



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

*PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO.*

MICHEL CARLOS CALADO DA SILVA

Rio de Janeiro

2018

**PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO.**

MICHEL CARLOS CALADO DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. José Jairo Vieira

CIP - Catalogação na Publicação

CS86p Calado da Silva, Michel Carlos
Percepções sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. / Michel Carlos Calado da Silva. -- Rio de Janeiro, 2018. 112 f.

Orientador: José Jairo Vieira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Educação Física. 4. Corpo. 5. Sociedade. I. Vieira, José Jairo, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Percepções sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**"

Mestrando(a): **Michel Carlos Calado da Silva**

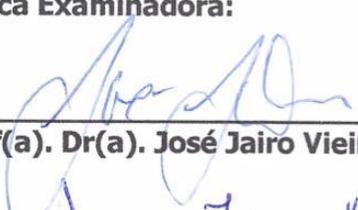
Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 12 de março de 2018.

Banca Examinadora:



Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira- Presidente



Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki



Prof(a). Dr(a). Andréa Lopes da Costa Vieira

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter permitido meu ingresso neste mestrado e me dado condições de avançar no cumprimento das disciplinas a cada semestre, bem como na construção desta dissertação: não foi nada fácil!

Agradeço também à minha esposa, Tatiane, por ter me apoiado a todo tempo. Ela proporcionou todas as condições pra que eu lograsse êxito nessa caminhada. Agradeço ao meu filho, João Pedro, por ter me compreendido nos momentos em que não pude dar a ele a devida atenção em função das demandas dessa dissertação.

Aos meus pais, Carlos e Eliana; e sogros, Raul e Rita, por tantas vezes terem acolhido meu filho pra eu poder participar das reuniões do grupo de pesquisa, assistir as aulas e até mesmo estudar em casa.

Não poderia de fazer menção ao Me. Leandro Teófilo, amigo que o CESPEB me deu, por ter me apoiado incondicionalmente desde a concepção do projeto de entrada neste programa até aqui, inclusive tendo me dado diversas dicas sobre todas as etapas do processo seletivo.

Estendo esses agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Jairo Vieira, por ter tido bastante paciência comigo e por ter apostado em meu projeto. A propósito, sou agraciado pela oportunidade de ter sido orientado por ele pela segunda vez, a primeira havia sido no curso de especialização em Educação Física Escolar realizado pelo CESPEB, em 2011.

Aos meus colegas de LADECORGEN que, sem hesitarem, colocaram-se à disposição para me auxiliarem em muitos momentos, especialmente aos mestres e amigos Fernando e Cláudio, por serem também meus colegas de profissão. À Solange, secretária do PPGE, carinhosamente chamada de Sol: pessoa muito querida por todos, sempre disponível para me atender no que fosse necessário!

Agradeço especialmente ao IFRJ, por meio da pessoa do diretor geral do *campus* Nilópolis Wallace Vallory, por permitir que eu realizasse a pesquisa de campo por lá; bem como a cada colega de profissão que colaborou nas entrevistas: os Técnicos Desportivos César e Jourgeth e os Técnicos em Educação Física Glauco e José Ricardo; sem falar da gentileza dos alunos do Ensino Médio Técnico, que não se negaram a responder aos questionários.

“Se projetas alguma coisa, ela te sairá bem, e a luz brilhará em teus caminhos.”

Jó 22:28

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as percepções das relações de gênero e adesão de alunas e alunos às aulas de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Para isso buscou-se, por meio de trabalho de campo, levantar as percepções tanto dos discentes como dos professores de Educação Física a respeito das relações de gênero nas aulas e adesão dos estudantes. Utilizou-se como aporte teórico para essa discussão Butler (2010), Bourdieu (2009), Foucault (1988), Altmann (2007), Hall (2006), Louro (1995, 2008), Le Breton (2012), Mauss (2003), Vieira (2016) entre outros. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de estudantes e professores de Educação Física do campus Nilópolis. O trabalho de campo foi realizado durante três meses em 2017. O grupo pesquisado foi composto por 51 alunos (as) e 04 professores de Educação Física. Aplicou-se questionário aos estudantes e entrevista aos professores. Os dados apontam que, na perspectiva dos discentes: 1- Aderem às aulas de Educação Física, sendo ligeiramente superior o percentual de meninos participantes; 2 – Algumas meninas sentem-se discriminadas ou excluídas durante as aulas com conteúdo esportivo. Na perspectiva dos docentes: 1 - Não compreendem o sentido mais amplo da palavra gênero e suas implicações. 2 – Não possuem conhecimento dos documentos institucionais; 3 – Não percebem nenhum tipo de exclusão ou discriminação durante as aulas. Os percursos transitados ao longo desta pesquisa possibilitam afirmar que é necessário ampliar a oferta de conteúdos da Educação Física para além de conteúdos esportivos, além de uma intervenção docente crítica, no sentido de problematizar as questões de gênero. Inserir o debate sobre gênero nas reuniões pedagógicas docentes. Esta dissertação foi desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Identidade Social: Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/FE/UFRJ).

Palavras-chave: Gênero, Educação, Educação Física, Corpo, Sociedade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the perceptions of gender relations and students' adherence to Physical Education classes at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro - IFRJ. In order to do this, we tried to raise the perceptions of both students and Physical Education teachers regarding gender relations in class and student adherence. This paper has been used as a theoretical contribution to this discussion, but has also been used as a theoretical framework for this discussion (Bourdieu, 2009), Foucault (1988), Altmann (2007), Hall (2006), Louro (1995, 2008), Le Breton (2012), Vieira (2016) and others. The research was developed with a group of students and teachers of Physical Education of the Nilópolis campus. The fieldwork was carried out during three months in 2017. The research group consisted of 51 students and 04 Physical Education teachers. A questionnaire was applied to students and interviewed by teachers. The data indicate that, in the perspective of the students: 1- Adhere to the classes of Physical Education, being slightly higher the percentage of boys participants; 2 - Some girls feel discriminated or excluded during classes with sports content. From the perspective of teachers: 1 - They do not understand the broader meaning of the word gender and its implications. 2 - They have no knowledge of institutional documents; 3 - Do not perceive any type of exclusion or discrimination during class. The trajectories carried through this research make it possible to affirm that it is necessary to expand the offer of Physical Education content in addition to sports content, as well as a critical teaching intervention, in the sense of problematizing gender issues. Insert the gender debate in teaching pedagogical meetings. This dissertation was developed in the Research Laboratory on Social Movements, Public Policies and Social Identity: Body, Race and Gender (LADECORGEN / FE / UFRJ).

Keywords: Gender, Education, Physical Education, Body, Society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 GÊNERO E CORPOREIDADE.....	27
1.1 GÊNERO E SOCIEDADE: HISTÓRICO, CONCEITUAÇÃO E TEORIAS SOBRE GÊNERO.....	27
1.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	30
1.3 CORPO E SOCIEDADE.....	32
1.4 CORPO E EDUCAÇÃO.....	35
1.5 CORPO, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	38
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O IFRJ.....	43
2.1 O IFRJ.....	43
2.1.1 Possíveis locais para a prática de aulas de Educação Física no <i>campus</i> Nilópolis.....	47
2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	48
2.3 METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	60
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO CAMPO DE VIVÊNCIA SOCIAL.....	62
2.5 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO.....	64
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRJ.....	65
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: PDI E PPI.....	65
3.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018).....	65
3.2.2 Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2014-2018).....	68
3.2 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS.....	69
3.3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	91
3.3.1 Tipologia dos professores de Educação Física entrevistados.....	91
3.3.2 Análise das entrevistas aplicadas aos professores de Educação Física.....	93
3.4 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106

ANEXO 01 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	110
ANEXO 02 - QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES.....	112
ANEXO 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	113
ANEXO 04 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica.

CTQI – Curso Técnico de Química Industrial.

EBTT – Educação Básico Técnico e Tecnológico.

ETFQ – Escola Técnica Federal de Química.

ETN – Escola Técnica Nacional.

ETQ – Escola Técnica de Química.

GT – Grupo de Trabalho.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

LADECORGEN – Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPI – Projeto Político Institucional.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

PROEX – Pró-reitoria de Extensão.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de alunos por gênero que responderam ao questionário.....70

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01. Linha do tempo do IFRJ.....	45
Imagem 02: Piscina semi-olímpica.....	47
Imagem 03: Quadra poliesportiva.....	47
Imagem 04: Sala de Musculação.....	48
Imagem 05: Pátio principal.....	48
Imagem 06: Fases do Desenvolvimento Motor – Gallahue e Ozmun, 2001.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções na Base Scielo entre 2012 e 2016.....	19
Quadro 2: Produções no banco de teses da Capes entre 2012 e 2016.....	20
Quadro 3: Produções da Anped entre 2012 e 2016.....	23
Quadro 4: Diferenças entre meninos e meninas.....	31
Quadro 5: Abordagens da Educação Física Escolar. Darido (2003).....	55
Quadro 6: Complementação das Abordagens da Educação Física.....	59
Quadro 7: Tipologia dos professores de Educação Física entrevistados.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Faixa etária dos alunos.....	71
Tabela 02: Alunos participantes das aulas de Educação Física.....	72
Tabela 03: Motivos dos alunos não participantes não aderirem às aulas.....	72
Tabela 04: Motivos apontados pelos alunos participantes aderirem às aulas.....	74
Tabela 05: Alunos que se sentem discriminados ou excluídos durante as aulas.....	74
Tabela 06: Motivos de discriminação ou exclusão alegados pelas meninas.....	75
Tabela 07: Formas de exclusão ou discriminação sofridas pelas meninas nas aulas de Educação Física.....	77
Tabela 08: Frequência com que as meninas sofrem exclusão ou discriminação nas aulas de Educação Física.....	79
Tabela 09: Locais preferidos para a prática de aulas de Educação Física.....	81
Tabela 10: Formato das aulas de Educação Física.....	82
Tabela 11: Quanto à identificação dos alunos com o formato de Aulas Mistas.....	84
Tabela 12: Justificativas de identificação com o formato de Aulas Mistas.....	85
Tabela 13: Descrição do relacionamento entre meninas e meninos no dia-a-dia das aulas de Educação Física.....	87
Tabela 14: Exemplos de como se dá o relacionamento entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física.....	88

1 – INTRODUÇÃO

As relações de gênero e as desigualdades produzidas por meio delas no advento das aulas de educação física, vão nortear a temática central desta dissertação. Gênero é conceituado como o conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. (AUAD 2001, p. 21). Segundo Louro (2008), a distinção conceitual entre sexo e gênero tem por definição que o primeiro termo se volta para os aspectos estritamente biológicos e o segundo termo aos aspectos construídos socialmente.

Desde meu início na carreira docente, mais exatamente desde o ano de 2006, tenho observado sistematicamente no cotidiano das aulas de educação física determinados comportamentos com vieses discriminatórios e excludentes. Um exemplo recorrente disso é a ‘distribuição’ (normalmente feita pelos meninos) de papéis pré-determinados nas diversas atividades desenvolvidas de acordo apenas com os respectivos sexos aos quais os alunos pertencem. Isso nos indica que a sociedade atesta o lugar do homem como o de superior ao lugar da mulher em várias esferas, e isso se dá por conta de uma visão minimamente equivocada e preconceituosa.

Essas discrepâncias de algum modo desencadeiam algum tipo de violência contra as mulheres e contra a população LGBT; seja de ordem física, psicológica ou sexual. Isso sem mencionar algumas posturas preconceituosas; tais como machismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia. Tais fobias são reflexos de uma sociedade afetada por ideologias conservadoras e reacionárias, legitimadas muitas das vezes por pensamentos religiosos fundamentalistas.

É válido ressaltar que a questão de gênero é, antes de tudo, uma construção social e uma realização cultural. Essa construção sexista “masculino/feminino” coloca evidentemente o primeiro elemento em superioridade, propagando a noção simplista de “homem dominante versus mulher dominada”. Stearns (2007) afirma que discutir e falar sobre as relações de gênero é dar ênfase ao caráter social e histórico sobre as diferenças sexuais.

O problema desta pesquisa resume-se às seguintes questões: Como se dão as relações de gênero nas aulas práticas de educação física escolar? Como se configuram as percepções de estudantes e professores no que se refere às relações de gênero nessas aulas?

Esta dissertação está direcionada à linha de pesquisa Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais, inserido nos temas de pesquisa do professor doutor José Jairo Vieira e visa aprofundar uma reflexão sobre a temática gênero na área da educação física escolar.

A linha de pesquisa Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais reúne estudos no campo trabalho-educação, tendo em vista a análise das condições históricas, políticas, sociais, ideológicas, econômicas e culturais do processo educativo, considerando sua dimensão escolar. Coloca em relevo a teoria social crítica, a teoria do conhecimento e a teoria política, em diferentes abordagens, para apreender as políticas públicas de educação e socioambientais, os processos de produção e difusão do conhecimento escolar e o protagonismo dos diversos movimentos sociais nesta dinâmica. As pesquisas envolvem questões relativas à formação humana na perspectiva do trabalho e às práticas sociais, educacionais e escolares conexas.

1.1.OBJETIVOS

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar e analisar o processo de adesão entre meninas e meninos às aulas de Educação Física em turmas do Ensino Médio Técnico de uma instituição federal de ensino.

São apresentados como objetivos específicos:

1 – Analisar as relações de gênero e suas possíveis convergências com mecanismos de exclusão no cotidiano das aulas de Educação Física no IFRJ;

2 – Analisar a adesão de alunos e alunas às aulas de Educação Física;

3 – Analisar as percepções de alunos e alunas sobre as relações de gênero e adesão às aulas de Educação Física;

4 - Analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre as relações de gênero e a adesão de alunos e alunas às aulas de Educação Física.

1.2.JUSTIFICATIVA

À priori, minha formação acadêmica e atuação profissional na área de Educação Física motivaram a escolha do tema. Durante esses anos de docência, percebo no cotidiano das aulas uma maior adesão masculina à feminina nas práticas, bem como notória supressão dos direitos

exercida pelos meninos sobre as meninas. Exemplo: nos dias de aula livre, onde normalmente há supressão do direito das meninas na escolha das atividades a serem praticadas.¹

Louro (2008) afirma que as desigualdades de gênero no campo da educação são abarcadas por vários autores, com o objetivo central de problematizar o tema através de discussões no âmbito das pedagogias feministas, que se entrelaçam com os estudos culturais, estudos negros e estudos gays/lésbicos, todos voltados para a superação das diferenças constituídas em nossa sociedade.

Em pleno século XXI, ainda é observável a exclusão social sob a perspectiva do gênero na construção de estereótipos, socialmente concebidos e internalizados na educação escolar. O exacerbado valor atribuído ao gênero masculino em detrimento do feminino ainda é recorrente na sociedade, perpassando e reproduzindo-se nas escolas. Segundo Fleuri (2006), ao problematizar esta temática, promove-se um diálogo intercultural nas ações educativas. Diante disso, tal temática configura-se como relevante no campo educacional e urge a necessidade de ruptura com este modelo e a luta pela tão sonhada igualdade no trato entre os sexos.

O presente estudo coaduna com as pesquisas realizadas pelo LADECORGEN - Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento Sociais, Desigualdades e Diversidades sobre Corpo, Raça e Gênero, do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O LADECORGEN tem ainda por objetivo principal o desenvolvimento de estudos e análises onde se relacionem os temas de corporeidade, relações raciais e relações de gênero, especificamente aos de movimentos sociais, desigualdades e diversidades.

1.3.PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA

Um aspecto que não poderia deixar de mencionar nesse estudo são as produções acadêmicas realizadas sobre o tema em questão. Para um levantamento bibliográfico acerca das palavras-chave gênero e educação, optamos por um recorte temporal dos anos de 2012 a 2016, em três conceituadas bases de dados que possuem alguma proximidade com meu objeto de estudo. São elas: Base SciELO, Banco de teses e dissertações da CAPES e Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação - ANPEd. A seguir, trago detalhes

¹ Aula livre ocorre em média uma vez por mês e os alunos escolhem as atividades a serem praticadas de acordo com a predileção da maioria.

acerca de cada banco de dados e suas respectivas produções mais relevantes no período supracitado.

A - Base SciELO

A Scientific Electronic Library Online - SciELO é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. Nessa base de dados, foram encontrados ao todo setenta e oito produções. É válido informar que, para o levantamento do estado da arte, utilizaram-se no campo de busca as palavras chave Educação, Educação Física e Gênero.

No quadro abaixo, é possível observar o quantitativo de produções ano a ano neste período:

Quadro 1: Produções na Base Scielo entre 2012 e 2016.

Ano	Qtd
2016	12
2015	14
2014	16
2013	17
2012	19

Fonte: scielo.org. Acesso em 12 de agosto de 2017.

Desse total, podem-se destacar dois artigos que em muito se aproximam do tema abordado em minha pesquisa: o primeiro, intitulado “Educação Física Escolar e Relações de Gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula”, de Uchoga e Altmann (2016). As autoras buscaram compreender como se dão as relações de gênero nos diferentes conteúdos da educação física escolar e como a diversificação desses interfere nas relações de gênero durante as aulas. Por meio de uma pesquisa do tipo etnográfica, em duas escolas pertencentes à região de Campinas (SP), foram observadas aulas de educação física em três diferentes séries. As análises feitas indicaram que meninos e meninas lidavam de maneiras distintas com a aprendizagem de novos movimentos e conteúdos, arriscavam-se mais nas aprendizagens e demonstravam mais confiança nas próprias capacidades e habilidades corporais.

O outro artigo, intitulado “Masculinidades na Educação Física Escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão, de Britto e Santos (2013), teve como objetivo, identificar os processos de inclusão/exclusão em uma turma masculina de Educação Física escolar do ensino fundamental. Os autores constataram, através da observação participante e anotações em diário de campo, que o mecanismo central de inclusão/ exclusão esteve baseado no desempenho físico e motor para a prática esportiva; em conjunto com uma competitividade exacerbada, característica central do modelo hegemônico de masculinidade, que se fez predominante entre os meninos nas aulas. Reconheceu-se que a prática pedagógica do (a) professor (a) pode influenciar as interações entre os sujeitos, durante as atividades corporais, permitindo o convívio harmonioso de formas múltiplas de masculinidades entre os alunos, em direção ao movimento pela inclusão nas aulas de Educação Física e na Educação, de uma maneira geral.

B - Banco de teses e dissertações da CAPES

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país. Em seu banco de teses, nota-se que as produções acerca de gênero e educação são mais percebidas nas dissertações do que nas teses.

Quadro 2: Produções no banco de teses da Capes entre 2012 e 2016.

Ano	Teses	Dissertações	Total
2016	0	3	3
2015	4	5	9
2014	2	6	8
2013	0	4	4
2012	1	0	1

Fonte: bancodeteses.capes.gov.br. Acesso em 12 de agosto de 2017.

Dentre as vinte e cinco dissertações e teses encontradas com o binômio gênero e educação, alguns trabalhos se aproximam um pouco daquilo que é proposto nesta produção. Pode-se citar a tese intitulada “A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar”, de Dornelles (2013), defendida na Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse estudo busca discutir e analisar como e quais processos de normalização do gênero e da sexualidade são postos em movimento no discurso pedagógico de professores/as que atuam na disciplina de Educação Física no Vale do Jiquiriçá /BA, tomando como referências teórico-metodológicas e políticas os estudos feministas, a teoria queer e os estudos foucaultianos pós-estruturalistas. A autora realizou a pesquisa com docentes que ministravam aulas de Educação Física nas escolas públicas localizadas nos diversos municípios da região investigada. Ela afirma ainda, que a investigação realizada permite dizer que a heterossexualidade é assumida como medida do conhecimento e o investimento em pedagogias com base no sexo (e no gênero binário) conforma o sujeito (ir)reconhecível e (im)possível da Educação Física Escolar.

Outro trabalho muito interessante encontrado nesse levantamento é a dissertação intitulada “A participação feminina na Educação Física no ensino médio: as exclusões de gênero e a pouca diversidade de conteúdos”, de Junior (2016) e defendida na Faculdade de Educação da UFRJ. Ele objetiva uma profunda investigação nas relações construídas entre questões de gênero e diversidade de conteúdos na Educação Física Escolar, onde o objetivo principal foi compreender melhor os motivos mais relevantes nos processos de exclusão e pouca participação de alunas, correntes em aulas de Educação Física no ensino médio. Essa pesquisa foi realizada em turmas do ensino médio de uma escola estadual de Nova Iguaçu e os resultados dela apontam para a influência de diversas questões de gênero permeadas por temas como a exposição corporal e a motivação referente aos conteúdos das aulas nas formas de participação e exclusões de meninas nas atividades práticas.

Por fim, Santos (2013), defendeu na Faculdade de Educação a dissertação “A Educação Física em uma perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero no contexto escolar”, aonde, através de uma pesquisa-ação, teve como objetivo analisar a prática pedagógica na aula de Educação Física pautada na perspectiva multi/intercultural, reconhecendo as suas contribuições para a superação do sexismo no contexto escolar. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública do Rio de Janeiro com professores e estudantes do 5º ano do ensino fundamental. A metodologia da pesquisa-ação organizou-se através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores/as e com os/as estudantes, onde se analisou de que forma o sexismo estava presente na turma, identificando as formas pelos quais ele se manifestava.

Com o decorrer das aulas e os constantes questionamentos e reflexões realizados com a turma, percebeu-se a ressignificação de atitudes e comportamentos que foram evidenciados pela menor resistência em relação à participação conjunta de meninos e meninas. Observou-se nesta etapa que os discursos discriminatórios verificados no início da pesquisa ocorriam em menor frequência e, quando ocorriam, eram criticados pelos/as próprios/as alunos/as. Considerou-se esta evidência fundamental para o estudo, pois mostrou a possibilidade da transformação de comportamentos e atitudes frente a intervenções pedagógicas positivas e multiculturalmente orientadas. A autora acredita que questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade discriminatória e excludente no qual se insere o sexismo, constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

C - Grupos de Trabalho (GTS) da ANPEd

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Os Grupos de Trabalho (GTs) são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. Ao todo, vinte e quatro GTs temáticos congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas e, além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. É importante mencionar que de todos esses vinte e quatro grupos de trabalho, o GT 23 é o que contempla as temáticas Gênero e Educação.

Informo ainda que, embora eu tenha tido o cuidado de fazer uma minuciosa busca das produções realizadas de 2012 a 2016, o GT 23 produziu trabalhos envolvendo Gênero e Educação apenas em dois anos: 2013 e 2015, em virtude desses encontros ocorrerem a cada biênio. Lamentavelmente, nenhuma das vinte produções encontradas merece destaque aqui, em virtude de não se aproximarem em nenhum aspecto daquilo que discuto nesse estudo, especialmente no campo da Educação Física. Observe abaixo a tabela com os dados supracitados:

Quadro 3: Produções da Anped entre 2012 e 2016.

Ano	Qtd
2016	-
2015	10
2014	-
2013	10
2012	-

Fonte: www.anped.org.br. Acesso em 12 de agosto de 2017.

Este levantamento de produções nessas bases só vem a corroborar a relevância da temática Gênero e Educação no meio acadêmico, com maior destaque para as produções localizadas na base Scielo, que teve um total de setenta e oito e para as produções do banco de teses e dissertações da Capes, que teve um total de dezoito dissertações e sete teses. Já o destaque negativo fica por conta do banco de dados da Anped, por não apresentar produções que em alguma medida se aproximem de minha pesquisa.

1.4.METODOLOGIA

Como proposta metodológica, propõe-se a pesquisa de cunho etnográfico. De acordo com Oliveira (2007), em pesquisa educacional o foco da pesquisa etnográfica está relacionado ao processo educacional e, nesse caso, a utilização dos instrumentos (técnicas) de pesquisa deve ser adequada ao objeto de estudo; seja por meio de questionários, entrevistas e/ou observação participante.

A pesquisa etnográfica exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais, cuja ênfase deve ser processo educacional e não simplesmente no resultado final da pesquisa. (OLIVEIRA, 2007, p.74), A pesquisa será realizada em algumas turmas do Ensino Médio Técnico, compreendidas entre o 1º e 5º período letivo dos cursos técnicos em Química e Controle Ambiental, localizadas no IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), mais exatamente no *campus* Nilópolis.

A escolha do IFRJ / *campus* Nilópolis como campo de pesquisa se dá, sobretudo pelo fato de já trabalhar no local; no qual, desde junho de 2017 exerço a função de coordenador do setor de Educação Física. Ademais, não houve até o momento pesquisa dessa natureza dentro da instituição e, pelo fato de ser servidor do IFRJ, tenho autonomia para fazer pesquisas acadêmicas na instituição.

Sobre o fato de eu exercer função de coordenação, o risco de comprometimento de minha atuação como pesquisador é mínimo, sobretudo pelo fato de eu não exercer chefia direta sobre os professores e nem ter regência de turmas. Enquanto coordenador do setor de Educação Física, minhas atribuições estão voltadas para a gestão das atividades de extensão (musculação, natação, hidroginástica, ginástica laboral, danças e competições esportivas) ofertadas para a comunidade do IFRJ, formada por servidores docentes e técnico-administrativos, estagiários, terceirizados e alunos. Também sou responsável por contratar e supervisionar estagiários, licenciandos ou bacharelados em Educação Física; além de exercer demandas administrativas de rotina no setor.

Essa pesquisa configura-se como qualitativa, onde serão investigadas as relações de gênero e a adesão de alunos e alunas do ensino médio técnico às aulas práticas de educação física escolar. Segundo Oliveira (2007, p.59):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Para esta pesquisa, lancei mão dos seguintes instrumentos:

A – Observação participante, com interação entre o observador e o grupo pesquisado;

Segundo Oliveira (2007), na observação participante o pesquisador interage com o contexto pesquisado e estabelece uma relação direta com grupos, acompanhando-os nas mais diversas situações que ocorrerem no dia-a-dia, sejam elas formais ou não.

A respeito disso, a autora afirma:

Ao optar pela observação participante, em primeiro lugar, o pesquisador deve procurar cooperar com o campo pesquisado, participando cada vez mais da realidade. Em segundo lugar, deve ter sempre presentes as questões de sua pesquisa, de sua problemática. (Oliveira, 2007, p.81)

Ela diz ainda que na observação participante, há uma análise descritiva do fenômeno observado, seguida da demarcação dos fatos a serem observados (segundo o objeto de estudo) e uma seleção dos dados que são analisados de acordo com a demarcação realizada anteriormente.

Foram feitas observações participantes durante o trabalho de campo, que foi realizado no período de outubro a dezembro de 2017, mas é importante mencionar que as observações participantes foram limitadas, em função de que as turmas quase não tinham aula de educação física. Os professores, em sua maioria, limitavam-se a receber os alunos no setor de educação física para colher assinaturas na lista de presença e passar trabalhos de pesquisa para eles entregarem num determinado prazo, não ministravam aulas pra essas turmas em nenhum espaço físico. Uma turma das quatro observadas até costumava ter aulas, mas como essas aulas ocorriam na piscina, quando o tempo estava ruim (e isso ocorreu por várias vezes nesse período), não havia aulas.

B- Análise documental do IFRJ;

Oliveira (2007) afirma que análise documental é um procedimento bastante recomendável, tendo em vista que o pesquisador tem necessidade de conhecer em profundidade o contexto em que seu objeto de pesquisa está inserido. Foram analisados o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, que constam no site institucional do IFRJ.

C - Aplicação de questionário a alunas e alunos pertencentes a três turmas do ensino médio técnico;

“Quanto à aplicação dos questionários, é necessária uma ‘dose’ de sensibilidade para ‘conquistar’ o pesquisador (a) a fim de que ele (a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço da ciência. ” (OLIVEIRA, 2007, p.83).

Foram aplicados cinquenta e um questionários a alunas e alunos do ensino médio técnico, cujo modelo consta do anexo 1.

D - Aplicação de entrevista em tópicos semiestruturados aos professores de educação física;

Nesta etapa, apliquei entrevista a quatro professores de educação física que atuam no *campus* Nilópolis e o roteiro de entrevista consta do anexo 3. A decisão de entrevistar os professores dá-se pelo fato de eles serem os responsáveis diretos pelo planejamento e execução das atividades ministradas nas aulas de educação física.

Segundo Minayo (2015), na entrevista semiestruturada, o entrevistador desenvolve o diálogo através do tópico principal a ser investigado, combinando perguntas fechadas e abertas com a possibilidade de explorar bem o tema. Já Oliveira (2007) alerta que as questões da entrevista devem estar sintonizadas com os objetivos da pesquisa.

E – Análise das percepções discentes e docentes.

Nesta etapa foi feito um diagnóstico acerca dos dados obtidos na aplicação dos questionários e entrevistas.

Desta forma, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo objetiva a abordagem de conceituação e teorias sobre Gênero e Sociedade; Gênero e Educação; Corpo e Educação; Corpo, Gênero e Educação Física. O segundo capítulo traz a discussão sobre o componente curricular Educação Física e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; onde discorreremos sobre o histórico do IFRJ, o contexto da Educação Física escolar, a metodologia da Educação Física e também sobre a Educação Física como campo de vivência social. No terceiro capítulo são apresentadas as análises da documentação institucional e das percepções discentes e docentes.

CAPÍTULO 1 – GÊNERO E CORPOREIDADE

Esse capítulo está dividido em cinco subcapítulos, onde abordaremos conceituação e teorias sobre Gênero e Sociedade; Gênero e Educação; Corpo e Educação; Corpo, Gênero e Educação Física.

1.1 – Gênero e Sociedade: Histórico, Conceituação e Teorias sobre gênero.

A historiadora Joan Scott (1995), propõe uma discussão sobre gênero como categoria analítica, ao afirmar que o termo, em sua utilização mais recente, surgiu entre as estudiosas feministas com o objetivo de: “[...] enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (p.72). Além disso, o termo “gênero” preconizava uma rejeição ao determinismo biológico presente no uso de termos como sexo e diferença sexual, designando assim as relações sociais existentes entre homens e mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Para a autora, a utilização da palavra gênero oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. Sobre isso, (BUTTLER, 2010, p.25) afirma que “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”.

Nesta direção, Scott (1995) considera sua definição de gênero a partir das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, problematizando as relações de poder existentes entre homens e mulheres. Para Louro (1995) esta definição proposta pela historiadora norte-americana busca evidenciar que gênero é um campo primário onde o poder se faz presente, obtendo um domínio persistente, além de recorrente na história ocidental. O conceito de gênero proposto por Joan Scott, segundo Louro (1995), estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social, o que resulta no pensamento de que gênero envolve concepção e construção do poder.

Em outro estudo, o autor faz uma associação das identidades de gênero com as relações de poder presentes na sociedade vigente, assentada nas concepções de Michel Foucault, na obra *A História da Sexualidade vol. I:*

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. [...] Contudo, ao manter-se a referência a Foucault, teremos de admitir que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma

oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções (2007, p.11).

A historiadora Joan Scott (1995), uma das precursoras na conceituação de gênero, afirma que o movimento feminista começou a utilizar a palavra gênero para designar, no sentido mais literal, a organização social das relações entre os sexos. De acordo com a autora; para as feministas, especialmente as americanas, a palavra gênero remetia a uma rejeição ao determinismo biológico que estava implícito no uso de termos “sexo” e “diferença sexual” através da linguagem:

As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado (p.71).

A respeito da construção de identidades, Hall (2006) aponta como um dos descentramentos da construção de identidades do sujeito pós-moderno, o surgimento do movimento feminista, tanto como crítica teórica quanto movimento social. Para o autor, o Feminismo colocou em questão o senso de diferença sexual, afirmando que os homens e as mulheres fazem parte da mesma identidade, a Humanidade.

Retomando aspectos históricos das construções de estereótipos sexuais na educação escolar, Toscano (2000) relata que no Brasil os primeiros estudos voltados para a questão de preconceitos e papéis diferenciados para as mulheres, especificamente nas escolas de primeiro grau, datam dos anos 70 ao início dos anos 80. A demanda principal destes estudos remetia-se a práticas sexistas, toleradas por pais e professores na reprodução de padrões tradicionais, contrastando com um discurso democrático e moderno da época.

O vínculo educação e família é outro fator de importância nos estudos das desigualdades de gênero, uma vez que nesta instância, antes mesmo da educação escolar, inicia-se a definição dos papéis masculinos e femininos. De acordo com Romero (1995, p. 241):

As definições de papéis sexuais e as opções de comportamentos são estreitadas, no caso da mulher, e ampliadas, no caso do homem. É na família que esse processo se inicia, competindo aos pais a decisão sobre quais atitudes são adequadas ou não a seus filhos, segundo o sexo. Dessa forma, as crianças adquirem valores de papéis sexuais, tornando-se psicologicamente masculinas ou femininas pela socialização, e a variável classe social influi na escolha desse papel.

Narvaz e Nardi (2007) apontam o Patriarcado – principal filosofia da opressão de gênero – como modo predominante, geográfico e histórico de relacionamentos, nos quais a política dos sexos está nas regras de controle social e poder que colocam o masculino acima do feminino. Segundo os autores, não se trata necessariamente do domínio do pai, mas do domínio dos homens, que de modo geral, acabam assumindo diferentes formas na história.

A diferenciação biológica entre homens e mulheres também foi argumento para justificar as diferenças entre os gêneros pelo senso comum, sendo abordada por variados autores: Altmann (2007), pesquisadora contemporânea das relações de gênero, afirma que as diferenças biológicas entre homens e mulheres estão imbricadas com as construções social e cultural e desta forma as fundamentações biológicas para as diferenças não se concretizam de forma isolada. Saraiva (2005) cita que as causas do desenvolvimento de diferenças específicas entre os sexos, grande responsável pela colocação da mulher em planos inferiores, derivaram do campo anátomo-fisiológico, influenciados principalmente pelos aspectos culturais discriminatórios. Pierre Bourdieu, antropólogo e sociólogo, em sua obra *A dominação masculina* aborda as justificativas de diferença entre os sexos na questão biológica:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...] (2009, p.20).

A submissão da mulher, em relação às formas de dominação masculina, também constitui outro parâmetro para discussão:

A necessidade de classificar de certa forma os seres humanos escolhe sempre a classificação mais fácil, mais evidente (sexo, raça, religião etc.), ou alguma já aceita por costume milenar. A primeira e fundamental é baseada nos sexos: é uma forma de racismo, mas apresenta uma tal naturalidade que não desperta dúvida nenhuma sobre sua injustiça. Bem longe de constituir um fato natural, trata-se, ao contrário, de um fato cultural indispensável para manter inalterados certos privilégios reconhecidos àquele que o propôs e o vem transmitindo inflexivelmente através dos tempos, ou seja, o macho, naturalmente com a cumplicidade e a passiva aceitação da mulher (BELOTTI, 1985, p.133).

²Em relação ao aspecto da opressão da mulher na sociedade: entende-se que os homens dominam coletivamente e individualmente as mulheres. Esta dominação se exerce na esfera privada ou pública e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos. Segundo Welzer-Lang (2001), a opressão das mulheres pelos homens é um sistema dinâmico no qual as desigualdades vividas pelas mulheres são os efeitos das vantagens dadas aos homens, e desta forma para se igualar este quadro devem-se retirar possibilidades e ganhos dos homens.

1.2 - Gênero e Educação.

Moreira e Candau (2003), afirmam que a escola indiscutivelmente é uma instituição cultural, de tal maneira que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no dia-a-dia com fios e nós sobremodo articulados.

Não poderia deixar de discursar a respeito da escola e de seu aspecto político. Teorizando sobre a atuação política, Ball, Maguire e Braun (2016), ressaltam:

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre – mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Professores e gestores são protagonistas da política, mas a atuação destes nem sempre é coerente, pois realizam o que é possível dentro dos limites que lhes são impostos e conforme recursos disponíveis.

Freitas (2009) afirma que é necessário que a escola promova formas de inclusão, sob a perspectiva do gênero, onde posturas e atitudes discriminatórias nas relações professor-aluno e

² É importante salientar que, para além das relações de gênero discutidas aqui envolvendo opressões do gênero masculino ao feminino, há ainda outros coletivos de gênero que não são tratados nesse estudo, tais como: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

nas relações aluno-aluno devam ser identificadas e superadas, a fim de que se estimule o entendimento mais enraizado sobre o assunto.

De acordo com Santos (2006), costuma-se atribuir aos meninos as seguintes características: indisciplinados, desordeiros, fortes e agressivos; às meninas, restam atributos como frágeis, emotivas, dóceis e servis. Já Paechter (2009), diz que as identidades masculinas e femininas são modelos socialmente valorizados de masculinidades e feminilidades caricaturais

Auad (2006) menciona um livro da autora italiana Elena Belotti, sob o título ‘O desconhecimento da mulher: educar para a submissão’, onde é mostrado um quadro com os atributos tradicionalmente esperados de meninos e meninas. Observe o referido quadro a seguir, extraído do livro de Daniela Auad, intitulado Educar Meninas e Meninos, 2006, p.40:

Quadro 4: Diferenças entre meninos e meninas.

Meninos	Meninas
Dinâmicos, barulhentos e agressivos.	Apáticas, tranquilas, dóceis e servis.
Indisciplinados e desobedientes.	Disciplinadas e obedientes.
Negligentes; não são aplicados.	Metódicas e cuidadosas; são perseverantes.
Escrevem devagar, são desarrumados e sujos.	Arrumadas, conservam-se limpinhas e asseadas.
Autônomos, não dependem com constância de afeto, aprovação e auxílio.	Dependentes do conceito da professora pedem aprovação e ajuda com frequência.
Seguros; não choram com facilidade.	Choronas e emotivas.
Solidários com outros do mesmo sexo e com aguçado senso de amizade.	Fracas de caráter e pouco solidárias com as colegas.

Fonte: (AUAD, 2006, p.40)

Louro (2008) afirma que, além de transmitir conhecimento, a escola também fabrica sujeitos: produzindo identidades étnicas, de gênero e de classe. Deste modo, devemos estar conscientes de que estas identidades estão sendo construídas nas relações de desigualdade e na manutenção de uma divisão na sociedade, muitas das vezes com nosso envolvimento ou omissão; quando não concordamos com estas divisões sociais, devemos intervir no prosseguimento destas desigualdades. Daniela Auad (2006) afirma que “educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente.” (AUAD, 2006, p.14).

Ainda no debate sobre questões de gênero, é importante mencionar que há algumas escolas (talvez com o intuito de minimizar a ocorrência de conflitos nas relações de gênero) que adotam em seus sistemas a separação entre meninos e meninas, inclusive com diferenciação de material didático. Tal postura não assegura sucesso no processo ensino-aprendizagem, pois os países que possuem as escolas mais eficientes; tais como Polônia, Coréia do Sul e Finlândia, prezam pela diversidade de gêneros em suas aulas.

A coeducação, proposta apresentada pelas autoras Bonato (2001), Gomes *et al.* (2004); Saraiva (2005) e Auad (2006) entende-se como uma política educacional que prevê um conjunto de medidas e ações no sistema de ensino que questionam e reconstróem as relações e ideias sobre feminino e masculino, buscando a equidade de gêneros. “A busca pela coeducação asseguraria a existência de práticas mais igualitárias e menos centrada nas relações de gênero tradicionais que colocam o masculino de um lado e o feminino de outro.” (AUAD, 2006, p.86)

Auad (2006) faz questão de alertar ainda que há diferença entre escola mista e coeducação, pois, segundo ela, apenas ‘misturar’ meninas e meninos no ambiente escolar é insuficiente para haver a completa erradicação das desigualdades. Para que isso ocorra, é preciso mais do que assegurar a convivência entre os sexos masculino e feminino; é necessário combater a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino.

Ao utilizar o termo co-educação, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações q serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios. Trilhar o caminho da escola mista que temos à co-educação que queremos prevê, portanto, uma série de recomendações práticas, normas e preceitos a serem seguidos, sobre os quais há de se refletir. (AUAD, 2006, p.79).

Segundo a mesma autora, a coeducação é uma maneira de agregar docentes, feministas, estudiosos de gênero e pesquisadores na área de educação. Esse grupo, par quem e por quem essa política pública deve ser pensada, se uniria por um só objetivo: promover práticas e políticas públicas de igualdade, no âmbito das quais figure a construção de uma escola que não seja notada pelas desigualdades sociais.

1.3 - Corpo e sociedade.

Nesse tópico usaremos como principal referencial teórico o consagrado autor David Le Breton. Em sua obra intitulada ‘A Sociologia do Corpo’, ele afirma com bastante veemência a

função social do corpo em detrimento da função biológica. “O corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o físico e simbólico; por isso, a abordagem sociológica exige prudência particular e a necessidade de discernir com precisão a fronteira do objeto. ” (LE BRETON, 2012, p.92).

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. (LE BRETON, 2012, p.8).

Com essas afirmações, podemos observar que o corpo permeia todas as relações do indivíduo com o meio. Outro ponto a destacar é a associação que o autor faz da existência humana ao movimento corporal, argumentando inclusive, que o existir é corporal. É válido ressaltar que o movimento; seja por meio de gestos, palavras, mímicas ou quaisquer outros recursos expressados pelo corpo necessariamente implicam a adesão de outros indivíduos.

O corpo, segundo Le Breton (2012), moldado pelo contexto social e cultural no qual o ator está inserido é o vetor semântico, ou seja, é o condutor de significados pelo qual a comprovação da relação desse corpo com o mundo é construída, tais como: as atividades perceptivas, expressão dos sentimentos, ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos de sedução, técnicas corporais, exercícios físicos, expressão de dor e sofrimento, dentre outros.

Goellner, em sua obra intitulada A Produção Cultural do Corpo, de 2008, faz a seguinte afirmação acerca do corpo:

“Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventada e a serem descobertas.” (GOELLNER,2008, pag.28)

Isso nos faz entender que quando nos referimos a corpo, não podemos reduzi-lo estritamente a aspectos biológicos que o compõem; há outros aspectos a serem considerados nessa análise e que contribuem para uma conceituação mais ampla, tais como os sociais e os culturais.

Le Breton (2012) ratifica a ideia de que o corpo identifica o indivíduo e o torna único, não podendo ser comparado a nenhum outro indivíduo e que na verdade o corpo é o cartão de visitas do indivíduo.

“De fato o corpo, quando encarna o homem, é a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros. Na medida em que se ampliam os laços sociais e a teia simbólica, provedora de significações e valores, o corpo é o traço mais visível do ator.” (LE BRETON, 2012, p. 10).

O autor afirma ainda que o corpo é socialmente construído, tanto nas teorias que embasam seu funcionamento com também nas relações com outros indivíduos e que o corpo não é aquilo que aparenta ser, na verdade ele é resultado de uma composição social e cultural.

Sobre expressão corporal, ele diz:

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto de dados da simbologia própria do grupo social. Não há nada de natural no gesto ou na sensação. (LE BRETON, 2012, p.9).

Essa afirmação vai contra o discurso que ouvimos com frequência no dia a dia das instituições educacionais, de que os movimentos corporais e as sensações dos alunos são naturais ou congênitos. Nesse sentido, todo movimento do corpo só tem significado quando está associado ao conjunto da comunidade social na qual o ator está inserido.

O corpo é o grande protagonista da presença humana e está no cruzamento de todas as esferas da cultura. As ações do corpo não estão associadas a uma lógica biológica. David Le Breton (2012), a respeito disso, diz que as características físicas e morais atribuídas tanto ao homem como à mulher não são inerentes a atributos corporais e sim à definição social que lhes damos e às normas de comportamento implicadas:

“Os trabalhos de orientação sociológica demonstram que as ações do corpo ao longo da existência do homem, ao contrário de serem artefatos da organização biológica e instintiva, obedecem muito mais à simbólica social e cultural.” (LE BRETON, 2012, p.64).

Não raro, a mídia e diversos setores da sociedade vêm tentando nos impregnar variados estereótipos de beleza, comportamento, moda e vestuário; dentre outros. A maioria destes estereótipos está associada a fatores biológicos. Acerca disso, observe a seguinte afirmação:

“As características físicas e morais, as qualidades atribuídas aos sexos, dependem das escolhas culturais e sociais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico. A condição do homem e da mulher não se inscreve em seu estado corporal, ela é constituída socialmente. Como escreveu S. de Beauvoir, ‘não se nasce mulher, torna-se mulher’. O mesmo ocorre ao homem.” (LE BRETON, 2012, P. 66).

Ao que parece, algumas diferenças de ordem física usualmente observadas entre homens e mulheres, dependem bem mais das expectativas sociais que lhe são atribuídas, através do desempenho de determinados papéis. Expectativas essas determinadas pelos sistemas educativos aos quais estão inseridos e também pelos respectivos estilos de vida.

“Em nossas sociedades, por exemplo, tanto a menina como o menino podem ser educados conforme uma predestinação social que, de antemão, lhes impõem um sistema de atitudes que corresponde aos estereótipos sociais.” (LE BRETON, 2012, p.67)

Ainda sobre estereótipo, o autor afirma:

A configuração distintiva dos sexos prepara, segundo Belotti, o homem e a mulher para um papel futuro dependente dos estereótipos do feminino e do masculino. Esse encorajamento para a doçura do lado feminino tem em contrapartida do lado masculino o encorajamento à virilidade. A interpretação que o social faz da diferença dos sexos orienta as maneiras de criar e educar a criança segundo o papel estereotipado que dela se espera. (LE BRETON, 2006, p.67).

Não poderia finalizar esse tópico sem mencionar o que Le Breton pensa acerca de corporeidade :

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao ator integrar-se em outra sociedade (migração, exílio, viagem) e nela construir, com o passar do tempo, suas maneiras de ser calcadas em outro modelo. Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural. (LE BRETON, 2006, p.65).

Com isso, o autor nos mostra que o indivíduo deve intervir na formação de sua corporeidade, que é algo dinâmico, no sentido de interagir ativamente com suas manifestações e não simplesmente enxergá-las como algo aleatório.

1.4 - Corpo e Educação

González & Schwngber (2012) afirmam que a tarefa do docente é promover uma interação social entre a plasticidade dos corpos e com isso, inserir esses corpos em diferentes culturas e histórias, destacando as diversidades que sucederam e se modificaram através dos tempos.

Pensar o corpo como produzido na e pela cultura é um desafio que rompe com o naturalista que, no contexto escolar, costuma apenas observar, explicar, classificar o corpo físico. Nessa direção, é necessário perguntar: que corporeidade a escola tem produzido ao longo da história? (González & Schwngber, 2012, pág. 73).

Mendes e Nóbrega (2004) enriquecem essa discussão sobre corpo e educação, trazendo à tona alguns apontamentos que contribuem substancialmente para a educação, com destaque para as seguintes contribuições: conceito de aprendizagem, linguagem do corpo como um conhecimento embasado numa lógica sensível, historicidade do corpo e condutas éticas.

Para Cyrulnik (1997), o corpo humano tem necessidade de estar com outros corpos a fim de que consiga ser ele mesmo, o ele denomina de encantamento do mundo; ou seja, a razão que leva o ser humano a interagir com outros corpos, por meio do curso contínuo da vida humana. Tal necessidade é uma constante, pois, quando estamos sós, a sensação que dá é que o mundo está vazio e o elo entre os corpos, além de provocar satisfação, também pode provocar dor, angústia, anseio, carência ou mal-estar.

O ter com o outro, como aponta o autor, acontece entre dois atores que se conectam pelas brechas através de um advento sensorial e afetivo. Ainda convém lembrar que a sensorialidade humana se modifica à medida que o organismo vai amadurecendo e mediante às vivências que vão ocorrendo no mundo em que se está inserido.

Mendes e Nóbrega (2004) dizem que o pensamento de Descartes, fundado no exercício do controle e no domínio da natureza, influencia a educação através da racionalização das práticas corporais e destacam que essa compreensão de cognição como um acontecimento da ordem da percepção e, portanto, do corpo, pode redimensionar o modo como o conhecimento é compreendido e produzido nas práticas educativas.

O debate sobre a construção teórica da relação entre os conceitos de corpo, natureza e cultura pode fornecer elementos para uma profunda reflexão no sentido de articular argumentos para se conceber a educação a partir da compreensão do corpo humano na sua relação com o

ambiente, cultura e sociedade em que vive, bem como o fenômeno da cognição como um texto corporal.

As autoras acreditam que as aproximações epistemológicas, produtos desse debate, poderão contribuir com a educação para que esta reconheça os múltiplos sentidos da palavra corpo e a necessidade de se buscar um diálogo entre os diversos campos do conhecimento, ao invés de optar pela fragmentação dos saberes e práticas e da fragmentação do próprio indivíduo em corpo e mente.

Dizem ainda que é necessário admitirmos que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas. Essa reflexão pode contribuir com a educação para o reconhecimento da linguagem do corpo como possibilidade de conhecimento, pautado numa lógica sensível que emerge do corpo e é revelada no movimento que a rigor, é um gesto e a linguagem do corpo em sua polissemia biocultural e histórica.

Pensar uma nova agenda do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas, ou ainda o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte. (MENDES E NÓBREGA, 2004).

Há uma forte corrente nas instituições educacionais que nos querem fazer pensar que o corpo é objeto de estudo apenas das disciplinas de Educação Física ou de Artes. As autoras nos chamam a atenção sobre isso e dizem que é necessário superarmos essa corrente, conforme citação a seguir:

A gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, geralmente, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação, notadamente as que guardam relações muito estreitas com a cultura do corpo divulgada no ideário da escola nova, nos métodos ginásticos ou no movimento de esportivização, entre outros projetos educativos. Embora possamos nos referir a experiências significativas nesse campo, há muitos desafios a serem superados, notadamente no que se refere à superação da instrumentalidade e compreensão da corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar nossas paisagens cognitivas e alterar metas sociais e educativas. (MENDES E NÓBREGA, 2004).

Pensar em corpo e educação exige redimensionar as práticas pedagógicas a partir de uma educação calcada em valores que promovam a compreensão e a autonomia; uma educação atenta com o próprio corpo e com o corpo do outro, ressignificando as variadas formas de ser, viver e movimentar-se. A percepção do conhecimento como texto corporal permitirá intervenções na educação com vistas à problematização de conceitos segregadores de corpo, movimento e do próprio conhecimento. Lutemos por intervirmos em nossa prática docente com uma educação que aguce o desejo de estar com o outro e juntos produzirmos conhecimento!

1.5 - Corpo, Gênero e Educação Física.

Quero iniciar esse último tópico do primeiro capítulo citando Marcel Mauss, autor que cria o conceito de técnica corporal. Acerca disso, Mauss afirma: “Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.” (MAUSS, 2003, p.401).

Chamo técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral... Nessas condições, cabe dizer simplesmente: estamos lidando com técnicas do corpo. O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. (MAUSS, 2003, p.407).

Le Breton (2012), também destaca as técnicas do corpo, conceituadas por Mauss e cita em sua obra a classificação das técnicas do corpo, feita por Mauss, segundo diferentes perspectivas:

- Conforme o sexo: de fato, as definições sociais de homem e mulher implicam frequentemente um conjunto de gestos codificados de diferentes maneiras.
- Conforme a idade: as técnicas próprias à obstetrícia e aos gestos do nascimento; as técnicas da infância, da adolescência, da idade adulta (Mauss evoca principalmente as técnicas do sono, do repouso, da atividade – caminhada, corrida, dança, movimentos de força); técnicas dos cuidados com o corpo (toailete, higiene); técnicas de consumo (comer, beber); técnicas de reprodução (Mauss introduz de fato a sexualidade nas técnicas do corpo e lembra a variabilidade de posições sexuais). Os tratamentos do corpo (massagens).
- Conforme o rendimento: Mauss pensa aqui na relação com a destreza, com a habilidade.

- Conforme as formas de transmissão: através de quais modalidades e em que ritmo as novas gerações a adquirem? (LE BRETON, 2012, p.40).

Mauss (2003) ainda traz à lembrança a existência de técnicas do corpo ligadas à religião, tais como o ioga ou a técnica de sopro no taoísmo, na China. Ainda sobre as técnicas corporais Le Breton cita os artistas circenses: malabaristas, equilibristas, contorcionistas, acrobatas etc., que, segundo ele, cultivam sua virtuosidade nas arenas dos circos. Outro caminho que representa as técnicas do corpo são as atividades físicas e esportivas; a exemplo do salto em altura, salto em distância, lançamento de peso, corridas a pé etc.

Le Breton (2012) afirma que a aquisição das técnicas do corpo pelos atores vai depender de uma educação quase sempre muito formal e intencionalmente produzida pelo entorno do indivíduo. Essas técnicas, bem como os etilos da produção delas não são os mesmos de uma classe social à outra e até entre as faixas etárias pode haver variações.

Uma técnica corporal atinge seu melhor nível quando se torna uma somatória de reflexos e se impõe imediatamente ao ator sem esforço de adaptação ou de preparação de sua parte... As técnicas do corpo desaparecem frequentemente com as condições sociais e culturais que as viram nascer. A memória de uma comunidade humana não reside somente nas tradições orais e escritas, ela se constrói também na esfera dos gestos eficazes. (LE BRETON, 2012, p.43 e 44).

Mauss sem sombra de dúvidas nos deu uma grande contribuição com o estudo sociológico sobre as técnicas do corpo. Contudo, Le Breton nos faz um importante alerta:

O estudo sociológico das técnicas do corpo é uma via proveitosa com a condição de esclarecer, para não cair num dualismo elementar, que mesmo sendo o corpo uma ferramenta, ele continua sendo o ‘fato do homem’ e depende então da dimensão simbólica. O corpo não é nunca um simples objeto técnico (nem mesmo o objeto técnico). Além disso, a utilização de certos segmentos corporais como ferramenta não torna o homem um instrumento. Os gestos que executa, até os mais elaborados tecnicamente, incluem significação e valor. (LE BRETON, 2012, p.43 e 44).

Outro ponto a destacar é o recorte etário na aprendizagem das modalidades corporais e da relação com o mundo, veja o que diz Le Breton (2012) sobre isso:

A aprendizagem das modalidades corporais, da relação com o mundo, não está limitada à infância, mas é contínua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência. (LE BRETON, 2012, p.9)

Voltando à discussão sobre gênero, vamos agora nos ater a essa categoria imersa no campo da educação física. Acerca disso, Beauvoir (1980), por Le Breton (2012), faz um

importante apontamento, afirmando que a busca de uma sociedade mais humana, que não almeje a superioridade e o excesso, mas sim a provisão das necessidades essenciais para todos, está associada a uma ideia de igualdade que não seja mais deixada de lado.

Diz ainda que as “diferenças” existentes entre o homem e a mulher não são determinantes para a execução das funções sociais essenciais: a “força muscular” não é mais indispensável para o provimento das necessidades essenciais do homem; a técnica suprimiu a diferença muscular que separava o homem da mulher. Como exemplo disso Beauvoir (1980) por Le Breton (2012), diz ser possível ordenar imensos desenvolvimentos de energia apenas apertando um botão!

“Na busca da transformação das relações entre os sexos, de modo a superar a relação de dominação e implementar a relação de cooperação, necessariamente há que se postular a igualdade ‘social’ dos sexos.” (SARAIVA, 2005, p.159). Concernente às relações de gênero nas aulas de educação física curricular, Eleonor Kunz faz uma importante afirmação.

Pelas avaliações realizadas pelos alunos a respeito da Educação Física e dos esportes praticados fora do contexto escolar, pode-se concluir que a Educação Física contribui para reforçar uma socialização específica em relação ao sexo (...). Neste sentido, a Educação Física poderia ter a chance de sensibilizar para uma futura superação da contradição social em relação aos diferentes papéis assumidos pelo homem e pela mulher na sociedade, concentrando sua temática de movimentos e jogos na aprendizagem social co-educativa. (KUNZ, 1991, p.79)

Vieira (2010) aponta para os processos de exclusão na escola a partir da corporeidade como o bullying, que podem levar a transtorno como anorexia, vigorexia, uso de anabolizantes, tudo em função da ditadura de um padrão corporal. Outra relação mencionada por Vieira (2014) é com relação a assimetria vivenciada por negros e mulheres na educação, o autor argumenta as discriminações e desigualdades vivenciada por estes grupos em ambiente educacional.

Le Breton (2012) traz à memória o pensamento de Bourdieu acerca da valorização social das práticas físicas e esportivas:

P. Bourdieu revela nas práticas físicas e esportivas a correlação entre as condições sociais de existência e o aspecto exterior associado como estrutura que alimenta os estilos de vida. Uma prática esportiva é tão mais valorizada socialmente à medida que encabeça uma certa visão do corpo, própria aos ‘agentes’ da classe social, e é tão menos apreciada na medida em que se afasta dessa visão. (LE BRETON, 2012, p.83)

Ainda sobre o tema esporte, Saraiva (2005) argumenta que ele concede um dos últimos refúgios de masculinidade tradicional, em virtude de uma relativa perda de função e prestígio social do desempenho masculino e da emergente adaptação dos sexos nos demais planos sociais.

Nesse contexto, a autora admite que, em defesa de um conjunto de regras básicas e dos modelos de brutalidade masculina; a demonstração de força e até de gestos ameaçadores dos meninos sobre as meninas ficam mais evidentes. Tais evidências acabam por afastar os indivíduos uns dos outros, especialmente as meninas.

Já sobre inclusão nas relações de gênero, Santos (2006) relata que a escola produz e reproduz as concepções de gênero e sexualidade presentes na sociedade. Desta feita, a importância do reconhecimento destas características – produtoras e reprodutoras – torna-se primordial no objetivo de questioná-las.

Visando uma maior simetria nas relações de gênero nas aulas de educação física, seria necessário um engajamento não apenas dos professores que estão em contato em contato direto com os discentes, mas, sobretudo da equipe gestora da instituição educacional, por meio de promoção e incentivo à participação desses professores em cursos de formação continuada. Só é possível vislumbrar a redução dessas desigualdades com a efetiva participação de toda a comunidade escolar.

A respeito disso, veja o diz Fleuri (1987):

Isto não significa que os conflitos devam ser suprimidos. Pelo contrário, é necessário criar condições para que todos possam exprimir e defender suas ideias e seus interesses. E na medida em que as tentativas (conscientes ou não) de ação individualista e manipuladora forem sendo desmascaradas e superadas, as atitudes de respeito, diálogo e participação poderão ir amadurecendo. Esse tipo de relação permite que o conflito se torne fonte de dinamismo e de criatividade coletiva e, portanto, elemento fundamental para a construção e crescimento dos grupos e da sociedade. (FLEURI, 1987, p.55-56)

Seja sob o conceito de coeducação ou sob a ideia de aulas conjuntas entre meninos e meninas, torna-se relevante pensar sobre o que se entende por emancipação.

Uma aula de Educação Física que pretenda a ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos deve oferecer as mesmas vivências para meninas e meninos, deve oferecer a estes as mesmas modalidades, disciplinas e exercícios. Quanto ao alargamento das capacitações motoras, a oferta dessas vivências na Educação Física possibilitaria a superação de limitações... (SARAIVA, 2005, p.178).

Sobre a proposta da coeducação, a autora faz a seguinte observação:

Trata-se de um ensino articulado para os sexos, que busca vivências positivas com outro tipo de esporte, experiências satisfatórias com a prática conjunta e o alargamento do repertório de ações de movimento de ambos os sexos. (SARAIVA, 2005, p.179).

Com vistas a dar suporte a essa proposta, a autora destaca alguns princípios norteadores de uma aula de educação física coeducativa:

A - Implementação gradativa da prática conjunta de aulas. Essa ação vai implicar a adoção de algumas estratégias, tais como: evitar modalidades com ações muito estereotipadas; não obrigar a formação de grupos heterogêneos, priorizando assim ações mais neutras como divisão de grupos por estatura por exemplo.

B – Lançar mão de orientações voltadas para a conscientização dos conceitos de comunicação, jogo e aventura em detrimento dos conceitos de superação/rendimento.

C – Ênfase nas vivências corporais e para a aceitação do próprio corpo em movimento. Desta feita, a tendência é os alunos menos aptos em vivências esportivas se sentirem mais à vontade, inserindo-se nas atividades satisfatoriamente.

D – O docente deve conceder igual tratamento durante as aulas tanto para as meninas quanto para os meninos.

E – Ter a consciência que os problemas não devem ser evitados, mas sim discutidos coletivamente e resolvidos, podendo até fazer desses problemas um conteúdo pedagógico da própria aula.

O peso dos fundamentos de uma aula co-educativa e a medida das dificuldades que aí serão encontradas deixam claro e desejável o aprendizado conjunto de ações desportivas e de movimentos. Isso significa que a aula de Educação Física em separado para meninas e meninos deveria ser evitada, porque somente em conjunto poderão ser buscadas a igualdade de chances, a desconstrução da relação de dominação e a quebra de preconceitos entre os sexos, fatores esses necessários para a construção de relações entre iguais que, julga-se, podem impulsionar a transformação social. (SARAIVA, 2005, p.182).

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA E O IFRJ

Este capítulo versará acerca do componente curricular Educação Física e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; onde discorreremos sobre o histórico do IFRJ, o contexto da Educação Física escolar, a metodologia da Educação Física e também sobre a Educação Física como campo de vivência social.

2.1. O IFRJ.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) teve como origem o Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), criada na década de 1940, em um momento no qual a área de química industrial era de interesse estratégico nacional. O curso era integrante da Rede Federal de Ensino Industrial e iniciou suas atividades com uma única turma de 24 alunos, nas dependências da antiga Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil (atual UFRJ). Em 1946 foi transferido para as instalações da Escola Técnica Nacional (ETN), hoje CEFET/RJ, onde permaneceu por 39 anos.

Em 1959 o então Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) foi transformado em Escola Técnica de Química (ETQ), passando a ser uma autarquia educacional. Entre os anos 1965 e 2008, a instituição teve várias denominações e institucionalidades (Escola Técnica Federal de Química da Guanabara – ETFQ-GB, Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro – ETFQ-RJ, Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis- UnED e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis – CEFETQ).

O IFRJ foi criado de acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis-RJ), seguida da integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Na sua trajetória, tem atuado na formação de jovens e adultos trabalhadores comprometidos com o desenvolvimento sustentável, amparado nos princípios da ética e da cidadania.

Sua missão é promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural. Sua visão é se consolidar como instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação da cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade.

A perspectiva do IFRJ é de uma educação inclusiva, buscando resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foram negados o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade.

Acerca disso, Ferreti, em seu artigo de título *O pensamento Educacional em Marx e Gramsci e a Concepção de Politecnia* afirma:

Com efeito, após as reformas da década de 1990, multiplicam-se os discursos que reafirmam com insistência a contribuição da escola para o desenvolvimento do país e para a empregabilidade de trabalhadores excluídos de postos de trabalho formais em diferentes ramos produtivos, assim como nos setores de serviço agrícola e, simultaneamente, observa-se, na mesma proporção, a queda da qualidade da educação regular oferecida, assim como a valorização de formas compensatórias e alternativas de educação, especialmente para os setores populares. (2009, pág. 107)

O direito ao conhecimento, que foi negado a amplas camadas de nosso povo, tem provocado distorções tão gritantes em nossa sociedade, que somente uma intervenção planejada e amparada nos princípios da politecnia poderá resgatá-lo, e assim dar início a um novo processo de formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações de que nosso país necessita.

Dermeval Saviani, em seu artigo de título *O Choque Teórico da Politecnia*, ressalta que a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (2003). Na abordagem marxista, o conceito de politecnia pressupõe a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre a instrução intelectual e trabalho produtivo. E é justamente isso que o IFRJ preconiza, quando promove ao corpo discente uma educação integrada, por meio de um currículo integrado, tanto por disciplinas de um núcleo curricular comum como também por disciplinas técnicas peculiares a cada curso específico. Além dos conteúdos ministrados em aula, os alunos têm de cumprir parte de suas cargas horárias, mais precisamente 480h, em estágio obrigatório em uma das empresas conveniadas ao IFRJ.

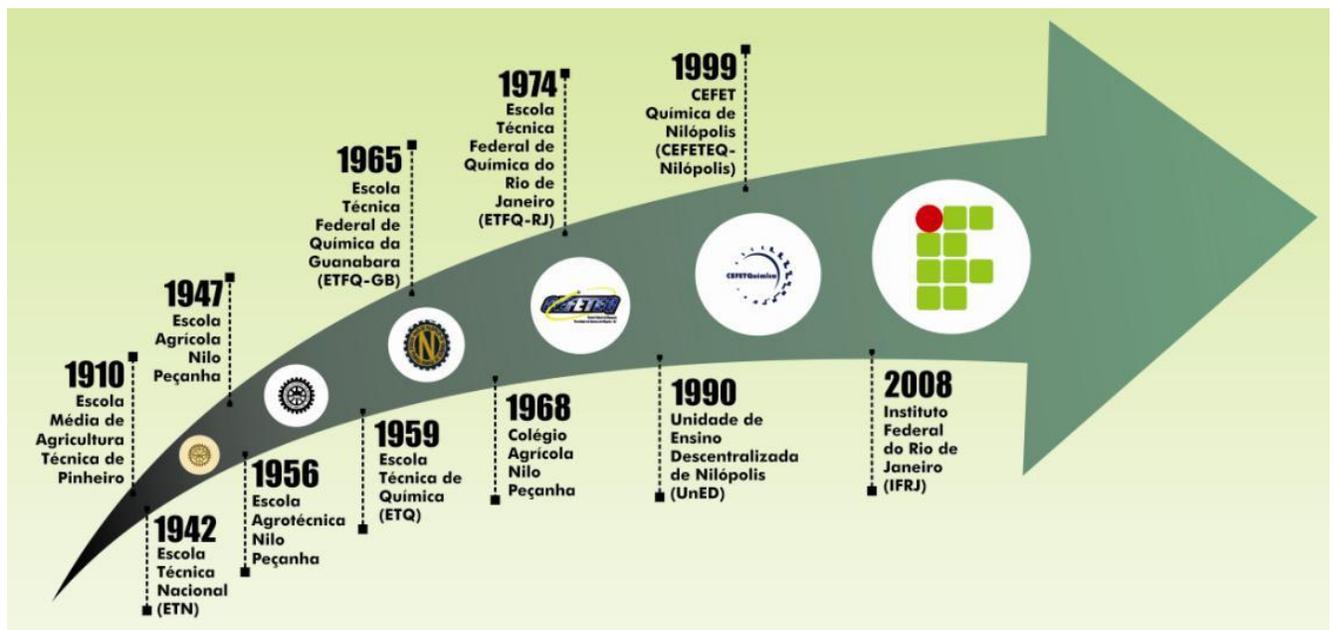
O referido autor ainda reitera:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição

determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003, p.140).

O IFRJ é uma instituição de Educação Básica e Superior, pluridisciplinar e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, na pesquisa, na inovação e na extensão, gozando de autonomia universitária. Os campi são dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor, para um mandato de 04 (quatro) anos, após consulta à comunidade (no caso de campus com mais de 05 anos de implantação, após autorização do MEC). Cada campus possui sua própria estrutura, contando obrigatoriamente com Direção de Ensino. Atualmente o IFRJ possui 15 (quinze) campi em funcionamento: Nilópolis, Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda. Esse novo modelo, no qual se baseia a construção dos Institutos Federais, resgata o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade.

Imagem 1: Linha do tempo do IFRJ



Fonte: Site do IFRJ. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/node/735>. Acesso em 29 de janeiro de 2018.

O IFRJ tem como órgão executivo a Reitoria, composta pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores Sistêmicos. A Reitoria é a administração central da instituição, sendo subordinadas a ela todas as suas unidades acadêmicas (campus ou campus avançado). Constitui-se em polo de conhecimento, promovendo atividades culturais nas suas diversas expressões, como nas artes, nos esportes, nas ciências e nas novas tecnologias. Atuando fortemente no apoio ao desenvolvimento regional, contribui assim com o próprio desenvolvimento nacional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos, na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa grande tarefa de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude.

O IFRJ atua nos diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Formação Inicial e Continuada, passando pelo ensino Técnico de Nível Médio e Graduação até a Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*, com cursos presenciais e a distância. A instituição tem como órgãos superiores o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, e o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo. Ambos os conselhos são presididos pelo Reitor, cargo ocupado por um docente, eleito pela comunidade e nomeado pelo Presidente da República, para um período de gestão de 04 (quatro) anos, podendo ser reconduzido ao cargo uma única vez.

É válido ressaltar que a disciplina de Educação Física no IFRJ é ofertada, em caráter obrigatório, do primeiro ao quarto período do Ensino Médio Técnico, nos cursos Técnico em Química e Técnico em Controle Ambiental. Tais cursos são compostos por oito períodos e no quinto período a disciplina é optativa.

Na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), também no Ensino Médio, ela é ofertada no 1º e 2º período do curso de Manutenção e Suporte em Informática – MSI, cuja grade curricular é composta por seis períodos. Além disso, o IFRJ possui turmas de Graduação e Pós-Graduação, tanto na modalidade *lato-sensu* como na modalidade *strictu-sensu*.

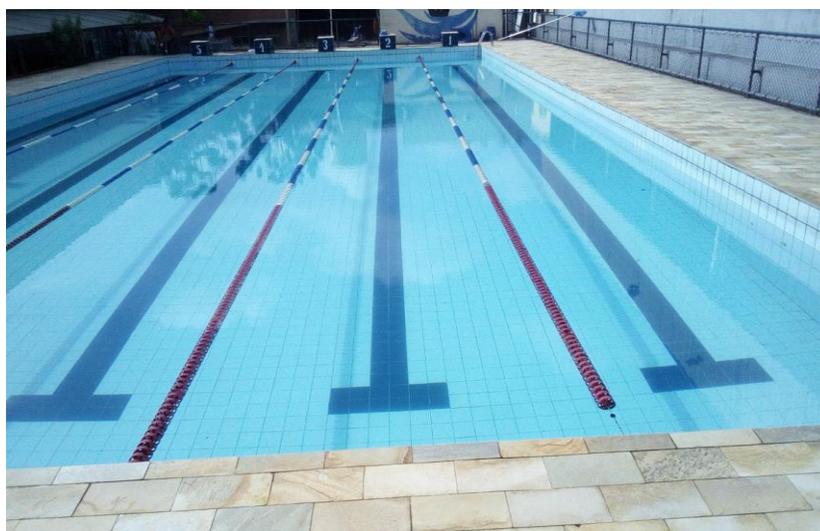
O Decreto nº 5773/2006 traz a obrigatoriedade das instituições de ensino superior construir o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, contendo nesse documento o Projeto Pedagógico da Instituição – PPI. Conforme estabelecido no artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais, “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes

modalidades de ensino”, que passam a ter autonomia para criar e extinguir cursos na educação profissional.

2.1.1 - Possíveis locais de aulas de Educação Física no *campus* Nilópolis.

Neste tópico trago imagens de possíveis locais para a prática de aulas de Educação Física no *campus* Nilópolis.

Imagem 02 : Piscina semi-olímpica.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 03: Quadra poliesportiva.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 04: Sala de Musculação.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Imagem 04: Pátio principal.



Fonte: Elaborada pelo autor.

2.2 - O contexto da Educação Física Escolar.

Suraya Cristina Darido (2003) é a inspiração para a redação deste tópico, através da obra intitulada *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Ela inicia afirmando que os

objetivos e propostas da educação física sofreram modificações ao longo dos anos e tais fatos influenciam diretamente a formação do profissional e as práticas dos professores de educação física. Oficialmente, a Educação Física foi incluída no cenário escolar brasileiro no século XIX, em 1851, por meio da reforma Couto Ferraz. Três anos depois, a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário.

Rui Barbosa, em 1882, recomendou que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse ofertada nas escolas normais, ou seja, as que formam professores. A partir dos meados da década de 30, já no século XX, a concepção predominante na Educação Física é baseada na perspectiva higienista. “Nesta perspectiva, a principal preocupação era com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.” (DARIDO, 2003, p.1).

Ainda a respeito da perspectiva higienista da educação física, Paulo Ghiraldelli Junior (2003) acrescenta:

Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação... Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”. (GHIRALDELLI JR, 2003, p.17).

Logo depois, surge a educação física militarista que, assim como a higienista, está preocupada com a saúde individual e com a saúde pública, porém com objetivo distinto:

Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”... Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista. (GHIRALDELLI JR, 2003, p.18).

Acerca das semelhanças entre as concepções higienista e militarista da Educação Física, veja o que afirma Darido (2003): “... Consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte.” (DARIDO, 2003, p.2).

A terceira tendência da Educação Física passa a ser a denominada Educação Física Pedagógica:

... Ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”... A Educação Física Pedagógica está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o esporte etc. são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc. (GHIRALDELLI JR, 2003, p.19).

Esse movimento teve seu auge na década de 60, período que coincide com o início da ditadura militar no Brasil.

Nessa época, os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível... A frase mais conhecida dessa época é Esporte é saúde.”(DARIDO, 2003, p.2 e 3)

Segundo essa mesma autora, é nesse recorte histórico que o rendimento, a seleção dos mais aptos e o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. A metodologia utilizada neste modelo é extremamente diretiva, o papel do professor é essencialmente centralizador e a prática é uma mera repetição mecânica dos movimentos voltados para o esporte.

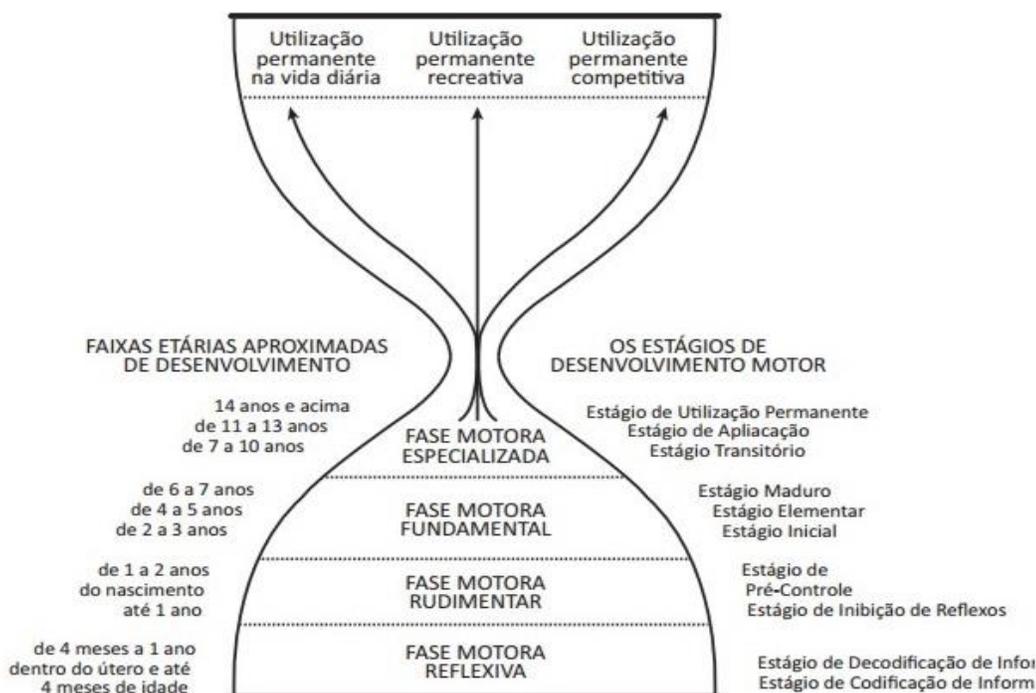
Em oposição à linha mais tecnicista, esportivista e biologicista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir do fim da década de 70. Darido (2003) afirma que no momento diversas concepções coexistem na área da Educação Física, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o paradigma mecanicista. A seguir faço uma explanação de cada abordagem de Educação Física utilizada nas escolas, segundo Darido (2003).

A - Abordagem Desenvolvimentista.

David Gallahue e John Connolly, principais autores que abordam essa temática, defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Nessa proposta, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento e oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, mesmo que haja o entendimento de que, em função da prática das habilidades motoras, outras aprendizagens estejam ocorrendo. A propósito, habilidade motora é um dos conceitos mais relevantes desta abordagem, pois, por meio dela entende-se que os seres humanos podem resolver problemas de ordem motora.

Essa abordagem é direcionada especificamente para crianças de quatro a catorze anos e é uma tentativa, segundo esses autores, de evidenciar a progressão do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. “Uma das limitações dessa abordagem refere-se à pouca importância, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.” (DARIDO, 2003, p.5)

Imagem 2: Fases do Desenvolvimento Motor – Gallahue e Ozmun, 2001.



Fonte: efdeportes.com Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd186/padroes-motores-fundamentais-de-movimento.htm>. Acesso em 29 de janeiro de 2018.

Nessa imagem pode-se notar as quatro fases do desenvolvimento motor, segundo Gallahue e Ozmun (2001). O que nos chama a atenção é a fase motora especializada, primeiro porque é a fase que concentra os estudantes pesquisados nessa dissertação e segundo porque as habilidades desenvolvidas nela são de utilização permanente na vida diária.

B - Abordagem Construtivista – Interacionista.

Essa abordagem foi apresentada nas propostas de Educação Física da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, cujo principal colaborador é o professor João Batista Freire. Tal autor utilizou sua obra intitulada *Educação de Corpo Inteiro*, de 1989, para

divulgar suas ideias construtivistas da Educação Física. A principal vantagem dessa abordagem, segundo Darido, é a de que ela permite uma maior integração com uma proposta pedagógica extensa e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal.

“Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.” (DARIDO, 2003, p.7).

A proposta construtivista indica uma alternativa aos métodos diretivos tão impregnados na prática da Educação Física: o (a) aluno (a) constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, equacionando problemas.

Sobre o papel do jogo na proposta construtivista:

Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança. (DARIDO, 2003, p.8)

O jogo é o elemento chave no desenvolvimento da proposta construtivista, por meio dele e suas variações, a autora ressalta que o processo de aprendizado é mais facilmente alcançado, por meio da ludicidade.

C - Abordagem Crítico-Superadora.

Esta abordagem tem representantes nas principais universidades do país e possui um alto número de publicações na área.

“A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libando e Demerval Saviani.” (DARIDO, 2003, p.8).

Em outro trecho, a autora afirma que este modelo de ensino suscita questões de poder, interesse, esforço e contestação. Crê que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve considerar não somente o que ensinar, mas questionar como aprendemos determinados conhecimentos, valorizando o aspecto da contextualização dos fatos, bem como o resgate histórico.

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, Darido (2003) diz o seguinte:

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento. (DARIDO, 2003, p.9)

Ainda nessa perspectiva, a Educação Física deve ser compreendida como uma disciplina que trata da área do conhecimento denominada cultura corporal, cuja essência de conteúdos remete a temas como o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

D - Abordagem Sistêmica.

Concepção de abordagem idealizada por Betti (1991, 1992^a, 1994^a). Nela, a Educação Física é concebida como um sistema hierárquico aberto, uma vez que sofre influências de instâncias superiores, tais como as secretarias de educação correspondentes, sejam elas municipais, estaduais ou federal. Essas secretarias exercem influência sobre os gestores das unidades escolares, que repassam essa orientação ao seu respectivo corpo docente.

A todo o momento nessa abordagem a Educação Física sofre intervenção da sociedade e ao mesmo tempo a influencia. É válido ressaltar que nessa abordagem existe uma preocupação de assegurar a especificidade da disciplina, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar. Mauro Betti (1992) alerta que, na perspectiva da Abordagem Sistêmica, a função da Educação Física na escola não deve se restringir ao ensino de habilidades motoras, embora isso deva ser um dos objetivos, mas não o único:

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível... Aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. (NETTI, 1992, p.286)

Com relação aos conteúdos, não diferem das demais abordagens: o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Mas o autor utiliza o termo vivências do esporte, jogo, dança e ginástica, em detrimento do termo cultura corporal, utilizado em outras abordagens. Com isso, ele enfatiza a importância da experimentação dos movimentos, além do conhecimento cognitivo e experiência

afetiva advindos desta prática. O mais importante conceito advindo dessa abordagem é denominado de princípio da não-exclusão e, conforme o nome sugere, preconiza que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno(a) das aulas de Educação Física. Dessa forma, visa-se assegurar o acesso de todos os discentes às atividades desenvolvidas nessas aulas. Outro importante conceito dessa abordagem é o princípio da diversidade, cuja proposição é que a Educação Física escolar proporcione atividades diversificadas e não privilegie um ou outro tipo, a exemplo dos tão populares futebol e queimado.

Veja o que Darido (2003) afirma sobre a visão do professor de Educação Física diante dessas abordagens:

A formação inadequada do professor de Educação Física é quase sempre responsável pela instalação de concepções pedagógicas pouco esclarecidas. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. (DARIDO, 2003, p.13)

Muito pertinente essa citação da autora, pois é exatamente essa a percepção que tenho sobre os professores, especialmente os que trabalham comigo. Não buscam fazer formação continuada e, com isso, as práticas desses profissionais muitas das vezes são descontextualizadas da realidade dos alunos e dos problemas enfrentados por eles na sociedade, como por exemplo, as desigualdades de gênero. Isso reflete em reprodução de conteúdos aleatórios e desconexos do mundo.

Quadro 5: Abordagens da Educação Física Escolar. Darido (2003)

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	Tani, G Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL.	Betti, M.
Livro	<i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i>	<i>Educação de Corpo Inteiro</i>	<i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	<i>Educação Física e Sociedade</i>
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
Temática principal	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
Estratégias / Metodologia	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade
Avaliação	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva, processo, auto-avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	

Fonte: Darido, 2003, p.11.

Segundo a autora, atualmente é possível reconhecer novos arranjos de organização do pensamento pedagógico da Educação Física escolar, com razoável quantitativo de publicações. De tal modo, com vistas a complementar as abordagens discutidas anteriormente, Darido (2003) incorporou o estudo das seguintes tendências:

E - Abordagem da Psicomotricidade.

Primeiro movimento mais articulado surgido a partir da década de 70, em contraste aos modelos anteriores e, segundo Darido (2003), o autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no Brasil foi o francês Jean Le Bouch. Ainda convém lembrar que a psicomotricidade não é indicada apenas para a área de Educação Física, mas também para

psicólogos, psiquiatras, neurologistas, gestores educacionais, docentes e outros profissionais que atuam com o público infantil.

Segundo Darido (2003) tem-se que para Le Bouch, a educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança e responde a duas finalidades: assegurar o desenvolvimento funcional levando em conta a possibilidade de a criança estimular sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio da interação com outros indivíduos.

O discurso e prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. (DARIDO, 203, p.14)

Tal afirmação demonstra a preocupação da autora, ao abordar esta abordagem, com a postura dos professores; no sentido de que na elaboração do planejamento, os gestos técnicos não podem ter primazia sobre o processo de aprendizagem.

F - Abordagem Crítico-Emancipatória.

Nesta abordagem, a linguagem tem papel determinante no agir por meio da comunicação e funciona como uma maneira de expressão de concepções do mundo social, a fim de que todos tenham condições de participar em todas as instâncias de decisão, na elaboração de interesses e predileções. Do ponto de vista dos procedimentos didáticos, a função do professor é confrontar o aluno com a realidade de ensino, o que é denominado de transcendência de limites.

G - Abordagem Cultural.

Sugerida por Jocimar Daólio (1993), baseia-se numa perspectiva antropológica e enfoque cultural, contrapondo-se ao aspecto biológico. Sua principal bandeira não é a exclusão da dimensão biológica e sim sua discussão atrelada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até a culminância com a aparição do *Homo sapiens*. O autor conta ainda com o aporte de Marcel Mauss, criador do conceito de técnica corporal, associando este conceito à prática de Educação Física e chegando à conclusão que, se todo movimento corporal é considerado um gesto técnico, não é possível atribuímos valor a esta técnica, salvo se isso ocorrer num contexto específico.

Desta forma, não deve haver técnicas melhores ou piores, apenas técnicas diferentes. Dando ênfase ao papel da cultura, Daólio, por Darido (2003), lembra que toda técnica é cultural,

pois é resultado de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade e num determinado contexto histórico. Com respeito à montagem de planejamento de aulas, o ponto de partida deve ser o repertório corporal que cada aluno possui ao chegar à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural e que não existe técnica melhor ou mais correta. A ênfase, portanto, está em valorizar as diferenças entre as formas de execução das técnicas, e jamais inferiorizá-las.

H - Abordagem dos Jogos Cooperativos.

Com publicações bastante recentes, é voltada para a valorização da cooperação em detrimento da competição. Brotto (1995) é o principal propagador destas ideias no país e afirma que é a estrutura social que aponta se os membros de determinadas sociedades irão competir ou cooperar entre si. O autor sugere ainda que os jogos cooperativos sejam uma ferramenta de transformação, aproveitando o caráter lúdico desses jogos e baseados na solidariedade e na justiça.

Por meio deles, todos os participantes possuem sentimento de vitória e adquirem um alto nível de tolerância mútua, a despeito dos jogos competitivos, que são divertidos apenas para alguns e a maioria tem sentimentos de derrota, o que acaba ocasionando a exclusão deste grupo por ausência de habilidades.

O ponto negativo nessa abordagem, segundo Darido (2003),

...é a ausência de um debate mais profundo nas análises sociológicas e filosóficas subjacentes à construção de um modelo voltado para a cooperação, além de não considerar os efeitos do sistema capitalista sobre a competição/cooperação na sociedade contemporânea. (DARIDO, 2003, p.17)

De fato, a preocupação da autora justifica-se, pois qualquer discurso na área da educação esvaziado de um debate sociológico e filosófico acaba não se sustentando.

I - Abordagem da Saúde Renovada

Inspirada por Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996), os quais pautam a Educação Física escolar numa matriz biológica, com o cuidado de não se afastar das temáticas da saúde e da qualidade de vida. A proposta dessa abordagem é a redefinição da função dos programas de Educação Física na escola, como meio de promoção da saúde ou indicação para um estilo de vida ativa. Os autores consideram que as atividades desportivas são menos relevantes para a promoção

da saúde, primeiro devido à dificuldade para se alcançar as necessárias adaptações fisiológicas e segundo porque não prevê sua prática ao longo de toda a vida.

Os autores ressaltam ainda a importância das informações e concepções acerca dos temas aptidão física e saúde. Veja o que Darido (2003) afirma sobre isso:

A adoção destas estratégias de ensino contempla não apenas aspectos práticos, mas também a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda a vida. (DARIDO, 2003, p.19)

Nahas (1997) chega a sugerir que o objetivo da Educação Física para o ensino médio deve estar voltado para adoção de um estilo de vida ativo. O foco deve ser o de apresentar aos discentes os conceitos básicos da relação atividade física, aptidão física e saúde; por meio da experimentação de vivências variadas. Segundo ele, esta perspectiva visa atender a todos os alunos e alunas, fugindo assim do modelo tradicional que privilegia os mais aptos e que não considera a individualidade biológica dos indivíduos.

J - Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Ministério da Educação e do Desporto, inspirado no modelo educacional espanhol, acionou um grupo de pesquisadores e professores para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, em 1997 foram lançados os documentos referentes ao 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, no ano de 1998 os referentes ao 3º e 4º ciclos. Em 1999 foram publicados os do Ensino Médio, por uma equipe distinta a que formulou os do Ensino Fundamental.

Assim, a Educação e a Educação Física requerem que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico. (DARIDO, 2003, p.20)

A função primordial de tais documentos é dar subsídios à elaboração do currículo dos estados e municípios, bem como servir de reflexão para a prática docente. Os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: Introdução, Temas Transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) e outros documentos específicos de acordo com os diferentes componentes curriculares. Três aspectos da proposta dos

PCNs, na área da Educação Física, contemplam aspectos relevantes a serem alcançados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, são eles: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), além dos temas transversais.

Quadro 6: Complementação das abordagens da educação física

	Psicomotricidade	Crítico- emancipatória	Cultural	Jogos Cooperativos	Saúde Renovada	PCNs
Principais autores	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daólio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
Livro	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar		PCNs, 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries)
Área de base	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
Autores de base	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz ^	Terry Orlick	Vários	Vários
Finalidade	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
Temática principal/ Conteúdos	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes	Alteridade/ Técnicas corporais	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos	Estilo de vida ativo / Conhecimento, exercícios físicos	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

Fonte: Darido, 2003, p. 21

Acabamos de verificar as principais abordagens na área de Educação Física escolar, cada um com seus enfoques, mas todas com um objetivo comum: a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. Contudo, Darido (2003) faz uma importante observação:

Apesar do grande número de abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento destas tendências não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou, ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar. (DARIDO, 2003, p.23)

Para se alcançar um modelo de Educação Física que se distancie do tradicional, é necessário lançar mão das ideias contempladas nas diferentes abordagens, tanto as que contêm um enfoque mais psicológico (Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista e Jogos Cooperativos), como as de enfoque sociológico e político (Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Cultural, Sistêmica e PCNs), como também a que abarca o enfoque bilógico, como a Saúde Renovada.

2.3. Metodologia do ensino da Educação Física.

A obra intitulada Metodologia do Ensino de Educação Física, de autoria do Coletivo de Autores (1992), aborda aspectos específicos da Educação Física escolar e servirá de base para a transcrição deste tópico.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com seus temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (SOARES, 1992, p.61)

Estruturar um programa de Educação Física e selecionar os seus conteúdos, segundo os autores, é um problema metodológico básico, uma vez que nesse processo fica evidenciada a natureza do pensamento teórico que se almeja desenvolver nos alunos (as). Os temas da cultura corporal tratados na escola exprimem um sentido onde se interpenetram, de maneira dialógica, os objetivos (intenções) do indivíduo e os objetivos da sociedade.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações da interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo humano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62 e 63)

Com esta perspectiva, nota-se que a abordagem de Educação Física contemplada pelo Coletivo de Autores é a Crítico-Superadora, abordagem esta discutida no tópico anterior com base em Darido (2003). Nela, a percepção do aluno deve ser estimulada por conteúdos que lhe

desafiem a resolver problemas implícitos e a investigação da realidade por meio da problematização de conteúdos vai fazer com que o aluno tenha interesse e satisfação pela aula, despertando nesse aluno um comportamento científico.

A seleção e organização de conteúdos de Educação Física dentro da pedagogia crítico-superadora devem estar alinhados com a realidade do aluno. Também é necessário considerar o que o Coletivo de Autores denomina de realidade material da escola, além é claro, de alguns materiais específicos para a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos.

Os conteúdos a serem trabalhados nas aulas preconizados pelos autores surgem de grandes temas da cultura corporal, são eles: Capoeira, Dança, Esporte, Ginástica e Jogo, não necessariamente nessa ordem. A ordem dos conteúdos é definida pelo docente, como também este pode decidir tratá-los simultaneamente. “Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo professor, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.64).

Outro aspecto que chama a atenção é a forma de organização dos conteúdos:

Deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.65).

Como exemplo de conteúdo pode-se citar o esporte que, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal:

...se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.70).

Esse debate sobre esporte da escola e esporte na escola é recorrente nas instituições educacionais, pois muitos professores de educação física culturalmente acabam por inserir em suas aulas atividades esportivas com um viés meramente técnico e competitivista, com conseqüente exclusão dos alunos desprovidos de uma razoável técnica. Isso em detrimento de oferecer a esses alunos atividades esportivas sob o viés da vivência corporal e da cooperação mútua para se alcançar os objetivos, favorecendo desta forma a inclusão.

“Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71). Diante deste contexto, se

faz necessário resgatar nas escolas o coletivo em detrimento do individual e defender o engajamento com os valores de solidariedade e respeito humano. No Coletivo de Autores, há ainda considerações acerca de outros conteúdos, tais como Jogo, Atletismo, Capoeira, Ginástica e Dança.

Com relação aos procedimentos didático-metodológicos, os autores afirmam:

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.87).

Por fim, a metodologia na perspectiva crítico-superadora abordada pelo Coletivo de Autores preconiza uma dinâmica de aula de Educação Física que motive o aluno a apropriar-se da realidade. Nesse sentido, a aula possibilita que os alunos articulem as ações com a compreensão que se têm sobre ela e o significado real que elas possuem.

2.4. Educação Física escolar como campo de vivência social.

Bracht (1997), autor da consagrada obra *Educação Física e Aprendizagem Social*, aprofundou seus estudos na imersão da Educação Física no campo social, veja o que ele diz:

O educador, na sua prática, quer queira quer não, é um vendedor de valores. É neste sentido que reside a vinculação da forma de ensino com o seu conteúdo. A socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente através da internalização de valores e de normas de conduta da sociedade a que pertence. A escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou a aprendizagem do social também ocorre nas aulas de Educação Física, sendo inclusive enfatizada como importante função pela pedagogia desportiva ou da Educação Física. (BRACHT, 1997, p.74)

Bracht (1997) fala a respeito da temática socialização, que também pode ser alcançada por um usual conteúdo de Educação Física, o esporte:

... Socialização significa o processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados. Mais especificamente, a socialização para o desempenho de determinado papel social requer a aquisição de capacidades (habilidades) físicas e sociais, como também de valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, como por exemplo a família, a escola, o esporte, e ainda através dos meios de comunicação. (BRACHT, 1997, p.74 e 75)

Com isso, o autor nos chama a atenção quanto ao poder que não apenas o esporte, mas a Educação Física de uma forma geral tem de promover a socialização de alunos e alunas por meio das atividades por ela ofertadas.

Dietrich (1974) analisa a aprendizagem social no esporte a partir do ponto de vista de três teorias sociológicas, quais sejam: a teoria estrutural-funcionalista, cujo principal representante é Talcot Parsons, a teoria do conflito e a teoria crítica. Das suas análises depreende-se que a socialização através do esporte, como hoje acontece, é valorizada somente a partir da ótica estrutural-funcionalista da sociedade. Ainda de acordo com o autor, o esporte é mais apropriado para desenvolver valores conforme o sistema, do que valores superadores ou questionadores do sistema. O jogo esportivo é um modelo exemplar da interação equilibrada, e como tal é um símbolo para um sistema social que, auto-regulativamente, permanece em equilíbrio. O jogar, disciplinado e silenciosamente, é uma forma de comunicação restrita e ritualística. (BRACHT, 1997, p.77).

Como se vê, cabe ao professor (a) questionar a aplicação dos conteúdos aplicados aos alunos, problematizando-os sempre, sob o risco de apenas reproduzir os valores de sobrepujança e de competitividade que se encontram na sociedade contemporânea, com os mais poderosos impondo-se sobre os menos poderosos. Na escola, se não houver uma intervenção crítica do professor, a tradução disso resume-se à supremacia dos mais técnicos sobre os menos técnicos, ou dos meninos sobre as meninas.

Bracht (1997) critica os professores que socializam as regras esportivas com seus alunos. Não há, segundo ele, uma preocupação no sentido dos alunos compreenderem as regras dos jogos e esportes, mas sim, para esse grupo de professores, importa que os alunos limitem-se a reconhecer e aceitar tais regras, sem questioná-las. Tal prática, em alguma medida, pode desencadear em desmotivação dos alunos no aprendizado de determinados desportos ou jogos.

Se quisermos empreender uma tentativa de superação da tradicional concepção de aprendizado social que, no esporte, enfatiza o respeito incondicional e irrefletido às regras, que dá a estas um caráter estático e inquestionável e que não leva à reflexão e ao questionamento, mas à acomodação, precisamos determinar, em coerência com nossas ideias educacionais, o que deveria buscar o aprendizado social no esporte e como alcançá-lo. (BRACHT, 1997, p.80).

A respeito da relação entre aulas de Educação Física práticas e aulas de Educação Física teóricas, o autor enfatiza o seguinte:

A afirmação de que o ensino dos esportes não é para se sentar e discutir, mas sim para se movimentar, deve ser encarada seriamente sob o ponto de vista da “deficiência de movimento na escola”. No entanto, falar sobre o social não deve ficar reduzido à discussão das matérias onde os alunos

permanecem sentados, porque ali só são possíveis experiências de interação de forma reduzidas enquanto que, nos jogos esportivos, os processos de interação são variados e especiais. (BRACHT, 1997, p.80).

O autor cita ainda uma ideia de Oliveira (1983), onde este afirma que a Educação Física, mesmo sendo considerada por muitos como uma disciplina essencialmente prática, pode e deve oportunizar a indivíduo uma formação consciente, crítica e sensível à realidade que o envolve. Bracht (1997) também menciona Dietrich (1974), que sugere o aprendizado social como um objetivo a ser buscado nas aulas de Educação Física. Tal objetivo pode ser alcançado por meio da preservação do caráter lúdico das atividades prescritas e não apenas cobrando dos alunos performance ou técnica apurada nos movimentos corporais.

2.5. Abordagens da Educação Física e Gênero.

Tendo como parâmetro as abordagens da Educação Física elucidadas por Darido (2003), pode-se destacar aquelas que, uma vez vivenciadas, podem contribuir substancialmente para a promoção da equidade nas relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar.

Vamos iniciar com a Abordagem Crítico-Superadora, que tem como eixo central o discurso da justiça social e envolve valores importantes como esforço e contestação. Já a Abordagem Sistêmica defende a bandeira da não-exclusão e da diversidade, preconizando que nenhum conteúdo das aulas pode ser excludente e que estes precisam ser diversificados. Não deve haver limitação de conteúdos aos de cunho esportivo, por privilegiarem normalmente os mais aptos em detrimento dos menos aptos além de, nesse cenário, os meninos habitualmente serem maioria.

A Abordagem Crítico-Emancipatória estimula a participação discente em todas as instâncias de decisão, elaboração de interesses e predileções, assegurando a igualdade de oportunidades em todos os momentos da aula. A Abordagem dos Jogos Cooperativos aponta para valores como solidariedade e justiça, por meio de jogos e brincadeiras que visem a cooperação em detrimento da competição. Nesse sentido, minimiza-se as chances de sobrepujança dos mais aptos sobre os menos aptos ou dos meninos sobre as meninas. Por fim, a Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sugere a discussão sobre temas relevantes na sociedade, também chamados de temas transversais, tais como: Ética e Pluralidade Cultural, entre outros, além de preconizar o princípio da Inclusão.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRJ

Neste capítulo trataremos, por meio da análise da documentação institucional e das percepções discentes e docentes, especificamente sobre a aplicabilidade da Educação Física no IFRJ, especificamente do *campus* Nilópolis.

3.1. Análise documental: PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPI (Projeto Político Institucional).

Seguem as análises do PDI e do PPI.

3.1.1. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018)

É um documento elaborado no contexto em que está circunscrito e elaborado por uma comissão formada por representantes oriundos de diferentes campi e instâncias.

Segundo a portaria de nº 197 do ano de 2014, os componentes da comissão de elaboração do PDI para o período de 2014 a 2018 foram os servidores: Hudson Silva (coordenador desta comissão), Marcos Freitag, Miguel Terra e Mira Wengert, da Reitoria; Aline Silva, do campus Eng. Paulo de Frontin; Elton Flach, do campus Nilópolis; Marcos Lima, do campus Pinheiral; Francisco Azeredo, do campus São Gonçalo; Bruno Lima, do campus Arraial do Cabo; Rita Costa, do campus Rio de Janeiro; Fernando Bezerra, do campus Realengo; Camila Alves, do campus Volta Redonda; Renato Calixto, do campus Paracambi; Teresa Martins, do campus Duque de Caxias e Gabriela Nascimento, do campus Mesquita, totalizando quinze colaboradores.

Destaca-se que um PDI é uma pretensão, não podendo ser considerado um documento completo e fechado, visto que a sociedade e suas instituições são dinâmicas; por isso, permite e exige que seu conteúdo seja revisado periodicamente (a cada quatro anos) e aperfeiçoado.

O PDI é um documento vivo, que exige amplo diálogo e se posiciona em estado de contínua construção e reconstrução, consolidando-se como instrumento que contribui significativamente para a identidade institucional. Sua função principal é delinear as políticas, princípios e diretrizes para o desenvolvimento sistêmico do IFRJ. Segundo este documento, a missão do IFRJ é, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, promover uma formação humana, ética e profissional; contribuindo assim, em consonância com as mudanças do mundo do trabalho, para o desenvolvimento regional e nacional.

São valores que devem ser cultivados na instituição:

- **ÉTICA:** ter como obrigação seguir os princípios éticos (moralidade, transparência, respeito ao próximo, honestidade, imparcialidade e igualdade) e legais em todas as ações relacionadas ao ensino, pesquisa, inovação, extensão e atividades técnico-administrativas. Empreender ações de responsabilidade social e ambiental;
- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** buscar nas camadas populares as pessoas, jovens e adultos, que necessitem ampliar seus conhecimentos, de forma que a instituição seja um meio para que alcancem ascensão social e consigam melhorar sua qualidade de vida.

Duas diretrizes do acordo de metas e compromissos merecem destaque:

- Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- Compromisso com diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Outro ponto merece menção: trata-se da proposta de Inclusão Social e Diversidade, que visa complementar e integrar propostas específicas de ações inclusivas que estão sendo elaboradas e debatidas nos últimos anos. O objetivo é apresentar as atividades, ações, serviços, programas e projetos que serão realizados de forma articulada com representantes do IFRJ, instituições governamentais e não governamentais. O IFRJ propõe, dentre outras ações, o desenvolvimento de sua política de inclusão social e diversidade por meio da Coordenação Geral de Diversidade e da Diretoria de Redes de Assistência Estudantil.

A Coordenação Geral de Diversidade (COGED) está vinculada à Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e é responsável por articular diferentes temas da diversidade junto às demais ações desenvolvidas pelo IFRJ, atuando nas seguintes áreas:

- 1) Pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas;
- 2) Relações étnico-raciais/ações afirmativas;
- 3) Gênero e Diversidade Sexual;
- 4) Vulnerabilidade e Exclusão Social.

Segundo a proposta sugerida pela Coordenação Geral de Diversidade a respeito da área de Gênero e Diversidade Sexual, a convivência democrática pressupõe a construção de espaços nos quais a alteridade deve-se fazer presente em uma perspectiva emancipadora. A valorização da equidade de gênero e a promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual são questões que ainda trazem tensões e conflitos no campo educacional.

Tais tensões permanecem presentes quando o espaço escolar é concebido como sendo normatizador, disciplinador e de ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades. O IFRJ trabalha na construção de uma atuação que assegure a meninas e meninos, homens e mulheres, as mesmas condições de acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade; além de tratamento igualitário nos processos educacionais.

Nessa perspectiva, trabalha-se na construção de ações a serem desenvolvidas de forma transversal em todos os cursos oferecidos pelo IFRJ, com as noções de corpo, gênero e sexualidade que, por serem socialmente construídas e uma vez incorporadas, repercutem na formação identitária de cada indivíduo. Da mesma forma, busca-se garantir que o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade de orientações sexuais façam parte da construção do conhecimento do IFRJ e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades.

Embora ainda não haja um núcleo específico constituído para pensar questões de gênero e diversidade sexual, existem iniciativas de discussão quanto a estes temas. No ano de 2014, A Pró-Reitoria de Extensão – PROEX propôs a criação de núcleos temáticos para discussão de temas específicos, a exemplo da constituição do Núcleo Temático de Diversidade Sexual, no qual se pretende incluir também a discussão sobre gênero. Através deste Núcleo, será possível localizar e debater algumas iniciativas existentes, além de propor reflexões que permitam lançar luz sobre estes temas ainda muito silenciados.

Por fim, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI consolida o planejamento do IFRJ, buscando atender de modo organizado as demandas sociais pela execução das políticas públicas de educação profissional. Nesse processo dinâmico, o documento tem como bases a atuação histórica da instituição e em seu percurso, as metas e diretrizes do Ministério da Educação, o acordo de Metas e Compromissos e em especial as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. A colaboração dos membros do comitê de elaboração ilustra apenas parte

dos servidores envolvidos nesse processo de construção coletiva, pois estes representam comunidades dos campi e das pró-reitorias.

A análise que faço deste documento é que de fato ele é relevante, à medida que dá atenção a questões que cercam a todo o momento as aulas de Educação Física e que debato ao longo desta dissertação, como por exemplo, as questões relacionadas a gênero e exclusão. Isso fica evidente na criação da Coordenação Geral de Diversidade e de seus núcleos temáticos. Tal coordenação, em um de seus pilares, busca assegurar a tão sonhada equidade de gênero em todos os processos educacionais.

Mas não há apenas pontos positivos, esse documento foi elaborado por uma comissão de quinze membros formada apenas por servidores, sem nenhuma representatividade dos alunos. De certa forma, isso tira um pouco a legitimidade das propostas, uma vez que só uma voz foi ouvida, sendo preterida a voz discente. Outro ponto em questão é a falta de divulgação, pois, desde 2015 faço parte desta instituição como servidor e em nenhum momento me foi apresentado o PDI, o que de certa forma inviabiliza a concretude das propostas, uma vez que o documento não está visível a toda comunidade.

Mesmo que esteja disponível no site oficial da instituição, merecia maior divulgação não apenas entre servidores, mas também entre os alunos dos diversos cursos e níveis de ensino, a fim de que os objetivos e propostas fossem problematizados ao longo da vigência do documento.

3.1.2. Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2014-2018)

Projeto Pedagógico Institucional – PPI é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que define diretrizes para as práticas acadêmicas e administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES). Goergen (200) chega a afirmar que o PPI é um compromisso da instituição com a sociedade local, regional e nacional, declarando sua identidade institucional; uma explicitação da linha filosófica pedagógica que fundamenta todos os cursos, programas e projetos na direção de afirmar o princípio do funcionamento orgânico da instituição.

Constitui-se na versão consolidada das atividades desenvolvidas pela Comissão de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional. Este PPI é parte do PDI, que é a expressão do que é o IFRJ e do seu norte, de suas referências para o seu dever diante da comunidade, não se tratando de um projeto de Estado, de governo ou de gestão.

A versão deste documento, semelhante ao PDI, representa o esforço coletivo da Comissão de Elaboração, através dos seus representantes oriundos de diferentes campi e instâncias. A portaria de nº 197 do ano de 2014, que inclusive é a mesma portaria que designa a comissão de elaboração do PDI, aponta os servidores que compuseram a Comissão de elaboração deste PPI: Marcelo Sayão (coordenador desta comissão), Ana Beja, Gilton Andrade e Marcos Freitag, da Reitoria; Cláudio Costa, do campus Eng. Paulo de Frontin; Irany Murta, do campus Nilópolis; Josefina Gonçalves, do campus Pinheiral; Francieli Almeida, do campus São Gonçalo; Marcelo Mattos, do campus Arraial do Cabo; Rodrigo Bisaggio, do campus Rio de Janeiro; Sandra Machado, do campus Realengo; Ana Bemfeito, do campus Volta Redonda; Leny Nunes, do campus Paracambi; Pedro Merat, do campus Duque de Caxias e Andréa Nascimento, do campus Mesquita, totalizando quinze servidores, mesmo número de componentes da Comissão de Elaboração do PDI.

Na dimensão político-pedagógica deste PPI, destaca-se um objetivo que, em alguma medida, associa-se àquilo que discuto nessa pesquisa. O objetivo em questão preconiza a contribuição do IFRJ para uma sociedade mais justa, democrática, solidária, culturalmente pluralista, pautada nos princípios éticos e no respeito à diversidade, em que o sujeito tenha a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e de construir-se de forma autônoma.

Analisando as proposições do PPI, nota-se que há lacunas, no sentido que pouco sinaliza preocupação com questões relacionadas a gênero, a exceção é o objetivo traçado neste documento, voltado para uma sociedade justa e democrática. Mas faltam propostas concretas para que esse objetivo seja alcançado.

Outro problema verificado no PPI é o mesmo encontrado no PDI: ausência de representatividade dos alunos na Comissão de Elaboração. O ponto de vista discente certamente enriqueceria o debate e tornaria o documento mais legítimo. Com isso, concluo esta análise afirmando que o PDI, documento analisado no tópico anterior, apresenta maior robustez, no sentido de que contempla com maior propriedade o debate sobre questões relacionadas a gênero.

3.2. Análise das percepções dos alunos.

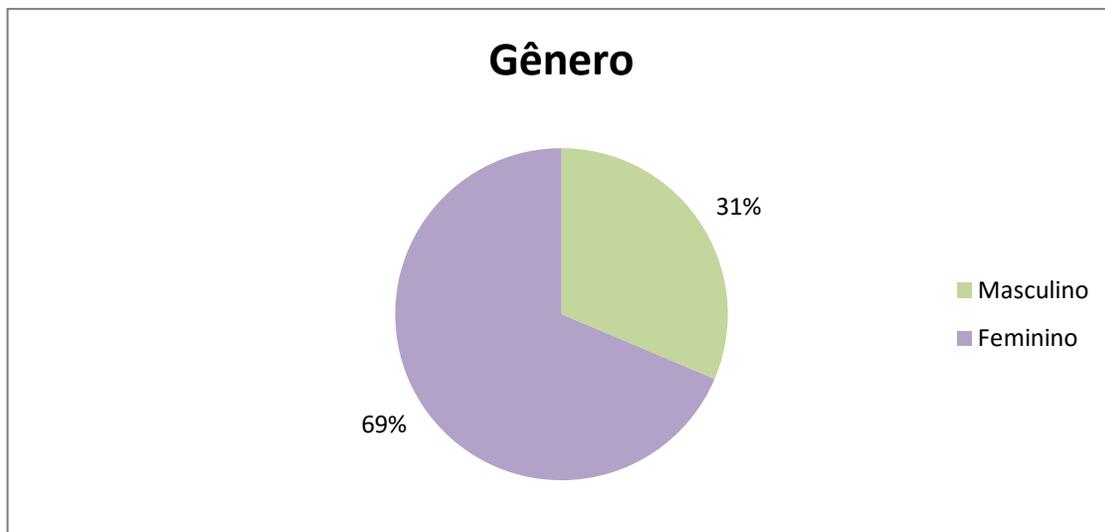
O questionário foi passado para quatro turmas de um total de dezesseis do Ensino Médio Técnico do *campus* Nilópolis e o período de aplicação foi de outubro a dezembro de 2017. A escolha dessas turmas se deu por uma questão de logística, pois estas estavam alocadas num

mesmo dia, no caso uma terça-feira, sendo duas pela manhã e duas à tarde. Além do mais, não teria disponibilidade para aplicar este instrumento em outros dias para outras turmas, em virtude de ter que, nos outros dias, me dedicar à função de coordenador do setor de Educação Física do *campus* Nilópolis e ao cargo de professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Cada turma possuía em média trinta alunos, sendo importante mencionar que encontrei alguma dificuldade na aplicação desse instrumento em algumas turmas, pois três delas estavam sempre muito dispersas dos respectivos professores. O motivo disso, segundo os professores, era que, pelo fato da quadra poliesportiva encontrar-se em obras, eles optavam por não reuni-las e esperavam que os alunos os procurassem no setor de Educação Física para assinar a frequência do dia e eventualmente passavam algum trabalho de pesquisa para eles. De todo modo, os professores procuraram a todo o momento me ajudar na tarefa de tentar concentrar o maior número de alunos para que eu passasse o questionário.

O gráfico abaixo informa o percentual de meninas e meninos que responderam ao questionário:

Gráfico 1: Percentual de alunos por gênero que responderam ao questionário.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com isso, obtive o retorno de cinquenta e um questionários, sendo trinta e cinco respondidos por meninas, o que representa sessenta e nove por cento do total e dezesseis respondidos por meninos, o que representa trinta e um por cento do total. Os alunos menores de

idade levaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis assinarem e os maiores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em suma, ambos os documentos diziam respeito à concordância do indivíduo em participar da pesquisa científica.

Com relação à faixa etária dos discentes, tivemos os dados expostos na tabela 01:

Tabela 01: Faixa etária dos alunos.

Gênero	14-15 anos		16-17 anos		18 -19 anos		63 anos		Não informaram		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Feminino	6	17%	14	40%	13	37%	1	3%	1	3%	35	69%
Masculino	4	25%	5	31%	7	44%	-	-	-	-	16	31%
Total	10	20%	19	37%	20	39%	1	2%	1	2%	51	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como a tabela indica, a maioria dos alunos está compreendida na faixa etária entre dezesseis e dezenove anos, o que representa setenta e seis por cento do total ou trinta e nove alunos de um total de cinquenta e um. Se considerarmos apenas as meninas, quarenta por cento delas (catorze) têm entre dezesseis e dezessete anos e trinta e sete por cento (treze meninas) possui entre dezoito e dezenove anos. Com respeito aos meninos, trinta e um por cento deles (cinco) possui entre dezesseis e dezessete anos e quarenta e quatro por cento (sete meninos) possui entre dezoito e dezenove anos.

Nahas (1997) chega a sugerir que o objetivo da Educação Física para o Ensino Médio, segmento da Educação Básica que engloba os adolescentes recortados nessa pesquisa, deve estar direcionado para a adoção de um estilo de vida ativo, por meio de experimentação de vivências variadas, fugindo do modelo esportivista e favorecendo em alguma medida a inclusão.

Com relação à participação ou não nas aulas de Educação Física, os dados estão expostos na tabela 02:

Tabela 02: Alunos participantes das aulas de Educação Física.

Resposta	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Sim	27	77%	13	81%	40	78%
Não	8	23%	3	19%	11	22%
Total	35	100%	16	100%	51	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse quesito, entre as meninas, setenta e sete por cento (vinte e sete) declararam ser participantes das aulas de Educação Física e vinte e três por cento (oito) declararam que não participam das aulas. Entre os meninos, os números são um pouco mais expressivos: oitenta e um por cento (treze) participam das aulas de Educação Física e dezenove por cento (três meninos) não participam. Ao todo, setenta e oito por cento dos alunos (quarenta) são participantes assíduos das aulas e vinte e dois por cento (onze alunos) por algum motivo não participam. A seguir trago os motivos alegados pelos alunos não participantes para não aderirem às aulas.

A tabela abaixo apresenta os motivos que os alunos não participantes alegam para não aderirem às aulas de Educação Física:

Tabela 03: Motivos dos alunos não participantes não aderirem às aulas.

Motivos	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
O fato de a quadra estar interdita para obras.	4	50%	-	-	4	36%
Ficam indispostos, pois o dia das aulas de Ed. Física cai no dia em que a turma tem contraturno.	1	12,5%	1	33,3%	2	18%
Não gostam da disciplina.	2	25%	1	33,3%	3	28%
Usam o tempo da Ed. Física para realizar atividades de outra disciplina.	1	12,5%	1	33,3%	2	18%
Total	8	100%	3	100%	11	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como se vê, foram elencados quatro motivos de não adesão às aulas de Educação Física. Referente às meninas, cinquenta por cento (quatro) alegaram o fato da interdição da quadra poliesportiva para obras de reforma para não aderirem às aulas. Alguns professores optam por

não utilizar outros equipamentos para ministrar as aulas de Educação Física e com isso, periodicamente e como forma de compensar o fato de não usar outros equipamentos, passam trabalhos de pesquisa para que os alunos. Vinte e cinco por cento delas (duas) afirmaram não gostar da disciplina, doze e meio por cento (uma) usa os dois tempos da aula de Educação Física para dedicar-se a demandas de outras disciplinas e outros doze e meio por cento (uma) não tem disposição para participar das aulas, pois a disciplina de Educação Física cai justamente num dia em que a turma tem de estar o dia todo no *campus*, em função de ter outras disciplinas para cursar no contraturno.

Observe a resposta na íntegra de algumas meninas concernente a esta questão:

“Não participo, pois a quadra ainda não foi liberada e participar das aulas com piscina demanda levar muitas coisas para a escola e como fico até tarde no dia da aula, não participo.”
(Aluna A)

“... o tempo de Educação Física geralmente uso para estudar outras matérias.”
(Aluna B)

Referente aos meninos, cada um dos três alunos não participantes alegou um motivo: um alegou não gostar da disciplina, outro usa o momento da Educação Física para realizar tarefas de outras disciplinas e o último não tem disposição pra participar porque as aulas acontecem num dia de contraturno.

Para ilustrar, trago a resposta dada por um aluno:

“Eu costumo estudar para outras matérias. Além disso, há muitas aulas no mesmo dia, tendo quase sempre avaliações e trabalhos.”
(Aluno C)

Um dado nos chama a atenção: cinquenta por cento das alunas não participantes, no caso, quatro de oito meninas, mencionaram o advento da interdição da quadra para não participarem das aulas, ao contrário dos três alunos não participantes, onde nenhum deles mencionou esse fato como motivo para não participar das aulas. A título de informação, o *campus* Nilópolis oferece para a prática de aulas de Educação Física a quadra poliesportiva e outros dois equipamentos: uma piscina semiolímpica e uma sala de musculação, isso sem citar o amplo pátio, um confortável auditório e um espaço destinado à prática de tênis de mesa.

Os alunos participantes também apontaram os motivos pelos quais aderem às aulas:

Tabela 04: Motivos apontados pelos alunos participantes aderirem às aulas.

Motivos	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Por prazer.	18	66%	11	84%	29	73%
Não ser reprovado na disciplina.	9	34%	1	8%	10	25%
Combater o sedentarismo.	-	-	1	7%	1	2%
Total	27	100%	13	100%	40	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Podemos observar que sessenta e seis por cento das meninas (dezoito) participam das aulas porque gostam, por prazer e outros trinta e quatro por cento (nove) participam para não correrem o risco de ficarem reprovadas na disciplina. Entre os meninos, oitenta e quatro por cento (onze) participam por prazer, oito por cento (um aluno) para não serem reprovados na disciplina e outros oito por cento (um aluno) alega participar das aulas para combater o sedentarismo.

Se formos considerar os números totais, setenta e três por cento dos alunos pesquisados (vinte e nove) participam por prazer, vinte e cinco por cento (dez alunos) participam para não serem reprovados na disciplina e outros 2% (um aluno) participa para combater o sedentarismo.

Esse aluno que participa das aulas porque deseja combater o sedentarismo traz para o debate o discurso da Abordagem da Saúde Renovada, cuja proposta é justamente a redefinição da função dos programas de Educação Física na escola, como meio de promoção da saúde ou indicação para um estilo de vida ativa.

Ao serem questionados se sentem discriminados ou excluídos durante as aulas de Educação Física, as informações são as seguintes:

Tabela 05: Alunos que se sentem discriminados ou excluídos durante as aulas.

Resposta	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Sim	3	9%	-	-	3	6%
Não	32	91%	16	100%	48	94%
Total	35	100%	16	100%	51	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entre os meninos, não há quem se sinta discriminado ou excluído durante as aulas, mas, entre as meninas, há uma parte delas que em alguma medida sofre discriminação ou exclusão durante as aulas de Educação Física. Nove por cento das meninas afirmaram se sentir discriminadas ou excluídas durante as aulas, o que representa três num universo de trinta e cinco meninas. Os dados estão expostos na tabela 06:

Tabela 06: Motivos de discriminação ou exclusão alegados pelas meninas.

Razões	Qtd	%
O simples fato de ser menina.	1	33,3%
Ser de baixa estatura e muito magra.	1	33,3%
Falta de aptidão para a prática de conteúdos esportivos.	1	33,3%
Total	3	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Três meninas afirmaram sofrer algum tipo de discriminação ou exclusão nas aulas de Educação Física, tendo cada uma alegado uma razão para isso: o fato de ser menina; o fato de ser baixa e muito magra e falta de aptidão para a prática de conteúdos esportivos.

SANTOS (2006), que diz que a sociedade remete às meninas os seguintes atributos: frágeis, emotivas, dóceis e servis. Pelas descrições acima, é possível perceber nesse cenário as relações de poder imbricadas e sobre isso, Scott (1995) afirma que “gênero é um campo primário no interior do qual ou por meio do qual o poder é articulado.” (SCOTT, 1995, p.88). Os meninos tendem sobrepôr-se diante das meninas muitas das vezes se valendo fazer e apoiando-se em seus atributos físicos. Saraiva (2005) endossa isso quando afirma que as causas do desenvolvimento de diferenças específicas entre os sexos, grande responsável pela colocação da mulher em planos inferiores, derivam do campo anatomo-fisiológico, influenciados principalmente pelos aspectos culturais discriminatórios. Isso fica evidente na colocação da aluna que se sente excluída em função de ser de baixa estatura e magra. Sobre isso, Bourdieu (2009) faz a seguinte afirmação:

A diferença biológica entre os sexos, isto é entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...] (2009, p.20).

Le Breton (2012) a respeito das diferenças físicas entre homens e mulheres, afirma:

Parece que certas diferenças físicas estatisticamente encontradas entre homens e mulheres dependem muito mais do sistema de expectativas sociais que lhes atribui preferencialmente papéis aos quais estão sujeitos os sistemas educativos e os modos de vida. (LE BRETON, 2012, p.67)

Fica bastante evidente essa sobrepujança masculina nas aulas de Educação Física no IFRJ quando, num universo de cinquenta e um alunos, nenhum menino se sente excluído ou discriminado. Isso nos sinaliza que os meninos têm ‘poder’ para fazer as meninas sentirem-se discriminadas, mas o contrário não acontece. Em relação ao aspecto da opressão da mulher na sociedade: entende-se que os homens dominam coletivamente e individualmente as mulheres. Esta dominação se exerce na esfera privada ou pública em diversos setores da sociedade e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos. Para uma melhor compreensão, destaco as seguintes respostas:

“Às vezes e dependendo do jogo, pois sou uma pessoa magrinha e pequena, acabo ficando de fora.”
(Aluna D)

“Porque eu nunca fui boa em muitos esportes.”
(Aluna E)

Outro fator que contribui significativamente para que haja um cenário de exclusão nas aulas de Educação Física é a predominância de conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. O COLETIVO DE AUTORES (1992) endossa isso quando afirma que muitos professores de Educação Física acabam por inserir em suas práticas atividades esportivas com um viés meramente técnico e competitivista, o que inevitavelmente ocasiona exclusão dos alunos desprovidos de uma razoável técnica. Com tanta diversidade de conteúdos que a Educação Física Escolar disponibiliza, como Danças, Lutas, Jogos entre outros, limitar-se a conteúdos esportivos sinaliza que os professores precisam repensar suas práticas, ainda que para isso estes tenham que fazer cursos de formação continuada.

É importante mencionar que o IFRJ é uma instituição que culturalmente estimula o processo de formação continuada entre os servidores, por meio de financiamento de diárias e passagens, além de pagamento de inscrições em cursos e congressos. Além disso, o processo de formação continuada significa aumentos escalonados estabelecidos no plano de cargos e salários. Contudo, as evidências apontam que os professores de Educação Física não fazem proveito desses benefícios e isso não é difícil compreender, pois, sem o reconhecimento por parte destes

de que precisam ir além da mera reprodução de conteúdos sem problematização, qualquer tentativa de aprimoramento profissional estimulado pela instituição vai sucumbir.

Obviamente, é de fundamental importância que haja discussões nos colegiados e reuniões pedagógicas sobre questões de gênero e com a presença dos professores de Educação Física. No período em que estive no campo, reparei que os professores de Educação Física não costumam comparecer a nenhuma convocação de reunião por parte do Colegiado de Humanidades, que é a coordenação de área que abarca a disciplina de Educação Física no *campus* Nilópolis.

Quando essas mesmas meninas foram perguntadas sobre de que forma sofrem essas discriminações ou exclusões, os dados expostos na tabela 07 apontam o seguinte:

Tabela 07: Formas de exclusão ou discriminação sofridas pelas meninas nas aulas de Educação Física.

Formas de exclusão ou discriminação	Qtd	%
Os meninos soltam piadinhas.	1	33,3%
É preterida quando ocorrem aulas de futsal.	1	33,3%
Por se sentir menos apta do que os meninos em conteúdos esportivos, opta em se omitir dessas atividades.	1	33,3%
Total	3	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

As formas de exclusão ou discriminação são distintas: os meninos ficam soltando piadinhas, são preteridas quando ocorrem aulas de futsal e se omitem em conteúdos esportivos. Freitas (2009) afirma que é necessário que a escola promova formas de inclusão, sob a perspectiva do gênero, onde posturas e atitudes discriminatórias nas relações aluno-aluno devam ser identificadas e superadas, a fim de que se estimule o entendimento mais enraizado sobre o assunto. Portanto, no caso das aulas de Educação Física, cabe ao professor identificar tais atitudes discriminatórias provocadas pelos meninos sobre as meninas e prover estratégias de superação desse cenário por meio de debates, seminários, mesas redondas e afins. O inconcebível é esse tipo

de situação ocorrer debaixo do nariz do professor e este não aproveitar o fato para combater essa e outras formas de discriminação sobre as meninas.

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas ‘naturalmente’ femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de ‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente. (AUAD, 2006, p.19)

Considerar as relações de gênero como socialmente construídas é o cerne para que haja compreensão das manifestações de discriminação ocorridas nas aulas de Educação Física e na escola de uma forma geral não como algo normal ou natural. Deve-se ampliar o olhar acerca dessas questões no sentido de intervir e conscientizar os alunos acerca disso, pois a escola é o ambiente ideal para a discussão desse tema.

Segundo Le Breton (2012), as ações de uma criança, e aí podemos estender também aos adolescentes, estão envolvidas pelo padrão cultural (que o autor denomina de *ethos*) que suscita as formas de sua sensibilidade, gestualidade, atividades perceptivas e desenha deste modo seu estilo de relacionar-se com o mundo. Então, podemos entender que o padrão cultural é que vai influenciar algumas ações explicitadas pelas meninas que sofrem algum tipo de discriminação ou exclusão nas aulas de Educação Física.

A autora Saraiva (2005) evidências como demonstração de força e gestos ameaçadores dos meninos sobre as meninas ficam mais evidentes em conteúdos esportivos e isso acaba por afastar os indivíduos uns dos outros, especialmente as meninas. Tais evidências estão manifestas nas respostas dadas pelas meninas que sofrem discriminação ou exclusão. Segundo Bracht (1989):

O termo esporte refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da Cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta expandiu-se por todos os cantos do planeta. No seu desenvolvimento consequente no interior desta cultura, assumiu o esporte suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, recordes, racionalização e cientificação do treinamento. (BRACHT, 1989, p.4)

As características do esporte mencionadas pelo autor remetem a uma realidade bem presente nas aulas de Educação Física que ocorrem no IFRJ. Pelas observações no campo, percebe-se que a preocupação da maior parte dos professores de Educação Física do *campus* Nilópolis está muito mais voltada para a disputa de competições regionais e nacionais

envolvendo outras instituições federais de ensino do que propriamente com as aulas curriculares no Ensino Médio Técnico. Tal fato contribui para que o olhar desses professores esteja direcionado para detecção de talentos esportivos nas modalidades de quadra e individuais, o que, invariavelmente, acaba ocasionando exclusão dos menos aptos; isso sem mencionar o risco das aulas de Educação Física virarem momentos de treinamento desportivo em detrimento de aulas curriculares.

Observe a resposta de uma aluna:

“Um exemplo é quando se joga futsal. Nem sempre os meninos querem as meninas no jogo.”
(Aluna F)

Com relação à frequência com que ocorrem essas formas de exclusão ou discriminação, as alunas responderam:

Tabela 08: Frequência com que as meninas sofrem exclusão ou discriminação nas aulas de Educação Física.

Frequência	Total	
	Qtd	%
Frequentemente	2	67%
Raramente	1	33%
Total	3	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Sessenta e sete por cento (duas) das meninas afirmam sofrer discriminação ou exclusão frequentemente e outros trinta e três por cento (uma menina) raramente passa por isso. Não se pode desconsiderar a relevância desse dado, onde se percebe que a maioria das discriminações ou exclusões ocorre frequentemente.

Acerca disso, Santos (2006) a fim de que haja uma maior simetria nas relações de gênero nas aulas de Educação Física, sugere um engajamento maior não apenas dos professores, que estão em contato direto com os alunos, mas, sobretudo da equipe gestora da instituição educacional, por meio de incentivo à participação dos professores em cursos de formação continuada, além de um efetivo comprometimento de toda a comunidade escolar.

Le Breton (2012), sobre isso afirma:

O feminismo através da atividade militante tornou possível a reflexão sobre certas desigualdades sociais e sobre os estereótipos de discursos e atitudes, sobre as práticas sociais que fazem da mulher, como evidencia por outro lado Goffman, um ser frequentemente em exposição diante do homem e a ele subordinado. (LE BRETON, 2012, p. 68)

E ao que se vê através dos dados, é a supremacia dos meninos sobre as meninas, retratada nas formas de discriminação ou exclusão sofridas por elas. Narvaz e Nardi (2007) apontam o Patriarcado - principal filosofia da opressão de gênero – como modo predominante, geográfico e histórico de relacionamentos, nos quais a política dos sexos está nas regras de controle social e poder que colocam o masculino acima do feminino. Segundo os autores, não se trata necessariamente do domínio do pai, mas do domínio dos homens que, de modo geral, acabam assumindo diferentes formas na história.

Essas formas de discriminação também podem ser compreendidas pelo aspecto biológico, como afirma Bourdieu (2009):

A diferença biológica entre os sexos, isto é entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...] (2009, p.20).

É imprescindível que os professores atente-se que estão numa instituição cultural e não apenas educacional. Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola indiscutivelmente é uma instituição cultural, de tal maneira que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no dia-a-dia com fios e nós sobremodo articulados.

Portanto, a percepção da escola como instituição cultural necessariamente vai exigir dos professores uma postura crítica diante das manifestações de discriminação ou exclusão exercidas pelos meninos sobre as meninas, bem como vai exigir deles que repensem a forma com que transmitem os conteúdos; especialmente os de cunho esportivo. Não que os conteúdos esportivos devam ser abolidos, mas que sejam problematizados desde a elaboração dos planejamentos em equipe e em reuniões pedagógicas.

Louro (2008) nos chama a atenção defendendo a ideia de que a escola não tem apenas a função de transmitir conhecimento, mas também a de fabricar sujeitos e produzir assim suas identidades étnicas, de gênero e de classe. Deste modo, é necessário que perguntemos a nós mesmos se em nossas práticas docentes as identidades de nossos alunos estão sendo construídas

nas relações de igualdade ou nas relações de desigualdade, contribuindo neste caso para a manutenção de uma divisão na sociedade.

Quando perguntados sobre preferência de local no campus para a prática de aulas de Educação Física e considerando que poderia ser marcada mais de uma opção, os dados estão expostos na tabela 09:

Tabela 09: Locais preferidos para a prática de aulas de Educação Física.

Locais	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Piscina	31	29%	14	26%	45	27%
Quadra	30	28%	15	28%	45	27%
Sala de Aula	18	17%	13	23%	34	21%
Sala de Musculação	26	24%	13	23%	39	24%
Pátio	2	2%	-	-	2	1%
Total	107	100%	55	100%	165	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Piscina foi citada pelas meninas trinta e uma vezes como local predileto para as aulas de Educação Física, concentrando um percentual de vinte e nove por cento das respostas. O segundo local preferido das meninas é a Quadra, que obteve trinta citações ou vinte e oito por cento das respostas dadas. A seguir, a Sala de Musculação foi eleita por elas como o terceiro local preferido, concentrando vinte e seis citações ou vinte e quatro por cento das respostas. A convencional Sala de Aula foi eleita com quarto local preferido, concentrando dezoito apontamentos ou dezessete por cento das respostas dadas e por fim, o pátio, que foi citado como quinto local preferido, citado duas vezes ou dois por cento das respostas assinaladas.

Com relação às respostas dos meninos, para eles o local predileto para a prática de aulas é a Quadra, citada quinze vezes, o que representa vinte e oito por cento do total de respostas. Logo em seguida eles elegem a Piscina como segundo local predileto, com catorze respostas, o que significa vinte e seis por cento das respostas dadas. Em terceiro lugar há um empate entre dois

loais: a Sala de Aula e a Sala de Musculação, com treze respostas para cada, o que dá vinte e três por cento para cada um.

Considerando o todo, há um empate entre dois locais na preferência dos alunos: Piscina e Quadra, que juntos concentram quarenta e cinco respostas ou vinte e sete por cento do total. A Sala de Musculação vem a seguir, com trinta e nove citações ou vinte e quatro por cento das respostas dadas. A Sala de Aula está em quarto lugar na ordem de preferência, com trinta e quatro respostas ou vinte e um por cento; em último lugar está o pátio, com apenas 1% das respostas dadas.

Os alunos do IFRJ podem se dar ao luxo de terem à sua disposição diversos locais para terem aulas de Educação Física, a depender é claro, do planejamento e intenção dos professores de Educação Física em lançar mão de todas as opções disponíveis para a prática dessas aulas. Não é demais mencionar que, no período da pesquisa de campo, a quadra encontrava-se em reforma.

Quando perguntados sobre qual seria o formato de aulas de Educação Física que eles percebem em suas turmas, veja o que responderam:

Tabela 10: Formato das aulas de Educação Física.

Formato	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Aulas mistas	34	97%	15	94%	49	96%
Aulas separadas por sexo	-	-	-	-	-	-
Não responderam	1	3%	1	6%	2	4%
Total	35	100%	16	100%	5	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse caso há unanimidade, noventa e sete por cento das meninas, trinta e quatro ao todo e noventa e quatro por cento dos meninos, quinze ao todo, afirmam que as aulas de Educação Física em suas turmas são mistas. Ao todo, quarenta e nove de um total de cinquenta e um alunos pesquisados perceberam o mesmo formato e os outros dois alunos não souberam ou não quiseram responder.

Sobre o formato de aulas mistas, veja o que afirma a autora Auad (2006) afirma que “a busca pela coeducação asseguraria a existência de práticas mais igualitárias e menos centrada nas relações de gênero tradicionais que colocam o masculino de um lado e o feminino de outro.” (AUAD, 2006, p.86)

O fato de as aulas de Educação Física serem mistas não assegura que as relações de gênero no IFRJ são de igualdade. Auad (2006), já alertava acerca disso:

Diferencio escola mista de coeducação para alertar que a ‘mistura’ de meninas e meninos no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades. Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino. (...) Meninos e meninas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades. (AUAD, 2006, p.55)

Isso fica muito claro nos dados, embora os professores de Educação Física adotem o formato de aulas mistas, as relações desiguais são notadas por meio dos dados apresentados nessa pesquisa. Tais desigualdades podem ser explicadas pela ausência de reflexões pedagógicas sobre relações de gênero e por mera reprodução nas aulas das desigualdades vistas na sociedade. Segundo a autora, a coeducação deve ser entendida como “uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais.” (AUAD, 2006, p.55).

Auad (2006) defende que, na coeducação, os conteúdos devem propor ruptura com as tradicionais e hierarquizadas relações de gênero. Segundo a autora, trata-se de “uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula, nos jogos e nas brincadeiras dos pátios.” (AUAD, 2006, p.79).

Há um longo caminho a ser percorrido no *campus* Nilópolis para que haja essa ruptura com tradicionais e hierarquizadas relações de gênero, a começar pela aplicabilidade das propostas apresentadas nos documentos institucionais, com consequente comprometimento dos gestores e docentes com a tão sonhada equidade de gênero. Faz-se necessário, tal qual afirma Beauvoir, por Saraiva (2005), que a busca de uma sociedade mais humana, que não objetive apenas a sobrepujança e os resultados, mas sim o suprimento das necessidades essenciais para todos, está associada a uma ideia de igualdade, que não pode mais ser negligenciada e ignorada.

A seguir, foi perguntado aos alunos se eles sentiam-se à vontade no formato de aulas que eles percebiam. Observe as respostas e justificativas:

Tabela 11: Quanto à identificação dos alunos com o formato de Aulas Mistas.

Resposta	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Sim	34	97%	14	87%	48	94%
Não	-	-	-		-	
Não responderam	1	3%	2	13%	3	6%
Total	35	100%	16	100%	51	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Mais uma vez é unânime o posicionamento dos alunos: trinta e quatro meninas ou noventa e sete por cento e outros catorze meninos ou oitenta e sete por cento identificam-se com o formato de aulas mistas. No total, quarenta e oito alunos ou expressivos noventa e quatro por cento identificam-se com esse formato. Não quiseram ou não souberam responder três alunos ou seis por cento ao todo.

Awad (2006), no entanto, faz um importante alerta: há diferença entre escola mista e co-educação, pois, segundo ela, reger aulas mistas é insuficiente para a erradicação das desigualdades entre os sexos. Para além disso, é necessário haver um combate à separação e oposição dos gêneros masculino e feminino. A seguir, os alunos justificam porque se identificam com o formato de aulas mistas de Educação Física.

Tabela 12: Justificativas de identificação com o formato de Aulas Mistas.

Justificativas	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Nesse formato as aulas são mais dinâmicas.	3	8%	2	12%	5	10%
Há maior interação entre os alunos, promovendo a inclusão.	16	44%	5	32%	21	42%
Garantia da igualdade entre meninos e meninas.	5	14%	6	38%	11	23%
Gostam desse formato e o consideram bom.	6	20%	-	-	6	11%
Já estão acostumados com esse formato.	2	5%	1	6%	3	5%
Sensação de liberdade.	1	3%	-	-	1	2%
O professor é muito bom.	1	3%	-	-	1	2%
Não responderam.	1	3%	2	12%	3	5%
Total	35	100%	16	100%	51	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

As justificativas são as mais variadas, mas entre as meninas prevalece o fato de que nas aulas mistas há maior interação; o que segundo elas, favorece a inclusão. Essa resposta foi dita por dezesseis de trinta e cinco meninas ou quarenta e quatro por cento delas e por cinco de dezesseis meninos ou trinta e dois por cento deles. Já entre os meninos prevaleceu a afirmação de que nesse formato há garantia de igualdade entre meninos e meninas.

Outra justificativa que merece destaque é o fato de que as aulas mistas são mais dinâmicas, resposta assinalada por oito por cento das meninas (três de trinta e cinco) e por doze por cento dos meninos (dois de dezesseis).

Veja algumas respostas:

“... existe interação entre todos durante as aulas.”
(Aluna G)

“... acho importante a convivência entre pessoas de diferentes sexos.”
(Aluna H)

“... une as pessoas e acaba não havendo segregação.”
(Aluno I)

“... esse formato permite uma maior interação entre os componentes da turma, sem exceção.”
(Aluno J)

Isso nos faz entender que há aprovação dos alunos quanto ao formato de aulas mistas e há uma clara preocupação por parte tanto das meninas quanto dos meninos em destacar a interação entre eles promovida nesse tipo de aula. A esse respeito, Saraiva (2005) afirma que somente nas aulas mistas pode-se buscar a igualdade de oportunidades.

Nitidamente há contradições nas falas dos alunos, pois, os meninos, por exemplo, dizem que nesse formato há igualdade nas relações. Esse dado contradiz a afirmação das meninas em outra pergunta quando algumas delas afirmam que são vítimas de discriminação nas aulas de Educação Física, mesmo essas aulas sendo mistas.

Esse dado pode nos dizer também que o conceito de igualdade compreendido pelos meninos é limitado e, pelo fato de as meninas terem acesso às mesmas atividades que eles, acreditam que as oportunidades são iguais para os dois sexos, quando na verdade essa 'igualdade de oportunidades' não se traduz em inclusão para parte dessas meninas.

Quando quarenta e quatro por cento das meninas dizem que nesse formato há maior interação e conseqüente inclusão, leva-nos a entender que as meninas que responderam desta forma realizam as atividades propostas pelos professores com certo êxito, em detrimento de outras meninas que não se sentem incluídas em conteúdos com viés esportivo. E como já relatei em outro momento desta dissertação, os professores de Educação Física optam por aplicar em suas aulas conteúdos essencialmente esportivos.

Saraiva (2005), acerca das relações de gênero nas aulas de Educação Física que:

O ideal seria que ambos os sexos aspirassem à incursão na cultura do outro sexo, como um alargamento de suas potencialidades. Ao mesmo tempo, como um aprendizado de que não existe uma superioridade e uma inferioridade nas diferentes formas de se praticar o esporte. (SARAIVA, 2005, p.146)

Ainda sobre a afirmação de que as aulas mistas são interativas, Cyrulnik (1997), explica afirmando que o corpo humano tem necessidade de estar com outros corpos a fim de que consiga ser ele mesmo. Afirma também que o elo entre os corpos, além de provocar satisfação, pode provocar dor, angústia, anseio, carência ou mal-estar.

Para além do formato de aulas mistas, não podemos desconsiderar o que está em jogo nas aulas de Educação Física: o corpo. Mendes e Nóbrega (2004) dizem que há muitos desafios a serem superados nesse campo, especialmente na limitação dada ao corpo no sentido de muitos educadores considerá-lo apenas como instrumento: é necessário compreender a corporeidade como princípio epistemológico que seja capaz de ressignificar os objetivos pedagógicos e sociais.

Quando os alunos foram solicitados a descrever como se dá o relacionamento entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de Educação Física e considerando que eles podiam enumerar diversas classificações, surgiram as seguintes respostas:

Tabela 13: Descrição do relacionamento entre meninas e meninos no dia-a-dia das aulas de Educação Física.

Respostas	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Muito bom	14	29%	11	50%	25	35%
Respeitoso e inclusivo	19	39%	9	40%	28	40%
Um pouco excludente quando há conteúdos esportivos	5	10%	-	-	5	7%
Solidário	8	16%	1	5%	9	12%
Não responderam	3	6%	1	5%	4	6%
Total	49	100%	22	100%	71	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com os dados apresentados na tabela, pode-se afirmar que as meninas classificam o relacionamento entre os alunos nas aulas de Educação Física como respeitoso e inclusivo, resposta esta assinalada dezenove vezes e que representa trinta e nove por cento das respostas dadas. Os meninos também consideram o relacionamento entre os alunos respeitoso e inclusivo, tendo assinalado essa resposta obtido nove assinalamentos ou quarenta por cento das respostas dadas.

Não podemos tapar os olhos para a resposta que obteve cinco assinalamentos ou dez por cento das respostas, quando elas classificam o relacionamento entre os alunos como ‘um pouco excludente quando há conteúdos esportivos’. Veja algumas respostas:

“Em algumas atividades, os meninos costumam discriminar as meninas por se acharem melhores e/ou mais fortes.”
(Aluna L)

“Eu sou melhor idade, mas entre os colegas de turma não sinto nenhuma diferença de tratamento, pode ser até que haja.”
(Aluna M)

“O relacionamento é bom e amigável, havendo respeito mútuo entre ambos os lados.”
(Aluna N)

Saraiva (2005), acerca das relações entre os gêneros, afirma que “na busca da transformação das relações entre os sexos, de modo a superar a relação de dominação e implementar a relação de cooperação, necessariamente há que se postular a igualdade ‘social’ dos sexos.” (SARAIVA, 2005, p.159).

Esse gesto de postular exige muito mais do que uma ‘grita’, exige verdadeiramente um engajamento por parte da equipe gestora e dos professores no sentido de fomentar ações concretas, por meio da efetiva aplicação das diretrizes estabelecidas na documentação institucional. Sem esse engajamento, esse discurso de igualdade social dos sexos não sairá do papel.

Por fim, foi solicitado que os alunos exemplificassem como se dá o relacionamento entre meninas e meninos no dia-a-dia das aulas de Educação Física. Os dados estão expostos na tabela 14.

Tabela 14: Exemplos de como se dá o relacionamento entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física.

Exemplos	Meninas		Meninos		Total	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Não há qualquer tipo de exclusão ou discriminação.	4	10%	4	15%	8	12%
Há respeito às individualidades.	1	2%	1	4%	2	3%
Meninas em parte preteridas pelos meninos nos conteúdos esportivos.	3	7%	-	-	3	4%
Meninos são mais predispostos a fazer as atividades propostas.	1	2%	-	-	1	1%
Há muito boa interação entre meninos e meninas e não exclusão.	16	41%	16	62%	32	47%
Há ajuda mútua e cooperação.	13	31%	4	15%	17	26%
Não responderam.	3	7%	1	4%	4	7%
Total	41	100%	26	100%	67	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vários exemplos foram citados, mas um em especial foi o mais citado tanto entre as meninas como entre os meninos. Trata-se de quando eles afirmam que ‘há muito boa interação entre meninos e meninas e não há exclusão. Esse exemplo foi citado dezesseis vezes entre as meninas, o que representa quarenta e um por cento dos exemplos citados por elas e dezesseis vezes entre os meninos, o que representa expressivos sessenta e dois por cento dos exemplos dados por eles.

Acerca disso, pode-se mencionar Cyrulnick (1997), que justifica essa satisfação na interação entre os corpos como o ‘encantamento do mundo’ e afirma que essa necessidade é uma constante, pois, quando o indivíduo está só, a sensação que dá é que o mundo está vazio.

Os meninos chegaram a citar que ‘não há qualquer tipo de exclusão ou discriminação’ no dia-a-dia das aulas. Esse dado explicita o quanto os meninos sentem-se à vontade nas aulas de Educação Física, a ponto de afirmarem que não há discriminação ou exclusão nessas aulas. Isso se deve, fundamentalmente, ao campo anátomo-fisiológico, pois nesse aspecto, afirma Saraiva (2005), as meninas saem perdendo, especialmente nas aulas de Educação Física esportivistas, como é o caso das aulas do IFRJ.

Não poderia deixar de enfatizar nessa tabela o exemplo mencionado pelas meninas em sete por cento das respostas: ‘meninas em parte preteridas pelos meninos nos conteúdos ‘esportivos’, o que mais uma vez vem afirmar que ainda é notável a ocorrência da desigualdade entre os gêneros. Observe o que Le Breton (2012) afirma:

P. Bourdieu revela nas práticas físicas e esportivas a correlação entre as condições sociais de existência e o aspecto exterior associado como estrutura que alimenta os estilos de vida. Uma prática esportiva é tão mais valorizada socialmente à medida que encabeça uma certa visão do corpo, própria aos ‘agentes’ da classe social, e é tão menos apreciada na medida em que se afasta dessa visão. (LE BRETON, 2012, p.83)

Bourdieu, por Le Breton (2012), faz um alerta no sentido de que os conteúdos esportivos são apreciados pelos grupos que possuem uma visão de corpo pelo viés da competição e performance, em detrimento daqueles grupos que distanciam-se desses conteúdos em função de não se identificarem com essas características. Isso ficou evidente quando, em minhas observações no campo, percebi que as meninas normalmente são preteridas nas competições interinstitucionais. Nessas competições, os professores na maioria das vezes optavam por selecionar apenas alunos-atletas do gênero masculino, e mesmo tendo meninas interessadas em participar das competições representando o instituto.

Destaco algumas respostas para ilustra melhor esta análise:

“Quando estamos na sala de musculação, vemos um respeito por parte dos meninos e uma solidariedade por parte deles quando estamos com dificuldade.”

(Aluna O)

“Geralmente os professores dão uma liberdade para escolhermos e quase sempre é futsal e vôlei, o que de certa forma exclui os que não sabem como jogar. Acredito que essa liberdade deva direcionada.”

(Aluna P)

“... os meninos se sobressaem pela estrutura do corpo masculino e o hábito de praticar esportes. Eu sempre quis que fosse diferente, espero que com a reforma da quadra, o IFRJ dê oportunidade às meninas.”

(Aluna Q)

“Na sala de musculação, por exemplo, revezamos os equipamentos tranquilamente, sempre praticando as atividades em conjunto.”

(Aluno R)

“Quando a quadra estava disponível, meninos e meninas jogavam vôlei juntos, se ajudando. O mesmo acontece com o futsal, embora fosse mais raro.”

(Aluno S)

Com esses dados e falas, percebe-se que a discriminação e exclusão das meninas ocorrem de forma velada e de certa forma é naturalizada pelos meninos e professores. Welze-Lang (2001) afirma que a opressão das mulheres pelos homens faz parte de um sistema dinâmico no qual as desigualdades vividas pelas mulheres são consequências das vantagens dadas aos homens. Afirma ainda que, para igualar este quadro, faz-se necessário a retirada de possibilidades e vantagens comumente dadas aos homens, como no caso que relatei nessa dissertação acerca da metodologia de seleções de atletas do IFRJ para a disputa de competições interinstitucionais.

Louro (2008) também entra nessa discussão, quando afirma que as instituições educacionais fabricam sujeitos, produzindo identidades étnicas, de gênero e de classe. Desta forma, devemos ter consciência que tais identidades são construídas nas relações de desigualdade e na manutenção de uma sociedade dividida, muitas vezes com a participação ou omissão do educador. Diante disso, faz-se necessário intervir no prosseguimento de tais desigualdades.

Diante dos dados analisados nesse tópico, fica evidente que, como professores de Educação Física, precisamos repensar nossa práxis e não nos acomodarmos com o fato de que a

maioria dos alunos estão aderindo nossas aulas. Devemos nos preocupar com quem não está aderindo, ainda que seja um por cento da turma, por meio de planejamentos pensados no coletivo em detrimento do individual. Também se faz necessário alertar que devemos repensar os conteúdos ministrados em aulas, para ver se eles são excludentes, mas não extirpando os conteúdos esportivos, mas sim problematizando-os e ressignificando-os.

3.3 - Análise das percepções dos professores.

Neste item trataremos dos dados coletados junto aos professores, primeiro apresento a tipologia dos professores e depois suas percepções.

3.3.1. Tipologia dos professores de Educação Física entrevistados.

Para esta pesquisa foram entrevistados 04 professores de Educação Física, responsáveis em reger dezesseis turmas do Ensino Médio Técnico no segundo semestre de 2017.

A seguir, há um quadro que apresenta algumas características dos entrevistados que serão relevantes para as análises subsequentes, tais como: Cargos de origem, bem como a formação mínima necessária para ingresso nesses cargos; Formação acadêmica e ano de formação; Idade e sexo; Cursos de Pós Graduação realizados e Tempo de formação. Para garantir o sigilo, os nomes reais dos entrevistados não serão revelados; identificaremos a cada um com as letras do alfabeto e conforme a ordem das entrevistas.

Para Minayo (2010), a obtenção do conhecimento de traços pessoais do entrevistado é de fundamental importância para se compreender características pessoais, sem desconsiderar o meio onde este está inserido.

Quadro 5: Tipologia dos professores de Educação Física entrevistados.

Professores entrevistados / Cargos de origem	Idade/Sexo	Formação mínima para ingresso no cargo	Formação Acadêmica /Ano de formação	Tempo de formação	Cursos de Pós-Graduação realizados
Entrevistado A - Técnico Desportivo	58 anos Homem	Curso Superior em Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física, 1985.	33 anos	Especialização em Educação Física Escolar
Entrevistado B - Técnico em Educação Física	55 anos Homem	Médio profissionalizante ou médio + Curso técnico	Licenciatura Plena em Educação Física e Técnico em Desportos, 1984.	34 anos	Especialização em Futebol
Entrevistado C - Técnico Desportivo	58 Anos Mulher	Curso Superior em Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física, 1982.	36 anos	Especialização em Educação Física Escolar
Entrevistado D - Técnico em Educação Física	57 anos Homem	Médio profissionalizante ou médio + Curso técnico	Licenciatura Plena em Educação Física, 1983.	35 anos	Especialização em Treinamento Desportivo e em Gestão Escolar

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, nenhum entrevistado é professor de origem no instituto. No IFRJ, os professores efetivos fazem parte da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Neste caso, os dois cargos ocupados pelos entrevistados fazem parte da Carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação. Sendo que dois dos entrevistados ocupam o cargo de Técnico em Educação Física, que exige como formação mínima Curso Médio Profissionalizante ou Curso Médio + Técnico e outros dois ocupam o cargo de Técnico Desportivo, que exige formação Superior em Educação Física.

Ambos os cargos estão extintos no IFRJ e esses servidores, segundo eles próprios relatam, já estão desviados para a função de regente de turma há muitos anos. Três deles pertencem ao sexo masculino e o outro ao sexo feminino, suas idades variam de cinquenta e cinco a cinquenta e oito anos. Todos possuem o curso de Licenciatura Plena em Educação Física e o tempo de

formação de cada um varia de trinta e três a trinta e seis anos de formação. Além disso, os quatro possuem cursos de Pós-Graduação, nível lato-sensu, sendo que um deles possui duas especializações: uma em Treinamento Desportivo e outra em Gestão Escolar. Dois deles realizaram a mesma especialização: Educação Física Escolar e o outro possui especialização em Futebol.

Algo a se destacar nesse quadro é o fato dos entrevistados A e C possuírem a mesma especialização e inclusive terem cursado na mesma turma. Outro ponto em comum entre os dois é o fato de já possuírem tempo de serviço suficiente para se aposentarem, mas por enquanto, não estão pensando nisso.

3.3.2. Análise das entrevistas aplicadas aos professores de Educação Física.

A entrevista teve um roteiro organizado em tópicos semiestruturados e foi composta por oito blocos de perguntas, tendo sido aplicada a quatro professores de Educação Física nos dias 24 e 25 do mês de setembro de 2017.

Destaco o fato de essa entrevista ter sido realizada com todos os professores de Educação Física regentes de turmas no *campus* Nilópolis, tendo as dezesseis turmas do ensino médio no segundo semestre de 2017 sido regidas por estes quatro profissionais. Há ainda um quinto professor de Educação Física lotado no *campus* Nilópolis, mas este já há alguns anos não rege turmas, pois ocupa a função de diretor de Infraestrutura.

Inicialmente, foi perguntado aos docentes qual seria a diferença entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. O professor A respondeu que as meninas não têm a mesma capacidade dos meninos. O professor D disse algo semelhante, que os meninos são mais atuantes do que as meninas.

O professor B disse não haver diferenciação em relação a gênero e ainda complementou:

*“... a nossa preocupação ao elaborar a ementa é prezar pelas aulas mistas, sejam em atividades coletivas ou individuais.”
(Professor B)*

A professora C afirmou que as meninas são mais ‘preguiçosas’ e que há igualdade entre meninos e meninas. Veja um trecho de sua resposta:

“... na cabeça das meninas deve ser mais trabalhada a questão da prática de atividades físicas. Os meninos gostam muito de futebol,

de vôlei e de outros esportes de quadra. As meninas são mais reservadas.”
(Professora C)

A seguir, perguntei aos professores o que significa a palavra gênero e o que vem em suas mentes quando ouve falar sobre isso. Os professores A, B e D disseram que tem a ver com o gênero masculino e gênero feminino. Quando o professor D ouve falar sobre o tema, disse pensar apenas na diferenciação por sexo. A professora C destoou dos colegas e disse:

“É uma escolha que a pessoa faz do que vai querer ser. (...) As pessoas não foram muito bem orientadas em casa e não acredito que a criança nasça e queira definir sua sexualidade.”
(Professora C)

Quando o professor A ouve falar sobre gênero, veja o que ele diz:

“Com os debates que tenho visto, imagino que tenha pessoas que querem tentar iludir as crianças com essa questão de gênero.”
(Professor A)

Já o professor B disse que pelo fato das aulas serem mistas, sua maior preocupação é com as atividades mais ‘brutas’, principalmente as práticas esportivas. Disse ainda que, um modo geral, os meninos têm mais força do que as meninas e demonstra certa preocupação com a segurança das meninas, ao afirmar:

“... No sentido de não machucarem, preservando a integridade física das meninas, por serem do sexo mais frágil.”
(Professor B)

O argumento que o professor B utiliza atributos dados pela sociedade aos meninos e meninas e citados por Santos (2006): aos meninos atribuem-se, entre outros, o atributo de forte e agressivo e às meninas, entre outros, resta o atributo de frágeis.

Nesse primeiro bloco de perguntas, é possível notar que os professores consideram os meninos mais aptos e participativos do que as meninas. Pode-se dizer também que a visão dos professores sobre o tema gênero é bem rasa, conceituando a diferenciação entre meninas e meninos apenas pelo senso comum, por meio do viés biológico. Tal argumento nos faz lembrar Bourdieu (2009), que em sua obra *A dominação masculina*, aborda as justificativas da diferença biológica entre os sexos:

A diferença biológica entre os sexos, isto é entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...] (2009, p.20).

Abrindo o segundo bloco dessa entrevista, foi perguntado se os professores consideram a diferença entre meninos e meninas em seus planejamentos. Observe as respostas:

“Sim, porque a menina a gente sabe que não tem a mesma capacidade dos meninos e eu não vou cobrar isso dela.”

(Professor A)

“O planejamento é feito pensando em turmas mistas, todos os fundamentos esportivos são ensinados pensando nos dois (gêneros). Não considero essa diferença, salvo no caso da força física do homem sobre a mulher.”

(Professor B)

“Pra mim não há diferença, pois a aula é mista, os trato como alunos e não como homens e mulheres.”

(Professora C)

“Não. Eu considero essas diferenças apenas em treinamentos desportivos, mas não na educação física curricular, pois nela você deve englobar os dois gêneros.”

(Professor D)

Nesse mesmo bloco, foi perguntado se os professores conhecem o Projeto Político Institucional (PPI) do IFRJ. Caso a resposta fosse positiva, eles deveriam informar se o documento institucional aborda o tema gênero; mas, de acordo com as respostas, nenhum dos professores conhece o referido documento.

Nesse segundo bloco de conteúdos percebe-se, especialmente na fala do professor A, uma postura discriminatória com as meninas, ao afirmar que elas são menos capazes do que os meninos. Sobre isso, Freitas (2009) afirma que é necessário que a escola promova formas de inclusão, sob a perspectiva do gênero, onde posturas e atitudes discriminatórias nas relações professor-aluno e nas relações aluno-aluno devam ser identificadas e superadas, a fim de que se estimule o entendimento mais enraizado sobre o assunto.

Mas essa identificação e superação de posturas e atitudes discriminatórias nas relações professor-aluno poderiam ser facilitadas se os professores tivessem conhecimento da documentação institucional, especialmente do Projeto Político Institucional e do Projeto de Desenvolvimento Institucional. O PDI, por exemplo, preocupa-se com a valorização da equidade de gênero, pois reconhece que se trata de uma questão que traz tensões e conflitos no campo educacional. Seria de suma importância se a coordenação de área responsável pela disciplina de Educação Física, no caso o Colegiado de Humanidades, apresentasse tais documentos para os professores regentes e com eles debatessem profundamente questões de gênero.

O terceiro bloco é composto de pergunta única, que busca saber justamente se os professores receberam em algum momento orientações do Colegiado de Humanidades ou da Direção de Ensino para abordar o tema gênero nas aulas de Educação Física. De acordo com as respostas, nenhum professor recebe ou recebeu esse tipo de recomendação, seja por parte do Colegiado ou por parte da Direção. Uma resposta em especial chama a atenção, vinda do professor A:

“Graças a Deus não!”
(Professor A)

Mais uma vez fica claro na fala do professor A o desconhecimento do tema gênero. A intervenção do Colegiado de Humanidades se faz vital a fim de que haja um debate profundo junto aos professores no sentido de problematizar questões de gênero e até de incentivar a participação destes em cursos de formação continuada.

O quarto bloco também é formado por uma única questão, cujo objetivo é saber como os professores de Educação Física mediam a relação entre meninas e meninos durante as aulas. As respostas do professor A e D se aproximam: um procura atender aos alunos da melhor maneira possível, buscando aproximá-los e fazerem eles se sentirem à vontade para realizar as aulas por prazer e não por imposição e o outro procura ministrar atividades que visem à integração entre todos. Fleuri (1997) afirma que é necessário o professor gerar condições para que todos possam exprimir e defender suas ideias e interesses.

O professor B sempre conscientiza aos alunos sobre a importância do respeito, para que haja uma boa convivência entre todos: aluno-aluno e aluno-professor. Ele procura estar atento para que não os alunos mais aptos não ridicularizem os menos aptos, ao contrário, que estes ajudem aos menos aptos no cumprimento das tarefas nas aulas. Destaco a seguir um trecho de sua resposta:

“Preciso me preocupar na formação humana do aluno, para q ele seja um cidadão de bem e não apenas mais um técnico formado pela instituição, por melhor que ele seja, é necessário valorizar a humanização desse indivíduo.”
(Professor B)

As atitudes do professor B dialogam com o Coletivo de Autores (1992), quando este preconiza que é necessário resgatar nas escolas o coletivo em detrimento do individual e defender o engajamento com os valores de solidariedade e respeito humano, sob a perspectiva da metodologia crítico-superadora.

A professora C informa que media as relações nas aulas com bastante naturalidade e profissionalismo; disse ainda respeitar igualmente alunos e alunas. Segundo Bracht (1997), cabe ao professor questionar a aplicação dos conteúdos aplicados aos alunos, problematizando-os sempre e não os naturalizando, sob o risco de apenas reproduzir valores de sobrepujança e competitividade que se encontram na sociedade.

O quinto bloco é formado por quatro perguntas e busca saber qual é o espaço físico mais utilizado para as aulas pelo professor, como também em qual deles a adesão dos alunos e alunas é maior. Nessa mesma linha de raciocínio, as últimas perguntas desse bloco tem como objetivo saber em qual espaço físico há maior desproporcionalidade na adesão e qual grupo de alunos adere mais às aulas nesses espaços.

Os professores A, B e C dizem seguir o planejamento, pois em cada período ele indica as aulas para um determinado espaço físico, de acordo com a modalidade prevista e variando sempre entre quadra e piscina. O professor D utiliza mais a quadra, por oportunizar mais possibilidades de conteúdos de aula, tais como Futsal, Handebol, Vôlei e Basquete. Segundo os quatro entrevistados, a adesão dos alunos às aulas de Educação Física é maior na quadra.

Quanto ao espaço físico com maior desproporção entre meninas e meninos, os professores A, B e C afirmaram ser a piscina e o professor B apontou a sala de musculação. Ainda nesse raciocínio, nesses espaços de desproporção, os professores C e D disseram que os meninos aderem mais que do as meninas. O professor A disse que as meninas aderem mais do que os meninos e o professor B respondeu de forma diferente:

“É muito variável e indiferente: caso seja atividade mista, vai de acordo com a afinidade do aluno(a) com a modalidade. Eles aderem muita das vezes de acordo com o que precisam a nível de pontos para aprovação na disciplina.”
(Professor B)

De acordo com o que os professores, a utilização dos espaços varia de acordo com a modalidade prevista no planejamento para a turma, sendo a quadra o espaço onde a adesão é mais proporcional entre meninas e meninos. Por outro lado, a maior desproporção ocorre na piscina. O professor B justifica o fato de não considerar a sala de musculação como espaço físico para aulas curriculares:

“Considero apenas como espaços disponíveis para aulas de educação física, em função do tamanho do espaço, apenas a

quadra e a piscina. A sala de musculação comporta, por questões de segurança, no máximo quinze pessoas. Eventualmente, com a turma reduzida e o espaço estando disponível, utilizaria sem problemas.”
(Professor B)

Percebe-se em algumas falas que os professores limitam-se aos esportes como únicos conteúdos das aulas de Educação Física, como se não houvesse outras possibilidades de conteúdo a serem aplicados na educação física escolar:

“Prefiro usar a quadra, porque nela podem-se trabalhar modalidades coletivas, tais como o basquete, o vôlei, o futsal e o handebol.”
(Professor D)

“Como a gente tem a modalidade certa para cada período, eu procuro utilizar conforme o planejamento.”
(Professor A)

Sobre isso, a autora Suraya Darido (2003) argumenta que de acordo com a abordagem crítico-superadora, a Educação Física deve ser concebida como uma disciplina que trata da área do conhecimento denominada cultura corporal, cuja essência de conteúdos remete a temas como o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

Abrindo o sexto bloco, foi perguntado se os professores costumam colocar meninos e meninas juntos nas aulas e se há diferença de conteúdos aplicados a meninas e meninos. Nas aulas de todos os entrevistados, meninas e meninos participam juntos das atividades e não há diferença entre eles na aplicação dos conteúdos. Tal atitude vai ao encontro do que pensa Saraiva (2005):

Uma aula de Educação Física que pretenda a ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos deve oferecer as mesmas vivências para meninas e meninos, deve oferecer a estes as mesmas modalidades, disciplinas e exercícios. Quanto ao alargamento das capacitações motoras, a oferta dessas vivências na Educação Física possibilitaria a superação de limitações... (SARAIVA, 2005, p.178).

A seguir, no sétimo bloco, foi perguntado aos professores se no dia-a-dia das aulas de Educação Física eles percebem algum tipo de exclusão na relação entre meninas e meninos. Os professores B e C dizem que não há exclusão. O professor A diz até que já houve, mas não é comum.

“De modo geral, não há exclusão nas minhas aulas, pois procuro coibir qualquer situação de constrangimento ou bullying. Para mim, o respeito é a base das aulas e um norte educacional”.
(Professor B)

“Não há exclusão. Acho q a EF traz mais inclusão entre as pessoas, onde os alunos ficam mais à vontade. Quando os professores de outras disciplinas dizem nos Conselhos de Classe que os alunos em suas aulas são desunidos, informo que nas aulas de Educação todos são muitos unidos.”
(Professora C)

Na opinião do professor D, até há exclusão, mas com a seguinte especificidade:

“Sim, mas os próprios alunos se excluem, por causa da vergonha ou timidez. No caso mais as meninas, por exemplo: na piscina, por causa da exposição do corpo e na quadra, quando ocorrem aulas de futsal.”
(Professor D)

Nos chama a atenção a fala do professor D, quando ele admite que há casos de exclusão entre as meninas nas aulas na quadra de Futsal. Ele também citou a piscina como outro local em que há algumas meninas se excluem, mas por questões relacionadas à exposição do corpo e necessidade de traje de banho, o que de certa forma é razoável, visto que a piscina é localizada entre dois blocos de salas de aula e bem no centro do *campus*.

Fica evidente que os casos de exclusão no IFRJ são notados especialmente em aulas com teor esportivo. O Coletivo de Autores (1992) esclarece a respeito da diferença entre o esporte da escola e o esporte na escola. Os autores afirmam que esse debate é recorrente nas instituições educacionais, pois muitos professores de educação física culturalmente acabam por inserir em suas aulas atividades esportivas com um viés meramente técnico e competitivista, com conseqüente exclusão dos alunos desprovidos de razoável técnica. Isso, em detrimento de oferecer a esses alunos atividades esportivas sob o viés da vivência corporal e da cooperação mútua para se alcançar os objetivos, favorecendo desta forma a inclusão.

Por fim, foi pedido para que os professores falassem um pouco sobre como se dá a participação dos discentes em suas aulas. As respostas dadas pelos entrevistados diferem umas das outras.

O professor A procura conscientizar os alunos sobre a importância de serem cidadãos de bem e ainda diz mais:

“... estímulo o companheirismo, sabendo que o mercado de trabalho é muito competitivo lá fora e as empresas trabalham em equipe.”
(Professor A)

Ao estimular o companheirismo, o professor A está de acordo com a proposta da Abordagem dos Jogos Cooperativos. Brotto (1995) afirma que a estrutura social aponta se os membros de determinadas sociedades irão competir ou cooperar entre si. O autor ainda sugere que os jogos cooperativos sejam uma ferramenta de transformação, aproveitando o caráter lúdico desses jogos e baseados na solidariedade e na justiça.

O professor B diz que sua preocupação nas aulas é direcionada para a orientação das atividades, correção de movimentos e aprimoramento da técnica. Acerca disso, Bracht (1997), menciona DIETRICH (1974), que sugere o aprendizado social como um objetivo a ser buscado nas aulas de Educação Física. Tal objetivo pode ser alcançado por meio da preservação do caráter lúdico das atividades prescritas e não apenas cobrando dos alunos desempenho ou técnica apurada nos movimentos corporais.

A professora C diz que em suas aulas os alunos são bastante participativos e unidos e o professor D afirma que os alunos hoje em dia não são tão participativos como em outros tempos; atribuindo isso ao avanço da tecnologia. Nesse sentido, cabe a nós, professores de Educação Física, repensarmos a todo o momento sobre nossas práticas e nosso papel dentro da escola. Veja o que afirma Darido (2003) a esse respeito:

A formação inadequada do professor de Educação Física é quase sempre responsável pela instalação de concepções pedagógicas pouco esclarecidas. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. (DARIDO, 2003, p.13)

3.4 - Análise das percepções discentes e docentes.

Diante das percepções dos alunos (as) e dos professores; podemos afirmar que, embora quase oitenta por cento dos alunos participem ativamente das aulas, devemos nos preocupar com o percentual de alunos que não participa dessas aulas. E o que mais preocupa nesse cenário é a maneira como os professores naturalizam isso, atribuindo essa não adesão a motivos que não se sustentam: tais como o fato de que as tecnologias avançaram e entretém estes alunos ou afirmando que as meninas são mais preguiçosas e até dizendo que não cobram muita coisa das meninas por entenderem que elas são menos capazes do que os meninos, num discurso limitado meramente a aspectos biológicos. Tais argumentos vindos dos próprios docentes nos espanta e dão sustentação à desigualdade na relação entre os gêneros.

O motivo alegado pela maior parte desses alunos para não aderir às aulas é o fato da quadra estar em obras, mas não é demais lembrar que o IFRJ / *campus* Nilópolis disponibiliza outros locais para as aulas de Educação Física, tais como a piscina, sala de musculação, auditório, pátio, um espaço destinado à prática de tênis de mesa e a própria sala de aula. Ou seja, o fato de alguns professores implicitamente reconhecerem a quadra como único local possível para ministrar aulas de Educação Física viabiliza o cenário de não adesão a essas aulas.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que os conteúdos de Educação Física devem dialogar com questões sociopolíticas atuais, tais como ecologia, relações sociais do trabalho, preconceitos entre outros. Podemos inserir nessas questões o avanço tecnológico e, acerca disso, os autores sugerem que a reflexão sobre essas questões é necessária; quando há pretensão de oportunizar ao aluno de instituição educacional pública a compreensão da realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

A impressão que dá é que o fato de dois desses professores já estar com tempo de serviço suficiente para se aposentar e outros dois faltarem de dois a quatro anos para completar esse período, em alguma medida contribui para a adoção de uma postura conservadora desses professores diante da não adesão de parte dos alunos às aulas. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a percepção do aluno deve ser estimulada por conteúdos que lhe desafiem a resolver problemas implícitos e a investigação da realidade por meio da problematização de conteúdos vai fazer com que o aluno tenha interesse e satisfação pela aula, despertando nesse aluno um comportamento científico.

Quando o assunto é discriminação ou exclusão, as percepções discentes confirmam o que a teoria já nos apresenta: seis por cento dos alunos sofrem frequentemente discriminação ou

exclusão, e pasmem: esse percentual é formado apenas por meninas. Os motivos dessa exclusão diferem um do outro: ‘piadinhas’ pelo simples fato de ser menina, estrutura física ‘frágil’ e inaptidão para desenvoltura em conteúdos esportivos. Sobre isso, Saraiva (2005) argumenta que, em defesa de um conjunto de regras básicas e de modelos de brutalidade masculina; a demonstração de força e até de gestos ameaçadores dos meninos sobre as meninas ficam mais evidentes. Tais evidências acabam por afastar os indivíduos uns dos outros, especialmente as meninas.

Por sua vez, a maioria dos professores não admite que haja exclusão; embora um deles afirme que há exclusão de meninas nas aulas de futsal, mas frisa que as próprias meninas se excluem das atividades. Tal justificativa coaduna com uma das alegações dadas pelas alunas, de que é justamente nas aulas de teor esportivo que elas sentem-se excluídas ou discriminadas. Sobre isso, defendo que os professores de Educação Física não devem eliminar esses conteúdos das aulas, mas sim, problematizá-los e não limitar-se a eles, incluindo outros temas como dança, lutas e jogos.

Ainda sobre os docentes, o conceito que eles possuem sobre gênero é extremamente raso e é de extrema urgência uma intervenção da gestão da instituição no sentido de preparar junto a eles ações de conscientização acerca de aprofundamento e discussão desta temática. Auad (2006) fortalece essa ideia quando afirma que “Educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente.” (AUAD, 2006, p.14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esgotado o processo de investigação, retomamos aqui questões centrais que nortearam a elaboração desta dissertação; como também um conjunto de questões que buscamos interpretar e responder ao longo da pesquisa, a qual se propunha a analisar as percepções de alunas, alunos e professores acerca das relações de gênero e suas possíveis convergências com mecanismos de exclusão no cotidiano das aulas de Educação Física no IFRJ.

Desta forma, embasado nestas percepções, na documentação institucional e nos materiais lidos durante a pesquisa, encaminharemos possíveis alternativas, no sentido de que haja contribuição para haver aumento substancial na adesão de meninas e meninos nas aulas de Educação Física no IFRJ, bem como para que seja erradicada toda forma de discriminação e exclusão em tais aulas.

Não temos pretensão de propor solução definitiva para os problemas detectados por meio da coleta de dados, mas sim o desejo de despertar nos agentes envolvidos: gestores, professores e alunos o interesse em discutir questões de gênero nas aulas de Educação Física, no sentido de estimular contínuos debates a fim de favorecer o rompimento com paradigmas que dificultam a problematização desse assunto.

Um dos objetivos fixados no trabalho foi o de analisar como se dão as relações de gênero e suas possíveis convergências com mecanismos de exclusão no cotidiano das aulas de Educação Física. Nessa direção, consideramos pertinente destacar que as estratégias e métodos utilizados com vistas à elucidação da problemática mencionada mostraram-se positivos, tanto a aplicação dos questionários para os discentes e das entrevistas para os docentes, como também a investigação dos documentos institucionais, tais como o PDI e o PPI.

Sobre os documentos institucionais, podemos afirmar que tanto o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como o Projeto Político Institucional – PPI não representam projetos de gestão, mas apontam referências do IFRJ para o cumprimento de seu dever diante da comunidade, tendo sido constituídos por uma comissão de elaboração formada por servidores representantes da Reitoria e de outros campi. O PDI parece ser o documento que apresenta maior robustez, no sentido de que apresenta propostas concretas visando equidade nas relações de gênero, como por exemplo, a criação de uma coordenação voltada para tratar assuntos relacionados a gênero e diversidade. Ainda convém informar que tais documentos são revistos a

cada quatro anos e que há falhas na divulgação dos documentos junto à comunidade, pois eles estão disponibilizados apenas no site institucional e não foram apresentados aos professores de Educação Física.

Nesta perspectiva, trabalha-se na construção de ações a serem desenvolvidas de forma transversal, com as noções de corpo, gênero e sexualidade que, por serem socialmente construídas e uma vez incorporadas, repercutem na formação identitária de cada indivíduo. Já o PPI é a versão consolidada das atividades desenvolvidas pela comissão de elaboração do PDI, ou seja, é parte do PDI.

Porém, de nada adianta o IFRJ possuir uma coordenação responsável em dinamizar o debate sobre gênero se não houver um engajamento por parte dos gestores no sentido de estimular a inserção dos professores de Educação Física nessa discussão, para que sejam tomados novos encaminhamentos visando a tão sonhada equidade nas relações de gênero.

Considerando os caminhos percorridos nesta pesquisa, tem-se que o segundo objetivo consistiu em verificar como se dá a adesão de alunas e alunos às aulas de Educação Física. Nesse momento, percebemos que, embora a maior parte dos alunos seja adepta ou participante das aulas, há um notável percentual de vinte e três por cento de meninas e dezenove por cento de meninos que não adere às aulas, o que possibilita afirmarmos que há exclusão nas aulas, muito em virtude da excessiva carga de conteúdos esportivos. Entre os adeptos das aulas, a maioria dos alunos e alunas participa por satisfação; mas entre as meninas há ainda outra motivação que provoca essa adesão: o fato de não quererem ficar reprovadas na disciplina de Educação Física ao final do período letivo.

Já o terceiro e quarto objetivos consistiram no levantamento das percepções discentes e docentes acerca das relações de gênero e adesão às aulas de Educação Física. De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que as relações de gênero são marcadas por desigualdades, mesmo que numa menor escala. Não se pode ignorar o fato de, num universo de trinta e cinco meninas e dezesseis meninos, só haver meninas afirmando serem vítimas de discriminação ou exclusão nas aulas de Educação Física.

Falas do tipo “... *quando se joga futsal, nem sempre os meninos querem as meninas no jogo.*” ou “*os meninos jogam piadinhas pelo fato de eu ser menina*” explicitam alguns exemplos mencionados por essas meninas. Contudo, setenta e cinco por cento dos professores não admitem que haja exclusão e atribuem isso ao fato das aulas serem mistas, mas vinte e cinco por cento

admite que haja exclusão, mas atribui isso aos alunos, alegando que ficam de mãos atadas, pois os próprios alunos é que se excluem, não admitindo que a exacerbada carga de conteúdos esportivos possa provocar isso.

Os dados também apontam que as situações que caracterizam discriminação ou exclusão nas aulas de Educação Física remetem a aspectos anátomo-fisiológicos, como o fato de pertencimento ao sexo 'frágil' e inaptidão a conteúdos esportivos.

Diante desse quadro, é imprescindível que haja constantes debates sobre gênero nas reuniões pedagógicas docentes e colegiados do IFRJ, de tal maneira que as aulas de Educação Física sejam também espaços de problematização acerca dessas questões, minimizando e até erradicando assim, qualquer forma de discriminação ou exclusão. Para que haja um aumento no número de meninas e meninos adeptos às aulas de Educação Física, é de fundamental importância que os conteúdos de Educação Física não se limitem a temas esportivos, tais como futsal, handebol, vôlei ou basquete; mas que os professores ampliem o repertório de conteúdos para outras possibilidades, tais como as mencionadas nas abordagens da Educação Física destacadas por Darido (2003) que, além do esporte, apontam o jogo, a ginástica, a capoeira e a dança; dentro da proposta da cultura corporal de movimento.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, H.. **Pedagogias da sexualidade e do gênero na educação física escolar.** Revista Motriz, v. 13, p. 65, 2007.
- AUAD, D.. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BELOTI, H. G.. **Educar para submissão.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- BETTI M. **Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física pra que?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 1992
- BONATO, N. M. C. **Co-educação no Brasil do século XIX ou o investimento na criança escolar.** Revista Idéias e Argumentos, São Paulo, v. 2 e 3, n. 20, p. 122-141, 2001.
- BORDIEU, P. **A dominação masculina.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRACHT V. **Esporte e Poder.** 6º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Brasília, 1989.
_____. **Educação Física e Aprendizagem Social.** 2ª Ed. Porto Alegre: Magister, 1997
- BUTLER, J.. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- DARIDO, S.D. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S.A, 2003.
- DARIDO, S.D; GALVÃO, Z; FERREIRA, L.A; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Revista Motriz – Vol 5, nº 2, Dezembro/1999.** Disponível em <http://www.academia.edu>. Acesso em fevereiro de 2018.
- FERRETTI, C.J. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção e politecnia.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p. 105-128, 2009.
- FLEURI, R M.. **Políticas da diferença: para além os estereótipos na prática educacional.** Educação e sociedade, v. 27, n. 95, p. 495-520, ago 2006.
_____. **Educar para que?** Uberlândia: Edufu, 1987.
- FOUCAULT, M.. **História da sexualidade.** v.1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREITAS, J.G.O.. **Inclusão e Gênero**. In: SANTOS, M. P. dos (org). *Inclusão em Educação: Diferentes Interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

GOELLNER, Silvana V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; _____. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOERGEN, P. A **Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade**. Sobrinho e Ristoff. *Universidade desconstruída*. Florianópolis, Insular, 2000, p.16 e 17.

GOMES, P.B.; SILVA P.; QUEIRÓS, P. **Para uma estrutura pedagógica renovada, promotora da co-educação no esporte**. In: SIMÕES, A.C.; KNIJNIK, J.D. (Orgs.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho*. São Paulo: Aleph, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: Espaço, Tempo e Corporeidade**. Erechim- RS- Ed. edelbra, 2012

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUNZ, Elenor. **Educação Física. Ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LOURO, G. L. "**Produzindo sujeitos masculinos e cristãos**". In Alfredo Veiga-Neto (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995: 83-107.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELNNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Espírito Santo – ES – Ed. cosacnaify, 2003

MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010.

_____, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2015.

MENDES, M.I.B.S; NÓBREGA, T.P. **Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação**. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 2004.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

NARVAZ, M.; NARDI, H. C. **Problematizações feministas à obra de Michel Foucault**. Revista Mal-Estar e Subjetividade, Fortaleza, vol. VII, nº 1, p. 45-70, 2007.

OLIVEIRA, M. M.. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAECHTER, C. **Meninos e Meninas** - aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2014-2018 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015.

Projeto Pedagógico Institucional – PPI: 2014-2018 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015.

ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. São Paulo: Papirus, 1995.

SANTOS, M. P. dos. **Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude**. In: MELO, V.;

SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação: uma visão geral**. In:

SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAIVA, M. C. **Co-educação Física e esportes: quando a diferença é mito**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

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

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STEARNS, P.N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.

TAVARES, C. (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006.

TOSCANO, M.. **Estereótipos sexuais na educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIEIRA, José Jairo. **As assimetrias de cor/raça e gênero da educação: O papel da universidade no tocante à exclusão**. In: Monica Pereira dos Santos; Anfeia Maria Venturini; José Guilherme de Oliveira Freitas; Denize Sepulveda; Regina Maria de Souza Correia. (Org.). Universidade e Participação 3: Tecendo diálogos. V. 01 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

VIEIRA, José Jairo. **A corporeidade e a educação: elementos para uma análise da exclusão escolar através do corpo.** In: SILVA, A. P. & FONSECA, M. P. S.. (Org.). Universidade e Participação: Temas Contemporâneos da inclusão e exclusão. Rio de Janeiro: Lapeade/UFRJ/PR-5, 2010.

WELZER-LANG, D.. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.** Revista Estudos Feministas. V.9, n.2, p.460-482, 2001.

<http://portal.ifrj.edu.br/acesso-a-informacao/criacao-estrutura-e-organizacao>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

ANEXO 01 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS (AS) – IFRJ / campus Nilópolis

1. Turma: _____ **2. Curso Técnico em:** _____

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Idade: _____

5. Você costuma participar das aulas de educação física? () Sim () Não

5.1 Caso NÃO, explique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) você não participa.

6. Marque a opção que reúne a motivação de sua participação nas aulas de educação física.

() Não participo

() Participo por prazer

() Participo apenas porque não quero ficar reprovado(a) nesta disciplina

() Outro.

Qual? _____

7. Você se sente excluído/discriminado durante as aulas de educação física? () Sim () Não

7.1 Por que?

7.2 De que forma?

7.3 Com que frequência?

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Raramente
- () Nunca

8. Supondo que a quadra estivesse disponível e numa escala de 1 a 3, onde 1 é seu espaço físico preferido e 3 é seu espaço físico menos preferido, numere as opções abaixo de acordo com sua preferência para praticar aulas de educação física.

- () Piscina () Quadra () Sala de Musculação
- () Sala de Aula () Outro espaço: Qual? _____

9. As aulas de educação física desta turma são separadas por sexo ou mistas?

9.1 Você se sente à vontade nesse formato de aula? Justifique.

10. Escreva de forma objetiva como se dá o relacionamento de meninos e meninas no cotidiano das aulas de educação física em sua turma.

10.1 Exemplifique.

ANEXO 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Sr (a) responsável, convido o(a)aluno_____ do IFRJ / *campus* Nilópolis a participar da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada: Percepções acerca das relações de gênero nas aulas de Educação Física no IFRJ, que está sendo realizada pelo aluno Michel Carlos Calado da Silva, matrícula nº 116009039, do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação, pertencente à Faculdade de Educação da UFRJ e sob orientação do Prof. Dr. José Jairo Vieira. Este estudo tem por objetivo verificar de que forma se dá o processo de adesão de meninos e meninas às aulas práticas de educação física. Para atingir os objetivos da pesquisa, serão acompanhadas e observadas aulas de educação física no dia-a-dia da instituição de ensino, além de aplicação de questionários para os(as) alunos(as) de algumas turmas do ensino médio técnico e entrevistas com os professores de educação física (que serão gravadas em áudio). Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável compromete-se a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. A participação é voluntária, podendo o(a) aluno(a) a critério do(a) responsável ou por vontade própria desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário. Desta forma, CONCORDO que o(a) aluno (a) _____ participe de forma voluntária da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação: Percepções acerca das relações de gênero nas aulas de Educação Física no IFRJ.

Pesquisador responsável: Michel Carlos Calado da Silva

E-mail: michel.silva@ifrj.edu.br

Tel: 96652-3641

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador: _____

ANEXO 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
QUESTÕES DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

1. Em sua opinião, qual é a diferença entre meninos e meninas nas aulas de educação física? Você sabe o que significa gênero? Quando você ouve ou lê a palavra gênero, o que vem à sua mente?
2. No seu planejamento você considera a diferença entre meninos e meninas? Por quê? Você conhece o Projeto Político Institucional (PPI) do IFRJ? Caso a resposta seja afirmativa, esse documento aborda questões de gênero?
3. Você já recebeu alguma orientação da Coordenação do Colegiado de Humanidades ou da Direção de Ensino Médio Técnico do campus Nilópolis para abordar o tema gênero nas suas aulas?
4. Como você media a relação entre meninos e meninas nas suas aulas?
5. Além das salas de aula convencionais, o campus Nilópolis disponibiliza outros espaços físicos para as aulas de educação física; tais como quadra poliesportiva, piscina semiolímpica e sala de musculação. Qual/quais equipamentos você utiliza com mais frequência em suas aulas? Em qual deles a adesão dos meninos e meninas é mais proporcional? Em qual deles a adesão de meninos e meninas é mais desproporcional? Nesse caso, qual grupo adere mais: meninos ou meninas?
6. Você costuma colocar meninos e meninas juntos nas suas aulas? Em relação aos conteúdos de aula, há diferença de conteúdos ministrados aos meninos e meninas?
7. Você percebe algum tipo de exclusão na relação entre meninos e meninas durante suas aulas?
8. Fale um pouco sobre como se dá a participação de meninos e meninas nas suas aulas.

ANEXO 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, portador(a) do CPF n.º _____, CONCORDO em participar da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada: Percepções acerca das relações de gênero nas aulas de Educação Física no IFRJ, que está sendo realizada pelo aluno Michel Carlos Calado da Silva, matrícula nº 116009039, do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação, pertencente à Faculdade de Educação da UFRJ e sob orientação do Prof. Dr. José Jairo Vieira. Minha participação é voluntária, estando eu livre para me desligar da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário. Este estudo tem por objetivo verificar de que forma se dá o processo de adesão de meninos e meninas às aulas práticas de educação física.

Para atingir os objetivos da pesquisa, serão acompanhadas e observadas aulas de educação física no dia-a-dia da instituição de ensino, além de aplicação de questionários para os(as) alunos(as) de algumas turmas do ensino médio técnico e entrevistas com os professores de educação física (que serão gravadas em áudio). As informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica, sendo garantido o anonimato dos professores, dos alunos e das alunas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador: _____