta e reflita sobre as relações culturalmente construídas entre homens e mulheres, poderia

tornar-se um auxílio aos docentes, já que oferecia ferramentas para que os mesmos pudessem (re)pensar suas práticas pedagógicas (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016), possuindo assim recursos para realizar problematizações que direcionassem para uma desconstrução e desnaturalização de atitudes e comportamentos que apenas perpetuam estereótipos e preconceitos.

Sendo que,

Dessa maneira, os/as docentes teriam condições de planejar, preparar e implementar atividades, de forma a permitir aos/as alunos/as questionar, refletir e problematizar a ideia de que a escolha de qualquer tipo de atividade corporal, seja ela esportiva ou não, não precisa ser determinada pelo fato de o sujeito se reconhecer como masculino ou feminino (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 71).

Corsino e Auad (2012) corroboram com a ideia da necessidade de os docentes possuírem um conhecimento mais aprofundado sobre as relações de gênero, sendo que saberes poderiam ser obtidos na graduação, para que uma reflexão crítica permeasse as ações docentes e contribuísse para o término das diferenças hierarquizadas de gênero.

A formação continuada também oferece elementos que podem fazer a diferença na prática docente e na forma como são entendidas as questões de gênero. Em curso realizado no ano de 2009 – Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Rio Claro para professoras do ensino fundamental, foi possível observar que o que até então era tido como concebível, aceito ou normal no contexto escolar, após a participação no curso, foi visto com mais estranhamento e desconfiança (COSTA; VIANNA, 2018).

[...] é possível observar influências desse curso quando, por exemplo, as professoras admitem que, após o curso, conseguiram perceber a presença das questões de gênero na escola e a necessidade de respeitá-la quando, por exemplo, Helena indaga sobre a segregação do masculino e do feminino, afirmando que, após fazer o curso passou a questionar o hábito de fazer fila para meninos e fila para meninas ao sair da classe para o recreio. Ou quando Gislaine reconhece, em sua própria atuação profissional, que foi reprodutora de preconceitos e desigualdades de gênero em sala de aula [...] (COSTA; VIANNA, 2018, p. 423).

Ademais, constatou-se, em estudo realizado por Soares e Monteiro (2019), que ao participarem de um curso sobre a temática, professores/as ampliaram a visão que tinham acerca das construções socioculturais sobre identidades sexuais e

gênero, o que promoveu mudanças nos discursos e práticas relacionadas às representações de gênero, além de reflexões sobre visões e atitudes preconceituosas, o que subsidiou a implementação de atividades dentro do contexto escolar e inclusive impulsionou o interesse pelo assunto após a realização do curso.

Desta forma, torna-se necessário que a conscientização sobre a temática seja constantemente estimulada nos (as) docentes, havendo a necessidade assim de uma formação continuada, pois a atualização profissional “[...] é indispensável para que ele/a possa promover um ensino de repercussão significativa na vida social, dando conta de uma realidade cada vez mais complexa, visando à superação dos estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade” (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 324).

Portanto, pensar questões de gênero nas aulas de Educação Física na escola, é pensar nesse imbrincado universo constituído por fatores que se influenciam mutuamente, é pensar na complexidade da vasta gama de teias de relações construídas e reconstruídas historicamente.

Pensar a Educação Física escolar apenas pelo olhar biológico é corroborar com práticas homogeneizantes e que reforçam um binarismo em que o universo masculino é elevado a um nível superior ao universo feminino (DAOLIO, 2014; LOURO 2003), que reduzem os corpos e suas histórias de vida a padrões e estereótipos que coadunam com a reprodução de um ideário que visa manter o *status quo*, que apenas enfraquece a diversidade e reafirma um modelo de sociedade que desumaniza as relações em nome do capital. Assim, uma formação docente mais compromissada com a desconstrução do que atrasa o desenvolvimento humano e mais conectada com o que realmente acontece no “chão da escola” vem ao encontro de uma *outra* Educação Física, de um(a) *outro(a)* aluno(a) e de uma *outra* sociedade.

2.4 Entendendo as Questões de Gênero – Um campo em constante construção social

Percorrer os caminhos que permeiam as questões de gênero, é se deparar com contradições, conflitos, inquietações, preconceitos, dúvidas, embates e é também caminhar por um terreno profícuo à educação, pois quando a temática suscita questionamentos que confrontam e problematizam desigualdades

disseminadas por preconceitos e atitudes que enaltecem a superioridade de uns sobre outros, que desestabilizam e desconstroem um ideário que privilegia apenas um lado, abre espaço para que diferentes modos de ser e pensar possam se tornar respeitados e ouvidos. E até mais do que isso, que possam ser incluídas na construção histórica da humanidade, contribuições advindas de outros grupos, de outras vozes, até então silenciadas. Porém não caladas, pois sempre estiveram, de uma forma ou de outra, tentando resistir às injustiças.

Como visto anteriormente, a educação atual está predominantemente calcada em parâmetros empresariais e conservadores, que em nada se preocupam com os aspectos socioculturais, de desenvolvimento humano, de enfrentamento das mazelas que permeiam a sociedade e que apenas consolidam um estado de empobrecimento e aviltamento das relações entre as pessoas, parâmetros esses que visam fortemente a manutenção de condições culturais, sociais, econômicas e políticas desiguais entre grupos (FREITAS, 2018; NEIRA;NUNES, 2009; GIROUX, 2003).

Segundo Freitas (2018, p. 130-131)

Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores. O rancor neoliberal não pode converter nossas escolas em organizações empresariais que atendem os estudantes melhor posicionados socialmente, enquanto criam uma linha direta entre elas, a criminalidade e a prisão destinada a excluir os que se recusam a aceitar sua padronização cultural. Menos ainda podem se converter, por meio do deslocamento dos estudantes para a profissionalização precoce, ainda no Ensino Básico, em uma linha direta entre elas e o mercado de trabalho, tolhendo antecipadamente ou reduzindo as aspirações de desenvolvimento das populações menos favorecidas, convertendo-as em um “precariado”. O destino da maioria de nossa juventude não pode ficar limitado entre prisão e o trabalho precarizado.

Portanto, temáticas que desestabilizem, questionem e problematizem essa situação, de certa forma, são submetidas ao ostracismo, sendo excluídas e mal interpretadas ou banidas dos meios educacionais, por poderem gerar situações, conceitos e atitudes que confrontam esse *status quo*.

Quando se defende o trabalho pedagógico com as questões de gênero dentro do ambiente escolar, se defende uma ampliação e um aperfeiçoamento na qualidade das relações humanas e um estímulo a compreensão das relações de poder que perpassam todo e qualquer relacionamento entre as pessoas e que condicionam seus modos de viver e agir.

Para Foucault (2018), as relações de poder são dinâmicas e passam pelos indivíduos, os quais não são simples alvos desse poder, pois eles próprios são um efeito, ao mesmo tempo em que são seu centro de transmissão. O poder não pode ser considerado um fenômeno de dominação de um indivíduo sobre o outro, ou de um grupo sobre outro, nem se pode dividi-lo entre aqueles que o possuem e aqueles que não o possuem e são submetidos a ele. Ou seja, em outras palavras,

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 2018, p. 284).

Sendo assim, de acordo com Louro (2003) baseada nas ideias de Foucault, ocorre o que é chamado de exercício do poder, no qual se fazem presentes ações que são “[...] por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 2003, p. 39), e esse exercício sempre acontece entre sujeitos capazes de resistir, caso contrário ocorreria uma relação de violência, sendo que a existência da liberdade é fundamental e garante a possibilidade dessa reação.

Foucault (2014a) concebe o poder mais como uma estratégia e não como uma propriedade, preocupando-se com seus efeitos e percebendo-os como estando vinculados a manobras, disposições, a táticas, a técnicas e a funcionamentos. Uma rede capilar de relações que se constitui por toda a sociedade, sempre tensa e em atividade, não sendo um privilégio que alguém possui e transmite ou simplesmente se apropria, podendo ser entendido como um modelo de batalha perpétua.

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que ‘não têm’; ele os investe, passa por eles e por meio deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (FOUCAULT, 2014a, p. 30).

Pode-se afirmar que um dos efeitos dessas relações de poder é a naturalização de conceitos, preconceitos e atitudes relacionadas ao gênero.

Características femininas e masculinas, que segundo Auad (2018), de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas vão sendo consideradas como “naturais”, porém “tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente” (AUAD, 2018, p. 19).

Para tanto, por meio do discurso, tido como um veículo de poder, objeto de desejo e uma prática social que produz sentidos, é que tais características são construídas socialmente. Assim, a prática discursiva (re) produz o poder (sendo controlada por ele) e o conhecimento de forma simultânea, moldando, posicionando e definindo o sujeito (FOUCAULT, 2014b).

Para Sepulveda e Sepulveda (2016, p.82) “[...] somos sujeitos constituídos pelo discurso, pelas normas e regras que se formam e pelas ferramentas que ele proporciona para a composição de nossa maneira de pensar e de agir no mundo, com o outro e conosco”.

Assim, quando a temática gênero emerge no meio social, discursos biologicistas e essencialistas vêm sofrendo um recrudescimento, sendo defendidos e proliferados por grupos conservadores e religiosos na sociedade, o que salienta um entendimento reducionista e retrógrado em relação ao ser humano e suas formas de ser no mundo (RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016; BORGES; BORGES, 2018; ALMEIDA; LUZ, 2017; MENDES, 2018).

Esses discursos banalizam as construções sociais acerca dos corpos femininos e masculinos e desconsideram o vínculo e a influência histórico-cultural que se inscreve na formação de identidades. Para Silva (2014), embora sejam discursos baseados em princípios biológicos e essencialistas, apelando para a natureza e buscando fixar a identidade de forma rígida, eles não são menos culturais, pois

Basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos ‘raciais’ ou étnicos nalguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro ‘científico’, mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa. As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, **interpretações**, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais (SILVA, 2014, p.86, grifo do autor).

Para tanto, segundo Auad (2018), essas interpretações baseadas nos conceitos biológicos/anatômicos não seriam válidas ou não teriam um significado em si, se as relações de gênero não existissem do modo como as conhecemos, criando uma determinada percepção sobre o sexo anatômico, sendo baseadas em um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e o feminino e organizando/determinando os sujeitos em uma desigual escala de valores. Relações socialmente construídas, sendo as características biológicas *interpretadas* segundo o que cada sociedade entende por gênero, conclui a autora.

As questões de gênero estão imersas tanto nos aspectos socioculturais quanto nos aspectos biológicos e reduzi-las a um ou outro, é negar sua complexidade enquanto um fenômeno que é diretamente associado a construção de identidades e a qualidade das relações entre as pessoas.

Portanto, segundo os autores (SILVA, 2014; AUAD, 2018), aspectos biológicos, que possuem sim características biologicamente definidas, são de certa forma interpretações sociais, imersas em um meio cultural repleto de representações e discursos que não se isentam de exercer influência na construção de identidades.

Para o entendimento das questões de gênero, desta maneira, deve ocorrer o reconhecimento de que existe um entrelaçamento entre os aspectos biológicos e socioculturais, pois quando se privilegia apenas a perspectiva biológica, refutam-se todas as vivências pertencentes aos corpos. É na articulação desses dois aspectos que ocorre a constituição dos sujeitos e o entendimento de como nos tornamos humanos (ARNT, 2018a).

O reconhecimento por parte da escola, desse entrelaçamento de aspectos, tratando-os pedagogicamente, traz a possibilidade de oportunizar meios para que haja um aprendizado de como nos constituímos como seres sociais, além de biológicos, e um entendimento das transformações ocorridas historicamente nos conceitos relacionados aos corpos. Assim, a diversidade humana tem a possibilidade de ser abarcada e respeitada, ressalta Arnt (2018a).

Ademais, por meio dessa articulação de aspectos socioculturais e biológicos, é que as identidades femininas e masculinas, tal como as diferenças, são construídas através de discursos e representações.

Segundo Woodward (2014) a construção da identidade dos seres humanos e das diferenças entre eles, passa por sistemas de representação, relacionados à cultura e ao significado. Assim,

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2014, p. 18).

Ainda para a autora, alguns significados são preferidos em relação a outros, sendo que relações de poder estão envolvidas com as práticas de significação que produzem significados que podem definir quem é incluído ou excluído, quem pertence e quem não pertence. “A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós e ‘eles’” (SILVA, 2014, p. 82).

Assim, de acordo com Silva (2014), ocorre um processo de classificação que é tido como central na vida social, e a construção das identidades e diferenças estão estreitamente ligadas a esse processo. O autor ainda afirma que as classificações são feitas a partir do ponto de vista da identidade e que as divisões no mundo social não são formadas por agrupamentos simétricos, sendo que, dividir e classificar, também é hierarquizar, nesse caso.

“Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2014, p. 82).

Woodward (2014) enfatiza que os termos que formam os dualismos (homem/mulher, cultura/natureza, forte/fraco etc.), recebem, na verdade, pesos desiguais e estão estreitamente veiculados a relações de poder, assim um dos elementos é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro, um é a norma e o outro, é o outro.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação a qual as outras são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como **uma** identidade, mas simplesmente como **a** identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade

em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional a sua invisibilidade (SILVA, 2014, p. 83, grifo do autor).

Os Estudos de Gênero, mostram que as ideias de caráter social com relação ao que é masculino e feminino, vão sendo construídas como oposições binárias, ou seja, um termo é considerado o oposto do outro; diferença que não seria problema se ela não fosse hierarquizada. Desta forma, as construções socioculturais atribuídas ao universo feminino, o definem como sendo inferior, quando comparadas ao que se relaciona ao universo masculino, explicitando desigualdades sociais (FURLANI, 2016).

Portanto, no meio sociocultural, identidades e diferenças são reafirmadas, negadas, normalizadas e naturalizadas, são classificadas como as mais corretas ou apenas como as outras, gerando, no caso das questões de gênero, injustiças refletidas em atitudes preconceituosas e discriminatórias, ou em alguns casos, violentas e, inclusive, fatais. Sendo assim, para Furlani (2016) existe uma necessidade em se questionar o *status* subjugado e inferior do que é relacionado ao universo feminino e para Silva (2014, p. 83) “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”.

Sendo assim, entende-se que as questões de gênero, são socialmente construídas, que as características biológicas não são negadas e que a temática está atrelada às relações de poder e aos discursos e representações que sofrem influências diretas da época e do contexto histórico ao qual estão inseridos, moldando os modos de ser, constituindo identidades e definindo diferenças (AUAD, 2018; LOURO, 2003).

Nesse sentido é que começam a ocorrer os mal-entendidos dentro do ambiente escolar e na sociedade de forma geral, pois os conceitos que permeiam a temática vêm sofrendo com um obscurantismo sem precedentes, que apenas atrasa e precariza o que poderia ser usado como ferramenta pedagógica para construção de uma sociedade mais lúcida e humana.

Louro (2013) assevera a necessidade dos educadores e educadoras compreenderem mais a fundo como se dá a produção dos discursos, quais efeitos exercidos por eles, de que forma os sujeitos são marcados por esses discursos, “[...] como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui” (LOURO, 2013, p. 49).

As questões de gênero vêm sendo tratadas pejorativamente através de discursos religiosos e conservadores, desprovidos de base científica, que afirmam existir uma *ideologia de gênero*, que desvirtua os valores tradicionais e corrobora para a destruição das famílias (MENDES, 2018).

Ainda convém ressaltar que esse ideário é baseado em um caráter essencialista que apregoa que a humanidade deva ser compreendida a partir de uma natureza imutável entendendo um todo complexo a partir de uma suposta verdade ou essência interior e explicando os indivíduos como produtos que reagem automaticamente aos impulsos internos (BORGES; BORGES, 2018).

2.4.1 Ideologia de... que? Para quem?!

O termo *ideologia de gênero*, que gera discursos negativos e equivocados, muitas vezes mal-intencionados com relação aos conhecimentos científicos desenvolvidos e baseados nos estudos de gênero, foi cunhado pela igreja católica e vem sendo disseminado por grupos conservadores para atacar pautas ligadas aos debates sobre a temática.

“As origens das ideias que sustentam a existência de uma ‘ideologia de gênero’ podem encontrar-se no seio da Igreja Católica, mais especificamente nos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger [...]” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 726).

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. Já não se admite que a “natureza” tenha algo a dizer, é melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto, tem que se libertar de qualquer pressuposto de seu ser: o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo o que queira, apenas desse modo será “livre” e liberado. Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe,

em seu extremo último, a ser criatura. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele “serei como deuses”: tem que ser como Deus (RATZINGER, 1997, p.142 *apud* MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 726).

Essas ideias, continuam os autores, podem ser entendidas como uma contraofensiva poderosa, do então papa emérito Bento XVI, contra o feminismo e suas ideias gestadas há décadas, também uma reação mais direta à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pelas Nações Unidas em 1995, que caracterizou-se por substituir o termo mulher pelo conceito de gênero.

A palavra ideologia, desta forma, é utilizada para disseminar uma ideia que associa as questões de gênero a falsas premissas e mascara suas reais intenções.

Segundo Scala (2011), que acredita que tal *ideologia* é falsa e antinatural, e que se fosse imposta ocorreria uma destruição do ser humano e da sociedade (em uma ação sutil, sem a imposição da força das armas), toda ideologia

[...] não procura a verdade nem o bem dos outros, mas busca somente a conquista de suas vontades para utilizá-las com um fim espúrio. Portanto, a ideologia de gênero é necessariamente ambígua. Utiliza o engano como um meio imprescindível para alcançar sua finalidade. A razão é óbvia: aquele que pretende usar os outros em seu próprio benefício não pode dizê-lo abertamente. Assim como o pedreiro usa os tijolos, o balde e a colher, do mesmo modo o ideólogo utiliza o engano como ferramenta diária de trabalho (SCALA, 2011, p. 12).

O autor ainda destaca que pode ser considerada uma ferramenta de dominação ideológica, realizando uma lavagem cerebral, que utiliza os meios de propaganda e o sistema educacional formal, impondo uma nova antropologia que provoca uma mudança total nas pautas morais da sociedade.

Assim, esse combate a suposta *ideologia de gênero* além de estar presente nos meios religiosos, expande-se também, no Brasil por exemplo, por meio das bancadas de legisladores vinculados ao conservadorismo e a religião, das organizações não governamentais denominadas “pró-vida” que compartilham desse ideário conservador, além de ações jurídicas que alertam sobre os perigos dessa ideologia utilizando-se de argumentos legais e “científicos” e ações midiáticas, através de programas de rádio e televisão, manifestações públicas ou congressos “científicos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Reis e Eggert (2017), baseados nos principais marcos internacionais e nacionais surgidos desde 1948 relativos aos Direitos Humanos, à educação, à igualdade de gênero e à erradicação da discriminação e violência motivadas por gênero, orientação sexual e identidade de gênero, examinaram argumentos de segmentos conservadores e religiosos com relação a não inclusão desses temas nos planos de educação nacionais e constataram que:

[...] percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

Além da suposta desvirtuação dos valores e da família tradicional, outro questionamento sobre a inclusão da temática nas escolas, advindo daqueles que afirmam existir uma *ideologia de gênero* sobre essas questões, baseia-se na contestação do debate acerca do gênero e da sexualidade quando são tidos como construções sociais, desmerecendo os estudos relacionados a constituição das identidades dos sujeitos quando baseados nesses termos, desta forma, segundo tais grupos, nega-se a materialidade biológica humana (ARNT, 2018c).

Ainda para a autora, a tentativa de proibição em se trabalhar com a *ideologia de gênero* no âmbito escolar defendida pelos segmentos conservadores e religiosos recai

[...] na afirmação de que isto seria inserir a temática da sexualidade ‘adulta’, às fases da infância e adolescência, além de centrar o debate na questão da moral – que seria algo do âmbito familiar, apenas. Por fim, a ideia de que se trabalhar com gênero e sexualidade seria trabalhar com prostituição, masturbação e incentivar a prática sexual... E aqui há grandes equívocos que são realmente importantes de serem esclarecidos... (ARNT, 2018c, *online*).

Ademais, os discursos que defendem tais ideias disseminam e reforçam que crianças e adolescentes são seres facilmente manipuláveis, sendo a “parte mais fraca” da relação; assim professoras e professores, simplesmente, inculcariam nas cabeças de suas alunas e alunos o que bem pretendessem. Uma concepção conservadora e limitante, que entende o estudante como sendo uma tábula rasa e

que já foi questionada e refutada por diversos teóricos e teóricas da educação, um exemplo seria Paulo Freire (ROSENO; SILVA, 2017).

Por meio de tais discursos confusos, imprecisos, reducionistas, que defendem que a *ideologia de gênero* ameaça a perpetuação da espécie, rechaça aspectos biológicos, que doutrina ideologicamente, manipula e hipersexualiza crianças, destrói costumes tradicionais e famílias, evidencia-se “[...] que a gramática política que envolve a noção de ‘ideologia de gênero’ opera na lógica dos fenômenos que a sociologia denomina de pânico morais, reconhecíveis quando emerge a retórica da sociedade sob ameaça” (MIKOLSKI; CAMPANA, 2017, p. 739-40).

Como exemplo, ocorreu, depois de muitas discussões e polêmicas, a supressão dos termos relacionados às questões de gênero na redação final do Plano Nacional da Educação (2014-2024), o que se refletiu em muitos Planos Municipais pelo Brasil. Tal supressão apenas se concretizou devido à grande pressão e influência geradas pelos argumentos alarmistas de grupos religiosos e grupos políticos/religiosos (com auxílio midiático), o que ocasionou mobilização por parte da sociedade civil.

Observa-se, [...], a eficácia desses discursos acionados pelos setores tradicionais e religiosos da sociedade: com o discurso da “ideologia de gênero” e a “família tradicional brasileira”, eles atingem pontos nevrálgicos da cultura brasileira e, por isso, geraram um ‘acontecimento’ social, um fenômeno que mobilizou emocionalmente pessoas leigas que não estavam diretamente envolvidas e que não dominavam os elementos envolvidos na discussão, mas foram contaminadas por um medo crescente da destruição da família e de seus valores tradicionais (BORGES; BORGES, 2018, p. 12).

Assim, essa sensação de ameaça aos aspectos importantes da vida das pessoas (família, filhos) contribui para o avanço de um projeto conservador que nega a diversidade e os direitos de grupos alijados historicamente pela própria sociedade.

Segundo Borges e Borges (2018) com a instauração desse pânico moral que foi disseminado por crenças alarmistas em torno do que chamam *ideologia de gênero*, houve um retrocesso conservador na sociedade brasileira, evidenciando a negação da existência da diversidade nas escolas e, por conseguinte, a negação da existência da diversidade humana.

Também o uso do termo ideologia, causa certa confusão de entendimento, pois ele vem sendo utilizado de forma pejorativa, depreciando conteúdos que são relacionados à temática gênero e reduzindo sua complexidade.

Para Arnt (2018c, *online*, grifo do autor),

comumente a palavra ideologia traz em si uma concepção de ideias não somente **enviesadas**, mas também (e somente) a um só ponto de vista. Deste modo, ao mencionar algo como 'ideológico' é, muitas vezes, tratar em tom acusatório um conjunto de ideias – como se existisse algum sistema de ideias 'não-ideológico'.

Porém, em consulta ao dicionário Caldas Aulete, a autora verificou que a noção de ideologia mostrou claramente que não se restringe a apenas um tipo determinado de ideias, se vinculando ao modo como se formam as diferentes correntes de pensamentos (um sistema de ideias).

Ainda sobre a palavra ideologia, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) consideram que o emprego de seu uso é muito frequente e que existe uma vasta gama de significados que lhes são atribuídos. Ademais, “no intrincado e múltiplo uso do termo, pode-se delinear, entretanto, duas tendências gerais ou dois tipos gerais de significados que Norberto Bobbio se propôs a chamar de ‘significado fraco’ e ‘significado forte’ da Ideologia” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 585).

Em seu significado fraco, existe a renúncia do caráter mistificante de crenças políticas, sendo baseado em um conceito neutro, referente a um conjunto de ideias e valores relacionados à ordem pública, que tem a função de orientar os comportamentos políticos coletivos. Esse conceito de ideologia predomina contemporaneamente na ciência e na sociologia política, com um significado mais flexível e com o papel positivo de orientar as diversas tomadas de decisões dos mais variados setores sociais (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), sendo que, tal significado se faz presente nas bases culturais de cada sociedade.

Já o significado forte, afirma Bobbio, possui um sentido negativo e está mais atrelado ao senso comum, fazendo oposição aos conceitos criados cientificamente e tem origem

[...] no conceito de Ideologia criado por Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção de falsidade:

a Ideologia é uma crença falsa (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 585).

Com ideias conceituais bem próximas aos autores (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), Aranha (2006) divide o termo em um sentido amplo e um sentido restrito. No sentido amplo, ideologia é tida como um cimento que une as pessoas de determinado grupo, impingindo-as a defenderem interesses comuns e elaborarem projetos de ação e ainda considera que o termo é

[...] o conjunto de ideias, concepções, opiniões, crenças sobre algum ponto sujeito a discussão, bem como normas estabelecidas a partir de valores. A ideologia é uma teoria, uma organização sistemática dos conhecimentos destinados a orientar a prática, a ação efetiva (ARANHA, 2006, p.80).

No sentido restrito, a autora associa o termo ao significado criado por Karl Marx. Desta forma, a ideologia serve para ludibriar, camuflando conflitos existentes na sociedade, incutindo a falsa ideia de que todos partilham dos mesmos interesses e ideais, levando os indivíduos a pensarem, agirem e sentirem conforme os interesses da classe dominante (ARANHA, 2006).

Portanto, nota-se que, atualmente em nossa sociedade, grupos de interesses conservadores/religiosos buscam deturpar e distanciar a população das discussões sobre as questões de gênero, causando um pânico moral em relação às pautas sobre a temática, que são cientificamente abordadas nos Estudos de Gênero, delimitando “[...] o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional” (MISKOLCI; CAMPANA; 2017, p. 743).

Sendo assim, no meio acadêmico o termo *ideologia de gênero* inexistente, não é considerado objeto de estudo ou uma categoria acadêmica. Pesquisadores e pesquisadoras debruçam suas preocupações sim, nos Estudos de Gênero, tidos como uma categoria analítica da realidade.

Portanto Furlani (2016, p. 2, grifo do autor) assevera que

O termo “**ideologia de gênero**” não está presente, **não é uso** no contexto das **Teorias de Gênero**. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de “**Gênero**” presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas

práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as. Esse termo (**“ideologia de gênero”**) não nos diz muita coisa, ou seja, não é possível saber, inicialmente, o que ele significa, pois os **Estudos de Gênero** são desenvolvidos por muitos **campos do conhecimento científico** como: a história, a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a política, a linguística, a biologia, a mídia, etc. Da mesma forma, a palavra ideologia, também pode adquirir muitos e diferentes significados e usos. [...] O termo **“ideologia de gênero”** tem sido disseminado como se os Estudos de Gênero fossem ameaça à sociedade brasileira. Os **Estudos de Gênero** são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a **sociedade é plural** e a Escola deve discutir **a exclusão e as formas muitas de preconceito**.

Quando se incentiva a discussão sobre os Estudos de Gênero dentro do ambiente escolar, não se quer promover promiscuidade, desvalorização da família, forçar a mudança de sexo ou orientação sexual dos alunos ou muito menos, negar a existência de fatores biológicos em nossos corpos, como pregam os discursos vindos de grupos contrários à inserção do tema para o trabalho pedagógico.

Isto posto, pode-se ponderar que, historicamente, na realidade já vem ocorrendo uma *ideologia de gênero*, que encarcera identidades, que reduz a compreensão da diversidade humana e atrasa seu desenvolvimento integral, combatendo, inclusive, iniciativas que visam a justiça social e a equidade; inculcando diariamente, mediante meios sorrateiros e sutis, segundo Bourdieu (2019), uma suposta naturalidade advinda das mais diversas práticas cotidianas de dominação e sendo reforçadas por instituições como a família, a igreja, a escola e o estado.

Portanto, torna-se necessário esclarecer alguns termos e conceitos que pertencem à temática e são banalizados, mal-entendidos e tratados como se fossem “desvirtuadores da moral e dos bons costumes”.

Gênero, sexo, identidade de gênero e orientação sexual, são conceitos que se entrelaçam, porém não são sinônimos, como muitas vezes é disseminado pelo senso comum. Sendo assim, segundo Mello (2017) o sexo é atrelado aos conceitos biológicos (características anatômicas, cromossomos sexuais, hormônios, macho/fêmea) e a orientação sexual está intimamente relacionada às formas como as pessoas se relacionam e expressam seus desejos e afetividades com os outros.

O termo identidade de gênero, talvez seja o mais polêmico e mal-entendido, pois é “[...] a construção social do feminino e do masculino, que pode ou não concordar com o gênero atribuído no nascimento com base no sexo biológico, e é a

forma como cada pessoa se identifica e constrói sua identidade perante a sociedade” (MELLO, 2017, p. 29-30).

Ademais, para Louro (2003, p. 27) as identidades são instáveis, estão sempre se constituindo e “não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida”.

Já o conceito de gênero, também entendido aqui como construção social, muitas vezes é confundido com o termo sexo, o que reduz sua complexidade e desconsidera o papel das influências socioculturais. Assim, para Vianna e Unbehaum (2004, p. 80)

Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hetero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade.

Para Louro (2003, p. 21), foi a partir das feministas anglo-saxãs que o termo gênero passou a ter uma conotação diferenciada do termo sexo, sua utilização visou rejeitar o determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo e diferença sexual, denotando que “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”, recolocando o debate no campo do social, pois é nele que as relações (desiguais) entre os sujeitos se constroem e se reproduzem, é nele que se constroem os gêneros, assevera a autora.

Ademais,

[...] não há, contudo, a pretensão de negar que gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2003, p. 22).

Continuando na mesma linha de pensamento a autora reforça que é preciso que se compreenda que não importa observar exatamente o sexo, mas sim o lugar e as relações de homens e mulheres numa dada sociedade, assim as justificativas

para as desigualdades tornam-se presentes nos “[...] arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2003, p. 22).

Além disso, é importante frisar que, embora os Estudos de Gênero priorizem as análises sobre as mulheres, também se referem aos homens, buscando intencionalmente contextualizar as afirmações sobre os mesmos, tentando evitar generalizações, proposições essencialistas e o apriorismo. O conceito leva em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos, sob uma ótica plural e de constante construção, entendendo que o gênero é constituinte da identidade dos sujeitos; identidades essas também múltiplas e plurais, que se transformam, não são fixas ou permanentes, podendo até ser contraditórias (LOURO, 2003).

Certamente a temática, como visto nessa seção, é muito mais abrangente e complexa que essa forma reduzida de explicação dos termos que permeiam seu universo, porém fica evidente que para que haja uma abordagem consciente, pedagógica e crítica no ambiente escolar por parte das professoras e professores, que seja desviante do senso comum, necessita-se considerar, segundo Corsino e Auad (2012, p. 92), a necessidade da categoria gênero (e da categoria raça) na formação dos professores de Educação Física fazendo-se presente nas “[...] reflexões a partir das quais as práticas educativas se assentarão”.

Portanto, a partir das contribuições obtidas por meio do referencial teórico aqui apresentado e de minhas próprias vivências enquanto docente, verifico que a compreensão baseada no aprofundamento do conhecimento científico sobre o universo das questões de gênero vai muito além de teorias, muito além do embate com o senso comum, muito além do que está impresso nos livros e artigos e se coaduna com a própria construção e organização sociocultural da humanidade, questões de gênero se coadunam com a própria condição humana. Apreender essas questões é enfim apreender-se.

Primeiramente considera-se, dialogando e corroborando os autores pesquisados, que a compreensão proporcionada pelos Estudos de Gênero sirva como ferramenta que fornece subsídios para se questionar nossas próprias convicções, nossos próprios sistemas de verdade enquanto seres humanos vivendo sob estruturas sociais diversas e enquanto docentes rodeados por premissas pedagógicas também diversas. De certa forma essa compreensão nos impinge

dialeticamente a uma autocritica e a um autoconhecimento, um diálogo interno que auxilia na revisão e ressignificação do processo que nos levou a ser o que somos. Esse desassossego, após o contato e compreensão sobre a magnitude da influência da temática nos diversos aspectos de nossas vidas (aspectos individuais e coletivos), tende a confrontar-se com uma estrutura social pré-moldada para permanecer intocável.

Desta forma, o que fica evidente, de acordo com o referencial teórico, é que para a manutenção do *status quo*, temáticas como gênero “precisam” continuar a ser mal interpretadas, veladas ou rechaçadas, pois as mesmas possibilitam a compreensão das estruturas sociais que fundamentam as desigualdades e injustiças ou dito com outras palavras, possibilitam a compreensão de estruturas de dominação que são produto de trabalho histórico que se perpetuam por meio da colaboração de instituições tradicionais, sendo naturalizadas e normalizadas. Condições que são efeito das ferramentas e estratégias utilizadas por segmentos sociais que ditam as regras e determinam como e para onde o poder deve circular, parafraseando Bourdieu (2019).

Com isso, a educação que vem ocorrendo historicamente para as camadas que mais necessitam de senso crítico sofre com ausência de profundidade, estimulando a obediência, o conformismo e o silenciamento. E essas camadas apenas possuem ferramentas de avaliação e autoavaliação que são fornecidas pelos próprios interessados em manter a situação como está, numa relação estreita com a violência simbólica (BOURDIEU, 2019) e a ideologia dominante (LIBÂNEO, 2006), o que se reflete em um círculo vicioso que atravanca o próprio desenvolvimento humano, acarretando prejuízos para a sociedade.

Sendo assim, entende-se, por meio do que foi apresentado anteriormente, que o Brasil está ainda aquém de proporcionar aos(as) docentes e por conseguinte, aos nossos(as) alunos(as) uma educação que permita acessar um ensino que saia do campo do discurso meramente burocrático das políticas públicas atuais que por muitas vezes desarticulam-se da realidade vivida nas escolas e que abordam a diversidade como se ela estivesse apenas presente no papel, romantizando as dificuldades encontradas diariamente e ocultando, suprimindo ou banalizando temáticas que possibilitariam justamente a compreensão de si e do entorno, para poder questioná-lo, transformá-lo, melhorá-lo enfim.

O componente curricular Educação Física e suas aulas são um dos palcos para esse estudo, também são o palco de minhas vivências profissionais, são o palco em que comprovo todos os dias o que foi pesquisado, em que percebo o quão importante é uma formação de qualidade atrelada a uma postura profissional que vislumbra uma educação menos discursiva e mais efetiva, menos norteadas por “achismos”, modismos e “politicagens”, mais preocupada com o processo que com o produto e mais voltada a compreensão científico-pedagógica de temáticas que questionam condições que permitem o encarceramento do senso crítico.

Por fim, porém não finalizando, constato, mediante o presente referencial teórico, que abordar a temática gênero nas aulas de Educação Física escolar, problematizando-a por intermédio das situações, conflitos e estigmas advindos das práticas corporais, buscando assim cumprir com a função social da escola de fazer o(a) aluno(a) “sentir-se em casa no mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), é corroborar para que o componente curricular legitime sua contribuição enquanto agente mediador entre o conhecimento científico e o senso comum, oportunizando o entendimento de que, para além da oferta de seus saberes específicos, tem o compromisso maior de tornar as pessoas melhores. Sendo assim, a partir disto posto, apresento a trajetória metodológica do estudo.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Instrumento de Coleta de dados e Universo da pesquisa

Ao debruçarmos as preocupações desse estudo nas questões que permeiam a temática gênero, adentramos, por conseguinte, também em questões que permeiam o mundo social, a sociedade, as relações humanas, suas construções e simbolismos. Sendo assim, para que se conseguisse analisar, interpretar, compreender e sugerir mudanças que possam auxiliar pedagogicamente na abordagem do fenômeno no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de Educação Física, houve a necessidade de percorrer caminhos metodológicos que se relacionassem com tais aspirações.

Para tanto, ao associar conhecimento cotidiano e ciência, realizando uma análise sistemática das questões de pesquisa por métodos empíricos, questionando e quebrando rotinas, visando “[...] proporcionar conhecimento (isto é, dados, análise e resultados) como uma base empiricamente fundamentada para tomadas de decisão políticas, administrativas e práticas” (FLICK, 2013, p. 21), houve a realização da pesquisa social.

Assim, “[...] pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 28).

Ademais, este estudo delineou-se por meio da pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratório, sendo bibliográfica, documental e de campo (Marconi; Lakatos, 2003) e, assim, procurou entender o fenômeno em sua profundidade e complexidade.

Conforme Ludke e André (2004), para que houvesse tal compreensão em profundidade e complexidade do fenômeno no decorrer da realização da pesquisa, visou-se promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, com o intuito de elaborar conhecimentos de aspectos da realidade.

Desta forma, as questões de gênero e a construção cultural dos corpos que estão envoltas pelo simbolismo social, delegando valores diferenciados ao que é considerado feminino e masculino, causando efeitos desiguais, que levam a perpetuação de tratamentos preconceituosos e discriminatórios nas aulas de

Educação Física (DAOLIO, 2014), foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa.

Segundo conceitos de Flick (2013), entende-se que a abordagem qualitativa não está moldada na mensuração como ocorre nas ciências naturais, porém, preocupa-se mais com a captação do significado subjetivo do ponto de vista dos participantes e procura descrever ou reconstruir a complexidade das situações que as práticas sociais, os modos de vida e o ambiente em que vivem os participantes são o foco principal.

Para o autor “a situação da pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram seu lugar” (FLICK, 2013, p. 24). Ainda afirma que a coleta de dados é mais aberta, esperando dos participantes uma participação mais espontânea, contribuindo com suas experiências e visões particulares de vida, sendo os mesmos escolhidos propositadamente, assim a situação da pesquisa não é considerada como sendo padronizada.

Nesse tipo de pesquisa existe uma preocupação por parte do pesquisador com o contexto, com sua historicidade, assumindo que o comportamento humano é influenciado por ele, assim “[...] divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista seu significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 48).

Ainda para os autores, cada detalhe nesse tipo de pesquisa é importante, pois nada é considerado como trivial, corriqueiro, sendo que, em tudo há um potencial para se construir uma pista que permita a compreensão e o esclarecimento do objeto de estudo. Ocorre um maior interesse com o processo, do que com os próprios resultados, sendo que abstrações se construirão conforme os dados forem recolhidos e agrupados, havendo uma preocupação com as experiências e o ponto de vista do participante.

Com o objetivo de analisar e compreender a problemática enunciada e a situação em que se encontra a abordagem relacionada às questões de gênero nas aulas de Educação Física dos professores da rede municipal de Mogi Guaçu (SP), além de ser de abordagem qualitativa, a pesquisa caracterizou-se por apresentar o caráter exploratório, tendo como finalidade o desenvolvimento, esclarecimento e a modificação de ideias (GIL, 2008).

Sendo assim, pesquisas com esse caráter “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado

fato. [...]. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 27).

Ademais, para auxiliar de forma mais aprofundada na compreensão e reflexão sobre o fenômeno e suas implicações sociais que se refletem nas aulas de Educação Física na escola, relacionadas inclusive às políticas públicas educacionais e atender aos objetivos desse estudo, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e documental.

Desta forma, as mesmas foram norteadas pelas seguintes fases: levantamento da literatura/informações relacionadas às temáticas a serem abordadas no estudo (livros, documentos, artigos científicos, dissertações e teses) e preparação do material para análise; exploração desse material, buscando e selecionando informações pertinentes e posteriormente, realizando-se o tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos (GIL, 2002).

A pesquisa documental teve o intuito de verificar como é abordada (ou não) a temática das questões de gênero nos documentos oficiais destinados ao meio educacional, podendo esses influenciar direta ou indiretamente a prática dos professores. Foram selecionados dois documentos federais, um estadual e um municipal – Plano Nacional de Educação/2014-2024 (2014), Base Nacional Curricular Comum (2017), Currículo Paulista (2018) e o próprio planejamento geral feito pelos professores de Educação Física da rede de Mogi Guaçu (2008), sendo que os três últimos são utilizados pelos(as) professores(as) entrevistados(os) para nortear sua prática.

Desta forma, esse tipo de técnica de pesquisa, segundo Ludke e André (2004), Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002) constitui-se na coleta e análise de documentos de diversas naturezas (escritos ou não), denominados fontes primárias, os quais, em sua maioria, não receberam ainda um tratamento analítico.

Ludke e André (2004, p.38) enfatizam que a pesquisa documental se mostra como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]”, pois os documentos são fontes poderosas em que evidências retiradas destes, podem tornar-se fundamentos para as afirmações e declarações do pesquisador, concluem as autoras.

Para Gil (2002) e Ludke e André (2004) os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, sendo outra vantagem o seu custo, pois apenas

requer investimento de tempo do pesquisador, o qual terá que selecionar e analisar as informações que sejam mais relevantes.

Os autores ainda concordam no fato desse tipo de pesquisa não exigir o contato com participantes, o que muitas vezes é difícil ou impraticável (caso de morte, por exemplo); esta pesquisa possibilita informações contextualizadas e a investigação dos processos de mudança social e cultural.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, ocorreu durante todos os momentos do estudo, propiciando a base teórico-científica que levou às importantes reflexões sobre a temática.

Em muitos casos, segundo Gil (2002, p. 46), esse tipo de pesquisa confunde-se com a documental, pois “[...] as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público”, podendo esta assim ser considerada como um tipo de pesquisa documental.

De acordo com Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica pode ser considerada o primeiro passo para pesquisa científica, obtendo-se os dados por documentação indireta, as fontes secundárias, em que ocorre um levantamento de toda a bibliografia já publicada. Tem por finalidade proporcionar um contato direto entre pesquisador e tudo aquilo escrito sobre determinado assunto.

Por meio dela, continuam as autoras, pode-se obter a resolução para os problemas levantados pelo pesquisador e é considerada como exigência básica para se realizar o levantamento de questões que se pretende analisar e solucionar, por exemplo, em uma pesquisa de campo.

Para Gil (2008) a forma vasta como podem ser cobertos uma gama de fenômenos pelo pesquisador, mostra-se como a principal vantagem desse tipo de pesquisa, sendo também indispensável nos estudos históricos.

Além disso, para que houvesse um entendimento mais aprofundado do fenômeno e para que se pudesse realizar uma associação entre os conhecimentos obtidos por meio das pesquisas bibliográfica e documental e a realidade concreta vivida por professores(as) de Educação Física da cidade de Mogi Guaçu, recorreu-se a pesquisa de campo que foi realizada por intermédio de entrevista semiestruturada, que segundo Ludke e André (2004, p. 34) “se desenrola à partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, ocorrendo entre os meses de outubro a dezembro de 2019.

Neste tipo de entrevista as questões são previamente definidas pelo pesquisador e são utilizadas como um roteiro para que se obtenha informações concretas, entretanto, ao mesmo tempo, existe a liberdade para que se façam explorações que não foram previstas, questões que apareçam com o desenrolar da conversa e que auxiliem o pesquisador em um maior entendimento sobre o fenômeno pesquisado, assim proporcionando também ao entrevistado uma maior liberdade para que aborde aspectos que considere relevantes sobre a temática (NEGRINE, 2010).

Ademais, segundo Bogdan e Biklen (1984, p. 134) “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, sendo uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada em pesquisas sociais, responsável por parte importante do desenvolvimento das ciências sociais (GIL, 2008).

As entrevistas ocorreram na cidade de Mogi Guaçu (SP), devido a mesma ser o *locus* de atuação docente da pesquisadora, facilitando assim o trabalho de pesquisa em campo; sendo que os locais de sua realização foram determinados pelos professores entrevistados.

A rede municipal de Educação da cidade possui cerca de 52 professores de Educação Física, que atuam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, distribuídos pelas 23 escolas municipais de ensino fundamental e 35 escolas municipais de educação infantil. Os professores de Educação Física da rede, de ambos os sexos, foram convidados a participar do estudo via o aplicativo WhatsApp, por meio de grupo utilizado para troca de informações e recados, sendo que 9 deles manifestaram interesse (todos efetivos da rede); assim manteve-se contato com os mesmos para acerto de locais, horários ou sanar dúvidas por meio do mesmo aplicativo, porém em seus números particulares.

Dessa maneira, dos 9 participantes, 7 foram do sexo feminino e 2 do masculino, apresentando idade média de 42 anos – o mais novo com 38 anos e o mais velho 49. A maioria se graduou em instituições particulares e apenas 2 em instituições públicas, entre os anos de 1993 a 2003, tendo em média 20 anos de formação inicial (menor tempo 17 anos e maior 27 anos). Todos atuam no ensino fundamental I, sendo que 4 também atuam no fundamental II e 2 atuam, além do I e II, na educação infantil. Apresentaram em média 18 anos de docência na Educação

Básica, dos quais 16 anos, em média, na cidade de Mogi Guaçu. Todos os entrevistados declararam possuir algum tipo de formação continuada.

Houve consentimento unânime dos participantes com relação aos termos éticos da pesquisa, sendo que os mesmos (termos) foram apresentados antes de ser iniciada a entrevista, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado, datado e rubricado por todos os envolvidos; neste momento pré entrevista os professores também realizaram questionamentos que foram prontamente esclarecidos. Inicialmente havia a pretensão de que 26 professores, ou seja, a metade da população descrita, participasse da pesquisa, porém, como visto anteriormente, houve uma baixa adesão por parte dos docentes, o que não prejudicou o andamento do estudo.

As entrevistas foram gravadas em áudio, por meio de aparelho celular (Samsung modelo S9 – aplicativo gravador de voz, modo entrevista) e, posteriormente, transcritas, sendo que a maioria delas foi realizada com a presença física dos entrevistados e, em apenas uma, utilizou-se o recurso de vídeo chamada (Google Meet). A entrevista mais curta durou cerca de 14 minutos e a mais longa 1 hora e 10 minutos.

Para que a pesquisa de campo envolvendo seres humanos pudesse ser realizada, um projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho/Instituto de Biociências (UNESP- Rio Claro), assim foram observados e avaliados itens relacionados a aspectos éticos e metodológicos destinados às pesquisas que intervêm com seres humanos, havendo posteriormente sua autorização. O projeto foi submetido no dia 29 de junho de 2019 e aprovado no dia 12 de julho do mesmo ano, estando sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 14838819.1.0000.5465, contendo posteriormente o Parecer número 3.386.227.

Portanto, no momento da apresentação do TCLE ao participante foi frisado que como qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos, esta também poderia oferecer-lhe riscos, que embora sendo mínimos, poderiam em algum momento de sua realização, causar constrangimento, desconforto, timidez e sentimento de exposição ao se abordarem as temáticas.

Assim, para que os riscos pudessem ser minimizados, o participante foi informado de seu anonimato e que poderia recusar-se a responder qualquer questão

ou emitir sua opinião, e se assim o desejasse, poderia solicitar a interrupção da gravação em qualquer momento. Quaisquer dúvidas sobre sua participação e uso das respostas puderam ser esclarecidas quando solicitado. Ao participante também foi informado que poderia ter acesso ao roteiro de perguntas antes da gravação e acesso às respostas depois de transcritas.

Desta forma, Alves (1992, p. 64) considera que é “[...] das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, [que] virá a disponibilidade dos sujeitos [participantes] e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos) [...]”.

Além disso, também é importante frisar que a utilização da entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de ser um instrumento básico e flexível para coleta de dados, com enorme utilidade e adequação para pesquisa em educação (LUDKE; ANDRÉ, 2004). Assim, as perguntas direcionadas aos entrevistados foram abertas, possibilitando um maior aprofundamento relacionado à temática, sendo que este tipo de questionamento abre caminhos “[...] para que o entrevistador possa, no decorrer da entrevista, obter informações mais exatas sobre o que deseja saber” (NEGRINE, 2010, p. 78).

Ademais, para esta pesquisa a entrevista conteve três partes: uma sobre os participantes (seu histórico profissional, formação inicial/continuada e a relação com a temática), outra sobre o objeto de estudo (temática gênero), a Educação Física e suas aulas e a terceira sobre o conhecimento da temática em relação à políticas públicas e documentos oficiais que norteiam sua atuação profissional (se os professores possuem conhecimentos se estes documentos apresentam alguma indicação ou menção que auxilie no trabalho com a temática).

Desta forma, a partir dos resultados obtidos nas entrevistas, houve a elaboração de um Caderno Pedagógico (APÊNDICE B) – requisito relacionado ao mestrado profissional que exige uma atividade de intervenção prática na realidade – fundamentado nos (des)conhecimentos sobre a temática emanados pelos/as participantes da pesquisa de campo, com o intuito de intervir na realidade dos entrevistados e demais professores/as, pois esse material será entregue (modelo virtual) junto à Secretaria de Educação de Mogi Guaçu, para que possa ser enviado às unidades escolares do município e impresso para cada professor/a efetivo/a da rede.

3.2 Metodologia de Análise de Dados

Ao mesmo tempo em que as questões relativas a gênero são utilizadas para causar tratamentos preconceituosos e discriminatórios, reforçando a manutenção do *status quo*, situação que evidencia privilégios relacionados ao universo masculino ou a própria construção cultural das masculinidades; elas também trazem consigo a possibilidade de serem abordadas de forma pedagógica dentro do âmbito escolar, podendo gerar possíveis questionamentos que problematizem as construções sociais que levam às desigualdades que apenas perpetuam de forma acrítica e naturalizada comportamentos empobrecedores das relações humanas (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016; DAOLIO, 2014; CORSINO; AUAD, 2012).

Essa contradição está também presente nas aulas de Educação Física escolar, em suas práticas corporais, nas falas, atitudes e silêncios das alunas e alunos, na postura dos professores perante as situações, numa imbrincada teia que, ora pode perpetuar o ideário do senso comum, ora levar a desconstrução de paradigmas impostos.

Sendo assim, para tentar compreender a complexidade do fenômeno e analisá-lo perante a realidade histórico-social em que se encontra, buscou-se auxílio no método dialético.

Segundo Sousa (2014) o método é considerado como um instrumento lógico de interpretação da realidade, assim, as relações sociais construídas pelos homens são entendidas por meio de um pensamento que se caracteriza pelo movimento em torno da materialidade histórica da vida desses homens. Perante isso, “pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto” (SOUSA, 2014, p. 2).

Ademais, como característica primordial desse método encontra-se a contradição, considerada como motor da dialética, sendo que assim as coisas e os fenômenos não são observados como estáticos e imutáveis, justamente devido a luta de seus contrários (TRIVIÑOS, 2010; GADOTTI, 2012). Para Triviños (2010), o movimento, a mudança, a historicidade, a transformação, são consequências dessa contradição que se faz presente em todos os fenômenos.

Os contrários são opostos e cada um intenta construir um tipo de sociedade, desenvolvendo o fenômeno em um determinado sentido, essa interação, mesmo

sendo opositiva, faz que os contrários estejam ao mesmo tempo presentes na essência do fenômeno (TRIVIÑOS, 2010), “[...] são como ‘cara’ e ‘coroa’: duas faces da mesma moeda” (KONDER, 2008, 54).

Isto posto, considera-se que as questões de gênero, como fenômeno, apresentam dentro da realidade social construções histórico-culturais que determinam identidades, comportamentos, lugares e não lugares que ao mesmo tempo em que são aceitas como fatos naturais e incontestáveis por uma parcela da sociedade (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016; DAOLIO, 2014; CORSINO; AUAD, 2012), podem ser, por esse mesmo motivo, questionadas e problematizadas de forma pedagógica quando inculcam nas pessoas, por meio da violência simbólica, formas de dominação que são incorporadas (inscritas nos corpos, repetidas diariamente e de forma inconsciente) e que levam a um caráter secundário e inferior tudo o que é relacionado ao universo feminino, acarretando desigualdades normalizadas, inclusive violências consentidas (BOURDIEU, 2019).

Assim sendo, para que um aprofundamento ocorresse com relação aos dados coletados nas entrevistas e, posteriormente, estes pudessem ser relacionados aos dados documentais e bibliográficos, na busca da compreensão das contradições que circundam o fenômeno, procurou-se entender que no método dialético

O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (SOUZA, 2014, p. 2).

Desta forma, quando existe o questionamento ou a inquietação sobre as questões de gênero presentes nas aulas de Educação Física, também ocorre a necessidade de relacioná-las a diversos aspectos presentes na realidade social, para que se possa tentar compreendê-las de forma mais completa e complexa e, assim, cada vez que se faz esse exercício de distanciamento e aproximação, se retorna ao início, porém em outro plano, agregando novos elementos, novos conhecimentos, o que determina o seu desenvolvimento.

Ademais, “[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se

sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101).

Além disso, ao analisar o fenômeno com base nesse método, entende-se que existe a necessidade de uma visão de conjunto, pois a mesma permite que se possa avaliar a dimensão de cada parte constituinte (KONDER, 2008), mesmo porque “[...] as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101).

Desta maneira, sem perder o foco de que existe uma complexa teia de ligações entre objetos e fenômenos que os condicionam reciprocamente, deve-se atentar para o fato de que tudo se relaciona, de que existe um todo em um movimento de ação recíproca e que se deve tentar entender o fenômeno numa totalidade concreta (GADOTTI, 2012).

Portanto, assevera Konder (2008, p. 35), “se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”; nesse sentido existem laços necessários e recíprocos entre os diversos aspectos da realidade e que precisam ser entendidos “[...] do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 102).

Isto posto, destacamos o processo que levou à posterior transcrição dos resultados e discussão.

Sendo assim, em uma primeira etapa, foram realizadas várias leituras das entrevistas, para que se pudesse obter e selecionar dados que não fugissem dos objetivos do estudo. No momento dessas leituras e releituras, foram sendo grifadas as falas que se aproximavam dos intuitos da pesquisa, depois foram anotadas algumas palavras ou frases chave de cada participante abaixo de cada pergunta – em forma de rascunho, sendo que os mesmos receberam uma numeração de 1 a 9 e por fim, os dados obtidos com cada questão foram transcritos alicerçados na interligação de declarações pertinentes aos interesses do presente estudo, apresentando-se assim o resultado ao final de cada conjunto de respostas, porém ainda sem adicioná-los ao corpo do estudo, servindo como um organizador de ideais (BARTELMEBS, [20--?]).

Logo, após essas etapas, para que se pudesse conseguir maior compreensão e aprofundamento acerca dos dados obtidos na realização das entrevistas com os professores de Educação Física e, posteriormente, cruzá-los com

os dados bibliográficos e documentais, houve uma organização por meio de categorias elencadas com base nos objetivos geral e específicos, com o intuito de apresentar os resultados obtidos, conectando-os a uma discussão estabelecida em função do atendimento desses objetivos, relacionando-os também ao problema e hipóteses do presente estudo, procurando não perder o foco nos princípios do método dialético (SOUSA, 2014; GADOTTI, 2012; TRIVIÑOS, 2010; KONDER, 2008) apresentados nessa seção.

Portanto, a discussão se baseou nas categorias de análise do materialismo histórico dialético, que contém os conceitos apresentados pelos autores desta seção, porém não se reduzindo apenas a eles. Sendo categorias historicamente interligadas, não possuindo um fim em si mesmas e formando “[...] um elo (in) visível que dá sentido, uma a outra, à medida que se complementam, somente assim são concretas e dão sentido à realidade social”, asseveram Oliveira, Oliveira e Santos ([201-?], n.p.).

Ainda segundo Oliveira, Oliveira e Santos ([201-?]), a critério de esclarecimento, as categorias são denominadas da seguinte maneira: trabalho, práxis, mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução. Entendemos que a descrição de cada uma delas não cabe no presente estudo, o que demandaria até mais que uma seção e certamente estas categorias não podem ser tratadas de modo leviano devido a sua complexidade, apesar disso, muitas de suas características primordiais encontram-se distribuídas pelo corpo da pesquisa.

É importante ressaltar que essas categorias

[...] não são regras formais para tratar um objeto; não é um conjunto de regras e nem identificação de procedimentos formais, etapas e técnicas para coleta de dados. As categorias são ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas e são transitórias ao decifrá-lo em sua historicidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, [201-?], n.p.).

Além disso, mediante a abstração constante, procurou-se analisar os dados para além de sua aparência, utilizando-se dos conceitos contidos nas mesmas.

3.3 Garantias Éticas

Esta pesquisa se baseou nos princípios constantes na Resolução 466/12 (aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres

humanos) e na Resolução 510/16 (normas aplicáveis a pesquisas a Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes) do Conselho Nacional de Saúde, que enfatizam a ética em pesquisa e a proteção devida da integridade dos participantes da pesquisa (BRASIL, 2012; BRASIL; 2016).

Dentre as considerações da Resolução 510/16, destaca-se que “[...] a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (BRASIL, 2016).

Portanto, aos participantes da referida pesquisa, garantiu-se total liberdade de participação, podendo estes a qualquer momento desistir ou solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. Foram assegurados também o respeito a sua integridade, ocorrendo a preservação dos dados que poderão de alguma forma identificá-los, garantindo-lhes especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade.

Ademais, o projeto de pesquisa, para a realização deste estudo, como já frisado anteriormente, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro e todos os professores participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo todas as informações da pesquisa.

3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

- **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO**

Como critério de inclusão para a pesquisa, levou-se em conta se o participante era um professor efetivo da rede municipal de Mogi Guaçu, atuando no ensino fundamental e se manifestou interesse e disponibilidade, após convite realizado a todos os docentes efetivos de Educação Física, para ser entrevistado, concordando assim com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- **CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO**

Como critério de exclusão os itens considerados foram: não ter disponibilidade para participar da entrevista, o declínio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não ser um professor efetivo da rede Municipal de Mogi Guaçu que atue no ensino fundamental.

3.5 Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa

- **RISCOS**

Como qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos, esta também ofereceu riscos, que embora fossem mínimos, poderiam em algum momento da realização da entrevista resultar em constrangimento, desconforto, timidez e sentimento de exposição ao se abordar as temáticas.

Para que os riscos fossem minimizados, foi informado que o participante poderia recusar-se a responder qualquer questão ou emitir sua opinião, e se assim o desejasse, poderia solicitar a interrupção da gravação em qualquer momento. Quaisquer dúvidas sobre a participação e uso das respostas foram esclarecidas quando o participante solicitou. Ele pôde ter acesso ao roteiro de perguntas antes da gravação. A entrevista ocorreu em local reservado, previamente agendado pelo participante, sendo que ele poderia remarcá-la caso necessitasse. Foi informado ainda que, caso sucedesse alguma restrição à captura dos dados por áudio, ele poderia solicitar outra forma de registro, por meio de escrita/anotações, por exemplo. Não houve nenhuma solicitação e tudo transcorreu como o esperado.

- **BENEFÍCIOS**

Auxiliar na construção de conhecimentos educativos e educacionais em Educação Física e desenvolvimento humano, considerando os processos sociopolíticos e culturais, que em muitos casos se mostram insuficientes e inadequados, se não há a devida organização da formação básica e continuada de professores. Estimular maior compreensão da importância e necessidade, por parte dos professores de se abordar um tema que influencia diretamente na construção da identidade das pessoas.

Também, em relação aos benefícios, a pesquisa poderá proporcionar um maior entendimento nos processos de ensino, considerando os estudos sobre gênero, tanto para os acadêmicos, quanto para os próprios professores da rede de ensino de Mogi Guaçu, pois os resultados são públicos e estarão disponíveis para a compreensão de uma realidade sociocultural circunscrita.

Ademais, além de poderem consultar os resultados obtidos nesse estudo, como forma de intervir na realidade dos professores do município, foi elaborado um Caderno Pedagógico (APÊNDICE B) baseado nos relatos advindos dos mesmos,

procurando sanar suas dúvidas e algumas deficiências relacionadas à temática, podendo ser utilizado para debate e reflexão, buscando assim uma maior conscientização sobre a importância da presença do trabalho responsável e crítico sobre o tema em suas aulas e vislumbrando uma possível mudança de postura perante construções histórico-sociais acerca das masculinidades e feminilidades.

4 PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Com o intuito de verificar como são abordadas (ou não) as questões de gênero em documentos oficiais relacionados a Educação e a Educação Física, nesta seção, buscou-se, mediante inspiração dialética, discorrer analiticamente sobre discursos, conceitos e concepções que permeiam esses documentos, associando-os assim à aspectos e implicações relacionados à temática, em uma tentativa de aprofundar conhecimentos que auxiliassem na compreensão da problemática apresentada no presente estudo e que fossem ao encontro dos objetivos propostos.

Desta forma, os documentos analisados foram: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista (versão 2/não homologada) e o Planejamento Geral de Educação Física do município de Mogi Guaçu.

4.1 Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Conhecendo o Documento

O PNE – Plano Nacional de Educação – (BRASIL, 2014) é um documento com exigência constitucional (Lei 13005/14), de vigência decenal (2014-2024), sendo considerado referência da política educacional brasileira, que traça metas, diretrizes e estratégias, que servem de norte para a execução e aprimoramento de políticas públicas no setor, significando que os planos dos Estados, Municípios e Distrito Federal devem tomá-lo como base.

Art.8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014, p. 46).

De acordo com o documento, o mesmo deve passar por um monitoramento contínuo e é avaliado periodicamente, para que haja um acompanhamento do cumprimento ou não de suas 20 metas - o órgão responsável por esse acompanhamento é o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira), que publica estudos que verificam a evolução do cumprimento dessas metas, a cada 2

anos. Também, além das metas, apresenta estratégias de ação para cada uma delas, visando o enfrentamento dos problemas educacionais (BRASIL, 2014).

É um documento que foi debatido por um longo período (3 anos e 6 meses aproximadamente) e sancionado no dia 25 de junho de 2014 pela, então presidente, Dilma Rousseff, sem vetos. Para sua criação, contou com a participação de diversos atores sociais e o poder público, tendo como princípios o entendimento que a educação é um direito de todos e que deva ser de qualidade (BRASIL, 2014).

Ainda nesse mesmo documento (quadro 1 – Temas da Lei nº 13005/2014, artigo 2º), estão fixadas dez diretrizes que orientam a redação das metas e estratégias de ação, porém para nosso estudo, que é voltado ao tratamento com as questões de gênero, destacam-se apenas algumas: III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

No item 6 (Polêmicas em destaque), apresentado no documento, houve a preocupação em frisar que certos assuntos debatidos geraram polêmicas, dentre eles a questão da superação das desigualdades educacionais. Certos segmentos sociais e políticos ligados a alas mais conservadoras e religiosas realizaram pressão para que os termos “gênero e orientação sexual” não fossem mencionados no documento.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, *de gênero* e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22, grifo nosso).

Em seu anexo 1 – audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados, referentes à discussão do PNE 2014-2024 – na data de 01 de julho de 2011, como tema foram discutidas propostas para promoção da igualdade racial e de políticas para mulheres no âmbito do II PNE, decênio 2011-2020, tendo como participantes Luiza Helena de Bairros (ministra da Secretaria Especial de Promoção

da Igualdade Racial) e Iriny Lopes (ministra da Secretaria de Políticas para Mulheres), o que fica registrado como mais uma iniciativa relacionada à temática (BRASIL, 2014).

Em outro anexo – Metas e Estratégias – a abordagem sobre gênero ficou novamente implícita na redação de algumas estratégias e a critério da interpretação do leitor:

2.4. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p.51-2).

3.8. estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração de trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p. 54).

3.13. implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014, p. 55).

7.23. garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura da paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

14.8. estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências (BRASIL, 2014, p. 78).

Portanto, o que fica nítido é que se fez ouvir as vozes de grupos que acreditam que a discussão sobre temas como gênero e sexualidade devam permanecer fora do âmbito público, pois “[...] consideram-nos assuntos de ordem privada, restritos ao ambiente familiar” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 101-102).

4.1.1 Analisando e Discutindo...Refletindo

Em um estudo relacionado às ações discriminatórias no âmbito escolar, organizado de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica e realizado pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), através de um convênio firmado com o Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obtiveram-se os seguintes resultados:

A área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a **gênero** (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%) (FIPE, 2009, p. 6, grifo nosso).

Participaram desse estudo 501 escolas de todo país, com diversos públicos-alvo relacionados ao meio escolar (501 diretores, 1.005 professores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos e 1.002 pais / mães), que apresentaram “[...] atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas” (FIPE, 2009, p. 6).

Outras conclusões do estudo indicam que os alunos não só apresentam atitudes e comportamentos discriminatórios e preconceituosos entre si, como também, os sofrem de outros atores envolvidos no meio educacional (diretores, professores, funcionários e o conselho escolar), as pessoas não se assumem preconceituosas, porém os são com grupos das quais não pertencem e que

Este ambiente escolar, marcado pelo preconceito, especialmente entre os alunos, termina por resultar em práticas discriminatórias, como humilhações, agressões e acusações injustas que afetam não somente os próprios alunos, mas também funcionários e professores (FIPE, 2009, p. 354).

E qual é a relação desse estudo com o (não) tratamento dado às questões de gênero no PNE?

O PNE, como foi verificado, é um documento de abrangência nacional e é uma política que norteia o que vai estar presente, ou não, nos planos a serem elaborados e adequados pelos demais entes federados. Segundo Gomez (2017, p.

49) “[...] apesar de existirem orientações do Ministério da Educação, muitos municípios não se dão ao trabalho de constituírem um plano específico para sua realidade local, simplesmente repetem as orientações gerais com pequenas modificações”.

Além disso, como afirma Monteiro (2017), alguns desses entes federados, após sofrerem as mesmas pressões de segmentos conservadores e religiosos, retiraram palavras relacionadas ao gênero de seus documentos finais. Em consonância, Roseno e Silva (2014) atestam que a bancada cristã fundamentalista protagonizou manifestações conservadoras no Congresso Nacional, que não se restringiram apenas à Brasília, sendo observadas como uma ação sistematizada que perseguia os mesmos rumos: “[...] a exclusão total de qualquer estratégia ou proposição que envolvesse temas relacionados a gênero e sexualidade” (ROSENO; SILVA, 2014, p. 3).

Dessa forma, com ausência da menção explícita do termo gênero, promove-se uma visão de que o mesmo não é um tema de grande importância e que deva ser trabalhado, banalizando-o, ao mesmo tempo em que se reforça que a abordagem de suas questões ficará a cargo único e exclusivo da interpretação que se fará dos itens que podem se relacionar com a temática no PNE.

Segundo Vianna e Unbehaum (2004, p. 79), que realizaram estudos sobre a dimensão da incorporação do gênero nas políticas públicas de educação,

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo de cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Apesar das autoras terem analisado documentos anteriores ao atual PNE, a situação quanto ao descaso relativo às questões de gênero permanece bem contemporânea nas políticas públicas para educação. Elas concluíram que essas políticas, ao não mencionarem ou não explorarem devidamente todos os temas e itens curriculares e os antagonismos de gênero que se fazem presentes no meio escolar, não fornecem meios para uma compreensão das relações de gênero, o que

faz correr o risco que essa compreensão permaneça velada (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Ademais para Almeida e Luz (2017) em se tratando de um documento que norteia os passos para a construção dos demais planos, ao se retirar dele a expressão gênero, *a necessidade* de superação das desigualdades relacionadas à temática e a busca da inclusão de grupos historicamente excluídos, *deixa de ser explicitada*.

Sendo assim, retoma-se a pesquisa realizada pela FIPE (2009) a qual constatou que o preconceito e a discriminação se fazem presentes no ambiente escolar, afetando toda a comunidade envolvida; e que os atos discriminatórios com maior índice foram aqueles relacionados a gênero (38,2%). Essa pesquisa de grande escala, comprova e enfatiza que a temática gênero (além das outras temáticas) deve ser debatida e confrontada dentro do ambiente escolar, pois gera situações injustas e desiguais.

“Mais preocupante é o fato que o preconceito e a discriminação muitas vezes resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico” (FIPE, 2009, p. 7).

Uma outra pesquisa nacional realizada pelo IBOPE Inteligência (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), participando 2002 pessoas de todas as regiões do país, em relação a quatro tipos de preconceito: machismo, LGBTFOBIA, estético (gordofobia) e racismo, constatou que o machismo está presente no cotidiano de 99% dos brasileiros e também é a forma de preconceito mais praticada sem ser notada (61%). Ainda na mesma pesquisa, verificou-se que dentre as frases preconceituosas mais ouvidas entre os entrevistados, destacaram-se as de cunho machista: “Mulher tem que se dar ao respeito” (92%) e “Mulher no volante, perigo constante” (90%) (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2017).

Considerando tais resultados e comparando-se com os resultados obtidos na pesquisa da FIPE (2009), torna-se perceptível a presença do preconceito relacionado à temática gênero, juntamente com as atitudes advindas dele, nos diversos ambientes sociais.

Essa presença ao não ser problematizada e confrontada, vai ao encontro dos números alarmantes de feminicídios e demais crimes relacionados a gênero, o que foi pontuado por mais de 27 países na Revisão Periódica Universal (RPU – é

um exame detalhado que realizam os Estados-membros da ONU sobre a situação dos direitos humanos em cada país e as medidas adotadas para protegê-los e promovê-los) de maio de 2017, alertando sobre a necessidade de campanhas e investimentos em políticas públicas para reduzir essa violência alarmante no país (ROSENO; SILVA, 2017).

Portanto, ao se manter ausente tal temática das políticas educacionais, também se ausentam discussões, reflexões e atitudes que poderiam promover uma visão mais crítica e estruturada sobre o trato com essas questões no convívio cotidiano.

Para Brandão e Lopes (2018, p. 102)

Não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes.

Silenciar as diferenças não possibilita reflexão e quando a escola opta pela “neutralidade” acaba por apoiar o ideário vigente, reproduzindo estereótipos e discriminações, impingindo ao fracasso aqueles em que a voz é silenciada (MONTEIRO, 2017).

Ao se negligenciar o ensino e a compreensão de como as diferenças, desigualdades e injustiças são construídas e perpetuadas, negam-se princípios contidos na própria Constituição Federal do país, que em seu preâmbulo destaca que:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, *a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social* e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ademais, o Brasil é um dos países signatários dos Direitos Humanos e traz em seus documentos oficiais, objetivos respectivos à manutenção da dignidade

humana, valorizando o respeito à pluralidade e à diversidade e o PNE se inclui nesse ideário. Dessa forma, como asseveram Brandão e Lopes (2018), discutir as problemáticas relacionadas a gênero certamente auxiliará no fortalecimento da luta pela afirmação desses direitos no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei 9394/96), por exemplo, traz como um de seus princípios, em seu artigo 2º, o desenvolvimento pleno do educando, em seu artigo 3º, IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância e em seu art. 27º, capítulo II (da Educação Básica), com relação às diretrizes dos conteúdos curriculares, orienta que deve ocorrer : I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 1996).

Ademais, afirma-se que o atual PNE foi amplamente debatido por diversos grupos pertencentes a sociedade (públicos e privados), de forma ampla e democrática, “em suma, diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 18).

Porém, com relação ao PNE anterior (2001-2011), Aranha traz o seguinte relato sobre a lei que aprovou tal documento:

A tramitação dessa lei partiu de dois projetos, um do MEC e outro da sociedade civil, nos quais novamente se manifestaram conflitos de interesses, amplamente explicitados pela professora Lúcia Maria Wanderley Neves, ressaltando que do projeto da sociedade civil participaram entidades representativas dos trabalhadores da educação, organismos constituídos em defesa da escola pública, entidades estudantis. De novo acabou sendo aprovado o projeto governamental [...] (ARANHA, 2006, p. 298).

Ainda segundo constatações da mesma autora

Mesmo quando afirmam em seus documentos e decretos a participação da sociedade civil, ocultam o fato de que muitos vetos desconsideraram contribuições importantes, reduzindo, portanto, essa participação à mera consulta ao documento preliminar já elaborado e, segundo seus autores, sob pressão da área econômica do governo (ARANHA, 2006, p. 299).

Para Gomez (2017), ao relatar sobre o PNE 2001-2011, a vitória da proposta do governo, mais preocupado com os interesses econômicos e com os impactos nas

receitas públicas, mostrou falta de comprometimento com a questão social, incluindo, desta forma, a defesa de políticas igualitárias de gênero. O autor ainda enfatiza que “quanto menos as questões de gênero são discutidas, mais naturalizada permanece a sua ausência e falta de espaço na agenda governamental” (GOMEZ, 2017, p. 47).

O silenciamento de grupos que problematizam e confrontam o *status quo* ficou mais evidente, quando por pressão de segmentos religiosos e políticos, os termos “gênero e orientação sexual” foram retirados da redação final do atual PNE.

Segundo Brasil (2012, p. 1 *apud* BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 101) no artigo 2, inciso III, na terceira diretriz, se determinava a: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, o que, devido a inclusão dessas categorias sociais, fez surgir vários entraves para sua aprovação (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 101).

Além dessa modificação, também, segundo Monteiro (2017, p. 6), a estratégia 3.12 da Meta 3 apresentava a seguinte redação: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” e foi alterada para estratégia 3.13, ficando da seguinte maneira: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer forma de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (MONTEIRO, 2017, p. 7).

Desta forma, ao discorrer sobre seus argumentos, os parlamentares contrários a manutenção dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual”, apresentaram o termo “ideologia de gênero” na Câmara dos deputados “[...] em defesa de ideias essencialistas, a-históricas, normatizadoras, biologicistas, pertencente a lógica binária que privilegiam apenas um modelo de ‘família tradicional’; expressando assim um ‘pânico moral’ [...]” (MENDES, 2018, n.p.).

Ademais, essa forte presença de segmentos religiosos entre os parlamentares e a sociedade civil, foi peça fundamental para a não permanência da temática no documento, que segundo Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016)

As discussões se deram porque pessoas ligadas a igrejas, políticos e uma parte da população se posicionaram contra a utilização do termo *gênero*, sendo ainda contrários às iniciativas que previam tratar de temas relacionados à igualdade, orientação sexual, sexualidade e identidade de

gênero no espaço escolar (RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016, p. 62, grifo do autor)

4.1.1.1 Fundamentalismo... Educação... Retrocesso

Para Almeida e Luz (2017), que discutem o avanço do fundamentalismo na educação, vista, segundo esse prisma, como uma forma de manter os ensinamentos resguardados dos avanços da sociedade moderna, buscando o retorno de costumes e posicionamentos passados, o termo “ideologia de gênero” é usado “[...] como uma forma pejorativa, de referir-se a gênero como um campo de estudo [...]” (ALMEIDA; LUZ, 2017, p. 1) e pode relacionar-se a frentes fundamentalistas que impedem as discussões de gênero na educação.

Portanto, de acordo com Almeida e Luz (2018), Brandão e Lopes (2018), Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016) e Roseno e Silva (2017), discutir sobre gênero, para esses segmentos religiosos e políticos, torna-se uma ameaça à “família tradicional” ou à religião. Também, de acordo com Brandão e Lopes (2018) ocorre uma grande discordância de que esses temas devam ser tratados na esfera pública, no caso a escola, pois segundo esses grupos conservadores/religiosos, o assunto, deve ficar restrito ao ambiente familiar, não propagando a “ideologia de gênero”, a qual não concordam e fazem oposição, barrando quaisquer avanços relacionados à temática.

Sendo assim, Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016) constataram que embora a presença cada vez maior de agentes religiosos na política possa favorecer a pluralidade religiosa, possibilitando maior diversidade e defesa de suas pautas, por outro lado “[...] o fortalecimento do discurso religioso tem agido, por vezes, no sentido de inibir a emancipação de grupos que, por suas características identitárias e demandas específicas, acabam contrariando os princípios de determinadas religiões” (RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016, p. 59).

Apesar da citação de Deus em seu preâmbulo da Constituição Federal, o Brasil é considerado um estado laico. Esse laicismo, segundo Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016), está associado “[...] ao pluralismo religioso, de modo que o termo laico não remete à ideia de ‘sem religião’, mas à presença de várias denominações, à liberdade e imparcialidade religiosa, entendendo que as religiões não devem

interferir ou influenciar os assuntos do Estado” (RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016, p. 56-57).

Para tanto, em seu artigo 19, inciso I, a Constituição Federal esclarece que

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988)

Dessa forma, não podendo assim o Estado se manifestar religiosamente. Porém, isso não foi respeitado pelos parlamentares que defenderam a retirada dos termos “gênero e orientação sexual” do texto final do PNE. Um dos enunciados foi do deputado do PSDB, Luiz Fernando Machado, na data de 04 de abril de 2014, que enfatizou, afirmando que

Nós estamos aqui, Sr. Presidente, a patrocinar uma divisão da sociedade com a inserção do gênero no Plano Nacional de Educação que não é necessária por parte deste Parlamento. Ela não é necessária, porque ela muito mais nos divide do que nos aproxima. É o que eu disse: **como alguém que pode ter, na sua base cristã**, o amor, a ética, a compreensão vai ser defensor de qualquer que seja o modelo discriminatório? Não é esse o ponto. É o ponto da manutenção da **família tradicional** e dos **valores que todos nós aqui defendemos**. Não há, nesta Casa, um ringue montado. Não há, nesta Casa, um ringue, para que se discuta de maneira agressiva nem de maneira discriminatória. Há, sim, uma oportunidade de nós deixarmos o gênero na discussão do Plano Nacional de Educação para fora (MENDES, 2018, n.p., grifo nosso).

Apesar de afirmar que o ponto não está ligado a se ter uma base cristã, o deputado defende que a manutenção da família tradicional e dos valores (supostamente) defendidos por todos, tornam-se ameaçados ao inserir a temática no PNE, o que é ferrenhamente defendido pelas correntes religiosas de base cristã.

Segundo estudos realizados por Brandão e Lopez (2018) a partir de documentos extraídos de fontes públicas na internet (órgãos governamentais, organizações não governamentais e portais de notícias diversos), constatou-se que as temáticas envolvendo questões de gênero são questionadas por serem consideradas disruptivas à família nos parâmetros dos segmentos religiosos cristãos, não devendo ser abordadas no ambiente escolar. As autoras ressaltam ainda as dificuldades para se manter o Estado laico devido aos aspectos intervenientes na aprovação das políticas públicas.

Para tanto, como forma de comprovação do ideário religioso, buscamos a definição que foi apresentada sobre “ideologia de gênero” no *site* Diocese de Assis no período de aprovação do PNE, que referiu tal ideologia como sendo um mal que poderia comprometer a estrutura da civilização ocidental. Desta forma, segundo o *site*

A ideologia de gênero é uma forte tendência impositiva que por meio de suas ideias-forças investe incansavelmente na sociedade e na pessoa no sentido de eliminar a concepção que os seres humanos se apresentam no mundo com sua sexualidade naturalmente definida, ou seja, rejeita que as pessoas se dividem em dois sexos: sexo masculino e feminino. Tal ideologia insiste em defender a teoria que as diferenças entre homem e mulher não correspondem a uma condição naturalmente estabelecida, mas são produtos condicionados ao tempo e ao espaço, condicionados à uma determinada cultura ou a uma época. Nesse aspecto ser homem ou mulher trata-se de algo meramente convencional e não natural, de forma que cada um pode criar-se a si próprio com o sexo que desejar. Essa ideologia um tanto artificial procura atuar com forte militância na desconstrução da família descartando o matrimônio como algo salutar e natural. A ação é minar a família que é a instituição que melhor capacita as pessoas integrarem-se socialmente de forma respeitosa, dignificante e humanizante (DIOCESE DE ASSIS, *online*, 2014).

Outra confirmação desse ideário extraímos do *site* da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), de uma carta aberta sobre o PNE, em que o bispo de Parnaíba Dom Alfredo Shaffler, com relação ao PME (Plano Municipal de Educação), faz um apelo aos vereadores, prefeitos e “pessoas de boa vontade”, que estimam a família como célula mãe, baseando-se nas escrituras sagradas, que não aprovem no PME a imposição da “ideologia de gênero” (CNBB, 2015).

Segundo o bispo, “a ideologia de gênero subverte o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher, ensinando que a união entre o mesmo sexo seja igualmente núcleo fundante da instituição familiar” (CNBB, *online*, 2015).

Essa retórica, que visa a colonização daqueles não convertidos às suas regras, preserva todo um sistema que combate os potenciais *perigos* que a inclusão das temáticas de gênero na educação poderia conceber, o que colocaria em risco dessa maneira, os modelos rígidos e “naturais” de sexualidade, gênero, casamento e família que são defendidos por esses segmentos (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Sendo assim, no Brasil contemporâneo, essa presença da religião ocupando grande espaço na política, que por meio de agentes ligados a alguma igreja

(Câmara dos Vereadores, Câmara dos Deputados, Senado, Cargos Executivos), vêm enaltecendo os valores religiosos e influenciando no processo de criação de leis, principalmente quando os assuntos vão contra seus princípios e crenças; com argumentos que se norteiam nesses valores, defendendo a família, a moral e os bons costumes (RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016), apenas gera retrocesso e empobrecimento nas políticas públicas educacionais.

As desigualdades de gênero e as discriminações sofridas apresentam-se em segundo plano para esses grupos contrários à inclusão da temática, sendo que esses mesmos grupos conservadores se baseiam no determinismo biológico para afirmarem que gênero e sexualidade são categorias “naturais” e não construções sociais e culturais. Assim, esses que são resistentes à abertura do diálogo entre diferentes nos espaços sociais, defendem um padrão imposto e constroem aqueles que não se conformam com as normas que pregam a superioridade branca, masculina, heterossexual e monogâmica (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Logo, apesar de o PNE ser um documento que apresenta um discurso (supostamente) destinado a todos os públicos do país, evidenciou-se que algumas vozes tiveram mais peso que outras, quando a problematização recaiu sobre o questionamento de temáticas que desestabilizariam grupos favoráveis à manutenção do ideário dominante. A temática gênero, ao ser abordada pelas políticas públicas educacionais de uma forma generalizante, implícita e desprovida de estrutura para um aprofundamento em seus pormenores e contradições, permanece no limbo dos assuntos que devam ser evitados, pois perturbam a ordem pública e a ordem “natural” das coisas.

O seu potencial pedagógico é banalizado por achismos advindos do senso comum ou por crenças em conceitos já ultrapassados e são reforçados quando instituições tradicionais, como igrejas e o próprio Parlamento, os proferem e disseminam, como visto nesse caso do PNE. No Brasil, decisões sobre os rumos da educação, são muitas vezes tomadas por pessoas que nem sequer compreendem quais são suas finalidades, o que gera perdas, principalmente para o público que mais necessita.

A abordagem deficiente em relação à temática gênero, ou melhor, a sua não abordagem no PNE, apenas vem corroborar com a situação de abandono que as questões sociais cada vez mais vêm sofrendo ao se privilegiar uma visão reducionista, empresarial, baseada em conceitos ultrapassados e conservadores

que em nada correspondem à formação de um senso crítico que auxilie na compreensão e superação de situações e que apenas reforçam os tratamentos desiguais que tanto fazem aumentar as mazelas já existentes.

4.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Conhecendo o Documento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi prevista na Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), estabelecendo que, segundo o artigo 210, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

E anos mais tarde, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também houve menção de uma formação básica, sendo aludida posteriormente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Desta forma, a BNCC é um documento que normatiza e “[...] estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017, p. 5), não sendo considerada um currículo.

Sendo assim, perante nossos olhares e interesses, visou-se verificar como as questões de gênero são abordadas, ou não, nesse documento que tem abrangência nacional e é uma referência para formulação de currículos e propostas pedagógicas das escolas.

Ao analisar o referido documento, em sua apresentação e parte introdutória, notou-se a ausência da menção do termo gênero e algumas questões relacionadas a ele, que em nenhum momento, em outras partes do mesmo, mostrou-se aberta explicitamente, denotando, assim como no PNE (2014-2024), que a temática não aparenta ser um dos alvos das preocupações de políticas públicas educacionais na atualidade. Ademais, cabe frisar que o termo se fazia presente em versões

anteriores a essa final e foi suprimido mediante as mesmas pressões ocorridas para a aprovação do atual PNE.

Segundo Souza Junior (2018, p. 4) o (des) governo de Michel Temer

“[...] ao propor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final, deixou de fazer menção a tais questões [relacionadas a gênero e orientação sexual], atendendo a pleito da referida bancada [religiosa/conservadora], pois a mesma defende que, o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente”.

Em desrespeito, inclusive, a terminologias e conceitos que constam na própria BNCC, como verificaremos nos próximos parágrafos.

Assim, de forma geral, no documento notou-se a preocupação em se afirmar que existem desigualdades educacionais e sociais, e são conhecidas desigualdades entre grupos de estudantes definidas por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias, bem como as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação precisam reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, mantendo o foco na equidade e superação dessas desigualdades (BRASIL, 2017).

Ao se mencionar no tópico *O Compromisso com a Educação Integral*, que visa a formação e o desenvolvimento humano global, em que ao nosso ver as questões de gênero devam fazer parte, refere-se apenas no documento que há um reconhecimento da complexidade e não linearidade do desenvolvimento global humano e que esse fato é algo a se preocupar, sendo que, os processos educativos devem estar sintonizados às necessidades e anseios dos estudantes, assim como também com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017).

“Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito as diferenças” (BRASIL, 2017, p. 14).

Também se encontra no documento no item *Base Nacional Comum Curricular e currículos* que cabe aos sistemas de ensino, assim como às escolas “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. ” (BRASIL, 2017, p. 19).

O documento destaca algumas temáticas que em sua redação são contempladas pelas habilidades contidas nos componentes curriculares, porém em

momento algum as questões de gênero são mencionadas, sendo que o próprio documento “prima” por incorporar temas contemporâneos que afetem a vida humana em alguma escala, podendo considera-las, até mesmo, como sendo uma temática transversal.

A BNCC no item *Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular* apresenta aprendizagens essenciais que devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais giram em torno do conhecimento, pensamento crítico, criativo e científico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Assim, segundo o documento, deve haver contribuição para a transformação da sociedade, buscando essa ser mais justa e mais humana (BRASIL, 2017). O que fica precarizado quando o próprio documento banaliza e torna invisíveis temáticas de cunho social.

Novamente, as questões que envolvem gênero são abordadas de maneira implícita nessas competências, as quais podemos destacar as competências 8 e 9 (BRASIL, 2017, p. 10):

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

4.2.1 A Educação Física na BNCC - Analisando e Discutindo... Refletindo

A Educação Física na BNCC é um componente curricular que se encontra na área de linguagens. Essa área por sua vez, envolve práticas sociais pertencentes às atividades humanas, a partir de diferentes linguagens, que possibilitam a interação do sujeito com ele mesmo e com os outros. Nessas interações, conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos estão intimamente ligados (BRASIL, 2017).

Sendo assim, a Educação Física tematiza

[...] as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 211).

Mais adiante, no mesmo tópico *Educação Física*, afirma-se que a vivência gera um conhecimento ímpar e insubstituível e que para que essa prática seja significativa

[...] é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p. 212).

Ao se afirmar que o movimento humano está inserido no âmbito da cultura, presume-se que esse movimento carregue consigo o que é social e culturalmente construído acerca do ser humano, acerca das mulheres e dos homens. E ao considerar que a problematização e a desnaturalização são itens importantes para que haja práticas significativas, entende-se que seus sentidos e significados sejam questionados e ressignificados, não sendo considerados como algo imutável e absoluto.

Com isso, as questões de gênero, que não são mencionadas no documento e que são culturalmente construídas, carregam sentidos e significados que levam a tratamentos desiguais e discriminatórios, à naturalização de estereótipos e preconceitos; são passíveis de um tratamento pedagógico que confronte esses estigmas, o que vai ao encontro das competências gerais da BNCC e específicas da Educação Física, porém o que se constata no corpo do documento é que as abordagens ancoram-se em uma vagueza de alusões ao combate a qualquer ato discriminatório ou preconceituoso, sem maiores especificações ou explicações.

Segundo Betti (2018, p. 165), essa versão final do documento, a terceira, sofreu cortes e reduções em temáticas de cunho social e que ao problematizá-las confrontam-se com alguns valores tradicionais da sociedade, o que “[...] evidencia uma tentativa de esvanecer uma abordagem sócio-política crítica”, sendo desta

forma excluídos, reduzidos ou alterados os temas gênero, etnia e equidade social, alerta o autor.

No documento ocorre uma divisão por habilidades a serem trabalhadas, para que haja o desenvolvimento das competências desejáveis. Assim, a delimitação dessas habilidades privilegiou oito dimensões de conhecimento, que não são hierárquicas e que devem ser abordadas de modo integrado umas com as outras. São elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Nesse momento, não nos cabe dar explicações sobre essas dimensões, apenas frisamos que todas corroboram para que haja uma abordagem reflexiva sobre as questões de gênero que permeiam as práticas corporais e todo o universo social, mas que talvez, poderão não ser levadas em consideração. Destacamos desse modo uma passagem da dimensão construção de valores, localizada na parte *Dimensões de Conhecimento*, a qual traz, mais uma vez, de forma implícita a temática:

[...] a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais (BRASIL, 2017, p. 219).

Ao se pesquisar e analisar o item *Competências Específicas para Educação Física no Ensino Fundamental*, também se verificou que há um discurso que pode ser relacionado a temática gênero, porém o termo, novamente, inexiste na redação dessas competências.

5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e seus praticantes.

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam (BRASIL, 2017, p. 221).

O documento apresenta uma divisão por unidades temáticas a serem trabalhadas pelo componente curricular durante os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Cada unidade apresenta objetos de conhecimento que devem ser

abordados levando-se em conta algumas habilidades a serem desenvolvidas durante o processo.

Das habilidades analisadas, constatou-se que no 1º e 2º anos não houve menção alguma sobre o combate a práticas preconceituosas e discriminatórias e muito menos, houve alusão ao termo gênero e suas questões. Do 3º ao 5º anos verificou-se que em apenas uma unidade temática (Dança) consta uma habilidade que sugere abordagem relacionada as questões relativas a gênero, porém de forma implícita, deixando a cargo do professor essa interpretação “(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las” (BRASIL, 2017, p. 227).

Nos anos finais do ensino fundamental examinou-se a ocorrência de duas habilidades que condizem com uma possível abordagem de questões relacionadas a gênero. As unidades temáticas em questão foram Lutas (6º e 7º anos) e Dança (8º e 9º anos).

“(EF67EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça e no respeito” (BRASIL, 2017, p. 233).

“(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação” (BRASIL, 2017, p. 235).

Ademais, observou-se a possibilidade em se ater às questões de gênero em uma habilidade relacionada a unidade temática Esportes (8º e 9º anos), em que podem ser discutidos assuntos que circundam o universo esportivo e que também giram em torno do tratamento dado a homens e mulheres dentro desse meio. Mas, ao que parece, isso fica apenas a cargo da interpretação do professor, que pode ou não abordar a temática.

“(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (*doping*, corrupção, violência etc.) e forma como as mídias os apresentam” (BRASIL, 2017, p. 235).

Dessa forma, corroboramos Neira (2018, p. 222) que ao realizar uma análise da BNCC de Educação Física afirma que na formulação das habilidades, nem todas as dimensões de conhecimento foram consideradas, ocorrendo um decréscimo e

[...] um desinteresse com a proposição de habilidades que problematizem a produção das diferenças com relação às práticas corporais e seus representantes. O atual estágio dos conhecimentos sobre o assunto tornou possível compreender as práticas corporais como textos da cultura impregnados pelos marcadores de classe, gênero, etnia, religião etc. Não é à toa o repúdio ou a exaltação a certas manifestações com base nos grupos sociais que a criaram e recriaram. Em função disso, desconstruir as representações pejorativas é responsabilidade de uma educação física inserida na área de linguagens.

A Educação Física, segundo o próprio documento, está inserida no âmbito da cultura, defendendo o combate e superação dos vários tipos de preconceitos presentes nas práticas corporais, porém como analisado por Neira (2018), as habilidades que devem ser alvo do trabalho docente e que poderiam ir ao encontro desse discurso que é repetido algumas vezes durante o documento, apenas reforçam e consolidam a ausência da criticidade, principalmente relacionada a temáticas que suscitam o questionamento, como gênero por exemplo (retirada da versão final).

Segundo o autor, “[...] salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe [...]” (NEIRA, 2018, p. 222).

Ainda com relação às habilidades, encontramos as reflexões de Betti (2018), que prefere nomeá-las como objetivos de aprendizagem, afirmando serem elas a parte mais importante do documento, porém analisou que as mesmas têm problemas de redação, não sendo facilmente compreendidas e abrindo margem para vários tipos de interpretações. Ainda, o autor teme que a BNCC seja lida como se fosse um currículo (numa visão empobrecida: apenas uma listagem de conteúdos), porém não acredita que “[...] deva ser queimada em uma fogueira no meio da rua. Precisa de **interlocutores críticos**, não de detratores levianos de um lado, nem de seguidores fiéis ou “aplicadores” de outro” (BETTI, 2018, p. 173, grifo do autor).

Portanto, a deficiência em se ofertar subsídios que caminhem em direção a uma maior compreensão de temáticas de cunho social, como as questões de gênero, corrobora para que a BNCC seja mais um documento que apenas defenda um discurso que torna-se vazio ao chegar no chão da escola, não oferecendo suporte para que professores/as possam planejar vislumbrando o que o próprio documento traz: “[...] construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. [...] assegurar a superação de

estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (BRASIL, 2017, p. 221), ou seja, novamente, mais do mesmo.

4.3 Currículo Paulista – Conhecendo o Documento

O Currículo Paulista é um documento orientador da Educação Básica nas escolas do Estado de São Paulo desde de 2008 (anteriormente conhecido como Proposta Curricular do Estado de São Paulos), sendo o mesmo atualmente dividido em seis volumes (um volume referente a educação infantil e cinco volumes referentes ao ensino fundamental, contemplando cinco áreas de conhecimento). O presente documento analisado, encontrou-se em sua versão dois (não homologada) e em sua parte introdutória, destaca que seus objetivos orientadores vão ao encontro de

[...] uma escola comprometida com seu tempo, contextualizada, na qual assegura-se a aprendizagem para todos os estudantes, considerando aspectos sociais, culturais, intelectuais, físicos, corporais e afetivos voltados aos desafios presentes e futuros que se apresentam (e se reapresentam) na vida cotidiana dos estudantes (SÃO PAULO, 2018, p. 9).

Sua organização alinha-se ao que é previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e dá continuidade aos documentos que o antecederam, respeitando as especificidades do Estado de São Paulo. Esse Currículo, ainda em sua parte introdutória, apresenta 5 objetivos que o direcionam, dentre os quais salientam-se:

- Trazer os princípios orientadores para uma escola que busca o desenvolvimento pleno de seus estudantes, por meio de um currículo de Educação Integral, indispensável na formação dos indivíduos em suas dimensões: biológicas, afetiva, social, cultural e profissional no mundo contemporâneo.
- Reafirmar os princípios de colaboração e democracia que deram origem ao documento (SÃO PAULO, 2018, p. 9).

O processo de construção contou com ampla participação dos profissionais da educação e toda sociedade civil, procurando trazer para o Currículo Paulista a representatividade da população. Assim, receberam-se vários currículos das redes municipais e da rede estadual, que foram analisados em comparação com a BNCC, sendo redigida sua primeira versão e, posteriormente, disponibilizada para consulta

pública. Após adequações realizadas, houve seminários regionais, que juntamente com as contribuições da consulta, viabilizaram sua escrita, em um processo de construção colaborativa (SÃO PAULO, 2018).

Segundo o documento, a política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), expressa em seu referencial curricular desde 2008, fundamenta-se no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, viver e conviver no mundo contemporâneo.

Na parte: *um currículo de Educação Integral comprometido com seu tempo*, a educação integral é tida como princípio e afirma-se que as orientações vão além de um conjunto de conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois

Abre-se espaço para que sejam discutidos, ampliados e aprofundados conjuntos de orientações para integração curricular, bem como meios para melhorar as relações humanas e permitir o desenvolvimento do projeto de vida individual e coletivo, entre outros aspectos capazes de promover uma sociedade melhor e mais inclusiva, além de atender às especificidades de cada estudante (SÃO PAULO, 2018, p. 18).

Assim, segundo o documento nessa mesma parte acima citada, envolvem-se práticas voltadas a formação e desenvolvimento humano global, com uma educação que acolha e reconheça as singularidades e diversidades, rechaçando qualquer forma de preconceito e discriminação, respeitando as diferenças, sendo que o ensino deve considerar a necessidade de vincular a escola à vida. Também declara que a autonomia e a construção da identidade são pontos fundamentais da Educação Básica, destacando-se que para o processo de construção da identidade deve-se aprimorar as “[...] capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo (*aprender a ser*) (SÃO PAULO, 2018, p. 19, grifo do autor).

Sendo assim, as

Professoras e professores devem assumir o compromisso de promover uma experiência de aprendizagem coesa, estruturada, intencional, compromissada e problematizadora, para possibilitar o protagonismo dos (as) estudantes, desenvolvendo um conjunto de competências que envolvam colaboração, respeito, pensamento crítico, resolução de problemas, responsabilidades e autoconhecimento (SÃO PAULO, 2018, p. 21).

Ademais, na parte *Dimensões integradoras da aprendizagem: uma outra concepção central do currículo*, visando realizar uma integração contínua entre os diversos componentes curriculares e focando-se nas inter-relações das habilidades a serem desenvolvidas por eles, com características de transversalidade e integração de diversos conhecimentos, surgem as denominadas *dimensões integradoras da aprendizagem*, as quais possuem objetos de conhecimento explicitando intenções voltadas para: comunicação/oralidade, leitura e escrita; espaços, tempos e movimentos; ética, diversidade e sustentabilidade; convivência e solidariedade.

Apesar de todas essas dimensões serem de fundamental importância para auxiliar o (a) estudante na compreensão de si e do mundo, para este estudo que recai suas preocupações sobre as questões de gênero, considera-se mais pertinente destacar a dimensão Convivência e Solidariedade, pois

[...] tendo em vista os desafios de uma sociedade que necessita de reflexão crítica sobre a forma que estabelece as relações e a comunicação entre pessoas, a dimensão **Convivência e Solidariedade**, organiza e destaca habilidades que tem como foco o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos interpessoais para a construção de uma sociedade entrelaçada e permeada pela ética humana. Trata-se do “fazer” humano em sociedade, envolvendo uma ação relacional e a vivência de atitudes e valores associados ao conviver “com” e o viver “em”, incorporadas de forma intencional ao Currículo (SÃO PAULO, 2018, p. 32, grifo do autor).

E, cabe destaque a dimensão Espaços, Tempos e Movimentos, sendo que a mesma envolve o entendimento que existem diferentes percepções, modos e perspectivas do mundo, relacionados a corporalidade e existência biopsicossocial do humano. Parte do princípio de expor modos de existir “[...] que são percebidos e construídos socialmente em diferentes momentos, tanto no âmbito das áreas do conhecimento, quanto das relações voltadas às aprendizagens” (SÃO PAULO, 2018, p. 31).

Os referenciais do contexto que expressam diferentes formas de perceber o tempo e existir nos espaços em cada indivíduo, subsidiam a constituição da identidade e fornecem sentido aos aspectos sociais, assim “[...] tempo e espaço podem assumir plasticidade, ao se modificar conforme as experiências vividas [...]” (SÃO PAULO, 2018, p. 31).

4.3.1 Conhecendo a Educação Física do Currículo Paulista

O componente curricular Educação Física encontra-se no volume 2 – Linguagens e suas Tecnologias – do Currículo Paulista, preocupando-se, segundo o documento, em abordar a cultura corporal relacionada ao movimento, com o objetivo de integrar o estudante a essa cultura, por meio de experiência, aprofundamento e ampliação da mesma, assegurando o desenvolvimento de uma educação integral. Ainda, segundo o documento, o contexto em que ocorre o movimento deve ser considerado para a construção de sentidos e significados, relacionando-se a sociedade contemporânea e as sociedades passadas (SÃO PAULO, 2018).

Também “nesse currículo a cultura corporal de movimento se expressa por meio das brincadeiras e jogos; dos esportes; das danças; das ginásticas; das lutas e das práticas de aventura” (SÃO PAULO, 2018, p. 714), consideradas como unidades temáticas, juntamente com a do Corpo, Movimento e Saúde.

Possui um organizador curricular que traz práticas corporais que deverão ser trabalhadas por meio do desenvolvimento dessas unidades temáticas, associadas as suas respectivas habilidades e objetos de conhecimento, ainda esse organizador traz uma quarta coluna que é chamada de Orientações Complementares. Ocorreu também a incorporação de novos objetos de conhecimento em algumas unidades temáticas: as brincadeiras e jogos inclusivos e jogos de tabuleiro (unidade temática brincadeira e jogos) e esportes paraolímpicos (unidade temática esportes).

Dez competências específicas para Educação Física estão associadas aos princípios do Currículo Paulista. Como destaque para este estudo sobre questões de gênero, apresentam-se a seguir a quinta e a sexta competência:

5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes: **levantar preconceitos e estereótipos, considerar os questionamentos e reflexões relacionadas ao universo das lutas, dos esportes, das danças, dos jogos e brincadeiras, das ginásticas e das práticas corporais de aventura, observando que são praticados de formas diferentes de acordo com a sua origem e ambiente social no qual se manifestam, e que o contato com práticas das diversas culturas pode gerar situações de não aceitação e intolerância. Permite aos estudantes construir argumentos e propor alternativas para a superação de preconceitos.**

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos a diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que dela participam: **é importante que os estudantes tenham acesso a origem e ao significado das diferentes práticas corporais, estabelecendo relação com contexto**

e momento que essas práticas são vivenciadas (SÃO PAULO, 2018, p. 715-716, grifo do autor).

Evidenciou-se também neste documento para o componente curricular Educação Física, uma articulação entre as dez competências e as dimensões de conhecimento (Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário), das quais destacam-se:

- **Reflexão sobre a ação:** refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros;
- **Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.
- **Compreensão:** está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (SÃO PAULO, 2018, p. 717, grifos do autor).

Ainda segundo o Currículo Paulista para Educação Física, em consonância com o ideário do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento,

O acesso ao conhecimento é um determinante crítico para o bem-estar e é essencial para o exercício das liberdades individuais, da autonomia e da autoestima. A educação é fundamental para expandir as habilidades das pessoas para que elas possam decidir sobre seu futuro. Ela constrói confiança, confere dignidade e amplia os horizontes e as perspectivas de vida (PNUD, 2017 *apud* SÃO PAULO, 2018, p. 724).

Sendo assim, dentre as unidades temáticas a serem abordadas nas aulas de Educação Física das escolas do Estado de São Paulo e, considerando-se o restante do documento, notou-se a omissão do termo gênero, porém suas questões permeiam as práticas corporais e necessitam de problematizações, pois,

[...] as determinações culturais interpelam diferentemente homens e mulheres, o que contribui para a construção de representações distintas entre os gêneros e a consequente demonstração de diferentes habilidades entre meninos e meninas. Em muitos contextos, os meninos são incentivados a subir e descer de árvores, a se envolver em atividades

dinâmicas como corridas, competições de diversos tipos e conflitos corporais para defender sua honra. Já as meninas podem ser induzidas a se comportar mais “discretamente”, desenvolvendo atividades que não envolvam tanta agitação ou embates. Como destrezas e habilidades são constituídas a partir dessas diferentes experiências, é fácil compreender por que, por exemplo, alguns meninos demonstram um “melhor” desempenho, quando envolvidos em determinadas atividades em conjunto com as meninas [...] (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 64).

Os aspectos relacionados as experiências, destrezas e habilidades são apenas um dos exemplos que podem ser abordados e problematizados dentro do universo das questões de gênero nas aulas de Educação Física. Desse modo, mesmo sem a menção do termo gênero, encontrou-se nas unidades temáticas algumas habilidades que podem oferecer respaldo para uma possível abordagem pedagógica.

Na unidade temática Dança, para o 3º ano do Ensino Fundamental I, o objeto de conhecimento são as Danças do Brasil e do mundo de matriz indígena e africana e sua 12ª habilidade explícita que se deve: “Identificar situações de conflito e/ou preconceitos geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las” (SÃO PAULO, 2018, p. 738). E em suas orientações complementares, sugere que “nessa habilidade é necessário propor momentos em que os alunos possam identificar a origem do preconceito relacionado às danças, situações que podem partir por exemplo, de não querer vivenciar tais atividades [...]” (SÃO PAULO, 2018, p. 738).

Também na unidade temática Dança, porém para o 4º ano do Ensino Fundamental I, em sua 12ª habilidade, com o mesmo objeto de conhecimento e mesmo enunciado para a habilidade que o 3º ano, verificou-se em suas orientações complementares que “Nessa habilidade será necessário mediar o debate sobre a construção de valores que embasam a discussão sobre não aceitação e intolerância, propondo aos alunos criarem propostas para superar as situações de preconceito” (SÃO PAULO, 2018, p. 742).

Ainda na unidade temática Dança (Danças do Brasil e do mundo: Danças de matriz indígena e africana), agora para o 5º ano do ensino fundamental I, em sua 12ª habilidade, apresentou-se o seguinte enunciado: “Propor alternativas para superar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais” (SÃO PAULO, 2018, p. 746), como orientações complementares indica-se que “Nessa habilidade é importante trabalhar a aceitação

dos alunos quanto ao objeto de conhecimento, pois podem surgir aspectos importantes para discussão [...]” (SÃO PAULO, 2018, p. 746).

Para o 7º ano do Ensino Fundamental II, na unidade temática Lutas, consta o objeto de conhecimento Lutas do Brasil e, em sua 17ª habilidade, verificou-se o seguinte enunciado: “Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito” (SÃO PAULO, 2018, p. 754) e como orientações complementares tem-se que “Essa habilidade poderá ser aprofundada, propondo momentos em que os alunos construam estratégias para combater o preconceito existente no universo das lutas, enfatizando a importância dos valores para a manutenção de diferentes culturas” (SÃO PAULO, 2018, p. 754).

A unidade temática Dança volta a ser abordada pelo Currículo Paulista – Educação Física, no 8º ano do ensino fundamental II, tendo como objeto de conhecimento as Danças de Salão e deve em sua 14ª habilidade, “Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais, propondo alternativas para sua superação” (SÃO PAULO, 2018, p. 757), como orientações complementares manifesta que

Essa habilidade irá permear toda a unidade temática, podendo partir das situações que surgem quando o aluno não quer vivenciar a dança, existe aqui a possibilidade de discutir com os alunos o porquê de não querer dançar e propor que eles construam alternativas para superar esse preconceito (SÃO PAULO, 2018, p. 757).

No 9º ano do ensino fundamental II, verificou-se na unidade temática Esportes, em sua 5ª habilidade que se deve “Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam” (SÃO PAULO, 2018, p. 760), sendo que seu objeto de conhecimento são os Esportes de Invasão e de Combate. Em suas orientações complementares tem-se que “Nessa habilidade podemos propor a discussão de como o doping, a violência e a corrupção influenciam as transformações históricas do esporte, analisando como essas transformações são apresentadas pela mídia” (SÃO PAULO, 2018, p. 760).

Ainda no 9º ano, porém na unidade temática Ginástica, abordando o objeto de conhecimento Ginástica de condicionamento físico e consciência corporal,

identificou-se em sua 8ª habilidade o seguinte enunciado: “Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.)” (SÃO PAULO, 2018, 761). Como orientações complementares para essa habilidade “[...] sugere-se propor leituras de diferentes textos sobre padrões de desempenho, saúde e beleza, identificando suas transformações históricas” (SÃO PAULO, 2018, p. 761).

A unidade temática Dança deve ser abordada também no 9ºano do ensino fundamental II, com o mesmo objeto de conhecimento tratado pelo 8ºano (Danças de Salão) e sua 14ª habilidade manifesta a necessidade de “Propor alternativas para superar os estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais” (SÃO PAULO, 2018, p. 762). As orientações complementares indicam que “Nessa habilidade é importante propor aos alunos que mobilizem a comunidade escolar em prol das danças de salão, com ênfase no combate ao preconceito, valorizando o significado dessas danças em diferentes grupos sociais” (SÃO PAULO, 2018, p. 762).

4.3.2 Analisando e Discutindo... Refletindo

Em um primeiro momento, destaca-se que o Currículo Paulista apresenta como princípio a educação integral, que prima pelo desenvolvimento global dos estudantes, defendendo que os ensinamentos escolares devam ser vinculados à vida e preocupando-se com formas mais justas, democráticas e igualitárias de relacionamento humano.

Considerando-se tais constatações, as questões de gênero, mesmo sendo uma temática que permeia todas as relações humanas e determina modos de agir e pensar, dissemina conceitos e preconceitos, molda papéis sociais e forma identidades, estando envolta por relações de poder (AUAD, 2018; DEVIDE, 2017; FURLANI, 2016; ALTMANN, 2015; LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013; CORSINO; AUAD, 2012; LOURO, 2003), não foram mencionadas diretamente em momento algum do documento analisado.

Desta forma, para que uma educação seja considerada integral, segundo Posser, Almeida e Moll (2016), ela deve estar comprometida com uma estratégia de formação integral do ser humano, considerando o sujeito em sua condição

multidimensional (biológica, cognitiva, afetiva, psicológica, física, histórica, cultural, social, entre outras), associando os conhecimentos adquiridos na escola, na comunidade e no contexto familiar, promovendo a ampliação de oportunidades educativas, não preocupando-se apenas em propiciar o acúmulo informacional.

Assim, abordar as questões de gênero no âmbito escolar, também faz parte de uma educação integral, que preza por relações humanas baseadas no respeito e vai ao encontro de aspectos relacionados à vida em sociedade, com possibilidades de ampliação de conhecimentos sobre si e sobre o outro, sobre o que é individual e o que é coletivo, pois preocupar-se pedagogicamente com a temática

[...] é tão somente apresentar uma diversidade de modos de ser e existir em nosso mundo – pertencente à espécie humana. É ensinar isso dentro dos preceitos científicos atuais, com aporte técnico, científico, teórico que sustentam a ideia de que a diversidade faz parte de nossa espécie. Compreender isso dentro destes campos de conhecimento é possibilitar que as pessoas aprendam a respeitar e a lidar com esta diversidade. Ressaltar a importância da igualdade de gênero não é **negar diferenças biológicas entre homens e mulheres**. É, exatamente, discutir o quanto essas diferenças não justificam as hierarquizações sociais impostas historicamente entre homens e mulheres. E homens e mulheres: cis e trans, homo, bi ou heterossexuais – ou outros enquadramentos possíveis. [...] debater estes conceitos dentro do âmbito científico na escola, traz uma maior noção de como somos construídos – biologicamente e socialmente. Tal debate nos dá condições de tomar decisões que dizem respeito à nossa saúde e bem-estar físico e mental. Isto é aprender a lidar melhor com nosso corpo, a partir da compreensão de sua fisiologia, anatomia, metabolismo e de como isso interagem com a sociedade e a cultura em que vivemos (ARNT, 2018, *online*, grifo do autor).

Portanto, ao não se abordar as questões de gênero diretamente em um documento elaborado para orientar a educação nas escolas do Estado de São Paulo e que defende “[...] por meio de um currículo de Educação Integral, indispensável na formação dos indivíduos em suas dimensões: biológica, afetiva, social, cultural e profissional no mundo contemporâneo”(SÃO PAULO, 2018, p. 9) o desenvolvimento pleno de seus estudantes como um de seus objetivos, o que torna seu discurso um tanto contraditório.

O documento também trata de forma vaga e genérica, quando apenas cita que suas práticas devam considerar, “a não discriminação, o não preconceito e o respeito às diferenças” (SÃO PAULO, 2018, p. 19), sem exemplificar, explicar ou identificar quais são os tipos possíveis de discriminações e preconceitos que acometem nossa sociedade e, por conseguinte, são muitas vezes reproduzidos

acriticamente na escola pelas alunas e alunos e inclusive, pelas próprias professoras e professores.

Segundo Louro (2003, p. 57) a escola produz “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso”.

Sendo assim, discursos que combatem preconceitos e que defendem a tolerância acabam se tornando a nova ordem social e mascaram os reais interesses da cultura hegemônica, que prega a diversidade das identidades e o respeito a elas, porém são privilegiadas apenas aquelas que tem o poder de definir, sendo que conceitos sobre a igualdade e a inclusão são reproduzidos, sem haver explicitação ou compreensão do que isso significa, asseveram Neira e Nunes (2009). Ainda os autores concluem que

O respeito na perspectiva de quem tolera pode significar deixar o diferente onde está. Não interessa questionar as estruturas de poder que marcaram o diferente e tentam fixar fronteiras que os separam dos tolerantes e construir alternativas democráticas (NEIRA; NUNES, 2009, p. 274).

Desta forma e, em complemento, segundo Louro (2013, p. 50) existe a necessidade de se pôr em questão a suposta neutralidade dos discursos, pois quando existe uma associação de ideias que permeiam a tolerância, relacionando-as ao diálogo e ao respeito, parece haver uma imparcialidade insuspeita quando citadas nas políticas públicas educacionais e nos currículos, deixando implícitas assimetrias; o que contudo, apenas se associa na verdade “[...] à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior”.

Discursos que também se fizeram presentes em outros documentos relacionados à educação nacional, no caso a própria BNCC, a qual o Currículo Paulista se alinha e ao atual PNE (Plano Nacional de Educação – 2014/2024), ambos também pesquisados e analisados no presente estudo. Com relação ao PNE, os termos relacionados à gênero foram suprimidos, após várias polêmicas para sua aprovação no Parlamento e a 3ª versão (versão final) da BNCC seguiu esse exemplo, o que, de certo modo, se refletiu no Currículo Paulista aqui analisado.

Tornou-se notório que

[...] argumentos dos grupos religiosos e atores políticos/religiosos influenciaram diretamente as supressões e/ou as modificações sofridas

pelos planos de educação, demonstrando a eficácia das pressões políticas advindas desses setores conservadores/religiosos sobre a educação (BORGES; BORGES, 2018, p. 12).

Esses segmentos acreditam que temas que envolvam questões de gênero não devam ser discutidos nas esferas públicas, em espaços escolares por exemplo, pois caberia ao ambiente privado (família) tratar desses assuntos (BRANDÃO; LOPES, 2018), no entanto, para Ramos e colaboradores (2017, p. 87) “a emergência da temática gênero na escola torna-se importante para a retomada da ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão do tema na sociedade”.

E “[...] vetar o estudo sobre a diversidade nas escolas é, sobretudo, a negação da existência da diversidade humana”, além de um retrocesso conservador na sociedade brasileira (BORGES; BORGES, 2018, p. 16).

Desta forma, as questões de gênero presentes no âmbito humano e escolar, quando abordadas, necessitam ser problematizadas de modo pedagógico e intencional, mesmo porque deve haver um reconhecimento por parte dos docentes que a escola “[...] é um local evidente da construção social das identidades masculinas e femininas”, afirmam Ramos e colaboradores (2017, p. 115), logo as diferenças histórico-culturais que conduzem às desigualdades de gênero devem ser consideradas pelos mesmos e que em suas práticas devam buscar minimizar os preconceitos advindos dessas desigualdades, concluem os autores.

Além disto, “um olhar mais cuidadoso nos mostra que **todos** os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 9, grifo nosso). Assim, problematizar sobre como são construídos esses processos educativos que permeiam as relações humanas, as questões de gênero e as relações de poder presentes nelas, deveriam ser assuntos constantes nos currículos, pois construções sobre gênero são aspectos presentes na vida e que determinam fatores que farão a diferença nas formas como serão tratadas as pessoas.

Segundo Daolio (2014), a construção cultural do corpo é influenciada pelas especificidades culturais de cada sociedade e ocorre uma construção cultural do corpo feminino diferente do corpo masculino, sendo assim

Para uma menina, assumir determinados comportamentos historicamente vistos como masculinos, como ser mais agressiva ou jogar futebol, pressupõe ir contra a tradição. Implica ser chamada de “machona” pelos meninos ou ser repreendida pelos pais. Da mesma forma, para um menino, assumir uma postura delicada, mais afetiva, e brincar de maneira mais contida implica ser chamado de “bicha” ou “efeminado”. Tanto para o menino como para a menina que contrariam a expectativa que deles se tem, há o peso de uma sociedade que os marginaliza. São tidos como rebeldes. Não resta dúvidas de que é mais cômodo cumprir os ditames sociais e, assim, ser valorizado como pessoa bem-sucedida (DAOLIO, 2014, p. 77).

Deste modo, um dos problemas se encontra na não menção das questões de gênero no Currículo Paulista (e em outros documentos analisados), o que pode servir para confirmar como tal temática é secundarizada, tornando-se invisível para a política educacional brasileira (GOMES, 2017).

Outrossim, a relevância em se tratar pedagogicamente dessa temática fica mais evidente quando casos de violência tornam-se corriqueiros e transparecem assim as formas desiguais e injustas com que são tratadas as pessoas.

Tratar de questões relacionadas a gênero na escola também é “[...] trazer à baila o quanto a violência sexual e de gênero se relaciona, exatamente, a uma cultura e sociedade que **historicamente** trata de modo diferenciado pessoas em função de seu gênero e vivência de sua sexualidade (desde que nascemos!)” (ARNT, 2018c, *online*, grifo do autor).

Ficou constatado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada que “a violência contra as mulheres tornou-se, na última década, um dos problemas públicos de maior visibilidade social e política no País” (IPEA, 2015, p. 2), visto que as diferenças de sexo e gênero demarcam a sociedade brasileira, o que permanece explícito a partir de desigualdades que apresentam-se na forma como homens e mulheres são atingidos pela violência.

Em um levantamento realizado pelo Monitor da Violência do site G1, em parceria com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com base nos 26 Estados e o Distrito Federal, verificou-se que no ano de 2018 houve “[...] um aumento no número de registros de feminicídio, ou seja, de casos em que mulheres foram mortas em crimes de ódio motivados pela condição de gênero. Foram 1.173 no ano passado, ante 1.047 em 2017” (MONITOR DA VIOLÊNCIA, 2019, *online*).

Portanto, para Neira e Nunes (2009), a organização de um currículo e a definição de quais serão seus conteúdos, incorpora-se com setores da sociedade que possuem o

poder de influir e fazer valer modos específicos de interpretar o mundo, indicando que o currículo mantém um vínculo estreito com o poder e que está envolto em questões intimamente relacionadas à política, ética e formação humana, sendo que os limites da simples transmissão de parcela da cultura são ultrapassados, incorporando os efeitos que derivam dessa transmissão; além do mais, uma vez que o conteúdo presente no currículo é avalizado socialmente por aqueles que determinam seu valor, ocorre uma legitimação do mesmo por parte dos demais indivíduos.

Ramos e colaboradores (2017) também asseveram que o currículo não é algo neutro ou desinteressado e,

Com base nas reflexões pós estruturalistas sobre gênero, currículo e identidade na escola, é possível pensar que o currículo colabora para a construção das identidades de gênero, seja por meio da linguagem utilizada na escola, pela diferenciação qualitativa atribuída aos gêneros, ou pela relação naturalizada de identificações de disciplinas e/ou conteúdos a determinado gênero, aspecto que mais tarde refletirá nas ocupações de campos profissionais considerados próprios para cada sexo (RAMOS *et al.*, 2017, p. 112).

Assim, ao se defender uma educação integral engajada no desenvolvimento das várias dimensões humanas – como o próprio Currículo Paulista traz em vários momentos – o tipo de educação oferecida nas escolas também precisa abarcar a discussão de temas que influenciem diretamente o cotidiano, como as questões de gênero que se perpetuam, dentre outros aspectos, noções de superioridade e inferioridade naturalizadas acriticamente e que prejudicam um segmento social em detrimento de outro. Portanto, para Giroux (2003), a escola que está situada dentro de um contexto social

[...] mais amplo de questões relacionadas com a responsabilidade social, a política e a dignidade da vida humana, [...] deve ser defendida como um local que oferece aos estudantes a oportunidade de se envolverem nos problemas mais profundos da sociedade, de adquirirem conhecimento, habilidades e o vocabulário ético necessário para aprender como participar e moldar a vida pública (GIROUX, 2003, p. 68).

Sendo que

Contribui, sobremaneira, para ressignificar o currículo oficial, o reconhecimento da presença escolar de outros grupos identitários historicamente sem poder, tais como, as meninas, as diversas sexualidades, as minorias étnicas e religiosas, os desfavorecidos economicamente, sem falar nas subculturas que caracterizam a juventude. Os diversos grupos culturais que até recentemente se encontravam

alheados da escola ou não eram nela reconhecidos, nela adentraram-se. Num ambiente marcado pela tradição cultural elitizante, “os diferentes” tentam afirmar suas identidades, porém, deparam-se com discursos provindos de setores privilegiados que lhes conferem estigmas e estereótipos pejorativos (NEIRA; NUNES, 2009, p. 18-19).

Considerando que, a partir das discussões e ponderações citadas, mesmo sendo uma temática que se coaduna com a própria existência humana e que influencia modos de viver, ser e conviver, as questões de gênero não são abordadas ou mencionadas explicitamente pelo Currículo Paulista como possíveis conteúdos pedagógicos a serem desenvolvidos no âmbito escolar, ao invés disso, ocorre uma generalização que trata superficialmente de aspectos que podem ser relacionados (ou não) às habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas, no caso desse estudo, no componente curricular Educação Física.

Então, ao analisar o Currículo Paulista para o componente Educação Física, notou-se uma perspectiva culturalista e uma preocupação em se abordar temas diversificados presentes na cultura corporal de movimento, divididos em suas unidades temáticas e objetos de conhecimento. Teoricamente poderão ser ofertadas aos alunos e alunas maiores oportunidades para se aprofundarem em assuntos relacionados às variadas temáticas presentes nesse universo. O que pode ser considerado um avanço, pois tradicionalmente a disciplina apresenta forte ligação com práticas esportivizadas, que reduzem seu campo de ação e desconsideram a vasta gama de práticas corporais existentes.

Para Ramos e colaboradores (2017, p. 103) a Educação Física “[...] deve investir nos múltiplos conteúdos, não se restringindo apenas à prática esportiva, visando à aptidão física e à competição exacerbada”, além disso também “o esporte e a EF têm sido campos férteis de reprodução do sexismo e do machismo” (RAMOS *et al.*, 2017, p.110), colaborando para a construção da identidade de gênero masculina, o que reforça padrões hierárquicos associados às relações de poder entre os sexos, concluem os autores.

Apesar de existirem documentos norteadores para suas práticas pedagógicas diárias, como é o caso do Currículo Paulista – Educação Física, e alguns deles serem denominados como instrumentos obrigatórios a se seguir, em determinados casos, no dia a dia escolar, professores e professoras, acabam não adotando o que é exigido.

Em estudo realizado por Corsino e Auad (2012) analisando a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Educação Física (documento que precedeu ao presente Currículo Paulista – Educação Física) juntamente com a observação das aulas de

professores de uma determinada escola, concluiu-se que o esporte (por meio de algumas modalidades esportivas – atletismo, handebol, futebol e vôlei) era o tema e conteúdo mais abordado, porém não problematizado pelos professores e sendo disseminador de tratamentos preconceituosos e desiguais relacionados às questões de gênero, mesmo com a Proposta Curricular sugerindo outros temas (ginástica, luta, o jogo e a atividade rítmica) e um tratamento pedagógico dos conteúdos culturais, deixando claro assim, o distanciamento entre a proposta e as práticas pedagógicas.

[...] o futebol foi o esporte que ocorreu predominantemente, durante o tempo de observação das aulas na Escola do Princípio. Entretanto, o futebol se apresentava apenas nos momentos de vivência prática das aulas. O que era considerado aula teórica pelos professores da Escola do Princípio não abrangia o futebol. Nesse sentido, não havia debate, trabalhos ou qualquer outro tipo de reflexão sobre o tema, que era o mais praticado. A PPC poderia ser o documento norteador para o tratamento do futebol, entretanto, era ignorada por muitos professores. O futebol era visto como um dado **natural**, não havia necessidade de abordar este tema na sala de aula, pois todos(as) **sabiam** do que se tratava (CORSINO; AUAD, 2012, p. 72, grifo do autor).

Em outro estudo, realizado por Ramos e colaboradores (2017), que analisou três documentos (Proposta Curricular da Educação Física da rede municipal de São Gonçalo, o Projeto Político Pedagógico de uma escola e o plano de curso da Educação Física na escola) notou-se que a representação social do esporte como sendo sinônimo de Educação Física e a predominância de sua prática nas aulas observadas, ainda é muito forte, não havendo diversificação de conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares de Educação Física da rede municipal de São Gonçalo e que, preconceitos foram reproduzidos e aceitos passivamente nas aulas observadas, apesar de o documento apresentar tal diversificação e se preocupar com questões relacionadas a discriminações e preconceitos, inclusive citando a temática gênero.

Em relação ao elemento **esportivização**, percebemos que, na escola pesquisada, as práticas pedagógicas docentes privilegiam conteúdos esportivos que favorecem historicamente a participação masculina e consequentemente desfavorecem o sucesso feminino nas práticas corporais em EFe. Dessa forma, os docentes coram a visão de uma Efe que privilegia um grupo, o dos meninos, em detrimento de outro, o das meninas (RAMOS *et al.*, 2017, p. 119, grifo do autor).

Dentre diversos fatores – tempo de formação, problemas gerais da rede pública de ensino, dentre outros (RAMOS *et al.*, 2017) – que podem influenciar a atuação docente

e levar a um distanciamento reflexivo sobre as questões de gênero conflituosas que acontecem no cotidiano das aulas, a formação inicial e continuada podem ser consideradas como elementos diferenciadores da práxis pedagógica.

Assim sendo, de acordo com Correia, Devidé e Murad (2017), o momento de graduação em Educação Física torna-se propício para se abordar a temática, pois a mesma se manifesta como um problema didático a ser solucionado por meio das intervenções pedagógicas advindas dos docentes, à medida em que a relevância do debate sobre o assunto recai no desejo de se

[...] romper com o modelo de aulas separadas por sexo ou mistas, nas quais as atividades ensinadas aos meninos e às meninas tendem a ser genericadas, de acordo com seu sexo e os papéis sociais de gênero impostos pela sociedade, a partir de uma matriz heterossexista e patriarcal (CORREIA; DEVIDÉ; MURAD, 2017, p. 30).

Assim, para esses autores, que realizaram pesquisa em um curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro, quando os futuros docentes se deparam com as dificuldades advindas do cotidiano escolar, tendem a assumir posturas tradicionais, quando não lhes são ofertados conhecimentos necessários relacionados à temática gênero, sendo que esses serviriam de ferramentas para possibilitar problematizações sobre as construções culturais pertencentes à temática (CORREIA; DEVIDÉ; MURAD, 2017).

Ademais, a formação em Educação Física ainda se encontra centrada em práticas esportivas, com influências das ciências biológicas (RAMOS *et al.*, 2017; CORREIA; DEVIDÉ; MURAD, 2017), sendo assim

Sabe-se que a formação docente reflete na atuação profissional. Portanto, se nesse período o docente somente aprender a trabalhar com esportes e aprimorar seu olhar sobre aspectos técnicos e biológicos, desconsiderando os aspectos socioculturais, reproduzirá na escola uma EF simplista e conteudista, que não contempla uma formação holística dos indivíduos (RAMOS *et al.* 2017, p. 103).

Dessa maneira, o Currículo Paulista – Educação Física – apresenta respaldo para uma possível diversificação de conteúdos baseada na perspectiva culturalista, que se norteia por influências e construções históricos sociais, incluindo os aspectos biológicos, porém, a formação docente, como visto anteriormente, necessita ser mais abrangente e direcionada à práticas reflexivas, pois caso contrário, poderão ocorrer restrições “[...] a

possibilidade de os futuros docentes tornarem-se mais críticos em relações às questões de gênero na sociedade e na EF escolar” (CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017, p. 43).

Verificou-se também que, de forma implícita, as questões de gênero não deixam de estar presentes no Currículo Paulista (visão geral) na forma como aborda diversos conceitos, por exemplo, quando são mencionadas preocupações com a construção de identidades, com a qualidade das relações humanas, com o combate e superação de discriminações, preconceitos, criação de estereótipos – problematizando-os – e o acolhimento de singularidades e diversidades, com o estímulo à vivência de atitudes e valores relacionados à ética humana, quando menciona-se diferentes formas de se perceber o mundo e modos de existir que são construídos socialmente em diferentes momentos, com propostas baseadas na solidariedade, na justiça, na equidade e respeito, com o ser biopsicossocial, com a educação integral, enfim (SÃO PAULO, 2018).

Sendo assim, ao se associar a falta de menção explícita e detalhamento das questões de gênero no Currículo Paulista (e em outros documentos e políticas públicas voltadas à educação) a uma formação docente deficitária nas áreas sócio-humanas e didático-pedagógicas em Educação Física, inclinada ao ingresso do docente no mercado de trabalho, desenha-se um cenário em que a ausência de reflexão crítica sobre tais questões, favorece o empirismo e tende a “[...] diminuir a possibilidade de ações inclusivas no combate de estereótipos e preconceitos em relação à inserção de meninos e meninas em práticas corporais consideradas inadequadas ao seu sexo” ou ocorrer a separação de meninos e meninas nas atividades, para que assim, os problemas e conflitos surgidos possam ser solucionados, contudo, não problematizados (CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017, p. 33).

Portanto, constata-se que a simples inserção da menção do termo gênero no Currículo Paulista – Educação Física (ou em outros documentos), não é, por si só, fator determinante para que haja um trabalho pedagógico intencional com as questões de gênero, todavia destaca-se que, quando as políticas públicas vetam sua menção ou não exploram todas as possibilidades e antagonismos da temática, também estimulam para que a sua compreensão, dentro do ambiente escolar, permaneça velada (VIANNA; UNBEHAUM, 2004); assim, ocorre a necessidade de haver um trabalho com políticas públicas educacionais que sejam direcionadas à formação inicial e continuada de docentes, ao mesmo tempo em que se fomente, por meio de documentos oficiais relacionados à educação, o entendimento da importância em se abordar a temática de

forma aprofundada no dia a dia escolar e no caso específico deste estudo, nas aulas de Educação Física.

4.4 Planejamento Geral de Educação Física da cidade de Mogi Guaçu – Conhecendo o Documento

Antes de descrever o documento e analisá-lo, se faz necessário esclarecer que o município de Mogi Guaçu vem adotando as orientações constantes do Currículo do Estado de São Paulo para os anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano (desde 2016) e que para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), até o momento da redação desse estudo, se adota o planejamento geral do município, que sofreu algumas mudanças com o passar dos anos, porém o documento que foi disponibilizado para análise é do ano de 2008. No ano de 2020 a rede municipal também adotará o Currículo do Estado de São Paulo para o ensino fundamental I (anos iniciais).

Vale salientar ainda que no documento analisado não existe uma parte para referências bibliográficas e que não foram identificadas no corpo do texto citações explícitas de autores, exceto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém sem identificação de ano de publicação ou qual seria o nível de ensino da disciplina Educação Física.

Sendo assim, constam no documento de 2008 orientações em sua parte introdutória (*Apresentação do trabalho*) que sugerem aos professores de Educação Física da rede municipal de Mogi Guaçu (SP) que favoreçam e estimulem a participação de todos os alunos, mobilizando interesses e que promovam a elevação do autoconceito, fazendo-os ter a percepção de que são capazes de aprender pelo movimento. Menciona ainda, no item *Esclarecimento*, que serve de guia para o planejamento individual dos professores, dado que o documento apenas indica caminhos possíveis e propõe alternativas, não estando acabado e servindo de subsídio para posteriores reflexões (MOGI GUAÇU, 2008).

Ainda na parte intitulada *Apresentação do trabalho* “[...] se concebe que o conhecimento é construído pelo aprendiz na sua relação com e sobre o mundo [...]” e frisa-se que o trabalho deve ser norteado pela perspectiva da cultura corporal de movimento, preocupando-se com o desenvolvimento de competências, habilidades e potencialidades por meio da motricidade humana (MOGI GUAÇU, 2008, p. 4).

Um dos desafios previstos no documento na parte: *Orientações para o trabalho com disciplina de Educação Física* é o trabalho com a diversidade cultural, destacando que a disciplina se constitui em espaço privilegiado no trato com questões envolvendo a socialização, ressignificação e ampliação da linguagem cultural. A interpretação de signos expressos nos corpos “[...] é condição essencial para que [os alunos] possam atuar como cidadãos tendo acesso à diversidade cultural”, ainda ressalta o documento (MOGI GUAÇU, 2008, p. 5).

Traz na parte *Concepção de Educação Física* que esta “[...] deve proporcionar aos alunos das diferentes etapas de escolarização uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 7). E ainda nesta parte entende a cultura corporal de movimento como

[...] o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (MOGI GUAÇU, 2008, p. 7).

Na época de elaboração do documento, as turmas do ensino fundamental eram divididas por ciclos: Ciclo de Alfabetização (atuais 1º e 2º ano – fundamental I), Ciclo Intermediário (atuais 3º, 4º e 5º ano – fundamental I) e Ciclo Final (atual 6º ao 9º ano – fundamental II), posto que o mesmo elenca objetivos gerais e específicos para os Ciclos de Alfabetização e Intermediário (atual Fundamental I). O Ciclo Final (Fundamental II) tinha sido recentemente implantado na rede e outro planejamento geral estava sendo elaborado, porém para esta pesquisa, como já frisado anteriormente, houve a disponibilização do planejamento geral do ano de 2008, sob a alegação de que este apresenta-se mais estruturado que os outros posteriores e ademais, os anos finais do ensino fundamental, desde 2016, adotam o Currículo do Estado de São Paulo. Conforme os anos foram passando, adequações e reorganizações foram realizadas, cada professor de Educação Física adaptou o planejamento geral a sua realidade, porém seguindo a perspectiva sugerida para a disciplina nesse documento analisado.

Desta forma, o Planejamento Geral para a disciplina de Educação Física da cidade de Mogi Guaçu, elenca objetivos gerais e específicos (para cada ciclo e para disciplina como um todo), sendo que para direcionar a análise diretamente aos fins desta

pesquisa sobre a abordagem das questões de gênero, destacaram-se os seguintes objetivos gerais:

- Participar de atividades corporais, estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecer e respeitar características físicas e desempenho de si e dos outros, **sem discriminação de qualquer tipo**;
- Adotar atitudes de **respeito mútuo**, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, **repudiando qualquer tipo de violência**;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito (MOGI GUAÇU, 2008, p. 16-17, grifo nosso).

Para o Ciclo de Alfabetização os objetivos foram os seguintes:

- Potencializar a capacidade de leitura crítica acerca das **construções estereotipadas** das representações idealizadas por outros grupos sociais;
- Valorizar as manifestações da cultura corporal que se concretizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da **equidade social** (MOGI GUAÇU, 2008, p. 8).
- Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, **sem discriminar** os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, **sexuais** ou culturais (MOGI GUAÇU, 2008, p. 19, grifo nosso).

Ainda como destaque na parte dos objetivos para esse Ciclo de Alfabetização notou-se que dentre algumas indicações, frisou-se que: “é característica marcante deste ciclo a diferenciação das experiências de **movimentos de meninos e meninas**” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 19, grifo nosso).

Os objetivos para o Ciclo Intermediário que se aproximaram de uma possível abordagem das questões de gênero para as aulas de Educação Física foram:

- Participar de atividades corporais, **reconhecendo e respeitando** algumas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem ser discriminado por características pessoais, físicas, **sexuais** ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar conflitos de forma não violenta;
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura, adotando uma **postura não preconceituosa** ou discriminatória por razões sociais, **sexuais** ou culturais;
- Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticamente aqueles que incentivam o consumismo (MOGI GUAÇU, 2008, p. 19-20, grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física se fizeram presentes em algumas partes (proposta curricular, blocos de conteúdos) do Planejamento Geral de Educação Física do município de Mogi Guaçu. Assim, temáticas como esporte, dança, ginástica, jogo e luta foram citadas no intuito de destacar os múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade relacionados ao corpo e ao movimento. Outro ponto convergente com os Parâmetros foi em relação ao aprimoramento dos estudantes como seres humanos, sendo que a disciplina deve oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, dando acesso a conhecimentos práticos e conceitos, contemplando “[...] todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 10).

Na parte *Objeto de Estudo da Educação Física*, apresenta o movimento humano (motricidade humana) como esse objeto, o documento divide-o em 4 unidades temáticas: conhecendo o movimento, movimento e estrutura, movimento e o ambiente e movimento e relação social. Para fins desta pesquisa verificou-se na unidade temática *Movimento e Relação Social*, no item 3 – *movimento humano como resultado de um processo construído historicamente na sociedade*, subitem c, que deve ser trabalhada a “aprendizagem de movimentos e a sociedade em que está inserido [...]” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 15); item 4 – *movimento humano como resultado de um processo culturalmente construído na sociedade*, subitem a: “movimento e significados – aceitação social e formação de grupos (papel do menino, da menina, homem, mulher, etc.)” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 15); item 5 – *movimento humano nas manifestações da cultura de movimentos – inserção e atuação*, subitens de a até d: movimento e participação no jogo, na dança, esporte e ginástica e item 6 – *movimento humano como canal de comunicação social*, subitem a: “movimento e expressão de significados (linguagem não verbal, dança, etc.)” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 15).

Ainda o Planejamento Geral da disciplina Educação Física do município de Mogi Guaçu dentro da parte de Objetivos apresenta um item intitulado *Alvos da Educação Física no Ensino Fundamental*, são eles: desenvolvimento corporal harmônico, aquisição do controle corporal, desenvolvimento de habilidades motoras, condicionamento dos sistemas orgânicos a suprir demandas diárias e de emergência, assunção de responsabilidade crescente no seu próprio bem-estar, desenvolvimento de habilidades de utilização do movimento como instrumento de comunicação e expressão, utilização sadia das horas de lazer, aquisição de comportamentos e valores referentes ao ajustamento

pessoal e social e desenvolvimento de atitudes favoráveis à atividade física (MOGI GUAÇU, 2008).

Nesta mesma parte traz os *Marcos da Educação Física no Ensino Fundamental*: esquema corporal, orientação espaço-temporal, qualidades físicas, expressão corporal e recreação. E por fim, sugere atividades em conformidade com os marcos (MOGI GUAÇU, 2008).

4.4.1 Analisando e Discutindo... Refletindo

Ao realizar uma leitura cuidadosa do planejamento utilizado pelos professores de Educação Física da cidade de Mogi Guaçu, verificou-se uma preocupação em se dar um direcionamento crítico ao trabalho pedagógico, aliando-o às novas tendências, perspectivas e abordagens que vem acompanhando o desenvolvimento da disciplina dentro do ambiente escolar.

Nos últimos anos tem-se levantado um questionamento em torno do papel da educação física dentro da escola, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica, que valoriza os desportos em detrimento da formação global. Já se percebe uma intencionalidade de mudança na educação física escolar (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 469).

Desta forma, no decorrer do documento destaca-se a Cultura Corporal de Movimento como principal foco a ser abordado pelos professores e transmite-se que o Planejamento Geral para o componente curricular Educação Física do município de Mogi Guaçu possa vir a provocar reflexões e inquietações e com isso “[...] permitir um novo olhar perante as práticas já arraigadas, dando-lhes novos sentidos” (MOGI GUAÇU, 2008, p. 5).

Por outro lado, contraditoriamente, ainda no próprio documento, encontra-se como destaque que o objeto de estudo do componente curricular é o movimento humano, apresentando a preocupação com o desenvolvimento de competências, habilidades e potencialidades por meio da motricidade humana (MOGI GUAÇU, 2008).

Assim corroboramos com a visão de Bracht (2005, p. 97) ao declarar que “[...] as palavras ou expressões corpo, movimento, motricidade (atividade física – como é mais utilizada no âmbito das ciências naturais na nossa área) embora possam ser vinculadas à

epistemologias diversas, isoladamente não permitem definir com a clareza necessária a vinculação com a cultura”.

Ainda segundo o autor, o conceito de cultura permite que haja uma reconstrução do nosso objeto de estudo, redefinindo e ressignificando a relação da Educação Física com a natureza e refletindo melhor uma contextualização socio-histórica. Assevera ainda que não há, dessa forma, uma ruptura com a dimensão natural, mas um redimensionamento que permite a ampliação dos saberes a serem tratados, conectando nossa área a outras ciências e outras interpretações, enxergando as práticas corporais não mais como mera consequência da ordem natural, mas também como construções históricas “[...] com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem” (BRACHT, 2005, p. 99).

Apesar dessa aparente confusão conceitual presente em alguns momentos no documento, examinou-se também a ocorrência de discursos que vão ao encontro do que é próprio da escola de forma geral, relacionando a Educação Física ao seu papel pedagógico, ao seu papel de componente curricular integrado a proposta escolar e reconhecido por lei – Lei de Diretrizes e Bases/1996 (BRASIL, 1996). Embora a permanência de algumas terminologias e conceitos que se fazem presentes em abordagens pedagógicas distintas da área e que por vezes confrontam-se, tornando-se destoantes quando utilizadas em um mesmo documento, possa suscitar nos/as professores/as dúvidas quanto a que embasamento teórico seguir.

Como exemplo, na parte *Alvos da Educação Física no Ensino Fundamental* (mencionada anteriormente no item Conhecendo o Documento), apresentaram-se aspectos em destaque (por exemplo: desenvolvimento corporal harmônico, condicionamento dos sistemas orgânicos, desenvolvimento de habilidades motoras etc.) que vão ao encontro de concepções de ensino para a Educação Física que contemplam a aptidão física e a saúde (tradicionais/acríticas), sendo que não foram estabelecidas no documento conexões e explicações que pudessem auxiliar os professores a compreenderem o porquê da aparição desses aspectos em meio ao constante estímulo para a aplicação de uma perspectiva cultural (crítica) nas aulas, pois, “sinteticamente, os estudos culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (NEIRA; UVINHA, 2009, p. 17), lembrando da preocupação com a historicidade dos fatos e práticas.

Ainda no Planejamento Geral de Educação Física do município de Mogi Guaçu verificaram-se sugestões de aulas que baseavam-se nas diretrizes localizadas na parte

Marcos para Educação Física no Ensino Fundamental; assim, as aulas sugeridas apresentaram-se norteadas por ideias que giravam em torno do esquema corporal, da orientação espaço-temporal, das qualidades físicas, da expressão corporal e da recreação, sem qualquer indicação para que houvesse uma conexão a outros aspectos da cultura corporal de movimento defendidos anteriormente no mesmo documento (fatores históricos, culturais, sociais, políticos etc.). Também, apesar de estar registrado o momento para reflexão no item de *Sugestões de Aulas*, como sendo parte constante da estrutura das mesmas, não se verificaram orientações pedagógicas para sua efetivação.

Assim, entende-se que um diálogo entre os diversos aspectos (biológicos, sociais, culturais, psicológicos, históricos etc.) que perpassam as aulas de Educação Física se faz-se necessário, porém de forma a estimular a criticidade e sem desconectá-los do contexto ao qual estão inseridos, entendendo que os conhecimentos a serem oferecidos pela disciplina precisam coadunar-se com a função social da escola, o que só poderá ocorrer baseando-se em perspectivas críticas relacionadas à educação.

Isso chama a atenção para a especificidade da EF escolar que, ainda que não deva se esquecer, tampouco desvalorizar o fato de que todos somos corpos e que nossa saúde não pode prescindir de níveis apropriados de aptidão e condição física, precisa se aproximar dos demais componentes curriculares e com eles compartilhar a tarefa de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, com olhar crítico para o mundo (MALDONADO; SILVA, 2018, p. 18).

Portanto, apesar de apresentar alguns deslizes teóricos e conceituais, compreende-se que o Planejamento Geral de Educação Física da cidade de Mogi Guaçu está de acordo com as transformações históricas que vem ocorrendo com a disciplina, procurando assim apontar (teoricamente) para uma perspectiva cultural de viés crítico, o que corrobora os estudos de Maldonado e Silva (2018) quando afirmam que

Ficou claro que a tematização das manifestações da cultura corporal de movimento se tornou o objetivo hegemônico nas orientações curriculares publicadas na última década, de modo a caracterizar uma superação do paradigma da aptidão física como norteador da prática pedagógica (MALDONADO; SILVA, 2018, p. 1).

No entanto, no documento ainda se examinaram resquícios de influências biologizantes, sendo que a disciplina é historicamente vinculada à biologia, manutenção de saúde e higiene (LOURO, 2003), também houve a verificação de influências das abordagens desenvolvimentista e da psicomotricidade (DARIDO, 2003), em partes do

Planejamento Geral (*Sugestões de Aulas, Marcos e Alvos da Educação Física no Ensino Fundamental*) que orientam de forma mais prática a atuação dos professores de Mogi Guaçu.

Para González e Fensterseifer (2009) a disciplina encontra-se em um momento de transição, de transformação, em que o discurso que antes era voltado ao paradigma da aptidão física (exercitar-se para melhorar a saúde, formar o caráter, o desenvolvimento integral do homem) e esportiva, vem sendo abandonado e em seu lugar procura-se a legitimidade da Educação Física na escola com discursos que vão ao encontro de sua função social concatenada à especificidade dessa instituição de ensino. Assim, passou-se questionar o que antes era tido como hegemônico na disciplina, “[...] esse movimento ficou conhecido como movimento renovador da EF brasileira. Movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 10).

Com isto posto, questionamentos surgem: qual a conexão desses aspectos com os fins desse estudo? Onde as questões de gênero se encaixam?

Como na montagem de um quebra cabeça, utilizou-se da estratégia de começar pelas “peças” que formam as bordas, para se compreender a dimensão e direcionar melhor os próximos movimentos.

Sendo assim, por meio da análise deste documento, compreendeu-se que a disciplina Educação Física para os professores do município de Mogi Guaçu procura voltar-se para uma perspectiva cultural, porém ainda está “presa” a certos conceitos tradicionais que, como já mencionado nesse estudo (RAMOS *et al.*, 2017; DAOLIO, 2014; CORSINO; AUAD, 2012; LOURO, 2003), perpetuam e naturalizam tratamentos desiguais, preconceituosos e injustos, aos quais também envolvem questões relacionadas a gênero.

Além disso, nos documentos analisados anteriormente nesse estudo (PNE, BNCC e Currículo Paulista - 2ª versão/ não homologada) verificou-se que não houve menção explícita do termo gênero em suas configurações finais, porém em suas versões preliminares (PNE e BNCC) o termo se fazia presente e foi suprimido sob pressão de grupos conservadores e religiosos pertencentes a sociedade civil e grupos dos próprios parlamentares que coadunam ideais com os primeiros (ALMEIDA; LUZ, 2018; BRANDÃO; LOPES, 2018; ROSENO; SILVA, 2017; RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016), já no Planejamento Geral de Educação Física para os professores da rede de ensino de Mogi Guaçu, ocorreram menções um pouco mais explícitas e direcionadas a temática gênero.

Desta forma, a partir da análise das orientações curriculares da Educação Física na rede municipal e estadual de São Paulo, Maldonado e Silva (2018) concluíram que se refletem nos documentos influências que partem da alternância de filosofias dos grupos que assumem o poder e a gestão educacional.

Sendo assim, como informação relevante, destaca-se que a agenda de gênero e diversidade sexual nas políticas de educação em meados da primeira década dos anos 2000 (Governo Lula e época em que foi redigido o Planejamento Geral aqui analisado) caracterizou-se por intensa criação pelo Ministério da Educação (MEC), de secretarias, planos e programas destinados a uma educação voltada para a diversidade, inclusiva, não sexista e não discriminatória, sendo que o foco principal dessas políticas educativas centrava-se na formação docente, firmando parceria com Universidades e realizando capacitação de professores. Porém, por outro lado, apesar das iniciativas, é importante frisar também que a precariedade, a fragmentação e inclusive, a parcialidade, se fizeram presentes na introdução dessa agenda (VIANNA, 2018).

Já os demais documentos analisados (BNCC, PNE e Currículo Paulista - 2ª versão/ não homologada) por se mostrarem mais recentes (2014 a 2018), estão imersos, dessa forma, em um momento histórico/político em que

[...] debates giram em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero”. Com esse argumento, grupos religiosos e atores políticos/religiosos divulgaram crenças em torno da ameaça de um incentivo à homossexualidade, uma livre escolha sobre gênero, a destruição da família tradicional e dos conceitos de homem e mulher, ressaltando-se, a partir dessas concepções, um recorrente estado de pânico moral e constantes mobilizações sobre a presença das questões de gênero e sexualidade nos planos de educação (BORGES; BORGES, 2018, p. 4).

Assim constatou-se que o Planejamento Geral de Educação Física (Mogi Guaçu) denota alguma atenção ao explicitar a temática – o termo gênero não se fez presente, utilizou-se de outra terminologia – quando menciona, de forma geral, em seus objetivos (geral e específicos) o repúdio a discriminação, ao preconceito e a violência relacionados a razões e características pessoais, sociais, físicas, **sexuais** ou culturais, a preocupação com o reconhecimento da equidade social e o estímulo a uma leitura crítica acerca das construções estereotipadas (MOGI GUAÇU, 2008, grifo nosso), porém aborda a temática de forma vaga e superficial, pois não incorrem maiores explicações teórico-pedagógicas ou metodológicas que possam embasar o trabalho dos professores.

O documento, de certa forma, apresenta “lampejos” direcionados à temática, como exemplo, no item dos objetivos para o Ciclo de Alfabetização tem-se a indicação de que neste ciclo a característica marcante fica por conta da diferenciação das experiências de movimentos entre meninos e meninas (MOGI GUAÇU, 2008), apenas deixando a informação em suspenso, sem apresentar conexões da mesma ao seu potencial uso pedagógico ou ancorá-la em aspectos da perspectiva cultural.

Outro exemplo de explicitação de uma preocupação em se abordar as questões de gênero encontrou-se na parte *Objeto de Estudo da Educação Física*.

Entretanto, antes de entrar no mérito das questões de gênero, novamente frisamos que, nesta parte do documento, destacou-se o objeto de estudo como sendo o movimento humano, que de acordo com Bertini Junior e Tassoni (2013, p. 469) corresponde a conceitos da perspectiva acrítica que dominava o cenário da Educação Física até o início dos anos 80, “[...] segundo abordagens desenvolvimentistas, psicomotricistas, recreacionistas e voltadas para a saúde”. Assim, reforçamos que apesar de conter traços de perspectivas tradicionais da área, como já mencionado anteriormente, que preconizavam a prática pela prática, com aspectos biologizantes e ausência de estímulo a um olhar crítico sobre a realidade (DARIDO, 2003; MALDONADO; SILVA, 2018), por outro lado, o Planejamento Geral de Educação Física do município de Mogi Guaçu, também utilizou-se de fundamentações teóricas que enveredaram para as tendências renovadoras da área (PCN e Cultura Corporal de Movimento), o que denota “[...] uma mudança paradigmática na área de EF escolar na qual se observa um predomínio atual das ciências humanas” (MALDONADO; SILVA, 2018, p. 18).

Isto posto, notou-se que independentemente da afirmação de que o movimento humano é o objeto de estudo descrito no Planejamento Geral de Educação Física de Mogi Guaçu, esse não ficou apartado (teoricamente) dos aspectos socioculturais que o influenciam. Sendo assim, por meio da unidade temática *Movimento e Relação Social* apresentaram-se possibilidades para abordagem das questões de gênero nas aulas de Educação Física que foram verificadas nos itens e subitens mencionados anteriormente nesse estudo (Conhecendo o Documento). Tal fato evidenciou-se de forma explícita no item 4 – *movimento humano como resultado de um processo culturalmente construído na sociedade*, em que no subitem a: *movimento e significados – aceitação social e formação de grupos*, citou-se como exemplo o papel do menino, da menina, do homem e da mulher para se trabalhar na unidade. No entanto, como frisado sobre o item *Objetivos*, a informação foi adicionada sem que houvesse maiores explicações.

Corroborando esta verificação, Vianna e Unbehaum (2004) concluíram que as menções destinadas a gênero em documentos relacionados às políticas educacionais apresentam um caráter velado ou ambíguo e que segundo Vianna (2018, p. 97) é “[...] imprescindível reconhecer que o lugar do gênero e da diversidade sexual nas políticas de educação é um lugar que nunca existiu de fato”.

Por outro lado, Corsino e Auad (2012) destacam que a escola é local para a discussão de assuntos que possam gerar conflitos causados por questões culturais, visando a diminuição das injustiças sociais, assim,

[...] há a necessidade de que os(as) professores(as) problematizem as questões de gênero durante as aulas, de modo que se permita uma maior reflexão dos(as) alunos(as) sobre as construções corporais modeladas a partir das relações de gênero, presentes em nossa sociedade, assim como os conflitos engendrados no interior das aulas de Educação Física, como reflexo de uma estrutura mais ampla (CORSINO; AUAD, 2012, p. 84).

Portanto, entende-se que planejamentos, planos ou currículos destinados à prática docente necessitam abordar as questões de gênero de forma aprofundada e explicativa, aliando-as à teorias críticas, à realidade e às especificidades do componente curricular, pois ainda segundo Corsino e Auad (2012) essas questões permeiam o universo das práticas corporais, moldando formas de ser e agir, naturalizando comportamentos e reproduzindo desigualdades.

O Planejamento para os professores de Educação Física do município de Mogi Guaçu, ou inclusive, os demais documentos analisados anteriormente nesse estudo, não fecham portas para que se ocorra a abordagem das questões de gênero nas aulas de Educação Física. Porém, a forma como essa abordagem será realizada, se balizada por achismos e senso comum ou baseada nos conhecimentos científicos advindos dos Estudos de Gênero, está atrelada a aspectos complexos que se direcionam diretamente ao tipo de sociedade que se quer, ao tipo de mulher/homem que se quer formar, ao tipo de gente que concentra o poder e ao tipo de gente que questiona e se inquieta com o que tornou/torna alguns de nós invisíveis.

Isto posto, no próximo capítulo encontram-se os resultados e discussões do estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentar resultados e discuti-los com base no método dialético é entender que os fenômenos não acontecem isoladamente, estão imersos em um contexto histórico, que possui relações sociais (materiais e permeadas pelo poder) caracterizadas por contradições e que necessitam, para que haja uma transformação da realidade, ir além das aparências, apesar de partir delas e não descartá-las – mas procurar superá-las, buscando assim a práxis: uma prática pensada, refletida, aquela que transforma a realidade existente.

Partindo dessa premissa, existe a compreensão de que a maneira como os(as) professores(as) participantes desse estudo se manifestaram, não foi algo simplesmente partido deles(as) intuitivamente, mas sim apresentou relações estreitas e indissociáveis com uma totalidade maior. Procurou-se desta forma, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 227) “[...] captar o conjunto de nexos e relações dos diferentes elementos [...] num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente”.

Sendo assim, a organização dessa parte do estudo se deu em virtude do atendimento dos objetivos e o confronto das hipóteses anteriormente apresentadas. Portanto, categorias foram criadas de acordo justamente com as ideias principais que permeiam a problemática e direcionadas a atender aos princípios do método dialético (TRIVIÑOS, 2010).

Categoria I: (Des)Conhecimentos dos(as) professores(as) sobre o universo das Questões de Gênero

Os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os(as) professores(as) participantes (P), foram ao encontro das hipóteses levantadas no início desse estudo, notando, inclusive, similaridades com os discursos de docentes universitários investigados por Correia, Deive e Murad (2017, p. 22) – “[...] aproximando-se de forma frágil de aspectos da teoria de gênero ou reproduzindo equívocos conceituais, preconceitos e estereótipos relacionados à temática”.

De maneira geral, a maioria dos(as) participantes entrevistados(as) declararam abertamente não ter clareza sobre a temática (P2 a P9), apresentando

dificuldades em entender ou identificar terminologias que permeiam as questões de gênero, em saber lidar com situações conflituosas envolvendo a temática em suas aulas, não conseguindo (devido à falta de conhecimento) identificar exatamente o que não sabem ou apresentando conceitos contraditórios e equivocados. Sendo que, em sua maioria durante as entrevistas, se auto questionavam, ficavam pensativos, receosos e inseguros ao responderem algumas questões.

“Ai [...], gênero... quando eu falo gênero... é só homem e mulher?!” (P6).

“[...] eu não sei te falar o quê que falta... porque eu acho que tem tanta coisa que a gente pode né... que a gente pode, a gente pode tá aprendendo” (P3).

“Bom, eu não tenho clareza não da temática de gênero [...] agora a gente tem várias terminologias, mas eu não, não sei cada uma delas, são muitas...” (P2).

“Eu acho que por ser novo, a discussão aflorada, sempre tem dúvidas, sempre tem dúvidas... né, então, é... a gente teve um problema de, por exemplo, menina trans queria usar banheiro feminino... como que você vai lidar com essa situação?” (P5).

Ainda se percebe que a temática aparentou ser tratada em discussões recentes, demonstrando assim mais uma forma de desconhecimento:

“[...] porque a questão de gênero começou... o que?!... há uns 10 anos aí, pra cá, né, agora tá bem mais assim né [...]” (P4).

Em contrapartida, podemos afirmar que, por exemplo, o termo gênero já tinha sido apropriado pelo movimento feminista na década de 1970 e que no final do século XX, o conceito de gênero ficou mais próximo à população de forma geral (CARVALHO; RABAY, 2015).

Talvez as afirmações dos(as) professores(as) possam estar atreladas a maior visibilidade dos temas associados às questões de gênero e diversidade sexual que os meios de comunicação têm propiciado nos últimos anos, por meio de novelas, filmes, redes sociais etc., incluindo a luta pelos direitos LGBTQIA (SOARES; MONTEIRO, 2019); visibilidade que não garante um entendimento

aprofundado sobre a complexidade de aspectos que circunda a temática, inclusive, às vezes deturpando conceitos.

Portanto, ao nos depararmos com esses tipos de afirmações vindas de professores(as), que em média atuam há 18 anos na Educação Básica, dentre os quais 16 deles no município de Mogi Guaçu (SP), conseguimos de forma geral traçar um panorama de como as questões de gênero vem recebendo um tratamento superficial e insuficiente nas aulas de Educação Física do ensino fundamental.

Assim, entendemos, por meio de afirmações de autores pesquisados nesse estudo, que essa falta de conhecimento se confronta com uma atividade educacional que se pretenda intencional e eficaz, pois para que essa se efetive existe a necessidade de se “[...] ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões” (ARANHA, 2006, p. 33). O educador, segundo Luckesi (2011), precisa possuir conhecimentos suficientes para que assim consiga compreender e auxiliar os(as) alunos(as) no processo de elevação cultural.

Desta forma, a práxis pedagógica torna-se precarizada, pois se o próprio docente não possui um arcabouço teórico-prático para que assim possa oferecer possibilidades de transformação e emancipação aos/as alunos(as), este(a) poderá ficar refém de espontaneísmos e do senso comum que apenas o afastam do seu importante papel social.

Com a compreensão da realidade existe a possibilidade de se levantar hipóteses sobre os desafios impostos por ela e guiar-se em direção a possíveis soluções, podendo transformá-la por meio de seu trabalho (FREIRE, 2018).

O desconhecimento da temática resulta da sua abordagem insuficiente nas políticas públicas, bem como da falta de capacitação de professores – como discutiremos mais adiante.

Desse modo, por outro lado, mesmo não esboçando um entendimento mais nítido sobre a temática, os(as) professores(as) entrevistados reconheceram e demonstraram consciência de sua presença, considerando-a como importante para a Educação e para Educação Física em particular, sendo que entendem que as questões de gênero se relacionam diretamente com as práticas corporais em suas aulas. Também mostraram que a escola, de forma geral, não está preparada para lidar com a temática, sendo esta pouco abordada ou mal interpretada.

“Considero relevante e eu acho que tem tudo a ver com práticas corporais [...]” (P8).

“Eu acho que ela é importante dentro das aulas, dentro do ambiente escolar né... ela faz parte da Educação Física, porque a Educação Física [...] a todo momento né... a gente tá ali lidando com as relações do corpo...” (P1).

“Ai não, a gente tem necessidade, pra mim tá faltando, é... o respaldo teórico ali, mas assim, nossa é total, não tem como fugir, não... as crianças tão aí, eles têm famílias diferentes... [...] dentro da nossa prática...” (P6).

“[...] como eu falei pra você... muuuito complexa [a temática] dentro do ambiente escolar. Eu acho hoje que a escola também não está preparada pra isso entendeu?! [...]” (P4).

“Eu considero o tema importante, mas que não é muito abordado não... não é abordado pela escola, acho que fica meio oculto ainda ali... quando surge algum problema, alguma coisa, ele é tratado ali na hora tentando solucionar, mas ele, acho que ele é meio esquecido [...] eu acho que mais nas aulas de Educação Física elas [questões de gênero] estão presentes, porque a gente trabalha com as questões das práticas corporais e elas, e elas sobressaem na Educação Física...” (P2).

“É assim, é... isso é inerente a Educação Física, não tem como cê não falar, discutir gênero né, discutir corpo e enfim, não tem como... cultura” (P5).

O reconhecimento da importância da temática e de sua relação com as práticas corporais denotam que, ao menos em nível de discurso, os(as) professores(as) apresentaram certa consciência pedagógica, presumindo-se assim que deve haver um trabalho com as questões relacionadas a gênero e que elas ainda não recebem esse tipo de tratamento, de maneira geral, dentro da escola.

No entanto, como já visto anteriormente em outras partes deste estudo, o debate atual sobre as questões de gênero – que se apresenta precário e superficial, porém importante para os(as) professores(as), como exposto nos resultados anteriores – no ambiente escolar, vem sendo cerceado e hostilizado por parte de grupos conservadores/religiosos, acusando professores(as), escolas e currículos, de doutrinação (“ideologia de gênero”), sendo que a temática é entendida por tais

grupos como inimiga da “família tradicional” e que cabe somente a ela [família] a educação moral e sexual dos(as) filhos(as) (MONTEIRO; SIQUEIRA, 2019). Ademais, além de não se reportar a essas informações, os(as) professores(as) também demonstraram não perceber ou desconhecer os entraves que afetam as políticas públicas e que atravancam o desenvolvimento de temáticas de cunho social, como é o caso das questões de gênero.

Desta forma, podemos ressaltar que ao recairmos nossas preocupações em temáticas que questionem o *status quo*, desestabilizem estruturas sociais e que tragam à tona o conhecimento de que “nas sociedades de classe, as diferenças são tratadas como desigualdades [...]”, possibilitando assim incluir a voz dos sujeitos excluídos (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014, p. 69), notadamente surgem mecanismos e estratégias (no caso, discursos que geram um pânico moral, levando a entender que a sociedade está sob ameaça, colocando em “risco a família e os filhos” – MISKOLSKI; CAMPANA, 2017) que visam enaltecer o senso comum – “[...] que nos retira a possibilidade do questionamento [...]” – e nos desviam do senso crítico, que é trazido pelo desvendamento da realidade (LUCKESI, 2011, p. 120).

Isso fica evidente, inclusive, quando os(as) próprios(as) professores(as) proferem em suas falas (pre)conceitos que são disseminados pelo senso comum, que se distanciam da função social da escola aqui defendida e inclusive de uma Educação Física norteadada pela perspectiva cultural.

“[...] pra que a gente possa abordar de uma forma em que pra mim, na minha opinião... em que não atinja o contexto familiar desse aluno, né, a educação sexual, a educação de gênero desse aluno, mas apenas trazer pra eles o conhecimento de que dentro da sociedade existem isso... existe essa questão de gênero” (P4).

Em mais dois trechos da entrevista com P4, volta-se a defender o mesmo pensamento:

“[...] eu acho que a escola, ela tem que trazer o conhecimento pro aluno e não, é, de alguma forma influenciar o aluno na questão da sexualidade.

[...] eu acho que não cabe ao professor, é, explicar a questão da sexualidade para o aluno dentro da escola, cabe aos pais, à família [...]” (P4).

O conhecimento exposto nestas falas se coaduna com ideias de que ao tratar de questões de gênero com os(as) alunos(as) no ambiente escolar, os(as) docentes poderiam interferir e/ou distorcer os ensinamentos familiares, estimulando conflitos relacionados a sexualidade, inclusive, na fala anterior, percebe-se que gênero e sexualidade aparentam ser tratados como sinônimos – mais um dos equívocos gerados pelo senso comum – sendo que também ocorre o reforço de que é apenas a família que tem que tratar de questões relacionadas a sexualidade.

Ademais, P4 identificou-se como sendo uma pessoa religiosa – “[...] *porque eu sou religiosa [...]*” – e que participou de alguns cursos promovidos pela igreja relacionados a temática, o que considerou como uma maneira de formação continuada – “*alguns cursos foram oferecidos pela própria igreja, porque a igreja também se preocupa com isso [...]*”.

Desta forma, como ilustração, encontramos no discurso da Diocese de Assis sobre a implantação da temática no Plano Nacional de Educação (2014-2024) o ideário, que é defendido, de maneira geral, por certos grupos religiosos e que já foi, de alguma forma, frisado em nosso estudo:

Tudo isso invade nossas famílias de forma sorrateira, comendo pelas beiradas, e agora querem implantar uma concepção transtornada do humano na rede de ensino pública, privada e comunitária de nosso país por intermédio do PNE. Creio que é oportuno enfatizarmos que, os defensores do Plano tal como se configura, pretendem substituir a palavra sexo, pela palavra gênero. A substituição não se trata de um sinônimo, mas um vocábulo novo, viável para implantar nas mentes e nos costumes conceitos e práticas revolucionárias não para a evolução do ser humano, mas para a sua profunda degradação. Em consequência, promovem a ‘livre escolha na reprodução’, eufemismo usado por eles para se referir ao aborto provocado. Como estilo de vida, promovem a homossexualidade, o lesbianismo e todas as outras formas de sexualidade fora do matrimônio. Entre nós, querem introduzir essa ideologia, usando o termo ‘saúde reprodutiva’. E usam a artimanha de palavras, especialmente ‘discriminação’ e ‘luta contra o preconceito’. Sob esse nome sedutor – pois todos somos contra a discriminação injusta e o preconceito - querem fazer passar a ideologia de gênero, a ditadura do relativismo moral, estabelecendo uma nova antropologia anticristã, sob o nome de democracia (DIOCESE DE ASSIS, 2014, *online*).

Esse tipo de pensamento, baseado na ideia de que possa existir dentro do ambiente escolar uma doutrinação (a dita “ideologia de gênero”, ora esta não passando de senso comum), quando é vinda dos próprios docentes – aqueles que supostamente deveriam auxiliar em uma leitura crítica da realidade, de certa forma vai ao encontro do que afirmou Luckesi (2011, p. 134): “[...] para os setores

dominantes e conservadores da sociedade, interessa que o senso comum impere em muitos cantos da vida social e cultural, especialmente naqueles que se destinam às grandes massas, como é o caso da educação”, o que também pode ter relação com o que foi frisado em nosso referencial teórico sobre a má qualidade da educação que é oferecida às camadas mais pobres da população (ARANHA, 2006).

Ainda mais quando se confronta com princípios que emanam da própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), pois em seu artigo 3º preconiza a garantia de padrão de qualidade na educação (BRASIL, 1996), o que pode ficar precarizado quando conhecimentos oferecidos aos(as) alunos(as) se norteiam meramente pelo senso comum.

Sendo assim, corroboramos Luckesi (2011), quando este afirma que a prática educacional de forma alguma deveria nortear-se nos princípios advindos do senso comum, mesmo porque, para se agir em função de novas perspectivas, compreendendo-as e podendo assim transformar seu meio, essa prática necessita ir em direção a uma consciência crítica, não desprezando o senso comum, porém indo além dele, superando-o.

Existe também, de nossa parte, a consciência de que a má qualidade de ensino e a atuação docente são influenciadas por vários aspectos e fatores que as complexificam e que para uma compreensão mais detalhada demandariam maior aprofundamento e estudo, porém para o momento visa-se a compreensão de que as questões de gênero dentro do ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, especificamente, estão envoltas por conceitos advindos do senso comum, que apenas corroboram para a manutenção de uma situação confortável para alguns grupos sociais e que, muitas vezes, os(as) próprios(as) professores(as) são vetores dessa manutenção.

Desta forma, encontramos no método dialético, que é um método de interpretação da realidade, um auxílio para melhor entender essa situação.

Este método possui uma categoria analítica denominada hegemonia, que é estritamente relacionada com questões ideológicas entre as classes dominantes e dominadas. Discursos são feitos de acordo com interesses de classes, sendo que a dominante dispõe de alianças, mecanismos morais e intelectuais (ideologia), que hegemonicamente a mantém controlando a realidade social; e quando a harmonia dessa relação de dominação se abala, devido ao desejo de modificação estrutural partido dos dominados, a classe dominante trava embates para que sua situação

continue a mesma, sendo que, desta forma, investe na massificação da informação, resultando em um condicionamento ideológico, o que contribui para que os outros segmentos sociais reproduzam padrões estabelecidos por ela (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, [201-?], n.p).

Neste momento então retomamos Bourdieu (2019) e sua violência simbólica para ilustramos a aceitação de regras, discursos e crenças que são partilhadas como se fossem “naturais”, esse tipo de violência explica a adesão dos dominados em uma forma consentida de dominação, sendo que estes apresentam uma incapacidade crítica em reconhecer a arbitrariedade das imposições feitas pelos dominantes, desta forma, “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2019, p. 64).

Outro ponto a se contestar na fala de P4 é que os ensinamentos relacionados à sexualidade devam ser responsabilidade apenas das famílias, principalmente quando números alarmantes de abusos sexuais ocorrem justamente no bojo familiar.

Dados do Disque 100 mostram que, só no ano passado [2018], foram registradas um total de 17.093 denúncias de violência sexual contra menores de idade. A maior parte delas é de abuso sexual (13.418 casos), mas há denúncias também de exploração sexual (3.675). Só nos primeiros meses deste ano, o governo federal registrou 4,7 mil novas denúncias. Os números mostram que mais de 70% dos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes **são praticados por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas**. Em mais de 70% dos registros, a violência foi cometida na casa do abusador ou da vítima (AGENCIA BRASIL, 2019, grifo nosso).

Além do mais, em concordância com Arnt (2018b), entendemos que o reconhecimento da violação do próprio corpo, a saúde sexual e reprodutiva, a descoberta desse corpo, do desejo, do afeto pelos outros corpos, as implicações sociais que afetam as diversas fases da vida e sua relação com a complexidade social, biológica e cultural na construção de identidades, perpassam pelas noções de gênero e sexualidade, ou seja, atrelam-se a

“[...] quem somos e como vivemos nosso corpo. Como (e quem) desejamos sexualmente e os motivos de termos que ser respeitados por isso. Quem pode ou não pode manusear nosso corpo, de que forma isso pode ser feito, o que é consentimento, afeto, violência, abuso...” (ARNT, 2018b, *online*).

Demandando assim um certo grau de conhecimento para lidar com questões um tanto complexas.

Em complemento e em defesa de uma educação voltada às questões de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, porém de uma forma estruturada, responsável, respeitando o nível de entendimento dos(as) alunos(as), corroboramos Furlani (2013), que insiste que deve haver uma problematização dos processos pelos quais as diferenças são produzidas, discutindo assim como ocorre a subordinação de algumas identidades aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito, deixando claras as relações de poder, as quais causam assimetria e desigualdade entre os vários tipos de identidades, procurando desestabilizar verdades únicas e o jogo intencional que existe na construção das mesmas.

Portanto, entendemos que existe a necessidade de que os conhecimentos científicos relacionados a temática realmente adentrem o ambiente escolar, no sentido de que se consiga enxergar uma relação dialética (e que a entenda como fluxo constante de mudanças, baseada em contradições, caracterizando a própria atividade humana) entre os fatos práticos (empíricos) da realidade vivida e sua historicidade (fatos surgem de relações históricas complexas, de intrincadas relações), entendendo que esse

[...] conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de **refletir e teorizar** (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225, grifo do autor).

Tal condição é essencial, ainda mais quando se vive na atualidade um momento de crise mundial de confiança na ciência. Segundo estudo realizado pelo Instituto Gallup, encomendada pela organização britânica *Wellcome Trust*, publicado em julho de 2019, ouvindo mais de 140 mil pessoas em 144 países, incluindo o Brasil, verificou-se que

[...] no caso dos brasileiros, 73% desconfiam da ciência e 23% consideram que a produção científica pouco contribui para o desenvolvimento econômico e social do país. Tal nível de descrédito não é uma exclusividade

do Brasil e afeta nações desenvolvidas como França e Japão, onde 77% dos entrevistados também declaram desconfiar da ciência (ANDRADE, 2019, n.p).

Ademais, de acordo com relatório *Wellcome global monitor*, crenças religiosas influenciam diretamente a percepção dos brasileiros com relação à ciência e em decorrência disso, quase metade dos entrevistados alegou que se ocorresse alguma discordância entre ciência e religião, estes escolheriam a religião (ANDRADE, 2019); o que vem ao encontro dos discursos proferidos e defendidos por grupos conservadores/religiosos, como apresentado anteriormente em outras partes do presente estudo, que disseminam o pânico moral relacionado à ideia fantasiosa da “ideologia de gênero”, rechaçando os Estudos de Gênero, esses sendo considerados de base científica.

É importante deixar claro que não há aqui um desprezo aos conhecimentos advindos do senso comum, mesmo porque podem ser considerados como pontos de partida a serem superados, ou tão pouco um desprezo aos ensinamentos ofertados pelo seio familiar, no entanto é necessário que haja a compreensão de que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, deve basear sua prática pedagógica em uma ação intencional aliada aos conhecimentos científicos, que mantém uma relação dialética entre a teoria e a prática (ARANHA, 2006), entendendo que

[...] a escola, ao provocar a reconstrução dos saberes originais, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento é fruto do contexto e, portanto, requer a comparação com representações alheias, assim como a transformação de si mesmo e do próprio contexto (NEIRA; NUNES, 2009, p. 53).

Ademais, como mais uma forma de ilustrar as contradições presentes no (des) conhecimento relacionado ao universo das questões de gênero, ocorreram declarações de alguns participantes da entrevista em que se denota serem adequados ou suficientes seus próprios conhecimentos e/ou formas de lidar com a temática, devido a experiências pessoais ou conhecimentos adquiridos com a prática pedagógica diária.

“[...] eu acho que o dia a dia que faz a gente, acaba fazendo, porque assim... **tantas coisas são faladas na faculdade**, na graduação, que se perdem e ficam por isso mesmo, eu acho que o dia a dia e a prática mesmo

que vai acabar... eu acho que **faz a diferença mesmo é a prática**" (P3, grifo nosso).

"[...] foi a **formação familiar**, a educação que minha mãe me deu, meu pai me deram, disso... **que ninguém é melhor que ninguém e todo mundo tem que se respeitar** [...] agora eu, pra mim, como eu tive muito embasamento de família, eu levei isso pra faculdade, entendeu?! Eu levei pra dentro da minha profissão" (P7, grifo nosso).

"[...] eu tenho **certo conhecimento sobre gênero**, nessa temática que estou entendendo aqui, acho que pra sanar as minhas dúvidas em relação ao, a questão profissional **nesse momento é o suficiente**, mas **talvez** pra frente precisa ser mais aprofundada..." (P4, grifo nosso).

Por outro lado, em outras falas desses(as) mesmos(as) participantes notou-se que a forma como expõem seus conhecimentos e abordagens pedagógicas sobre a temática, contradisse a percepção que eles(as) próprios(as) apresentaram.

"[...] porque às vezes, as coisas, a gente sabe que tem a parte, é... teórica lá né, tem a fundamentação. **Então eu acho que eu não tenho isso**, mas eu acho que **seria interessante ter alguma coisa**" (P3, grifo nosso).

"[...] ó em primeiro lugar, como sou muito brava, sou muito ali né... eu não tenho, ó tipo, **os meus alunos não se afloram assim**, entendeu?! Então eu tenho, ó tipo assim, eu tenho uma menina de doze anos que está de aliança de compromisso de uma menina do nono ano! Só que como são de salas diferentes e **elas não são aquelas meninas machão... nem os viadinho tem isso**, então **eu lido normal com eles, eles fazem a minha aula normalmente como se fosse qualquer um**, ce entendeu?! Do mesmo jeito..." (P7, grifo nosso).

"[...] eu acho que **não cabe ao professor**, é, explicar a questão da sexualidade para o aluno dentro da escola, **cabe aos pais, à família [...]**" (P4, grifo nosso).

Sendo assim, logo nota-se que mesmo os(as) professores(as) participantes admitindo seu desconhecimento – "*Ó, então ó, entender, entender, eu não entendo não [...]*" (P.7), sinalizando para uma compreensão de que a temática é importante para se abordar no ambiente escolar – "*Eu considero tema importante [...]*" (P2) e que as aulas de Educação Física relacionam-se diretamente com ela – "*[...] ela faz parte da Educação Física [...]*" (P1), tendem, de forma geral, a banalizar sua presença e o conhecimento científico atrelado aos seus estudos.

O que vem ao encontro de uma pesquisa realizada por Nicolino e Silva (2013, p. 109) com alunos(as), docentes e gestores educacionais de escolas

públicas acerca do corpo e das questões de gênero e um dos resultados apresentados foi o de que reflexões realizadas pela maioria dos(as) docentes evidenciaram pouco conhecimento científico referente à temática, mostrando-se em sua maioria um conhecimento baseado em “[...] vivências pessoais e particulares de sua religião, família, identidade social, classe, idade, etnia, etc. utilizando-se pouco de conhecimentos científicos”.

Sendo que, continuam as autoras, “esse fato torna-se preocupante por se tratar de educadoras/es com formação em nível superior, com um número significativo de pós-graduados e quase todas/os com cursos de aperfeiçoamento em formação continuada” (NICOLINO; SILVA, 2013, p. 109-110), o que também é similar no presente estudo.

Além disso, ao serem questionados sobre a diversidade e sua relação com a escola, alguns(mas) participantes demonstraram ter conhecimento que existe um despreparo no trato com seus aspectos, de forma geral.

“A escola não sabe lidar com a diversidade. Fala a todo tempo da diversidade, da inclusão da diversidade, mas não está preparada... não está preparada pra isso, põe tudo num bolo só, no mesmo bolo e trata todo mundo igual, não trata como diversidade!” (P2).

“Não! Sinceramente não! Pelo menos dentro da minha realidade profissional, não! A escola não está preparada pra essa questão da diversidade... por que? Porque eu acho que foi tudo jogado, foi se jogando dentro da escola e não houve uma formação para professores, coordenadores, para os funcionários em geral dentro da escola... se adaptarem a essa questão da diversidade, foi só se jogando lá dentro como um depósito de coisas, entendeu?! [...]” (P4).

Essa percepção dos(as) professores(as) corrobora conceitos debatidos anteriormente, quando se verificou que a educação que se oferece na atualidade para uma parcela da sociedade (camadas mais pobres) é regida por preceitos empresariais/neoliberais, o que reduzem-na a uma mercadoria, sendo que desta forma a diversidade é desvalorizada em nome do individualismo, sem uma perspectiva de humanização ou transformação social, resultando na padronização e homogeneização da visão escolar sobre seu público, o que certamente, desconsidera as particularidades existentes no mesmo (FREITAS, 2018). Pois, segundo Aranha (2006), as pessoas envolvidas no processo educacional como um todo, são consideradas como meios para se chegar a um fim, que no caso são resultados e metas preestabelecidas ou a criação de futura mão de obra.

A diversidade e sua abordagem pedagógica na escola, desta forma, torna-se um empecilho para o avanço desse ideário mercantilista neoliberal. Assim no discurso educacional, prega-se a tolerância aos diferentes, porém sem que haja questionamentos, problematizações ou maiores explicações sobre que tipos de estruturas de poder marcam a diferença, prevalecendo a cultura hegemônica que mascara seus interesses (NEIRA; NUNES, 2009), sendo que o despreparo com tais questões é peça chave dentro desse sistema. O que se torna mais uma evidência do porquê de as questões de gênero serem rechaçadas quando relacionadas ao ambiente escolar.

Por outro lado, apesar dessa compreensão dos(as) participantes sobre a precariedade da escola relacionada ao tratamento com a diversidade, constatou-se também que alguns(mas) deles(as), por meio de seus discursos, aparentemente reduzem seu significado apenas ou a questões étnicas, ou a população com algum tipo de deficiência ou ainda a associa à orientação sexual ou identidade de gênero, sem deixar claro se compreendem que o conceito de diversidade na escola pode apresentar-se um tanto mais amplo; mediante declarações imprecisas e confusas.

“[...] de cultura? De tudo isso? Cê fala de uma forma geral assim? [...] Agora que parece que eu vejo que, ai... é... temos que é... por dentro do nosso contexto, é... danças africanas, danças [...]” (P6).

“[...] e essas diversidades, elas vêm da mesma maneira que assim... eu nunca tive problema com deficientes físicos, entendeu?! Eu nunca tive problema com deficientes mentais [...]” (P7).

“Eu acho que é complicado, porque cada um tem uma maneira de pensar, né?! Tem gente que vai encarar bem [a diversidade] e tem gente que né... vai continuar com o preconceito aí [...] [associando implicitamente a diversidade à orientação sexual e identidade de gênero]” (P3).

Esses equívocos relacionados ao termo diversidade são justificáveis, pois, segundo Ferreira (2015, p. 304), problematizar e conceituar esse termo “[...] na esfera da educação implica admitir a complexidade que está implícita nesse desafio [...]” e ainda assevera que seu uso indiscriminado não veio acompanhado de uma

compreensão aprofundada. Também podemos destacar que, segundo Buch (2008, p. 1 *apud* FERREIRA, 2015, p. 316, grifo do autor),

Em anos recentes, o termo **diversidade** cresceu em uso. O termo regularmente aparece na mídia popular, periódicos profissionais, livros e literatura acadêmica. Entretanto, não há uma única concordância sobre a definição de diversidade. Para alguns, significa tolerância, aceitação ou talvez atitude. Para outros, diversidade pode significar inclusão, números ou diferenças raciais e de gênero. Outros ainda veem diversidade como uma palavra-chave para ações afirmativas ou leis para assegurar a representação de grupos minoritários.

Ademais, apesar disso, verificamos que P5 defende a importância de se dominar um conceito de diversidade que se apresente mais amplo no âmbito escolar, para que se possa assim entender que o mesmo é abrangente, podendo abarcar as questões de gênero e por isso também devendo ser abordadas nas aulas, o que vai depender da postura profissional e da formação, possibilitando transformações importantes nos envolvidos mediante o processo de ensino-aprendizagem, segundo o participante.

“[...] pra ele [professor] tá atualizado, agir de forma coerente... é tão importante como um neurocirurgião que vai lá operar a cabeça do indivíduo, porque a diferença entre o neurocirurgião e a gente é que a gente não abre a cabeça do cara pra enfiar ideia... a gente faz isso sem abrir a cabeça, então, essa, acho que é uma das diferenças básicas. Se o indivíduo conseguisse captar isso e vê o quanto que é... e falar: Caracas! Eu consigo mudar, né, a história de vida de alguém através disso aqui” (P5).

Em vista disso e em consonância com Ferreira (2015), entendemos que exista a necessidade em se compreender que o termo diversidade, tanto presente em documentos oficiais, políticas públicas quanto no discurso dos envolvidos com a educação, deve estar inserido na esfera do desenvolvimento humano (considerando-se todas suas dimensões) e dos direitos humanos, enfim que seja relacionado à condição humana, sendo que

Nesse sentido, o conceito de diversidade fundamenta-se na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos em condições de igualdade com qualquer outro membro/grupo da/na sociedade, independentemente do grupo ao qual a pessoa pertence, como consequência (a) implica ruptura com a desigualdade de oportunidades socioeconômicas e culturais, (b) significa um movimento em defesa e promoção do reconhecimento e respeito às diferenças individuais, sejam elas de qualquer natureza, e (c) envolve participação, empoderamento e engajamento político dos membros do grupo (FERREIRA, 2015, p. 309).

Portanto, ao se acatar essa perspectiva de entendimento sobre diversidade para a educação de forma geral, pressupõe-se que temáticas como as questões de gênero, dificilmente poderiam ser contestadas, devido a sua íntima ligação com os conceitos relacionados ao desenvolvimento humano e aos direitos humanos. Em contrapartida, o que se apresenta atualmente é a constatação de que

[...] longe de ser uma política pública social comprometida com uma educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis, a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas (FERREIRA, 2015, p. 304).

O que corrobora as afirmações realizadas anteriormente sobre a contradição entre o que se diz sobre a educação e o que realmente se pratica diariamente, prejudicando-se assim mais uns que outros e mantendo-se silenciados grupos considerados “diferentes” – relação direta com o conceito de hegemonia, já discutido.

Outro dado a ser considerado em relação ao (des)conhecimento dos(as) professores(as) participantes associado ao universo das questões de gênero é que a maioria (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8 e P9) entende que existam práticas corporais estigmatizadas em que aspectos da temática ficam mais evidentes. Dentre elas foram citadas: dança, ginástica, futebol, voleibol, brinquedos e brincadeiras populares (destaque para o bambolê), lutas e basquete.

Apenas P3, relacionou a resposta a comportamentos “fora do padrão” vindos dos(as) alunos(as) e não à estigmatização da prática em si. O que denota que o(a) docente P3, aparentemente em seu discurso, tende a reduzir o entendimento da temática a certos estereótipos e ideias preconcebidas sobre comportamentos tidos como “normais e naturalizados”.

“Não eu, eu, eu percebo sim, acho que a gente vê na criança... principalmente assim que cê já sabe que uma... **que não é o padrão**, vamos dizer assim. Na criança... **cê vê que já não é o padrão**, é... porque tipo, **o esperado**... que assim né!? Querendo ou não são 24 anos trabalhando ali com criança o dia inteiro, então são coisas que a gente acaba né?! Percebendo ou notando às vezes [...]” (P3, grifo nosso).

Lembrando que Louro (2003) afirmou que a escola não só reproduz como também produz diferenças, distinções, desigualdades e que a “naturalidade” imposta nos impede de enxergar o que há por detrás dela, inclusive, de enxergar que exista a possibilidade de homens e mulheres, meninos e meninas expressarem de forma variada sua maneira de ser/estar no mundo.

Logo, com isto posto, obtivemos a noção de que o universo das questões de gênero se faz um tanto nebuloso para os(as) participantes deste estudo e de outros também, o que se mostrou como sendo nenhuma novidade, pois como verificado por Vianna (2018, p. 97) e já frisado nesse estudo, “[...] o lugar de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação é um lugar que nunca existiu de fato”.

Como o caso da supressão do termo gênero da versão final da Base Nacional Comum Curricular, analisada anteriormente, o que pode ser considerado como um retrocesso comandado por alguns setores sociais de viés conservador/religioso, que desconsideram a diversidade existente nas escolas. Entende-se que suprimir o termo não suprime todos os conflitos, problemas e injustiças que circundam a temática e que estão presentes no dia a dia escolar; essa supressão explicitou que apenas alguns setores da sociedade foram ouvidos, apesar de constar, em documentos como a BNCC, que houve ampla discussão social antes de sua aprovação, consultando-se assim vários grupos envolvidos com o meio educacional.

Desta forma, diante do exposto, entendemos que para que se exerça a docência existe a necessidade de uma formação prévia para que se possibilite uma relação pedagógica entre as temáticas a serem abordadas no âmbito das aulas e a prática em si. Portanto, a questão da formação (inicial e continuada) e sua relação com as práticas pedagógicas foi um item que se destacou na realização das entrevistas, permeando as falas dos(as) participantes em diversos momentos e servindo, inclusive, de justificativa para a superficialidade em que são tratadas as questões de gênero em suas aulas.

Entretanto, além da formação, é importante salientar que, também, existe a necessidade dos(as) próprios(as) docentes estarem disponíveis e dispostos(as) a aprender e a investir tempo em estudos que permitam apresentar e estruturar melhor suas práticas pedagógicas; desse modo, precisam ter clareza que se não há

busca por melhora ou superação, não há mudança efetiva e tudo tende a se tornar o mesmo sempre.

Categoria II – Formação inicial e continuada e o estabelecimento de relações pedagógicas entre a temática e as práticas corporais

Os (as) professores(as) participantes apresentaram em média 20 anos de formação inicial – graduando-se entre os anos de 1993 a 2003 – sendo que foi nessa mesma época (década de 90) “[...] que as questões de gênero ganharam visibilidade na pesquisa e na política educacional brasileira” (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 121).

Porém, ganhar visibilidade não significou que nas formações iniciais desses(as) professores(as) a temática tenha sido abordada ou trabalhada de forma a fazê-los compreender a complexidade de suas questões (P2 a P9).

“Que eu me recorde não teve, é, abordagem de questões de gênero especificamente não” (P2).

“[...] na formação inicial, na graduação, não acontecia... na minha graduação não me lembro de discussões aprofundadas sobre gênero [...]” (P5).

“Não me lembro!” (P3)

“[...] na minha época de formação não se falava muito sobre esses assuntos não... falava-se assim da questão das meninas jogarem ou não jogarem como os meninos, disso, mas assim, não me lembro de nada aprofundado nisso [...]” (P9).

O que vem a corroborar a superficialidade e fragilidade dos conhecimentos apresentados por esses(as) professores(as) em seus discursos apresentados na categoria anterior, muitas vezes associados a conhecimentos rasos de senso comum; considerando que o próprio conceito de gênero, entendido como sendo de difícil compreensão, segundo Carvalho e Rabay (2015), mesmo ganhando maior

visibilidade a partir da década de 90 em nosso país, ainda não foi incorporado de forma ampla e com maior rigorosidade pelo discurso educacional e acadêmico.

“Gênero não se transversalizou nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação da área de educação, nem tampouco nos currículos dos demais cursos superiores” (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 122).

Fato que ficou evidente também com relação a formação continuada de alguns(as) participantes desse estudo, quando alegaram realmente não ter tido contato com tal temática (P2, P3, P6, P7), enquanto outros(as) reconheceram uma abordagem ineficiente (P5, P8 e P9), sendo que P4 frisou que buscou informações a respeito – internet e cursos oferecidos pela igreja – para sanar dúvidas pessoais e auxiliar também na docência e P1 foi o(a) único(a) que afirmou a presença da temática tanto na formação inicial quanto continuada. Lembrando que todos(as) os professores(as) desse estudo possuem algum tipo de formação continuada na área da educação, alguns(mas) ainda, uma segunda graduação (Pedagogia – P2, P3, P7 e P8) e outros(as), inclusive, em nível de mestrado (P1 e P5).

Desta forma, os(as) professores(as) entrevistados(as) manifestaram que se sentem pouco à vontade, receosos ou mesmo despreparados, ao depararem-se com aspectos relacionados a temática em suas aulas, reconhecendo a falta de uma formação que os alicerçasse pedagogicamente.

“[...] porque como parece que a gente não, não aprendeu a lidar né, então tem, tem vezes que a gente fica ainda... eu me sinto perdida com relação a alguma piadinha [...]” (P6).

“[...] porque tem hora que a gente tem, é, a gente se depara... tem coisa que a gente não sabe lidar, pelo menos o diálogo que a gente pensa que é o ideal, mas falta um pouquinho mais de embasamento relacionado a isso, sem dúvida [...] faz falta sim, conhecer um pouco mais” (P8).

“Eu acho que essa não abordagem das questões de gênero, é... influencia nas práticas diárias sim. Como a gente não teve essa abordagem, questões de gênero, algumas coisas que estão presentes na sociedade, poderia ser, a gente poderia lidar melhor, se a gente tivesse essa abordagem das questões de gênero... tem coisas que a gente não sabe lidar [...]” (P2).

Para tanto, estudos apontam (SOARES; MONTEIRO, 2019; COSTA; VIANNA, 2018; FURLAN; FURLAN, 2011) para a necessidade de se oferecer formação continuada relacionada a temática, pois assim, como ocorreu nos cursos

relatados nesses estudos, poderá haver uma potencialização dos processos reflexivos, levando os(as) docentes a problematizarem e ampliarem a visão sobre diversos aspectos associados à temática, desmistificando conhecimentos engessados pelo senso comum, o que poderá levar a mudança de postura dos(as) docentes.

Por outro lado, apesar de a maioria dos(as) participantes alegarem um contato vago com a temática, P1 nos informou que em sua formação inicial, em uma instituição pública, houve a preocupação em se abordar a temática. Esta foi baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), logo que foram lançados – *“[...] então lá se tratava a questão de gênero, eu me recordo da professora nossa da faculdade, esse tempo todo ela falava da importância da gente trabalhar levando em consideração as questões de gênero [...]”* – sem maiores detalhamentos; e em seu mestrado os professores do curso se preocuparam em frisar a importância de sua abordagem adequada e os aspectos que levaram a retirada da temática da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Assim, P1 mostrou-se mais seguro(a) ao relatar sobre a temática, afirmando convictamente que a formação foi um diferencial em sua maneira de abordar as questões de gênero durante a prática pedagógica diária.

“Eu acredito que eu tenho clareza [...]. Talvez essa formação continuada agora no mestrado profissional tenha aberto um pouco mais, né, a minha cabeça em relação ao que é cada coisa [relacionando-se a terminologias pertencentes ao universo das questões de gênero e outros conceitos]” (P1).

E, alegou que se não tivesse tido contato com as questões de gênero na formação inicial, talvez trabalhasse de outra forma com elas.

“Talvez, eu não, não trabalhasse as questões de gênero da forma como eu acredito que deva ser trabalhadas hoje” (P1).

E ainda sobre a importância da formação para mudança de postura destacou que:

“Ahn... eu cresci com minha mãe falando que as meninas brincavam de boneca e os meninos de carrinho. E foi assim até eu entrar na faculdade... foi depois da faculdade que eu vi a importância da gente não né, é, rotular. Falar que menino usa azul, menina usa rosa, menino brinca de carrinho,

menina de boneca... então eu acredito que faz bastante diferença sim e é muito importante pra gente trabalhar com as novas gerações” (P1).

Assim, como frisado na categoria anterior quando os(as) participantes mostraram-se uníssonos(as) no entendimento de que a temática se faz presente no ambiente escolar, considerando-a importante, também reconheceram que, com relação a formação de professores(as) de forma geral, ela é relevante, sendo que a mesma faz falta para lidar com as diversas situações ocorridas durante as aulas e que deveria ser mais abordada durante as formações.

“[...] então, é, a questão de gênero é atual, ela é pertinente né?! E ela tem que ser discutida [...]” (P5).

“Eu considero ela extremamente relevante, porque, é... não tem como você negar uma coisa que vai estar cada vez mais permeando o meio escolar, porque quem vai trabalhar com o aluno tem que conhecer isso, independente de educação física, artes ou a polivalente... precisa conhecer [...]” (P8).

“Eu acho que é muito importante, deveria ser mais, é... abordada [...]” (P2).

“Sim, com toda certeza, sabe por que?! Se você não tiver uma formação lá, como é que você vai lidar com eles aqui?! [...]” (P7).

“[...] nós não temos formação, é... dentro da minha realidade eu não vejo que tem formação e deveria ter! Porque eu acho que quanto mais formação a gente vai tendo sobre diversidade, mais a gente vai aprendendo, mais conhecimento vai tendo, mais a gente vai saber lidar com determinadas situações [...]” (P4).

Portanto, quando aliamos as declarações de P1 às declarações dos(as) demais professores(as) participantes, sem esquecer de resultados de estudos (SOARES; MONTEIRO, 2019; COSTA; VIANNA, 2018; CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017; FURLAN; FURLAN, 2011), podemos afirmar que a formação é um dos fatores que influenciam de forma direta na maneira como são entendidas e abordadas as questões de gênero nas práticas diárias. Sendo que ficou evidente que os(as) participantes sentem a necessidade de um conhecimento mais profundo para que possam, assim, abordar pedagogicamente as questões que permeiam a temática.

E, embora a realidade da formação da maioria dos(as) professores(as) participantes desse estudo se encontre assim como aponta a conclusão de Correia, Deive e Murad (2017, p. 44) – relacionada a uma pesquisa realizada em um curso de licenciatura em Educação Física – “[...] desarticulada das questões de gênero identificadas no cotidiano escolar”, os(as) participantes entendem que, como destacado na categoria anterior, a temática apresenta uma relação estreita com a Educação Física, devido a própria configuração das aulas, ao contato físico, expressão corporal e a aproximação com o(a) professor(a). Reforçando ainda mais a necessidade da formação relacionada às questões de gênero.

“[...] eu acho que tem que ter na formação. Eu acredito que tem que ter pra todo mundo, mas a gente acaba tendo mais problema... mais problema, não! Acaba acontecendo mais situações por conta do contato, do coletivo que a gente trabalha [...]” (P9).

“[...] Então a gente teria que ter um aprofundamento pra entender melhor as questões de gênero, pra lidar melhor nas nossas aulas e a educação física em especial, porque a gente tá lidando com práticas corporais... vai falar mais ainda sobre questões de gênero, vai abordar mais questões de gênero dentro da educação física, mais abordado, eu penso assim” (P2).

“Eu acho, eu acredito que no caso da educação física, as questões de gênero apareçam um pouco mais... pelo fato das aulas serem feitas em grupos, né?! Ter bastante contato, os meninos e as meninas... é, participando de jogos, de brincadeiras, da própria dança. Então eu acredito que essa temática aí, ela é importante!... de uma forma geral, mas na educação física, ela é mais visível” (P1).

Para tanto, conforme Prado, Altmann e Ribeiro (2016), é necessário que a formação possibilite aos(as) professores(as) de Educação Física conhecimentos que os(as) levem a questionar as relações construídas culturalmente entre homens e mulheres, podendo superar estereótipos e preconceitos. Desta forma, ainda segundo os autores, a prática pedagógica oferecida aos(as) alunos(as) suscitaria maiores reflexões, questionamentos e problematizações no que concerne ao entendimento, por exemplo, de que a atividade corporal não depende de o sujeito se reconhecer como sendo masculino ou feminino.

Logo, uma preocupação com a temática na formação, tanto inicial quanto continuada, precisa oferecer conhecimentos e vivências que, parafraseando Louro

(2003), agucem o olhar, instiguem enxergar além das aparências; entendendo que é necessária a consciência de que dentro do ambiente escolar, nas aulas

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2003, p. 59).

Pressupõe-se assim que a prática docente possa aproximar-se um pouco mais do campo da criticidade e se atrele à prática pedagógica, buscando de fato a práxis, que segundo o método dialético relaciona-se a transformação material da realidade, sendo o homem seu produto e produtor (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, [201-?]), desta forma, permitindo a ele “[...] conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las (FRANCO, 2016, p. 544).

Também entendemos, em consonância com Franco (2016), que se torna mister a compreensão de que uma prática docente nem sempre pode ser considerada uma prática pedagógica, ainda mais quando, como foi verificado nesse estudo, professores(as) baseiam-se em conhecimentos rasos, advindos do senso comum ou no próprio desconhecimento sobre a temática, gerando insegurança e falta de intencionalidade, o que, certamente confronta-se com o sentido de práxis pedagógica (diálogo incessante entre teoria e prática, visando transformação social), como já frisado na categoria anterior.

Para Franco (2016, p. 535), “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Portanto, conclui a autora,

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Além disso, é necessário considerar que a prática docente é permeada por múltiplos fatores que a influenciam e complexificam; experiências anteriores, conhecimentos prévios, o próprio ambiente institucional, quantidade de alunos(as) e seus interesses, infraestrutura e equipamentos, impactos sociais e culturais, dentre outros (FRANCO, 2016); o que no caso da abordagem das questões de gênero fica evidente (essa influência) quando seu universo é permeado por afirmações duvidosas, inclusive, por vezes, mal intencionadas, que as banalizam e que precarizam a realização de uma abordagem pedagógica, responsável e consciente acerca dos diversos aspectos que a circundam.

Sendo assim, de acordo com o que foi constatado por meio das declarações dos(as) participantes desse estudo, a prática docente está aquém de ser uma prática pedagógica quando relacionada às questões de gênero, pois como afirma Franco (2016) existe a necessidade de uma intervenção que seja planejada e científica, havendo por parte do(a) docente uma reflexão crítica sobre sua prática e uma consciência das intencionalidades relacionadas a mesma, para que seja assim considerada como pedagógica.

Também Aranha (2006, p. 34, grifo do autor), de forma parecida, enfatiza que “educar é uma **prática social intencionada**, isto é, antecedida por um projeto teórico consciente que visa a mudanças de comportamentos, não só no educando, mas também no educador e na sociedade”, o que se faz um tanto distante para a maioria dos(as) participantes desse estudo – com relação à temática.

Embora mesmo não apresentando domínio sobre os conhecimentos científicos que transpassam os Estudos de Gênero, os(as) participantes entrevistados(as) afirmaram que lidam com situações relacionadas a temática diariamente e que procuram, dentro de suas possibilidades e conhecimentos, realizar uma prática norteada pelo respeito, inclusive – ao nível do discurso – apresentando abordagens ora coerentes, ora confusas, ora inexistentes, sendo que algumas vezes o(a) mesmo professor(a) oscilava entre um extremo e outro.

“[...] não adianta eu chegar na primeira série e, por exemplo sabe?!... polemizar isso! Porque eles não têm ainda condições de entender isso. O que eles precisam saber, que eles precisam respeitar as pessoas, independente... a pessoa precisa ser respeitada, como indivíduo, né?! E é isso, lá na frente essas questões naturalmente vão começar a surgir... aí na hora a gente: olha... [...] e assim, é uma coisa que eu penso... se o indivíduo ele aprende a respeitar os animais, respeitar as pessoas, independente de

religião ou política e tudo mais, não vai ser difícil pra ele respeitar a questão de gênero, não vai ser difícil!" (P5).

"[...] eu falo pra eles respeito acima de tudo, seja ela menina, menino, grande, pequeno... eles têm que respeitar, é... então eu acho que é isso [...]", e *em outro momento da entrevista*: "[...] mais com relação a respeito, se aparecer, se pensar e quando tá ali no tête a tête, né?! [pergunta aos(as) alunos(as)] Como que eles gostariam de ser tratados?!" (P6).

"[...] mas eu sempre me norteio de acordo com que as crianças vão me trazendo, vão me dando [dúvidas ou próprio comportamento dos(as) alunos(as)]. Se não me trouxerem eu não abordo, fico quietinha, mas eu faço respeitar[...]" (P7).

Outro(a) participante declarou ter consciência de suas deficiências com relação à temática, valorizando a importância da formação e reconheceu utilizar estratégias que carecem de maior embasamento para se tornarem mais eficientes.

"Bom, eu vou ser sincera, na hora de planejar, a gente não, não tá muito... não pensa muito na questão de gênero, mais na hora do suor da aula ali que surge problema de questão de gênero. Às vezes, muitas vezes né?! A gente fica na saia justa, aquela saia justa... não sabe como resolver. Tenta de várias formas, é... colocar uma prática ou outra que amenize, mas às vezes não dá resultado. Eu acho que falta um pouco de voltar lá pra formação... trabalhar mais essa questão de gênero na formação, pra gente saber sair dessa saia justa e lidar melhor na aula com as questões de gênero... e a gente não tá por dentro de tudo, então tenta sair da melhor forma... com rodas de conversa, por menina com menina, é... por, como assim, como vou explicar?! Ah! usar algumas estratégias que a gente usa pra amenizar certas situações que surgem, como no futebol... vamo dizer, citá assim futebol... menina não sabe jogar [fala dos meninos]... os meninos só quer as meninas que sabem jogar, a gente tenta colocar umas regrinhas pra amenizar, mas isso só não resolve, eu sei que não resolve. Então acho que falta mais formação sobre questões de gênero. Ter mais embasamento sobre questões de gênero, que faz falta!" (P2).

Então, apesar de não poder ser considerada uma prática pedagógica com relação à temática, segundo afirmação anterior de Franco (2016), nota-se que existe um certo esforço para o enfrentamento das situações relacionadas às questões de gênero por parte dos(as) entrevistados(as). Assim, verificaram-se nos discursos dos(a) participantes algumas estratégias para lidar com a temática quando acontecem situações durante as aulas: rodas de conversa ou conversas particulares – com questionamentos e problematizações (P2, P4, P5, P7 P6), divisão dos(as) alunos(as) em grupos do mesmo sexo (P2, P3 e P9), agir com “naturalidade” perante situações preconceituosas (P3), utilização de vídeos (P4, P5 e P8), tratar

das questões relacionadas ao respeito de forma geral (P5, P6, P7), basear-se em aspectos biológicos (P7,P8), mudança de regras (P2).

Alguns exemplos dessas abordagens nas declarações dos(as) participantes e algumas reflexões:

- Conversas particulares: A(o) entrevistado(a) foi questionado(a) como aborda alunos(as) que se comportam fora do padrão preconcebido -

“[...] quando eles começam com trejeitos?! É... eu falo assim: opa! Vem cá, vamo conversar! Mas assim, o que tá acontecendo? *Por que professora?* [aluno(a)] ... Quero que cê diga pra pro, porque cê tá com umas brincadeirinha, uns jeito assim, que a pro não tá entendendo, tal [...]” (P7).

Resgatando Daolio (2014), podemos perceber que ao se exporem comportamentos fora dos padrões preestabelecidos para meninas e meninos, afloram-se conceitos tradicionais que ao serem, supostamente, confrontados, conduzem os(as) tidos como “rebeldes/diferentes” à marginalização, estigmatização e o(a) próprio(a) professor(a), por vezes, também carrega esse peso social, sentindo “[...] dificuldade em se libertar de determinados preconceitos [...]” (p.79) e respeitar as diferenças e interesses de cada um. O que, para o autor, pode ter conexão com as concepções biológicas que circundam a Educação Física, levando a naturalizar certos comportamentos.

No entanto,

Se, por um lado, há um patrimônio biológico que sempre apresentou diferenças entre homens e mulheres, por outro, há contínua transformação no uso social desses corpos, uso esse que não precisa gerar diferenças tão gritantes. Em outras palavras, o professor de educação física está continuamente influenciando a construção cultural do corpo de seus alunos. Resta saber se ele está atento a essa importante tarefa (DAOLIO, 2014, p. 80).

Ademais, podemos também nos atentar para o tratamento com relação a população homossexual presente no contexto escolar, que segundo Louro (2003) sofre com um silenciamento de sua presença nesse ambiente quando se procura evitar que se fale a respeito deles e delas, o que muitas vezes corrobora com situações de humilhação, por meio de insultos e gozações, que levam os(as) integrantes dessa população apenas a se reconhecerem “[...] como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 2003, p. 68), podendo, atualmente, incluir os transgêneros.

Por outro lado, em algumas declarações dos(as) participantes desse estudo, verificamos uma percepção por parte deles(as) de que os(as) *alunos(as)* apresentam-se mais flexíveis, compreensivos(as) e respeitosos(as) com relação às questões relacionadas à diversidade (gênero e sexual).

Por exemplo, P5 afirmou que a diversidade e a diferença “[...] *é tão normal pra eles* [alunos] [...]” e, como exemplo, lembrou que um desses alunos tinha um nome na lista (masculino) que não condizia com a sua aparência (feminina) e que a família não aceitava essa condição, porém dentro da escola esse/a aluno/a usa o nome social e P5 observou que

“[...] enfim, os alunos num primeiro momento, é obvio que eles olham assim e fala per aí?! Né, estranho!!! Diferente!! Mas, a gente não teve nenhum problema, por exemplo, de não aceitação, não teve. A gente tem casos de meninos que é... isso é aberto, eles gostam de meninos e meninas que gostam de meninas, e meninas até que já disseram que gostam de meninas e meninos [...]”.

Outros(as) professores(as) também identificaram que entre os(as) alunos(as) existe um maior respeito com relação à temática e, inclusive, citaram a questão geracional como justificativa.

“Então eu vejo assim ó: **entre os alunos**, eu acho que já fica coisa mais... é... uma coisa mais clara, eles respeitam. Eles com o professor conversando cê vê que tem um preconceito... **uma geração antes** [...]” (P3, grifo nosso)

“[...] pelo menos os meus alunos, nunca que eu me lembre de ninguém pegando no pé, pegando no pé...de boa, todo mundo sempre conviveu [...] é porque eu acho que **há um tempo atrás** era tudo muito proibido, tudo muito proibido, você não podia ser diferente [...] eu vejo assim, tem caso de intolerância por aí, a gente ouve falar... dentro da escola eu não percebo isso, graças a Deus... mesmo com, até com relação raça, cor... não tem, **pelo menos entre os alunos não** [...]” (P9, grifo nosso).

Sendo assim, podemos buscar uma breve explicação para esse tipo de comportamento justamente nos estudos que se direcionam a compreender o comportamento das gerações (Estudos Geracionais), sem, é claro, adentrarmos na complexidade dos mesmos, pois, apesar de poder relaciona-los a nossa temática, desviaria dos objetivos do presente estudo. Também é importante destacar e compreender que ao se debruçarem as preocupações nesse tipo de estudo de

geração, o olhar deve estar atento aos acontecimentos históricos que são vivenciados em uma faixa etária semelhante e não apenas se fixar a datas específicas, afirma Pereira (2018).

“O que determina alguém fazer parte de alguma geração, mais precisamente, é a somatória do contexto com a faixa etária” (PEREIRA, 2018, p. 45).

Com relação ao contexto, podemos recordar que tratamos em nosso referencial teórico que o momento atual, considerado por Bauman (2001; 2009) como modernidade líquida, é um momento de questionamento das antigas estruturas sociais, políticas, econômicas e das próprias relações sociais e de quebra de paradigmas, incluindo desse modo as questões relacionadas à gênero.

Portanto, verificamos que as gerações (Z e Alpha) de alunos(as) que se fazem presentes nas escolas da atualidade, podem ser consideradas mais fluidas em relação às anteriores (baby boomers, X e Y) e não se identificam com nenhum tipo de rótulo, apresentando um empoderamento maior das meninas, um conceito de masculinidade mais livre, o que transforma o entendimento sobre os papéis de gênero e por fim, preocupam-se mais com a equidade humana (PEREIRA, 2018).

Logo, eles compreendem e aceitam melhor as diversidades de gênero e sexualidade – que por sua vez é vista cada vez mais como uma questão de experimentação e não de definição da identidade. Para eles, a experimentação é parte do processo do processo de conhecimento de si próprio. Tal entendimento elimina certas “caixinhas” pré-estabelecidas de identidade em que as pessoas precisam se encaixar. O consequente empoderamento feminino se reflete nos sonhos das mulheres Z. As jovens dessa geração estão mais interessadas do que os homens em ter o próprio negócio, viajar e ter a própria casa (CONSUMOTECA LAB, 2018a *apud* PEREIRA, 2018, p. 43).

Crianças e jovens dessa geração tratam a temática como uma questão corriqueira da vida, como “normal”, não há complexidade e nem polêmicas. Demonstram um entendimento que “[...] gênero é fluido, sexualidade é fluida, pessoas são pessoas [...]” (INOVA SOCIAL, 2019, *online*). Entendem o mundo de uma forma diferente, já nasceram inseridos no meio digital, em que existe uma infinidade de opções – uma cultura que se diferencia das gerações anteriores e que está dentro das escolas, tendo como representantes, seu público alvo: as/os estudantes. Portanto precisa de maior entendimento e atenção, pois compreendendo o comportamento, características e necessidades deles(as), pode-se, porventura, vislumbrar-se um aprendizado mais significativo.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que quando professores(as) declaram que não percebem discriminações ou situações relacionadas a preconceito de gênero em suas aulas, também podem estar imersos em uma visão já naturalizada e normalizada de comportamentos e discursos que os(as) afasta da criticidade e que apenas reforça o ideário vigente, pelo fato do próprio desconhecimento e da falta de um olhar mais aguçado, como já citado anteriormente.

- Divisão por sexo: O(a) professor(a) afirmou separar os(as) alunos(as) em alguns momentos e justificou assim –

“[...] porque cê vê assim, às vezes os meninos não têm muita paciência com as meninas por conta de... força, de, às vezes coordenação, **cê vê a menina é mais molenga né?! Né, a menina tende a ser... né?! E...** mas eles têm que respeitar e saber que é **o jeito delas** [...]” (P3, grifo nosso).

Fica evidente nessa fala, que é carregada de essencialismo, a naturalização e normalização de comportamentos, juntamente com a utilização (novamente!) de aspectos biológicos que apenas reforçam a hierarquização das diferenças, o que as leva serem transformadas em desigualdades. Desta forma, ratificando as considerações encontradas em nosso referencial teórico quando abordou-se a relação entre a Educação Física e as questões de gênero. Sendo que, como afirmou Daolio (2014), o(a) professor(a) ao se ancorar sob ponto de vista biologizante, não perceberá as diferenças entre os(as) alunos(as) ou as justificará como sendo fruto da natureza.

Assim,

Esse processo se dá, dentre variados motivos, também e sobretudo, em razão do modo como as relações de gênero estão construídas em nossa sociedade, do modo como as determinadas características são atribuídas a tudo quanto é feminino – incluindo aí as mulheres e meninas – e outras – opostas e/ou complementares às femininas – são atribuídas ao masculino e aos homens e meninos. Essas características masculinas para além de serem diferentes das femininas, porque assim foram elaboradas, são mais prestigiosas no que se refere a *status*, renda e poder nas atividades, comportamentos, posturas práticas e situações que se referem ao masculino. Assim, o que poderia ser apenas uma característica torna-se uma diferença hierarquizada que resulta na desigual condição social de mulheres, meninas e também pessoas que se apropriam do feminino de múltiplas maneiras, como as travestis e as transexuais (CORSINO; AUAD, 2012, p. 22).

Logo, verificamos que por meio de algumas declarações realizadas por participantes desse estudo (P3, P7, P8), aspectos biológicos são referência no trato com certas situações que se relacionam com a temática. Entendemos assim, que ao guiar-se apenas por esses aspectos, amplia-se a possibilidade de um distanciamento de abordagens questionadoras e problematizadoras dos condicionantes culturais, que segundo Prado, Altmann e Ribeiro (2016), engessam os significados atribuídos aos corpos, determinam gostos, comportamentos e práticas; inviabilizando que se possa haver uma reconstrução de condutas e que se entenda que não existe apenas uma forma de ser o homem ou ser mulher.

Ainda no item Divisão por sexo, outro(a) participante alegou utilizar essa estratégia pois:

“[...] eu penso, dividindo vai amenizar, porque daí elas não vão sofrer tanto preconceito, vai jogar melhor [...] por esse fato, às vezes eu divido... quando tá junto, às vezes tem mais conflito, exclusão né, exclui... por parte dos meninos. Em que conteúdo isso mais acontece? Em jogos que eles têm mais habilidade que elas” (P2).

Encontramos assim similaridade nas declarações de Corsino e Auad (2012, p. 55) em estudo realizado com professores(as) de Educação Física – “Para esses professores, tais separações também poderiam ser um importante indicador de tranquilidade e, conseqüentemente, poderia contribuir para a igualdade, evitando-se os conflitos de gênero”.

Porém, ainda para os autores, o que ocorre na verdade é uma forma de silenciamento que reforça as diferenças hierarquizadas, impossibilita a promoção da coeducação e uma convivência igualitária entre meninos e meninas, pois os conflitos de gênero continuam de forma implícita, construindo as identidades. Além disso, as relações de gênero também se fazem presentes em grupos formados apenas por meninas ou meninos.

Portanto, “[...] essa falsa igualdade alimentada pelo professor está fundamentada no sistema de oposições binárias, desconsiderando as relações de poder como produto de assimetrias de gênero em nossa sociedade” (CORSINO; AUAD, 2012, p. 57).

Outro(a) professor(a) com relação a divisão por sexo –

“[...] no futsal, eu separo quando eu tô começando a dar o jogo, porque as meninas, como elas não têm, assim, muito treino ou domínio de bola, os meninos não as deixam jogar... penso que elas perdem muito a oportunidade de tocar na bola. Mas no final, eles sempre brincam juntos, porque eles gostam de... essa coisa de competir entre eles, então eu deixo [...]” (p.9).

Nessa declaração do(a) professor(a), um tanto parecida com a anterior, destacamos, neste momento, a questão da habilidade motora que, segundo Jesus e Deive (2006) é utilizada como argumento comum para que haja separação por sexo.

Foi apresentado anteriormente no referencial teórico que às mulheres, historicamente, é ofertada uma educação voltada para a vida privada, com menos vivências motoras quando comparadas as que são oferecidas aos homens, destinados, deste modo, a uma vida pública; o que resulta em homens mais habilidosos que as mulheres (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016; DAOLIO, 2014; JESUS; DEIVE, 2006). Assim, a partir da declaração de P9, percebemos que existe uma intenção de se proporcionar às meninas maiores momentos de contato com a bola, para que assim possam jogar sem muita interferência e consigam desenvolver melhor suas habilidades, sendo que ao final, meninos e meninas voltam a juntar-se para competir. No entanto, em nenhum momento P9 afirmou questionar ou problematizar com os(as) alunos(as) o porquê da necessidade de se dividir a turma.

Sendo assim, conforme Jesus e Deive (2006), quando se problematiza as construções culturais em determinadas modalidades esportivas, ocorre uma tendência em se diminuir conflitos de gênero entre os sexos, devendo haver, por parte do(a) docente, uma intervenção pedagógica que desconstrua estereótipos, incentivando que meninos e meninas participem das mesmas práticas corporais, o que contribui para o desenvolvimento da solidariedade e de um entendimento do como/porquê das diferenças de sexo serem transformadas em tratamentos desiguais. Podemos reforçar e relembrar então que existe uma relação muito íntima entre a formação recebida, a própria postura profissional do(a) professor(a) perante as situações e inclusive, suas experiências pessoais, para que as sutilezas que perpetuam preconceitos e estigmas possam ser desnudadas.

Ademais, P9 alega que brincam juntos ao final, porém apenas juntar meninos e meninas não garante que as desigualdades sejam combatidas e

solucionadas. “Ao contrário, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades” (AUAD, 2018, p. 55).

Portanto, assim como Auad (2018), defendemos práticas coeducativas para a Educação Física em particular e para a escola de forma geral. A prática pedagógica baseada na coeducação, segundo a autora, deve fomentar o questionamento e a reflexão sistemática sobre a coexistência de meninos e meninas, estabelecendo um debate sobre o que é o masculino e o feminino para a sociedade, caminhando em direção a uma reconstrução das ideias que circundam esse universo.

- Tratar com “naturalidade”: O(a) participante relatou que um de seus alunos (7 anos) não queria utilizar o bambolê porque o pai tinha proibido; ao comentar o fato e ser questionada sobre a forma de abordagem, confirmou ter lidado com naturalidade com a situação –

“[...] falei: tá bom! E dei as atividades, ele fez... não veio reclamação de casa depois que ele brincou com o bambolê... que **eu acho que ele percebeu** que não, é, não fazia sentido, então [...]”. *Em outro trecho complementou:* “[...] ó cê participou, você brincou e qual o problema que teve você brincar com o bambolê?! *[perguntou ao aluno]*... Aí ele comentou que é de rodar na cintura [...]” (P3, grifo nosso).

Essa é uma outra situação, com outro(a) professor(a), porém novamente a falta de problematização prevaleceu, apesar de ter havido um certo questionamento que não teve continuidade segundo relato do(a) docente. Sabemos que vários fatores influenciam e circundam o andamento das aulas e pressupomos que, devido a idade do aluno (7 anos), questionamentos com maior profundidade não surtiriam grandes efeitos. Porém, o(a) professor(a), nesse caso, poderia ter polemizado/problematizado a situação para turma toda, assim os(as) alunos(as) teriam contato com vários pontos de vista e por meio da mediação pedagógica vinda do(a) professor(a), teceriam suas conclusões, inclusive, podendo até compreender que existem opiniões diversas e formas diferentes de se tratar de um mesmo assunto, e no caso dessa situação, compreender que rodar um bambolê na cintura pode ser apenas mais uma forma de se expressar. Com alunos(as) mais velhos(as)

outras questões poderiam ser abordadas, como por exemplo, o histórico do brinquedo e sua relação com o masculino e o feminino.

Sendo assim, a partir de um trecho da declaração de P3 “[...] *eu acho que ele percebeu [...]*”, podemos deduzir também que o aluno teria construído o conhecimento de forma espontânea simplesmente ao realizar a atividade, segundo o que indicou o(a) docente. Perante situações como essa, Luckesi (2011, p. 128) assevera que “a prática pedagógica diária pouco tem levado em conta a reflexão crítica sobre o que vem a ser conhecimento. Na maior parte das vezes ela se fundamenta no senso comum sobre o que seja o conhecimento e seu processo”.

Logo, posturas pouco profissionais que banalizem o complexo processo de construção de conhecimentos, por sua vez, também podem precarizar um trabalho sério e responsável relacionado às questões de gênero. Por outro lado, as desigualdades de gênero, segundo Corsino e Auad (2014), quando a intervenção dos(as) professores(as) recai na desconstrução de hierarquizações advindas de binarismos relacionados ao masculino e feminino, podem sofrer um decréscimo.

Portanto,

Meninos e meninas, no decorrer de suas trajetórias de vida, são condicionados a perceber e a representar algumas práticas corporais – esportivas como adequadas a homens ou mulheres, sendo este um dos fatores que pode gerar o afastamento desses sujeitos em relação a determinadas atividades. Caberia então às professoras e professores refletirem juntamente com seus/as alunos/as sobre como determinadas manifestações culturais são normatizadas, ditando assim as regras para sua vivência. Com isso, os grupos envolvidos nessas problematizações poderiam desconstruir a representação de que determinadas modalidades esportivas [e outras práticas corporais] são “mais apropriadas” para homens e outras, para mulheres” (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016, p. 72).

- Recuperando a discussão biológica:

“[...] trabalho bastante com desenvolvimento humano... quando a gente vê essa fase, que a gente pega essa fase de segunda infância, de 6 a 10, de 6 a 12, é... tirando aí o quinto ano, até o quarto ano... menino e menina é muito parecido anatomicamente, morfológicamente. Então, a gente, eu particularmente, consigo trabalhar de uma forma neutra, na imensa maioria das minhas aulas [...]” (P8).

O peso histórico dos aspectos biológicos sobre a Educação Física escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010) fica evidente nessa declaração de P8, sendo que reduzir as aulas apenas a essa visão, segundo Vago (2009), empobrece

a percepção que temos dos(as) alunos(as). Desconsidera a diversidade, as particularidades, lembrando que para Fensterseifer e Pich (2014) é importante que não se apaguem as diferenças e que, ao mesmo tempo, não se deixe de pensar nelas, sendo que é nesse componente curricular que elas se tornam mais perceptíveis, porque marcadas nos corpos, assumindo, muitas vezes, um caráter valorativo – traduzidas, em vários casos, como desigualdades.

Para que as diferenças possam estar em discussão, também se faz necessário, parafraseando Gomes, Almeida e Bracht (2010), que os(as) professores(as) de Educação Física sejam bons intérpretes e tradutores delas, o que se coaduna com as declarações de Louro (2003) quando mencionou-se a necessidade de um olhar aguçado perante situações/comportamentos que vem sendo naturalizados e normalizados.

Assim, segundo Nicolino e Silva (2013, p. 101), quando se tenta explicar as questões do corpo, de gênero e sexualidade baseado pelas diferenças anatomofisiológicas, desconsidera-se

[...] o papel ativo do sujeito histórico e o contexto social a que pertence e que o constitui. Tal processo de naturalização contribui e justifica uma posição de não intervenção, cristalizando linguagens e ações como se fossem próprias de homens e mulheres, e reiterando essa percepção para as novas gerações.

Além disso, também quando se afirma trabalhar de forma neutra, na verdade o que ocorre é uma perpetuação de conceitos e preconceitos, colaborando também para a manutenção do *status quo*. Aranha (2006) afirma que não há escolha casual de conteúdos e métodos, pois o que ocorre é uma impregnação da visão política relacionada a concepções de homem e sociedade, quer o professor tenha consciência disso ou não.

Portanto, com o transcorrer da apresentação dos resultados, discussões e reflexões desta categoria entendemos que as abordagens da maioria dos(as) docentes relacionadas às práticas corporais e atreladas às questões de gênero desviam-se do cunho pedagógico e da práxis, apesar de existirem tentativas que se perdem devido à falta de um conhecimento mais elaborado sobre a complexidade da temática. Desta forma, como fato já esperado e constatado em outros estudos (SOARES; MONTEIRO, 2019; COSTA; VIANNA, 2018; CARVALHO; RABAY, 2015; FURLAN; FURLAN, 2011), a maneira como a abordagem da temática nas

formações inicial e continuada ocorreu ou deixou de ocorrer, reflete diretamente nas práticas diárias dos(as) professores(as).

Verificou-se também, por meio dos discursos da maioria dos(as) participantes, que os aspectos biológicos ainda ditam o tom de muitas abordagens que circundam as aulas de Educação Física escolar, o que denota – devido a todo histórico do componente curricular – que nas formações (inicial e continuada) da maioria dos(as) docentes participantes desse estudo, pressupõe-se, a ênfase maior tenha sido nas ciências biológicas e não nas ciências humanas, o que reduz as possibilidades de ampliar a criticidade com relação ao universo das questões de gênero.

Ademais, pode-se destacar, como informação relevante, o fato de haver um descaso generalizado com a formação tanto inicial quanto continuada no Brasil, que segundo Picollo (2012, p. 13)

[...] se deve ao descompromisso educacional que o Governo insiste em perpetuar, permitindo a existência de inúmeros cursos em muitas faculdades que não possuem a mínima condição de formar professores. Há ainda uma grande ignorância a este respeito. A primeira está ligada à permissividade governamental em deixar esses estabelecimentos continuarem a ganhar dinheiro ao invés de fechá-los e a segunda a uma das principais deficiências das autoridades: de não dar voz aos professores e, estes, por sua vez, de não ter a oportunidade de dialogar entre si a fim de se desenvolver mais na arte do ensino em cursos de educação continuada que obrigatoriamente, deveriam ser promovidos pelo Governo, com ações que pudessem causar impacto junto ao MEC, às instituições de ensino, aos professores e ao alunado.

Diante disso e compreendendo que a totalidade do real é composta de conexões que se influenciam mutuamente – do todo para as partes e das partes para o todo, sendo assim aberta e inerente ao processo dialético (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, [201-?]), buscamos Bourdieu (2019) que afirma em seus estudos que existem instituições e agentes (Família, Igreja, Escola, Estado etc.) que trabalham para a perpetuação de uma visão androcêntrica de mundo que confere a uma construção histórica feições de uma essência natural, enfim, um trabalho histórico de eternização.

O autor declara que é preciso compreender a história dos agentes que contribuem para que exista essa permanência, que ocorre por meio de combinações sucessivas de mecanismos estruturais e estratégias, o que resulta em um [...] trabalho constante de **diferenciação** a que homens e mulheres não cessam de estar

submetidos e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se” (BOURDIEU, 2019, p. 139, grifo do autor) e que privilegia apenas um deles.

Podemos também realizar um paralelo com as afirmações de Foucault (2014a), que destaca a disciplina – um dos maiores elementos das relações de poder – como uma estratégia utilizada para que corpos sejam adestrados, atendendo assim aos anseios daqueles que dominam os mecanismos de controle presentes nas instituições que atuam em favor da permanência de certo ideário. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”, sendo que o poder é renovado continuamente por eles (FOUCAULT, 2014a, p.167).

Portanto, também entendemos que quando professores(as) reproduzem a visão dominante, inclusive de maneira inconsciente, não se pode reduzir à compreensão que isso ocorra pelo simples fato de que sua formação (inicial e continuada) ou suas experiências pessoais foram deficitárias em relação à temática, é preciso compreender que existe toda uma estrutura muito maior que trabalha para que se ratifique dia a dia um binarismo hierarquizado, construído historicamente, permeado de relações de poder e que influencia aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais enfim.

Isto posto, encaminharemos nossas atenções para a próxima categoria que recairá suas preocupações na abordagem ou não que alguns documentos, que abrangem a Educação/Educação Física, fazem das questões relacionadas a gênero, procurando comparar o tratamento dado à temática por eles com o mesmo dado pelos(as) professores(as) participantes desse estudo.

Categoria III – Documentos oficiais relacionados à Educação e Educação Física, prática docente e questões de gênero:

Os(as) professores(as) entrevistados(as) afirmaram fazer uso de alguns dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC, Currículo Paulista e o Planejamento do município de Mogi Guaçu) para nortear suas práticas docentes referentes a planejamentos anuais, planos de aula, perspectivas conceituais, metodológicas e teórico-práticas, sendo que a partir do ano de 2020 o município adotou o Currículo Paulista para o ensino fundamental I e II, vem se adaptando à Base Nacional Comum Curricular e neste mesmo ano deixou de utilizar o

Planejamento interno que vinha seguindo. Desta forma, pressupõe-se que os(as) professores(as), ao menos teoricamente, devem fundamentar suas práticas nos preceitos que permeiam tais documentos.

Além disso, os documentos analisados no presente estudo são utilizados pelos professores(as) participantes – apenas o Plano Nacional de Educação (PNE) não foi citado por eles(as) – e por meio da pesquisa documental constatou-se que a perspectiva cultural rege a forma como a Educação Física deve ser abordada, o que segundo Prado, Altmann e Ribeiro (2016) amplia possibilidades educativas, permitindo também que abordagens relacionadas às questões de gênero sejam realizadas.

Entretanto, como verificamos anteriormente, apesar de haver um certo respaldo teórico (nos documentos) relacionado a perspectiva cultural para que a abordagem da temática possa ser realizada pelos(as) docentes, também constatamos que existe uma carência associada a uma formação que abarque os aspectos existentes no universo das questões de gênero; também podemos mencionar que uma formação deficitária relacionada aos conceitos que permeiam a própria perspectiva cultural, podem contribuir para uma compreensão equivocada sobre a apropriação do que pode ou não estar sendo abordado na prática pedagógica diária.

Inclusive, podemos inferir que como, segundo González e Fensterseifer (2009), o componente curricular vem sofrendo um processo de transição em que os discursos eram assentados em aspectos biológicos (aptidão física/esportes/saúde), tidos como pertencentes a outras instituições que não a escolar, para recair em discursos que buscam a legitimidade da Educação Física na instituição, indo ao encontro de sua função social, os(as) professores(as) encontram-se, parafraseando os autores, “entre o não mais” (visão tradicional) e o “ainda não” (visão renovadora).

Desta forma, entendemos que o processo de mudança de paradigmas não ocorre do dia para noite, o que se reflete nas contradições que tornam-se evidentes nesse estudo, pois professores(as) podem até possuir documentos que os direcionem para uma prática mais conectada ao que é próximo do ambiente escolar, incluindo assim a abordagem crítica das questões de gênero, porém enquanto as pretensas intenções estiverem presentes apenas nos documentos e não em políticas públicas que, realmente, debrucem sua preocupação na formação integral e no desenvolvimento humano de forma geral – como apregoam leis e documentos

relacionados à educação em nosso país – estaremos fadados a esse continuísmo infinito, tal qual quando um “cachorro persegue seu próprio rabo”.

Ademais, retomando os dados advindos dos(as) docentes participantes, ao serem indagados sobre a presença de alguma abordagem ou menção relacionada às questões de gênero nos documentos que utilizam, a maioria dos(as) entrevistados(as) “franziu a testa”, apresentando-se pensativos, com um ar questionador e se auto interrogando se tinham encontrado alguma menção sobre a temática, demonstrando insegurança e incerteza nas respostas, alegando não recordarem, desconhecerem ou não a identificarem.

“Não tenho conhecimento, não cheguei nessa parte ainda [...]” (P8).

“(pausa)... eu acho que (pausa)... eu tava até lendo, até eu imprimir sabe?! Pra começar ver melhor... tô perdida com a Base né! Mas ainda, ainda não cheguei assim... que nem eu falei da diversidade... sim, tanto é que eu vi lá dança e luta né?! E tudo mais, mas gênero?! Não... não...” (P6).

“Não... documento?! [...] não, no documento não! Eu não lembro disso não... por que, tem?! Eu não vi...” (P7).

Além disso, apesar da hesitação nas declarações desses(as) participantes, verificamos que P1 mostrou-se convicto(a) quando alegou que somente os PCNs abordam as questões de gênero e negou a presença explícita da temática na BNCC (recordando que esse(a) participante declarou que os PCNs foram utilizados como norte para a abordagem com as questões de gênero em sua formação inicial). Também P4 respondeu convictamente, em comparação com os(as) outros(as) participantes que se mostraram titubeantes, que não viu nada específico nos documentos que consultou (Planejamento anual do município e a BNCC).

Como outro resultado sobre o conhecimento da abordagem da temática em documentos oficiais, P9 recordou-se que as questões de gênero foram retiradas da BNCC em sua última versão, demonstrando um certo grau de ciência sobre a situação da temática nesse documento.

“Então, quando foi pra, é... mudar a Base, quando foi pra ser implementada a Base, tinha várias questões que a gente chegou a ver, mas, pelo que vi, foram retiradas a maioria... então ficou pouca coisa, só não sei te dizer porquê [...] mas inicialmente, eu acho que tinha mais coisa! Mas agora acho

que ficou, sabe?!.... Só aquela, o básico... porque eu nem sei se na nossa área ficou muita coisa não, mas acredito que não..." (P9).

Já o(a) participante P5 acredita que quando menciona-se sobre a diversidade nos documentos, subentende-se que as questões de gênero devam estar implícitas e afirma que se o(a) professor(a) estiver bem preparado e consciente sobre essas questões, o que vai depender, segundo o(a) participante, da formação, da postura profissional e experiências (vida e profissional), ele(a) conseguirá "filtrar" as informações presentes nos documentos e realizar um trabalho mais eficiente e eficaz. Alega também que não encontraremos nos documentos especificações explícitas sobre as questões de gênero, o que dificulta sua aplicação prática para aqueles(as) que não tem um entendimento claro sobre a amplitude do conceito diversidade – termo utilizado em todos os documentos analisados, reduzindo-o a apenas questões de etnia, sendo que ainda defende que a temática poderia estar explícita.

"[...] eu acho que algumas pessoas vão entender que dentro da diversidade tem que se trabalhar toda essa história [questões de gênero], eu entendo assim! Mas tem muito professor que não vai entender... ele vai achar que a diversidade é eu contemplar as diversas culturas. Do cara que... do baiano, do paulista, do carioca, do negro com suas raízes africanas, do cara que é oriental, né?! Então vai ficar nisso [...] mas extrapola tudo isso... então ahn, que mal teria se tivesse explícito?! Porque até essa capacidade de leitura [e interpretação!], ela é complexa [...] eu acho que poderia tá explícita essa informação [...]" (P5).

Portanto, a partir da exposição das colocações dos(as) participantes, constatamos que, por meio de seus discursos, alegam utilizar-se de documentos para nortear suas práticas, porém aparentemente, a maioria realizou uma leitura um tanto superficial dos mesmos ou nem a realizou, o que ficou evidente nas reações, inclusive corporais, que manifestaram ao serem indagados.

"Nesses nossos [documentos], não... **acho** que aqui no município não tem nada falando né?! Pelo que eu me lembre, não (risos)... não, eu não lembro (pausa longa) Ah! **eu acho** que no 8º ou 9º ano tem alguma coisa?! Que... e agora? [...] Posso te dever essa e depois eu vejo e te falo?! (risos)" (P3, grifo nosso).

Diante disso, pode-se alegar que as leituras superficiais em documentos relacionados à educação, por parte dos(as) professores, estejam relacionadas, dentre outros aspectos, a própria formação dos mesmos, como destaca Picollo

(2012, p. 13): “embora esses documentos sejam bem escritos e bem fundamentados teoricamente não alcançam os professores da Rede Pública haja vista a má formação adquirida ou a falta de subsídios teórico/ práticos para que os professores os entendam”.

Além disso, os documentos analisados no presente estudo (PNE, BNCC, Currículo Paulista – 2ª versão/ não homologada e Planejamento Geral de Educação Física do município de Mogi Guaçu) não apresentaram menções explícitas relacionadas às questões de gênero, sendo que, aquele que mais deixou aparente foi o Planejamento do município, mesmo que de forma superficial e confusa. Deste modo, pelo que foi constatado nos discursos e reações da maioria dos(as) participantes, fica a dúvida se não encontraram a temática nos documentos porque ela realmente não aparece explicitamente, ou se não realizaram uma leitura cuidadosa deles, ou ainda, se não tiveram um verdadeiro contato com os mesmos.

Ademais, a questão da diversidade encontra-se abordada nos documentos analisados, lembrando que eles são utilizados pelos(as) professores(as) participantes (BNCC, Planejamento do município e Currículo Paulista), segundo suas próprias declarações. Então, desta forma corroboramos o(a) docente P5 quando afirmou que algumas pessoas não conseguirão fazer a conexão entre o universo das questões de gênero e a diversidade, até pelo fato de como esboçaram o entendimento relacionado a mesma na categoria I, o que segundo o(a) participante não pode servir de pretexto para negar a abordagem da temática nas aulas.

“[...] é o que eu falei, o professor ele é o maestro, então ele tem o *feeling*, ele sabe até aonde ele pode ir, até aonde ele deve ir, tá?! O que ele não pode é fechar os olhos e aí falar que não existe... não tá no documento, não vai trabalhar, tá?! Então, é... ah! não, diversidade! Mas o que, o que define diversidade?! Vai lá ver o que define diversidade, que aí cê vai falar não tá no documento?! Pode não tá explícito, mas tá no documento! Então tem que tomar esse cuidado [...]” (P5).

Para além, podemos ressaltar que mais um fator relacionado à complexidade da docência, é que os(as) próprios(as) professores(as) não buscam aprimoramento de seus saberes e conhecimentos, inclusive como relatou P5 “[...] e é uma realidade que acontece muito dos professores não buscarem uma formação [...]”; e também sabemos que vários motivos podem estar influenciando tal fato, porém não nos cabe elenca-los e nem explica-los no presente estudo. Apenas destacamos que esse é um aspecto que contribui para que temáticas como as

questões de gênero continuem a ser abordadas apenas pela perspectiva do senso comum, como já visto anteriormente, banaliza sua importância, inviabiliza que haja criticidade e compreensão de sua magnitude na vida das pessoas e cristaliza o ar de naturalidade que recobre desigualdades e injustiças.

Porém, cabe ressaltar que o contexto educacional atual está construído para uma formação instrumental de forma geral, voltada para o mundo do trabalho, que é conteudista, fragmentada e se preocupa apenas com resultados, sendo que há uma baixa exigência de investimentos, os salários não são atrativos, a carreira docente é desvalorizada no país e a capacitação é insuficiente.

O que se choca com os discursos advindos dos documentos oficiais relacionados à educação que levam implicitamente

[...] o professor a crer que o objetivo de uma determinada Proposta, Parâmetros, Diretrizes é o de oferecer uma **possibilidade** de formar mentes críticas, audazes e criadoras. Como podemos ter tal expectativa, se o que há realmente é uma grande contradição na má formação do professor [?] [...] (PICOLLO, 2012, p. 14, grifo do autor).

Outro dado importante é que a maioria dos(as) docentes (P1, P2, P5, P6, P7, P8 e P9) participantes do estudo compreendem que os documentos influenciam suas práticas pedagógicas diárias, apenas P3 e P4 justificaram que os documentos podem influenciar/auxiliar com o trato dos conteúdos e outras questões pedagógicas, porém quando relacionaram essa influência às questões de gênero, P3 afirmou que “[...] a própria experiência ou o próprio lidar com a situação [...]” bastariam e P4 alegou que os documentos ajudam, mas não influenciam, pois já possui uma opinião formada sobre a temática e entende que a escola não deve interferir na sexualidade dos(as) alunos(as), o que ficaria a cargo da família, segundo ele(a) – ponto de vista que já foi discutido anteriormente em outra categoria.

Ainda houve manifestações relacionadas à menção de que existe uma falta de aprofundamento da temática nos documentos que são utilizados, o que, segundo P2, impacta em sua prática diária, sendo que em decorrência dessa superficialidade ou ausência no trato com as questões de gênero nesses documentos, de acordo com P5, abre-se precedentes para aqueles(as) que já não querem, não as identificam como sendo parte do processo educativo ou não sabem como abordá-las.

“Acho que os documentos podem influenciar sim, mas acho que a influência sobre a questão de gênero é um pouco superficial... se tivesse uma abordagem um pouco mais aprofundada nos documentos sobre a questão de gênero eu acho que melhoraria, é... na minha prática, as questões de gênero... acho que falta um pouco nos documentos, essa influência maior, essa abordagem maior na questão de gênero [...]” (P2).

“É... o problema maior é assim, quando não tá explícito, o professor vê que ele não é obrigado a trabalhar, porque alguns seguem a cartilha... muitos seguem a cartilha! Então se não tem... Ah! não!... eu não trabalhei porque não tá lá!! Ai, não trabalhei de acordo com os PCNs porque não era lei! Eram sugestões e eu não concordo com sugestões! [ilustrando com a fala de alguns(mas) professores(as)] [...] então, influencia?! Óbvio que influencia! Se sou um cara mais tradicional, eu não vou querer nem falar sobre isso, não vou... não tá no documento, melhor ainda! Porque a lei me garante não falar sobre aquilo, por mais que gritem aí... por mais que seja uma questão muito atual, eu não vou falar! Então, é uma brecha que se deixam pra que... [...] então é, influencia é fato que influencia, não determina, mas influencia!” (P5).

Além disso, também houve alegação de que a presença da temática nos documentos, supõe-se que de forma mais explícita, possibilitaria maior segurança ao abordá-la e que a questão da formação auxilia no entendimento sobre sua importância, mesmo que ausente ou subentendida.

“Sim, eles influenciam! [...] Eu acredito que o documento pode influenciar sim, tá?! Mas eu considero muito a minha formação inicial, então, por mais que eu não veja a questão de gênero lá na BNCC ou no Currículo Paulista, eu acho importante tá discutindo com os alunos e provavelmente ela [a ausência nos documentos] pode influenciar aí, né, o pessoal mais novo que tá se formando agora... e talvez, não vai se apegar como eu lá nos PCNs né?! Que foi da minha formação inicial e sim desses documentos que são mais atuais [...]” (P1).

“Eu acho que sim, tanto é que, às vezes, eu sinto falta de não ter alguma coisa, de não ler, de base... essa outra visão pode me dar, pode me dar sim, mais segurança, porque eu sinto muita, muita falta.” (P6).

Portanto, quando as políticas públicas não fornecem subsídios mínimos para a compreensão do universo que permeiam as questões de gênero, que se fazem presentes no ambiente escolar, fomentam seu velamento, desestimulam a realização de discussões sobre a temática, contribuindo para a persistência das desigualdades e discriminações, inviabilizando a reflexão crítica que levaria à superação dessas situações (BRANDÃO; LOPES, 2018; MONTEIRO, 2017; VIANNA; UNBEHAUM, 2004), o que se constata por meio dos dados que vem sendo apresentados nesse estudo.

Por outro lado, também entendemos que a simples menção de conceitos e conhecimentos envolvendo a temática nos documentos oficiais que professores(as) utilizam para nortear suas práticas, por si só, não fará com que ocorra sua abordagem pedagógica. Como exemplo, retomamos o caso dos estudos de Ramos e colaboradores (2017) e Corsino e Auad (2012) citados anteriormente na análise documental do Currículo Paulista, quando analisaram documentos que os(as) professores(as) deveriam utilizar para nortear-se e observaram suas aulas, concluindo que existiam nesses documentos sugestões de diversificação da prática e inclusive, no estudo de Ramos e colaboradores, preocupação com a temática gênero, porém ficou claro o distanciamento entre as propostas desses documentos e as práticas pedagógicas observadas.

O que nos leva a afirmar novamente que a prática docente está imersa em um todo maior e é influenciada por diversos aspectos que não nos deixam enxergá-la de forma simplista, entretanto, acreditamos e corroboramos as palavras de Franco (2016, p. 546) quando afirma que o(a) professor(a) pode utilizar-se das múltiplas circunstâncias presentes no processo para reverter-las em práxis pedagógica, ainda mais quando, segundo a autora, a prática pedagógica é considerada pelas diretrizes de políticas públicas “[...] como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos”, levando à permanência de um ideário que reforça as mazelas existentes na sociedade, assim entendemos que é preciso estarmos conscientes que

Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige um comportamento comprometido e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe as contradições. O professor está preparado para isso? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas (FRANCO, 2016, p. 544).

Assim, apesar de coadunarmos as ideias de Franco (2016), também entendemos que, como já afirmado anteriormente, a prática docente está imersa em um todo maior e não podemos deixar de ressaltar que no contexto histórico atual ocorre uma desvalorização deletéria da profissão, principalmente no Brasil, o que influencia negativamente todo o processo educativo, muitas vezes desestimulando uma prática docente que seja comprometida.

Sunny Varkey, fundador da *Varkey Foundation* (entidade que atua na melhoria da profissão docente), se relacionando à pesquisa *Global Teacher Status Index* – Como enxergam o professor em seus países – realizada por sua fundação, em que 35 países participaram, abrangendo entrevistas com 1000 pessoas entre 16 a 64 anos, destacou que o relatório apresentado “[...] prova que o status do professor na sociedade interfere diretamente no desempenho dos estudantes [...]”. Salientamos, desta forma, que o Brasil ficou em último no ranking no ano de 2018 nessa pesquisa (RACHID, 2018, n. p.).

Esse resultado vem ao encontro da percepção da influência do contexto atual relacionado à educação, de forma geral, sobre o âmbito escolar, relatada por alguns(mas) docentes participantes do presente estudo:

“[...] não tem aluno, é... reflexivo, eles não pensam mais. Por que não querem nada com nada?! Porque não é valorizado a educação! A sociedade tá influenciando na educação, na escola, porque não tá valorizando a nossa escola, nem o professor... Tudo que tá na sociedade, é... influencia na escola e o sistema também. A gente não tá sendo valorizado e a gente corre atrás, faz nossa parte, mas o sistema, o sistema não contribui com a gente, é uma briga... eles pregam uma coisa, mas faz outra. Eu penso que pra sociedade, pro governo, quanto mais burro melhor pra eles. Eu penso desse jeito, e... não tá levando a sério a educação não... não pensam na educação! Tanto que tá cortando tantas coisas da educação, tantas verbas... por isso tá nesse pé, é... de intolerância, preconceito, de corrupção. Não tá melhor porque a sociedade não tá melhor [...]” (P2).

“[...] aí é que a gente vê que o governo, o governo né... a sociedade de forma geral, eles não investem na educação... numa educação de verdade! O que eles fazem, é... alguns programas aí só pra inglês vê [...] E isso reflete no professor, porque daí hoje também eles dão o que pra gente fazer?! Papel, papel, papel, papel, papel... preenche papel! Preenche... preenche papel, preenche papel, preenche papel... *Dá-se mais valor a parte burocrática do que educar [fala da entrevistadora]*... do que realmente do que é educar...” (P4).

Desse modo, torna-se necessário compreender que aspectos relacionados a forma como a sociedade está organizada, suas relações históricas complexas, suas condições materiais, seus meios de produção são determinantes, porém, vale ressaltar que não devem ser considerados deterministas, pois a atividade humana está em constante fluxo de mudanças, em um movimento dialético, baseado em conflitos e contradições, sendo que

[...] nossa capacidade de ação é moldada pelas condições históricas, pode-se querer mudar o mundo, porém é necessário que se entenda onde

estamos em termos de condições materiais, que forças temos e que tipo de forças a gente precisa adquirir para realmente mudarmos o mundo [...] mudar o mundo é uma questão de práxis [...] (TESE ONZE, 2019, *online*).

Ademais, a partir desses “desabafos” dos(as) professores(as) poderíamos, inclusive, transcrever outros estudos e pesquisas devido à complexidade do emaranhado de temáticas presentes neles, porém, para fins de nossos objetivos nos atentamos à banalização que vem sofrendo historicamente a educação oferecida a uma parcela da sociedade e como políticas públicas, leis e documentos oficiais defendem teoricamente um ideário que na prática se desfaz a olhos vistos, como destacado pelos(as) próprios(as) participantes do estudo e encontrado nas afirmações de vários autores (FREIRE, 2018; LUCKESI, 2011; BRANDÃO, 2007; ARANHA, 2006; LIBÂNEO, 2006).

Não é difícil depreender que há claro descompasso entre a agenda dos grupos dominantes (que querem resgatar a educação do passado, conservadora e centralizadora) e o texto legal da educação brasileira, que adota princípios comprometidos com a emancipação e o futuro (FERREIRA, 2015, p. 312).

Princípios esses que vão ao encontro da abordagem das questões de gênero nas aulas e ao encontro de uma função social direcionada a humanizar, entretanto e contraditoriamente, o que presenciamos atualmente é o rechaço a ciência, a docência, a questões de cunho social, inclusive aos Direitos Humanos, de forma velada ou manifesta. Sendo assim, a temática gênero é tida como “inimiga” a ser combatida, porque justamente questiona estruturas de poder (BOURDIEU, 2019) que trabalham diariamente para mascarar a realidade.

Portanto, entendemos a importância da menção explícita e abordagem de aspectos referentes às questões de gênero nos documentos oficiais relacionados à Educação e à Educação Física, pois como vimos nos dados apresentados, foi identificada uma influência dos mesmos (documentos), relatada pelos(as) docentes, sobre sua prática, sendo que inclusive, estes demonstraram interesse em ter mais respaldo, relacionado à temática, vindo dos próprios documentos. Então se há reconhecimento que os documentos exercem influência, podemos inferir que existe maior viabilidade para que as questões de gênero sejam abordadas pelos(as) docentes caso estejam mais evidentes, tornando-as passíveis para que haja maior compreensão sobre sua complexidade.

Por outro lado, sabe-se que o tratamento dado pelos documentos oficiais com relação às questões de gênero não é fator determinante para que haja uma prática pedagógica que considere a importância da temática, porém com a presença da menção explícita de aspectos do universo relacionado a ela, entende-se que políticas públicas que fomentem a implementação de ações destinadas ao seu aprofundamento, desenvolvimento de projetos e formações que sejam, realmente, conectadas a realidade escolar podem ter maior probabilidade de acontecer. Como destaque, podemos apresentar uma das declarações colhidas nas entrevistas que denota uma percepção que se assemelha a algumas ideias anteriores:

“[...] porque até o momento a escola e o sistema não diz que estamos obrigados a fazer isso [abordar as questões de gênero]... a partir do momento que o sistema falar que nós somos obrigados, aí então o sistema tem que nos propor uma formação, é... sobre esse assunto, pra que a gente possa abordar [...]” (P4).

O que dependerá, não somente do poder público, como também da atuação de segmentos sociais conscientes da importância de um trabalho sério e responsável sobre a temática, para que se possa vislumbrar a transformação de um cenário que apenas degrada o ser humano (das camadas menos privilegiadas) e beneficia, historicamente, um grupo.

6 CONSIDERAÇÕES... FINAIS!?

Este estudo teve como objetivo principal analisar e compreender a abordagem relacionada às questões de gênero nas aulas de Educação Física dos professores da rede municipal de Mogi Guaçu (SP).

Além disso, houve a preocupação em se frisar que a Educação Física deve subordinar-se às funções sociais da escola, estas associadas a leis e documentos que enfatizam o pleno desenvolvimento humano, entendendo-se assim a relevância da presença da discussão crítica e reflexiva sobre o universo que circunda as questões de gênero.

No entanto, considerando-se o contexto sociocultural atual ao qual o componente curricular está imerso, constatou-se, mediante a pesquisa bibliográfica, que objetivos de mercado, disseminados pelos diversos setores sociais, reduzem a educação escolar a mais um serviço, o que desvincula-se, contraditoriamente, dos objetivos humanísticos previstos legalmente e a Educação Física não está imune a isso, o que se refletiu nos resultados obtidos.

Logo, ao se procurar atingir os objetivos do estudo, pôde-se verificar que as questões de gênero estão entranhadas em estruturas e relações de poder que, historicamente, utilizam-se de estratégias que inviabilizam a maioria da população de perceber que está imersa em um jogo em que o vencedor tenderá a ser o mesmo, isso devido às táticas de ofuscamento da realidade; inclusive inconscientemente, a população atua (contra si própria!) para confirmar isso todos os dias.

Assim, se constatou que as questões de gênero não são abordadas pedagogicamente pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa de campo e não são mencionadas ou apresentadas com maior profundidade em documentos oficiais relacionados à educação, pelo fato de existir uma conexão com uma estrutura social mais ampla, que refuta mudanças nas regras desse jogo, o que conseqüentemente, alteraria seus resultados, transformando a sociedade atual em uma outra, ou seja, o poder circularia por lugares onde hoje apenas resvala.

O pensamento único, hegemônico, é construído por meio da alienação, que se torna possível quando existe um controle de determinadas instituições sociais (meios de comunicação, escolas, igrejas, empresas etc.), sendo assim, ele é

realizado de maneira ideológica, mediante recursos morais, intelectuais e culturais, pelas classes que dominam estratégias e artimanhas resultantes de uma maior concentração de poder.

Portanto, no presente estudo meramente comprovou-se o que a literatura e a própria realidade social nos trazem, os(as) professores(as) de Educação Física entrevistados, em sua maioria, não foram preparados para lidar com questões sociais, pois, seus discursos, de forma geral, apresentaram-se desligados da perspectiva de igualdade e justiça social, de respeito à diversidade e aos Direitos Humanos, o que possibilitaria ampliar os horizontes para além de ideias e conceitos enviesados ideologicamente, sendo que esse discurso deveria ser transversal, presente em todos os componentes curriculares e constante no processo de organização da prática pedagógica, pois leis e documentos oficiais assim o defendem.

Entretanto, as políticas educacionais brasileiras são frágeis e não focam suas prioridades na realidade. Então, é de se esperar que professores(as) se manifestem de forma superficial e precária, porque até as políticas públicas tratam assim essas questões, ou seja, essa fragilidade está implícita e explícita na prática docente.

Desta forma, verificou-se que a temática gênero não foi abordada ou foi tratada superficialmente na formação inicial e continuada da maioria dos professores participantes do estudo, o que se refletiu em discursos que sinalizaram para posturas pouco profissionais que banalizam os conhecimentos relacionados às questões de gênero. Também é importante frisar que conteúdos e temáticas abordados na formação inicial não são trabalhados de forma aprofundada, – pode-se afirmar que a superficialidade é uma característica – pois é na graduação que se inicia o movimento que deve nos levar a prosseguir na busca pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica, ou seja, a formação continuada. Assim, entende-se que fatores complexos fazem parte e influenciam a prática docente, incluindo, dessa forma, o próprio querer ou desejo dos(as) professores(as) com relação ao crescimento profissional e pedagógico.

Ademais, neste momento, como uma declaração pessoal e ilustrativa, intervenho afirmando que tanto em minha formação inicial quanto continuada tive experiências muito produtivas e úteis relacionadas às questões de gênero, que reverberam em minha prática docente, possibilitando maior qualidade; assim

compreendi a importância de se valorizar a forma como os fatos relacionados à construção social que se faz de mulheres e homens vão se constituindo historicamente/culturalmente, entendendo como isso influencia no contexto ao qual estou inserida e procurando interligar os diversos aspectos que circundam as atitudes, falas e silêncios dos(as) alunos(as) e minhas.

Sendo assim, em continuidade aos resultados obtidos, apesar do parco entendimento relacionado à temática que a maioria dos(as) docentes apresentou, eles reconheceram sua importância, sua íntima conexão com a Educação Física e que necessitam de um conhecimento mais aprofundado para poder abordá-la pedagogicamente.

No entanto, aspectos biológicos ficaram evidentes em muitas de suas declarações, o que nos levou a pressupor que as ciências humanas receberam um tratamento secundário em suas formações, afastando-os de uma maior compreensão crítica das questões sociais, ou seja, de temáticas como gênero. Outro ponto a se tensionar, é que o(a) aluno(a) pode já ingressar na graduação com uma predisposição para conteúdos e temáticas direcionadas aos aspectos biológicos, em razão de múltiplos e complexos fatores (históricos, culturais, individuais etc.). Então, em alguns casos, não é uma predominância do biológico durante a formação, mas uma opção do(a) próprio(a) aluno(a) em direcionar e se ater a esse universo; o que pode refletir na forma como expressa seus conhecimentos, apresentando um discurso que apenas ressalte e valorize aspectos pertencentes a esse campo. O que também pode ocasionar no afastamento de uma maior compreensão das questões sociais abordadas nas ciências humanas.

É importante frisar que não houve intenção de enaltecer uma ciência e desmerecer outra, porém deve-se ficar claro que para que se consiga ir ao encontro dos objetivos escolares relacionados a uma função social que se direcione ao pleno desenvolvimento do ser humano, inclusive lembrando novamente, previsto em leis e documentos oficiais do país, é necessário que se forneçam conhecimentos que possam ser utilizados na direção de uma elevação cultural, vislumbrando a superação de uma interiorização acrítica do que impede o próprio ser humano de enxergar a real situação em que se encontra.

Assim, sob este ponto de vista, as ciências precisam estar em consonância com uma formação que leve a emancipação e superação de situações que apenas degradam a condição humana, e não a uma estagnação ou propagação de um

ideário que reforce as mazelas já existentes, o que se faz interessante apenas para uma parcela da sociedade.

No entanto, não é o que verificamos nos resultados apresentados, o que pode comprovar a questão da hegemonia.

Os(as) professores(as) participantes do estudo ainda defenderam que os documentos oficiais que utilizam, influenciam em sua prática e esses mesmos documentos foram também analisados, constatando-se que não houve neles menção explícita do termo gênero, o que é consequência, neste momento histórico, da pressão realizada por setores conservadores/religiosos, sendo que contraditoriamente, nos próprios documentos existe a afirmação de que diversos setores sociais relacionados a educação foram ouvidos para que se elaborasse de forma democrática sua versão final. Como é o caso da própria BNCC, documento que regulamenta as aprendizagens essenciais em todo território nacional.

Desta forma, questionamentos, problematizações e discursos referentes à temática não vão ocorrer mesmo ou ocorrerão superficialmente, como foi comprovado por meio dos dados empíricos, pois dificilmente os(as) professores(as) vão se atentar a ela no desenvolvimento de suas aulas. Como já foi aventado, além de outros fatores, a questão da formação influencia diretamente na atuação docente e pedagógica; interfere diretamente na abordagem ou não das questões de gênero.

Além disso, e aliado a isso, os próprios documentos por terem características reducionistas, interferem no dia a dia, como já assinalado pelos(as) professores(as), o que resulta no que está acontecendo: uma abordagem simplista, limitante, insuficiente e ingênua, mediante um currículo empobrecido, não ao acaso.

Assim, apesar de ter ganhado visibilidade na década de 1990 no país, a temática ainda encontra diversas barreiras para sua implantação e implementação nos meios educacionais – tanto acadêmicos quanto da Educação Básica.

Gênero é uma temática que apresenta características de transversalidade, ou seja, atravessa a vida das pessoas cotidianamente, podendo ser entendida como um instrumento regulador/condicionante sociocultural e de compreensão da própria realidade. Sendo assim, destacamos que sua aplicabilidade dentro do trabalho pedagógico não necessite ser realizada por um componente curricular específico ou que se tenha que criar uma disciplina que apenas aborde a temática, mas sim que se contextualizem e problematizem em todos os conteúdos, as situações, comportamentos, conceitos e demais aspectos que circundam seu universo e que se

relacionam diretamente com a constituição de identidades e diferenças, formas de ser e estar em sociedade. Para isso, existe a necessidade de revisão dos currículos de formação de professoras e professores tanto na graduação quanto na educação continuada, para que haja aprofundamento crítico sobre o entendimento das implicações da temática na vida social, o que envolve investimentos, interesses e relações de poder.

Desse modo, por outro lado, o que a sociedade atual nos oferece é um delicado momento de exaltação a superficialidade, de contestação à ciência, de questionamentos infundados, obscurantismo, sendo orquestrada por uma lógica empresarial/neoliberal que não prioriza a criticidade e muito menos os aspectos relacionados à ética. E isso se reflete em amplos setores sociais.

Os estudos referentes às questões de gênero e seu universo questionam justamente estruturas e instituições que levam a sociedade a naturalizar e normalizar situações e conceitos que empobrecem sua condição humana, que enaltecem um binarismo hierárquico (homem/mulher) e mascaram seus reais objetivos. O que gera um embate que desagrade aqueles que defendem a manutenção do *status quo*. Desta forma, torna-se clara a compreensão de porque mesmo ganhando maior visibilidade as questões de gênero e seus estudos não conseguem alcançar a maioria da população, levando à superação de um entendimento raso (senso comum) sobre seu complexo universo.

Portanto, por meio dos resultados obtidos nesse estudo houve a comprovação das hipóteses aventadas e a compreensão de que a abordagem das questões relativas a gênero, advinda dos(as) professores(as) participantes, está intimamente relacionada a aspectos estruturantes da sociedade que em nada contribuem para que haja uma transformação que beneficie a maioria da população. Assim, como contribuição para o público alvo, frisa-se que estudos dessa natureza objetivam o desvelamento e o suscitar de reflexões que possam transformar-se em conhecimentos que auxiliem na prática docente diária e no trato para com as questões relativas a gênero.

Para além, como forma de intervenção na realidade desses(as) professores(as) e auxílio para que possa haver um maior entendimento e, talvez, que se instigue o interesse sobre a importância da temática em suas aulas, será oferecido a todos(as) os(as) docentes da rede municipal de Mogi Guaçu, um Caderno Pedagógico (APÊNDICE B), produto educacional exigido no curso de

mestrado profissional, elaborado a partir de informações baseadas nos conhecimentos insuficientes sobre a temática demonstrados pela maioria dos(as) participantes do estudo, não sendo apresentado como verdade absoluta, porém procurando levar conhecimentos científicos que possam conduzir à reflexão e possível mudança na prática pedagógica.

Como fatores limitantes do presente estudo com relação a análise da realidade dos(as) professores(as), sua prática docente e sua relação com as questões de gênero, podemos apontar para a falta de um contato com o andamento das aulas dos(as) mesmos(as) *in loco*, por meio de observação, também um possível contato com os discursos dos(as) alunos(as) mediante entrevistas ou grupo focal, o que possibilitaria uma vasta gama de dados que poderiam ser comparados aos discursos dos(as) professores(as). Porém, tal fato não prejudicou o atendimento dos objetivos do presente estudo, apenas o enriqueceria.

Por fim, por mais que documentos oficiais tragam a perspectiva cultural que assinala para uma abordagem das questões de gênero nas aulas de Educação Física, enquanto políticas públicas teimam em ficar no papel, com seus discursos que em nada se aproximam da realidade vivida no dia a dia dos professores e professoras, sendo que decisões são tomadas de cima para baixo e questões sociais são vistas como inimigas do “bom andamento” da sociedade, enquanto certas vozes tem mais valor que outras e a formação docente é precarizada, a temática tenderá a continuar no “lugar de sempre”: no senso comum.

A busca pela compreensão das questões de gênero é também a busca para o entendimento da condição humana. Isso já não seria um bom motivo para nos incomodarmos com sua banalização?!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. D.; LUZ, N. S. Ideologia de gênero no PNE e o fundamentalismo na educação. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 11. 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499091167_ARQUIVO_fazendogenero2017final.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.
- ALTMANN, H. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- ANDRADE, R. O. **Resistência a Ciência**. Out. 2019, Pesquisa Fapesp, Edição 284. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/10/04/resistencia-a-ciencia/>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, R. D.; SOBRAL, K. M.; AYRES, N. O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira. **Marx e o Marxismo, Revista do NIEP Marx**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 85-102, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/246>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- ARNT, A. **Precisamos falar de sexualidade e gênero na escola?** (parte 1). PemCie (Unicamp), Campinas, 15 dez. *Online*, 2017. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2017/12/15/genero-sexualidade-escola-1/>. Acesso em: 26 maio 2019.
- ARNT, A. **Precisamos falar de sexualidade e gênero na escola?** (parte 2). PemCie (Unicamp), Campinas, 09 jan. *Online*, 2018a. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2018/01/09/genero-sexualidade-escola-2/>. Acesso em: 26 maio 2019.
- ARNT, A. **Precisamos falar de sexualidade e gênero na escola?** (parte 3). PemCie (Unicamp), Campinas, 24 jan. *Online*, 2018b. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2018/01/24/genero-sexualidade-3/>. Acesso em: 26 maio 2019.
- ARNT, A. **Precisamos falar de sexualidade e gênero na escola?** (parte 4). PemCie (Unicamp), Campinas, 07 fev. *Online*, 2018c. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2018/02/07/genero-sexualidade-escola-4/>. Acesso em: 26 maio 2019.

ARNT, A. **Precisamos falar de sexualidade e gênero na escola?** (parte 5). PemCie (Unicamp), Campinas, 18 fev. *Online*, 2018d. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2018/02/16/genero-sexualidade-escola-5/>. Acesso em: 26 maio 2019.

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa.** Brasília, 18 maio 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>. Acesso em: 23 jan. 2020.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. 2.ed. Contexto: São Paulo, 2018.

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/18155/12999>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BARTELMEBS, R. C. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa.** Disciplina Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III, [S.l.], [s.n.] n. p. [20--?]. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

BAUMAN, Z. **Vida líquida.** 2.ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

BERTINI JUNIOR, N. TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 27, n. 3, p. 467- 487, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a13.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BETTI, M. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 1, p. 156-175, jul. 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e propostas pedagógicas.** Recife: EDUPE, 2005, p. 97-106. Disponível em: reipefe.com/wp-content/uploads/2015/12/BRACHT_Cultura-corporal-de-movimento.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 1.ed., 49ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. “Não é competência do professor ser sexólogo” – O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação.

Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde – conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024): **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Série Legislação n.125. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11.ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1984.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 23. p. 01-23. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230039.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Usos e incompreensões de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n1/0104-026X-ref-23-01-00119.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CAVALEIRO, M. C.; VIANNA, C. Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (orgs.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 137-154.

CNBB. **Carta aberta sobre o plano nacional de educação (PNE)**. Online, 2015. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/carta-aberta-sobre-o-plano-nacional-de-educacao-pne/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CORREIA, M. M.; DEVIDE, F. P.; MURAD, M. Discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. In: DEVIDE, F. P. (org.). **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-47.

CORREIA, W. F. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/767>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A. P.; VIANNA, C. P. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 22, p. 410-428, jun./dez. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7361/4269>. Acesso em: 03 ago. 2019.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. 4. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

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

DIOCESE DE ASSIS. **O Plano Nacional de Educação (PNE) e a ideologia de gênero**. 2014. Disponível em: <https://www.diocesedeassis.org/noticia/473/o-plano-nacional-de-educacao-pne-e-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DEVIDE, F. P. (org.). **Estudos de gênero na Educação Física**. Curitiba: Appris, 2017.

EU quero ser feliz agora. Intérprete: Oswaldo Montenegro. Compositor: Oswaldo Montenegro. **In:** DE Passagem. Intérprete: Oswaldo Montenegro. Rio de Janeiro: Eco Som Estúdios, 2011. Disponível em: http://www.oswaldomontenegro.com.br/discografia_2010.php. Acesso em: 30 abr. 2020.

FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Educação, educação física escolar e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S283-S296, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2133>. Acesso em: 8 jul. 2019.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 fev. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FURLAN, C. C.; FURLAN; D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326, jul./dez. 2011. Disponível em: seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/29/25. Acesso em: 29 jul. 2019.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

FURLANI, J. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 25 mai. 2019.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulos: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6772/6672>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GOMEZ, L. G. F. A questão de gênero nos planos nacionais de educação. **Café com Sociologia**, Maceió, v. 6, n. 1, p. 31-52, jan./abr. 2017. Disponível em: https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/795/pdf_1. Acesso em: 25 abr. 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 03 abr. 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>. Acesso em: 08 jul. 2019.

HOFFMAM, F.; MORAIS, J. L. B.; ROMAGUERA, D. C. L. Direitos humanos na sociedade contemporânea: neoliberalismo e (pós)modernidade. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 250-273, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n1/2179-8966-rdp-10-1-250.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

IANNI, O. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, 129-135, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753/618>. Acesso em: 03 abr. 2019.

IBOPE INTELIGÊNCIA. Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística. **7 entre cada 10 brasileiros já fizeram comentários preconceituosos**. 2017. Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/7-entre-cada-10-brasileiros-ja-fizeram-comentarios-preconceituosos/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

INEP. Instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. Censo escolar, 2017**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 05 dez 2018.

INOVA SOCIAL. **Geração Z: quem são eles e o que eles querem?**. Inova +. Instituto Sabin. *Online*, 2019. Disponível em: <https://inovasocial.com.br/inova/geracao-z/>. Acesso em: 19 set. 2020.

IPEA. A institucionalização das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil. **Atlas da violência**, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/23/a-institucionalizacao-das-politicas-publicas-de-enfrentamento-a-violencia-contras-as-mulheres-no-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2019.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2912>. Acesso em: 13 fev. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. ?ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. Cortez: São Paulo, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Fundamentação teórica da educação física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e203577.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MELLO, M. M. **“Ideologia de gênero”**: impacto social do conceito na educação infantil. 2017. 99 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MENDES, P. O. S. P. Enunciados sobre “ideologia de gênero” presentes na aprovação do Plano Nacional de Educação-2014/2024: relato de um estudo de tese. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7., 2018, Rio Grande. **Anais** [...]. Rio Grande: Editora da FURG, 2018, n.p. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/281.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MICHAELIS.UOL.COM.BR. **Significado de natural**. *Online*, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=natural>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MIRANDA, T. L.; SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: FERREIRA, A.J. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 66-91. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/btydh/pdf/ferreira-9788577982103-05.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MOGI GUAÇU. Secretaria da Educação. **Ensino Fundamental**: Educação Física – subsídios para prática. Mogi Guaçu: Secretaria da Educação, 2008.

MONITOR DA VIOLÊNCIA/G1. **Cai número de mulheres vítimas de homicídio, mas registros de feminicídio crescem no Brasil.** *Online*, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-feminicidio-crescem-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MONTEIRO, M. V. P. A exclusão da discussão de gênero na escola – o projeto escola sem partido. **Colégio Pedro II – Revista do Departamento de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/1139/pdf_4. Acesso em: 29 jul. 2019.

MONTEIRO, M. V. P.; SIQUEIRA, V. F. O ataque à liberdade docente e a discussão sobre gênero e os Direitos Humanos na Educação: o multiculturalismo como proposta de resistência. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 2, p. 292-321, abr./jun., 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/864>. Acesso em: 22 jan. 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v.40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo I. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1294/999>. Acesso em: 19 jul. 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-100.

NETO EISENBACH, F. J.; CAMPOS, G. R. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 10985-10999. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

NICOLINO, A. S.; SILVA, A. M. Corpo e gênero na percepção de educadoras/es. *In*: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (orgs.). **Educação Física e Gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 91-119.

OLIVEIRA, N. B. Pensando a educação em direitos humanos e a promoção da igualdade de gênero: apontamentos e possibilidades. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 23-38, 2ºsem. 2017. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1472/1066>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, N. C.; OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, J. M. V. O materialismo histórico dialético e suas categorias de análise: algumas considerações. [Maringá], [s.n.], [201-?], n.p. Disponível em: http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. *Online*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PEREIRA, F. C. **Essa geração não está perdida**: uma análise da teoria geracional nos novos tempos líquidos. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58867>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PICOLLO, C. Reflexões sobre a institucionalização de um curso de educação continuada para professores da rede oficial de ensino: uma possibilidade dentro das impossibilidades. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 12-19, out. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16240>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PNUD. **Desenvolvimento humano para além das médias**: 2017. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2017. p.127. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

POSSER, J.; ALMEIDA, L. H.; MOLL, J. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 112-126, jul. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RACHID, L. **Brasil é o país que mais desvaloriza o professor**. 18 nov. 2018. Revista Ensino Superior. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/brasil-desvaloriza-professor/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

RAMOS, M. R. F. *et al.* Discurso de docentes de educação física escolar sobre a relação entre os conteúdos de ensino e as identidades de gênero. *In*: DEVIDE, F. P. (org.). **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Appris, 2017. p. 87-123.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 09-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

RIBEIRO, A.; PÁTARO, C. S.; MEZZOMO, F. A. O. Religião e “ideologia de gênero” no plano nacional de educação (PNE). **Relegens Thréskeia**, Curitiba, v. 5, n. 2., p. 56-70, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/49693>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ROSENO, C. P.; SILVA, J. G. F. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47804>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo - Secretaria de Educação. **Currículo Paulista (versão 2 – não homologada)**. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1R4LoxvJSZfDyPT5ZSyuzOxuoFg9mZ96x/view>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Katechesis; Artpress, 2011.

SENADO NOTÍCIAS. Agência Senado. **Preocupação com aumento de feminicídios no Brasil motiva debate na CDH**. *Online*, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/17/preocupacao-com-aumento-de-feminicidios-no-brasil-motiva-debate-na-cdh>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, n. 5, p. 76-107, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/319/318>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SIGNIFICADOS.COM.BR. **Significado de normal**. *Online*, 2017. Disponível em: <https://www.significados.com.br/normal/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SHÜTZ, J. A.; FUCHS, C. Educação escolar e direitos humanos: necessidades de uma aproximação. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 20, p.39-52, 2º sem., 2017. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1473>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-287.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-12.

SOUZA JUNIOR, P. R. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTQTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/3924>. Acesso em: 07 abr. 2020.

TESE ONZE. “M” de **Materialismo Histórico**: glossário 005. 2019. (18m49s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKOaLaTJKAU>. Acesso em: 05 mar. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Dialética e pesquisa em Ciências Sociais. *In*: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 11-28.

UCHOGA, L., A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/ycXNKI>. Acesso em: 10 nov. 2018.

UNBEHAUM, S. A educação física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. *In*: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (orgs.). **Meninos e meninas na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p.23-38.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 08 jul. 2019.

VIANNA, C. **Políticas de Educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUN, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104,

jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p.07-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de questões para Entrevista Semiestruturada

A entrevista foi dividida em três partes: uma sobre os participantes (seu histórico profissional, formação inicial/continuada e a experiência com relação à temática), outra sobre a temática gênero, a Educação Física e as aulas e a terceira sobre o conhecimento da temática em relação a políticas públicas e documentos que norteiem sua atuação profissional (se os professores possuem conhecimentos se esses documentos apresentam alguma indicação ou menção que auxiliem no trabalho com a temática; se já estudaram teorias, autores e obras relacionadas ao tema)

ROTEIRO DA ENTREVISTA

IDADE

ENSINO FUNDAMENTAL I e II/INFANTIL?

1) Por favor, poderia me informar em que instituição se formou e há quanto tempo?

2) Há quanto tempo ministra aulas na Educação Básica? E há quanto tempo atua em Mogi Guaçu?

3) Depois que se graduou, teve acesso a alguma formação continuada? Que tipo e em que área? Em que ano?

4) Como você relaciona a organização social atual (política/econômica) e a sua repercussão no contexto escolar? E na educação física?

5) Você se lembra se em algum momento de sua formação inicial ou continuada houve alguma preocupação em se abordar as questões de gênero? Se sim, como aconteceu, o que foi abordado?

6)Essa forma de preocupação ou não, em sua formação, relacionada às questões de gênero, influencia de alguma forma em suas práticas diárias? Fez ou faz alguma diferença? Você pode explicar como?

7)Como você considera ou observa essa temática para **formação** de professores de forma geral? Em especial os de Educação Física? Explique.

8)Você norteia ou baseia seu planejamento diário e anual em algum documento oficial (política pública - federal, estadual ou municipal)? Qual ou quais?

9)Você tem o conhecimento se algum documento oficial aborda as questões de gênero? Pode citar algum exemplo?

10)Esses documentos podem influenciar de alguma forma em sua prática pedagógica diária? Se sim, como? Isso pode ter alguma relação com a sua abordagem (ou a falta dela) sobre as questões de gênero (o documento pode influenciar sua abordagem com as questões de gênero)?

11)Quando você planeja ou ministra suas aulas, existe alguma preocupação sua com relação às questões de gênero? Se sim, como você aborda, se organiza ou lida com elas?

12)Você consegue entender com clareza do que se trata a temática gênero? Você tem alguma dúvida sobre esse assunto? Qual ou quais?

13)Como você vê ou considera essa temática para o **ambiente escolar**? E dentro de suas aulas? Ela faz parte do ambiente da Educação Física? Tem alguma relação com as práticas corporais?

14)Você consegue recordar alguma situação em aula relacionada às questões de gênero? Você pode explicar como ocorreu?

15)Você acha que em alguma prática corporal as questões de gênero ficam mais evidentes? Se sim, qual ou quais? Como você lida com elas?

APÊNDICE B – Produto Educacional: Caderno Pedagógico

O Produto Educacional derivado da pesquisa e parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar, é um Caderno Pedagógico destinado aos docentes que atuam na área da Educação Física escolar, podendo também orientar outros(as) interessados(as) que atuam nos demais componentes curriculares, nos diversos níveis de ensino. Intitulado: *Um Caderno Pedagógico sobre Questões de Gênero – para professores/as de Educação Física e quem mais se interessar....*

Este instrumento visa oferecer conhecimentos científicos que possam conduzir à reflexão e possível mudança na prática pedagógica.

Um
CADERNO
PEDAGÓGICO
sobre
QUESTÕES DE
GÊNERO

Para professores/as de Educação Física e
quem mais se interessar...

Elaborado por: Jaqueline Cristina Freire Siqueira
CINQUELHO DELE, CINQUELHO OLIVEIRA, LLOLA DIANOSILIN

Realização

Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro)

Departamento de Educação Física

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional (PROEF)

Supervisão Geral

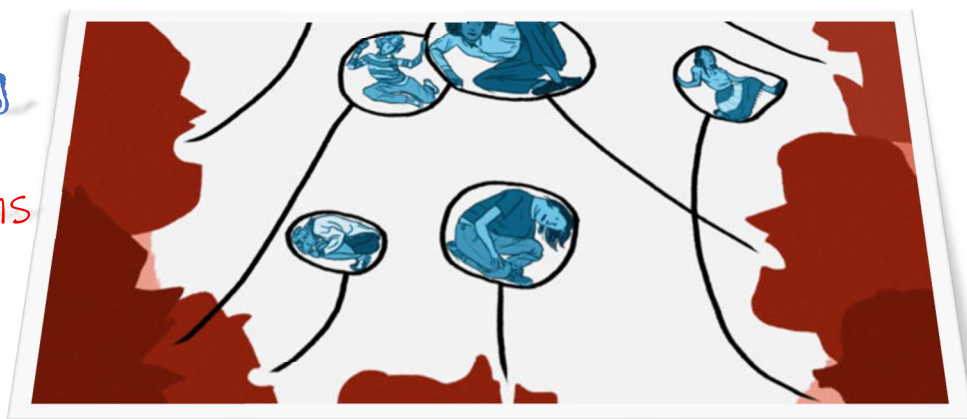
Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva

Elaboração

Jaqueline Cristina Freire Siqueira

Ilustrações

Google Imagens



APRESENTAÇÃO

O presente Caderno Pedagógico tem por objetivo auxiliar e sanar algumas dúvidas relacionadas ao universo das questões de gênero, sendo voltado aos professores/as de Educação Física escolar, porém não se restringindo apenas a essa população, mesmo porque essas questões fazem parte da condição humana de forma geral.

Sendo assim, como veremos a seguir, houve uma preocupação em se esclarecerem conceitos e terminologias que muitas vezes são usadas de forma indevida e que apenas propagam mais preconceito.

Também vocês vão encontrar alguns números relacionados à violência de gênero, em nível mundial, brasileiro, estadual e regional. . .

Uma explicação sobre os Estudos de Gênero, que vem comprovar a cientificidade da temática e a importância de um conhecimento crítico sobre questões que se relacionam diretamente com a construção de identidades e diferenças, que podem resultar em desigualdades e injustiças, inclusive nas aulas de Educação Física, foi outro item que não poderia deixar de constar nesse Caderno Pedagógico!

Também apresenta algumas dicas com relação à postura profissional, situações relacionadas à temática nas aulas de Educação Física e sugestões de forma geral, que visam sempre a superação de conceitos baseados no senso comum.

Traz em destaque trechos de leis e documentos oficiais que podem oferecer respaldo no trato com a temática das questões de gênero nas aulas, justificando sua abordagem.

As fontes de onde foram retiradas as informações estão disponibilizadas, sendo facilmente identificadas no decorrer do Caderno Pedagógico, inclusive, podendo ser utilizadas como leitura auxiliar e forma de aprofundamento... não esquecendo das sugestões de vídeos também.

Ao final vocês poderão localizar uma lista de outros materiais e seus respectivos sites, que possuem informações, atividades práticas, dicas que certamente enriquecerão você e sua prática pedagógica relacionada às questões de gênero.

Então...

Boa leitura... e mãos à obra!

Este Caderno Pedagógico é um produto resultante da pesquisa que consta na dissertação de mestrado intitulada "As Questões de Gênero nas aulas de Educação Física escolar: uma questão (a ser) abordada?" realizada como requisito para o ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – UNESP/Polo Rio Claro.

SUMÁRIO

- ✓ Pra começo de conversa – o que não se relaciona às Questões de Gênero tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física.....06
- ✓ O que se relaciona às Questões de Gênero tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física.....10
- ✓ Compreendendo alguns Termos.....11
- ✓ Dados sobre violências relacionadas às Questões de Gênero.....16
- ✓ Então, o que é violência de gênero?.....20
- ✓ Homens também são vítimas?.....21
- ✓ E o que isso tem a ver com as aulas de Educação Física?.....22
- ✓ Que sigla é essa afinal? Olha só a diversidade... é importante saber para respeitar!.....24
- ✓ O que são Estudos de Gênero?.....25
- ✓ Coisa de menino... Coisa de menina... Peraí! Como identificar as Questões de Gênero nas aulas de Educação Física?.....27
- ✓ Então minha gente, como lidar com isso?.....30
- ✓ E como lidar com as Famílias?.....38
- ✓ E os(as) alunos(as) transgênero?.....40
- ✓ Então... temos respaldo legal para lidar com essas questões dentro do ambiente escolar?.....42
- ✓ E em outros documentos federais e estaduais que norteiam a educação, será que encontramos algum respaldo para se abordar as Questões de Gênero dentro das aulas de Educação Física?.....45
- ✓ Outros materiais que abordam as Questões de Gênero.....51

Pra começo de conversa...

O que *NÃO* se relaciona às Questões de Gênero tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física:

- **“Ideologia de Gênero”**: Termo pejorativo que desqualifica os Estudos de Gênero, não está presente nas teorias e apenas desinforma, por meio de interpretações equivocadas e tendenciosas, “[...] criado em contraposição aos direitos de igualdade e ao ativismo feminista e das pessoas LGBT, bem como aos estudos que desconstróem a base essencialista e naturalista das ordens de gênero e sexualidade.”

(fonte: PATERNOTTE; KUHAR, p. 508, 2018 – Artigo: “Ideologia de Gênero” em movimento – Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a05.pdf> - Acesso em: 10 dez. 2019);

é utilizado para alarmar, causando um pânico na população relacionado aos “perigos” que a suposta *ideologia* traria à família e às crianças. “A ideologia de gênero é um termo que apareceu nas discussões sobre os Planos de Educação, [...], e tem sido apresentado a nós como algo muito ruim, que visa destruir as famílias. Trata-se de uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-vida e pró-família que, no Brasil, parece estar centralizado num site chamado Observatório Interamericano de Biopolítica.”

(fonte: Entrevista com a doutora em Educação, Jimena Furlani – Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/existe-ideologia-de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/> - Acesso em: 10 dez. 2019);

- **Destruição das Famílias**: é a ideia de que quando se abordam as questões de gênero dentro do ambiente escolar, vai ocorrer o incentivo ao

desmantelamento do modelo de “família tradicional” ... Pergunta: esse é o único modelo de família existente e possível? Na verdade, busca-se a reflexão sobre as diversas possibilidades de configurações familiares existentes atualmente e o respeito a elas. Resultados de estudo realizado pela ONU Mulheres, publicado em 2019, constata a diversidade das famílias em todo o mundo: “Globalmente, pouco mais de um terço de todas agregadas e agregados familiares (38%) são constituídos por casais com filhas e filhos; famílias extensas também são muito comuns, o que inclui outros e outras parentes e representam 27% do total. A grande maioria das famílias com apenas uma pessoa responsável (representando 8% de todos os agregados familiares) é chefiada por mulheres, que têm muitos problemas para conciliar o trabalho remunerado, criar os filhos e filhas e o trabalho doméstico não pago. Em todas as regiões, as famílias formadas por casais homossexuais são cada vez mais visíveis.”

(fonte: ONU Mulheres – Relatório da ONU mulheres apresenta uma agenda política para acabar com a desigualdade de gênero nas famílias – Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/novo-relatorio-da-onu-mulheres-apresenta-uma-agenda-politica-para-acabar-com-a-desigualdade-de-genero-nas-familias/> - Acesso em: 11 dez. 2019)

“O modelo tradicional de família que, em 1995, correspondia a aproximadamente 58% das famílias brasileiras passou para 42%, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015. Ou seja, formatos diferentes desse já são maioria. Mulheres sozinhas com filhos, pais divorciados que constituíram novas famílias, crianças adotadas por casais homoafetivos, entre outras, são algumas das configurações que vemos por aí cada vez mais.”

(fonte: Revista Crescer – As várias configurações das famílias brasileiras – Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Novas-familias/noticia/2018/12/varias-configuracoes-das-familias-brasileiras.html> - Acesso em: 11 dez. 2019);

- **Hipersexualização das Crianças:** segundo a visão daqueles que defendem que questões de gênero não devem ser discutidas na escola, ocorreria uma doutrinação relativa à permissividade sexual entre as crianças, o que faz parecer que professoras e professores desconhecem metodologias apropriadas e que respeitem a cognição e a realidade de cada turma. A

verdadeira preocupação é com a evasão escolar devido a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis, com o conhecimento sobre próprio corpo (mudanças hormonais e físicas, limites consigo e com o outro, desejos, afeto), as implicações sociais e psicológicas, auto imagem e auto estima e as violências sexuais que algumas crianças e adolescentes sofrem diariamente, inclusive dentro de suas próprias casas (**dica de leitura:** Precisamos falar de gênero e sexualidade na escola – parte 3/Ana Arnt – Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2018/01/24/genero-sexualidade-3/> - Acesso em: 16 dez. 2019);

- **Incentivo à Homossexualidade:** pensa-se que, ao se abordar gênero na escola, vai haver um incentivo para que as filhas e filhos virem “outra coisa” que contraria o sexo biológico, que menino não é menino e menina não é menina. “[...] não é a existência do conceito de gênero que ‘fez surgir’ na humanidade pessoas homossexuais, travestis, lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem.”

(**fonte:** Entrevista com a doutora em Educação, Jimena Furlani – Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/existe-ideologia-de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/> - Acesso em: 10 dez. 2019);

- **Negação dos aspectos biológicos:** para aqueles que acreditam ser prejudicial abordar questões de gênero, ocorre a crença que os estudiosos de gênero desconsideram a biologia humana. “Os estudos de gênero não negam a biologia por um motivo muito simples: é preciso que ela exista para que possamos dizer que gênero é tudo o que não é biológico, ou seja, gênero difere da biologia, gênero é um conceito da sociedade e da cultura, gênero é, exatamente, o contrário. Não faz nenhum sentido dizer que os estudos de gênero negam a biologia; os estudos de gênero discordam é do determinismo biológico – quando a biologia é utilizada pra definir nosso destino social.”

(**fonte:** Entrevista com a doutora em Educação, Jimena Furlani – Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/existe-ideologia-de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/> - Acesso em: 10 dez. 2019);

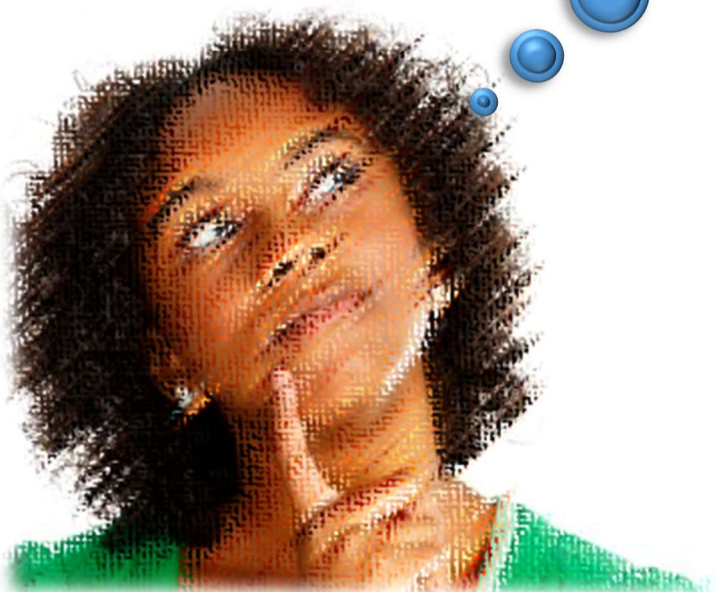
de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/

Acesso em: 10 dez. 2019);

- **Vitimização das Mulheres:** não se trata de transformar as mulheres em “pobres coitadas”, mas destacar que a centralidade das violências de gênero “[...] ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas”, lembrando aqui que existem vários tipos de violência: físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais. (fonte: Lourdes Maria Bandeira, p. 451, 2014, Artigo- Violência de gênero: construção de um campo teórico de investigação - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/08.pdf> - Acesso: 13 dez. 2019);

- **“Guerra dos sexos”:** as discussões e reflexões sobre gênero não são para incentivar a existência de uma suposta competição que visa afirmar a superioridade ou inferioridade relativa a homens ou mulheres, ou exacerbar um antagonismo entre eles.

*Reflitam sobre essas
informações e percebam como
elas afetam a percepção das
pessoas!!!*



O que se relaciona às Questões de Gênero tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física:

- ✓ Igualdade e equidade de Gênero;
- ✓ Combate às diversas formas de violência direcionadas às mulheres, crianças e LGBTQI+;
- ✓ Respeito às diferenças e compreensão da diversidade, entendendo a pluralidade de comportamentos presentes na sociedade;
- ✓ Discussão sobre a exclusão e as muitas formas de preconceito;
- ✓ Questionamento e problematização da produção de desigualdades e injustiças causadas a partir da hierarquização das diferenças biológicas;
- ✓ Compreensão da historicidade dos fatos, da influência cultural, do contexto e da época;
- ✓ Conhecimento científico produzido por décadas de estudos e pesquisas (Estudos de Gênero);
- ✓ Compreensão da criação de estereótipos e estigmas, mais especificamente no caso da Educação Física, nas práticas corporais.



Motivos mais relevantes para que as Questões de Gênero recebam a atenção que merecem dentro do ambiente escolar.

Compreendendo alguns Termos:

Diversidade Humana: é necessário conscientizar-se de que não existe apenas uma forma de ser no mundo (existem várias formas de ser mulher e ser homem). “A Diversidade Humana pode ser considerada como o palco da existência, permeado por um cenário cheio de conflitos, contradições e incertezas. Este palco tem como protagonista o homem, que atua de forma a imprimir todas as suas marcas humanas, suas idiossincrasias, seus problemas, seus conceitos e preconceitos, sua história, suas aflições e angústias. E a Diversidade Humana evolui assim como o homem evolui (ou regride). E é essa diversidade que estabelece as relações sociais, sejam elas enriquecedoras ou distorcidas. E é ela que institui o livre arbítrio humano.”

(fonte: ALVES, p. 836, 2010. Artigo: Diversidade humana: o desafio moderno de aceitar o outro – Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concocce/4concocce/paper/viewFile/2587/1241> - Acesso em: 09 dez. 2019);

Igualdade e Equidade de Gênero: essas duas palavras tem significados diferentes, apesar de muitas vezes serem usadas – erroneamente – de forma similar. O uso delas tem o mesmo objetivo, porém, quando buscamos equidade “[...] estamos falando de justiça, de oportunidades iguais independentemente do gênero. Partindo de um pressuposto de que todas pessoas não são iguais, as oportunidades são diferentes para homens e mulheres [...]. O discurso de igualdade parte da ideia de que devemos tratar todos iguais, porém não somos iguais, a palavra acaba com o sentido de

pluralidade e de diversidade. A igualdade persiste em uma padronização, homogeneização, o que não podemos mais permitir. Queremos a diversidade, a equidade, a valorização e a equiparação da mesma.”

(fonte: Você sabe a diferença de equidade e igualdade de gênero? – Disponível em: <https://programaelas.com.br/diferenca-de-equidade-e-igualdade-de-genero/> - Acesso em: 09 dez. 2019);

Gênero (dimensão social): Não é sinônimo de sexo.

“As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas.” A essas diferenças biológicas são atribuídos valores e pesos desiguais, hierarquizando e dando superioridade mais a um que a outro sexo. Também é considerada pelos Estudos de Gênero como uma categoria de análise da realidade que questiona e problematiza as construções sociais que determinam o que é “natural” para cada um dos sexos. Importante frisar que **gênero não é a mesma coisa que sexualidade**. A sexualidade pode ser associada aos afetos.

(fonte: Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola [livro]; autoria de Daniela Auad, 2. ed., Editora Contexto, 2018);

Sexo (dimensão biológica): Não é sinônimo de gênero. São as características e distinções anatômicas e biológicas. “O sexo é referente a alguns elementos do corpo como genitálias, aparelhos reprodutivos, seios, etc. Assim, temos algumas pessoas do sexo feminino (com vagina/vulva), algumas pessoas do sexo

masculino (com pênis) e pessoas intersexuais (casos raros em que existem genitais ambíguos ou ausentes).”

(fonte: Sexo, gênero e sexualidade – Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/sexo-genero-e-sexualidade/> - Acesso em: 12 dez. 2019);

Identidade de Gênero: “É a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para as demais pessoas como masculino ou feminino, ou ainda pode ser uma mescla, uma mistura de ambos, independentemente do sexo biológico (fêmea ou macho) ou da orientação sexual (orientação do desejo: homossexual, heterossexual ou bissexual). É a forma como nos reconhecemos a nós mesmos e desejamos que os outros nos reconheçam. Isso inclui a maneira como agimos (jeito de ser), a maneira como nos vestimos, andamos, falamos (o linguajar que utilizamos) [...]. A identidade de gênero é normalmente confundida com a orientação sexual. Por exemplo, é muito comum as pessoas travestis serem consideradas como homossexuais, pois, o fato dessas pessoas portarem, em seus corpos, elementos mais femininos, leva a grande maioria das outras pessoas a afirmarem que a travesti se sente, necessariamente, atraída por homens. Na realidade, a travesti pode se sentir atraída (orientação do desejo) tanto por homens, quanto por mulheres e por outras travestis. Ser travesti não determina a orientação do desejo da pessoa.”

(fonte: O que é Identidade de Gênero? – Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/identidade-de-genero> - Acesso em: 13 dez. 2019);

Orientação Sexual: Está intimamente associada às formas como as pessoas se relacionam e expressam seus desejos, atrações sexuais e afetividades com os outros. “[...] pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do

mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades). O termo “orientação sexual” tem sido utilizado nos últimos anos, ao invés de opção sexual, pois a ideia de “opção” permite a compreensão de que o(a) homossexual escolheu sentir o desejo que sente e, portanto, poderia ter optado por ser heterossexual. Se fosse uma questão de opção, heterossexuais também poderiam escolher sentir desejo por pessoas do mesmo sexo, o que pode ou não acontecer. Por isso, o correto é dizer e utilizar orientação sexual.”

(fonte: Você sabe o que é orientação sexual? – Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/orientacao-sexual> - Acesso em: 14 dez. 2019);

Misoginia: essa palavra é usada para definir sentimentos de aversão, repulsa ou desprezo pelas mulheres e valores femininos e está atrelada ao machismo.

(fonte: Misoginia – você sabe o que é? – Disponível em: <https://www.politize.com.br/misoginia/> - Acesso em: 14 dez. 2019);

Machismo: “[...] opiniões e atitudes visam o estabelecimento e a manutenção das desigualdades e da hierarquia entre os gêneros, corroborando a crença de superioridade do poder e da figura masculina [...]”. “Um dos pilares de sustentação do machismo é a **estereotipização do que é feminino e do que é masculino**, ou seja, o que mulheres e homens devem ser e como devem agir de acordo com o seu gênero.” O que, muitas vezes, se traduz em violência, assédio e estupro, objetificação e submissão da mulher, diferenças salariais etc. Lembrando que as próprias mulheres podem ser machistas quando reforçam estereótipos.

(fontes: Misoginia – você sabe o que é? – Disponível em: <https://www.politize.com.br/misoginia/> - Acesso em: 14 dez. 2019; Machismo – você entende mesmo o que significa? – Disponível em:

<https://www.politize.com.br/o-que-e-machismo/> - Acesso em: 14 dez. 2019);

Feminicídio: “[...] é uma palavra que define o homicídio de mulheres como **crime hediondo** quando envolve menosprezo ou discriminação à condição de mulher e violência doméstica e familiar. A lei define feminicídio como ‘o assassinato de uma mulher cometido por razões da condição de sexo feminino’ e a pena prevista para o homicídio qualificado é de reclusão de 12 a 30 anos.”

(fonte: O que é feminicídio? – Disponível em: <https://www.politize.com.br/feminicidio/> - Acesso em: 14 dez. 2019);

Cisgênero: “[...] é o indivíduo que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu. Um exemplo de cisgênero é uma pessoa que nasceu com genitália feminina e cresceu com características físicas de “mulher”, além disso adotou padrões sociais ligados ao feminino, comumente expressados em roupas, gestos, tom de voz.” Além de heterossexuais, cisgêneros podem ser homossexuais ou bissexuais, podem se relacionar com pessoas do mesmo sexo e aceitar o seu próprio sexo biológico.

(fonte: Cisgênero e transgênero – Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm> - Acesso em: 14 dez. 2019);

Transgênero: “[...] é uma pessoa que nasceu com determinado sexo biológico, e não se identifica com o seu corpo. Um exemplo é o indivíduo que nasceu com genitália masculina, cresceu com as transformações causadas pelos hormônios masculinos, mas sua identificação é com o físico feminino.” Aqui estão inclusos os travestis e transexuais.

(fonte: Cisgênero e transgênero – Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm> - Acesso em: 14 dez. 2019);

Dados sobre violências relacionadas às

Questões de Gênero:

➤ NO MUNDO...

Em relatório realizado pela ONU Mulheres constatou-se que:

"[...] que as famílias podem ser espaços de cuidado, mas também de conflito, desigualdade e, com demasiada frequência, também de violência. Atualmente, 3 bilhões de mulheres e meninas vivem em países onde o estupro no casamento não é explicitamente tipificado como crime. Mas a injustiça e as violações também assumem outras formas. Em um em cada cinco países, as meninas não têm os mesmos direitos de herança como os meninos, enquanto que em outros (especialmente em 19 países), as mulheres são obrigadas por lei a obedecer a seus maridos. Cerca de um terço das mulheres casadas que vivem em países em desenvolvimento dizem que têm pouco ou nada a dizer sobre seus próprios cuidados de saúde."

(fonte: ONU MULHERES BRASIL/Relatório da ONU Mulheres apresenta uma agenda política para acabar com a desigualdade de gênero nas famílias – Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/novo-relatorio-da-onu-mulheres-apresenta-uma-agenda-politica-para-acabar-com-a-desigualdade-de-genero-nas-familias/> - Acesso em: 09 dez. 2019).

➤ NO BRASIL...

Sobre as violências sofridas por mulheres

- 536 mulheres foram vítimas de agressão física a cada hora em 2018;
- 21,8% (12,5 milhões) foram vítimas de ofensa verbal, como insulto, humilhação ou xingamento;
- 8,9% (4,6 milhões) foram tocadas ou agredidas fisicamente por motivos sexuais, o que representa 9 por minuto em 2018;

- 3,9% (1,7 milhão) foram ameaçadas com faca ou arma de fogo;
- 3,6% (1,6 milhão) sofreram espancamento ou tentativa de estrangulamento, ou seja, 3 por minuto;
- Jovens de 16 a 24 anos (42,6%) e negras (28,45) são as principais vítimas de violência.

Sobre assédio

- 22 milhões das brasileiras com 16 anos ou mais relatam ter sofrido algum tipo de assédio nos últimos 12 meses;
- 32,1% (19 milhões) ouviram comentários desrespeitosos quando estavam andando na rua;
- 11,5% (6 milhões) receberam cantadas ou comentários desrespeitosos no ambiente de trabalho;
- 7,8% (3,9 milhões) foram assediadas fisicamente em transporte público como no ônibus, metrô;
- 6,2% (3 milhões) foram abordadas de maneira agressiva durante balada, isto é, alguém tocou seu corpo;
- 5,0% (2,3 milhões) foram agarradas ou beijadas sem o seu consentimento.

Relação com o agressor

- 76,4% das mulheres que sofreram violência afirmam que o agressor era alguém conhecido;
- 23,8% cônjuge/companheiro/namorado;
- 21,1% vizinho;
- 15,2% ex-cônjuge/ex-companheiro/ex-namorado.

(fonte: Instituto Patrícia Galvão/Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil 2ª edição – Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-2-a-edicao-datafolha-fb-sp-2019/> - Acesso em: 09 dez. 2019).

➤ NO ESTADO DE SÃO PAULO...

Os casos de feminicídio aumentaram 44% no 1º semestre de 2019 no estado de São Paulo se comparados ao mesmo período do ano anterior, de acordo com levantamento feito pelo G1 e pela GloboNews. Nos primeiros seis meses deste ano, 82 mulheres foram vítimas de feminicídio. Em 2018, foram 57 casos.

(fonte: Site G1/GLOBONEWS – Casos de feminicídio aumentam 44% no primeiro semestre de 2019 em SP – Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/07/casos-de-feminicidio-aumentam-44percent-no-1o-semester-de-2019-em-sp.ghtml> - Acesso em: 12 dez. 2019)

➤ NA REGIÃO DE CAMPINAS...

Até meados de maio de 2019 ocorreram 53 mortes de mulheres (13 a 85 anos). Dos 49 municípios mapeados, Campinas é onde se registra mais feminicídios, com 29 ocorrências. o maior número de casos foi registrado em 2018, com 22 casos que já foram tipificados. Além de Campinas, há registro de feminicídios em outros 15 dos 49 municípios analisados: Águas de Lindoia 1, Americana 2, Campinas 29, Capivari 1, Cordeirópolis 1, Cosmópolis 1, Engenheiro Coelho 1, Hortolândia 2, Indaiatuba 3, Itapira 3, Jaguariúna 1, Mogi Mirim 2, Paulínia 1, Piracicaba 2, Santa Bárbara d'Oeste 2 e Sumaré 1.

(fonte: Site G1/CAMPINAS E REGIÃO/EPTV 2 – Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/05/27/vidas-contadas-g1-mapeia-53-casos-de-feminicidio-na-regiao-de-campinas-desde-2015-veja-raio-x.ghtml> - Acesso em: 14 dez. 2019)

LGBTFOBIA...

"420 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil em 2018 vítimas da homolesbotransfobia: 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%). Uma pequena redução de 6% em relação a 2017, quando registraram-se 445 mortes [...]. A cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT"

(fonte: GGB/MORTES VIOLENTAS DE LGBT+ NO BRASIL – RELATÓRIO 2018 – Disponível em: <https://tribunahoje.com/wp-content/uploads/2019/01/População-LGBT-morta-no-Brasil-relatório-GGB-2018.pdf?x69597> – Acesso: 14 dez. 2019).

"Ao todo foram documentadas 141 mortes, incluindo homicídios também os suicídios, já que pesquisas acadêmicas confirmam que os LGBT tendem a se matar quatro vezes mais que os heterossexuais, sendo a discriminação a causa principal de tais mortes voluntárias. Ao divulgar o relatório parcial das mortes de LGBT+ registradas neste corrente ano [2019], até meados de maio, informamos que além das 141 ocorrências confirmadas, dispomos de 18 casos de supostas mortes por LGBTfobia que permanecem no "limbo" aguardando averiguação mais detalhada"

(fonte: GGB/RELATÓRIO PARCIAL POR OCASIÃO DO DIA INTERNACIONAL CONTRA A HOMOFOBIA – 2019 – Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf> - Acesso em: 14 dez. 2019).

Se preocupar com as Questões de Gênero em nossas aulas também é combater violências que historicamente vem sendo naturalizadas!!!



ENTÃO, O QUE É VIOLÊNCIA DE GÊNERO?

Segundo Bandeira (2014, p. 450) “[...] tal violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas”. Ou seja, as situações de violência ocorrem pelo fato de que a mulher e o universo feminino sempre foram vistos historicamente como subjugados ao homem e ao universo masculino, devendo esses serem respeitados em sua suposta superioridade. Essa violência também pode se manifestar relacionada aos sujeitos que são travestis ou transexuais, que possuem uma identidade feminina no caso. (fonte: Lourdes Maria Bandeira, 2014, Artigo- Violência de gênero: construção de um campo teórico de investigação – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/08.pdf> - Acesso em: 12 dez. 2019)

Culturalmente o universo masculino foi construído como sendo o oposto do feminino (binarismo), o que não teria problema algum se essa diferença não fosse hierarquizada, definindo as mulheres e seu universo como inferiores quando comparados aos homens e ao universo masculino. Sendo assim, o conceito de gênero e seus estudos questionam e explicitam essas desigualdades sociais construídas e naturalizadas.

((fonte: Jimena Furlani, “Ideologia de gênero”: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha, 2016 – Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view - Acesso em: 12 dez. 2019).

Homens também são vítimas???

Grande parcela da sociedade espera que os homens sejam viris, agressivos, não demonstrem sentimentos ou tenham qualquer ligação com o que é considerado do universo feminino, o que resulta em uma masculinidade denominada como tóxica, a qual considera o masculino superior ao feminino. O menino ou o homem a todo momento precisa afirmar-se como o esperado, caso contrário poderá ser considerado como "afeminado" ou "gay", sofrer com exclusão e discriminação.

Assim, esse tipo de construção afeta as mulheres e os homens, refletindo-se nas "violências consentidas" que vivenciamos no nosso dia a dia.

E o que isso tem a ver com as aulas de Educação Física?

Devemos primeiramente desconfiar das brincadeiras, comportamentos e frases que de tanto serem repetidas e aceitas foram se tornando “naturais”, “normais”. Questionar é preciso! Atente-se a sua própria fala, a sua postura e faça uma autorreflexão, pois fomos criados(as) em uma sociedade machista e acabamos propagando certas violências sem ao menos perceber (nos foi ensinado que: mulheres apresentam um temperamento mais tolerante, homens já são mais agressivos, mulheres são mais quietas e homens mais ativos, o espaço doméstico é mais feminino e o espaço público pertence mais aos homens, homens são mais líderes e tem mais poder, mulheres são mais submissas... será??? Todos cabem nessas caixinhas? Sempre foi assim?).

Lembrem-se que a violência não só causa danos físicos, mas morais e psicológicos também, sempre causando prejuízos a alguém! Sensibilidade e um olhar aguçado são alguns dos requisitos para poder identificar as várias formas de violências do dia a dia... mas nada vem de graça: é preciso estudo, leitura para que se consiga entender certas situações e se possa interferir com clareza.

Impor que um(a) menino(a) seja isso ou aquilo, generalizando e baseando-se em estereótipos e ideias preconcebidas, é uma forma de violência velada.

Preste atenção se em sua aula você chega a direcionar certos tipos de práticas ou comportamentos simplesmente por serem meninas ou meninos (por exemplo: menina não senta assim!; deixa a quadra para os

meninos e as meninas vão pular corda; você vai brincar de boneca? Mas você é menino!!! e coisas do tipo).

Entenda que muitos dos conflitos de gênero existentes no ambiente escolar são frutos da desigualdade social e a busca pelo aprofundamento e compreensão da temática é algo urgente, pois gênero é parte constituinte das identidades de suas alunas e alunos, por isso certas atitudes nunca devem ser tratadas como uma simples brincadeira ou algo natural.

Pelos números alarmantes de violência relacionada a gênero demonstrados nesse Caderno Pedagógico nota-se a necessidade gritante de desconstrução e desnaturalização de práticas que reforçam a construção de papéis sociais desiguais e essa violência perpassa dentro da escola, nas nossas aulas, muitas vezes de forma sutil e aceita como “normal”, será que estamos percebendo?!



**Nossos corpos são textos ambulantes...
Dentre as várias mensagens que transmitem,
neles estão inscritas as desigualdades e
preconceitos construídos socialmente e
culturalmente a partir da hierarquização das
diferenças. Você consegue ler nas
entrelinhas?! Por que será que certos
discursos prevalecem mais que outros?**

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.” (Marcel Proust)



Que sigla é essa afinal? Olha só a diversidade... é importante saber para respeitar!

LGBTQI+ = diz respeito ao gênero (TQI+) e a orientação sexual (LGB);

LGB = lésbicas, gays e bissexuais (orientação sexual);

T = transgêneros (travestis e transexuais);

Q = Queer (pessoas que não se identificam com padrões binários – masculino/feminino – de gênero/ sem rótulo/ rompimento de padrões/desafio às normas de ser homem ou mulher);

I = intersexuais: relacionado a anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de sexo feminino ou masculino (fonte: LGBTI – o que é intersexo? – <https://www.esquerda.net/artigo/lgbti-o-que-e-intersexo/37566>);

+ = demi, pan, intrassexuais e assexuais.



O que são os Estudos de Gênero?

“Primeiro, entender que todos nós seres humanos possuímos um sexo e um gênero. Enquanto o ‘sexo’ é o conjunto dos nossos atributos biológicos, anatômicos, físicos e corporais que nos definem menino/homem ou menina/mulher, o gênero é tudo aquilo que a sociedade e a cultura esperam e projetam, em matéria de comportamento, oportunidades, capacidades etc. para o menino e para a menina. O conceito gênero só surgiu porque se tornou necessário mostrar que muitas das desigualdades às quais as mulheres eram e são submetidas, na vida social, são decorrentes da crença de que nossa biologia nos faz pessoas inferiores, incapazes e merecedoras de menos direitos. O conceito gênero buscou não negar o fato de que possuímos uma biologia, mas afirmar que ela não deve definir nosso destino social. Originalmente, as reflexões acerca da influência da sociedade e da cultura, no conjunto das definições que nos dizem o que é ‘ser homem’ e o que é ‘ser mulher’, se iniciaram nas ciências sociais e humanas, como sociologia, história, filosofia e antropologia, mas, hoje, os estudos de gênero se constituem num campo multidisciplinar, composto por várias abordagens e presentes em todas as ciências – nas naturais, nas exatas, nas jurídicas, nas da saúde, nas da comunicação, do esporte etc. Hoje os estudos de gênero se aproximam também das discussões com outras identidades, como raça-etnia, classe social, religião, nacionalidade, condição física, orientação sexual etc., sendo, por isso, chamados de estudos de interseccionalidade. O conceito gênero permite, ainda, explicar os sujeitos LGBT, especialmente os sujeitos trans, na medida em que discutem, por exemplo, a identidade de gênero e o uso do nome social. Portanto, a perspectiva de gênero está na base dos novos direitos

humanos e na justificativa das políticas de amparo às mulheres que repercute nas discussões acerca do conceito de vida e das leis sobre direitos sexuais e reprodutivos, e aborto e à população LGBT. Sem dúvida, se considerarmos que o conceito gênero permite as discussões acerca da posição da mulher na sociedade, da aceitação dos novos arranjos familiares, das novas conjugalidades nos relacionamentos afetivos, ampliação da forma de ver os sujeitos da pós-modernidade e no reconhecimento da chamada diversidade sexual e de gênero, então, não há campo do conhecimento contemporâneo mais impactante e perturbador para as instituições conservadoras e tradicionais que os efeitos reflexivos dos estudos de gênero. [...]. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem."

(fonte: Trecho da Entrevista com a doutora em Educação, Jimena Furlani - Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/existe-ideologia-de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/> - Acesso em: 14 dez. 2019)



O conhecimento científico possibilita a compreensão da realidade, mas não de maneira rasa e sim de forma a despertar o senso crítico. E a escola deve ser o local de disseminação desse conhecimento!!!

Coisa de menino... Coisa de menina...

Peraí! Como identificar as Questões de Gênero nas aulas de Educação Física?!

- ✓ Através de frases aparentemente inocentes e “normais”, tipo: “Nooossa, joga essa bola que nem homem!”, “só podia ser menina!”, “para de ser mole, tá parecendo menininha!”, “nesse time só tem menina, a gente vai perder, tá muito fraco!”, “os meninos são melhores que as meninas!” e assim por diante.
- ✓ No momento da formação de times (não escolhem as meninas, simplesmente, por serem meninas);
- ✓ Na negação em fazer certos movimentos ou práticas corporais (estigmatizadas), por serem essas de “menino ou de menina”: “eu não vou fazer isso... isso é brincadeira de menina!”;
- ✓ Discussão criada por certas cores dos materiais: “rosa é de menina, azul é de menino!”;
- ✓ A própria formação de filas (o objetivo da fila é organizar, então por que devem ser separadas por sexo? Em qual outro lugar se separa a fila por sexo? Hospital, casa lotérica, banco?);
- ✓ A ocupação dos espaços nas aulas ou recreios (a tendência é de os meninos serem mais “espaçosos”, pois historicamente aos meninos é ofertado o espaço público, mais amplo e às meninas o espaço privado, a casa, mais restrito, o que se reflete também dentro do ambiente escolar, reparem...);
- ✓ Na habilidade motora entre meninos e meninas: a forma de se educar um e outro gera estímulos desiguais entre eles (reflitam:

será que as meninas são naturalmente menos hábeis que os meninos mesmo?! Segundo Daolio (2014), hábitos corporais, ao longo do tempo, de tanto que vão sendo incutidos culturalmente – e inconscientemente! – vão tornando um sexo mais hábil que outro em termos motores) (fonte: Jocimar Daolio, Cultura: Educação Física e futebol [livro], 4. ed., Editora da Unicamp, 2014);

- ✓ Nos momentos de jogo: não se passa a bola para as meninas ou para os meninos que não se comportam como o padrão esperado para eles, simplesmente por serem meninas ou “diferentes”... ou eles se anulam, fingindo que estão participando, ficando nos cantos ou de conversa com outras meninas ou meninos;
- ✓ Quando meninas querem brincar de carrinho e jogar futebol e meninos querem brincar de boneca e casinha, e tem sempre alguém (inclusive nós!) que aponta o dedo criticando, tirando sarro, reforçando condutas preconceituosas, em nome de construções culturais que apenas encaixotam a diversidade humana;
- ✓ Nas “piadinhas” aparentemente inocentes que evidenciam superioridade de uns perante outros;
- ✓ Quando se separam meninos de meninas em determinadas práticas corporais pelo simples motivo de que “existem atividades mais adequadas” para um ou outro sexo. Estimula-se aí a construção de estereótipos de gênero e limita-se a participação tanto de um quanto do outro;

- ✓ Tenha clareza, não existe prática corporal ou brinquedo que é apenas para menino ou para menina, o que existem são construções sociais/culturais que predeterminam isso e dependendo do período histórico ou do contexto sociocultural, elas sofrem mudanças, o que deixa claro que se são construções, podem ser em outro momento desconstruídas, ressignificadas, desnaturalizadas;
- ✓ **Importante:** nós professores(as), muitas vezes, propagamos preconceitos e tratamentos desiguais através das nossas falas, nossos silêncios, nossa postura perante algumas situações e isso só pode ser combatido por meio do exercício diário da auto reflexão e do estudo constante (assim como qualquer profissional que precisa aprimorar suas técnicas e estratégias de trabalho para alcançar os objetivos desejados)... caminho tortuoso, porém que ofertará conhecimentos que servirão para além dos muros escolares (tanto para nós quanto para nossos(as) alunos(as)!).



E agora?!!!

Então minha gente, como lidar com isso?!

✓ **Problematizar é preciso...**

Segundo Dicionário Online de português, problematizar significa: dar caráter de problema, ato de colocar dúvidas e questionamentos em, ação de fazer com que algo se torne problemático, complicado (fonte: Significado de Problematizar – Disponível em: <https://www.dicio.com.br/problematizacao/> - Acesso em: 15 dez. 2019).

Sendo assim, ao confrontar e questionar situações e comportamentos que até então eram tidos como “normais” ou “naturais”, confrontamos e questionamos o que foi socialmente construído e isso incomoda grupos que desejam que as coisas continuem como estão. Relações de poder permeiam nossas vidas a todo momento... então para quem é interessante que as situações se perpetuem? Nas mãos de quem deve se concentrar mais o poder de decisão? **Reflitam e se questionem também...**

É óbvio que certas temáticas requerem uma maturidade maior para serem discutidas com nossas alunas e alunos, porém isso não pode ser empecilho para abordar diversos aspectos que circundam as questões de gênero. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º) deve ficar claro para as crianças que temos jeitos diferentes de nos expressarmos, gostos diferentes, somos diferentes afinal e que não há problema algum em brincar com o brinquedo ou a brincadeira x ou y, deixando bem nítida a noção de respeito e empatia, nossos direitos e deveres para conosco e para com o outro. Certamente ocorrerão manifestações que algumas crianças reproduzem relacionadas ao seu convívio fora da escola, aí é o momento de problematizar a situação, de ouvir as outras crianças, mediar os

diálogos sempre direcionando para o respeito ao outro e **baseando-se no conhecimento científico**, criar um ambiente com direitos e oportunidades iguais para todos, incentivar os alunos a ouvirem outras opiniões para que consigam chegar nas suas próprias... não é tarefa fácil, mas fingir que não ouviu ou que não viu, apenas reafirma o que já existe. Uma dica seria vivenciar atividades ditas “de menino ou de menina”, tendo inclusive você como participante, e ir problematizando, desmistificando e desconstruindo preconceitos.

Conforme vão se tornando mais velhos, pode-se incluir debates sobre os tratamentos desiguais e suas consequências nas práticas corporais, a participação feminina nas práticas corporais (historicamente), sua presença na mídia (qual imagem masculina e qual imagem feminina é vendida, os comentários feitos sobre as mulheres e homens quando jogam, a participação feminina como técnicas, árbitras e dirigentes esportivas etc.), “práticas corporais masculinas e femininas” – estigmas e preconceitos, compreender a historicidade dos fatos, comportamentos e atitudes relacionadas ao universo das práticas corporais...

Quanto às estratégias é mais que necessário que se crie um ambiente em que **o diálogo, a troca de ideias e experiências imperem**, que haja rodas de conversa, assembleias e debates, que se incentive a pesquisa (por exemplo: a diferença salarial entre homens e mulheres atletas), dinâmicas em grupo, dramatizações relacionadas às questões de gênero e às práticas corporais (por exemplo: encenar como o homem e a mulher são vistos nas práticas corporais e posteriormente discutir, pesquisar como surgiram essas formas de ver), tematizar coreografias de dança (por exemplo: preconceito, discriminação, violência de gênero – pedir aos alunos que traduzam através da linguagem de gestos coreografados o que entenderam sobre a temática), elaboração de cartazes com os resultados das pesquisas sobre questões de gênero e práticas corporais, criação de um jornal informativo impresso ou até um telejornal (gravado

pelos(as) alunos(as)), questionar os alunos se conhecem o significado de machismo, feminismo, feminicídio, dentre outras terminologias e sua relação com as práticas corporais, levar para escola pessoas que praticam atividades físicas que costumemente são consideradas para o sexo oposto e debater sobre suas experiências, apresentar como exemplos nos esportes e em outras práticas corporais pessoas de ambos os sexos como modelo, utilizar vídeos explicativos sobre o assunto – tanto relacionados às práticas corporais quanto a comportamentos sociais de forma geral (o youtube é recheado deles!), trabalhos interdisciplinares (por exemplo: relacionados com a disciplina de história, língua portuguesa ou arte) e lembrem-se: **é preciso compreender para respeitar...**

Outras estratégias:

- Frases “inocentes”, “piadinhas”, risadinhas, olhares e coisas do tipo: questionar qual o intuito da(s) frase(s); problematizar com a turma, perguntar como se sentem aqueles que foram os alvos do ataque (violência), perguntar quem concorda, quem discorda e porquê. Uma vez fiz um apanhado das frases que ouvia durante as aulas, tanto dos meninos quanto das meninas, e no início da aula sem falar nada, escrevi todas na lousa... lancei a questão: do que se trata isso aqui (apontando para a lousa)? Daí fluiu uma discussão sobre preconceito, feminismo, machismo, partindo deles... perceberam que as meninas são tão preconceituosas quanto os meninos, com relação a elas mesmas. Eu fiz isso com um 6º ano, mas acredito que, respeitando a cognição, realidade de cada turma e estratégias diferenciadas, dê para ter uma conversa bem produtiva com qualquer turma;

- Formação de times ou grupos: pode-se utilizar a estratégia do sorteio ou menino escolhe menina e vice versa, pedir para que de cada lado da quadra os grupos possuam o mesmo número de meninos e meninas aleatoriamente (lembre-os que quanto mais tempo demorarem para se organizar, menos tempo terão para

realizar a atividade!), quando são maiores (5º ano em diante) pedir para que formem times com quem se considera mais habilidoso(a), meio termo e menos habilidoso(a) – geralmente poucas meninas se consideram mais habilidosas, aí você já pode inclusive problematizar essa situação;

- Realização de movimentos ou práticas corporais estigmatizadas “de menino e de menina”: deixar claro para os(as) alunos(as) que todas as práticas corporais são para todos(as), que são atividades pertencentes ao universo da Cultura Corporal de Movimento e são parte integrante das aulas de Educação Física, tendo que ser feitas por todos(as) como um conteúdo pedagógico assim como fazem as outras disciplinas. Se houver questionamento por parte da família, apresente seu planejamento, os documentos oficiais federais e estaduais (BNCC e Currículo Paulista), para que se entenda que são práticas relacionadas aos saberes e ensinamentos de sua disciplina e o porquê de sua presença. Quanto ao comportamento preconceituoso no momento da aula, problematize com todos os(as) alunos(as), questione quais são as opiniões deles(as) e se possível com os maiores, realize pesquisas sobre o histórico da atividade, mostre vídeos em que haja a participação tanto de homens quanto de mulheres. Deixe claro que os (pré) conceitos são construídos socioculturalmente, em cada momento histórico e contexto social/cultural vivido. Quem atribui os valores e significados para as atividades, movimentos e comportamentos somos nós, é a sociedade, portanto podem ser ressignificados, não é?!

(Dicas de vídeo youtube: Coisas de menino e de menina/Canal Drauzio Varella – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DVgb481rRCg> – Acesso em: 16 dez. 2019; Desafio da Igualdade/Episódio 1: Existe brinquedo de menino e de menina? – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xqflQwle-A> – Acesso em: 16 dez. 2019; Existe brinquedo só para menino ou só para menina?/Canal

Ulbra TV – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N1n-P2JpZs> – Acesso em: 16 dez. 2019);

- **Cores dos materiais:** pode-se ter o procedimento parecido com o relacionado ao item tratado acima, insira vídeos explicativos sobre essa diferenciação -

(**Mais dicas de vídeo do youtube:** Rosa é cor de menina? Azul é cor de menino? Começo de tudo – Canal Tá na História – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZGEu-F5yPoQ> – Acesso em: 16 dez. 2019; Por que rosa é cor de menina e azul é cor de menino? Canal Prof. Blue – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AdAXqPdN2oo> – Acesso em: 16 dez. 2019; Por que rosa é de menina e azul é de menino? Canal Entre 8 e 80 – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bKBiDgrYzw8> – Acesso em: 16 dez. 2019);



- Entenda que as aulas de Educação Física e suas práticas corporais podem ser até mistas (meninos e meninas participando juntos), porém isso não significa que se garanta o término das desigualdades entre feminino e masculino. “Ao contrário, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades.” (p. 55)

(fonte: Daniela Auad, Educar meninos e meninas – relações de gênero na escola [livro], 2. ed., Editora Contexto, 2018);

- É necessário assumir estratégias e, acima de tudo, um olhar baseado na **coeducação**. A coeducação só pode ocorrer em aulas mistas e isso **depende muito da sua postura** perante as situações ocorridas, pois coeducar seria um modo de “[...] gerenciar as relações de gênero na escola [nas aulas], de maneira a questionar [e ressignificar] as ideias sobre o feminino e o masculino” (p. 79). Indico como leitura para um maior entendimento sobre coeducação o livro apresentado nesse parágrafo como fonte, de linguagem simples e acessível. (fonte: Daniela Auad, Educar meninos e meninas – relações de gênero na escola [livro], 2. ed., Editora Contexto, 2018);

- **Além de problematizar** situações e comportamentos que vem sendo naturalizados em favor da hierarquização das diferenças biológicas entre os sexos, é preciso também que você **diversifique suas práticas**, ofereça a todos(as) **oportunidades iguais**, assim tanto meninos quanto meninas terão chances de vivenciarem e reconhecerem suas próprias potencialidades, sem estereótipos.
- Uma ótima dica é que você aprofunde seus conhecimentos sobre **Pedagogia do Esporte, Futebol Callejero e Sport Education**. São metodologias que privilegiam outros aspectos além dos técnicos e táticos, caminham em direção a uma educação democrática, mais equitativa e mais humana, indo ao encontro dos princípios da

coeducação, o que poderá auxiliar nas situações relacionadas aos conflitos que ocorrem durante as aulas. Apesar de serem associadas ao esporte, sua ideia central pode ser utilizada também em outras práticas corporais. Aqui vão algumas dicas de leitura para começar: Pedagogia do Esporte – obstáculos, avanços, limites e contradições/Rafael Vieira de Araújo – monografia disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/Pedagogia-do-esporte.pdf - Acesso em: 17 dez. 2019; A pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas/ Alcides Scaglia-Revista Nova Escola – Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas> - Acesso em: 17 dez. 2019; “Fútbol Callejero” na Educação Física Escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção/Nathan Raphael Varotto et al.(artigo científico) – Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1109/970> - Acesso em: 17 dez. 2019; O ensino do esporte seguindo uma abordagem crítico-emancipatória: aproximações com o modelo sport education/Tairone Girardon de Vargas; Maríndia Mattos Morisso; Rosalvo Luis Sawitzki (artigo científico) – Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31177/pdf> - Acesso em: 17 dez. 2019)

Nunca... nunca usem termos pejorativos em suas aulas para apelidar ou realizar uma suposta “brincadeirinha” – tipo “viado, sapatão, biba, biscate” e coisas do tipo – olha a violência de que falamos! Vocês podem sim usar esses termos como forma de estudo e pesquisa sobre a criação dos preconceitos e estereótipos, questionar o porquê de sua utilização... por mais que seus(as) alunos(as) tenham naturalizado esse tipo de tratamento, **você é o(a) encarregado(a) de levar o conhecimento científico** e não de propagar o senso comum, **tenha isso em mente sempre!**

ATENTEM-SE A ISSO TAMBÉM:

Questões de Gênero podem ser consideradas uma temática transversal... atravessa e influencia nossas aulas (vidas!) a todo momento, então não há necessidade de torna-las conteúdo específico dentro das aulas, mas sim de compreender que elas devem ser abordadas em todas as temáticas discutidas, porque certamente elas estarão lá... temos que estar atentos!



OUTRA COISA IMPORTANTE:

Ao ser considerada um componente curricular que atua sobre e por meio do corpo, a Educação Física apresenta historicamente em suas práticas muitos aspectos de influência biologizante, o que mostra-se determinante para a forma como é vista (ainda hoje) na escola, pelos(as) próprios(as) professores(as) e na sociedade de forma geral; desta maneira quando entendemos a Educação Física apenas por meio dos aspectos biológicos, consideramos que os corpos ali envolvidos responderão sempre da mesma forma, devido as suas semelhanças sendo que “as diferenças entre os alunos ou não serão percebidas pelo professor ou serão justificadas como fruto da natureza. Assim, alguns alunos serão considerados biologicamente bem-dotados e outros, menos dotados”. **É preciso enxergar além...**

(fonte: Cultura, Educação Física e Futebol – Jocimar Daolio [livro] – Editora da Unicamp, 2014)

Pergunta que não quer calar: Apenas aspectos biológicos dão conta de explicar os diferentes significados atribuídos aos corpos... e a diversidade humana?



E como lidar com as famílias?!

Às famílias deve ser proporcionado o entendimento que a educação escolar é uma continuidade da educação familiar, porém a escola é responsável pelo conhecimento científico e sistematizado, sendo assim as questões relacionadas a gênero e orientação sexual devem abordar os aspectos relacionados a preconceito, discriminação, violência, a riqueza da diversidade humana, ao respeito às diversas formas de ser, a educação e desenvolvimento integral do(a) aluno(a) e que não se devem legitimar desigualdades relacionadas ao tema; caso necessário, utilize os itens encontrados nos documentos oficiais e leis apresentadas nesse mesmo Caderno Pedagógico no próximo tópico e que justificam a presença da abordagem de tais questões em nossas aulas.

Você pode também questionar os próprios familiares: quais seriam suas dúvidas com relação ao meu trabalho? Dialogue e se possível apresente a eles conceitos relacionados aos Estudos de Gênero. Caso toquem no assunto relacionado a religião, lembre-os que a escola é laica (sem influencia religiosa), que respeita a opção religiosa de todos(as) e que falar de igualdade de gênero não é outra coisa senão respeitar o que é próprio do ser humano, ou seja, sua diversidade, além de compreender as causas de certas violências – para poder questiona-las e combater-las.

“Nenhum pai quer que a filha sofra nas mãos de um namorado que a humilhe ou a violenta. Não quer também que ela deixe de seguir

estudando porque tem de casar, como se fosse uma obrigação, uma via sem saída. Quando explicamos que falar sobre igualdade de gênero tem a ver com isso, eles se sentem apoiados pela escola”, explica Miriam Grossi, professora do Departamento de Antropologia e coordenadora do Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por isso, convidar a família para conversar a respeito é a melhor estratégia. Nesse momento, é importante trazer dados concretos, pesquisas e estudos que contextualizem e mostrem a relevância do tema.

(fonte: Garanta o direito de todos os alunos ao promover igualdade de gênero/Revista Nova Escola – Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16418/garanta-o-direito-de-todos-os-alunos-ao-promover-igualdade-de-genero> - Acesso em: 17 dez. 2019).

Deve-se deixar claro para as famílias que...

“É necessária uma educação pautada no tratamento equivalente de todos os sujeitos independente de suas identidades, de sua etnia, de suas orientações sexuais, de gêneros e daí por diante. Ou seja, a equivalência nesse sentido, está embasada no pressuposto de que há diversidade. Esta é a riqueza das relações interpessoais, principalmente na sala de aula, pois [...], passamos muito tempo na escola e esta se torna um ambiente privilegiado dessas singularidades. O importante então, é a possibilidade de uma educação que não legitime as desigualdades em seu cotidiano, transformando diferentes em desiguais, mas que valorize as diferenças com igualdade.”

(Fonte: A abordagem de gênero na relação: Escola, Família e Alunos – SANTOS et al, 2016 – Artigo Científico. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/lucasragucci/pdf/2016/11/8-A-ABORDAGEM-DE-G%C3%8ANERO-NA-RELA%C3%87%C3%83O-ESCOLA-FAM%C3%8DLIA-E-ALUNOS.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020)

E os(as) alunos(as) transgênero?!

O fato de existir um(a) aluno(a) transgênero na escola gera questionamentos, mal entendidos e olhares julgadores por parte de muitas pessoas. Essa temática é bem complexa e neste Caderno Pedagógico apenas nos reservaremos a dar algumas instruções que possam auxiliar no trato diário com esses(as) alunos(as) de uma forma humanizada e respeitosa.

Vamos lá!!?

“Os jovens transgêneros desejam, em primeiro lugar, que os adultos respeitem seus nomes e pronomes escolhidos. Fazer esse esforço valida a identidade central destes jovens e solidifica sua segurança. Sem isso, um relacionamento confiável não pode ser construído.

Continuando... Dicas para os educadores lidarem com as famílias dos alunos transgêneros

Por Caitlin Ryan

- ✓ Conheça onde as famílias estão: Evite apontar dedos ou dizer “você tem que fazer isso” ou “esta é a maneira certa”. Parta do pressuposto que cada família se preocupa profundamente com seu filho. Ajude-as a entender como suas ações afetam não apenas seus filhos, mas todos na família.
- ✓ Use uma abordagem baseada em evidências: Os pais podem querer saber “o que está acontecendo?” ou dizer “você está tentando doutrinar meu filho?”. Baseie-se em pesquisas sempre que possível. A maioria das famílias não possui informações precisas sobre desenvolvimento infantil e adolescente relacionado à identidade de gênero, mas querem entender como ajudar seus filhos.
- ✓ Dê-lhes espaço: Esta é uma estratégia de “desarmamento”. Se você estiver em uma conversa com diversas pessoas e alguém não o deixa falar, você pode dizer “olha, ficaria feliz em conversar com você depois que isso acabar, mas este é um fórum público e todos estão aqui para aprender. Entendo que você tem preocupações legítimas sobre isso. Por que não escuta o que tenho a dizer e, então, podemos conversar em um segundo momento? ”
- ✓ Examine atitudes e preconceitos: Muitos educadores que trabalham com jovens LGBT têm vícios em relação à rejeição dos pais. Procure entender os motivos e as aspirações geradas pelas famílias, especialmente, quando a religião é uma variável. Desconstrua seus próprios preconceitos, reconheça que você está os trazendo para a interação e peça aos outros adultos na conversa que façam o mesmo. Isso cria a ótima oportunidade para educadores, gestores e famílias se ouvirem.
- ✓ Deixe-os contar suas histórias: Poucos pais têm a chance de contar sua história a um terceiro neutro. Isso é algo que todas as famílias precisam. Famílias de jovens LGBT raramente conseguem fazê-lo.

- ✓ Ajude as famílias a se apoiarem em pares: Muitas famílias querem estar em torno de outras famílias que compartilham seus valores culturais, crenças religiosas, linguagem e experiências. Embora nem todas as famílias se sintam seguras falando em um grupo aberto, ter esse apoio pode fazer a diferença na aceitação de um jovem LGBT.
- ✓ Concentre-se em todo o sistema: Os sistemas familiares são um recurso incrivelmente poderoso para seus filhos em termos de prevenção e bem-estar. Se você se concentrar em apenas uma pessoa ou “parte do sistema”, você só obtém uma parte da história.
- ✓ Lembre-se que cada família é diferente: Algumas famílias podem reagir mais rápido do que outras. Algumas podem mudar seu comportamento durante a noite; outras, de todos os tipos de origens, podem começar com rejeição e ambivalência e se tornarem mais solidárias ao longo do tempo.” (fonte: Como apoiar os alunos transgêneros na escola – Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-apoiar-os-alunos-transgeneros-na-escola/>. Acesso em: 09 jun. 2020).

E O BANHEIRO?!

Uma polêmica que gira em torno de transgêneros nas escolas é o uso do banheiro. O que deve imperar desta forma deve ser o **uso do bom senso** por parte dos envolvidos, pois ainda não existe uma lei federal específica sobre isso. Porém podemos indicar como apoio legal sobre o assunto a Resolução nº 12 de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que

“Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização”. (fonte: LexMagister – Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx. Acesso em: 09 jun. 2020)

VALE RESSALTAR QUE:

Constitui questão constitucional a pessoa ser tratada socialmente como se pertencesse ao sexo diverso do qual se identifica e se apresenta publicamente, pois a identidade sexual [identidade de gênero] está diretamente ligada à dignidade da pessoa humana e o direito da personalidade, considerando o art. 5º da Constituição Federal, que estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza - entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a sexo, orientação sexual, identidade de gênero e os direitos humanos. (fonte: Aluno transgênero poderá escolher o banheiro? – Jusbrasil/Adriana Nicola – Disponível em: <https://nicolaj.jusbrasil.com.br/artigos/662330526/aluno-transgenero-podera-escolher-o-banheiro>. Acesso em: 09 jun. 2020)

Então... temos respaldo legal para lidar com essas questões dentro do ambiente escolar?

Vamos começar pela Constituição Federal brasileira, que já em seu preâmbulo assegura, dentre outros "a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]".

Em seu artigo 3º, um dos objetivos fundamentais da República é:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação.

No artigo 5º - todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza[...]:

- I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Artigo 7º - proibição de diferença de salários de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

(fonte: Constituição Federal – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acesso em: 15 dez. 2019)

Aqui cabe um questionamento: "A Constituição afirma [...] a igualdade entre homens e mulheres. Como esta igualdade poderia ser construída no espaço escolar sem discutir questões ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade?"

(fonte: Disposições legislativas sobre gênero na educação: guia prático para escolas e educadoras/es. Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G7oC37oAAnero-na-educ7oC37oA77oC37oA3o-dispositivo-legais-3.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020)

Também podemos encontrar na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (9394/96)** alguns artigos que oferecem respaldo legal para que as questões de gênero possam ser discutidas e trabalhadas dentro de nossas aulas, justificando sua presença inclusive para a família que muitas vezes questiona nosso trabalho.

Em seu artigo 2º, apresenta por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, sendo assim, discutir as questões relativas a gênero, é discutir a formação da identidade, do autoconhecimento e do respeito consigo e com o outro, é compreender que essas questões estão presentes nos vários aspectos que permeiam nossa vida cotidiana, influenciando comportamentos e visões de mundo.

Já em seu artigo 3º, apresentam-se alguns princípios que devem nortear a educação brasileira, dentre eles destacam-se:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância.

No artigo 12º, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de:

- IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying) no âmbito das escolas (incluído pela lei 13663/18) – lembrando que o bullying muitas vezes é motivado por questões relativas à gênero!;
- Estabelecer ações destinadas a promover a cultura da paz nas escolas (incluído pela lei 13663/18).

Em seu artigo 26º encontra-se:

- §9º - conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos como temas transversais nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (incluído pela lei 13010 de 2014).

Não há como desconectar o trabalho com as questões de gênero dos princípios dos direitos humanos e também há uma íntima ligação com a prevenção de violências do tipo sexual ou de gênero mesmo (por exemplo: bullying por questões de orientação sexual ou inclusive as piadinhas/atitudes que desqualificam um gênero, dentre outros).

Artigo 27º - os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito do bem comum e à ordem democrática.

Artigo 32º - o ensino fundamental obrigatório (...) terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social.

(fonte: Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 dez. 2019)

Algumas outras leis que giram em torno das questões referentes a gênero:

- **Lei Maria da Penha** (11340/2006): Lei Maria da Penha é o nome dado a uma legislação brasileira que garante a proteção das mulheres contra qualquer tipo de violência doméstica, seja física, psicológica, patrimonial ou moral. A lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, alterou o Código Penal brasileiro, fazendo com que os agressores sejam presos em flagrante ou que tenham a prisão preventiva decretada, caso cometam qualquer ato de violência doméstica pré-estabelecido pela lei.

(fonte: Significado da Lei Maria da Penha – Disponível em: <https://www.significados.com.br/maria-da-penha/> - Acesso em: 09 dez. 2019);

- **Lei do Feminicídio** (13104/15) – inclui mais uma modalidade de homicídio qualificado, quando o crime for praticado contra a mulher por razões da condição do sexo feminino.

(fonte: Lei Nº 13.104, de 09 de março de 2015 – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm - Acesso em: 09 dez. 2019);

- **Homofobia e transfobia**: enquadram-se no artigo 20 da Lei 7716/1989 que criminaliza o racismo até que o Congresso Nacional aprove legislação sobre o tema.

(fonte: Supremo aprova equiparação de homofobia a crime de racismo – Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jun-13/stf-reconhece-criminalizacao-homofobia-lei-racismo> - Acesso em: 09 dez. 2019).

E em outros documentos federais e estaduais que norteiam a educação, será que encontramos algum respaldo para se abordar as Questões de Gênero dentro das aulas de Educação Física?

Os termos gênero e orientação sexual não aparecem de forma explícita no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já no Currículo Paulista em sua versão final (2019) ocorrem menções explícitas do termo gênero em sua apresentação e no documento do componente curricular Educação Física. Tanto no PNE quanto na BNCC em suas versões preliminares, os termos gênero e orientação sexual se faziam presentes, porém, devido a embates políticos, de ordem religiosa (judaico-cristã) e conservadora, houve a supressão desses termos e apenas algumas vozes foram ouvidas, mesmo sendo frisado que para a elaboração dos próprios documentos ocorreu a participação de diversos segmentos da sociedade.

Porém, mesmo assim, conseguimos encontrar evidências que podem nos respaldar.

➤ O que diz o Plano Nacional de Educação (PNE)?

- Artigo 2º: erradicação de todas as formas de discriminação, promoção humanística, promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos e à diversidade.

(fonte: Plano Nacional de Educação (2014/2024) – Disponível em;

<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> – Acesso em: 10 dez. 2019)

➤ O que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

- Reconhece que existe desigualdades sociais, inclusive definidas por raça, sexo e condição socioeconômica;
- Reconhece que os estudantes possuem necessidades diferentes e que se deve manter o foco na equidade e superação nas desigualdades acima citadas;
- Compromisso com educação integral: formação e desenvolvimento humano global, sendo a escola espaço de aprendizagem e democracia inclusiva que se opõe a discriminação, ao preconceito e promove o respeito às diferenças;
- Incluir a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora;
- Necessidade de problematização, desnaturalização e evidenciamento da multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento;
- As dimensões de conhecimento presentes no documento da Educação Física oferecem subsídios para que possa haver

uma abordagem reflexiva e questionadora sobre a temática gênero – destaque para a dimensão Construção de Valores;

- No item Competências específicas para Educação Física no ensino fundamental, também encontramos respaldo para debater a temática gênero nas aulas: competências 5 e 6 como destaque;

- Também encontramos apoio nas 10 competências gerais da BNCC, com destaque para as competências 1, 2, 7, 8, 9 e 10, todas interligadas;

(fonte: Base Nacional Comum Curricular – Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf - Acesso em: 10 dez.2019)

➤ O que diz o Currículo Paulista?

- Na parte da apresentação, frisa a necessidade de se respeitar os vários tipos de diversidade, como destaque nesse trecho aparece explicitamente o respeito à diversidade de gênero (p. 27);

- Na parte dos Fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista, ainda na apresentação, afirma que “não é demais reforçar que as práticas de ensino e de aprendizagem que consideram o estudante em sua integralidade estão longe de práticas que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa” (p. 33);

- É alinhado a BNCC;
- Considers aspectos sociais, culturais, intelectuais, físicos, corporais e afetivos (objetivos orientadores) e uma escola comprometida com seu tempo;
- Busca o desenvolvimento pleno de seus estudantes – educação integral: abarca todas as dimensões biológica, afetiva, social, cultural e profissional;
- Abre espaço para a **discussão de meios** para que haja um melhoramento das relações humanas, **promovendo uma sociedade melhor e mais inclusiva**;
- Educação acolhedora de singularidades e diversidades, que respeita as diferenças e não tolera preconceito e discriminação;
- Pontos fundamentais para Educação Básica: autonomia e construção das identidades, com destaque para a construção da identidade – deve haver o aprimoramento de capacidades para situar-se e perceber-se na diversidade (aprender a ser);
- Defende a **necessidade de refletir criticamente sobre a forma como a sociedade estabelece as relações e a comunicação entre as pessoas**, focando em habilidades que desenvolvam atitudes, valores e comportamentos interpessoais para que se construa uma sociedade entrelaçada e permeada pela ética humana;
- Entende que existem diferentes percepções, modos e perspectivas de mundo, partindo do princípio que os modos de existir “[...] são percebidos e construídos socialmente em

diferentes momentos [...]” (p.31 – versão 2) e a constituição das identidades são respaldadas por essas diferentes formas de perceber o tempo e existir nos espaços, fornecendo sentido dos aspectos sociais;

- Na parte da Educação Física, no texto introdutório, destaca que se deve ampliar a discussão com relação aos “[...] mecanismos que validam, nos diversos contextos, as identidades, uma cultura, ou ainda uma prática corporal em detrimento de outras. Isso significa atentar para as relações de poder que incidem sobre as etnias, **gêneros**, raças e sobre a corporeidade para **problematizá-las e superá-las**” (p. 249);

- “[...] também promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, **os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero**, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais (p. 250)”;

- A 5ª e a 6ª competências específicas do componente curricular Educação Física relacionam-se às formas de produção de preconceitos e a interpretação de sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, permitindo construir argumentos e propor alternativas para a superação de preconceitos e estereótipos;

- Nas unidades temáticas existem algumas habilidades que oferecem respaldo para uma abordagem pedagógica sobre gênero (dança, lutas, esportes, ginástica).

(fontes: Currículo Paulista/versão final – Disponível em:

<http://www.undime-sp.org.br/wp->

content/uploads/2019/pdf/curriculo_26_07.pdf -

Acesso em: 10 dez. 2019; Currículo Paulista/versão 2-não homologada - Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1R4LoxvJSZfDyPT5ZSyuzOxuofg9mZ96x/view> - Acesso em: 10 dez. 2019).

Então...

“Os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só na escola, mas a partir da escola, o que traz implicações diretas ao currículo. Ignorar estes temas, ou pior, propositalmente restringir sua abordagem na escola constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e em leis específicas.”

(Fonte: Disposições legislativas sobre gênero na educação: guia prático para escolas e educadoras/es. Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020)



**E como destacado nesse
Caderno Pedagógico,
claramente as Questões
de Gênero se integram a
essa lógica!**

OUTROS MATERIAIS QUE ABORDAM AS QUESTÕES DE GÊNERO:

- **Manual de atividades: Abordando as questões de gênero e sexualidade na escola a partir do cinema, da literatura, do teatro e das artes.** Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431428/1/PRODUTO%20Juliana%20Prados%20Claudia%20Andrade.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- **Fala sério: violência de gênero, não!** Disponível em: <https://claec.org/editora/wp-content/uploads/sites/3/2019/06/Cartilha-Fala-Sério-Violência-de-Genero-Unipampa.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- **Gêneros diferentes, direitos iguais.** Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/cartilha_MTE_genero2010.pdf
- **Equidade de gênero, igualdade na diversidade.** Disponível em: https://www.funcef.com.br/data/files/FF/74/61/EB/4DC20610AED94FF59E08A8A8/cartilha_pro-equidade.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.
- **# desafio da igualdade: o que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância?** Disponível em: http://desafiodaigualdade.org.br/?gclid=CjwKCAiA44LzBRB-EiwA-jJipEbDhcfRKHkVXDRwj7KO6At3IPirYK0jINOGES-XhcnLu2qXy2MTyhoCTh8QAvD_BwE. Acesso em: 12 dez. 2019.
- **Educação sobre gênero na infância – caderno de apoio do desafio da igualdade.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/71759903-Educacao-sobre-genero-na-infancia-caderno-de-apoio-do-desafio-da-igualdade.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- **Ideologia de gênero: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha.** Disponível em: <http://papodecorujas-jimenafurlani.blogspot.com/2016/01/furlani-jimena-ideologia-de-genero.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- **Por que discutir gênero na escola?** Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/publicacao_porquediscutirgeneronaescola.pdf. Acesso em 16 dez. 2019.
- **Oficinas pedagógicas: discutindo gênero e diversidade sexual na escola.** Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430783/2/Oficinas%20Pedagogicas%20-%20Discutindo%20genero%20e%20diversidade%20sexual.pdf>. Acesso em 16 dez. 2019.
- **Guia de Gênero e sexualidade para educadores(as).** Disponível em: https://viracao.org/wp-content/uploads/2017/10/Guia-de-Gênero-e-Sexualidade-para-Educadoresas-1.pdf?utm_campaign=primeiro_nome_acesse_o_seu_guiade_genero_e_sexualidad_e_para_educadores&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em 16 dez. 2019.

- **Gênero o que é e o que não é ideologia.** <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/o-que-e-e-o-que-nao-e-ideologia-de-genero/Gnerooqueeoquenoideologia4.pdf>. Acesso em 16 dez. 2019.
- **Educação para a igualdade de gênero.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em 16 dez. 2019.
- **Igualdade de Género e Saúde.** Disponível em: <http://www.maternalhealthmozcan.ca/wp-content/uploads/2018/02/Manual-de-genero.pdf>. Acesso em 16 dez. 2019.
- **Reflexões sobre diversidade e gênero.** Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/16799>. Acesso em 16 dez. 2019.
- **Disposições legislativas sobre gênero na educação: guia prático para escolas e educadoras/es.** Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educ%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Se Liga!!!

Abordar pedagogicamente as Questões de Gênero é ampliar as possibilidades tanto para os meninos quanto para as meninas e aguçar o senso crítico sobre a própria condição humana, principalmente nas aulas de Educação Física, porque essas questões ficam mais evidentes devido a relação Corporal – Segundo Fensterseifer e Pich (2014) diferenças são marcadas nos corpos e assumem caráter valorativo.

(fonte: Educação, Educação Física Escolar e diversidade cultural - FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Artigo Científico). Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2133>. Acesso em: 05 jun. 2020)

Aí ficam questionamentos:

Você está trabalhando para que haja um reconhecimento das diferenças e diversidade humana?

Ou

Para construir, reforçar e manter desigualdades?

