

KAMILLA KAREN SOUZA CALDEIRA

**PRÁTICAS E ATRIBUIÇÕES DE GÊNERO NAS
ESCOLAS. O CONTEXTO PARTICULAR DAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Sónia Vladimira Correia

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2023**

KAMILLA KAREN SOUZA CALDEIRA

**PRÁTICAS E ATRIBUIÇÕES DE GÊNERO NAS
ESCOLAS. O CONTEXTO PARTICULAR DAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 05 de julho de 2023, perante o júri, com o Despacho de Nomeação nº 282/2023, de 14 de junho de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Carla Cristina Marques Galego

Arguente: Prof. Doutor José Gregório Viegas Brás

Orientadora: Prof.^a Doutora Sónia Vladimira Correia

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2023**

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória dos amigos que cresceram comigo, mas que tiveram sua juventude e oportunidades ceifadas por um sistema que segrega enquanto seduz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por não ter permitido que eu desistisse de mim mesma, todas as vezes que tive que enfrentar os meus demônios interiores.

À minha mãe, pelas orações, pelo amor e pela confiança em mim depositada.

Ao meu pai, que com seu jeito particular e sua simplicidade, nunca deixou de me apoiar e me incentivar.

Agradeço ao meu irmão, que com seu senso de humor impagável, tornou esta caminhada mais leve.

À Rita Coelho, o ser humano mais bondoso que tive o prazer de conhecer e com quem dividi todas as angústias e alegrias deste processo, a minha eterna gratidão.

À minha grande amiga Angela Leite, por acreditar em mim e por me ensinar tanto.

À Professora Doutora Sónia Vladmira, pelo tempo a mim dedicado.

À Arteniza Ferreira, minha amiga fiel, pelas palavras de apoio e carinho.

Agradeço aos meus amigos do Brasil, que mesmo com um oceano a nos separar, sempre me concederam palavras de força e de coragem.

Aos amigos de Lisboa, por compreenderem a minha ausência.

À Violeta Aguiar, pela paciência e pelo cuidado.

Agradeço à Aline Dutra, que é mais que uma terapeuta, é um apoio.

E por último, mas não menos importante, agradeço aos professores e às professoras que se disponibilizaram a colaborar com a minha pesquisa.

A cada um de vocês, com toda a energia positiva da minha gratidão e do meu afeto, muito obrigada!

RESUMO

A presente Dissertação teve como objeto de estudo as práticas e atribuições de gênero no âmbito escolar, mais especificamente no contexto das aulas de Educação Física. No campo teórico, procuramos compreender o gênero, os estereótipos de gênero e suas relações na sociedade, nas instituições escolares e no contexto da Educação Física. No campo metodológico, face ao objetivo geral delineado, optou-se por realizar uma investigação qualitativa, com recurso a entrevistas a dez professores/as ativos na rede pública e/ou privada de dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A análise dos dados foi fundamentada pela análise temática de conteúdo. Concluiu-se que, na escola, a reprodução das assimetrias e atribuições de gênero revela-se através das expectativas dicotômicas impostas aos meninos e às meninas, e na forma assimétrica em que se regula cada um dos grupos. Já os/as professores/as reproduzem assimetrias e atribuições de gênero na adaptabilidade da disciplina às diferenças de gênero, nas relações interpares, na conduta diante situações de conflito relativas ao gênero e na forma como abordam, ou deixam de abordar, este tema em suas aulas. Por fim, os sentidos e significados que fundamentam esta reprodução se amparam em concepções biológicas e/ou culturais.

Palavras-Chave: Gênero, Estereótipos, Escola, Educação Física, Professores.

ABSTRACT

The current Dissertation has as object of study the practices and attributions of gender in the school scope, more specifically in the context of Physical Education classes. In the theoretical field, we seek to understand gender, gender stereotypes and their relationships in society, in school institutions and in the context of Physical Education. In the methodological field, given the general objective outlined, it was decided to carry out a qualitative investigation, using interviews with ten teachers active in the public and/or private network of two Brazilian states, Rio de Janeiro and Minas Gerais. Data analysis was based on thematic content analysis. It was concluded that, at school, the reproduction of asymmetries and gender attributions is revealed through the dichotomous expectations imposed on boys and girls, and in the asymmetric way in which each of the groups is regulated. On the other hand, teachers reproduce asymmetries and gender attributions in the subject's adaptability to gender differences, in peer relations, in their conduct in situations of conflict related to gender and in the way they address, or fail to address, this topic in their classes. Finally, the senses and meanings that underlie this reproduction are based on biological and/or cultural conceptions.

Keywords: Gender, Stereotypes, School, Physical Education, Teachers.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Educação Física

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Plano Curricular Nacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1. Gênero, Estereótipos de Gênero e Relações de Gênero na Sociedade	17
1.1. O Conceito de Gênero.....	17
1.2. Estereótipos de Gênero.....	21
1.3. A Sociedade Androcêntrica: Evolução e Significado de um Conceito	24
2. Gênero e Escola	29
2.1. A Função Social da Escola.....	29
2.2. O Gênero no Âmbito Escolar	33
3. O Gênero Corpóreo: Do Desporto à Educação Física Escolar	38
3.1. A Educação Física no Brasil: Contextualização Histórica	38
3.2. Gênero e Estereótipos de Gênero: Do Desporto às Aulas de Educação Física.....	43
CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	54
1. Problemática	55
2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos	56
2.1. Objetivo Geral.....	56
2.2. Objetivos Específicos	56
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
1. Tipo de Pesquisa	58
2. Sujeitos	58
3. Instrumentos de recolha e análise da informação	59
4. Procedimentos.....	63
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS...65	
1. Gênero no âmbito escolar.....	68
1.1. Atitudes por parte da escola no que respeita o gênero	68
2. Assimetrias e atribuições de gênero em contexto das aulas de Educação Física	74
2.1. Influência do gênero nas atitudes dos/as alunos/as.....	74
3. Influência do gênero na prática docente	82
4. Assimetrias e atribuições de gênero	91
4.1. Concepções biológicas e culturais.....	91
CONCLUSÕES.....	95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICES	I
Apêndice I – Termo de Consentimento Informado	II
Apêndice II – Guião de Entrevista	III

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Modelo de Análise

Tabela II – Perfil Sociodemográfico dos/as Participantes

INTRODUÇÃO

O gênero apresenta-se como solo fértil para discussões nos campos das Ciências Sociais e Humanas, acompanhando os movimentos sociais e políticos das últimas décadas. Este estudo aborda as assimetrias de gênero no ambiente escolar, mais especificamente em contexto das aulas de Educação Física, e decorre sob o domínio das Ciências Sociais direcionadas para a educação. A motivação da escolha deste tema se deu por influência de professores e professoras militantes que através da pedagogia crítica, incentivaram a busca pela consciencialização acerca da realidade social, econômica e política, e demonstraram a importância das discussões de gênero para o atenuar das desigualdades sociais.

Deste modo, surgiu o interesse em verificar se existem práticas e atitudes que demonstrem as assimetrias de gênero no âmbito escolar, em particular nas aulas de Educação Física.

Apesar das mudanças paulatinas, mas consistentes, no que respeita à igualdade e à equidade de gênero adquiridas principalmente nas sociedades ocidentais, no Brasil, parece que ainda é possível observar um longo caminho a percorrer. A escola, um dos agentes de socialização por excelência, reflete este mesmo contexto. De tal modo, Garbarino (2021), focada nesta questão em particular, afirma que são muitos os questionamentos acerca da reprodução das diferenças de gênero no ambiente escolar. Isto porque, para a autora, as diferenças se apresentam no micro cotidiano da escola de um modo que é, ao mesmo tempo, explícito e sutil. Ou seja, parecem se revelar “nos discursos, nos gestos e nas crenças sexistas de alunas e alunos, professoras e professores, que ocultam seu caráter de construção sociocultural.” (p. 16)

De acordo com Machado (2015), a desigualdade social, por se tratar de um processo multifatorial, constitui-se como estrutural e estruturante, e está presente em várias esferas da vida em sociedade. Deste modo, este estudo se justifica pela estreita relação entre a educação, as assimetrias de gênero e a desigualdade social, encadeamentos que se espelham no contexto do desporto e das atividades físicas, em particular nas aulas de Educação Física.

A pertinência social deste trabalho se exhibe na necessidade de suscitar e amplificar as discussões sobre as relações assimétricas de gênero no contexto da educação, mais propriamente nas aulas de Educação Física, buscando contribuir com a identificação de práticas e atribuições de gênero que, por vezes, podem passar despercebidas no ambiente escolar. Segundo Oliveira, Jaeger e Roth (2019), ao abordar os estereótipos nas práticas corporais e esportivas, como é o caso da Educação Física Escolar, abre-se o caminho para a compreensão dos efeitos dos estereótipos na produção de assimetrias de gênero, dado que estes efeitos

extrapolam o território escolar, refletindo nas escolhas dos/as estudantes dentro e fora deste contexto.

Do mesmo modo, procura o estabelecimento de uma prática de reflexão onde alunos/as, professores/as e toda a comunidade escolar possam identificar a forma como as relações de gênero, sejam elas assimétricas ou não, estão presentes em seu cotidiano.

Como utilidade científica deste estudo, pode-se destacar a sua colaboração para o aperfeiçoamento de abordagens teóricas e empíricas que cercam as relações de gênero, o que é fundamental para a desconstrução de paradigmas e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A problemática desta pesquisa assenta na compreensão do modo como as assimetrias de gênero podem se estabelecer a partir da atribuição de valores distintos aos elementos do universo masculino e do universo feminino, que parecem fomentar uma questão antiga que permanece latente na sociedade hodierna (Küchemann, Bandeira & Almeida, 2015), e na relação deste com o contexto escolar. Na literatura, (Alvarez & Vieira, 2014; Matos, Brasileiro, Rocha & Neto, 2016; Sarmiento & Mota, 2022), já demonstraram que, teoricamente, este é um espaço privilegiado para a promoção da desigualdade, uma vez que, enquanto instituição social, pode reproduzir estereótipos de gênero e colaborar para a manutenção das assimetrias de gênero, ao perceber meninos e meninas como diferentes e ao promover atividades e expectativas diferentes para cada um.

As relações assimétricas de gênero na Educação Física parecem salientar-se devido à ligação da disciplina com o caráter corpóreo (Silva, 2005; Monteiro, 2016) embora para Júnior (2020) e Gomes, Oliveira e Gasparin (2022), estas se relacionem aos padrões de masculinidade que as permearam desde a sua concepção. Estes padrões oportunizam a manutenção de estereótipos de gênero primados pelo princípio da superioridade masculina (Matos et. al, 2016).

Considerando esta problemática, mobilizamos autores como Bourdieu (2012), Amâncio (1992, 1993 e 2003), Saffioti (1987 e 2011) e Silva (2005), contemplados num enquadramento teórico que apresenta alguns conceitos fulcrais para o trabalho em consideração, como o conceito de gênero e de estereótipos. Além disso, discursa sobre as disparidades entre os gêneros masculino e feminino presentes na sociedade atual e versa sobre como se podem evidenciar os desequilíbrios entre gêneros no cotidiano das escolas, dos/as professores/as e de seus respectivos pares. Sustentada por estas contribuições, a questão que se coloca é: Qual é a relação da escola e dos/as docentes com o reforço das assimetrias de gênero ou com a promoção da mudança do cenário social atual?

Para tentar responder a esta questão foram traçados quatro objetivos específicos: Investigar se os professores e professoras identificam assimetrias e atribuições de gênero no âmbito escolar, perceber se os professores e professoras identificam assimetrias e atribuições de gênero no contexto particular das aulas de Educação Física, perceber se os/as professores/as reproduzem relações assimétricas de gênero nas suas práticas de ensino e compreender quais sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as às assimetrias e atribuições de gênero, caso as identifiquem na escola e nas aulas de Educação Física.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação, de natureza qualitativa, foi estruturada sob a abordagem epistemológica interpretativista, em que se assume a realidade como uma construção influenciada pelos significados atribuídos pelos sujeitos no desenvolvimento do fenômeno estudado (Creswell, 2014).

A recolha de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas a professores e professoras de Educação Física de dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Minas Gerais, ambos da região sudeste do país. Para analisar os dados obtidos nas entrevistas, foi utilizado o método de análise de conteúdo, que, na abordagem qualitativa, caracteriza-se por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos (Alves & Silva, 1992) e que, neste caso, foi aplicado ao contexto profissional em que os sujeitos da pesquisa se movimentam.

Desta feita, após esta breve introdução, apresentaremos o primeiro capítulo, onde enquadraremos os fundamentos teóricos e as contextualizações que consideramos primordiais para a melhor compreensão da investigação empreendida. Em suma, o enquadramento teórico objetiva ressaltar os conceitos e as questões que compõem o repertório teórico das questões relativas ao gênero, mais especificamente no percurso conceitual, na formação dos estereótipos e na maneira como estes dois conceitos confluíram, e continuam a confluir, na sociedade. Em seguida, apresentaremos alguma literatura concernente ao papel que a escola desempenha na sociedade, além das relações genderificadas que emergem neste campo. Posteriormente, exibiremos, de forma sucinta, o percurso da disciplina de Educação Física no Brasil, desde a sua concepção até às matrizes curriculares atuais. Por último, refletiremos sobre a ligação entre o gênero e a Educação Física, e a forma como as relações de gênero se estabelecem neste contexto. No segundo capítulo detalhamos a problemática da pesquisa, bem como os objetivos que a delimitaram. O terceiro capítulo expõe as escolhas metodológicas que guiaram o estudo.

A apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos é apresentada no quarto capítulo. E, por fim, passamos à apresentação da conclusão do trabalho.

Nesta investigação não nos ocupamos em atribuir aos/às educadores/as a responsabilidade pela reprodução de padrões assimétricos de gênero, tampouco pretendemos desprestigiar o ambiente escolar devido a sua viabilidade na reprodução destes mesmos padrões. O que se pretende é perceber se existem práticas dicotômicas de gênero e como estas se estabelecem no âmbito escolar e nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Gênero, Estereótipos de Gênero e Relações de Gênero na Sociedade

De forma a elucidar os conceitos de gênero e de estereótipo de gênero, que fundamentam o presente trabalho, debruçamo-nos sobre algumas das definições teóricas que embasam estes conceitos, para que depois possamos deslindar, de forma sucinta, suas influências no processo construtivo da sociedade.

1.1. O Conceito de Gênero

Diante da complexidade inerente ao conceito de gênero, categoria analítica fomentada por interações sociais e culturais¹, mostrou-se necessário esclarecer, antecipadamente, a sua correlação com o conceito de sexo. Isso se faz necessário, pois no senso comum, ambos os conceitos são constantemente confundidos e compartilhados como se fossem sinônimos (Marques, 2014).

Para Santos (2016), não é incomum se deparar com agregações entre o conceito de gênero e a biologia, a anatomia, a sexualidade, a reprodução e a corporalidade dos seres humanos. No dizer de Amâncio (2003), os conceitos de sexo e gênero estão simbioticamente ligados e permeiam os campos de estudos de diversas áreas do conhecimento. Entretanto, a clareza na distinção dos conceitos torna-se fulcral, pois a confusão entre os conceitos, embora compreensível, em nada contribui para o seu estudo.

Esclarecer esta diferença torna-se, portanto, pertinente a fim de evitar a simples colagem do gênero ao sexo e a ontologização das identidades, das organizações comportamentais, dos papéis e das divisões sociais que perpetuam a naturalização dos processos de produção de sentido sobre o sexo. (Amâncio, 2003, p. 690)

De acordo com Küchemann et. al (2015), na teoria, a fragmentação dos conceitos de sexo e de gênero ocorreu a partir do momento em que se identificou que o conceito de gênero deveria ser pesquisado pelos investigadores sociais, deixando de ser do domínio exclusivo da biologia. Deste modo, “os/as cientistas sociais voltaram sua atenção para categorias sociais diversas, como aquelas que resultam da experiência social realizada na produção econômica, na vinculação à classe social, à cultura, na inserção religiosa e na nacionalidade” (Küchemann et al., 2015, p. 64).

¹Insta elucidar que, segundo Lima (2012), a cultura é um agrupamento de códigos simbólicos onde os indivíduos são inseridos antes mesmo da nascença. Sob a ótica do autor, o ser humano desde os primórdios produziu cultura, justificando que toda a produção humana está inserida num contexto cultural, deste modo, “o conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.” (p. 156)

Teixeira, Lopes e Gomes (2019) afirmam que a introdução do termo ‘gênero’ nas pesquisas científicas ao redor do mundo eclodiu na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1960, sob influência dos movimentos feminista da época. Segundo as autoras Küchemann et al. (2015), o conceito de gênero foi incorporado no campo das Ciências Sociais do cenário brasileiro a partir de meados da década de 1980, por influência das acadêmicas feministas americanas e pelo pensamento feminista francês.

Ao considerar os aspectos culturais para legitimar a separação conceitual dos termos sexo e gênero, e ao pôr luz sobre a pluralidade de cada um dos polos, feminino e masculino, que permaneceram ligados, abriu-se espaço para trabalhos no âmbito da diversidade não só de gênero, mas também de raça, etnia, classe social e orientação sexual.

Teixeira et al. (2019) defendem que a diferenciação entre os termos gênero e sexo constituiu um grande avanço nas narrativas científicas, pois diminuiu a utilização de conceitos que se limitavam a abordar as distinções biológicas entre homens e mulheres e que favoreciam a disseminação dos estereótipos associados à masculinidade e à feminilidade. Deste modo, o gênero “inscrevia-se num processo que tornava, ao mesmo tempo, visível uma relação social marcada pela desigualdade que a investigação, a reflexão teórica e a acção política tinham ignorado ou ocultado.” (Amâncio, 2003, p. 687).

Contudo, Silva (2005), sustentada por autoras como Louro (2000)² e Butler (1990)³, atentou-se ao reforço da polarização das categorias de gênero. Para a autora, mesmo após a adoção do termo gênero e da consciência da sua amplitude social e cultural, as narrativas permaneceram associadas a uma categorização, pois partiam de uma dualidade homem/mulher - âmbito biológico - para outra dualidade feminilidade/masculinidade - âmbito cultural - que levavam, por caminhos diferentes, à mesma condição, a da assimetria. Esta preocupação é igualmente apresentada por Küchemann et al. (2015), quando afirmam: “ainda se estava operando no modelo da teoria tradicional de sujeito como algo universal: agora não humano geral, mas o feminino e masculino.” (p. 74).

Küchemann et al. (2015) destacam, de contributos para novas teorias, que as distinções entre sexo e gênero deram início à separação entre natureza e cultura. O “sexo, então, tornou-se o plano da natureza, sendo-lhe atribuídas as características tidas como inatas dos seres humanos (fatos congênitos, constantes, imutáveis, por exemplo: ser fêmea ou macho)” (p. 66).

² Louro, G. (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.

³ Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Marques (2014) refere que apesar de ocorrer uma linha teórica que defende que a própria existência dos sexos também é um produto cultural, em geral, os estudos atualmente realizados no âmbito da biologia mostram-nos que esses sexos – masculino e feminino – são definidos pela posse de propriedades físicas, como a diferença cromossômica.

Segundo Amâncio (1992), se considerarmos o pressuposto que o sexo se caracteriza pela biologia/anatomia de homens e mulheres, o sexo nada tem que ver com o comportamento que estes adotam. O que realmente caracteriza este tipo de comportamentos é o gênero, que se define pelo sistema de crenças sociais e culturalmente aceitas.

Neste sentido, ao gênero atribuiu-se a parte sociológica da questão, no qual serve-se do conceito cultural⁴ para amparar as noções socialmente construídas quanto à masculinidade e a feminilidade. Küchemann et al. (2015) afirmam que o “gênero associou-se ao plano da cultura, equivalendo-se aos fatos construídos, adquiridos, mutáveis.” (p. 66).

De acordo com estas definições, “o sexo seria marcador físico e morfológico de conotação biológica, enquanto o gênero remeteria para o domínio da cultura, ou para o de uma produção de origem sociológica” (Amâncio, 2003, p. 694).

Silva (2005) e Silva et al. (2006) consideram tratar-se de uma construção social que se afigura em várias dimensões que se desenvolvem ao longo da vida, por meio de interações familiares, sociais e culturais. Além disso, essas dimensões trazem consigo uma carga de símbolos e significados a serem socialmente interpretados, como, por exemplo, a maneira de vestir e de comunicar. No mesmo sentido, Teixeira et al., (2019) ao referenciarem Lima (2009)⁵, defendem que o gênero assume uma característica performática, que está longe de ser inerte, pois se solidifica por meio das interações.

Simone de Beauvoir⁶, por exemplo, define o gênero como parte da identidade socialmente construída, orientada por estímulos, oportunidades e expectativas: “não se nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1949 citada por Miguel, 2016, p. 596). Para a autora, a mulher não pode ser definida pelo seu aparelho reprodutor, mas sim pelo papel social determinado para ela.

Na mesma linha, Küchemann et al. (2015) afirmam que o conceito de gênero não é

⁴ Insta elucidar que, segundo Lima (2012), a cultura é um agrupamento de códigos simbólicos onde os indivíduos são inseridos antes mesmo da nascença. Sob a ótica do autor, o ser humano desde os primórdios produziu cultura, justificando que toda a produção humana está inserida num contexto cultural, deste modo, “o conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.” (p. 156)

⁵ Lima, G.S. (2009). *Os desafios da carreira da mulher executiva no Brasil*. Programa de pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

⁶ Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe*, v. 2. Paris: Gallimard.

único, pois engloba “um conjunto de fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos e psicológicos” (p. 65) e perpassa diversas estruturas que se relacionam com as identidades sociais e subjetividades individuais. Para além disso, “sua inteligibilidade e usos estão associados a campos teóricos e políticos específicos, o que permite determinadas análises e aplicações do significado do termo ao se eleger uma perspectiva” (p. 65).

O gênero, portanto, segundo estes autores, apresenta-se como algo construído e que pode vir a ser mutável, de acordo com as normas sociais do meio em que o indivíduo está inserido. Sobre isso, Giddens (2008) assevera que apesar de considerarmos as imposições de gênero a que somos submetidos desde a infância como certas na fase adulta, “o gênero não existe simplesmente, todos nós, como alguns sociólogos afirmam, ‘fazemos o gênero’ nas interações sociais que estabelecemos diariamente com os outros” (Giddens, 2008, p. 108).

De igual forma, Silva (2005) não deixou de contemplar a socialização e as influências culturais no processo de construção do gênero, ao considerar que, ao nascer, a criança detém somente o sexo biológico. No entanto, ao ser socializada numa sociedade binária, em que as diferenças de gênero são intrínsecas e tão bem definidas, firmadas por relações de poder, a criança adquire, rapidamente, uma identidade masculina ou feminina.

A nossa cultura parece ser, de facto, construída pela dualidade de géneros pelo que não podemos mais perspectivarmo-nos simplesmente como ‘seres humanos’. A nossa linguagem, história e formas sociais são genderizadas, e tal situação parece não mais poder ser escamoteada, tal como as suas consequências nas nossas vidas (Silva, 2005, pp. 32-33).

Ao reconhecer o gênero como uma construção, assume-se que ela raramente é neutra, e está associada às relações de poder que vigoram na atualidade. “Neste sentido, existem desigualdades de gênero, pois os homens e as mulheres são socializados em papéis diferentes.” (Giddens, 2008, p. 110)

A reprodução desses simbolismos traduz um processo de aprendizagem e adequação que se reforça, na maioria das vezes, de maneira não intencional. Giddens (2008) e Sarmiento e Mota (2022) concordam que a veiculação e validação do sistema binário ocorre, primeiramente, no seio familiar, onde o indivíduo tem o primeiro acesso às leis, normas e convenções inerentes à configuração social, e aprende a reconhecer os comportamentos considerados adequados para os homens e para as mulheres - socialização primária⁷. A partir daí, essa noção passa a ser reforçada pela sociedade, por meio de mecanismos como a educação, a forma como são

⁷ A socialização primária ocorre, de acordo com Oliveira et al. (2017), na primeira interação do indivíduo com um grupo de pessoas, ou seja, com a família.

organizados os espaços sociais e a distribuição hierarquizada de recursos e materiais - socialização secundária⁸.

Teixeira et al. (2019), ao referenciarem Louro (1997)⁹, afirmam que uma vez que o gênero compõe um dos pilares da construção da identidade do sujeito, é preciso considerar as múltiplas categorias e dimensões que constituem essa identidade. Igualmente, Silva (2005), influenciada por Lorber (1994)¹⁰, afirma que o gênero comporta várias componentes, tanto a nível social, quanto a nível individual, no qual se relacionam as categorias sexo, identidade de gênero, orientação sexual genderizada e manifestação de gênero.

A ‘identidade de gênero’ consiste, portanto, na adoção por parte do sujeito dos papéis socialmente impostos, que transmutam a depender das interações com o meio. Silva (2005) estipula essa categoria como decisiva no estabelecimento do indivíduo na sociedade e enxerga, no seu interior, o conceito de “identidade de papéis de gênero” (p. 52). Este refere-se à compreensão e aceitação, por parte do indivíduo, dos papéis que são socialmente impostos por meio de estereótipos, que os indivíduos passam a assumir e, naturalmente, a reproduzir.

Na mesma linha, Marques (2014) afirma que dentre as diversas categorias inerentes ao gênero, destacam-se a sexualização de comportamentos, a construção das identidades e as relações desiguais. Por isso, afirma que se trata de uma categoria “de análise e não de senso comum.” (p. 65).

Deste modo, por se tratar de construções sociais, essas não são definitivas nem, tão pouco, devem ser baseadas em padrões ou generalizações. De acordo com Teixeira et al. (2019), quando se concorda que a estrutura de gênero é histórica e se faz incessantemente, é possível reconhecer que as relações entre homens e mulheres, assim como seus discursos e suas representações diante dessas relações, estão em constante mudança.

O que é preciso reter, portanto, é que as construções sociais masculinas não se aplicam unicamente ao corpo do homem, assim como as construções sociais femininas não se aplicam exclusivamente ao corpo da mulher. Caso contrário, são gerados os estereótipos de gênero, ao qual abordaremos a seguir.

1.2. Estereótipos de Gênero

⁸ A socialização secundária remete à ruptura do indivíduo da sua ‘microbolha’, ou seja, quando a partir do convívio com outros grupos, fora do contexto familiar, o sujeito se torna um produto da sociedade. A partir daí, deixa de receber informações de forma inquestionável. Este processo ocorre até o fim da vida. (Oliveira et al., 2017)

⁹ Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

¹⁰ Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven and London: Yale University Press.

A etimologia da palavra estereótipo vem da junção de duas palavras gregas: *estéreo*, ou *‘stereós’*, e *‘týpos’*, que significam rígido e modelo, respectivamente. Trata-se da adequação a um padrão baseado em ideias sem fundamento, que são normalizadas e disseminadas pelo senso comum (Dicio – Dicionário Online de Português, 2009-2023).

Oliveira et al. (2019) afirmam que o estereótipo se baseia na simplificação, repetição e fixação de padrões, que se flexibiliza ao assumir novos contornos e ao se atualizar, curvando-se diante das necessidades da sociedade contemporânea. No mesmo sentido, Oliveira, Jesus, Arruda, Cunha e Araújo (2010), afirmam que a categorização social “ocorre quando, em vez de se pensar sobre uma pessoa como indivíduo único, pensa-se nela como membro de um grupo, e, ao se categorizar alguém, rapidamente ativam-se pensamentos e sentimentos sobre esta categoria.” (p. 206)

Sob a ótica de Basow (1986)¹¹, Carlos (2019) afirma que existem quatro tipos de estereótipos: os de personalidade, os relativos aos papéis sociais, os relacionados com as profissões e os concernentes às características físicas. Neste sentido, a autora define o estereótipo como a expectativa social diante do sujeito, suas crenças, seus comportamentos, sua maneira de se apresentar e se comunicar com os pares, ou seja, é o que conduz as pessoas a seguirem um padrão pré-estabelecido.

Já Melo et al. (2015) definem os estereótipos como uma combinação de ideias, muitas vezes baseadas em preconceitos, que servem para observar o mundo, os indivíduos e suas relações. Monteiro (2016), embasado por Fleuri (2006)¹², assume o estereótipo como:

Um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar seu contexto e a sua intencionalidade, representando uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. A pressão da sociedade é conservadora, e molda os sujeitos de acordo com os estereótipos. (Monteiro, 2016, p. 56)

Carlos (2019) corrobora com esta ideia e reitera que os estereótipos estão associados a sistemas “que discriminam e baseiam-se em preconceitos ou ideias preconcebidas que de alguma forma moldam as relações interpessoais e as expectativas sociais em relação a determinados indivíduos, apenas porque estes pertencem a certos grupos ou categorias sociais.” (Carlos, 2019, p. 13).

Quando se pensa em homens e mulheres, inconscientemente, não é incomum que se atribua representações mentais sobre a masculinidade e a feminilidade. Isto ocorre porque, ao

¹¹ Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey, Brooks/Cole Publishing Company.

¹² Fleuri, R. (2006). Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e sociedade*, v. 27, n. 95, pp. 495-520. Campinas.

redor das diferenças biológicas entre homens e mulheres, a sociedade construiu uma segmentação de papéis, expectativas e valores para cada um dos grupos (Carlos, 2019). Ela é transmitida, como já referido anteriormente, através da socialização, onde emergem as imposições culturais. Este conjunto de simbolismos, crenças e expectativas sociais é denominado de estereótipos ou atribuições de gênero. “No entanto, a construção destes saberes comuns não se configura numa mera diferenciação, mas sim na assimetria dos modelos masculino e feminino” (Amâncio, 1993, p. 129). Assim, “esse molde é delineado por reforços exteriores positivos ou negativos que contribuem para um comportamento apropriado segundo seu gênero.” (Visentini, Perlin, Nunes & Spinelli, 2019, pp. 4-5)

Silva et al. (2006), referindo-se à perspectiva de Connell (2002)¹³, conceituam os estereótipos de gênero como o conjunto de expectativas sociais sobre o comportamento tido como mais apropriado para cada sexo, como traços socialmente formados de masculinidade e feminilidade, que variam de acordo com o tempo e de cultura para cultura. Küchemann et al. (2015) adicionam que tal expectativa se exhibe na forma como homens e mulheres atuam nos espaços públicos e privados, “seja no vestir, no andar, no mostrar o corpo, na prática da sexualidade, no exercício dos cuidados, no gasto e na administração do dinheiro, no lazer, no modo de ingerir bebidas, dentre outras” (p. 73). Nas palavras de Visentini et al. (2019),

Os estereótipos são transmitidos e propagados nos costumes, mídia, religião, unidade familiar, entre outros setores. Enquanto homens devem-se enquadrar em um estereótipo que contempla características como ser ativo, forte, alto, robusto, vigoroso, gostar de esportes, as mulheres devem-se enquadrar em um estereótipo oposto: passivas, delicadas, gostam de ler/estudar, românticas, carinhosas. (Visentini et al., 2019, p. 5)

Alguns estudiosos de gênero e seus estereótipos, defendem que a imposição/naturalização dessas expectativas e representações começam a aparecer logo na primeira infância, por meio da socialização primária. A este propósito, Vasconcelos e Ferreira (2020), afirmam que a criança, ainda pequena, começa a ter acesso às atribuições de gênero, por meio de indicações simples como os brinquedos e brincadeiras apropriadas ao seu gênero ou as cores que a representam – meninas vestem rosa e meninos vestem azul.

Ao ser ensinada a se apropriar de seu gênero, dado a partir do seu sexo biológico, a criança começa a assumir certos comportamentos como naturais, uma vez que praticamente tudo ao seu redor já está definido e categorizado em prol da imposição dos papéis sociais e dos estereótipos de gênero. Ou seja, “o gênero é incorporado bem cedo e, desde logo, a pessoa desenvolve um sistema de crenças que fundamentalmente estereotipam tudo em função do

¹³ Connell, R. (2002). *Gender*. Great Britain: Polity Press.

gênero.” (Silva, 2005, p. 78). Nesse sentido, “pode-se observar que os brinquedos ‘para meninos’ são sempre relacionados ao heroísmo, movimentação e atividade, enquanto os brinquedos ‘para meninas’ ressaltam a delicadeza e passividade” (Vasconcelos & Ferreira, 2020, p. 4). Após a primeira infância, as imposições se realçam por meio dos estereótipos de gênero e este processo de reconhecimento é naturalizado às práticas.

Sob a ótica de Alvarez e Vieira (2014), o problema reside, para além da diferenciação entre homens e mulheres, na subalternização e hierarquização derivadas dos papéis sociais dos quais estes sujeitos se apropriam.

Para Küchemann et al. (2015), o comportamento dos homens e das mulheres na sociedade “corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que os ensina a agir conforme as prescrições e as normas sociais e de gênero que foram/são estabelecidas como determinantes e hegemônicas.” (p. 73). Para Visentini et al. (2019), é preciso refletir sobre como o gênero é, mesmo que de forma pouco consciente, manipulado e acolhido pelos sujeitos, ou seja, é necessário “pensar o gênero para além de algo imposto, mas também como algo acolhido.” (Visentini et al., 2019, p. 12)

O reforço dos estereótipos na sociedade pode dificultar o processo de enriquecimento da convivência social e impedir que os/as jovens se beneficiem da igualdade social conquistada até aqui. Para além disso, os estereótipos, com o tempo, podem se transformar em desigualdade de gênero, como veremos a seguir.

1.3. A Sociedade Androcêntrica: Evolução e Significado de um Conceito

Considerando a influência histórica e social assente na construção do gênero, passemos aos sentidos e significados que, em geral, a sociedade atribui ao que é o feminino e o masculino. Ao analisar conceitos como o sentido e o significado, Asbahr (2014) constitui o sentido como o que conecta a ação com o motivo que a gerou e o significado como o reflexo da realidade elaborada pela sociedade, ou seja, é a generalização daquilo que foi experienciado. Para esclarecer, a autora se serve da teoria de Vigotski (2000)¹⁴:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (Vigotski, 2000, como citado em Asbahr, 2014, p. 267)

¹⁴ Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Deste modo, o que se pretende neste capítulo é apresentar, sucintamente, a maneira como o gênero se associa às relações de poder presentes na contemporaneidade. Para tal, resgatamos alguns elementos da obra *A Dominação Masculina*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012), bem como contribuições de outros autores que discutem o mesmo assunto.

A historicidade demonstra que as mulheres, ao longo dos séculos, foram sendo socialmente apontadas como inferiores aos homens. De fato, de acordo com Bourdieu (2012), para que se compreenda o ordenamento androcêntrico da sociedade, é fundamental que se retorne a essas mesmas matrizes históricas e culturais para percebermos que o que sustentou esta concepção durante anos, foram premissas dominadoras instaladas no inconsciente dos indivíduos, sejam homens ou mulheres. A repetição leva à naturalização dos pensamentos que colocam a figura masculina em evidência, pensamentos esses que amparam as práticas que também passam a ser reproduzidas (Bourdieu, 2012).

Sarmiento e Mota (2022), ainda no contexto histórico destas atribuições de gênero, afirmam: “a sociedade em que vivemos, carrega uma herança histórico-cultural que tem vindo a transmitir e a reproduzir hábitos e padrões normativos que constroem um fosso entre homens e mulheres” (p. 193). No conjunto de simbolismos em que se estruturam as assimetrias de gênero, são atribuídos “estatutos sociais, culturais, econômicos e jurídicos desiguais e complementares” (Küchemann et al., 2015, p. 64) a cada um dos grupos. Neste contexto, é atribuída a conduta do cuidado e do afeto à mulher, e do controle aos homens. Saffioti (2011), a este respeito, assevera que as mulheres são ensinadas a terem comportamentos “dóceis, cordatos e apaziguadores” (p. 35) e, os homens, são ensinados a terem “condutas agressivas e perigosas, que revelam força e coragem” (p. 35).

Ao mesmo tempo, falando de um contexto societal de dominação masculina, e principalmente sobre as suas implicações na sociedade atual, torna-se difícil não estabelecer relações com o patriarcado, muito embora este termo tenha caído em desuso, já que, “naturalmente, sair de moda não significa necessariamente desaparecer” (Arruzza, 2015, p. 36).

Cisne (2015) adiciona que, no sistema patriarcal, o poder fica sob a posse de indivíduos do sexo masculino, e há um subsistema de categorização hierárquica das relações. Saffioti (1987) corrobora com esta ideia, pois define a estrutura patriarcal como uma pirâmide, em que se segue uma ordem de privilégios de acordo com a posição dos sujeitos, a começar pelo gênero, depois a cor da pele, a orientação sexual e o poder aquisitivo. Assim, “o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (Saffioti, 1987, p. 31).

No que concerne aos mecanismos que auxiliam a dominação masculina, Bourdieu (2012) destaca o uso da violência simbólica que apesar de ser nociva, assim como a violência física, é tomada como natural, pois ocorre de maneira informal no bojo das relações, das práticas e da comunicação, muitas das vezes, por meio de gestos, conceitos, estereótipos, costumes e comportamentos. Ademais, o autor salienta a cooperação das organizações e instituições que, interligadas, corroboram para que o pensamento androcêntrico não se desvaneça.

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são *produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução*, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (Bourdieu, 2012, p. 46)

Numa análise mais minuciosa, Bourdieu (2012) destaca, ainda, que a mídia e a publicidade afinam o discurso dominador, pois têm o poder de aceder ao inconsciente das mulheres por meio de imposições dominantes no que respeita às vestimentas e aos tratos com o próprio corpo. Para o autor, o corpo da mulher, ao ser socialmente percebido, pode ser determinado de duas formas: pela sua aparência física ou pela percepção, cuja avaliação depende da posição ocupada por este corpo no espaço social.

Quando se debruçou sobre a participação, intencional ou não, das mulheres neste processo, Bourdieu (2012) concluiu que a própria estrutura fazia com que as mulheres aceitassem estas imposições como naturais. Por essa razão, a dicotomia social foi fortalecida por práticas igualmente dicotômicas, por meio da incorporação de preconceitos que desfavorecem o público feminino “instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito” (Bourdieu, 2012, p. 44). Por carregarem ideologias dominantes de gênero, algumas mulheres deixam de questionar a sua desvantagem social, o que faz com que também atribuam mais qualidades positivas aos homens do que às mulheres. “Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas.” (Saffioti, 2011, p. 35).

Neste mesmo sentido, Saffioti (2011) discorre sobre o apreço dos homens pelas ideologias machistas, mas garante que também existem mulheres que colaboram com este processo. Para a autora, a participação feminina na reprodução da ideologia machista, se dá pela forma como as mulheres são socializadas dentro do âmbito patriarcal.

Bourdieu (2012), apesar da dominação masculina, reitera que, ao mesmo passo que a dominação privilegia os homens, torna-os prisioneiros dela, pois exige que assumam uma postura que reforce a virilidade e a masculinidade perante a visão social. O autor afirma que as

imposições também são atribuídas de forma inconsciente aos homens, e chamou este processo de virilidade violenta. As imposições do machismo na sociedade podem ser tão cruéis para os homens quanto para as mulheres, mesmo que este último seja o público afetado com mais recorrência (Cisne, 2015).

A respeito disso, Anjos e Mendes (2015) dissertam sobre a negação da pluralidade de gênero face à masculinidade hegemônica, onde se destacam, para além da heterossexualidade, as imposições de virilidade, de força e de agressividade, como se fossem valores obrigatórios para a legitimação masculina na sociedade brasileira.

Para Bourdieu (2012), esta estrutura é reforçada por meio de práticas sociais, num ciclo que se restaura, mesmo quando questionado, pois os próprios modos de pensamento são produtos da dominação masculina. O autor defende que a maior assimetria imposta pelo androcentrismo remete à atribuição dos espaços – ao homem a esfera pública, fora do lar, e à mulher a esfera privada, quanto mais doméstico, melhor – pois esta revela a discrepância na gratificação e no prestígio social da sua ocupação, conforme comenta Bourdieu (2012) a seguir:

Cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhe são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes. (Bourdieu, 2012, p. 41)

Os resquícios culturais deixados por esta ideia refletiram na esfera do trabalho. Para Bourdieu (2012), mesmo com os avanços adquiridos, as mulheres tiveram seu campo de atuação limitado a trabalhos socialmente considerados femininos, ou seja, aqueles que estão ligados ao cuidado e subserviência.

Na perspectiva de Silva (2005), a dominação masculina se relaciona com a distribuição do trabalho baseada no sexo/gênero. Segundo a autora, este argumento foi utilizado como justificativa pelo movimento feminista marxista, que defendia a igualdade de gênero na luta de classes pois evidenciavam “os modos como duas estruturas paralelas, a economia (capitalismo) e a família (patriarcado), estruturam as vidas das mulheres.” (p. 67)

Para Lazdan, Reina, Muzzeti e Ribeiro (2014), as mulheres ficaram confinadas, na maioria das vezes, às profissões associadas ao cuidado e à sutileza, como enfermagem, educação, artes, literatura, entre outros. Enquanto os homens tendem a ter cargos mais ligados

à liderança e à força, como áreas de economia, produção e tecnologia. “O problema não se pauta na inclinação feminina a escolherem tais áreas, mas essas áreas serem desqualificadas por serem predominantemente femininas” (Lazdan et al., 2014, p. 485).

De igual modo, as assimetrias de gênero destacam fatídica desigualdade salarial entre homens e mulheres. Para Almeida Lima (2018), apesar da premissa internacionalmente anunciada de igualdade salarial entre homens e mulheres no exercício da mesma função, o que se exhibe nos dias correntes é o tratamento desigual dos proventos, em que as mulheres ainda saem em desvantagem. No mesmo sentido, Felgueiras (2017) adiciona que a imposição da dupla jornada¹⁵, habitual para as mulheres, também é assimétrica pois, “rouba oportunidades, descanso, lazer, tempo de estudo e reflexão e consequentemente crescimento pessoal e profissional.” (p. 118).

Marques (2014) discorre sobre outros espaços onde é possível observar relações dicotômicas de gênero. Neste sentido, a autora destaca a baixa representatividade feminina em cargos de decisão e influência política, nas reitorias das universidades, nos cargos de chefia e na representação do trabalho científico produzido por mulheres nos manuais e currículos escolares. Para além disso, sinaliza a ocupação de espaços midiáticos, onde a participação feminina se relaciona, na maioria das vezes, com assuntos como a moda, a decoração e a culinária.

Todavia, a democratização do estudo para o público feminino apresenta-se como um fator importante na evolução da mulher enquanto figura social. Matos (2008) conta que as mulheres por muito tempo permaneceram privadas da possibilidade de fazer ciência por imposição, a princípio, das religiões e, posteriormente, das próprias organizações científicas, que ainda estavam ligadas a ideias que usavam o sexo como fator limitador. Lazdan et al. (2014), explicam que o direito aos estudos – ensino secundário e superior – proporcionou a ascensão das mulheres ao meio social. Isso fez com que as mulheres deixassem de permanecer tanto tempo limitadas ao ambiente doméstico.

A ressignificação do espaço social reservado ao público feminino, bem como a evolução dos direitos das mulheres, também foi influenciada pelos movimentos feministas, que trouxeram estas assimetrias à tona. (Felgueiras, 2017).

Na ótica de Bourdieu (2012), somente uma ação política totalmente comprometida com as causas e efeitos da dominação masculina que se revelam na sociedade, poderão

¹⁵ Termo utilizado para a conciliação entre o espaço doméstico e o espaço laboral.

contribuir para o desaparecimento gradual da dominação. Para isso, o autor reforça a necessidade de se trabalhar em parceria com as instituições incorporadas – homens e mulheres – e com as instituições externas, a começar pelo Estado e pela escola.

2. Gênero e Escola

Para que se compreenda o conceito de gênero, de estereótipos de gênero e das relações decorrentes, e o modo como estas se estabelecem, se produzem e são produzidas na e pela sociedade precisamos olhar para um grande e inequívoco agente de socialização: a escola. É aqui, neste agente de inculcação de normas e valores, que conceitos como os acima referidos se jogam como influenciadores na organização da sociedade. Porém, antes de abordarmos as assimetrias de gênero no interior desta esfera social, consideramos fundamental a contextualização, mesmo que sintética, da função social da escola.

2.1. A Função Social da Escola

A desmitificação da concepção de que a educação é um instrumento neutro surgiu em meados dos anos 1970, a partir das contribuições teóricas dos chamados críticos-reprodutivistas, onde se destacam as obras de autores como Louis Althusser (s.d.) e Bourdieu e Passeron (1992). Neste contexto, surgiram as primeiras discussões sobre uma prática pedagógica cujos objetivos se alinhavam com a transformação da sociedade. Para estes autores, a escola, definida ‘a priori’ como democrata, foi compreendida, ‘a posteriori’, como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.

Sob a ótica de Bourdieu e Passeron (1992), a escola não é concebida para o povo, pois há uma tentativa de aculturação do aluno que o direciona a uma educação que segue os padrões da ideologia dominante. Para os autores, a inculcação funciona como um dos pilares na promoção de uma formação durável, isto é, “um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.” (p. 44).

Trata-se, portanto, de um microssistema social, pois oportuniza a formação moral e disponibiliza noções introdutórias dos valores sociais e cívicos aos indivíduos nela inseridos (Carlos, 2019).

Tragtenberg (2018) descreve a escola como uma organização complexa que se estrutura a partir de conceitos como “disciplina, coerção, trabalho, obediência, hierarquia e conformismo” (p. 183). Segundo o autor, a escola assume o seu papel na reprodução das

relações sociais de produção na medida que contribui para formar força de trabalho, inculcar a ideologia hegemônica e manter ativas as condições ideológicas¹⁶ das relações de dominação. Deste modo, refere que os aparelhos ideológicos não constroem a ideologia dominante, mas inculcam esta ideologia nos sujeitos. Ou seja, “a escola não cria a divisão em classes, mas contribui para essa divisão e reprodução ampliada.” (Tragtenberg, 2018, p. 191)

Na ideologia, o que fica expresso é a forma como os homens imaginam que seriam as suas relações reais. Este processo se opõe à ciência, pois a ideologia é fruto do imaginário. A ideologia serve como um mecanismo de ajuste social, que se manifesta por meio da coesão de seus membros e que os induz a aceitar, sem maiores resistências, as tarefas que lhes são atribuídas (Vaisman, 2006).

Por se tratar de um sistema de representação de massa, a ideologia se faz presente em qualquer sociedade, seja para formar homens ou para ajustá-los às condições exigidas a sua existência. Para Almeida e Santos (2019), toda a ação pedagógica com base ideológica pode ser considerada uma violência simbólica, pois é imposta no sentido de reprodução exclusiva da cultura selecionada através do uso do poder arbitrário.

Na mesma linha, Souza (2012) esclarece que o poder arbitrário que a escola detém é cedido pelo Estado. Este poder manifesta-se por meio de relações de força impostas a partir dos métodos de trabalho, de avaliação e dos conteúdos lecionados, que nunca partem da escolha do/a aluno/a, mas sim daquilo que a ‘escola’ considera como importante e que merece ser ensinado. Vaisman (2006) exemplifica da seguinte forma:

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (Vaisman, 2006, p. 258).

Por isso, Souza (2012) considera que a reprodução de padrões, reforçada pela ação pedagógica, se traduz em violência simbólica, pois atua na coerção dos indivíduos e faz com que eles se tornem dominados, aceitando esta dominação de forma natural, dado que os instrumentos de conhecimento que o poderiam fazer refletir são compartilhados pelo próprio dominador.

¹⁶ Ideológico, da perspectiva althusseriana, é, pois, todo enunciado que, em termos puramente epistemológicos, se configura de modo oposto àquela que seria a função teórica ou função de conhecimento. Ou seja, ideologia se confunde e se identifica com todo enunciado que ultrapassa o plano estritamente epistemológico (Vaisman, 2006, p. 254).

Em concordância com Bourdieu e Passeron (1992), Almeida e Santos (2019) afirmam que, apesar da obra original remeter ao século passado, é possível identificar sua repercussão na educação contemporânea, o que demonstra o quanto a prática pedagógica carece de renovação, pois “a prática docente com base em um currículo excludente caracteriza uma reprodução em plena ascensão.” (p. 13)

Rosendo (2009), embasada pelos mesmos autores, adiciona que a ambiência escolar é pensada de modo a seguir um ritual homogêneo. Os exercícios alicerçados em estereótipos são continuamente repetidos, pois visam a criação do ‘habitus’¹⁷, seja ele conservador ou revolucionário. Ademais, a autora corrobora que o trabalho pedagógico é considerado altamente eficiente, porque é capaz de perpetuar atitudes de um modo mais durável do que qualquer imposição política. O ensino presente nesta ação, portanto, ratifica o monopólio da violência simbólica.

A violência simbólica, que no cotidiano escolar se pode revelar por meio da repetição dos modelos que os alunos acessam pela cultura ou pela família, é parte indissociável do processo educacional. No processo de reprodução ideológica, a violência simbólica age como uma porta de entrada para que as desigualdades se instalem (Souza, 2012).

Sobre a influência da socialização primária na dinâmica escolar, Almeida e Santos (2019) associam este repasse ao conceito de ‘herança familiar’. Este conceito se perpetua ao longo das gerações, pois engloba um conjunto de elementos que podem ser passados dos pais para os filhos, sejam eles materiais ou culturais, em que toda a carga social do meio em que os pais estão inseridos são repassados aos filhos, como por exemplo, as crenças e os valores.

Neste sentido, faz-se importante recordar que Bourdieu (2012) assegurava que o trabalho de reprodução da dominação masculina se mantinha garantido por instituições como, além da Igreja e da Família, a escola, e que “objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes.” (p. 103)

Para Tragtenberg (2018), a organização escolar funciona como elemento mediador entre o social e o individual, pois monopoliza as relações entre os homens: “não é por acaso que as organizações mais ‘eficientes’ são aquelas nas quais predomina um sexo só: por

¹⁷ Embasadas por Setton (2002), Almeida e Santos (2019) verificam que o *Habitus* não é um destino, mas sim um ponto em um sistema de orientação dos indivíduos, os quais, do ponto de vista sociológico, são compreendidos como atores socialmente configurados. Deste modo, “o *Habitus* é tratado como espaço determinado de características que regem o meio social, cultural, político e institucional” (Almeida & Santos, 2019, p. 3). Agora, sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992), afirmam que o *Habitus* é uma ideia tanto individual como social, pois se desloca entre a sociedade e o indivíduo, “ou seja, é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em cada situação” (p. 5).

exemplo, a Igreja.” (p. 195) Posto isto, os níveis hierárquicos se estabelecem, reservando ao superior um espaço que o subalterno não pode ocupar.

O pai que é proprietário do corpo da mulher, interdito aos filhos, o senhor feudal que se apropria da terra, o professor que dispõe soberanamente de um campo de conhecimentos. O usufruto dessa situação pressupõe a aceitação do papel de pai, proprietário, chefe, professor. (Tragtenberg, 2018, p. 196)

Porquanto fica nítido que a aparência de neutralidade da escola não passa de um disfarce (Rosendo, 2009). Para a autora, a neutralidade é um conceito demagógico que visa ocultar as verdadeiras funções da escola, como por exemplo, a legitimação da ordem estabelecida e a supremacia de alguns grupos em detrimento de outros.

De maneira formal e expectável, todos os/as alunos/as assistiriam às mesmas aulas, seriam avaliados/as da mesma maneira, obedeceriam às mesmas normas e, com isso, supostamente, teriam chances idênticas. Entretanto, na realidade, as chances são desiguais, pois alguns/mas estariam em condições mais favoráveis que outros para atenderem às exigências (Souza, 2012).

Almeida e Santos (2019) corroboram com esta visão e afirmam que essa desigualdade ocorre porque a escola insiste em reproduzir e legitimar a divisão de classes sociais e sua hierarquização. Vaisman (2006) e Tragtenberg (2018) complementam que não só a escola, mas outras instituições dentro da sociedade, colaboram em conservar estruturas de poder e em reproduzir as desigualdades sociais.

Dessa forma, ao considerar que a escola tem o poder de introdução do ‘habitus’, bastaria que assumisse um papel mais democrático e comprometido com a liberdade de pensamento crítico. Entretanto, para que se consiga despertar tais competências nos/as discentes, a própria instituição carece de uma reflexão que coloque luz sobre o indivíduo nas suas relações com o meio, suas convivências, sua cultura, seus direitos fundamentais e suas expectativas.

Parece urgente refletir que, se as condições sociais e pessoais dos/as alunos/as que chegam às escolas são diferentes, assim como os próprios ambientes, a cultura, a organização e o funcionamento de cada instituição escolar, a resposta educativa a esta diversidade não poderá ser uma resposta homogênea, que só será proveitosa para alguns, mas excluirá outros. Diante de uma resposta rígida, inflexível e distanciada de suas necessidades, corre-se o risco de que os/as discentes deixem de aprender, e em níveis mais sérios, passem a repugnar uma instituição à qual não conseguem se adaptar.

2.2. O Gênero no Âmbito Escolar

Como visto anteriormente, o ambiente escolar acaba por reproduzir hierarquias e desigualdades sociais. Garbarino (2021) assegura que os estudos sobre o reforço de estereótipos e atribuições de gênero no interior das instituições escolares brasileiras se fazem presentes no campo acadêmico há mais de duas décadas. Ao analisar parte destes estudos, a autora identificou que “existem posições diversas do professorado, que funciona como prolongamento da família” (p. 7). Neste sentido, tais instituições podem colaborar com a emancipação da criança ou, pelo contrário, atuar como um agente moralizador. Silva, Barros, Halpern e Silva (1999) explicam da seguinte forma:

A condução do processo educativo, como socialização da criança, desde a instituição familiar até à escola, está premiada de estereótipos de gênero, definindo – ou seja, autorizando ou interditando – determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos. Assim, são sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade, os desejos etc. (Silva et al., 1999, p. 221)

Rocha (2009) acredita que a escola reforça os valores da sociedade, porque algumas práticas pedagógicas substanciam o individualismo. Essa conduta pode levar os/as alunos/as a competir uns/umas com os/as outros/as, mas nunca com o intuito de reforçar a união e o respeito mútuo. Por isso, para Sarmento e Mota (2022), os estereótipos de gênero presentes na sociedade atual se fazem também presentes no ambiente escolar.

Sousa (2003) explica da seguinte forma:

Ora, se a escola é um local de reprodução da sociedade, será também um meio no qual a continuidade e o fortalecimento de determinadas ideologias terão lugar. Nesse sentido, as iniquidades decorrentes de uma sociedade hierarquizada por sexos irão ser perpetuadas, possibilitando a subsistência dos estereótipos de gênero, ano após ano, geração após geração. (Sousa, 2003, p. 10)

Carlos (2019) corrobora com a ideia de que os estabelecimentos de ensino são um espelho da sociedade que, ao contrário de favorecer a eliminação dos estereótipos, tende a reproduzir a ideologia de gênero dominante, pois “é uma entidade que não se dissocia da própria sociedade, o que leva a que também ela repercuta as assimetrias de gênero” (p. 18). A autora concorda que a escola, como ambiente de socialização, tem o poder de influenciar no desenvolvimento e na construção da identidade dos sujeitos nela inseridos, destacando-se como um dos principais locais onde se aprende a masculinidade e a feminilidade. (Carlos, 2019)

Além disso, Alvarez e Vieira (2014) corroboram que as dinâmicas escolares sustentam a ideia social baseada em assimetrias entre a feminilidade e a masculinidade, o que reproduz expectativas diferentes para os meninos e para as meninas.

Este tipo de dinâmica, que é vinculado desde a infância, permanece presente na vida adulta e pode influenciar a escolha dos seus processos educacionais e profissionais, assim como nos projetos familiares.

A escola enquanto lugar singular para a prática pedagógica e formativa, veiculadora de saberes e verdades, também tem sido reprodutora e cúmplice na rotulação de gênero, desde a mais tenra idade, manifestando uma preocupação de vigilância e controlo pelos comportamentos, seja nos recreios, seja na sala de aula e de atividades, arbitrando e assinalando posturas como sendo as corretas ou não, consoante as expectativas criadas pelos próprios professores e educadores. (Sarmiento & Mota, 2022, p. 196)

Ainda segundo Alvarez e Vieira (2014), a sociedade estereotipada mantém uma escola prisioneira destes preceitos, pois reproduz as formas de estar, ser e pensar que são socialmente dominantes ou até mesmo sexistas. Sousa (2003) concorda com este posicionamento e complementa que a escola pode fortalecer e dar continuidade a certas ideologias presentes na sociedade, especialmente por meio de estereótipos de gênero.

Visentini et al. (2019), ao analisarem a educação brasileira atual, identificam resquícios da educação tradicional, dado que ainda imperam expectativas dicotômicas comportamentais para meninos e meninas. Na ótica das autoras, a visão do corpo docente “é altamente generificante, atribuindo aos meninos o título de indisciplinados e às meninas o título de disciplinadas, como se o comportamento estivesse ligado ao gênero biológico do educando e não aos seus contextos, tempos e espaços.” (p. 9). Além disso, realçam a separação de meninos e meninas, tanto no uso dos espaços físicos escolares, como os banheiros, como na separação dos materiais escolares e das brincadeiras. Ou seja, “o gênero é visto apenas como algo material e como uma ação estabelecida pela comunidade escolar” (Visentini et al., 2019, p. 9)

Segundo Alvarez e Vieira (2014), sob a ótica de Pomar et al. (2019)¹⁸, os estereótipos de gênero estão enraizados de uma forma mais ou menos disfarçada no âmbito escolar, mas estão presentes no currículo, nos recursos didáticos e práticas pedagógicas individuais e coletivas, na organização e cultura escolar e na formação dos/as docentes.

A permanência e resistência dos estereótipos de gênero não se explicam apenas pelo seu peso simbólico, o seu cariz socialmente dominante e a sua forte cristalização. Explicam-se igualmente pela sua relação com outros estereótipos sociais veiculados através do conhecimento que se ensina e se aprende no sistema educativo (Pinto, 2010)¹⁹ e que é veiculado pelos próprios manuais pedagógicos (Nunes, 2007)²⁰. Esta relação é, por sua vez,

¹⁸ Pomar, C.; Balça, A.; Conde, A.; García, A.; Nogueira, C.; Vieira, C. et al. (2012) – *Guião de educação género e cidadania* – 2º ciclo. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

¹⁹ Pinto, T. (2010). *Género e Educação: Por uma educação de qualidade*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

²⁰ Nunes, M. (2007). *Género e cidadania nas imagens de história*. Estudos de Manuais Escolares e Software Educativo. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

um mecanismo de reforço dos estereótipos de gênero mesmo quando estes não estão aparentemente em causa (Alvarez & Vieira, 2014, pp. 13-14).

Para Carlos (2019), a escola, além de reproduzir as concepções de gênero já estipuladas pela sociedade, acaba por produzir novas concepções ao adotar manuais escolares e materiais didáticos que trazem consigo valores sociais pejorativos no que respeita ao gênero. Para a autora, “é na sua aprendizagem que cada indivíduo retira o que é considerado adequado e inadequado para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, tentando responder a essas mesmas expectativas” (Carlos, 2019, p. 14). Esta ideia também é defendida por Garbarino (2021), ao destacar que a tendenciosidade dos materiais didáticos acaba por reforçar e repassar os estereótipos de gênero para os/as alunos/as.

Entretanto, isto não significa que esta reprodução ocorra com uniformidade, em todos os períodos escolares. Sarmiento e Mota (2022), fundamentadas por Finco (2003)²¹, afirmam que na primeira infância ainda é possível identificar certa imparcialidade quanto ao gênero, pois as crianças ainda não estão totalmente inertes às categorizações sociais.

Para as autoras supracitadas, é na amplificação da interação com o meio, com os pares e com os adultos, principalmente com aqueles que adotam comportamentos e posturas sexistas – inclusive educadores – que a reprodução e perpetuação dos estereótipos se estabelece. Esta também é a teoria defendida por Carlos (2019), que destaca que a reprodução dominante ocorre através da linguagem utilizada pelos/as docentes que, por vezes, transportam em si concepções assimétricas no que respeita ao gênero.

Neste processo, as crianças que contrariam os comportamentos ‘previstos’ são vistas como carentes de repreensão. Isso pode despertar nos adultos, mesmo que inconscientemente, a necessidade de adoção de uma postura de correção. As autoras garantem que as crianças, apesar de serem agentes produtores de cultura e de participarem ativamente na construção de suas próprias identidades, são passíveis de manipulações alheias. Essa manipulação pode ocorrer porque as crianças, em idade pré-escolar, repetem padrões da sociedade na qual estão inseridas, ou seja, socialmente típicos de menino ou de menina, até fazerem suas próprias distinções (Sarmiento & Mota, 2022).

Deste modo, Küchemann et al. (2015) espera que as instituições de ensino assumam que estabelecer um padrão que regula e categoriza o comportamento de meninos e meninas entre certo/errado, comum/incomum ou superior/inferior, em qualquer que seja a categoria de

²¹ Finco, D. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, 14(3) (42), 89-101.

gênero, como inviável. Afinal, trata-se de sujeitos “pertencentes a distintas sociedades, diversos tempos históricos e contextos culturais” (Küchemann et al., 2015, p. 73).

Para Garbarino (2021), o enfrentamento efetivo das diferenças de gênero carece de “um olhar agudizado e crítico para detectar e questionar estas práticas, quase sempre inconscientes. A escola precisa então abrir espaços de fala e escuta às crianças para desentranhar os estereótipos e clichês do ser menino e ser menina.” (p. 16).

Por isso, parece estranho um documento que orienta as práticas didático-pedagógicas da escola não apresentar orientações a respeito do gênero em seu conteúdo. No âmbito das polêmicas geradas pela aprovação da BNCC²² (2017), muito se questionou e refletiu acerca das questões de gênero na escola.

Sousa e Silva (2019) corroboram com Apple (2006)²³, ao afirmarem que “é a definição da sociedade à qual os indivíduos pertencem, que faz do modelo de seleção e determinação curriculares uma ação intrinsecamente conservadora” (p. 3). Ou seja, se os pilares que sustentam a sociedade se baseiam em concepções segregatórias, as manifestações anti-hegemônicas serão uma ameaça à ‘moral e os bons costumes’²⁴. Isto é, a escola serve-se do currículo para contribuir com a “manutenção da conjuntura institucional, contribuindo não somente com o controle dos indivíduos, mas também com o controle dos significados.” (p. 6).

Silva, Maraschin, Funari, Mello e Junqueira (2020) também identificaram, nos últimos anos, uma maior dificuldade no estabelecimento de debates sobre o gênero e a sexualidade nos contextos escolares brasileiros, associando o estabelecimento desse impasse à interferência “dos vieses políticos e religiosos a que alguns grupos insistem em aplicar cominando em mudanças nos documentos norteadores da educação brasileira” (p. 154).

Deste modo, cabe questionar a relação entre os interesses da sociedade brasileira atual e as mudanças que ocorreram nos currículos oficiais da educação brasileira, dado que os documentos orientadores da educação básica brasileira que antecederam a BNCC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, aprovados em 1997, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, aprovadas em 2006, já abordavam com clareza as relações de gênero e as assimilaram como tema transversal, trabalhado em todas as disciplinas. Por este

²² Base Nacional Comum Curricular – Documento oficial que norteia a elaboração dos currículos educacionais, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada.

²³ Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.

²⁴ Este jargão tornou-se popular no Brasil, principalmente no contexto de militância, e refere-se às ideologias conservadoras que se fizeram transparecer no país nos últimos anos.

motivo, a retirada do termo ‘gênero’ da sua composição, pode ser um indicativo de retrocesso em relação aos documentos mais antigos.

Silva (2020) fez uma análise das três versões da BNCC, que tramitaram antes da aprovação em 2017, e salienta que na primeira versão, o documento continha conteúdos acerca da temática de gênero na componente curricular Educação Física. Este conteúdo orientava o/a docente a resolver de forma pacífica, com base nos princípios de justiça, equidade e solidariedade, as situações do cotidiano vividas nas brincadeiras e jogos, nos quais o sexo poderia aparecer como fator determinante para justificar o discurso ‘isso é de menina e isso é de menino’, bem como outras situações que permeiam o ambiente escolar.

As duas versões preliminares do documento – 2015 e 2016 – que foram amplamente divulgadas, revisadas e atualizadas por comitês de educação e professores de todo o país, continham conteúdos relacionados à orientação sexual e ao discurso de gênero, segundo Silva (2020). No entanto, o processo de aprovação da versão final da BNCC 2017 retirou este tipo de conteúdo do seu texto.

Assim, sob a análise da autora, a terceira versão – em vigor – trouxe um retrocesso à temática, pois os termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’ não chegaram a ser referenciados e foram completamente excluídos (Silva, 2020). Deste modo, nos trechos onde o assunto antes era abordado com clareza, no atual documento são apresentados de maneira abstrata e praticamente incompreensível.

Por outro lado, ao analisar as contribuições críticas de vários autores, Garbarino (2021) realça que os eixos relacionados com a orientação sexual, a diversidade e o gênero, que compunham os PCNs como tema transversal, apresentavam uma abordagem naturalista, maioritariamente associada à concepção biológica em detrimento dos valores socioculturais que permeiam o tema. Porém destaca sua introdução como um avanço na oficialização da temática no âmbito escolar, que acabou suprimido pela nova BNCC.

De qualquer modo, autores como Silva (2020), Santos (2018) e Silva et al. (2020) associam a retirada da menção às questões de gênero às divergências políticas que ocorreram no Brasil, pois enquanto o assunto tramitava no Congresso, grupos conservadores pressionaram contra a proposta. Isto revela a influência que grupos conservadores, a maioria religiosos, têm no Congresso Federal Brasileiro. Sob o amparo do discurso em prol da ‘família tradicional brasileira’ – lê-se pai, mãe e filhos – reproduzem um discurso de aversão à diversidade sexual, sob o pretexto de que a abordagem destes assuntos na escola facilitaria e incentivaria as crianças e jovens a se relacionarem sexualmente mais cedo e/ou com indivíduos do mesmo sexo.

Entretanto, quando versam sobre a transversalidade associada ao gênero na criação de políticas públicas, Küchemann et al. (2015) sinalizam que a abordagem do gênero de maneira transversal “não necessariamente representa ou significa a eliminação de hierarquias ou desigualdades pré-existentes nas dinâmicas sociais. Por si só a forma da transversalidade nem sempre desarticula a dimensão estruturante da realidade social.” (Küchemann et al., 2015, p. 77).

Portanto, é possível concluir que a escola é um pilar social, alvo de disputas de poder e de resistência, que pode atuar na promoção da igualdade de oportunidades ou na reprodução de estereótipos que levam à desigualdade social (Bittencourt & Silva, 2018).

3. O Gênero Corpóreo: Do Desporto à Educação Física Escolar

As referências teóricas apresentadas a seguir se justificam pela ligação simbiótica entre o desporto e a disciplina de Educação Física. Dado que o desporto ampara boa parte dos conteúdos da disciplina de Educação Física, as relações de gênero que se estabelecem nestas aulas também tendem a assemelhar-se às que se estabelecem no desporto. Porém o contexto específico da Educação Física no Brasil também é influenciado por vestígios de sua história no país. Deste modo, nas linhas que se seguem, será apresentada uma breve contextualização da trajetória da disciplina de Educação Física no Brasil e, a seguir, abordaremos as relações de gênero desde o desporto até à Educação Física Escolar.

3.1. A Educação Física no Brasil: Contextualização Histórica

Dentro do âmbito escolar, viu-se que toda a cultura organizacional da escola pode interferir na perpetuação – ou não – das desigualdades de gênero. Como o foco de estudo dessa dissertação são as relações de gênero na Educação Física, julgamos necessário compreender a história da Educação Física no Brasil, suas origens e influências, para então adentrarmos nas questões de gênero neste contexto.

Segundo Costa, Santos e Junior (2014), a Educação Física surgiu no Brasil no século XIX, no âmbito da medicina, quando houve a necessidade de disseminar uma narrativa ‘higiênica’ na sociedade, para dar esperança para um povo desassistido. Pela revisão de textos históricos, os autores afirmam que a classe média exercia influência direta nas dinâmicas da disciplina. As atividades eram categorizadas de acordo com o sexo, e se mostravam assimétricas, pois as atividades direcionadas ao público feminino envolviam moderação de

esforços em relação às atividades direcionadas ao público masculino, sob o pretexto de que a organização física das meninas não suportaria os mesmos estímulos que a dos rapazes.

Lima (2012) nos conta que apesar da elite imperial concordar com os benefícios higiênicos, eugênicos e físicos para a saúde, havia uma resistência à prática da Educação Física, pois o trabalho físico era associado ao trabalho escravo. Não obstante, as instituições militares, sob influência da filosofia positivista, recomendaram a obrigatoriedade da prática, com a justificativa de que esta era importante para formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e os seus ideais.

O mesmo autor afirma que a Educação Física se tornou obrigatória nas escolas em 1851, sob a Reforma Couto Ferraz, apesar de muitos pais serem contra esta implementação, pois consideravam que esta atividade não tinha caráter intelectual. Ainda assim, a adesão dos meninos ia ao encontro da visão militar e, por esse motivo, era mais bem tolerada. No entanto, na época, muitas famílias proibiram a participação das filhas nas aulas.

No início do século XX, a Educação Física esteve ligada às instituições militares de forma exclusiva, apesar do vínculo manter a influência da classe média, o que determinou a forma como seria ensinada e qual seria o público ensinado. Estes princípios permearam a disciplina por algumas décadas.

Já na década de 1960, foi determinada a obrigatoriedade da disciplina para o ensino primário. Nesta altura ocorreu a disseminação da tendência tecnicista, onde o ensino era visto como um meio de obtenção de mão de obra qualificada. Rei e Lüdorf (2012) debruçaram-se sobre a historiografia da Educação Física escolar no período do militarismo brasileiro, e concluíram que as abordagens bibliográficas atribuíram duas funções principais à disciplina neste período: “o adestramento físico, e suas possíveis contribuições para o aumento da produtividade no mundo do trabalho” (p. 486) e a “formação de atletas de alto nível e o uso político do esporte.” (p. 486).

Lima (2012) explica que na década de 1980, quando se constatou que o Brasil não tinha se tornado uma nação olímpica, a Educação Física escolar passou a ser priorizada também no primeiro ciclo e na educação infantil. O foco seria, portanto, o desenvolvimento psicomotor do aluno e não mais a formação de atletas de alto rendimento.

Nesta época, reconheceu-se a importância da correlação entre a Educação Física e outras áreas do conhecimento, o que firmou o elo da disciplina com as dimensões psicológicas, afetivas e cognitivas. Este elo sustentou o reconhecimento do aluno como um ser humano e não somente como um corpo físico a ser adestrado. (Poloni & Furlan, 2022)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases²⁵ foi promulgada e atribuiu mais importância à Educação Física. Esta Lei determinou que a disciplina deveria constar no plano curricular da educação básica e ser exercida em toda a escolaridade fundamental e não só nos primeiros anos do ciclo, como ocorria até então.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), referencial para a criação dos currículos no Ensino Fundamental, propõem a consideração das dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas dos/as educandos/as, para que esses sejam considerados dentro do contexto sociocultural.

Interessa recordar que Sousa e Silva (2019) entendem que o currículo se constitui a depender do contexto histórico do momento em que é proposto. Os autores, embasados pela perspectiva de Silva (2007)²⁶, apresentam as três principais vertentes do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. Ao contrário da teoria tradicional, os currículos que seguem as linhas crítica e pós-crítica, tendem a questionar as lógicas impostas, pois consideram que as teorias “são instrumentos de ideologia e poder e apresentam interesses” (Sousa e Silva, 2019, p. 3).

Já em 2006, entraram em vigor as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM. Este documento contou com um capítulo exclusivo para tratar os assuntos referentes à Educação Física escolar nos anos finais da escolaridade básica.

De acordo com Beltrão, Taffarel e Teixeira, (2020), com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que regulamentou a reforma do Ensino Médio e implementou a BNCC, diversas mudanças foram identificadas no âmbito da educação brasileira. No Novo Ensino Médio, o número de componentes curriculares obrigatórios foi reduzido, o que incluiu a Educação Física. As disciplinas destituídas foram dissolvidas em outras componentes curriculares e ofertadas por meio de outras áreas do conhecimento.

Os autores supramencionados asseguram que a última versão da BNCC foi aprovada no âmbito do conservadorismo, retirando da Educação Física o prestígio de uma disciplina voltada para a cultura corporal e redirecionando-a para um aglomerado de práticas corporais que não exigem conhecimento científico. Esta regulamentação fez com que os/as professores/as da área temessem o futuro, pois como a Educação Física foi considerada uma componente prática, a disciplina poderia ficar a cargo de um/a professor/a generalista, dispensando-se os/as professores/as especialistas (Beltrão et al., 2020).

²⁵ Ministério da Educação [MEC] (1996). Decreto Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB]*. República Federativa do Brasil.

²⁶ Silva, T. (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. (3rd ed.). Brasil: Editora Autêntica.

De acordo com Gomes e Souza (2020), outro grande prejuízo sofrido pela disciplina por meio da BNCC, foi a sua introdução na área das Linguagens e suas Tecnologias, sob o argumento de que a linguagem corporal se mistura às outras linguagens, como por exemplo, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Isso resulta na perda da sua verdadeira identidade e altera a sua função pedagógica no ambiente escolar, pois “objetiva perpetuar as influências do passado, incumbindo o corpo como objeto de estudo, a partir da PC²⁷, submetendo assim, o ensino da EF²⁸ às demandas do mundo do trabalho contemporâneo.” (Gomes & Souza, 2020, p. 397)

No que concerne às relações de gênero que se revelam na esfera educacional, mais especificamente no contexto da Educação Física, as contestações à BNCC, se fundamentam, essencialmente, pela comparação com os documentos que a antecederam. Para Poloni e Furlan (2022) “se por um lado, discutir gênero e sexualidade tem-nos permitido transpor diversas barreiras, por outro, tem provocado ondas conservadoras em prol da defesa de alguns pressupostos excludentes e normatizadores.” (p. 6).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN expectavam que os/as alunos/as finalizassem o ensino fundamental com aptidão para “participar de atividades corporais [...] sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (Ministério da Educação [MEC], 1997). Igualmente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio objetivavam que os/as alunos/as concluíssem o ensino médio com capacidade para “desmitificar o discurso acerca da virilidade masculina e da fragilidade feminina quanto às capacidades e habilidades físicas, proporcionando aos grupos vivências corporais e debates sobre valores morais e étnicos de cunho sexista” (MEC, 2006).

Silva (2020), ao comparar os documentos, afirma que os documentos norteadores curriculares mais antigos fornecem “uma melhor visão e vivência das questões de gênero e orientação sexual, visto que no documento recente, estas questões sofrem um retrocesso inexplicável” (p. 14).

Por outro lado, Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) reconhecem que, apesar das recessões da BNCC no que respeita gênero e sexualidade, a Educação Física se destacou em detrimento das outras componentes curriculares, por ter conservado, mesmo que em menor grau, a concessão para a abordagem destes conceitos.

²⁷ PC – Pedagogia das Competências

²⁸ EF – Educação Física

Todavia, os autores supracitados realçam que a nova Base passou a atribuir aos/às docentes a responsabilidade integral no trato destas questões. Deste modo, evidenciam-se os entraves demonstrados pela literatura no que respeita as “deficiências formativas de professores no que concerne à diversidade sexual e de gênero.” (Silva et al., 2019, p. 1538). Ou seja, o tratamento destas questões estará alinhado à leitura de mundo que o/a professor/a de Educação Física possui, o que poderá transfigurar-se no silenciamento e no ocultamento de alguns pressupostos e, em casos mais graves, na promoção de pensamentos normatizadores e padronizados. As fragilidades conceituais e a ausência da articulação entre a teoria e a prática, no que respeita o gênero, são destacadas em diversos estudos, como o de Vasconcelos e Ferreira (2020), Araújo e Devede (2019) e Freitas e Júnior (2020), todos eles apontando para a necessidade de reflexão sobre as lacunas na formação dos/as professores/as de Educação Física.

É importante reter que a prática pedagógica mediada pelos/as docentes reflete suas histórias de vida e a sua formação como ser humano e como profissional, onde as relações de gênero fluem de diferentes maneiras. A ausência do respaldo teórico apropriado pode levar, não só os/as docentes, mas todos os agentes que se movimentam no ambiente escolar, a reproduzirem ideias estereotipadas que, em maior ou menor grau, podem resultar na reprodução e no reforço das assimetrias de gênero.

Ainda no âmbito das recessões trazidas pela BNCC, Silva et al. (2019) ressaltam que, no que toca ao gênero na BNCC, a ênfase é colocada sobretudo na conceituação do ‘preconceito’, o que dificulta a aproximação com a diversidade. Assim, cabe referir que a Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte, proclamada pela UNESCO em 2015 e direcionada a toda a comunidade, em especial, aos “governos, organizações intergovernamentais, organizações esportivas” (p. 2) com o propósito de “colocar a educação física, a atividade física e o esporte a serviço do desenvolvimento humano” (p. 2), salienta, no Artigo 9:

9.3 A educação física, a atividade física e o esporte podem ser ferramentas poderosas na prevenção do fenômeno universal da violência baseada no gênero, ao abordar suas causas subjacentes, especialmente a desigualdade de gênero, as normas sociais prejudiciais e os estereótipos de gênero. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015, p. 8)

Relativamente à abordagem das questões de gênero e ao enfrentamento das assimetrias que podem se revelar neste contexto, parece difícil imaginar uma solução, até porque toda a mudança pressupõe a vontade política, e a promoção da igualdade de gênero pareceu, nos últimos anos, um tanto quanto afastada das pautas indispensáveis tramitadas em nosso Congresso Nacional.

Assim, o que se espera é a reestruturação dos documentos oficiais com a esperança que a regulamentação da Educação Física passe a “possibilitar a análise de práticas obsoletas que tornavam a aula excludente, e promover a quebra de paradigmas, excepcionalmente, quanto ao preconceito de gênero no ambiente educacional” (Mariano et al., 2021, p.7) e que incentive os/as educadores/as a transgredirem o senso comum, através de uma prática que socialize os instrumentos necessários à construção de uma norma social mais democrática e igualitária.

3.2. Gênero e Estereótipos de Gênero: Do Desporto às Aulas de Educação Física

Conforme apresentado anteriormente, foi possível notar assimetrias fomentadas pelos estereótipos de gênero na sociedade atual. No âmbito desportivo não é diferente, pois “o esporte é considerado tradicionalmente um domínio social pautado na performance e no resultado e fundamentado nos tradicionais estereótipos de gênero” (Melo et al., 2015, p. 31). No mesmo sentido, Anjos e Mendes (2015) assumem os ambientes esportivos como espaços em que as hierarquias sociais, que se amparam em preconceitos e discriminações, ficam em evidência.

A permanência de práticas e atribuições de gênero neste contexto ocorre porque a ideia de que determinadas atividades desportivas são mais adequadas para homens, enquanto outras são mais apropriadas para mulheres, ainda não foi ultrapassada. Este processo prejudica a ambos os grupos, pois são “subjugados a uma arcaica tradição aristotélica, [que] associa os homens às actividades (*princípio*) mais activas e as mulheres às actividades (*elemento*) mais passivas” (Silva, 2005, p. 86).

Camargo (2014) salienta que a escassez de conhecimento no âmbito esportivo pode reforçar ideias sem fundamento disseminadas pela televisão, por exemplo. Estas ideias remetem, em boa parte dos casos, a uma hierarquização dos esportes que se divide em: mais masculinos, menos masculinos e mais femininos, assim como ocorre na hierarquia de poder social.

A referência de senso comum mais disseminada é a do binarismo de gênero e a do reforço do esporte enquanto uma instituição segregadora de gênero, igualmente legitimada por quem é exatamente oprimido por ela. O próprio esquema de divisão de provas ou de eventos é baseado em categorias “masculina” e “feminina”, e sujeitos com orientações sexuais dissidentes têm que decidir onde se “encaixam” em tal esquema. (Camargo, 2014, p. 58)

Ao contrário das outras esferas, o desporto, inicialmente, não foi incluído pelos movimentos feministas, que impulsionaram grande parte das conquistas no que respeita a equidade de gênero. Ao alinhar o desporto e o feminismo, dois campos que pareciam opostos, Silva (2005) reflete que a resistência na fusão dos dois campos se baseava numa dupla marginalidade: ao mesmo passo que o desporto recusava a genderização que o estruturava, o

feminismo esquecia-se do peso social e cultural do desporto. Ou seja, “os corpos das mulheres parecem ter sido sempre um tema central nos feminismos, mas os corpos femininos no desporto não. (Silva, 2005, p. 73).

Dessa forma, a análise acerca da mulher no esporte apresenta-se como uma longa arena a ser percorrida. Pois além da impossibilidade de participação do público feminino nesta área, aparente em vários períodos da história, a permissão da entrada de mulheres nas atividades esportivas foi cercada de julgamentos e submissões (Rocha, 2020).

Segundo Silva et al. (2006), após análise de Lenskyj (1986)²⁹, para além da falta de reconhecimento nos esportes que praticavam, as mulheres tinham a sua feminilidade constantemente questionada. Isto ocorria porque, segundo o estereótipo vigente, mulheres que praticavam determinados esportes eram consideradas homossexuais e, por isso, precisavam provar a sua heterossexualidade.

Apesar das turbulências sociais que envolveram a inserção histórica das mulheres nos esportes, elas lutaram pela conquista deste espaço, mesmo que com menor visibilidade. Este fato pode ser provado pela participação feminina nas Olimpíadas, evento multiesportivo internacional, sediado em Tóquio, em 2021. Nesta última edição das Olimpíadas a participação das mulheres atingiu a marca inédita de quase 49% de participação nas competições (Fuentes, 2021).

Porém Silva (2005) defende a ideia de que a presença feminina nestes espaços é apenas tolerada, pois parte do pressuposto que o desporto foi pensado por homens e para homens. A autora frisa que algo só é tolerado por ser considerado inferior. Para a autora, não é de se admirar que a ‘tolerância’ à presença feminina em contextos desportivos seja mais amigável quando se trata de desportos não vigorosos, como é o caso da ginástica, da patinagem artística ou da natação. Assim, “a própria tolerância, que pode, num olhar algo desatento e fugaz, ser vista como um sinal positivo e evolutivo para uma igualdade, subentende em si uma hierarquia de poder” (Silva, 2005, p. 86).

Segundo a autora, boa parte das mulheres não se interessam pelos desportos socialmente reconhecidos como masculinos, o que revela a existência de um legado socialmente construído acerca do interesse de mulheres para práticas desportivas, que ocorre por meio da regulamentação de significados e comportamentos que legitimam a divisão dos papéis (Silva, 2005).

²⁹ Lenskyj, H. (1986). *Out of bounds: Women, sport, and sexuality*. Toronto: Women’s Press

O desconforto latente no corpo feminino que se depara com a prática de uma modalidade esportiva vista como masculina acaba por reforçar a consagração da máxima do ‘sexo frágil’. Para Silva (2005), “como se de uma característica intrínseca ao ser mulher se tratasse, a fragilidade do seu ser e do seu corpo assume-se como inquestionável e determinante na inadequação à prática feminina de alguns desportos classificados como algo violentos” (Silva, 2005, p. 90).

Ademais, a veiculação e transmissão em massa de um ‘ideal feminino’, relacionado à imagem de um determinado padrão estético irrealista, reforçam uma ideia já defendida por Bourdieu (2012). O autor sinalizava a importância dos meios publicitários na propagação da dominação masculina. Sob a mesma ótica, Silva (2005) atesta que “o papel dos médias, neste tempo em que muitas mulheres no desporto desenvolvem esforços para minimizar noções de diferenças entre sexos socialmente instituídas (e os homens lutam para as manter), não pode ser esquecido.” (p. 93)

Ainda no âmbito das atribuições vivenciadas pelo público feminino no desporto, há que se referenciar que, por vezes, as atletas sentem-se obrigadas a passarem uma imagem considerada mais feminina do que a própria imagem. Pois em muitos esportes, como o futebol, as mulheres possuem um corpo mais desenvolvido fisicamente, como consequência da prática desportiva, o que pode ser entendido pela sociedade, provida de estereótipos, como uma masculinização das mulheres. Por outro lado, num estudo feito por Oliveira et al. (2019) com adolescentes, identificou-se que o desenvolvimento muscular já não tem o mesmo peso no afastamento das meninas das práticas esportivas, pois o corpo musculado, hoje em dia, é um atributo desejado tanto pelas mulheres como pelos homens.

Não obstante, parecem mantidas as interpretações dúbias que associam o corpo feminino que pratica esportes considerados masculinos com a homossexualidade. Auad e Corsino (2018) exemplificam com o futebol

[...] o futebol feminino é acompanhado pelo temor da “masculinização das mulheres”, assim como pelo horror à lesbianidade, como se a prática do esporte se relacionasse com a homossexualidade feminina, com tribadismo e, de modo coligado, como se esta prática sexual entre mulheres e ou essa orientação sexual (ligada ou não à prática do desporto) fosse, *per si*, um problema a ser combatido (Auad & Corsino, 2018, p. 7).

Sobre isso, Lazdan et al. (2014) corroboram que as mulheres que não se apresentam como vulneráveis aos homens são vistas como masculinas ou lésbicas. “É a visão androcêntrica que não oferece alternativa para a mulher de se comportar da maneira que desejar sem estar livre de julgamento ou classificações.” (Lazdan et al., 2014, p. 482).

Não obstante, a intolerância, o preconceito e as atribuições de gênero no desporto também acometem o público masculino. Neste sentido, Silva (2005) destaca a influência das masculinidades e da masculinização dos corpos.

O corpo masculino é, também, um barómetro de uma masculinidade hegemónica pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza. O modo adequado de se tornar homem adulto, numa determinada sociedade, é uma construção cultural que pode desaguar em vivências mais ou menos dramáticas. (Silva, 2005, pp. 23-24).

Parece que a masculinidade hegemônica é um produto da dominação masculina e que, no ambiente esportivo, se apresenta como a lógica que fundamenta as atitudes e práticas dos atletas (Camargo, 2014). De igual modo, a presença feminina no desporto também está intrinsecamente ligada a este sistema de dominação, pois quando a prática desportiva deixa de ser única e exclusivamente do domínio masculino e passa a integrar outras pessoas, neste caso as mulheres, ou mesmo quando os homens que praticam desporto se destacam nas práticas ‘mais femininas’, são vistos/as como ‘outros/as’ (Silva et al., 2006).

Estas imposições refletem-se nas aulas de Educação Física, dado que o esporte é um conteúdo basilar da disciplina, que tem em sua origem uma validação e legitimação de masculinidade hegemônica e heteronormativa (Júnior, 2020). Monteiro (2016) corrobora com esta ideia e afirma que os sujeitos que se movimentam nestes contextos são constantemente direcionados para a reprodução deste padrão. Na mesma linha, Silva (2005) complementa que nos espaços das aulas de Educação Física, onde há trocas de atitudes e conhecimentos acerca do funcionamento dos corpos, há ainda, uma ordem de gênero particular de uma sociedade androcêntrica.

Por isso, a ocorrência do preconceito de gênero pode ser salientada no contexto da Educação Física, pois é o momento em que o corpo, em seus movimentos e habilidades, fica em evidência. Para Mariano et al. (2021), a problematização das questões de gênero no esporte e na Educação Física escolar tornou-se fundamental, pois a ascendência das meninas e mulheres nestas áreas está, há muito tempo, limitada aos estereótipos existentes.

Para Poloni e Furlan (2022), as raízes da Educação Física Escolar brasileira são firmadas pelas diferenças biológicas entre meninos e meninas e por concepções androcêntricas socialmente difundidas, que contribuíram para a masculinização do desporto e a feminilização das atividades rítmico-expressivas.

Ao pôr luz sobre o percurso histórico que constituiu a Educação Física brasileira, Mariano et al. (2021) e Monteiro (2016), destacam o Decreto-Lei nº 3.199/41, que vigorou no Brasil entre 1941 e 1970, fundamentado pelo discurso biologizante, que instituía a proibição da

participação feminina em desportos ditos ‘incompatíveis’ com a sua natureza. Para estes autores, os resquícios deixados pela Educação Física higienista e militarista, onde a separação por gênero comprometia a participação igualitária nas aulas, ainda podem ser observados nos dias correntes, seja pela participação das meninas nas aulas ou na diferenciação estereotipada das modalidades.

Oliveira et al. (2019) afirmam que analisar o espaço das aulas de Educação Física, considerando a sua conexão com os estereótipos de gênero, é relevante dado a frequente redução das práticas físicas da disciplina ao esporte. Isto faz da disciplina “um território fértil em que florescem expectativas, demandas e oportunidades de movimentos diferentes para os meninos e para as meninas.” (Oliveira et al. 2019, p. 77). Seguindo esta linha, Monteiro explica:

A cultura de nossa sociedade atuando em conjunto com uma prática docente acrítica acaba por reproduzir na escola e, especificamente, na disciplina de Educação Física, uma hierarquização entre os sexos e um binarismo que resultam em uma prática que, muitas vezes, separa alunos das alunas, atribuindo àqueles um papel de destaque quanto ao seu fazer durante a aula. (Monteiro, 2016, pp. 68-69)

Portanto, as regulações de gênero se revelam na discrepância na oferta das práticas físicas como resultado de imposições estereotipadas sobre as atividades que podem e que não podem ser desenvolvidas por homens e mulheres, por meninos e meninas. Poloni e Furlan (2022) afirmam que a associação de determinadas modalidades ao gênero permanece presente, não só no imaginário social, como também no contexto da Educação Física. Os autores exemplificam a hegemonia masculina ligada ao futebol e às lutas, e a hegemonia feminina atrelada ao vôlei e às danças.

O resultado disso é o enunciado da Educação Física como um campo genderificado e que está, constantemente, a genderificar os corpos daqueles/as que a praticam. Por isso, aulas de Educação Física que desconsidaram o discurso de gênero em suas práticas, perpetuam, segundo Auad e Corsino (2018), relações de gênero desiguais, conservadoras e, assim, empobrecem as vivências corporais, minando a capacidade individual.

De igual forma, de acordo com Pires, Bufalo, Parente e Impolcetto (2022), a permanência da ideia de que existem comportamentos, atitudes, práticas corporais e esportes para o gênero feminino e para o gênero masculino leva à segregação de ambos os grupos. Além disso, a aceitação da imposição dessas ideias pode limitar a participação nas modalidades definidas para cada um deles. No mesmo sentido, Altmann, Mariano e Uchoga (2012) consideram que é a cultura que influencia as diferentes atitudes corporais de meninos e de meninas em relação ao corpo, ao movimento e ao interesse nas atividades da Educação Física.

Segundo Jaco (2012), para que se compreenda a participação de alunos e alunas na aula de Educação Física, é preciso enxergar além da polarização. Neste sentido, sugere que o engajamento dos/as alunos/as pode ser categorizado entre protagonistas, figurantes, flutuantes e excluídos.

Dessa forma, Matos et al. (2016) consideram que a participação ou não das meninas nas aulas de Educação Física está simbioticamente ligada a construções historicamente enraizadas na sociedade, onde se assume que o esporte é para o masculino e são estabelecidos papéis secundários para o feminino. Os autores afirmam que a separação e até mesmo a exclusão do grupo feminino, muitas das vezes, está pautada em argumentos biologizantes, como a falta de habilidade e de força. Mariano et al. (2021) adicionam que os argumentos baseados na biologia são utilizados como estratégia para manter as meninas afastadas das práticas corporais ‘masculinas’, como as artes marciais, pois são consideradas perigosas e inadequadas ao corpo ‘frágil’ da menina/mulher.

Para Oliveira et al. (2019), a reprodução deste tipo de atribuições é reafirmada no âmbito da Educação Física Escolar, pois ainda se permite que os meninos se comuniquem com as meninas servindo-se da agressividade, o que causa constrangimento, medos e inseguranças, e contribui para o afastamento deste grupo das dinâmicas da disciplina. Além disso, as autoras atrelam a participação assimétrica à imposição da cultura androcêntrica, que interfere e produz efeitos no que respeita os desejos e o interesse pelas práticas corporais e esportivas experienciadas pelas meninas desde a mais tenra infância.

Altmann et al. (2012) concordam e adicionam que a prática física é assimétrica e pode ser observada desde a primeira infância, em que a socialização primária tende a permitir e estimular meninos e meninas a ocuparem diferentes espaços sociais, como por exemplo, os meninos são estimulados a brincar na rua, e as meninas a ficar mais em casa. Considerando que o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais se dá por meio da experimentação e exploração motora, Souza et al. (2014) salientam que para que a independência motora de qualquer indivíduo seja alcançada, é necessário que este seja estimulado de forma ampla e variada, com o envolvimento em atividades de esporte e de lazer. Desta forma, Souza et al. (2014) afirmam que, se culturalmente existem habilidades mais indicadas para um gênero do que para outro, haverá sempre um gênero que terá menos incentivo e menos oportunidades de praticar e desenvolver as habilidades motoras.

Neste sentido, Altmann et al. (2012) ressaltam que a oferta assimétrica de brinquedos delimita práticas distintas para um e para outro, o que, mais tarde, na escola, facilitará a

reprodução de estereótipos como “meninos são mais agitados e habilidosos e meninas mais passivas” (p. 297), como se estas condições fossem naturais e inatas, e não fruto de práticas sociais e culturais.

Já na perspectiva de Rocha (2009), a participação dos meninos é superior à das meninas, pois, embasado pelo estudo realizado por Bidutte (2001)³⁰, demonstra que as aulas de Educação Física são mais motivantes para os alunos do sexo masculino, porque estes valorizam mais o status em virtude das alunas do sexo feminino, que valorizam mais as amizades e as brincadeiras. Assim, acredita-se que as alunas não veem os seus desejos e expectativas serem atendidos durante as aulas de Educação Física (Furlan & Santos, 2008).

Entretanto, o que a literatura demonstra até aqui é uma perspectiva antagônica à Carta Internacional da UNESCO, que logo no primeiro artigo assegura a prática da Educação Física, da atividade física e do esporte como um direito substancial de todos, mais especificamente:

1.4 É um direito de toda menina e de toda mulher ter oportunidades iguais de participar em todos os níveis e funções de supervisão e decisão na educação física, na atividade física e no esporte, seja para fins recreativos, para a promoção da saúde ou para o alto rendimento esportivo. (p. 3)

Um outro tópico sobre a participação assimétrica nas aulas de Educação Física, refere os momentos em que os alunos e as alunas são divididos em grupos distintos, o grupo dos meninos e o grupo das meninas. Poloni e Furlan (2022) asseguram que embora a literatura aponte para um melhor aproveitamento dos/as alunos/as em aulas mistas, a separação de alunos/as por gênero é uma realidade. Para os autores, esta prática acaba por “legitimar uma diferenciação que é explicitamente uma marca da cultura, evidenciado como meninos e meninas são diferentemente socializados e, portanto, possuem diferenças em relação à apreensão de certas habilidades no campo da educação física.” (Poloni & Furlan, 2022, p. 15).

Segundo Vasconcelos e Ferreira (2020), nesta prática, um dos grupos relaciona-se com as atividades que exigem mais “agilidade, rapidez, força, etc.” (p. 4), onde participam maioritariamente meninos, e um grupo com atividades que exigem “movimentos delicados, calmos e sem muito contato” (p. 4) onde participam mais meninas. Para Pires et al. (2022) a separação reflete-se nas práticas corporais por meio da segregação, por nível de habilidade e estereótipos respaldados por diferenças biológicas.

Os/as professores/as, na perspectiva de Silva et al. (2015), citado por Silva (2021), adotam este mecanismo uma vez que acreditam que ao separar os sexos conseguem agradar a

³⁰ Bidutte, L. (2001). Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. *Psicol. Esc. Educ.*, 5(2), 49-58.

todos/as e tornar a aula mais fluida e mais prazerosa. Entretanto, Gomes et al. (2022) enxergam nesta prática alguns vestígios do passado, como se pode ver abaixo:

Questões relacionadas à distinção de tratamento em relação a meninos e meninas ainda constituem o universo das aulas de Educação Física, ou seja, embora não exista uma separação efetiva entre os mesmos e os programas das aulas, comum nas escolas dos séculos XIX e XX no Brasil, é possível identificar que as atitudes tendem a “preservar” preconceitos e manter culturas que considerem a existência de determinadas atividades para homens e outras para mulheres e/ou ainda, de que eles são fortes e melhores enquanto que elas são frágeis e sem condições de realizarem as mesmas vivências física e motoras em igualdade de papéis. (Gomes et al., 2022, pp. 10-11)

Por isso, Matos et al. (2016), sustentados pela teoria de Nogueira e Rodrigues (2008), salientam que continuar a desenvolver uma prática de Educação Física que se baseia na separação de alunos por sexo torna a disciplina discriminatória, pois fomenta os preconceitos existentes na sociedade. Os mesmos autores justificam essa segregação com a teoria de Cruz e Palmeira (2009)³¹, que atribui essa separação por gêneros à maior desenvoltura dos meninos, que só a têm pelo fato de terem desenvolvido mais a parte motora na infância do que as meninas.

Dornelles (2012) problematiza a utilização do discurso biológico como justificativa para separar meninos e meninas durante as aulas de Educação Física a partir de determinado ano/ciclo. A autora refere que a maioria dos professores considera que os meninos, durante o período da puberdade, são mais corajosos e respondem melhor aos treinamentos e que, se as meninas realizarem as atividades juntamente com os meninos, elas podem atrasar o desenvolvimento dos meninos. “A lógica é a do masculino como regra, norma, padrão, ou seja, como representação ideal de aluno/a nessa disciplina.” (p. 195).

Porém se o gênero é o que justifica o discurso da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, então este também vai ser determinante para as relações de poder que se estabelecem entre os dois. Desta forma, a autora não considera estranho que nas aulas de Educação Física os meninos ocupem as quadras e as meninas ocupem ‘outros’ espaços. (Dornelles, 2012)

Com uma visão mais crítica, e até oposta, Silva (2005) afirma que a organização de turmas mistas, partindo do princípio da igualdade entre os gêneros, deixa ainda uma lacuna pouco explorada e discutida. De acordo com a autora, enxergar uma turma como ‘todos iguais’ implica em não reconhecer que a população discente é genderizada e não se considera que é com este fato que os/as alunos/as terão, inevitavelmente, de lidar. Neste sentido, priva os alunos

³¹ Cruz, M. & Palmeira, F. (2009). Construção de identidade de gênero na educação física escolar. *Motriz*, 15(1), 116-131.

do questionamento das crenças de gênero e os impossibilita de romper com o padrão por meio de comportamentos e atitudes.

Posto isto, Rocha (2009) considera fundamental que os/as docentes verifiquem como os alunos e as alunas são motivados/as para participarem das aulas de Educação Física. Caso contrário, esta disciplina pode se apresentar na escola como uma matéria que se restringe à prática dos esportes mais populares – como o futebol, basquetebol e futsal – o que a torna reprodutivista e excludente, pois retira do/a aluno/a oportunidades de desenvolver sua expressão corporal, seu raciocínio e sua criatividade.

A diversificação de conteúdos pode colaborar para o melhor aproveitamento das aulas e para a participação ativa de meninos e meninas, pois de acordo com Monteiro (2016), “quanto menor o leque de opções apresentadas, maior será a chance de exclusão.” (p. 68). Para Oliveira et al. (2019), o/a professor/a pode oportunizar chances equitativas de aprendizagem ao buscar estratégias de engajamento da participação dos/as alunos/as nas atividades práticas. Para as autoras, os/as professores/as “ocupam posição central nas decisões em relação aos conteúdos, materiais e estratégias utilizadas em aula de modo a desenvolver as habilidades motoras de cada estudante” (p. 90).

No mesmo sentido, Mariano et al. (2021) destacam que os/as docentes de Educação Física devem se comprometer com a promoção da igualdade de direitos e deveres “utilizando os instrumentos pedagógicos pertinentes à realidade sociocultural e às necessidades regionais, no ensino de temas relevantes e diversificados que visam a construção de um ser humano autônomo, crítico e atuante na sociedade.” (p. 7).

Para Altmann et al. (2012), as diferentes formas com que o docente intervém durante as aulas podem estimular, ou não, a segregação e o afastamento de meninos e meninas nos espaços da Educação Física. Pires et al. (2022) afirmam que o docente, “ao ignorar certas questões de ordem pedagógica, como a exclusão, por exemplo, aliada com a expectativa social sobre os meninos, que são ‘treinados’ para assumir o protagonismo de algumas práticas, ele pode contribuir para o distanciamento das meninas nas aulas” (Pires et al., 2022, p. 157).

Assim, Mariano e Altmann (2015) asseguram que as intervenções docentes menos polarizadas podem produzir relações de gênero menos hierarquizadas entre as crianças. Poloni e Furlan (2022) corroboram com esta ideia, mas sinalizam as lacunas existentes na formação destes profissionais no que concerne ao gênero.

Como forma de enfrentamento das assimetrias de gênero que se instalam no interior da escola e nas dinâmicas da Educação Física, Monteiro (2016) destaca que, para além de

aumentar a participação feminina nas aulas de Educação Física, é primordial o debate sobre a suposta ‘brutalidade’ masculina que fundamenta a ideia de que determinadas práticas são impróprias para as meninas. Caso contrário, corre-se o risco da disciplina se enquadrar num padrão conservador que acabará por fabricar “corpos submissos aos estereótipos e socialmente acomodados às desigualdades e contradições sociais.” (p. 69).

Auad e Corsino (2018) adicionam que para tornar visíveis as desigualdades que emergem cotidianamente no contexto da Educação Física Escolar, faz-se necessário “perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais, assim como sua considerável complexidade durante as aulas de Educação Física” (p. 8).

Independente da abordagem e seja qual for o conteúdo lecionado nas aulas de Educação Física, o/a professor/a deve procurar métodos de ensino/aprendizagem que tenham em conta as características individuais dos/as alunos/as em todas as dimensões do ser – “cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (Lima, 2012, p. 158). Além de aprimorar a técnica, independentemente do jogo ou atividade, pretende-se que os/as alunos/as consigam “discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los”. (p. 158)

Silva (2005), embasada pela perspectiva de Botelho (2001)³², considera que o eixo central da Educação Física deva ser dissociado dos estereótipos de gênero e focado no desporto, para proporcionar experiências positivas e agradáveis, tanto para meninos quanto para meninas. Deste modo, as relações de gênero não são ignoradas, e ao contrário disso, são refletidas num movimento de promoção da autonomia nas formas de pensar, sentir e movimentar os corpos no âmbito dos sistemas e estruturas sociais em que esses significados são criados.

Fica nítido que a Educação Física pode ser um instrumento de ressignificação dos valores sociais preestabelecidos, pois desempenha um papel crucial na implementação de estratégias e desenvoltura de métodos que estimulem o pensamento crítico dos/as alunos/as. Por meio da prática da Educação Física, é possível fazer com que eles/as compreendam o retrocesso causado pela desigualdade de gênero, se comprometam com a transposição desta barreira histórica e cultural, e se percebam como cidadãos ativos/as na construção de uma sociedade mais tolerante, mais justa, mais inclusiva e verdadeiramente comprometida com a equidade de direitos.

³² Botelho, P. (2001). Educação física e desporto na escola: Razões para um novo contrato didático. *Coleção Prata da Casa*, 11, 53-80.

Neste processo, o/a professor/a de Educação Física tem a oportunidade de ser um reprodutor dos estereótipos de gênero que transmite ideias preestabelecidas, fomentando a desigualdade de gênero, ou de se comprometer com a mudança, ao adotar uma abordagem pedagógica que potencialize a aprendizagem nas dimensões pessoal, social e afetiva e que permita a introdução e discussão de assuntos contemporâneos que influenciam na propagação de estereótipos e atribuições de gênero.

CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

1. Problemática

No âmbito das investigações contemporâneas, as abordagens a respeito das desigualdades de gênero tornaram-se mais ou menos recorrentes. Para Mariano et al. (2021), quando se coloca luz sobre as questões de gênero na sociedade, é possível constatar “conexões com evidências históricas, culturais, sociais e legislativas” (p. 4).

O embasamento teórico deste tema está fortemente associado ao sistema de hierarquização das classes sociais, onde há uma distribuição desproporcional do poder, seja ele intelectual, econômico ou político, para além da divisão desproporcional do prestígio social concedido aos indivíduos de cada grupo (Saffioti, 2011).

Por se tratar de um dos pilares da luta pelo atenuar das desigualdades sociais, políticas e econômicas que cingem a atualidade, a exploração deste tema na academia contribuiu, e ainda contribui significativamente, para a tentativa de eliminação deste desequilíbrio, evidenciando a sua relevância nos dias correntes.

Dado que a literatura demonstrou que a educação integra um dos principais campos de promoção da mudança do atual panorama social, devido ao seu poder de inculcação de ideias, juízos e conceitos socialmente construídos, o problema em que assenta esta pesquisa são as práticas e atribuições de gênero no âmbito escolar e, mais especificamente, na esfera particular da Educação Física.

Isto porque há uma grande interseção entre as relações de gênero do desporto e as relações de gênero na Educação Física escolar. Enquanto as relações de gênero do desporto estão ligadas às competições, às regras, às divisões de tarefas e às hierarquias dentro do esporte, as relações de gênero na Educação Física escolar estão ligadas às diferentes maneiras de participação dos homens e das mulheres nas aulas de Educação Física. Essas diferenças incluem as expectativas e os estereótipos de gênero sobre o que é proposto a cada um.

Por considerar que os/as professores/as são “transmissores/as de conhecimentos, valores, ideologias, educação e crenças” (Carlos, 2019, p. 27), a parte empírica da presente investigação pretende ouvir a voz dos/as professores/as de Educação Física de dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a fim de perceber de que forma estes/as se relacionam com as questões de gênero, considerando seu contexto social e profissional, seus conhecimentos, sentimentos, modos de agir, pensar e ensinar.

Neste sentido, a questão que se coloca é: Qual é a relação da escola e dos/as docentes com o reforço das assimetrias de gênero ou com a promoção da mudança do cenário social atual? Para responder a esta questão alguns objetivos foram traçados, conforme descrito abaixo.

2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos

2.1. Objetivo Geral

Esta investigação tem como objetivo geral verificar se existem práticas e atitudes que demonstrem as assimetrias de gênero no âmbito escolar, mais especificamente nas aulas de Educação Física.

2.2. Objetivos Específicos

- Investigar se os professores e professoras identificam assimetrias e atribuições de gênero no âmbito escolar;
- Perceber se os professores e professoras identificam assimetrias e atribuições de gênero no contexto particular das aulas de Educação Física;
- Perceber se os/as professores/as reproduzem relações assimétricas de gênero nas suas práticas de ensino;
- Compreender quais são os sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as às assimetrias e atribuições de gênero, caso as identifiquem na escola e nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por metodologia do trabalho científico entende-se um conjunto de técnicas, métodos, regras e procedimentos a serem seguidos, principalmente quando o investigador parte da teoria para a empiria. Com grande estima pelo rigor da produção científica, Severino (2007) defende que é a metodologia que difere a ciência do senso comum, reconhecendo-a como o processo operacional da busca pela validação científica de uma investigação. Em concordância com o autor supramencionado, a seguir serão apresentadas as escolhas metodológicas deste trabalho.

1. Tipo de Pesquisa

O trabalho empírico foi estruturado sob a abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem sobleva a experiência e a vivência dos/as participantes e se relaciona diretamente com as subjetividades presentes na estrutura comportamental dos seres humanos, logo, não remete a um resultado estático. (Flick, 2013).

A escolha desta abordagem metodológica ocorreu por influência da perspectiva epistemológica interpretativista, em que se assume a realidade como uma construção influenciada pelos significados atribuídos pelos sujeitos no desenvolvimento do fenômeno estudado (Creswell, 2014). Deste modo, pretende-se dar ênfase, sobretudo, à percepção, aos sentidos e aos significados atribuídos pelos/as participantes às questões relacionadas ao gênero, considerando seu aspecto cultural e social.

No que tange a finalidade escolhida, optou-se pela pesquisa explicativa, já que pretendemos, a partir das contribuições que outros autores disponibilizaram, adicionar novas concepções à temática. No entender de Gil (2008), as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (Gil, 2008, p. 28).

2. Sujeitos

Para perceber como se estruturam as relações de gênero no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, e que dinâmicas são colocadas em prática nos diferentes contextos destas aulas, consideramos fundamental dar voz aos/às professores/as desta disciplina. Foram entrevistados professores/as de Educação Física que lecionam em dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Minas Gerais, ambos da região sudeste do país.

Dado que a bibliografia demonstrou que, no contexto escolar, as assimetrias de gênero podem se manifestar em todos os níveis de ensino, optou-se por investigar docentes que

lecionassem em qualquer um dos níveis do ensino básico, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

3. Instrumentos de recolha e análise da informação

Para viabilizar a conciliação entre a teoria e a empiria, já considerando o rigor e o comprometimento com a fiabilidade dos dados a serem recolhidos na busca por respostas autênticas e espontâneas, utilizou-se a técnica de recolha de dados por entrevista individual.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta técnica garante a flexibilidade nas respostas, haja vista o/a entrevistado/a poder responder às perguntas utilizando a sua própria linguagem. Neste sentido, cabe ao/à entrevistador/a desenvolver intuitivamente sua interpretação diante da maneira como os sujeitos formulam seus discursos. Esta técnica possibilita, ainda, que o/a entrevistador/a promova momentos de esclarecimento acerca dos temas em questão, fazendo com que o/a entrevistado/a se sinta mais à vontade para se expressar sobre assuntos que fogem ao seu entendimento.

De acordo com Flick (2013) “na entrevista, as perguntas podem ser variadas em sua sequência, e os entrevistados podem usar suas palavras e decidir a que querem se referir em suas respostas” (p. 110). Apesar de se assemelhar com uma conversa informal, dado que é primordial que o/a entrevistado/a se sinta seguro/a e confortável com o/a entrevistador/a, Flick (2013) afirma que na entrevista, o/a investigador/a deve preparar, antecipadamente, várias perguntas que cubram o escopo pretendido, de modo a garantir que todos os temas relevantes sejam abordados.

Destarte, a entrevista semiestruturada foi a que melhor se enquadrou no perfil deste estudo, pois “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários *sujeitos*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Logo, redigimos um guião³³ que se relacionava com a teoria aqui defendida e buscava, ao suscitar verbalizações, captar junto aos/às docentes, quais eram as suas crenças, os seus modos de pensar, agir e ensinar diante das questões de gênero.

Para os autores supracitados, a utilização do guião é benéfica tanto para o/a entrevistador/a, que tem acesso a um conjunto de tópicos que promovem a amplitude do seu tema, quanto para o/a entrevistado/a, que tem a oportunidade de moldar o seu conteúdo discursivo de acordo com suas emoções e da maneira que lhe faz sentido.

³³ O modelo do guião encontra-se no Apêndice II

Esta técnica de recolha de dados foi a que melhor se enquadrou nos objetivos específicos, visto que as assimetrias de gênero, caso existissem no contexto escolar em que os/as participantes estavam inseridos/as, poderiam ser interpretadas de maneiras diferentes por cada docente, em virtude da sua individualidade enquanto ser humano socializado, que carrega consigo influências culturais, sociais, religiosas etc.

Para evitar que assuntos já versados voltassem à tona, o que causaria algum desconforto, foi utilizada a técnica de escuta ativa. Cardoso (2013) considera importante que se respeite o desdobrar natural dos temas, “adequando as questões ao encadeamento pessoal dos acontecimentos, ao ritmo e ao conteúdo do discurso do entrevistado” (p. 136)

As entrevistas decorreram entre os dias quinze de julho e cinco de agosto de 2022, na modalidade *on-line*, com recurso a uma plataforma de comunicação síncrona devido à distância entre a entrevistadora e os/as entrevistados/as. As entrevistas tiveram uma duração média de 61 minutos e 16 segundos, sendo que a mais breve durou cerca de 35 minutos, e a mais longa durou aproximadamente 90 minutos.

A escolha dos participantes foi fundamentada pela seleção voluntária, através da técnica ‘bola de neve’, onde a primeira pessoa é escolhida por conveniência e, a partir daí cada participante indica novas pessoas para participarem (Flick, 2013).

Prezando pela abordagem qualitativa, a técnica de tratamento e análise de dados qualitativos que melhor se enquadrou com o perfil traçado para este estudo foi a análise de conteúdo (Bardin, 2016), onde os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Bardin (2016) destaca três passos primordiais na análise de conteúdo: a pré-análise, que através de leituras intensas permite a familiarização com o material e leva ao reconhecimento do que se mostra pertinente para o estudo, a exploração, que visa a compreensão geral e a busca pelo abstrato, de acordo com a frequência ou a ausência de itens de sentido, promovendo os recortes necessários e categorizando os dados de acordo com a sua relação com os objetivos, e por último, o tratamento dos dados, que consiste na interpretação dos resultados obtidos.

No interior da técnica supramencionada encontra-se a análise temática de conteúdo, que promove uma análise baseada na organização e condensação dos dados em temas (Guerra, 2006). O processo de desmembramento das informações obtidas por meio das entrevistas

viabilizou a criação de temas e subtemas reconhecidos pela sua recorrência nos discursos dos/as professores/as.

Para uma melhor compreensão, optou-se por segmentar os dados emergentes de acordo com os objetivos específicos delineados no presente trabalho. Pretende-se com isto zelar pela criticidade e promover a sintetização interpretativa das falas dos sujeitos, de modo a facilitar a compreensão dos resultados obtidos. Deste modo, na análise interpretativa das falas dos/as participantes, procurou-se articular os objetivos específicos do estudo e a teoria que o sustentou.

Ao abrigo dos fundamentos da análise temática, seguimos a lógica descritiva e interpretativa dos mesmos. Neste sentido, os temas emergentes surgiram de acordo com a recorrência de aparição nos discursos dos/as participantes. Neste mesmo fluxo, alguns subtemas foram identificados.

Embasada por Bardin (2016), a codificação do material foi feita através dos contextos gerais da pesquisa, que já estavam definidos desde a construção do guião de entrevista. Posteriormente, recorreremos à enumeração dos critérios que emergiram, seguindo a lógica de frequência, ou seja, a nomeação dos temas e subtemas ocorreu pela recorrência da referência no discurso do/a entrevistado/a, até a saturação dos dados. Este processo resultou no modelo de análise apresentado a seguir, na *Tabela I*.

Tabela 1 – Modelo de Análise

Objetivos	Eixos Temáticos	Temas	Subtemas
Investigar se os professores e professoras identificam assimetrias e atribuições de gênero no âmbito escolar	Gênero no âmbito escolar	Atitudes por parte da escola no que respeita o gênero	Combate/ Reprodução de estereótipos
Perceber se os professores e professoras identificam assimetrias e atribuições de gênero no contexto particular das aulas de Educação Física Analisar quais as assimetrias e atribuições de gênero identificadas pelos/as professores/as, como e em que situações se manifestam no contexto específico das aulas de Educação Física	Assimetrias e atribuições de gênero em contexto das aulas de Educação Física	Influência do gênero nas atitudes dos/as alunos/as	Associação do gênero à prática de determinadas modalidades/ atividades desenvolvidas em aula
Perceber se os/as professores/as reproduzem relações assimétricas de gênero nas suas práticas de ensino	Assimetrias e atribuições de gênero em contexto das aulas de Educação Física	Influência do gênero na prática docente	Adaptabilidade da disciplina às diferenças de gênero Relações interpares Conduta diante de situações de conflito relativas ao gênero Abordagem no que respeita o gênero
Compreender quais são os sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as às assimetrias e atribuições de gênero, caso as identifiquem na escola e nas aulas de Educação Física	Assimetrias e atribuições de gênero	Concepções biológicas e culturais	Desporto como atribuição Contextos de socialização primária e secundária

4. Procedimentos

Conforme mencionado anteriormente, a escolha dos/as participantes se amparou na técnica de ‘bola de neve’, sendo que a primeira colaboração foi obtida através da indicação de uma conhecida que é diretora de uma instituição escolar do Rio de Janeiro. Já em Minas Geras, a primeira informante foi uma professora, que deu início à utilização da técnica neste estado.

Todos os/as informantes que indicaram novas pessoas utilizaram o contato de WhatsApp – aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para ‘smartphones’. Na primeira abordagem, através da mesma via, ocorreu uma breve apresentação, foi referida a pessoa que havia fornecido o contato e realizou-se uma contextualização sobre o conteúdo da pesquisa. Por fim, foi questionado o interesse de participação e informado que, por questões logísticas, dado que a entrevistadora residia em Lisboa (Portugal) e os/as participantes residiam no Brasil, a entrevista ocorreria por videoconferência através da plataforma Zoom Meetings.

Após a confirmação de intenção, foi acordada a data e o horário da entrevista, considerando a disponibilidade dos/as participantes e da entrevistadora. Desta feita, orientou-se que os/as participantes dessem preferência para um espaço agradável, silencioso e sem estímulos externos que pudessem influenciar nas respostas, de modo a garantir a confidencialidade dos dados, bem como a descontração necessária para o melhor envolvimento na dinâmica da entrevista. Após este processo, foi solicitado o endereço de ‘e-mail’ para que se pudesse formalizar o convite.

Nesta sequência, o ‘e-mail’ informava a relevância da recolha de dados para o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado e contextualizava a problemática. Para além disso, assegurava a garantia de anonimato, tanto dos/as participantes quanto da escola onde atuam, o direito à desistência de participação a qualquer momento da entrevista, de questionar a razão da aplicação de qualquer uma das questões propostas, bem como o direito de se recusar a responder a qualquer questão. Por fim, anexava o ‘link’ da reunião e informava como os/as participantes poderiam aceder à mesma.

No primeiro momento da entrevista, foi reafirmado aos/às entrevistados/as a garantia de anonimato, de direito à desistência, ao livre questionamento e à recusa a responder.³⁴

³⁴ O termo de Consentimento Informado foi lido a todos/as participantes antes da ocasião da entrevista, sendo que só após a sinalização do “sim” do possível entrevistado é que a entrevista dava início. Este texto encontra-se apresentado no Apêndice I.

A seguir a esta intervenção, a gravação da entrevista foi inquirida e, após o consentimento informado da gravação, foi solicitado que os/as participantes desligassem a câmera do computador, para que o único registro da recolha de informações fosse o áudio recorrente da aplicação das questões, colaborando para um maior anonimato no tratamento dos dados.

Considerando que a gravação foi autorizada antes de acontecer, após o início da mesma foi solicitado que os/as participantes reafirmassem o consentimento. As entrevistas foram conduzidas pelo guião e transcritas na íntegra, mantendo-se fiel à sequência do discurso, ao vocabulário adotado pelos/as entrevistados/as, bem como às pausas feitas pelos/as mesmos/as.

Para determinar o fim da busca por novos/as participantes, recorreu-se ao efeito de saturação, momento do trabalho empírico em que os dados começam a se repetir com demasiada intensidade, deixando de agregar novos esclarecimentos ao objeto estudado (Minayo, 2017). Esta circunstância deu início ao processo de análise aprofundada dos dados obtidos.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que a metodologia que orienta a presente investigação se baseia numa abordagem qualitativa, e que as entrevistas oportunizam o acesso a uma riqueza inexprimível de dados, neste trabalho optou-se por uma apresentação sintetizada dos resultados obtidos de acordo com cada objetivo específico.

Os objetivos específicos desta investigação estão associados a eixos temáticos de análise distintos, com diferentes temas e subtemas de trabalho. Deste modo, o que se pretende neste capítulo é evidenciar as verbalizações que, seguindo o princípio da recorrência, demonstraram como se estruturam os modos de pensar e agir dos/as docentes, buscando entender como eles/as se relacionam com os temas focalizados. Iniciamos a apresentação de cada objetivo com uma recapitulação do eixo temático, do tema e do subtema que fundamentaram a sua análise e, ao fim da apresentação e da discussão dos resultados obtidos em cada objetivo, fazemos uma breve sintetização destes achados.

Para a melhor compreensão dos perfis dos professores e das professoras entrevistados/as, a seguir, conforme descrito na *Tabela II*, faremos a caracterização sociodemográfica dos/as mesmos/as. Esta breve apresentação pretende dar a conhecer algumas características que, apesar de não influenciarem o cerne da nossa análise, podem apresentar alguma relevância na compreensão dos resultados apresentados posteriormente.

Tabela II – Perfil Sociodemográfico dos/as Participantes

Professor/a	Sexo	Idade (anos)	Formação	Idade que começou a lecionar/Há quantos anos leciona		Estado em que leciona	Nível da educação em que leciona atualmente
Prof. 1	F	51	Licenciatura em Educação Física, Fisioterapia e Osteopatia	21 anos	30 anos	Rio de Janeiro	Educação Infantil e Fundamental I
Prof. 2	M	34	Licenciatura em Educação Física	24 anos	10 anos	Rio de Janeiro	Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio
Prof. 3	F	30	Licenciatura em Educação Física	27 anos	3 anos	Rio de Janeiro	Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II

Prof. 4	M	25	Licenciatura e Bacharel em Educação Física	22 anos	3 anos	Rio de Janeiro	Educação Infantil e Fundamental I
Prof. 5	M	39	Licenciatura em Educação Física	22/23 anos	17/18 anos	Rio de Janeiro	Ensino Médio
Prof. 6	F	35	Licenciatura em Educação Física	25 anos	10 anos	Minas Gerais	Fundamental II
Prof. 7	F	45	Licenciatura e Bacharel em Educação Física	27 anos	19 anos	Minas Gerais	Ensino Médio
Prof. 8	M	30	Licenciatura em Educação Física	27 anos	3 anos	Minas Gerais	Fundamental II e Ensino Médio
Prof. 9	M	40	Licenciatura e Bacharel em Educação Física	28 anos	13 anos	Minas Gerais	Fundamental II e Ensino Médio
Prof. 10	M	48	Licenciatura em Educação Física	42 anos	6 anos	Minas Gerais	Ensino Médio

A enumeração dos/as participantes ocorreu de forma aleatória, somente para facilitar a análise dos dados. Do total de dez participantes, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Estes/as enquadram-se em faixas etárias compreendidas entre os 25 e os 51 anos de idade. Todos/as os/as participantes têm formação em Educação Física, seja licenciatura ou bacharelato, e estão ativos/as na rede escolar pública e/ou privada de dois Estados do Brasil, sendo cinco docentes ativos/as no Rio de Janeiro e cinco docentes ativos/as em Minas Gerais. Os/as docentes iniciaram a atividade de lecionação com idades compreendidas entre os 21 e os 42 anos de idade, sendo que o tempo de serviço prestado na docência da disciplina de Educação Física varia entre os três e os trinta anos. Os níveis da educação em que os/as docentes lecionam atualmente variam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Feita esta contextualização, passemos à apresentação dos resultados por objetivo específico.

1. Gênero no Âmbito Escolar

1.1. Atitudes por parte da escola no que respeita ao gênero

O primeiro objetivo deste trabalho está associado ao eixo temático ‘gênero no âmbito escolar’ na análise do tema das atitudes por parte da escola no que respeita o gênero, mais especificamente, no combate ou na reprodução de estereótipos. Este objetivo consubstancia-se, assim, na análise da identificação dos professores e das professoras entrevistados/as de assimetrias e atribuições de gênero no âmbito escolar.

Quando questionados sobre quais as suas perceções relativas a esta questão, os discursos se mostraram bastante homogêneos dado que nove dos dez professores/as verbalizaram a identificação de assimetrias e atribuições de gênero em contexto escolar.

Eu acho que existe sim e é mais verbal mesmo. As pessoas colocam frases colocando e classificando. (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

Bom, a gente vivencia isso o tempo todo na escola. A escola ainda é um espaço onde existe essa separação. Meninas devem se comportar de uma forma, devem se vestir de uma forma e meninos de outra. A utilização dos banheiros, o cuidado em preservar a privacidade das meninas, o mesmo dos meninos, mas a gente percebe que existe ainda dentro da escola essa resistência à mudança. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos);

A escola é um ambiente conservador como um todo, então eu vejo isso acontecendo. Há essa diferenciação. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos).

Dentre os argumentos que fundamentaram as afirmações de que ainda existem assimetrias e atribuições de gênero neste espaço social, houve regularidade nas menções à divisão assimétrica do corpo docente, dado que a presença feminina é superior à masculina, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Eu vejo muito isso e da educação infantil também aonde eu sou, por exemplo, eu sou a única referência masculina dentro de um local com educação infantil. Então, eu fico, às vezes, assim, quem eu posso pedir ajuda? (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

Pensando, por exemplo, no funcionamento da escola [...] eu vejo que há um tratamento tanto por parte da comunidade, quanto da escola de homem ou mulher. Aliás, tem uma situação que eu vejo que é super estereotipada, que é alunos do primeiro ao quinto ano que têm a professora regente formada em pedagogia não ter a figura masculina dentro da escola. Então você vê que há alguma coisa ainda que não está 100 por cento distribuído (Prof.6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos);

No próprio grupo assim de professores, eu acredito que ainda tenha essa mentalidade, tenha essa divisão [...] o número na escola é maior de professoras (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Esta inquietação parece ter fundamento na história da educação brasileira. Durante longas décadas, a prática docente permaneceu diretamente ligada ao cuidado e, com isto, era remetida ao público feminino pela imposição cultural que associava a figura feminina com a ternura e a docilidade (Santos, 2021).

Conforme as regulamentações foram se consolidando, a presença masculina ficou mais regular nas instituições de ensino. Segundo o relatório oficial do censo 2020 “Na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino.” (INEP, 2020, p. 40). Neste sentido, arriscamos que as imposições das famílias, baseadas em atribuições de gênero, parecem ser transportadas para o âmbito escolar, ao limitar a prática de professores do sexo masculino nos primeiros anos da escolaridade e mais ainda na Educação Infantil.

Importa referir que esta retenção tende a ser prejudicial tanto para os profissionais que têm o seu campo de ação limitado, quanto para os/as alunos/as destes ciclos, que perdem a oportunidade de convivência com diferentes perfis, e podem internalizar a mesma ideia que décadas atrás já associava a figura docente com a feminilidade e reforçava o estereótipo profissional de que as mulheres devem ter profissões passivas e ligadas ao cuidado.

A reprodução dos estereótipos de gênero que transcorre nos espaços em que os/as entrevistados/as se movimentam, se revelaram em vários momentos ao longo das entrevistas. Porém, há de se referir que os/as docentes não direcionaram o discurso para as próprias práticas reprodutoras. Suas vozes não apresentaram autorreflexão, pois a percepção, neste ponto, foi colocada nas práticas dos/as outros/as colaboradores/as da escola, inclusive nas referências ao corpo não-docente. Também captamos regularidades nas menções à reprodução de estereótipos por parte de docentes que lecionam outras disciplinas e por parte da direção escolar.

A primeira regularidade encontrada neste tema, que concerne a reprodução de estereótipos de gênero, demonstra que as assimetrias e atribuições de gênero se exibem na divergente expectativa dos/as profissionais da instituição escolar diante dos/as alunos/as que, baseadas no binarismo, parecem se reduzir a diferenças superficiais entre meninos e meninas, pois determinam que expressem os comportamentos considerados adequados dentro da masculinidade e da feminilidade. Estas cargas estereotipadas, e por vezes preconceituosas, são trazidas para o ambiente escolar por intermédio do corpo não-docente, dos/as docentes de outras disciplinas e da coordenação escolar.

Dentro de sala por exemplo, alguns professores cobram determinadas posturas das meninas, determinadas posturas dos meninos. E qualquer coisa que fuja daquele padrão é motivo de

estardalhaço, não é? Causa constrangimento, causa transtorno na vida escolar em geral [...] durante o recreio a gente vê isso também, ainda há funcionários que ficam cobrando das meninas, senta assim, você está se expondo, senta de uma outra forma, você é mulher [...] Até que ponto os funcionários estão sendo machistas? Até que ponto que eles estão realmente preservando a integridade das alunas? Então é uma linha muito tênue, sabe? (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos);

[...] sempre tem, até por parte do grupo de professores, da direção da escola, ainda você vê nas conversinhas na sala dos professores, entendeu, uma coisa, piadinha que fazem contra os homossexuais. Infelizmente, na sociedade carrega isso aí. [...] Isso acontece demais. “Ah, que o menino, o homem é mais agressivo, a sala é mais bagunceira por causa dos meninos, os meninos que estragam a sala”, entendeu? Quando tem que trocar de sala os bagunceiros, geralmente são os meninos que trocam: “tira o menino da sala, que ele é bagunceiro, o que piora a sala é o menino”. Tem alguns professores que falam isso: “a menina é mais obediente dentro da sala”, entendeu? (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos);

Importa sinalizar que inferências neste sentido podem prejudicar não só o desenvolvimento crítico dos/as alunos/as, mas também a dinâmica escolar como um todo, como se observa no discurso do Professor 10, onde relata a prática de retirar os alunos de uma turma onde já estão adaptados e criaram suas redes de socialização, e colocá-los em outra turma, pelo simples fato de associarem o seu sexo com a indisciplina.

Estes resultados são semelhantes aos encontrados num estudo feito por Silva e Costa (2018) onde identificaram a permanência de imposições de gênero por parte do corpo escolar em geral. Para as funcionárias de serviços gerais, os meninos e as meninas ocupam espaços distintos e fixos na sociedade, onde atribuíram o bom comportamento às meninas e a indisciplina aos meninos. Já na perspectiva da gestora, só a menina que tem ‘comportamentos típicos de menina’ é bem-vista na sociedade.

De acordo com o estudo feito por Carvalho, Senkevics e Loges (2014)³⁵, a fertilização do imaginário acerca da masculinidade, no qual o menino tem seu comportamento definido pela ausência da disciplina, pode chegar a níveis graves de uma reprodução dupla: para além do estereótipo de que o menino é indisciplinado e desorganizado, aquele que foge a esta regra, é um aluno exemplar, que tira boas notas e é elogiado pelo/a professor/a, “acaba sendo desprezado pelos colegas, chamado de ‘bicha’ ou de ‘mulherzinha’, e para firmar sua masculinidade acaba tendo que recorrer até ao mau desempenho escolar, e à indisciplina”. (Carvalho et al., 2014, como citado em Garbarino, 2021, p. 26)

Sousa e Silva (2019) em seu estudo, concluem que para se debater costumes e valores da sociedade atual, é preciso formar os professores e pensar em um currículo mais amplo, pois os temas sobre gênero e sexualidade ainda são vistos como ‘tabu’.

³⁵ Carvalho, M.; Senkevics, A. & Loges, T. (2014). O sucesso escolar de meninas de camadas populares: Qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, 40(3), 717-734.

Esta também foi a solução encontrada no estudo de Brito (2018), que salientou a importância de uma melhor formação dos/as docentes para que se consiga lidar com as questões de gênero de forma mais construtiva e respeitadora, acrescentando a necessidade de apostar na promoção de debates e reflexões sobre diversidade, de modo a combater os diferentes tipos de preconceitos.

A segunda regularidade encontrada no que respeita a reprodução de estereótipos de gênero no âmbito escolar refere-se ao controle das vestimentas dos/as alunos/as. As situações destacadas a seguir ocorreram, por parte dos/as colaboradores/as das instituições escolares, sobretudo dos/as agentes da coordenação escolar. Salienta-se que boa parte das referências a diretores/as coordenadores/as demonstraram associações entre a vestimenta e o assédio sexual.

Aí meninas que colocam short por exemplo, às vezes a direção acha que o short está muito curto e pede para eu pedir para trocar de roupa, às vezes a menina está com um top, a direção vai lá e fala que está mostrando muito, tem que trocar de roupa. Muitas vezes falam, os meninos vão ficar doidos com as meninas aí e isso vai dar problema, não sei o quê. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos);

Embora não pareça, parece ser tudo igual, mas não, porque se o menino vai de shorts, por mais que seja de bermuda, se for um pouco curta, passa despercebido, se for uma menina, dependendo, aí chama a atenção, já fala: tá curto e tal, por exemplo. Então, de qualquer forma, a mulher, a menina é mais cobrada, ela é mais visada. [...] Com os alunos até que não, mas o grupo de professores e direção eles têm uma resistência, fala que não pode, que os meninos ficam mais assanhados [...] (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Ainda tem, por exemplo, na escola onde eu trabalho menina não pode ir de calça muito justa, calça coladinha no corpo, calça legging, não pode, menina não pode. [...] A justificativa é que vai ficar o que... eles falam que a mulher que andar assim vai chamar a atenção dos meninos. Não pode, que vai assanhar os meninos. (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

Foi possível observar que todas as referências às vestimentas são direcionadas às alunas. O reforço da ideia de sexualização por meio da vestimenta, a vigilância constante e as restrições no uso de alguns tipos de traje para as meninas, sob a justificativa de que as formas como elas se vestem definem/promovem o interesse sexual dos meninos.

Percebe-se que as narrativas tocam a sexualidade ao repassar crenças socialmente difundidas aos alunos e alunas. A diversidade de posições ideológicas e crenças proferidas pelo corpo escolar parecem mostrar-se como uma extensão dos valores normalmente entregues pela sociedade que colocam a mulher em desvantagem, o que representa uma barreira a ser ultrapassada.

Neste tópico, apenas um discurso referiu a diretora com uma abordagem diferente, como se pode observar a seguir:

Então às vezes quando tem alguma coisa pesada para carregar, a diretora vai lá: “me empresta dois meninos fortes, me empresta dois meninos”. Claro que tem essa questão da força mesmo,

como eu falei, questão hormonal. E aí quando tem alguma coisa que tenha que fazer uma concentração maior, sei lá “eu preciso de uma pessoa para fazer um desenho que está relacionada com uma apresentação da escola”, aí chama as meninas. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos).

Não obstante, o trecho acima também demonstra uma atribuição estereotipada, onde há a associação das meninas com os trabalhos mais sutis, como os artísticos e manuais.

A análise deste subtema nos direcionou a uma pergunta específica, que demonstrou controvérsias nas argumentações dos/as docentes. No que diz respeito ao ambiente escolar, os/as participantes foram questionados/as se consideravam que a escola combate ou reforça as assimetrias de gênero.

Apesar de alguns/mas professores/as terem direcionado suas respostas à escola onde trabalham atualmente, talvez por não terem conhecimento específico acerca da dinâmica de outras instituições, as respostas foram dadas em sentido dicotômico sem tender mais para um sentido do que para outro: metade dos/as docentes afirmaram que a escola combate as assimetrias e a outra metade afirmou que reforça, inclusive entre aqueles que discorreram sobre situações assimétricas no ambiente escolar.

Com isto, parece-nos que a questão se impõe na relação entre a consciência do papel da escola no atenuar das assimetrias de gênero e a configuração operacional necessária para que isto passe a ocorrer de fato. Esta característica também ficou exposta quando questionamos, como pergunta introdutória, sobre a identificação de assimetrias na sociedade atual.

Houve regularidade na identificação de assimetrias de gênero manifestas através de estereótipos e preconceitos na sociedade atual, em nove dos dez discursos. O viés evolutivo da questão também se fez presente nos discursos, no sentido de que ‘ainda’ é possível observar assimetrias de gênero na sociedade atual, ‘apesar’ dos avanços já conquistados, o que demonstra o reconhecimento da necessidade de superação desta barreira social.

Sim. Eu acho que sim. Os dois estão. Apesar de a mulher ainda estar caminhando muito, tendo que ganhar muito espaço. As mulheres ainda precisam muito mais, mas não vou livrar os meninos que estão vindo aí. Eles também estão em uma turbulência, vamos dizer assim. (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos).

Com certeza. Considero sim, principalmente na fase adulta. Muita discriminação ainda. Enfim, a gente vê diversos casos, aí, de feminicídio ainda, infelizmente, na sociedade e sim, ainda tem sim. (Prof. 4, sexo masculino, 25 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 3 a 9 anos).

Sim. Tem esportivo, tem de profissão, todas as áreas têm essa questão de coisas de homens e coisas de mulheres. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos).

Neste sentido, o fator cultural/socialização foi considerado determinante na permanência e reprodução deste desequilíbrio, referido por sete dos dez participantes.

Estou falando dessa geração. [...] Porque eu acho que a gente ainda tem resquícios de uma sociedade de uma, que ainda não foi, uma fase que ainda não foi ultrapassada. (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

É um produto social, isso vem construído socialmente ao longo dos anos. A gente percebe uma mudança, mas eu ainda considero pequena, mas já existe uma mudança. Só que eu ainda acho que é pequena, a gente ainda tem muito o que avançar. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos);

É todo um tabu que já vem de décadas, do machismo estrutural que tem no Brasil, no mundo inteiro, então esse preconceito, esse machismo mesmo é difícil de lidar com isso, é o conservadorismo das ideias, então mulher ser dona de casa, que eu já falei, então é isso aí. (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

Em suma, os resultados da análise do primeiro objetivo, centrado na identificação de práticas e atribuições de gênero no âmbito escolar revelam que, apesar da ausência da autorreflexão sobre as próprias práticas, a maioria dos/as entrevistados/as afirmaram que identificam assimetrias e atribuições de gênero no ambiente escolar.

Deste modo, percebemos que no contexto escolar, as assimetrias e as imposições de gênero se direcionam no sentido de expectativas comportamentais dicotômicas e aos modos de regulação impostos a cada grupo. Além disso, se exibiram em dois sentidos nas verbalizações dos/as entrevistados: por parte dos/as colaboradores/as da instituição, direcionadas ao público discente, ocorrendo em situações específicas do cotidiano, e por parte dos/as colaboradores entre si, com alguma frequência.

As atribuições culturais e a influência social parecem compor uma lógica em que se atribui aos homens e às mulheres estatutos diferentes, e que esta realidade também se faz presente no âmbito escolar, o que demonstra que as escolas onde grande parte dos/as participantes se movimentam parecem continuar a reproduzir estereótipos de gênero.

No sentido oposto à identificação da existência de assimetrias e atribuições no interior do espaço escolar, os discursos sobre o papel da escola no combate ou reforço destas mesmas assimetrias e atribuições revelou controvérsias, dado que as afirmações de que a escola combate tal reprodução foram verbalizadas por professores/as que anteriormente discorreram sobre situações assimétricas nas escolas.

Ao constatar que a percepção dos/as docentes sobre a existência de assimetrias e atribuições no âmbito escolar foi praticamente unânime, e a vinculação da escola com o conservadorismo, com ideias tradicionalmente construídas e com imposições culturais, salientadas nas vozes de boa parte dos/as entrevistados/as, partimos para a análise do segundo objetivo proposto, em busca de uma compreensão mais aprofundada acerca destas assimetrias de gênero, desta vez, direcionando o foco para as dinâmicas das aulas de Educação Física.

2. Assimetrias e Atribuições de Gênero em Contexto das Aulas de Educação Física

2.1. Influência do gênero nas atitudes dos alunos e das alunas

O segundo objetivo deste trabalho está associado ao eixo temático ‘assimetrias e atribuições de gênero em contexto das aulas de Educação Física’ na análise do tema acerca da influência do gênero nas atitudes dos/as alunos/as, mais precisamente, na associação do gênero à prática de determinadas modalidades/atividades desenvolvidas em aula. Este objetivo baseia-se, por um lado, na análise da identificação dos professores e das professoras sobre as assimetrias e atribuições de gênero no contexto particular das aulas de Educação Física e, por outro lado, na busca pela compreensão de quais são, como e em que situações se manifestam as assimetrias e atribuições de gênero no contexto específico da Educação Física.

Neste sentido, destacamos a principal regularidade deste objetivo, dado que nove dos/as dez docentes identificaram assimetrias e atribuições de gênero neste contexto específico. O olhar dos/as entrevistados/as direciona-se, desta vez, para as falas, atitudes e práticas dos alunos e das alunas, como se pode observar abaixo.

É. Acontece e vai muito e eu acho que dos dois lados. As meninas falam “esses meninos eu não aguento”. E os meninos a mesma coisa. Não é muito, assim, essas meninas eu não aguento, mas é tipo assim: “Mas as meninas vão estar aqui? Tipo assim [...] que às vezes eles têm aquele preconceito, “isso é jogo de menina”, mas isso quase não está existindo mais. (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

Tenho bastante exemplo. O futebol, por exemplo, é um caso muito clássico. Quando a gente busca, quando eu busco trabalhar o futebol ou o futsal, eu esbarro muito nessa questão, “professor, esse esporte é muito bruto e é para menino (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

Eu quero colocar alguma menina e eles querem jogar, aí os meninos, por exemplo, falam: “não, mas ela é ruim demais” não sei o quê, “não vou colocar”, aí ou “as meninas atrapalham” (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

As associações dos/as alunos/as entre o gênero e a prática de determinadas modalidades se fizeram presentes em quase todos os discursos. A principal regularidade nestas atribuições associa o futebol, as lutas e o basquete ao gênero masculino, e a dança, a ginástica, a queimada e o vôlei ao gênero feminino.

Então, quando eu faço um convite para representar a escola em um evento de luta [...] quando eu faço o convite para uma aluna, eu sofro esse primeiro impacto de ser algo masculino. Então, eu tenho um pouco essa resistência assim como no futebol e, quando eu faço demonstrações de dança, também, que eu faço o convite para os meninos, às vezes, eu também tenho esse impacto (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

[...] inclusive as meninas reclamam quando a aula é futebol. [...] É um número menor de meninas que tem interesse nas lutas, assim como no futebol, a gente tem, mas é um número pequeno. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos);

Só futebol. Futebol ele é tradicionalmente menino. Isso propõe deles, mas fora isso não vejo essa diferenciação. Pelos meninos, muito pelos meninos.” [...] eu já tive uma situação lá de um aluno do sétimo ano que falou, gritou: “mulher não sabe jogar futebol não”, aí as meninas em peso foram correndo atrás de mim. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos);

Sim. As meninas têm resistência com o futebol, com as lutas. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos).

Os resultados da análise deste ponto demonstram que associação de determinadas modalidades ao gênero são, por si, uma questão ainda mais delicada do que aparenta. Isto porque podem resultar na resistência à prática destas modalidades, o que oportuniza a falha no desenvolvimento físico e motor, que fazem parte da prática física.

Num estudo realizado em Portugal, Silva et. al (2017) encontraram resultados semelhantes. As autoras analisaram a concordância e discordância de 244 discentes sobre a associação entre o gênero e modalidades desportivas. As autoras identificaram que 46% dos rapazes concordaram que certos tipos de desportos são inadequados à prática feminina e 28,3% concordaram com a afirmação de que existem alguns desportos que os rapazes não devem praticar. No gênero oposto, 19,4% das meninas afirmaram existir práticas desadequadas ao seu próprio público e 25,8% assumiram alguns desportos como inadequados à prática masculina.

Concluíram que a estereotipização dos desportos para meninas é mais frequente, apesar de que tanto eles quanto elas “apresentam uma visão mais estereotipada quanto ao gênero da prática de actividades desportivas quando se reportam a praticantes do outro sexo, sendo menos acentuada esta estereotipização para praticantes do seu sexo” (Silva, et al., 2017, p. 58).

A pesquisa de Mariano et al. (2021) também traz dados relevantes, pois investigou quais eram as percepções de 150 alunos/as sobre a participação feminina nas aulas de luta no contexto da Educação Física escolar. Num primeiro momento, os/as alunos/as expuseram suas concepções sobre o preconceito de gênero e sobre a participação feminina nas aulas de Educação Física que trabalhavam as lutas. 80% dos/as alunos/as apontavam a participação feminina nas aulas de luta como fator negativo, sendo o ‘risco de se machucar’ a justificativa mais apontada, uma narrativa muito associada ao preconceito de gênero que, embasado pelas crenças culturais e tradicionais que associam a figura da menina/mulher à fragilidade.

Os/as alunos/as foram submetidos a um bloco de 12 aulas, sendo que cada aula contava com 50 minutos teóricos – apresentando informações históricas, filosóficas e técnicas acerca das lutas – e 50 minutos de prática. Após a intervenção pedagógica, o mesmo questionário foi

aplicado, com vistas a identificar se a percepção dos/as alunos/as sobre a participação feminina nas aulas de luta havia mudado. Os autores verificaram que 100% dos 150 alunos/as acolheram a participação feminina nas aulas de luta, sendo que o fator de maior significância estatística esteve relacionado com a percepção dos alunos sobre os ‘direitos iguais’ de participação. Com isso, percebemos a potência de uma intervenção pedagógica livre de estereótipos de gênero e devidamente estruturada, que consegue fazer com que os discentes pensem de maneira crítica e ativa, sejam mais participativos e, sobretudo, mais tolerantes.

O que ficou aqui clarificado foi que a evasão, por vezes deliberada, das meninas, mas não só, de determinadas atividades práticas, muitas das vezes parece estar fundamentada por estereótipos de gênero que atribuem determinadas modalidades esportivas aos meninos e determinadas modalidades esportivas às meninas.

Em nossa análise, também foi possível observar que parte dos sentidos atribuídos pelos/as docentes à vinculação de algumas modalidades desportivas com o gênero, observada nos alunos e nas alunas, se relacionam diretamente com a orientação sexual.

[...] quando o tema é vôlei geralmente os meninos falam que é coisa de viado, quando o tema é esportes radicais as meninas falam que é coisa de sapatão e de menino e não de menina. Consigo observar e aí passa muito por como a sociedade enxerga o mundo mesmo, que só reproduzem mesmo o que a sociedade impõe. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos);

[...] eu passei uma aula de dança de movimentos bem fáceis de fazer, só uma dança circular, é só pegar na mão e andar de lado assim, eles não queriam fazer. Só de pegar na mão do outro assim, eles já ficam... “menino com menino pegar na mão”, eles não gostam. [risos] Eu fiz uma roda, aí tinha que pegar na mão um do outro, eles acharam ruim: “Ah, não, ficar pegando na mão de homem”. Então tem esse machismo um pouquinho ainda. (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

Estes dados reforçam a ideia de que o ambiente desportivo – e suas práticas – ainda parecem ostentar o preconceito e a homofobia, dado que verificamos nos discursos, que quando os rapazes praticam modalidades de desporto vistas como ‘femininas’, desencadeiam dúvidas quanto à sua heterossexualidade. Assim como quando as meninas praticam modalidades desportivas vistas como ‘masculinas’ rompem com o modelo heteronormativo e, de igual modo, têm a sua orientação sexual colocada a prova.

Segundo Lima (2012), a Educação Física tem uma grande importância a nível social e representa muito mais do que apenas a cultura corporal. A sociedade produz e usufrui de conhecimentos acerca do corpo e do movimento, que são ofertados pela Educação Física. Neste sentido, a resistência à prática, provocada pelos estereótipos e preconceitos, pode se tornar prejudicial, pois tira de crianças e adolescentes a oportunidade de experienciar todas as

modalidades e usufruir de todos os benefícios que elas oportunizam, como o desenvolvimento motor, físico e psicológico, para além do bem-estar e da socialização.

Além disso, a associação que os/as alunos/as fazem entre o gênero e a prática de determinadas modalidades também influencia a relação interpares, mais especificamente na constituição das equipes, quando a divisão é feita pelos/as alunos e alunas, sendo o prejuízo do grupo das meninas. Porém, em uma escala mais baixa, também houve relatos de que as próprias meninas escolhem os meninos mais habilidosos para compor suas equipes. Além disso, a afinidade também emergiu como fator decisivo na escolha dos times.

[...] Aí, quando tem que ter uma menina, eles tentam pegar aquela que tem mais habilidades e as meninas não são bobas nem nada. Elas sabem que, quando elas estão mais enfraquecidas, elas também catam os meninos que tem mais habilidades. [...] Então, assim, eu não sei se é muito uma separação menino e menina ou se é porque eles querem ter sucesso no caso. (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

Os meninos na hora de escolher um time vão escolher primeiro os meninos, a não ser que tenha uma menina, ou duas ou três, que existem também, que são fora de série em futebol, em vôlei, porque também tem, mas eu acho que é por aí. [...] uma menina quando vai escolher o time, muitas vezes ela escolhe os meninos na frente e deixa as meninas para depois. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos);

Depende do esporte. No futebol as meninas ficavam para lá. Uma ou outra menina que tem uma habilidade extra no futebol que é escolha, porque é um número pequeno. Agora, quando é, por exemplo, um vôlei, um basquete, eles até escolhem mais meninas, logicamente eles começam pelas mais habilidosas. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos).

Neste ponto, compreendemos que a lógica que fundamenta a divisão dos times não é totalmente assimétrica, dado que é natural que a escolha do time se baseie na melhor prestação dos/as jogadores/as. O estudo realizado por Oliveira et al. (2019) demonstrou que os/as estudantes pouco reafirmam estereótipos de gênero e que o fator que limitava a composição dos times era a falta de habilidade motora, seja de meninas ou de meninos.

Monteiro (2016) encontrou num estudo feito por Abreu (1993)³⁶ dados muito parecidos, onde se constata a resistência por parte dos meninos em realizar atividades em conjunto com as meninas. Porém, quando elas demonstram o domínio da prática por meio da habilidade, o sexo tornou-se irrelevante. Os achados de Monteiro (2016) revelam que a busca pelo melhor resultado funciona como um ‘filtro’ na decisão de quem integrará as equipes, quando a escolha é dos/as alunos/as. Para o autor, “esta busca de inclusão dos sujeitos

³⁶ Abreu, N. (1993). Meninos para cá, meninas para lá? In: Votre, S. (org). *Ensino e avaliação em educação física*. (1st ed.). São Paulo: Ibrasa.

habilidosos e, por outro lado, a exclusão dos inábeis, ocorre porque muitas vezes é dado um valor exacerbado à vitória, e não ao prazer de se movimentar.” (p. 63)

Apesar disso, a gênese desta questão traduz uma assimetria de gênero, pois a habilidade é desenvolvida através do treino, o que pode prejudicar o público feminino pelo fator cultural. O desenvolvimento das habilidades está relacionado com a oferta e com os estímulos que a pessoa recebe. Se a exposição à prática física na primeira infância é menor nas meninas do que nos meninos, elas serão menos habilidosas, criando-se um círculo sem fim, como exemplificou a Professora 7:

O que a gente vê, no caso por exemplo de meninas, que têm o contato com futebol desde a primeira infância, elas desenvolvem uma habilidade maior para jogar futebol. Tanto que são meninas que gostam sempre de futebol, vão jogar e vão se destacar. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos).

Oliveira (2019), em seu estudo, verifica que a maior disparidade entre os sexos acontece na fase da adolescência, em que a maturação biológica favorece o sexo masculino no desempenho esportivo, pois o amadurecimento e o aumento da massa muscular aumentam a força, a velocidade e a resistência. Já para a menina, na adolescência prevalece o aumento de gordura corporal, principalmente na região das mamas e quadris, o que não favorece a execução de habilidades motoras.

Souza et al. (2014) realizaram um estudo onde compararam habilidades motoras entre meninos e meninas, onde os meninos se destacaram nas atividades que exigem força e agilidade e as meninas se destacaram no galope, que exige um padrão maduro e rítmico. Os autores associaram estas diferenças ao fator cultural relacionado ao gênero, pois desde a infância os meninos são incentivados a realizar atividades de motricidade ampla e as meninas incentivadas a realizar atividades mais calmas e que envolvam mais motricidade fina.

A análise dos discursos demonstra que os/as docentes movimentam distintas percepções e contestações acerca das habilidades motoras. Gallahue (2009) refere-se ao aperfeiçoamento de movimentos corporais realizado voluntariamente, com o intuito de atingir um objetivo específico. Neste sentido, fez-se notar que os/as professores/as parecem hierarquizar as habilidades motoras dos meninos e das meninas sem considerar o que realmente fundamenta este conceito.

Um outro ponto relatado foi que, por vezes, os/as alunos/as solicitam que os/as docentes organizem os times de acordo com o sexo/gênero, para que possam jogar contra o sexo/gênero oposto, como se pode verificar a seguir:

A partir do quinto ano é muito evidente quando eles me pedem para fazer: “faz menino contra menina”, eles pedem direto, menino contra menina. [...] Eles pediram tanto que eu fiz

meninos contra meninas, aí é muito evidente isso. Depois quando chega no oitavo, nono ano, já não mais, mas eu percebo isso entre os menores. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos);

Tem muito isso na escola, faz menino contra menina, tem essa diferenciação de um querer provar que é melhor do que o outro. [...] Eu evito fazer isso para não reforçar essa disputa, mas às vezes eles pedem. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos);

[...] ainda é necessário em algumas modalidades ser separado, não pelo professor, mas sim pelos alunos que pedem essa separação. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos).

A presença da ideia de ‘menino contra menina’ parece perigosa, pois pode reforçar a competição entre os grupos, que muitas vezes é aprendida no interior do lar. Para as autoras Furlan e Santos (2008), nas aulas de Educação Física não se deve fazer comparação ou competição entre meninos e meninas, mas deve-se atender às necessidades de cada um, valorizando as suas diferenças e os seus gostos, de modo a proporcionar atividades que possam ser praticadas por todos, em que todos mostrem empenho e tentem evoluir, “contribuindo para a construção do ser social.” (p. 34).

Outro achado interessante que dialoga com a influência do gênero nas atitudes dos/as alunos/as, mais precisamente com a associação do gênero à prática de determinadas modalidades/atividades, revela-se no dicotômico envolvimento/motivação dos/as alunos e alunas. Houve regularidade na alusão de que a falta de interesse/motivação e a queda na participação das meninas nas aulas práticas está ligada à ausência de estímulo que elas recebem na infância e à chegada da puberdade.

Eu percebo tanto na faixa etária como entre os meninos e as meninas. Na verdade, minto, não, eu percebo mais nas meninas. Percebo mais nas meninas e na faixa etária. As meninas menos motivadas que os meninos. [...] Aí, entram outras questões pessoais, questões físicas, não é? Desde o desenvolvimento da mulher como interesse também. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

Mas eu vejo os meninos mais interessados em fazer aula de educação física sim, é a realidade. [...] Como eu te falei, no ensino médio sim, no ensino fundamental 1 não, a motivação no início da escolaridade deles é igual, e ao longo do percurso da escolaridade vai diminuindo a motivação das meninas nas aulas de educação física. Dos meninos não, eles continuam gostando por toda a escolaridade. [...] passa para o fundamental 2 o corpo da menina já vai mudando, ela às vezes não fica tão confortável em usar um short em educação física, a força dos meninos vai se sobrepondo à das meninas [...] Algumas já estão largando no meio do caminho, não se sentem tão interessadas. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos).

Segundo Rocha (2009), a motivação é a força que faz com que a pessoa aja e se disponha a transformar-se. Motivação é o que leva uma pessoa a agir e a realizar qualquer coisa. Nas palavras da autora, “motivar significa predispor-se um comportamento desejado para determinado fim.” (Rocha, 2009, p. 9). Segundo a mesma autora, e partindo do pressuposto de

que cada ser é único e influenciado pelo seu meio biológico, psicológico e social, a motivação para as aulas de Educação Física pode ser influenciada de forma positiva ou negativa.

O envolvimento dicotômico entre meninos e meninas nas atividades práticas das aulas de Educação Física tem sido alvo de vários estudos. Lima (2017), ao investigar o comportamento dos meninos durante as aulas de Educação Física, destacou a rejeição quanto à participação feminina. De igual modo, os achados de So, Martins e Betti (2018) revelam o envolvimento desfavorável das meninas, especialmente quando se trata de conteúdos vistos como masculinos, como é o caso das artes marciais. No estudo de Uchoga (2012), ficou nítido que a participação das meninas nas aulas de Educação Física limitava-se à ocupação de posições secundárias e coadjuvantes.

De acordo com Souza et al. (2014), as atividades praticadas nas aulas de Educação Física são culturalmente mais associadas ao gênero masculino – esportes. Isso faz com que haja uma menor participação das meninas, o que leva ao fortalecimento do dogma de que os “meninos fazem força e meninas dançam” (p. 189).

Para além disso, há menções que vinculam a motivação e o envolvimento das alunas ao medo da exposição – por vezes, associada ao olhar dos meninos – às questões relacionadas com a menstruação, à timidez, ao medo de não conseguir concluir a tarefa, ou ao medo de se machucar. Também há mais do que uma referência à apreensão das meninas com questões estéticas e de higiene, como a preocupação com o suor que é absolutamente natural na prática da atividade física.

[...] os meninos, eles são mais interessados sim em fazer atividade física, correr, praticar esporte. Mas como eu falei, tem outras questões envolvidas, como por exemplo, cabelo, “não vou fazer atividade física, senão vou ficar descabelada”, essas coisas, mas há sim uma predominância dos meninos mesmo. [...] Raramente tenho aluno que não faz, que não quer. Agora, quando acontece de não querer, de querer ficar sentado, é menina. [...], como eu falei das meninas, a questão do cabelo, a questão de não passar vergonha, a questão do interesse perto dos pares. Então por exemplo, vai jogar algum jogo que ela não se saia tão bem, o seu desempenho não seja tão bom, aí tem aquela vergonha, medo de sofrer bullying, essas coisas (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos)

Sim, é o medo, como eu te falei na ginástica acrobática, o medo de não conseguir. No caso da luta, o medo de se machucar e no caso do futebol, é o medo de não conseguir jogar. [...] Isso, de não atingir um bom resultado. Por quê? O futebol, como ele é historicamente construído para os meninos, aquelas meninas que não tiveram a vivência lá na primeira infância, elas realmente vão ter uma dificuldade maior em jogar com uma habilidade maior. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos);

Eu dou aula para adolescente, assim de 15 a 18 anos, então eu vejo assim que as meninas vão muito arrumadinhas, então elas não querem suar também, entendeu? Não querem praticar o esporte que vai suar, vai ficar suor na camisa, pode tirar a maquiagem. Mas muitas também não têm habilidade, não têm interesse de participar, entendeu? [...] acho que a menina amadurece, tem aquela fase que a gente fala que a menina amadurece mais rápido, mais rapidamente, então ainda tem a vaidade da menina, que não quer praticar para não atrapalhar o cabelo, não suar, entendeu? Já está na fase de namorar, então ela quer ficar bonitinha ali,

na escola, coisa da vaidade da mulher (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

O medo da exposição e a preocupação exacerbada das meninas no que respeita a estética, refletem a pressão social imposta à mulher, que acaba por refletir na preocupação das meninas com o suor e o desmanchar dos cabelos e da maquiagem, por exemplo.

Garbarino (2021) realça que, por imposição dos padrões femininos baseados no ‘ser bela’, por meio do controle exacerbado do peso e do cuidado com os cabelos e as unhas, por exemplo, não é incomum que as meninas cheguem às aulas com cabelos e unhas impecáveis e usando maquiagem. Para Bourdieu (2012), a dominação masculina incute no inconsciente das mulheres que estas estão constantemente sob o olhar alheio, que “[...] tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes e disponíveis” (Bourdieu, 2012, p. 82).

Um outro ponto a ser considerado é que os meninos, desde a socialização primária, são imersos em crenças culturalmente difundidas de que eles são ‘naturalmente’ mais habilidosos e aptos à prática física do que as meninas, o que pode gerar nos meninos uma maior autoconfiança para desempenhar este papel, e ao contrário disso, pode produzir nas meninas, a ideia de incapacidade.

Em síntese, a análise do segundo objetivo que se foca na identificação dos/as professores/as sobre assimetrias e atribuições de gênero no contexto particular da Educação Física, nos levou a crer que as assimetrias e atribuições de gênero no contexto específico da Educação Física são percebidas pelos/as docentes com o olhar direcionado aos/as alunos/as, e não à sua própria prática. Estas assimetrias e atribuições se revelaram na associação do gênero à prática de determinadas modalidades/atividades desenvolvidas em aula, o que culmina na permanência de estereótipos que dividem as modalidades ‘de menino’ e ‘de menina’, que associa sua prática à orientação sexual e levam à resistência à prática. Contudo, apesar da recorrência entre os alunos e as alunas, as assimetrias e atribuições de gênero percebidas pelos/as entrevistados/as parece acometer em maior grau ao grupo das meninas, dado que o envolvimento e a motivação das meninas nas dinâmicas são inferiores aos dos rapazes.

Diante das dicotomias de gênero identificadas pelos/as professores/as, partimos para a análise do terceiro objetivo proposto, em busca da compreensão de quais são as posturas por eles/as assumidas diante das questões que envolvem o gênero que emergem em suas aulas.

3. Influência do Gênero na Prática Docente

Dado que a percepção da existência das assimetrias e atribuições de gênero foi direcionada pelos/as docentes para as práticas e atitudes dos/as alunos/as, buscamos, neste objetivo, analisar as atitudes e as práticas dos/as docentes. Esta foi uma análise mais minuciosa, pois os dados estavam praticamente imersos em subjetividades.

Com o trabalho minucioso de esmiuçar as falas através da interpretação dos dados, principalmente dos dados intrínsecos, a análise do terceiro objetivo deste trabalho também está associada ao eixo temático ‘assimetrias e atribuições de gênero em contexto das aulas de Educação Física’. Porém, consubstancia-se no tema da influência do gênero na prática docente, onde focamos na adaptabilidade da disciplina às diferenças de gênero, nas relações interpares, na abordagem no que respeita o gênero e na conduta diante de situações de conflito relativas ao gênero. Deste modo, o que se pretende no terceiro objetivo é perceber se os/as professores/as reproduzem relações assimétricas de gênero nas suas práticas de ensino.

No que concerne à adaptabilidade da disciplina às diferenças de gênero, as regularidades se exibiram nos métodos de ensino utilizados pelo/a docente, e na maneira como avalia os diferentes grupos.

A primeira regularidade emergiu na utilização de diferentes métodos de ensino para os meninos e para as meninas. A maioria dos/as entrevistados/as referiu que não emprega esta diferenciação, mas alguns referiram implicitamente que fazem uso de uma certa adaptação nas aulas.

É porque os meninos, como eu falei, eles já vêm meio que com uma base. Assim, já vem com uma base desde criança. As meninas não. Elas começam a conhecer algumas coisas, na maioria das vezes, quando está na escola e a professora faz um passo a passo. O menino não. Para ele não é atrativo fazer aquele passo a passo porque ele já sabe. (Prof. 3, sexo feminino, 30 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II – 1 a 13 anos);

[...] essa individualidade biológica, vou citar um exemplo, em uma aula de futebol em que o menino, eu posso tratar de uma forma em uma aula de futebol, handebol ou de basquete que seja mais direta, que eu possa passar alguma atividade. Eu não tenho essa necessidade de tanta explicação, de tanta demonstração, e para outro menino ou outra menina eu já precise demonstrar mais vezes, aceitar o erro, então é por aí, individualidade biológica é isso. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos).

A necessidade que fundamenta a diferenciação de métodos de ensino dialoga, mais uma vez, com o fator cultural. O fato de os meninos virem com uma ‘base’ que dispensa explicações introdutórias sobre as dinâmicas e regras de um jogo de futebol, por exemplo, relembra-nos que os estímulos físicos são assimétricos desde a primeira infância. É imperioso reter que a oferta comercial nesta fase pode colaborar com as assimetrias de gênero, pois existe

uma atribuição do gênero feminino às atividades mais relacionadas à motricidade fina, como brincar com bonecas, e ao gênero masculino às atividades relacionadas à motricidade ampla, que envolvem força e velocidade, como os jogos com bola.

A segunda regularidade encontrada no interior da adaptabilidade da disciplina às diferenças de gênero, consiste no modo como se avalia os alunos e as alunas. A maioria dos/as participantes afirmou que avalia os meninos e as meninas do mesmo modo e sob os mesmos critérios. Porém, grande parte das referências às dificuldades que são fruto das atividades práticas, e que são tidas em conta nas avaliações, referem-se ao grupo feminino. Esta é a justificativa usada por quem opta pela avaliação diferenciada.

Então eu procuro entender mais, ser mais receptivo. Quando a menina, ela apresenta determinados momentos e eu procuro fazer uma avaliação mais pautada na disciplina, no interesse, na assiduidade e não só no saber jogar, porque, de fato, o saber jogar também não vai ser interessante. Eu quero que eles tenham a cultura do saber, da promoção da atividade física. Não é só jogar. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

Embora haja, haja essa diferença, mas eu não preciso colocar aquilo ali explícito que o menino joga mais do que a menina. (Prof. 3, sexo feminino, 30 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II – 1 a 13 anos);

Sim. Mesmos critérios. [...] Porque como eu dou aula para criança pequena, a gente consegue passar a mesma atividade. São atividades que, assim, que não vão interferir na potência da menina ou do menino. São atividades que ambos podem fazer sem, lógico que, por exemplo, o menino vai fazer um pouco mais rápido. A gente tem que entender a limitação. Se for uma corrida, o menino vai correr mais rápido do que a menina. Se for um futebol, a gente vai entender que o menino vai sair melhor do que a menina, mas são atividades que ambos podem fazer. (Prof. 4, sexo masculino, 25 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 3 a 9 anos);

Não, porque as meninas, a participação delas no período das aulas, em termos de minutos, elas cansam um pouco mais, então o tempo delas é um pouco menor, mas então participou, tem a pontuação, os meninos também. Aí, não participou de nada, aí é trabalho teórico, alguma coisa diferenciada. Então a pontuação é igual, eu valorizo, avalio normal, por igual, mas a participação de algumas meninas é só um pouquinho menor, mas elas ganham a mesma pontuação dos meninos. (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Nesta análise, compreendemos que a essência que configura as concepções que os/as docentes trazem sobre como devem avaliar os alunos e as alunas se divide de duas formas, sob influência das diferenças biológicas e sob influência do fator cultural.

É inegável que as diferenças biológicas influenciam na performance de cada um dos grupos, e os fatores como velocidade e força são a prova disso.

Como se observa na pesquisa realizada por Souza et al. (2014), em que avaliaram a habilidade de controle de objeto por parte de meninos e meninas, os autores identificaram que os meninos apresentavam superioridade motora em cinco das seis habilidades estudadas.

Contudo, os autores atribuem essa superioridade ao fator cultural, visto que os meninos são incentivados, desde a infância, a praticar atividades relacionadas às habilidades motoras fundamentais, enquanto as meninas são incentivadas a praticar atividades mais calmas, relacionadas a práticas utilitárias. Estas diferenças relacionadas com o gênero e as habilidades motoras são mediadas pelos adultos e os estigmas sociais.

Deste modo, dizer que um menino ‘joga mais’³⁷ do que uma menina traduz um estereótipo de gênero. Existem meninas que jogam melhor do que meninos. Por mais que as argumentações tenham surgido sob o panorama geral dos/as alunos/as, sob a ótica dos/as docentes, é fundamental que as ideias genderizadas e estereotipadas desvançam do vocabulário e das práticas dos professores e das professoras.

A terceira regularidade encontrada emergiu das relações interpares, mais precisamente da comunicação dos/as docentes com os/as alunos/as, que se mostrou um tanto quanto assimétrica. Todos/as os/as participantes asseguraram que se comunicam bem com ambos os gêneros, mas em alguns relatos foi possível perceber que há uma adaptação genderizada na maneira como se comunica com cada grupo.

Mesmo falando para você sobre essa forma doce ou mais calma ou mais baixa no tom de voz, isso é, desde que seja necessário, desde que eu veja necessidade. Tem meninas que até para eu conseguir trazer para a aula eu converso de uma forma diferente para elas participarem, então é o que eu estou te falando, parte muito da necessidade. Inclusive tem meninos, não é só porque é menino que eu vou tratar gritando porque eles são meninos [...] eu citei as meninas porque, de uma forma geral, as meninas são tratadas mais dessa forma, mais carinhosa, mais doce, não tem muito a ver mesmo com o sexo não, é no geral. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos);

Tem um jeito diferente de conversar com os meninos e com as meninas, mas isso é uma coisa muito social. Os meninos eu falo: “meu” e “velho” toda hora, são gírias deles assim. As meninas não, às vezes falo também, mas é diferente, não sei te explicar como. Mas pensando assim no dia a dia da sala de aula, eu vejo que há uma diferença sim. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos);

De modo geral, não, mas tem as especificidades, porque quando eu percebo que alguma menina está diferente, aí a gente tem um jeito mais, um pouco delicado de conversar, às vezes tem alguma que está com algum problema, ou está naqueles dias, está com TPM, aí chega chorando [...] Então aí está mais delicada, aí tem um jeito mais, um jeito diferente de conversar. [...] As meninas também, no geral, exigem assim uma conversa diferenciada dos meninos. Os meninos já é mais direto, a menina às vezes é mais dengosa³⁸, mais carinhosa e tem mais um jeito de conversar, umas não gostam de um tom alto, eu tenho que falar mais

³⁷ No Brasil, popularmente utiliza-se a expressão ‘jogar mais’ onde o ‘mais’ não está ligado ao número de vezes que se joga, mas sim à qualidade da prestação. No mesmo sentido, também se usa ‘jogar muito’, para expressar a ideia de que se joga bem.

³⁸ A expressão ‘dengosa’ é usada de modo informal no Brasil. Sua definição no Dicio (Dicionário Online Português) é: “algo ou alguém que se apresenta ou se comporta de maneira manhosa, sedutora, ardilosa.”

mansinho, conversar, conversar primeiro um monte de coisa, para depois ir direto... [risos]
(Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Quando se fala em corpo feminino no desporto, há várias questões a serem analisadas. A variação hormonal trazida pela menstruação existe, mas não poderia ser um fator impeditivo para a prestação física das meninas. O fato de a menstruação ser referida como ‘problema de menina’ demonstra que a menstruação ainda é um ‘tabu’ na sociedade brasileira, o que pode colaborar para que as meninas se sintam desconfortáveis e incomodadas durante o período menstrual. “O estigma com o comportamento da mulher com a tensão pré-menstrual (TPM), por exemplo, é muito comum nas sociedades ocidentais” (Aguiar, 2020, p. 3).

De igual modo, observa-se nas falas dos/as docentes que existe uma adaptação na forma como se fala com as meninas, já que por norma a linguagem se desloca em direção à sutileza, à ternura e ao cuidado, deixando transparecer o estereótipo de gênero que conecta o feminino com a fragilidade, a delicadeza e a doçura.

Também encontramos regularidades no que respeita a divisão das equipes, quando feitas pelos/a professores/a. Percebemos que muitos/as docentes demonstraram, seja implícita ou explicitamente, que aplicam ou já aplicaram atividades diferenciadas para cada grupo, promovendo a separação por sexo. As justificativas para este tipo de separação dos/as alunos/as centram na facilidade na repartição dos espaços físicos, maturidade, força, interesse/participação dos/as alunos/as e a facilidade na organização das dinâmicas.

[...] ainda é necessário em algumas modalidades ser separado, não pelo professor, mas sim pelos alunos que pedem essa separação. [...] É porque, assim, quando eu busco uma atividade mista, eu sinto essa rejeição forte das meninas e sinto uma rejeição forte dos meninos também, que elas acham que eles vão machucar e eles acham que elas vão atrapalhar por não saber. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

E ainda a questão da estrutura física da nossa escola, do nosso país aqui no Brasil, são poucas escolas que têm duas quadras para fazer um trabalho diferenciado meninas e meninos, porque tem atividades que têm que ser separadas mesmo, em alguns casos, em alguns níveis, outros têm que ser mistos, dependendo da idade, tem meninas que são mais desenvolvidas do que os meninos, mas está ocorrendo uma evolução, sim. (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos);

É um grupo bem pequeno de meninas quando é futebol, assim, que os meninos vão jogar, entendeu? Aí eu passo outra atividade separada, eu falo “Querem jogar peteca? Então vão lá para a quadra de peteca, vocês jogam peteca ali, ou brincam”, ou eu divido o horário, faz assim 15 minutos de futebol, depois outros 15 minutos a gente faz peteca, faz uma queimada, aí tem a participação maior das meninas, mas o futebol em si a participação de meninas é bem pequena. (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Quando observamos as falas dos docentes, captamos que as propostas de atividade mais suaves para as meninas aparecem como se fosse um diferencial, algo com base inclusiva.

Porém, estes discursos nos levam, mais uma vez, a captar a influência de estigmas sociais e culturais nas dinâmicas deste contexto.

De igual modo, Souza et al. (2014) afirma que é possível observar uma tendência nas aulas de Educação Física, onde o planejamento e distribuição das atividades físicas se cinge a incentivar os meninos a participarem nas tarefas mais ativas, como o futebol, e a incentivar as meninas a participarem nas tarefas mais calmas, como por exemplo na amarelinha.

Sobre a não participação ou participação indireta das meninas nas práticas de esporte, Nunes, Pimenta, Sesana e Drigo (2014) realizaram um estudo com 159 alunos/as e identificaram que “há uma forte influência da reprodução equivocada dos adultos embutida no imaginário social e cultural de ambos os gêneros.” (p. 5). A interferência negativa da transmissão de valores equivocados nas relações de gênero parece provocar nas meninas o desinteresse e a vergonha, e nos meninos engendram a reprodução preconceituosa e de cunho machista.

Já no estudo feito por Mariano e Altmann (2016), identificou-se assimetrias no que concerne às expectativas docentes e aos incentivos oferecidos aos meninos e às meninas, seja por meio de falas ou de gestos. Estas atitudes por parte dos/as docentes podem, em maior ou menor grau, interferir na participação dos/as alunos/as nas aulas. Para além disso, a prestação dos meninos foi mais associada ao padrão de excelência, enquanto a das meninas era representada aquém do esperado. Neste sentido, ficou claro que a conduta docente era dicotômica, pois as meninas eram corrigidas de acordo com os seus erros e os meninos recebiam estímulos positivos em relação aos seus êxitos.

O terceiro subtema encontrado no âmbito deste objetivo perpassa a conduta adotada pelos/as docentes diante dos conflitos que emergem nas aulas de Educação Física, por meio de imposições e atribuições de gênero realizadas pelos alunos e pelas alunas. Pela regularidade, identificamos a mediação de demandas em nove entrevistas. O sentido mais recorrente foi o diálogo com fundamento na igualdade de direito à participação, encontrado na metade dos discursos.

Eu faço a desconstrução e mostro para eles que eles são iguais em termos de habilidade ou compreensão de jogo ou, eu acho que ele vai depender tanto dela quanto ela dele. Então, assim, eu procuro fazer essa desconstrução neles e nelas e que eles percebam o quão importante eles são uns para os outros e faço eles entenderem que é uma grande família. Na verdade, a sala de aula, o que eu digo, os seus colegas de sala de aula, eles passam tanto tempo juntos que eles precisam mais de cooperação do que essa forma separatista deles. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

Eu faço a intervenção no momento, então eu tento a conscientização, não é? De que não existe isso do que é para menino e para menina, que todo mundo pode praticar tudo, enfim.

Tento, quando vejo isso, fazer aulas voltadas para essa questão do gênero. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos).

As diferenças se mostram nos sentidos que os/as outros/as quatro docentes lidam nestas situações, são elas:

Repreensão:

Aí, eu paro, repreendo, vejo o que que aconteceu. Procuro ouvir também porque eu não saio só repreendendo a partir do que me relataram. Eu deixo a criança que praticou falar. Eu quero ouvir o lado dela também. Eu confesso que eu não sou desses que saem brigando por qualquer coisa, mas eu procuro ouvir primeiro o que que a criança está passando e aí sim, se ela me passar que realmente foi um ato de discriminação, aí sim a gente vai repreender. (Prof. 4, sexo masculino, 25 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 3 a 9 anos).

Diálogo com intenção de apaziguar o conflito, sem maiores esclarecimentos sobre a gênese do problema:

Não, eu converso, ponho para jogar, eu falo com eles, aí eles têm que aceitar, às vezes ficam com resistência, mas diz: “Não, eu vou ter que sair, eu vou ter que colocar as meninas”, aí eles aceitam. Mas alguns questionam muito por... tem dificuldade porque, por exemplo, quando tem duas meninas, aí tem que colocar uma em cada time, para ter igualdade, aí elas não querem, geralmente, querem ficar duas num time só, aí alguns meninos questionam que não, vão ficar com uma pessoa a mais, mas a gente vai ajustando de acordo com o que for melhor para ter a inclusão de todo mundo, aí acaba entrando num acordo, não sempre o melhor pedagógico, mas assim, o de aceitação social no meio ali, com o que alguma delas não seja excluída e que haja a participação, e que o objetivo de todas elas é de participar e jogar e os meninos, se der certo, aí o que combinar ali e der certo a gente opta e mantém o combinado. (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Solicitação de trabalhos/pesquisas acerca das questões de gênero:

É como eu te falei, cria estratégias metodológicas para que eles tenham acesso ao conhecimento. Não vou obrigá-los a dançar, mas vou pedir, por exemplo, que eles tragam para mim uma pesquisa, que eles busquem estilos de dança, por exemplo, que são consideradas homens para homens, danças masculinas. Principalmente em outras culturas, não é? Aqui no Brasil nós também temos modelos de dança, não são tão consideradas masculinas, mas que muitas vezes pela tradição são realizadas apenas por homens. Então eu inicio a estratégia metodológica por aí, eu peço que eles pesquisem isso para mim e tragam para mim. A partir daí eu inicio uma prática de atividade física, a partir do que eles conseguiram trazer para mim, isso no caso da dança e no caso da ginástica rítmica, são estratégias que eu já usei nas minhas aulas. (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos).

Relativização/brincadeira:

Não, sério, não. Realmente eu acabo meio brincando, falo "Que isso, cara, não tem nada disso, não. Você que não sabe jogar, vôlei é para macho também". Então eu levo muito na brincadeira. Eles também falam, eu vejo, com tonalidade de brincadeira, não falam num tom de agredir a pessoa, eles falam num tom de brincadeira, então também eu respondo, eu tento corrigir eles no ponto na brincadeira também. (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

As diferentes técnicas adotadas pelos/as docentes para mediar os conflitos oriundos das atribuições de gênero no contexto específico da Educação Física dialogam diretamente com

o comprometimento de atenuar as assimetrias de gênero ou com o reforço dos estereótipos. Uma possível justificativa para as práticas reprodutoras pode se assentar na falta de conhecimento da temática.

A autora Beatriz Carlos (2019) investigou se professores e professoras tinham consciência acerca das práticas educativas que reproduzem os estereótipos de gênero. Os/as docentes foram questionados/as sobre o conhecimento acerca da igualdade de gênero. Concluiu-se que alguns/mas dos/as professores/as estavam refletindo sobre as questões de gênero pela primeira vez, demonstrando a “falta de consciência, de questionamento e de reflexão dos/as próprios/as professores/as sobre os estereótipos de gênero na sala de aula, nos seus manuais, nas suas comunicações com os/as alunos/as e nas crenças que depositam neles” (p. 50).

Faz-se necessário salientar que, apesar da repreensão refletir algum resultado em detrimento da abstenção, cabe a reflexão sobre o uso do autoritarismo que não objetiva o esclarecimento. O processo de mediação do conhecimento deveria constituir-se na relação com o outro, através do diálogo e do respeito. Neste sentido, ao/à docente caberia a função de mediar o conflito e promover o debate sobre as origens dos pensamentos que o fundamentaram, motivando e auxiliando os/as alunos/as a construírem o seu conhecimento de forma crítica e autônoma, fornecendo um alicerce que irá prepará-lo para ingressar na sociedade como um ser ativo e comprometido com o atenuar das assimetrias de gênero.

O quarto e último subtema deste objetivo toca a abordagem das questões de gênero nas aulas de Educação Física, sejam elas teóricas ou práticas. Identificamos que a maioria dos/as entrevistados/as demonstrou trabalhar as questões de gênero somente sob demanda, como em reflexões sobre assuntos em alta na mídia, conflitos que emergiram durante as aulas ou a partir de questionamentos levantados pelos/as alunos/as.

Não. Chamar a atenção, assim, pontuar, não. Eu procuro dessa forma que eu te falei. Eu mesmo, sabendo de tudo o que está acontecendo, tentando levar para o lado social, para o lado afetivo. [...] Eu não coloco. Eu não pontuo ele isoladamente, entendeu? (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

Acho que não, assim, com o objetivo de abordar, mas acabei entrando no assunto. (Prof. 3, sexo feminino, 30 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II – 1 a 13 anos);

Não, não levei assim um conteúdo dessa forma, sempre foi um tema, quando eu conversei, de situações que aconteceram ou de assuntos que foram levantados, abordados, mas não fui eu que levei não, nunca levei o texto ou uma avaliação, alguma coisa no sentido não. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos).

A diferença encontrada neste tópico se exhibe no discurso de um professor que afirmou que trabalhava as questões de gênero fora da demanda, mas na análise do discurso, percebe-se que a abordagem estava relacionada ao fator biológico da questão.

Quando eu trabalhei corpo com eles e desenvolvimento. Então, quando eles começam a ter essa percepção do meu corpo, o corpo do menino é diferente do corpo da menina, ele precisa saber lidar com a diferença. Então, quando eu trabalho essa parte de corpo, eu costumo abordar isso em si. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos).

Compreende-se que a abordagem das questões de gênero, apesar de ser defendida ao longo das entrevistas, não faz parte do planejamento docente. Parece-nos que os/as docentes relacionam a abordagem da temática de gênero com uma aula específica, direcionada somente ao assunto.

Para Poloni e Furlan (2022) a maioria dos professores não trabalha as questões de gênero em suas aulas, pois demonstram dificuldades em relação à problematização da temática, “mesmo que isso acarrete a reprodução de uma educação física de cunho sexista, binário e biologizante.” (p. 1).

Nesta análise, identificamos um outro possível fator: o obscurantismo dos conceitos de gênero e de estereótipo.

Estereótipos de gênero? O que você quer dizer com isso? Me ajuda, não esquece que eu tenho 51 anos, me ajuda. (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

Então, as pessoas, hoje em dia, não sei porquê, as pessoas acabam tendo essa questão de estereótipo e, hoje em dia, tem vários níveis de gênero. Está havendo, agora, essa divisão aí. Então, acho que é mais por isso. Antes, era só menino e menina. Hoje em dia, já tem outros. (Prof. 3, sexo feminino, 30 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II – 1 a 13 anos).

Esta lacuna pode estar relacionada com a ideia de que os diferentes períodos de início da atividade profissional dos/as entrevistados/as remetem às diferentes épocas em que os/as entrevistados/as concluíram os seus cursos superiores em Educação Física. Isso deixa espaço para a suposição de que aqueles/as que graduaram por último tiveram mais orientações sobre o gênero, dado a maior disseminação do tema nos últimos anos. Porém a literatura não demonstra grandes atualizações sobre a exploração das relações de gênero no escopo dos currículos dos cursos superiores em Educação Física, como se observa nos estudos de Vasconcelos e Ferreira (2020), Araújo e Devede (2019) e Freitas e Júnior (2020).

Apenas três participantes demonstraram que abordam efetivamente as questões de gênero em suas aulas, fora da demanda e com o sentido de discussão/conscientização e,

inclusive, mencionam que esta é a orientação dada através dos currículos oficiais, como podemos observar abaixo:

Abordo a questão dos esportes, principalmente a questão dos esportes, futebol, futebol feminino, crescimento do futebol feminino e nas atividades de uma forma geral. [...] Ele é um conteúdo que a gente chama de conteúdo que está embutido dentro dos outros conteúdos. [...] Eu não chego e falo assim: “gente, hoje vamos discutir gênero”, não é o conteúdo central, mas ele está dentro das outras questões que a gente fala dentro da sala de aula. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos);

Sim, inclusive é o que o currículo orienta, não é? Fora disso é alienação ideológica de um movimento que acontece no Brasil que se chama escola sem partido, mas enfim. O currículo pede que a gente faça isso e eu vou te dar um exemplo de uma forma de abordagem, na dança de salão, por exemplo, quando eu ensino forró, na maneira de dançar tradicional o cavalheiro conduz a dama pelo salão, aí existe hoje em dia uma nova forma de dançar, que ela é mais contemporânea, que é a condução compartilhada. Então aí eu faço esse paralelo, por exemplo, do porquê o cavalheiro conduz a dama no estilo tradicional que foi criado lá atrás e porque hoje a gente tem a condução compartilhada e porque isso acontece hoje, porque evoluiu para isso e porque a gente espera que seja dessa maneira. Nas relações entre os gêneros, aqui eu não estou fazendo juízo de valor entre um estilo de dança e outro, eles escolhem, se eles quiserem dançar fora da escola qual eles vão adotar, mas é importante que eles tenham a consciência. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos);

Qualquer esporte que eu vou trabalhar, ou no início dos conteúdos do bimestre, os conteúdos que eu passo nos textos que a gente lê na sala, que eu explico, então sempre quando a gente já tem essa experiência e já aprendeu isso na faculdade [...] Então a gente acaba já abordando, de início já fala, para não... evitar já de ter alguma coisa, a gente já prepara eles e já aborda: “Tem esse lado negativo, que o pessoal fala, tem esse outro lado, mas não é assim e tal”. Então eu sempre converso, preparo eles antes. [...] Para que não haja essa disparidade de desigualdade, esse distanciamento de gênero, dessa situação que a gente convive, já conviveu e ainda tem, então a gente faz isso para tentar amenizar um pouco. (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 11 a 18 anos).

Ainda no terceiro objetivo, identificamos outra regularidade no que concerne à abordagem do gênero nas aulas. Alguns/mas docentes demonstram que enfrentam certa resistência social quando tentam trabalhar este tema em suas aulas. Os obstáculos parecem ser colocados pela sociedade, pelas famílias e/ou pela direção das escolas, que não aceitam a abordagem do tema ao alegarem que este é um assunto delicado, que causa controvérsia e desconforto.

É complicado porque a família, muita das vezes, ela não gosta que seja abordado esse tipo de assunto. A direção costuma pedir para não expor a sua opinião. [...] Não falar o que está errado e é basicamente isso. São as famílias e a direção (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

É o medo de falar de ideologia de gênero dentro da escola, o medo que a sociedade tem, o entendimento que a sociedade tem quando a escola trabalha as questões de gênero de achar que a escola está influenciando o ser humano a seguir um determinado gênero. [...] Exatamente o julgamento da sociedade. Quando eu falo o julgamento da sociedade é a pressão que as famílias, ditas como maioria padrão, a maioria padrão branca, hétero, de classe média alta, exerce dentro do espaço escolar. [...] Ainda existe um domínio de opinião desse público dentro da escola e isso influencia diretamente o que vai ser lecionado dentro da escola (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18);

A síntese dos resultados do terceiro objetivo, que se consubstancia em perceber se os/as professores/as reproduzem relações assimétricas de gênero nas suas práticas de ensino nos mostra que as aulas de Educação Física podem se tornar um solo fértil para a reprodução de estereótipos de gênero. Nas atitudes e práticas dos professores e das professoras, a reprodução das assimetrias de gênero se exhibe na adaptabilidade da disciplina às diferenças de gênero, através da diferenciação dos métodos de ensino e da forma como avalia os/as alunos/as. Também se apresenta nas relações interpares, por meio da comunicação assimétrica e da constituição das equipes genderificadas. Além disso, também captamos práticas reprodutoras na análise da conduta dos/as docentes diante das tensões de gênero e do modo como abordam, ou deixam de abordar, o gênero em suas aulas, seja por falta de planejamento, por não dominar o assunto ou por pressão de instituições externas, como a família e/ou o Estado.

4. Assimetrias e Atribuições de Gênero

4.1. Concepções biológicas e culturais

O quarto e último objetivo do presente trabalho está ligado ao eixo temático ‘assimetrias e atribuições de gênero’, na análise do tema sobre as concepções biológicas e culturais, mais precisamente no desporto como atribuição e nos contextos de socialização primária e secundária. Assim, este objetivo busca compreender quais sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as às assimetrias e atribuições de gênero, caso as identificassem na escola e nas aulas de Educação Física.

Ao longo da apresentação dos resultados obtidos na análise dos objetivos anteriores, os sentidos e os significados que os/as professores/as atribuem às assimetrias e atribuições de gênero por eles/as identificadas, tanto no âmbito escolar quanto no contexto particular das aulas de Educação Física foram se exibindo. Assim, as dimensões trabalhadas permitiram a leitura do modo como parecem se estruturar as assimetrias e atribuições identificadas por estes/as docentes e, até mesmo, como se fundamentam aquelas por eles/as reproduzidas.

As características pessoais e profissionais dos/as professores/as permitiram traçar o desenho do cotidiano em que se movimentam, a forma como se posicionam e os pensamentos e ideias que fundamentam não só as suas práticas, mas também a forma como observam as relações de gênero que emergem nas dinâmicas das suas aulas. Assim, os sentidos e significados atribuídos às assimetrias de gênero captadas nos discursos dos/as docentes estão ligados a duas dimensões: a dimensão biológica e a dimensão social/cultural.

A distinção biológica por vezes não se justifica, pois parece se sustentar na simples divisão homem-mulher sem qualquer aprofundamento sobre o que, de fato, compõe esta diferenciação.

Como expresso por alguns dos/as professores/as entrevistados/as, algumas diferenças biológicas entre homens e mulheres podem justificar assimetrias entre os grupos, mas estas diferenças se relacionam apenas com o desenvolvimento físico e, consequentemente, com a prestação física em si, como se pode identificar nos discursos abaixo:

[...] o seu desempenho físico, seu desempenho motor, de ter mais capacidade pulmonar para correr, mais resistência. Então eles conseguem fazer atividade por mais tempo, essas coisas. (Prof. 6, sexo feminino, 35 anos, Fundamental II – 9 a 14 anos);

Com relação ao sexo biológico, principalmente quando vai amadurecendo mais, os meninos vão criando mais musculatura do que as meninas, isso do ponto de vista biológico. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos);

eu trabalho com um público assim que dá as cólicas lá que tem hora que retorce, tem que pedir para ir embora, pedir à supervisora, à diretora para ir embora. (Prof. 9, sexo masculino, 40 anos, Fundamental II e Ensino Médio 11 a 18 anos);

Porém, o que captamos na análise é que a maioria dos discursos que se referem às diferenças biológicas fazem-se acompanhar por crenças culturais e socialmente difundidas, onde o biológico e o cultural se entrelaçam no processo de reprodução de assimetrias e estereótipos de gênero.

Porque querendo ou não, a gente sabe que o homem, ele é mais fisicamente preparado para o esporte, ele é mais potente, ele tem mais velocidade. Ele tem, enfim, o homem, ele é, o corpo do homem, ele é preparado mais fisicamente para o esporte. (Prof. 4, sexo masculino, 25 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 3 a 9 anos);

Então essa individualidade biológica, vou citar um exemplo, em uma aula de futebol em que o menino, eu posso tratar de uma forma em uma aula de futebol, handebol ou de basquete que seja mais direta, que eu possa passar alguma atividade. Eu não tenho essa necessidade de tanta explicação, de tanta demonstração, e para outro menino ou outra menina eu já precise demonstrar mais vezes, aceitar o erro, então é por aí, individualidade biológica é isso. (Prof. 5, sexo masculino, 39 anos, Ensino Médio – 14 a 18 anos);

Apesar da gente saber que há diferenças biológicas que as vezes limitam a mulher em determinado esporte, que limita o homem, não é que o homem vai sair mais prejudicado em relação a mulher em algumas modalidades. A gente sabe que tem componentes biológicos que vão determinar isso [...] (Prof. 7, sexo feminino, 45 anos, Ensino Médio – 15 a 18 anos).

Deste modo, ao refletir sobre os motivos que configuram os pensamentos e práticas dos/as docentes que usaram as diferenças biológicas como argumento, podemos pensar que existem várias teorias para responder a essa questão, mas a mais provável é que as pessoas associem as relações de gênero às diferenças biológicas porque historicamente essa é a maneira como as sociedades foram organizadas.

Assumimos, através da análise do discurso dos professores e das professoras, que estes observam e defendem as diferenças entre meninos e meninas através da lente biologista, o que traz como consequência uma série de assimetrias ‘incontestáveis’. A diferenciação biológica usada como argumento pode influenciar na luta pela igualdade de gênero, pois parece haver uma tendência de acreditar que as mulheres possuem características naturais que as tornam inferiores aos homens, ou que estes últimos têm competências ou aptidões inatas que os tornam melhores para determinadas atividades.

Já os discursos que se resguardam na dimensão cultural consideram que os estigmas e estereótipos difundidos através da socialização, seja ela primária ou secundária, influenciam as reproduções que ainda ocorrem no espaço escolar. A dimensão social/cultural aparece não só no discurso implícito, conforme mostrado acima, mas também no discurso explícito, como se observa a seguir:

Bom, aí, já é mais uma questão cultural. Então eu acho que a gente viu, a gente viveu em uma sociedade aonde meninos, talvez, isso lá atrás, os meninos, eles nasciam, eles tinham de presente uma bola. As meninas nasciam, tinham de presente uma boneca. Então, eu acho que vai mais culturalmente. [...] Porque volta naquela questão de sociedade. A sociedade determina que tal modalidade tende a ser para os meninos e tal modalidade tende a ser para as meninas. E a gente vê que isso não passa de uma enganação porque a gente tem, em determinadas atividades, mais praticadas por meninos, meninos tão habilidosos quanto as meninas. (Prof. 2, sexo masculino, 34 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – 2 a 17 anos);

Então nesse sentido da conscientização, só que na maioria das vezes eu acredito que isso vem de fora da escola, então é muito difícil a gente romper com isso na escola, não é? Porque como é que eu posso explicar? É como se eu fosse professor tentando romper com isso e o menino ou a menina está sendo bombardeada a todo momento com essas distinções fora da escola, seja pela família, seja pela sociedade, seja pelo grupo de amigos, seja pelo que ele vê na TV, seja o que ele assiste na internet. Então é muito difícil, para ser sincero, a gente romper com isso na escola. Mas estamos na luta. (Prof. 8, sexo masculino, 30 anos, Fundamental II e Ensino Médio – 12 a 19 anos);

Coisa enraizada na sociedade. Isso vem de décadas que está enraizada. É aquela coisa de mulher ser dona de casa, o homem ser o provedor do lar, o chefe. O esporte, futebol é o esporte de força, tem que ter força, é esporte viril, então é considerado para o homem. Outros esportes também de bola são viris também, o vôlei, o handebol, o basquete são esportes que tem que ter força muscular, tem que ter resistência, mas que não é era concedido à mulher ter essa destreza que têm os homens, que consideram que os homens têm, só os homens têm. (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

Destacaram-se os estereótipos associados ao comportamento, à conduta e à vestimenta, para além da atribuição de modalidades desportivas aos gêneros, o que constrange e causa distanciamento entre os/as alunos/as. No interior desta dimensão, a família se destaca como a maior mediadora da carga estereotipada, mas a escola parece estar direta ou indiretamente relacionada com o reforço das assimetrias de gênero.

No fim da entrevista, os/as docentes foram convidados/as a fazerem uma autoanálise para responderem à pergunta “se considera um reprodutor de estereótipos ou um agente de mudança?”, onde todos/as os/as docentes responderam que se consideram agentes de mudança. Porém, como vimos, por vezes, alguns/mas acabam por reproduzir os estereótipos de gênero. A seguir, destacamos alguns trechos que comprovam esta afirmação:

[...] deixa eles lá na quadra, então, já que eles gostam de bola, menino nessa idade é sinônimo de bola, não é? (Prof. 1, sexo feminino, 51 anos, Ed. Infantil e Fundamental I – 4 a 12 anos);

Porque acho que quando a gente entra em sala, no caso, na quadra, a gente tem que pensar na igualdade. Quando eu passo a separar um do outro, sem querer, a gente acaba mostrando que há uma diferença. Embora haja, haja essa diferença, mas eu não preciso colocar aquilo ali explícito que o menino joga mais do que a menina. Eles podem, entre si, jogar juntos. Um ajuda o outro. Eu acho que tem que ser assim. (Prof. 3, sexo feminino, 30 anos, Ed. Infantil, Fundamental I e II – 1 a 13 anos);

E tanto quando é o homem que é homossexual, você não vê ele jogando futebol, é interessante isso em esportes, não é? Eu não sei que coisa que tem no esporte que homem que é homossexual gosta de jogar vôlei e mulher que é homossexual gosta de jogar futebol. [...] Não tem um homem homossexual gostar de futebol. É que vice-versa tem, mulher homossexual gostar de vôlei, de outros esportes, sim. (Prof. 10, sexo masculino, 48 anos, Ensino Médio – 15 a 19 anos).

Apesar de todos/as se identificarem como agentes de mudança, alguns/mas acabam por reproduzir e reforçar os estereótipos e assimetrias de gênero, talvez porque acreditam que, na prática, esta é a forma correta de se comportar, ou simplesmente porque foram socializados numa sociedade androcêntrica que os ensinou a acreditar que existem diferenças entre homens e mulheres.

Em síntese, os resultados encontrados na análise do quarto objetivo associado a compreensão acerca dos sentidos e significados atribuídos pelos/as docentes às assimetrias e atribuições de gênero identificadas na escola e nas aulas de Educação Física, demonstraram que estes sentidos e significados se movimentam em dois sentidos, o biológico e o cultural. Porém, através da análise, foi possível perceber que em determinados momentos é a cultura que influencia as opiniões em que as diferenças biológicas são trazidas a pauta, o que demonstra a existência de uma linha muito tênue entre estas duas dimensões. Sem autorreflexividade acerca das práticas e falas em que a reprodução de assimetrias e estereótipos de gênero ficou clarificada, todos/as docentes se consideram agentes de mudança.

CONCLUSÕES

O objetivo que guiou esta investigação foi verificar as práticas e atitudes que demonstrassem a existência, ou não de assimetrias de gênero no âmbito escolar, mais especificamente no contexto das aulas de Educação Física. Os objetivos específicos delimitaram o estudo e propuseram a verificação da existência de uma percepção sobre assimetrias e atribuições de gênero no âmbito escolar e no contexto particular das aulas de Educação Física. Neste contexto específico, também se propôs analisar quais assimetrias e atribuições, como e em que situações se manifestavam, além de investigar se os/as professores/as reproduzem relações assimétricas de gênero em suas práticas de ensino. De igual modo, propôs-se a compreender quais eram os sentidos e os significados atribuídos pelos/as docentes às atribuições e assimetrias de gênero por eles/as identificadas no âmbito escolar e nas aulas de Educação Física.

Para tal, recorremos a uma metodologia de natureza qualitativa. Foram realizadas dez entrevistas individuais a professores e professoras de Educação Física, ativos/as no ensino regular de escolas públicas e particulares de dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A partir da análise dos discursos recolhidos, optou-se pela apresentação de resultados por objetivo específico. Dado que este estudo foi realizado com uma amostra simbólica, para demonstrar como se configuram as relações humanas no que respeita o gênero no ambiente escolar, as conclusões descritas a seguir se encaixariam melhor na ideia de considerações finais, pois não encerram as discussões sobre o assunto. Assim, passamos a expor, de modo muito sintético, os principais contributos empíricos desta investigação, que poderão servir como complemento às futuras investigações sobre o gênero no ambiente escolar.

Relativamente ao primeiro objetivo, percebemos que apesar do equilíbrio nas respostas diretas à questão “a escola combate ou reforça os estereótipos de gênero?”, parece que na prática não cabe tamanha imprecisão. Apesar da ausência da autorreflexividade, a percepção de assimetrias e atribuições de gênero no âmbito escolar por parte dos/as docentes ficou nítida nos discursos e permitiu que percebêssemos, inclusive, que a opinião do corpo docente é assimétrica, haja vista que a presença masculina é menor, principalmente nos primeiros anos da escolaridade.

Entendemos que os estereótipos ainda funcionam como um ‘crivo’ que reforça as assimetrias de gênero no âmbito escolar. As escolas em que os/as entrevistados/as lecionam ainda categorizam atividades por gênero e exprimem diferentes expectativas comportamentais

para meninos e meninas, normalmente atrelando uma conduta passiva às meninas e uma conduta ativa aos meninos.

Para além disso, nestas escolas notou-se o controle assimétrico das roupas usadas pelos alunos e pelas alunas, dado que a atenção sobre o tipo de indumentária usada é sempre direcionada às meninas, sob pretexto de que o traje é capaz de suscitar a atenção sexualizada por parte dos meninos. Este achado indica que a regulação dos corpos femininos permanece perpetuada por agentes de vários setores das instituições escolares, principalmente pelos/as profissionais da coordenação/direção. Sob a imposição do que as meninas podem ou não podem usar e como devem se relacionar com o seu corpo, detém-se o corpo feminino sempre resguardado do olhar masculino, num discurso um tanto quanto estereotipado, que se escuda numa aparência de cuidado e proteção. Neste sentido, importa referir que este tipo de controle não garante inviolabilidade dos corpos femininos, mas tende a gerar constrangimento. Além disso, corre o risco de perpetuar, no interior da escola, a ideia culturalmente imposta de que os meninos têm o direito de ficar “doidos” ou “assanhados”, palavras de alguns/mas professores/as. A sociedade, ao incutir este tipo de comportamento nos meninos/homens, parece admitir que se espera que estes estejam sempre dispostos à necessidade permanente de terem de apresentar atitudes sexualizadas.

A homogeneidade na análise do primeiro objetivo apontou para a necessidade de repensar as práticas escolares, que permanecem baseadas numa cultura que traz resquícios patriarcais, compatíveis a ainda existente estereotipização de gênero, apesar dos avanços paulatinos que cercam as relações de gênero. Estes resultados nos levam à suposição que mesmo que a escola busque desconstruir padrões de gênero impostos, acaba por se perder nas próprias ações estabelecidas no cotidiano, seja no modo como organiza os espaços, nas expectativas que coloca sobre os/as alunos/as, na forma como lida com as questões relativas ao gênero e até mesmo na divisão dos/as agentes que ali transitam.

No segundo objetivo, que concerne à percepção de assimetrias e atribuições na Educação Física, os/as professores/as identificam assimetrias e atribuições de gênero, mas tendem a direcionar suas respostas às atitudes e expressões verbais dos/as alunos/as, que associam determinadas atividades da aula ao gênero, fazem atribuições durante a escolha dos times e se envolvem/participam das aulas de forma dicotômica. Estes resultados parecem estar relacionados com as construções socioculturais baseadas no binarismo em que os/as alunos/as estão imersos e acabam por naturalizar e transportar para a escola, e em última análise para as aulas de Educação Física.

No terceiro objetivo, ao aprofundamos a análise ao discurso intrínseco, que revelava a real conduta dos/as docentes no que respeita o gênero, concluímos que boa parte destes/as, em maior ou menor grau, também acabam por reproduzir estereótipos de gênero, reforçando as relações assimétricas. Os resultados demonstraram que os/as docentes acabam por reproduzir assimetrias e atribuições de gênero de diversas maneiras, como na adaptação da disciplina às diferenças de gênero, nas relações interpares, na forma como se posicionam diante de situações conflituosas de gênero e até mesmo na ausência da abordagem do tema fora deste tipo de demanda.

No quarto objetivo, que diz respeito aos sentidos e significados atribuídos pelos professores e pelas professoras às assimetrias e atribuições de gênero, compreendemos que estas dicotomias são reguladas por dois principais fundamentos. O primeiro diz respeito à influência sociocultural, que remete à socialização a que os/as docentes foram submetidos, submersos numa sociedade que parece continuar reproduzindo relações assimétricas de gênero. O segundo fundamento baseia-se nas diferenças biológicas, apesar dos fundamentos teóricos da biologia por vezes não conseguirem suprir a argumentação dos/as docentes, pois remetem a concepções culturais. Isto indica que até mesmo a construção destes pensamentos parece estar carregada de estigmas e estereótipos de gênero culturalmente difundidos e que já deveriam ter sido superados, principalmente por se tratar de sua reprodução no ambiente escolar.

As práticas assimétricas derivadas dos contextos em que os/as professores/as entrevistados/as se movimentam na escola parecem revelar-se como um espelho, não só da educação formal que estes tiveram aquando da sua formação curricular, enquanto alunos/as e professores/as, mas também da sociedade, pois acometem ao público feminino com maior intensidade. A cobrança se apresenta através dos discursos dos/as professores/as, algo excessivo em relação às roupas, às críticas e opiniões inapropriadas sobre como tratar e mostrar o próprio corpo, aos estigmas referentes à menstruação, à autocobrança das meninas - relatada pelos/as professores/as - associada à estética e ao ideal de beleza, entre tantas outras questões. A cobrança significativa está, de alguma forma e dentro de alguns contornos, mais virada para as mulheres do que para os homens, como demonstrado nestes contextos escolares, com estes/as professores/as, e ao que parece, também na sociedade em geral, independentemente da motivação.

Estes resultados evidenciaram lacunas a serem ultrapassadas no que respeita a formação acerca do gênero. Ao que tudo indica, existe uma carência, não só na formação docente, mas também na instrução dos demais profissionais das instituições escolares em que

os/as entrevistados/as se movimentam, que também estão em contato direto com os alunos e alunas e que parecem trazer cargas estereotipadas para o ambiente escolar.

A opacidade sobre as questões de gênero identificada nos discursos dos/as professores/as parece ser resultado da ausência de políticas públicas comprometidas com atenuar as assimetrias de gênero, ou pelo menos colocá-las sob discussão. Sem acesso à informação, fica livre o caminho para a reprodução de pensamentos e práticas baseadas no senso comum, que contribuem para o reforço de estereótipos e de preconceitos de gênero. De igual modo, se existe uma falha na entrega da informação/formação entre o Estado e os/as profissionais, neste caso entre os/as professores/as haverá também uma falha no repasse da informação para os alunos e alunas.

Importa lembrar que as assimetrias de gênero reproduzidas no âmbito escolar e no contexto específico da Educação Física já não são, como há tempos, repudiadas pelo Estado brasileiro através dos currículos oficiais. Sob influência de uma governação de direita, iniciada em 2018, o ideário político que passou a vigorar no Brasil não se mostrou comprometido com o atenuar das mesmas assimetrias. Sendo assim, não nos parece justo cobrar dos professores e professoras um empenho notório com esta causa.

Por outro lado, reconhecemos que a escola não pode enfrentar sozinha problemas cuja origem deve-se, em grande parte, a profundas desigualdades sociais, mas não podemos ser reducionistas a ponto de delegar toda e qualquer responsabilidade a fatores externos, camuflando muitas vezes concepções transportadas pelos agentes que se movimentam neste contexto social e que parecem permanecer carregadas de estigmas, estereótipos e até mesmo preconceitos.

No entanto, ficou nítido que a simples abordagem das assimetrias de gênero, durante as entrevistas, conduziu por momentos a um estado de autorreflexão por parte de alguns/mas dos/as professores/as e à tomada de consciência acerca da estrutura das relações assimétricas de gênero que se revelam nos contextos em que lecionam. Isto poderá, num vislumbre otimista, despertar nestes/as docentes algum interesse em abordar as questões de gênero, esteriotipização e desigualdade de modo consistente nas dinâmicas programadas para as aulas, bem como a vontade de buscar mais informações sobre o tema, para que possam lidar com as situações de gênero que emergem em suas aulas de maneira mais efetiva e menos reprodutora.

Considera-se que todos os objetivos propostos no início deste trabalho foram supridos. Como resposta à questão que nos levou à presente investigação: “Qual é a relação da escola e dos/as docentes com o reforço das assimetrias de gênero ou com a promoção da mudança do

cenário social atual?”, de fato, os contextos escolares estudados através dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as acabam por reforçar as assimetrias e atribuições de gênero. Sendo assim, as escolas e as aulas de Educação Física parecem apresentar-se, através dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as, como contextos que tendem a normalizar as relações de gênero dicotômicas ao reforçarem traços rígidos de masculinidade e de feminilidade e ao reproduzirem, em ações e palavras, traços de desigualdade de gênero que parecem ainda vigorar na sociedade atual.

A imposição de padrões de gênero que direciona a configurações binárias e rígidas pode ocasionar um procedimento inoperante, excludente e despido de significado, o que não condiz com os avanços já alcançados e com a sociedade equitativa que tanto se almeja. Neste sentido, parece-nos interessante que a escola, ao invés de reproduzir a cultura dominante, se sirva do conhecimento para acessar as estruturas dicotômicas da sociedade, instigando naqueles que ali se movimentam o domínio crítico necessário para romper com estas mesmas estruturas.

A educação, cuja essência é um processo social, é promovida pelas instituições escolares que devem auxiliar a desconstrução dos estereótipos, das atribuições e dos preconceitos de gênero, em prol da equidade. No entanto, com a colaboração dos agentes inseridos nestas instituições, que por vezes, vêm ‘carregados’ de valores e crenças que vigoram na sociedade, acabam por perpetuar estas mesmas assimetrias de gênero.

Este trabalho, apesar de contar com um pequeno grupo de professores/as, diante das dimensões continentais do Brasil, acabou por evidenciar que em alguns locais, a sociedade brasileira ainda caminha a passos lentos rumo à equidade de gênero. Afinal a escola, suposto pilar desta demanda, parece permanecer influenciada por um viés que, segundo alguma literatura apresentada, é adjetivado de ‘arcaico’ e ‘conservador’, que insiste em categorizar e segregar de acordo com o gênero.

Apresentando agora as limitações que se impuseram na concretização deste trabalho, estas estiveram relacionadas com questões associadas ao fato dos/as professores/as entrevistados estarem no Brasil e a pesquisadora em Lisboa. Esta distância foi sentida no primeiro contato com alguns/mas deles/as, que demonstraram certa resistência com o uso da plataforma Zoom Meetings. A outra limitação da pesquisa ocorreu pelo mesmo motivo, mas já no decorrer de algumas entrevistas. Nos momentos em que a rede da internet ficava instável, era possível observar que a fluidez da entrevista ficava sutilmente comprometida, demandando mais tempo para que a comunicação retornasse à profundidade precedente.

O fato de perceber que os/as professores/as estão, nos dias de hoje, num momento de viragem associado ao contexto social e político do Brasil, instigou a vontade desenvolver este trabalho num outro sentido, onde o foco poderá ser colocado sobretudo na discussão da possível influência do contexto governamental na forma como os/as professores/as se apresentam nas aulas de Educação Física no que respeita o gênero. Também seria interessante trabalhar com uma amostra mais ampla, que representasse todos os estados brasileiros.

Para outros estudos, fica a sugestão da realização de investigações que deem voz aos alunos e suas famílias, a fim de perceber qual o papel da socialização primária no reforço das assimetrias e atribuições de gênero, bem como de que modo diferentes percursos escolares e perfis socioeconômicos familiares podem influenciar a estereotipização de gênero. Do mesmo modo, seria interessante desenvolver uma investigação no mesmo sentido dos estereótipos de gênero, mas com o intuito de perceber se existem diferenças entre estudantes de escolas públicas e os de escolas particulares brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, P. (2020). Políticas públicas para a promoção de igualdade de gênero. *Instituto Português de Relações Internacionais*, 59, 1-7.
- Almeida, C. (2018). Gênero, trabalho e cidadania: Função igual, tratamento salarial desigual. *Revista Estudos Feministas*, 26(3), 1-20.
- Almeida, G. & Santos, M. (2019). Práticas educativas, memórias e oralidades. *Revista do Pemo*, 1(3), 1-15.
- Althusser, L. (s.d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Altmann, H.; Mariano, M. & Uchoga, L. (2012). Corpo e movimento: Produzindo diferenças de gênero na educação infantil. *Pensar a Prática*, 15(2), 272-550.
- Alvarez, T. & Vieira, C. C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de gênero: Breves reflexões. *EXEDRA REVISTA CIENTÍFICA ESEO*, 8-17.
- Alves, Z. & Silva, M. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: Uma proposta. *FFCLRP – USP*, 2, 61-69.
- Amâncio, L. (1992). As assimetrias nas representações do gênero. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-21.
- Amâncio, L. (1993). Gênero – Representações e identidades. *SOCIOLOGIA – PROBLEMAS E PRÁTICAS*, 14, 127-140.
- Amâncio, L. (2003). O gênero no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, XXXVIII(168), 687-714.
- Anjos, L. & Mendes, B. (2015). *Homofobia no futebol masculino brasileiro: Algumas reflexões*. Comunicação apresentada na Jornada BH sem Homofobia, Belo Horizonte.
- Araújo, A. & Devede, F. (2019). “Gênero” e “sexualidade” na formação em Educação Física: Uma análise dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do Rio de Janeiro. *Arquivos em Movimento*, 15(1), 25-41.
- Arruzza, C. (2015). Considerações sobre gênero: Reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. *Revista Outubro*, 23(1), 33-58.
- Asbahr, F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: Uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 265-272.
- Auad, D. & Corsino, L. (2018). Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. *Revista Estudos Feministas*, 26(1).
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Beltrão, J.; Taffarel, C. & Teixeira, D. (2020). A educação física no novo ensino médio: Implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 16(43), 656-680.
- Bittencourt, D. & Silva, J. (2018). *Relações de gênero e educação física: Percepção de professoras e professores*. Comunicação apresentada no III seminário internacional corpo, gênero e sexualidade, Rio Grande.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, Lda. ISBN: 972-0-34112-2.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1992). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Ed. Vega.
- Brito, T. (2018). *Diversidade na escola e crenças de profissionais: Reprodução de estereótipos ou promoção de respeito?*, 1-21.
- Camargo, W. (2014). Considerações antropológicas sobre sexualidades e masculinidades no esporte. *Revista @ntropologia da UFSCar*, 6(1), 41-62.
- Cardoso, S. V. S. C. (2013). Conciliação família-trabalho em famílias monoparentais: Uma abordagem comparativa de gênero. Tese apresentada ao departamento de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de doutora, orientada por Karin Wall.
- Carlos, B.N. (2019). A educação para a (des)igualdade de gênero: O papel da educação na (re)produção dos estereótipos de gênero. Dissertação apresentada ao departamento de Ciências Sociais e Humanas da Faculdade Nova de Lisboa, para obtenção do grau de mestre, orientada por Ana Lúcia Teixeira, Lisboa.
- Cisne, M. (2015). Direitos humanos e violência contra as mulheres: uma luta contra a sociedade patriarcal-racista-capitalista. *Londrina*, 18(1), 138-154.
- Costa, L.; Santos, M. & Junior, E. (2014). O discurso médico e a educação física nas escolas (Brasil, século XIX). *Ver Bras Fís Esporte*, 28(3), 273-282.
- Creswell, J. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3ª ed.). Penso. ISBN: 9788-5658-4888-6
- Decreto-Lei nº 3.199/41 de 14 de abril. Legislação federal. Rio de Janeiro.
- Dicio – Dicionário online de Português. (2009-2023). Retirado a 5 de maio, 2023, em <https://www.dicio.com.br>.

- Dornelles, P. (2012). Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cad. Cedes*, 32(87), 187-197.
- Diretoria de Estatísticas Educacionais [DEED]. (2020). *Censo da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] & Ministério da Educação [MEC].
- Felgueiras, A. (2017). Breve panorama histórico do movimento feminista brasileiro. Das sufragistas ao ciberfeminismo. In *Revista Digital Simonsen*, 6. Retirado a 17 outubro, 2022, em <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2017/05/pronto-para-o-site.pdf#page=108>.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa. Um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Freitas, M. & Júnior, O. (2020). Gênero, sexualidade e educação física: Formação prática e docente. *Motricidades*, 4(3), 217-230.
- Fuentes, P. (2021). Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 representam um marco na igualdade de gênero. *Jornal da USP*. [versão eletrônica] Retirado a 15 de junho, 2022, em <https://jornal.usp.br/atualidades/jogos-olimpicos-de-toquio-2021-representam-um-marco-na-igualdade-de-genero/>.
- Furlan, C.C. & dos Santos, P.L. (2008). Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: Reflexões acerca da invisibilidade. *Motrivivência*, 30, 28-43.
- Gallahue, D. (2009). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças adolescentes e adultos*. Porto Alegre: AMGH.
- Garbarino, M. (2021). Queixa escolar e gênero: A (des)construção de estereótipos na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-21.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. 6ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas S.A., 6ª Edição. São Paulo ISBN: 978-85-224-5142-5.
- Gomes, D.; Oliveira, R. & Gasparin, J. (2022) Educação Física escolar: Concepções de jovens, adultos e idosos. *Praxia*, 4, 1-7.
- Gomes, G. & Souza, M. (2020). A secundarização da educação física na reforma do ensino médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 12(1), 390-400.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

- Jaco, J. (2012). *Educação física escolar e gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas*. Dissertação apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Helena Altmann.
- Júnior, O. M. S. (2020). Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: Construindo processos educativos empoderadores. In I. Wenzel, P. Athayde & L. Lara, *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Gênero e sexualidade no esporte e na educação física* (Eds., pp. 47 – 61). Edufrn.
- Küchemann, B.; Bandeira, L. & Almeida, T. (2015). A categoria gênero nas ciências sociais e sua interdisciplinaridade. *Revista do Ceam*, 3(1), 63-81.
- Lazdan, A.M.; Reina, F.T.; Muzzeti, L.R. & Ribeiro, P.R.M. (2014). A dominação masculina de pierre bourdieu: críticas e reflexões a partir da psicologia analítica. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO*, 9(2), 470-487. Retirado a 18 de junho, 2022, em <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866415022.pdf>.
- Lima, D. (2017). A participação feminina no futebol nas aulas de Educação Física Escolar: Por quê não? Trabalho monográfico apresentado como requisito final para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília – Pólo.
- Lima, R. (2012). Para compreender a história da educação física. *Educação e Fronteira On-Line*, 2(5), 149-159.
- Machado, H. (2005). *Noções elementares sobre poder, desigualdades e classes sociais nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Mariano, E.R.; Silva, F.E.L. da; Souza, S.; Rizzo, D.T. de S.; Rosa, V.A.V. & Monteiro, L.F. (2021). Elas podem se machucar: As lutas no combate ao preconceito de gênero na Educação Física Escolar. *Research, Society and Development*, 10(3).
- Mariano, M. e Altmann, H. (2016). Educação física na educação infantil: Educando crianças ou meninos e meninas? *Cadernos pagu*, 46, 411-438.
- Marques, T. (2014). *É o gênero uma construção social?*. Universidade de Lisboa
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, 16(2), 333-357.

- Matos, N.; Brasileiro, G.; Rocha, R. & Neto, J. (2016). Discussão de gênero nas aulas de educação física: Uma revisão sistemática. *Motrivivência*, 28(47), 261-277.
- Melo, G.F.; da Silva, A.A.; Durães, G.; Cardoso, F.L.; Formiga, N.S.; de Sousa, I.R.C. & Sampaio, T.M.V. (2015). Estereótipos de gênero aplicados a homens atletas praticantes de esportes culturalmente femininos: A percepção de leigos, profissionais de educação física e atletas profissionais. *Revista brasileira Ciência & Movimento*, 23(3), 30-37.
- Miguel, L.F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621.
- Minayo, M. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12.
- Ministério da Educação [MEC]. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica.
- Ministério da Educação [MEC] (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio [OCEM]*. Brasília, Distrito Federal: MEC.
- Ministério da Educação [MEC] (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais*. Brasília, Distrito Federal: MEC.
- Monteiro, M. (2016). Gênero e a naturalização das diferenças na educação física escolar. *Colégio Pedro II – Revista do Departamento de Educação Física. Temas em Educação Física Escolar*, 1(1), 53-71.
- Nunes, H.; Pimenta, T.; Cesana, J. & Drigo, A. (2014). Educação Física, futebol e gênero: Uma proposta de ensino a partir das relações de poder. *Pensar a Prática*, 17(4), 1-15.
- Oliveira, A.; Melo, G.; Santos, I.; Alencar, I. & Loures, M. (2017). As socializações primárias e secundárias: Quando o indivíduo sai da sua microbolha e se torna produto da sociedade [versão eletrônica]. *Jornal Eletrônico*, 1, 33-48.
- Oliveira, L.; Jesus, D; Arruda, M.; Cunha, M. & Araújo, R. (2010). Estereótipos de gênero em adolescentes: Uma análise da influência escolar sobre a formação, manutenção e mudança dos estereótipos. *Interação Psicol.*, 14(2), 205-219.
- Oliveira, M. (2019). Desenvolvimento motor e habilidades motoras: Análise comparativa entre meninos e meninas. *Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu*, 1(1), 87-94.
- Oliveira, M.; Jaeger, A. & Roth, V. (2019). Estereótipos de gênero e educação física: Diálogos com estudantes de ensino médio. *Arquivos em Movimento*, 15(1), 75-96.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2015). *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Pires, A.; Bufalo, R.; Parente, T. & Impolcetto, F. (2022). Gênero e educação física escolar: Reflexões a partir da aplicação do modelo do sport education. *Revista Corpoconsciência*, 26(2), 149-164.
- Poloni, L. H. & Furlan, C. C. (2022). Educação Física escolar e as questões de gênero: A prática pedagógica em foco. *Motrivivência – Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, 34(65), 1-22.
- Rei, B. & Lüdorf, S. (2012). Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): Balanço histórico e novas perspectivas. *Ver. Educ. Fis/UEM*, 23(3), 483-497.
- Rocha, C. (2020). O consumo simbólico do esporte e o jornalismo feminista: Entrecruzamentos discursivos na representação da mulher esportista na imprensa feita por e para mulheres. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing, orientada por Eliza Bachega Casadei, São Paulo.
- Rocha, C. C. M. (2009). A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar. Dissertação apresentada ao departamento de Psicologia do Desporto da Universidade Técnica de Lisboa, para obtenção do grau de mestre, orientada por Ruy Jornada Krebs, Lisboa.
- Rosendo, A.P. (2009). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron*. Covilhã: Recensões Lusosofia.
- Saffioti, H. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Editora Moderna.
- Saffioti, H. (2011). *Gênero, patriarcado e violência*. 2ª Ed. São Paulo: Graphium Editora.
- Santos, A. (2018). A nova Base Nacional Comum Curricular: Uma análise da exclusão dos termos gênero e orientação sexual à luz de Michel Foucault. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau/SC.
- Santos, I. (2016). *As mulheres árbitras de futebol: Um estudo sobre tecnologias de gênero e perspectivas da divisão sexual do trabalho*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica) da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do grau de mestre em Crítica Cultural, orientada por Suely Aldir Messeder.

- Santos, S. (2021). Homens na docência da educação infantil: Uma análise baseada na perspectiva das crianças. In *Revista Brasileira de Educação*, 26. Retirado a 9 março, 2023, em <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2017/05/pronto-para-o-site.pdf#page=108>.
- Sarmiento, T. & Mota, A. (2022). Crianças, gênero e educação. *Interações*, 61, 190-210.
- Severino, A. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, C.; Barros, F.; Halpern, S. & Silva, L. (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cad. Pesqui*, 107, 207-225.
- Silva, C.; Brancaloni, A. & Oliveira, R. (2019). Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (Des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1538-1555.
- Silva, D. (2020, setembro, 24-25). *Gênero e orientação sexual na base nacional comum curricular*. Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Eixo 5 – Educação, corpo, sexualidade, gênero. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE.
- Silva, J.; Maraschin, A.; Funari, C.; Mello, E. & Junqueira, S. (2020). Gênero e sexualidade na BNCC: Uma análise sob a perspectiva freireana. *Revista Diversidade e Educação*, 8(2), 152-176.
- Silva, J. (2021). As relações de gênero na educação física escola: Um estudo de revisão bibliográfica. *Revista História em Reflexão*, 15(29), 232-246.
- Silva, M. (2005). A construção/estruturação do gênero na aula de Educação Física no ensino secundário. Tese apresentada ao Departamento de Ciências do Desporto da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física para obtenção do grau de doutor, orientada por Paula Botelho-Gomes, Porto.
- Silva, M. & Costa, M. (2018). Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 15(2), 55-72.
- Silva, P.; Botelho-Gomes, P. & Queirós, P. (2006). Género e desporto: a construção de feminilidades e masculinidades. *Revista Digital - Buenos Aires*, 11(96).
- Silva, P.; Botelho-Gomes, P. & Queirós, P. (2017). *As actividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- So, M.; Martins, M. & Betti, M. (2018). As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. *Motrivivência*, 30(56), 29-48.

- Sousa, M. (2003). *A educação física e os estereótipos de gênero*. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências do Desporto da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto para obtenção de grau de mestre, orientada por Paula Silva, Porto.
- Sousa, M. & Silva, J. (2019). Gênero e sexualidade no currículo do ensino médio: O que pensar sobre? Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Anais VI CONEDU, Campina Grande, Brasil.
- Souza, L. (2012). A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista LABOR*, 1(7), 20-34.
- Souza, M.; Zanella, L.; Bandeira, P.; Silva, A. & Valentini, N. (2014). Meninos e meninas apresentam desempenho semelhante em habilidades motoras fundamentais de locomoção e controle de objeto? *Cinergis*, 15(4), 186-190.
- Teixeira, M., Lopes, F., & Gomes, A. (2019). Gênero e feminismo: Conceitos e perspectivas. *Revista Caderno Espaço Feminino*, 31(1), 405-430.
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, 39(142), 138–142.
- Uchoga, L. (2012). *Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*. Dissertação apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Helena Altmann.
- Vaisman, E. (2006). Althusser: Ideologia e aparelhos de estado - Velhas e novas questões. *Projecto História*, 33, 247-269.
- Vasconcelos, C.M.T. & Ferreira, L. A. (2020). A formação de futur@s professor@s de educação física: Reflexões sobre gênero e sexualidade. *Edur • Educação em Revista*, 36.
- Visentini, Í.; Perlin, L.; Nunes, D. & Spinelli, L. (2019). Construindo o gênero na Escola: Ações Visíveis e Invisíveis. *Revista Latino-Americana de estudos em Cultura e Sociedade*, 5, 1-15.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Informado

Antes de começarmos, quero agradecer a colaboração neste trabalho de investigação.

Também quero dar início à entrevista perguntando se me permite gravar esta entrevista. Para manter o total anonimato da sua colaboração, solicito que desligue a sua câmara para que o único registo deste momento de recolha de informação seja o áudio decorrente da aplicação das questões.

As informações recolhidas serão analisadas mantendo o anonimato dos entrevistados. O entrevistado nunca será identificado, nem a escola onde leciona.

Poderá desistir da entrevista em qualquer momento.

Se quiser saber a razão da apresentação de qualquer pergunta, pode questionar em qualquer momento.

Se não quiser responder a uma questão em particular, basta afirmar a sua indisponibilidade para o fazer.

Apêndice II – Guião de Entrevista

Esta entrevista tem como objetivo a recolha de informação sobre o modo como se estruturam as relações de gênero nas aulas de Educação Física e que dinâmicas são colocadas em prática nos diferentes contextos nestas aulas. Deste modo, é fundamental ouvir os/as professores/as desta disciplina para, com isso, captar atitudes, práticas, sentidos e significados atribuídos às questões de gênero nas aulas de Educação Física.

Este estudo, no qual serão realizadas 10 entrevistas, tem o intuito de perceber como se estruturam estas questões nos contextos escolares advindos da experiência pessoal de docência de cada um.

Perfil do/da participante

- Idade, sexo, estado civil;
- Nível de escolaridade/formação;
- Tem algum tipo de especialização/mestrado, numa área particular relacionada com a Educação Física?
 - Se sim, qual?
 - Se não, porque não o fez?
- Com que idade começou a dar aulas?
- Há quanto tempo leciona Educação Física?
- Quais são os níveis de ensino em que leciona atualmente?
- Que idades têm os seus alunos?

Percepções sobre o ensino da Educação Física

- Das suas experiências como aluno/a, como se lembra que eram tratados os meninos e as meninas nas aulas?
- E nas aulas de Educação Física? Sentia haver diferença?
 - Se sim, que diferenças?
- Se, por um lado, existem percepções de que existem atividades físicas e desportivas mais associadas aos meninos e outras mais adequadas às meninas, por outro lado, observa-se um amenizar dessas concepções. O que pensa disto?

- Considera que o programa da disciplina de Educação Física é igualmente atrativo e apropriado para meninos e meninas?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar: Porquê?*
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar: Porquê?*
- Existem métodos de ensino nas aulas de Educação Física mais eficazes para meninos e mais eficazes para meninas?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar: Porquê?*
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar: Porquê?*
- Qual é a importância que atribui ao ensino da Educação Física nas escolas?
- Considera que todas as pessoas dão a mesma importância à disciplina de Educação Física?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar: Porquê?*
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar: Porquê?*
- E relativamente aos/às alunos/as, considera que estes dão importância às aulas de Educação Física?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar: Porquê?*
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar: Porquê?*
- Sobre os seus alunos, considera que existem diferenças de atribuição de importância à disciplina de Educação Física? Onde estão essas diferenças?
- Será que essas diferenças estão associadas ao fato de serem meninos ou meninas? Quais são essas diferenças? Porque acha que isso acontece?

Conhecimentos sobre gênero

- Considera que existem estereótipos de gênero na sociedade atual?
- Pensa que o envolvimento de meninos e meninas nas aulas de Educação Física é produto da construção da sociedade do que ser homem ou ser mulher?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar: Porquê?*
 - Será uma questão de estereótipos de gênero ou preconceito? Porquê?
 - Será uma questão de igualdade/desigualdades entre homens e mulheres? Porquê?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar: Porquê?*

- Pensando no fato o de não encontrar diferenças entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, porque considera que assim acontece?
- Será que isto acontece porque a sociedade já não faz atribuições específicas para meninos e para meninas?

O gênero na prática docente

- Na sua perspectiva, existem atribuições e estereótipos de gênero no âmbito escolar (escola no geral) nos dias de hoje?
 - Se sim, quais são estas atribuições?
 - Como elas se manifestam? Em que situações?

Aulas de Educação Física

- E nas aulas de Educação Física, é possível identificar atribuições e estereótipos de gênero?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Que atribuições são essas? Em que circunstâncias?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porque acha que isso não acontece?
- Como é a motivação para a prática dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física? Existe diferença entre meninos e meninas?
 - E a participação? Como funciona?
- A avaliação de meninos e meninas é feita do mesmo modo/sob os mesmos critérios?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Porquê?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porquê?
- Nas suas aulas, já observou os/as seus/suas alunos/as a atribuírem diferenças entre meninos e meninas?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Toma alguma atitude quando observa situações deste gênero? O que faz?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porquê?
- Relativamente a uma atividade específica, costuma constituir as equipas nas suas aulas? Observa algum tipo de desconforto associados à escolha deste/a ou daquele/a alunos/as?

- *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Esse desconforto está relacionado na escolha de meninas para as equipas? O que faz para resolver?
- *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porque acha que esse desconforto não existe?
- Nas suas aulas existe diferenças da sua comunicação com os meninos ou com as meninas?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Porquê?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porquê?
- Considera importante os/as professores/as estarem preparados/as para lidar com as questões associadas à igualdade de gênero no desporto/aulas de Educação Física?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Porquê?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porquê?
- Para você, meninos e meninas estão igualmente expostos às atribuições de gênero?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* Porquê?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porquê?
- Você aborda ou já abordou as questões de gênero em suas aulas?
 - *Se o/a professor/a responder sim, perguntar:* De que modo? Porque o fez?
 - *Se o/a professor/a responder não, perguntar:* Porque não o fez?

Reforço x Mudança

- Que atitudes observa na escola relativamente a estas questões?
- Considera que a escola reforça ou combate estereótipos e assimetrias de gênero? Porquê?
- Você se considera um/uma reprodutor/a de estereótipos de gênero ou um agente de mudança? O que faz de diferente nesse sentido?
- Tem alguma proposta de futuro a fazer relativamente a estas questões?

MUITO OBRIGADA!!!

(Oferecer a possibilidade de conhecerem os resultados)