



***EXPERIÊNCIAS DE DISCENTE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO PIBID: A INEXISTÊNCIA DO DIÁLOGO SOBRE GÊNERO NAS PRÁTICAS***

***EXPERIENCIAS DE DISCENTES DEL CURSO DE EDUCACIÓN
FÍSICA EN EL PIBID: LA INEXISTENCIA DEL DIÁLOGO SOBRE GÉNERO EN
LAS PRÁCTICAS***

***EXPERIENCES OF STUDENTS OF THE PHYSICAL EDUCATION
COURSE IN PIBID: THE ABSENCE OF THE GENDER DIALOGUE IN
PRACTICES***

Thiago Camargo Iwamoto¹

Taynara Reges Cardoso²

Leonardo Mercês de Oliveiras³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência das intervenções e formação de discentes do curso de Educação Física, relacionando com a práxis pedagógica vivenciada no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), sobretudo ao que compete a discussão sobre gênero. É evidente uma relação entre os documentos norteadores da educação superior e básica, onde a primeira oportuniza uma formação para atuação na segunda. O PIBID encontra-se como um programa de extensão que oportuniza aos discentes da Educação Física, nesse caso, a

¹ Doutor em Educação Física, ênfase em Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer, pela Universidade de Brasília - UnB; Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás; Especialista em Fisiologia e Cinesiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida - UVA; Bacharel e Licenciado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás.

² Discente do curso de licenciatura em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades.

³ Discente do curso de licenciatura em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades.

experiência no âmbito escolar. Conforme as experiências de discentes do programa, há um lapso no processo de formação e nas práticas pedagógicas observadas e vivenciadas no contexto escolar através do PIBID, sobretudo na relação entre as práticas corporais e a temática sobre gênero. Essas dificuldades provêm da ausência de subsídios para discorrer sobre gênero, influenciando nas práticas pedagógicas e no processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de Experiência. Formação de Professores. PIBID. Gênero.

RESUMEN

El objetivo es presentar una reseña de la experiencia de las intervenciones y la capacitación de los estudiantes del curso de Educación Física en relación con la práctica pedagógica en el ámbito del "Programa Institucional de Iniciação à Docência" (PIBID) con el tema de género. Existe una relación entre los documentos de educación superior e básico, donde el primero ofrece oportunidades de capacitación para la acción en el segundo. PIBID ofrece oportunidades a los estudiantes de Educación Física, en caso, experimentando el entorno escolar. Según las experiencias, hay un lapso en el proceso de capacitación y en las prácticas pedagógicas observadas y experimentadas en el contexto escolar, especialmente en la relación entre las prácticas corporales y las cuestiones de género. Estas dificultades se deben a la ausencia de subsidios al discurso sobre el género que influyen en las prácticas pedagógicas y el proceso de formación.

PALABRAS-CLAVE: Relato de Experiencia. Formación de profesores. PIBID. Género.

ABSTRACT

This study aims to present an experience report on the interventions and education of students of the Physical Education course, about the pedagogical praxis experienced in "Programa Institucional de Iniciação à Docência" (PIBID), especially about gender issues. There is a clear relationship between the guiding documents of higher and primary education, where the former provides training for the second. The PIBID is an extension program that allows the students of Physical Education, in this case, the experience in the school environment. According to the students' experiences of the program, there is a gap in the training process and the pedagogical practices observed and experienced in the school context through the PIBID, especially in the relation between corporal practices and the gender theme. These difficulties arise from the absence of subsidies to discuss gender, influencing pedagogical practice, and the formation process.

KEYWORDS: Experience Report. Teacher training. PIBID. Gender.

* * *

Introdução

A universidade possui uma ampla importância na constituição de uma sociedade civilizada, sendo um *locus* que possibilita a produção, reprodução e disseminação de saber. Esse espaço se identifica como democrático e que compreende a diversidade de

saberes e a necessidade de uma formação ampla e que possa contribuir significativamente sobre a sociedade. Alicerça-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, integralizando os conhecimentos e fornecendo ferramentas para que os sujeitos possam relacionar a teoria e a prática (WANDERLEY, 2003).

Entendemos que nesse tripé, as ações do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) possuem um papel fundamental na formação de futurxs professorxs. Esse programa é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa possibilita momentos de vivências e experimentações nos espaços escolares, realizando análises, intervenções e avaliações sobre o contexto e a própria atuação em conjunto com professorxs coordenadorxs e supervisorxs. A CAPES (2018) apresenta que o objetivo do PIBID é de contribuir para a formação de docentes e discentes, valorizar e qualificar a formação inicial de discentes dos cursos de licenciatura.

Mediante essas informações fornecidas pela CAPES (2018), compreendemos que a participação no programa contribui com uma visão abrangente sobre a realidade da escola, além de possibilitar o processo de ação-reflexão-ação dxs participantes. Durante esse processo, identificamos que uma das dificuldades e desafios existentes concerne o debate sobre gênero. Essa adversidade é proveniente da ampla discussão a respeito da “ideologia de gênero” (sic) e da “escola sem partido”, movimentos fundamentalistas que têm apontado inúmeras justificativas infundadas para a não discussão transversal sobre gênero (DE MOURA; SALLES, 2018; FEIRE, 2018).

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção que tem como “objeto de estudo e de aplicação o movimento humano” (BRASIL, 2018, p. 1), e se preocupa com uma formação generalista, humanista e crítica. Nessa lógica, o movimento humano não deve se restringir somente aos movimentos mecânicos e técnicos, mas de um movimento intelectual, social, cultural e histórico. A partir de movimentos corporais, professorxs de Educação Física oportunizam problematizações e contextualizações que influem sobre os sujeitos, desenvolvendo a reflexão e criticidade de todxs.

Há assim uma relação estabelecida entre o processo de formação de professorxs de Educação Física e a prática docente na escola através do PIBID. Esse momento oportuniza que acadêmicxs experimentem as práticas, sobretudo as discussões relacionadas a gênero. Mesmo que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) tenha

restringido ou ocultado a temática sobre gênero nos temas de integração, entendemos que a situação é contrária na prática. Nas aulas de Educação Física no âmbito escolar há uma dicotomização da prática entre meninos e meninas, seja pelos próprios sujeitos ou pelxs professorxs.

A partir disso, é incessante a busca pela transformação social, partindo das práticas pedagógicas estudadas e vivenciadas no curso de Educação Física em consonância com o PIBID. Principiando, a partir, dos conhecimentos prévios e as experiências dxs estudantes em campo, o presente trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência das intervenções e da formação de estudantes do curso de Educação Física, relacionando com a práxis pedagógica vivenciada no PIBID, sobretudo ao que compete a discussão sobre gênero como eixo transversal no campo escolar.

Faz-se importante, definir e discutir as relações de gênero dentro de ambientes formadores, incluindo também, nas práticas corporais na Educação Física escolar como contribuição para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, capazes de transformar a sociedade em um espaço mais respeitoso às diversidades. De acordo com Goellner (2013) é no âmbito educacional onde ocorre mais uma construção do ser humano pelas descobertas de habilidades físicas, cognitivas intelectuais, sociais, culturais e históricas, com base em sistemas de ensino diversificados. A vista disso, se faz necessário ampliar as discussões acerca do processo de formação de professores de Educação Física que estejam capacitadxs para dialogar e intervir ao que se refere as práticas de Educação Física e gênero.

Articulações de Gênero na Educação Física

Na atualidade ainda há pessoas que reforçam o *status quo* de uma sociedade ortodoxa e que não aceita a pluralidade de identidades dos sujeitos. Embora se tenha diversos grupos e pessoas que corroboram e defendem a necessidade de (re) conhecer a diversidade identitária, ainda há outro nicho que não aceita e respeita qualquer forma identitária dissonantes daquelas instituídas como “normais” pelas convenções sociais tradicionais.

Diante disso, identificamos defensores da não liberdade identitária, de gênero e orientação sexual. Grupos de pessoas que seguem ideologias fundamentadas tão somente nas informações religiosas e políticas que lhes cabem. Não obstante, a mesma

comunidade que tentam instituir suas ideias, perspectivas, interesses e necessidade, o que podemos considerar como ideologia, são os mesmos que defendem a “ideologia de gênero” (sic) e a “escola sem partido”. Compreendemos um paradoxo existente, onde há uma prevalência do pensamento individualizado e tradicional.

Essa forma de pensamento pode ser encontrada em Gesser et al. (2012), onde os autores identificam que o discurso acerca das relações entre gênero se fundamenta nas diferenças biológicas como características inerentes ao masculino e feminino, assim como a heterossexualidade como única possibilidade de satisfação de desejos e práticas sexuais.

Mediante a toda essa falha de (re) conhecimento sobre a diversidade identitária, cabe-nos discorrer a princípio sobre os conceitos utilizados nas esferas dos estudos de gênero. É importante ressaltar e reforçar a diferença entre sexo e gênero diante da problemática abordada. Com base em Louro (2000) sexo são as diferenças anatômicas, internas e externas ao corpo, diferenciando o homem da mulher, ou seja, relacionada com as características primárias e secundárias. Mesmo que os estudos sobre gênero tenham avançado em profundidade e espaço, ainda é evidente que várias áreas do conhecimento ainda utilizam a terminologia de gênero como sinônimo de sexo. Fisiologia, cinesiologia, desenvolvimento motor e outras áreas voltadas para as ciências biológicas, ainda utilizam as terminologias como sinônimos (GOELLNER, 2013).

Gênero é um conceito profuso, não se limitando somente a uma dimensão, a biológica. Gênero pode ser considerado como uma construção cultural, histórica e social, e que não nega a influência da dimensão biológica/natural do ser humano. Nessa perspectiva, não há um reducionismo aos mecanismos biofisiológicos, mas entende-se a importância deles para o processo de construção identitária. Além do que, gênero pode ser considerado como um posicionamento político social a partir das convenções estabelecidas socialmente (GOELLNER, 2001; 2013; LANZ, 2015).

De fato, não podemos negar a importância e influência das sociedades e suas culturas e histórias sobre gênero. Vários países, cidades, comunidades e grupos menores, já conseguiram compreender esse processo de construção identitária, defendendo a liberdade de expressão e de identificação individual, como Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Nepal, Paquistão, Índia, Canadá, Estado Unidos, Quênia e outros. O Brasil ainda se alicerça na discussão contra os estudos de gênero, confundindo como “ideologia de gênero” (sic) (LANZ, 2015).

Louro (2000) afirma que a sociedade continua, fortemente, buscando táticas para “fixar” identidade masculina e feminina aceitável e duradoura, refletindo unicamente a heterossexualidade. Tem instituído nos âmbitos educacionais a discussão sobre gênero como tabu, não oportunizando o diálogo sobre a representatividade diversificada, que é tão importante para criança e jovens em processo de formação social, pessoal, educacional e cultural. Como de costume, ao se deparar com alguma situação ou sujeito fugindo dos padrões preestabelecidos, não sabem como reagir, ou seja, não sabendo lidar com a situação que deveria ser considerada como aceitável. Toda essa situação é proveniente de uma sociedade que ainda não reconhece a importância da discussão sobre gênero, sobretudo no processo formativo de profissionais que lidarão com a formação de sujeitos. Entendemos que essa situação se expande para fora dos âmbitos educacionais, isto é, o trato sobre gênero também não é realizado pelos pais e/ou responsáveis, como alguns defendem, justamente por ainda ser considerado como tabu.

Essa insipiência sobre gênero interfere diretamente sobre várias áreas de atuação na sociedade, incluindo a Educação Física. Percebe-se que ainda há uma separação das práticas corporais relacionadas ao gênero. Pareceres que substanciam essa distinção são proferidos nos contextos das práticas de Educação Física, definindo que o gênero feminino/mulheres deve realizar atividades mais leves, delicadas e estéticas, enquanto o gênero masculino/homens apropria-se de atividades que demonstre força, resistência, bravura etc (LANZ, 2015; DO PRADO, 2017). Enfatizamos que esse reforço não é exclusivamente desses espaços, mas de uma sociedade heterocisnormativa, como a brasileira.

É evidente que houve transformações nas práticas corporais da Educação Física no Brasil. Basta resgatar um pouco da historicidade dessas práticas e as influências dos métodos de ginástica nas aulas e formação de professores de Educação Física. Não sendo prolixo, enfatizamos o método francês como o principal e atual método norteador das aulas de Educação Física e como distinguiam as práticas para homens e mulheres. Soares (2013) discute que havia uma ligação dos movimentos corporais e a preocupação com o corpo masculino e feminino, onde os exercícios tinham especificidades diferentes para esses, compreendendo que as mulheres seriam futuras mães.

O método francês evidenciava a necessidade separatista das práticas de acordo com o “sexo”, entendendo as funções distintas de mulheres e homens na sociedade (SOARES, 2013). Essa sistematização de aula foi, e em alguns lugares ainda é, aplicada com veemência. Basta lembrar como eram as aulas de Educação Física durante o final

do século XX. A separação e distinção de movimentos e atividades de acordo com o “sexo” eram predominantes nas aulas. Entendemos que esses sistemas de práticas tinham uma relação consubstancial com a sociedade, suas organizações e estruturas, estando alicerçado nessa dicotomia entre mulheres e homens, o que influenciava também no processo de formação de professorxs e nas aulas de Educação Física no ambiente escolar.

A formação de professores de Educação Física e o PIBID

A formação em Educação Física no Brasil seguiu os ideais e os métodos ginásticos, enfatizando os interesses econômicos, políticos e sociais que foram ganhando poder no cenário nacional. A partir da efetivação dessa área no país, o seu foco se estabeleceu através de um modelo de civilização que visava o trabalho e a forma urbano-industrial (ANES; OLIVEIRA; VENTURA, 2016). Não obstante, a Educação Física foi diretamente associada às Ciências Biológicas/Naturais devido, também, aos métodos europeus de ginástica. Essa Educação Física estava intrínseca em projetos, currículos e práticas educacionais. A formação na área seguiu a mesma linha da ginástica no país, valorizando uma concepção de corpo biologicista e higienista, juntamente com as escolas militares (ANES; OLIVEIRA; VENTURA, 2016). Atualmente, a formação do profissional de Educação Física continua visando os interesses do mercado, capitalismo e estética, tornando-a manipuladora e desejável. Com base em Anes, Oliveira e Ventura (2016, p. 81) “a formação única e generalista sempre atendeu às demandas do mundo do trabalho.”.

Resgatando o processo de formação de professorxs de Educação Física, percebemos as várias modificações ocorridas nos principais documentos que dirigem a educação básica e superior. A interdependência existente entre os dois acaba por influenciar as duas esferas, especialmente quando tratado sobre o processo de formação de professorxs. Mediante isso, recorreremos as DCNs da Educação Física, as quais tiveram sua última atualização e homologação ao final do ano de 2018 (BRASIL, 2018).

[...] essas DCNs em Educação Física estabelecem que o Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2018, p. 3).

Fica evidente nas DCNs a preocupação com que xs graduadxs em Educação Física consiga “[...] analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano [...]” (BRASIL, 2018, p. 3). Ao refletir sobre esse trecho, percebemos que as discussões sobre gênero fazem parte da realidade social, cabendo também xs professorxs de Educação Física a discussão sobre essa temática. Os movimentos e expressões corporais seriam um dos mecanismos que oportunizaria as discussões sobre gênero, podendo ser problematizadas e contextualizadas a partir desses.

É importante acrescentar também que a formação docente, com base nas questões do neoliberalismo, refletia e reflete num projeto de formação acadêmico profissional. Com a determinação licenciatura *versus* bacharelado com base nas DCNs, essa dicotomização ocasionou a desvalorização na formação de profissionais, gerando assim consequências nas intervenções práticas, utilizando metodologias dicotomizadas que afastam cada vez mais dos alunos, privilegiando a matriz no campo biológico (DAVID, 2009).

Desde o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, a discussão sobre “ideologia de gênero” (sic) tornou-se constante nas esferas educacionais. As discussões entre sociedade, parlamentares e entidades religiosas e políticas, indicaram para a não incorporação da temática sobre gênero no PNE, impactando sobre os planos estaduais e municipais (KLEIN, 2015; FREIRE, 2018). A homologação da BNCC, ocorrida em 2015, retirou, omitiu ou não explicitou a temática de gênero dos eixos transversais a serem discutidos na educação básica (BRASIL, 2015; KLEIN, 2015). Klein (2015) apresenta que os, considerados, temas integradores apresentados na BNCC de 2015 poderia relacionar as questões de gênero. A saber:

A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores. [...]. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade: Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015, p. 16).

Em 2017, durante a discussão sobre a BNCC, a propositiva sobre “ideologia de gênero” (sic) retornou. Os grupos de conservadores, religiosos e políticos contrapunham

aos estudos de gêneros ingressarem nos currículos (FREIRE, 2018). No entanto, a BNCC de 2017 não faz nenhuma menção sobre e quais seriam os temas integradores, sobretudo gênero, ou está presente de uma outra forma, como a abordagem de temas contemporâneos. Brasil (2018) apresenta esses temas integradores como os direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, relações étnico raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conhecimentos sobre saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Diante disso, não identificamos, novamente, uma explicitação da temática sobre gênero, dando a subentender que está relacionada aos direitos humanos e/ou diversidade cultural.

Todos esses aspectos, essas transformações, alguns retrocessos nas discussões sobre gênero na escola, acabam por influenciar na formação de futuros professores. Reiteramos que há uma relação entre o ensino básico e superior, sendo codependente, ou seja, as DCNs devem objetivar o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho no ensino básico. A partir disso, apontamos que o desafio é no que se refere à postura dos professores no trabalho sobre a temática, onde é necessário que ocorra a reflexão de valores democráticos e pluralistas, buscando nas práticas a dignidade do ser humano e a equidade de gênero, de forma que seja garantido o respeito à opinião de cada aluno, a participação de todos e a não discriminação das pessoas (BRASIL, 1997). Diante dessas situações, trouxemos alguns questionamentos encontrados em Gesser et al. (2012, p. 231) que foram adaptados para esse contexto:

[...] como os professores podem contribuir com a desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, com a desnaturalização das violências, a ampliação da autonomia, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e a diminuição da vulnerabilidade desses sujeitos? Como deve ser o processo de formação de professores para atuar com a temática da sexualidade no âmbito escolar, sem menosprezar o fato de que os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade.

Por essas situações, Campos (2004) aponta a necessidade de se pensar o processo de formação de professorxs como um espaço em que esses possam não somente ter contato, mas também refletir sobre os subsídios que ancoram as políticas

educacionais voltadas à discussão de gênero. Campos (2004) destaca que xs professorxs não apenas aplicam, mas reinterpretem as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo, é necessário que haja uma reflexão coletiva sobre suas práticas, voltada ao desenvolvimento tanto do ensino quanto de si mesmos como profissionais.

Concordamos com Campos (2004), de que ainda há uma dificuldade em desenvolver um diálogo que relacione as dimensões conceituais com a realidade. Na qual inúmeros docentes universitários ainda não conseguem sistematizar os conteúdos com os temas integradores, fragilizando e fragmentando o processo de formação dos futuros professores. Lopes et al. (2016, p. 57) discorrem que há um “distanciamento do aluno em formação da escola de Educação Básica” e “distanciamento do professor já formado da universidade”. Por isso há a necessidade de imergir xs graduandxs na extensão e pesquisa, não enfatizando somente o ensino. O PIBID tem uma fundamental contribuição para a formação, possibilitando a vivências no espaço escolar e a relação entre a teoria e a prática, ou seja, oportuniza a práxis pedagógica no campo (LOPES et al., 2016).

David (2009) também afirma que, a partir do momento que se vai em busca da emancipação do sujeito-corporal, pré estabelece a realidade como uma unidade teórico-prática, levando em consideração as relações históricas e sociais. Os processos educativos começam a tomar forma na formação do ser humano, essa atuação em que se vê presente na prática reflete os conflitos e as contradições reflexo dos projetos curriculares.

A prática: observações realizadas

Inicialmente, apresentamos o objetivo do PIBID de acordo com a CAPES (BRASIL, 2018, p. 1):

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Propomos, inicialmente, a apresentar como era a proposta do PIBID da IES em questão. Dentro do projeto vinculado à área da Educação Física, norteou-se a propositiva de promover uma melhoria na qualificação da formação acadêmica, oportunizando uma aprendizagem através de trocas de experiências e diálogo entre os envolvidos (professor coordenador, professor(a) supervisor(a), discentes bolsistas, comunidade escolar e escolares). Entre os anos de 2016 e 2018, momento de atuação desse grupo de autores, percebe-se um crescimento qualitativo e significativo nas aulas de Educação Física da escola campo e um avanço na formação dxs discentes, particularmente no que concerne a práxis pedagógica. Percebemos a consolidação de vínculos entre a IES e a educação básica, e contribuições mútuas.

As ações previstas para o projeto no ano de 2016 a 2018 partiram da realidade concreta da escola campo. Preocupou-se com o processo de ensino-aprendizado de qualidade dxs discentes bolsistas e escolares. Assim, houve encontros entre professores coordenadores, supervisores e discentes bolsistas a fim de estudar, discutir, refletir e planejar situações que apontam a Educação Física enquanto componente da educação básica, sobretudo como uma disciplina formativa. A leitura dos documentos norteadores da educação fora essencial para alicerçar os planejamentos e intervenções.

Foi formado um grupo de estudos para analisar as principais referências teóricas, elaboração de resumos, relatórios, relatos de experiências, apresentação pública e produção de documentos, como artigos e resumos expandidos. Foi também discutido sobre as metodologias de ensino da Educação Física, havendo problematizações e contextualizações sobre essas. Entendemos a importância de ressaltar esses conhecimentos teórico metodológicos relacionando-os com as vivências na escola campo, com objetivo de ressignificação da prática docente em campo, possibilitando um novo olhar, um processo de ação-reflexão-ação nxs discentes envolvidos. Essas ações

corroboram com o que é afirmado por Mello et al. (2016, p. 19) de que os objetivos do PIBID são de “qualificar a formação oferecida”, além da imersão de discente na educação básica e qualificação de todxs xs envolvidxs no projeto. Ademais, Lopes et al. (2016) apontam que não é só o ambiente escolar que trará subsídios para a atuação de futuros profissionais, cabendo também a universidade.

Conforme relatado anteriormente, nos momentos de análise e discussão sobre os processos de intervenções na escola campo, várixs discentes problematizaram as dificuldades no trato sobre as práticas pedagógicas e as questões de gênero. Foram relatadas diversas manifestações observadas e intervindas onde havia uma divisão a partir de gêneros para as práticas corporais, conforme será exposto a seguir. Essa polarização das atividades em masculinas e femininas remete-se a todo um processo social, cultural e histórico, onde institui-se determinados padrões comportamentais para homens e mulheres. Essa naturalização dos comportamentos de acordo com o “sexo”, entende-se parte biológica, remete a uma instituição como coerente para a definição de masculino/homem e feminino/mulher (SARAIVA; KLEINUBING, 2013).

A partir das vivências dxs discentes bolsistas, foi observado que a escola refletia determinados padrões de gênero e, não só refletia, mas também reforçando a construção desse processo, de forma contínua e coletiva. Esse reforço estrutural traz reflexos de uma única “realidade” da sociedade para a escola, retomando o que é visto e do que é vivido no cotidiano. O maior desafio foi desfazer essas características instituídas sobre gênero devido ao processo enraizado que se inicializava para além da sala de aula, ou seja, dentro de casa.

A escola campo possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual era disponibilizado para que xs discentes bolsistas compreendessem a identidade da escola, apresentando informações essenciais e norteadores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Ao realizar uma análise reflexiva e crítica sobre esses documentos, pudemos reconhecer algumas possíveis falhas, sobretudo ao que pertence as discussões de gênero. Além disso, detectamos imperfeições no tópico relacionado à Educação Física, onde não averiguamos propositivas significativas dos conteúdos com ênfase nas relações sociais.

Nas primeiras aulas observadas antes do período das regências iniciarem, não houveram diálogos com xs alunxs durante a prática, perdendo a característica principal do eixo curricular que está “diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos” (COLETIVO DE AUTORES,

2012, p. 29), sem discutir com elxs o porquê da prática corporal. Mantendo um currículo de base conservadora, as aulas eram realizadas dentro da vertente desenvolvimentista, direcionadas para o movimento do corpo e do processo de desenvolvimento da motricidade, descaracterizando o crescimento afetivo e social, e a relação professorxs-alunxs.

Na prática do PIBID, houve a divisão em dois grupos, onde um acompanhava e ministrava aulas de Educação Física, composta por aulas exclusivamente de ginástica geral, atividades recreativas, circuito psicomotor e lutas, enquanto o outro desenvolvia atividades de dança, especificamente. A dança nessa escola era tratada como uma disciplina separada, porém, compunha a grade curricular da escola campo e era ministrada por uma professora formada em Educação Física. Essa situação permitia observar, participar e aplicar algumas atividades juntamente com a professora supervisora. A Educação Física como área do conhecimento e componente curricular obrigatório apresenta a dança como um elemento da cultura corporal por ser uma atividade completa e por contribuir de forma acentuada para o desenvolvimento integral do ser humano (GARIBA; FRANZONI, 2007).

As outras atividades consideradas como Educação Física pela escola tinha como regente um professor supervisor, também formado em Educação Física. Utilizando-se de uma metodologia mais tradicional, buscava coordenar a turma colocando ordem através de comandos mais rígidos. Para ele, as aulas de Educação Física necessitavam manter uma base intransigente, para que os alunos conseguissem desenvolver qualidades físicas gerais, como velocidade, agilidade, coordenação motora, flexibilidade, entre outras. Todo o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo era trabalhado de forma rasa e não prioritária. O foco estava, preferencialmente, no movimento técnico.

Essa base propositivista não sistematizada refletia durante as atitudes das crianças. Durante as nossas vivências, presenciamos algumas “chamadas de atenção” dxs professores supervisores com xs alunxs que estavam falando mais alto e/ou estavam eufóricos. Tal situação foi entendida por nós como uma normativa de silenciamento durante as práticas corporais, não sendo permitido quaisquer comportamentos que fossem sinônimos de empolgação, animação e expressão.

A forma de chamar a atenção dxs alunxs através do tom de voz alto ou mesmo por gritos se repetia com frequência pelxs professores supervisores. Esta forma de atrair o foco dxs alunxs gerou uma relação de dependência, como se houvesse a necessidade

do grito para inicialização das atividades. Medeiros (2007) em concordância com Kunz (1998) discorrem um conceito de Educação Física que dialoga com o foco desse trabalho, quando exemplifica em como deveria ser a Educação Física:

Ensinar em Educação Física deveria significar a introdução e, ao mesmo tempo, a capacitação do aluno, da criança e do jovem em especial, na cultura corporal de movimentos do contexto sócio-cultural em que vivem. A capacitação se dá através da formação de competências para que os mesmos possam não apenas participar como atores desta cultura de movimentos, mas para construí-la e reconstruí-la, como atores/inventores, ou seja, os mesmos devem ser capazes de aprender a recortar o tecido de que é composto o mundo de movimentos que compõe esta cultura (KUNZ, 1998, p. 114).

Tratando especificamente das vivências realizadas durante as aulas de dança, observamos que xs alunxs possuíam poucos momentos onde sua criatividade poderia ser expressa de forma adequada. Nesses poucos momentos em que podiam ter maior liberdade de expressão elxs não sabiam fazê-lo de forma organizada, deixando explícita a necessidade e dependência para com xs professorxs, em até mesmo pequenos processos criativos. Tal situação demonstra a forma como as crianças eram ensinadas a reproduzir aquilo que vivenciavam, que de algum modo estavam relacionadas aos movimentos corporais apresentados e realizados pelxs professorxs.

Essa conjuntura, acarretou grande dificuldade durante o processo vivenciado pelxs discentes bolsistas. O primeiro desafio começou em tentar romper com as estruturas estruturantes consolidadas no espaço. Acreditávamos que além do aprendizado das habilidades motoras, as crianças precisava de contribuições que pudessem ajudá-las em seus processos de formação, emancipando-as dessas estruturas, sobretudo as que circundavam o binarismo de gênero. Com base em Barbieri, Porelli e Mello (2008), a Educação Física e os elementos da cultura corporal (dança, ginástica, esportes, lutas e jogos) precisam transformar as práticas corporais em tarefas pedagógicas desejáveis, desenvolvendo a função social e política. Acreditávamos no poder do diálogo para a transformação social no espaço campo.

O grupo de dança, em conjunto com professora supervisora, propuseram teoricamente que o tema principal do semestre deveria ser “expressão corporal”, mas que deveríamos trazer em nossas atividades subtemas complementares possíveis de desenvolver diversas habilidades, como lateralidade, coordenação motora, musicalidade, refinamento dos movimentos, entre outros. Durante a prática, os

momentos de montagem coreográfica foram destinados para que xs alunxs pudessem trabalhar a liberdade de expressão dentro das aulas de dança. Entretanto, tais resultados foram raramente alcançados devido à dificuldade dxs alunxs em manter a organização durante os processos criativos.

Foi comum observar que meninos fossem menos habilidosos devido ao desconforto que a timidez causava em boa parte deles. As meninas em sua maioria demonstraram o oposto, com mais facilidade. Enfaticamente foi afirmado pelo grupo dos meninos que “movimentar o quadril é dança de menina” e nos raros momentos onde um ou outro aluno se arriscava em “rebolar um pouco mais”, eram satirizados pelo mesmo grupo, sobretudo questionando a masculinidade. Já no grupo das meninas, frases como “meninas que devem dançar bem, meninos tem que jogar futebol” se faziam frequentes. Essas afirmações nos levam a questionar quais seriam os movimentos masculinos e femininos? Quais são os pré-requisitos que estabelecem os padrões corporais e de movimentos, generificando esses?

Esses questionamentos nos levam a resgatar historicamente as funções sociais das mulheres, sendo sempre subordinadas aos homens e a autoridade que lhes eram concedidas. Para os homens deveriam ser realizadas as atividades que oportunizassem melhorias no condicionamento físico e que estava intrinsecamente relacionada com o *status* social. As mulheres deveriam realizar atividades que exigiam maior elegância e leveza, de modo a não influenciar negativamente sobre a gestação e maternidade. Desse modo, a dança representou todas essas necessidades e interesses sociais para as mulheres (SARAIVA; KLEINUBING, 2013). Toda essa dicotomização das práticas corporais para homens e mulheres contribui para a separação das atividades, estereotipando os movimentos e a corporalidade. Mesmo que na atualidade a concepção de dança moderna tem possibilitado o ingresso de homens, ainda existe, fortemente, esse preconceito quanto a dança.

A partir da colocação de Saraiva e Kleinubing (2013), percebe-se que a dança para a maioria das meninas sempre foi mais confortável, sendo considerada como uma “arte” do universo feminino. Tal situação recorre aos reflexos de imagens da feminilidade, em consonância com uma maior mobilidade e flexibilidade do corpo, emoções, gestos e relaxamento durante seu processo, trazendo a garantia cultural da imagem da mulher de pureza e a beleza do corpo (GOELLNER, 2001).

Foi organizado um grupo para apresentação ao final do semestre. Durante o período que antecedeu esse momento, foi ensinado e ensaiado a coreografia que seria

apresentada em um teatro da cidade. O fato de a professora supervisora ter escolhido para a apresentação um grupo formado majoritariamente por meninas, reforça o pré-conceito de que a dança é uma atividade para meninas e/ou que somente elas possuem habilidades e interesses suficientes para realizar a coreografia. Essa construção social antiga permanece hegemônica na atualidade e impregna a sociedade com o que se espera de homens e mulheres. Esses pré-conceitos convencionados socialmente sobre a dança, levam os meninos a se sentirem envergonhados e/ou com medo de realizar tal prática, de expressar através dos movimentos corporais os sentimentos e emoções, além de serem ricularizados e/ou inferiorizados por outrxs (SARAIVA; KLEINUBING, 2013).

Interessante ressaltar outro posicionamento que ocorreu durante uma aula de dança, dessa vez, composta apenas por meninas. A ausência de meninos durante essa aula incumbiu as meninas de assumirem tarefas que não eram comumente designadas a elas. Essas que foram cumpridas com o mesmo êxito que teria se fossem por meninos, talvez até um êxito maior, devido à excessiva timidez apresentada por grande parte dos meninos. Em concordância com Altmann (1998), a presença de algum par, principalmente do outro gênero, é suficiente para a criança se conformar com seu estereótipo, fazendo atividades adequadas a ele. Entendemos, também, que o contato corporal com o outro gênero durante atividades de dança pode gerar sentimentos de vergonha (SARAIVA; KLEINUBING, 2013).

Como necessidade de mediar e motivar os meninos a participarem das atividades e aulas com mais empenho tanto quanto as meninas, sem que fossem taxados pelo grupo, foi necessário que xs discentes bolsistas executassem as atividades previamente e em conjunto com o grupo. Essa situação foi idealizada com a pretensão de desmistificar os estereótipos construídos sobre a prática corporal de dança por homens. Com a nossa participação, era possível perceber pequenas quebras de paradigmas nas crianças, pois sempre que algum movimento era associado a um gênero e xs discentes bolsistas também realizavam o movimento, acabava por diminuir quaisquer empecilhos que limitasse a participação nas atividades.

As atitudes tomadas pelxs bolsistas concordam com o pensamento de Guimarães et al. (2001) que apontam xs professorxs como principais responsáveis no desenvolvimento da cidadania, simplesmente por dispor de vários meios de reforçar conceitos, estabelecer vínculos afetivos e por servir como modelo e referência para xs alunxs. Guimarães e tal. (2001) responsabilizam a Educação Física na concretização do

processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes, de respeito mútuo, dignidade, solidariedade, afetividade e coletividade através de momentos educativos. Momentos educativos que oportunizam aos alunxs condições para reconhecer e respeitar características físicas distintas e de desempenho de si próprio e dxs outrxs, sem discriminar por características pessoais.

Partindo para as aulas de Educação Física realizadas em quadra, tomamos como base o plano de ensino organizado pela escola e professorxs da disciplina. Assim, a cada semana as turmas do ciclo I vivenciavam uma prática pedagógica corporal diferente, sendo ginástica geral, atividades recreativas, circuito psicomotor e lutas. Foram descritos os fundamentos que deveriam ser tratados durante essas práticas no planejamento. Inicializava com a ginástica, priorizando movimentos de solo, como avião, rolamento para frente e para trás usando variações na posição corporal, giro 180° e 360°, ponte, parada de mão com auxílio, estrela, entre outras. Nas atividades recreativas o foco foi para as gincanas, introduzindo as manifestações de jogos e os esportes, de modo a contribuir para o desenvolvimento das relações sociais e o sentido do coletivo. Foi dado ênfase nos esportes com caráter lúdico, trabalhando a ideia do esporte da escola. No circuito psicomotor era utilizado estafetas, desenvolvendo os aspectos técnico motores dxs alunxs, além da coordenação motora, agilidade, velocidade, flexibilidade e força. E por fim, na última semana do mês, atividades lúdicas de lutas priorizando os movimentos de atacar e defender, sem que invadisse e interferisse na capacidade dx outrx, respeitando xs colegas, compreendendo, explorando e conhecendo a modalidade.

Inicializamos as intervenções com a ginástica geral, onde decidimos trabalhar atividades lúdicas e técnicas durante todo o semestre. A turma também era mista e *a priori* todxs se misturavam conforme a teorização das atividades. Entretanto, de acordo com as atividades e número de repetições vivenciados durante as práticas pedagógicas, era notório o apartamento entre elxs. Meyer (2013) afirma que desde criança, aprendemos a diferenciar o que é para meninas e o que é para meninos, com isso, cria-se símbolos, sentidos e significados a partir das estruturas enraizadas na sociedade, sendo que no caso da Educação Física através das atividades e movimentos corporais. A ideia de feminilidade e masculinidade são provenientes de “[...] referências múltiplas, que instituem arbitrariamente o que será ‘permitido’ e ‘interditado’ [...]” (SOARES; MOURÃO, 2017, p. 79). Diante disso, foi observado que durante as práticas de ginástica houvera alguns desconfortos por parte das crianças. Xs alunxs não souberam

expressar-se durante as práticas, pois ainda não entendiam e assimilavam os processos pedagógicos, sobretudo a igualdade de gênero e de habilidades individuais.

Nas segundas semanas do mês, partimos para o trabalho com atividades recreativas. Foi o período em que xs alunxs ficaram mais empolgadxs e ansiosxs, pois, dentro das atividades recreativas trazíamos a gincana, os jogos e os esportes. Particularmente, também era a semana preferida para nós. Conseguíamos identificar através das práticas, o que elxs consideravam ser para meninas e para meninos, além de termos a consciência de que essa distinção não era construída somente nas aulas de Educação Física. Sabíamos, que essa barreira estava inerente na escola, nas salas de aula, nos livros, nas abordagens pedagógicas, nas avaliações, nas datas comemorativas, na escola etc. “Na escola as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas histórias ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência” (LOURO, 2013, p. 46).

E era justamente o que identificamos dentro da escola campo. Um reflexo da sociedade e das normativas convencionadas como “aceitáveis”, levando em consideração os fatores biológicos como determinantes dos processos educativos e das práticas da Educação Física. Essa organização estrutural acaba por naturalizar os movimentos a partir da categoria biológica, de acordo com Do Prado (2017). Meyer (2013) complementa que aprender é um processo contínuo. Em meio a própria educação as pessoas aprendem a se reconhecerem como homens e mulheres. Para além disso, entende-se que é desde criança que se aprende a diferenciar o que é para meninas e o que é para meninos, gerando desigualdade e dominância de poder.

Avaliamos ser interessante iniciar com uma base na metodologia construtivista, incentivando para além do domínio físico, (des) construindo sentidos, significados e símbolos, como proposto por Barbieri, Porelli e Mello (2008). Tal fato é oriundo das observações e das primeiras aulas dadas de ginástica, momento em que percebemos preconceitos enraizados nos comportamentos e atitudes dxs alunxs. Xs menores sendo vistxs como fracxs e lentxs comparado com outrxs meninxs de sua turma, aquelxs que estão acima do peso não praticando as atividades, por justificar não conseguir realizar as aulas dentro do tempo previsto e/ou na performance pretendida. Essas são situações que inferiorizam esses sujeitos ao se comparar com, talvez, uma minoria da turma que conseguem realizar efetivamente as propostas pedagógicas. Algumas meninas que não participavam das aulas apontavam outras situações para a não participação, como estragar os cabelos e sujar as roupas. As crianças negras que não tinham amizades,

devido a condição étnico racial, repercutiam nas dificuldades em formações de grupos. Alicerçado nesses exemplos citados, identificamos que diversos estereótipos estão presentes na escola campo e nas quadras, maiormente nas aulas de Educação Física.

De todas as aulas de Educação Física sobre o conteúdo atividades recreativas realizadas no semestre, em todas as turmas, uma nos marcou, em específico. Essa que diz respeito à prática do futsal. A saber, decidimos trabalhar o futsal na quadra, em formato de grande jogo. Entretanto, durante a atividade percebemos uma fragmentação das turmas de acordo com o gênero, isto é, meninos de um lado da quadra jogando entre eles e meninas do outro lado da quadra jogando entre elas. Esse momento tornou-se peculiar, por não haver entrosamento entre esses grupos. Do lado esquerdo da quadra, local em que os meninos se encontravam, a supervisão foi menor diante do entusiasmo deles. A atividade fluía naturalmente, com diversos gols e defesas. Apesar disso, no lado direito da quadra, formado por meninas, houve algumas resistências por parte da minoria para iniciar o jogo de futsal. Algumas referiram ao esporte como uma modalidade de meninos, outras afirmavam serem muito ruins para poderem jogar e a minoria se esforçou diante da proposta e não reclamou. Acontece um jogo de poder (DORNELLES, 2012) ocupado por meninos e meninas, onde os meninos têm uma maior desenvoltura e saem ganhando, por terem um currículo esportivizado mais amplo do que as meninas. Há também uma atenção e apoio dxs professorxs por consequência do interesse da turma, além dos padrões culturais.

Após os dez (10) minutos de aula, paramos, reunimos todxs em círculo e problematizamos a atividade, apontando o seguinte questionamento: “como praticar a modalidade sem que haja a diferença entre meninos e meninas?”. Para a nossa surpresa, alguns alunxs da turma responderam que deveriam ser direcionado estratégias para que oportunizasse a igualdade. Um dos alunos da turma respondeu dizendo que para fazer o gol deveria passar a bola para as meninas do time. Outro propôs que a atividade poderia ser realizada de mãos dadas, um menino e uma menina, simulando apenas uma pessoa. Uma das meninas propôs que os meninos chutassem mais fraco e tocassem mais a bola para as meninas. Esse momento de diálogo entre xs discentes bolsistas e xs alunxs da escola pôde ser considerado como um momento de reflexão dentro da práxis pedagógica, oportunizando uma nova ação.

Mediante isso, decidimos testar as estratégias. Primeiramente, formamos quatro equipes, duas de um lado, formada uma por meninos e a outra por meninas, e duas equipes mistas do outro lado da quadra. Para uma maior organização, criamos regras a

partir das contribuições realizadas. A primeira regra foi de que os meninos deveriam passar a bola para as meninas e vice-versa. Após cinco (5) minutos de jogo ainda percebendo o desânimo por parte de algumas crianças, sendo a maioria meninas, situação que nos levou a acrescentar a segunda regra. Essa que foi a formação de duplas, de mãos dadas, meninos segurando na mão de meninas, os quais tinham que correr e fazer gol juntos.

Novamente, em meio a laboração, identificamos algumas restrições por parte dos meninos. Alguns meninos não queriam fazer duplas com meninas e algumas meninas não queriam segurar a mão de alguns meninos. Tivemos que parar novamente a aula e conversar com eles. Percebemos através dos comportamentos e dos registros em fichas de observações que o problema era devido a timidez, desconforto e por não saberem lidar com a atividade. Logo, percebemos a pouca falta de contato físico entre eles. Novamente retornamos a propositiva apontada por Saraiva e Kleinubing (2013) de que atividades que exigem um contato físico podem deixar as crianças apreensivas com a situação.

Recomeçamos o jogo, por mais dez (10) minutos, houvera discussões, risos, comemorações e acima de tudo cooperatividade entre eles. Ao final da proposta geral, muitas meninas estavam se envolvendo na aula, animadas. Os meninos que também não gostavam de futsal se esforçaram muito e se saíram incrivelmente bem. Aqueles meninos e meninas que tinham mais facilidade tiveram paciência e compreensão, não chutando a bola muito forte e trabalhando coletivamente durante as oportunidades de jogada. Dessarte, percebemos que quando acontece a mistura entre meninas e meninos é mais evidente perceber o que é tido como feminino e masculino. Jacó e Altmann (2011) afirmam que a exclusão não é o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas menos habilidosas que seus colegas e que elas já se veem na expectativa do que se esperam delas, como uma pessoa frágil, passiva e delicada.

Nas terceiras semanas dos meses foram trabalhadas atividades mais individualizadas, com foco no desenvolvimento motor. Nos circuitos psicomotores priorizamos a coordenação motora, juntamente com a inter-relação com outras atividades. Foi utilizado para a prática, bolas de basquete, futsal e vôlei para que durante a execução do trajeto psicomotor xs alunxs também pudessem realizar algumas habilidades locomotoras, de estabilidade e manipulação. Diferentemente das atividades recreativas, os estereótipos, preconceitos e dicotomia pouco apareceram durante essas

semanas, estando todxs muito empenhadxs em realizar o circuito de maneira precisa e eficiente, e se possível em menor tempo possível.

À frente desses conteúdos realizamos uma competição com xs alunxs de uma turma do ciclo I, tendo que realizar o circuito em formato de estafeta, ou seja, competição em equipe e que visa o objetivo de realizar determinadas atividades no menor tempo possível. Nesse dia, os grupos foram divididos em meninos e meninas, e teve como resultado a vitória dos meninos. Essa atividade também oportunizou uma reflexão entre xs discentes bolsistas, levando-nos a pensar sobre os diversos fatores que contribuirão para a derrota das meninas, sobretudo se a separação dos gêneros é viável, visto que para além do intuito competitivo, pretendia-se trabalhar a cooperação entre xs participantes.

Nas quartas e últimas semanas dos meses, seguindo o cronograma da Educação Física desenvolvendo o conteúdo de lutas. As atividades foram simples e pouco exploradas. A escola disponibilizava alguns tatames, montávamos somente dois tapetes para as aulas, dividindo a turma em dois blocos mistos. Não trabalhamos uma luta em específico, os objetivos das aulas foram a criação e a aplicabilidade da melhor estratégia para derrubar e/ou tirar o adversário do tapete. O que mais nos impressionou foi o respeito e a educação entre elxs, seja uma luta entre menino *versus* menino, menina *versus* menino, menina *versus* menina. Todxs entenderam o ideal e princípio básico da luta sendo o respeito e a formação de caráter. Quanto ao gênero, não houve desigualdades como observado nos outros conteúdos.

Não podemos afirmar se a não desigualdade só aconteceu devido ao tempo de intervenção. Trabalhamos com uma variabilidade de estímulos no decorrer do mês, sendo que ao final colhíamos os resultados de todas as abordagens enfatizadas. E assim como essa construção didática pedagógica, as caracterizações sobre o que é para meninas e o que é para meninos não eram estáticas. Sabíamos que em algum momento conseguiríamos estabelecer representatividades diversas e uma (res) significação das práticas e movimentos corporais. Tais situações nos levam a corroborar com o que Ramos e Devide (2013, p. 170) apontam, de que na realidade escolar

[...] encontram-se conteúdos de ensino que, quando pensados para todos/as, chamam a atenção sobre os processos culturais vivenciados por meninos e meninas, resultando em representações sociais diferenciadas para os papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade, na escola e especificamente nas aulas de EF escolar.

Apesar de toda construção profissional, social e pessoal, enxergávamos que houvera falhas. A escola possuía um espaço físico admirável, com quadra coberta e materiais de excelentes qualidades, não sendo insuficiente nos conteúdos e práticas pedagógicas planejadas. Mas havia um rompimento do ciclo no processo de ensino-aprendizado ao trabalhar modalidades distintas semanalmente e que demorava um mês para retornar os conteúdos novamente. Isso implicava significativamente sobre os objetivos das aulas, não sendo essencialmente concluídos e xs alunxs não tinham resultados compartilhados e cooperados. Elas se tornavam individuais e de acordo com a habilidade e o mérito de cada um.

A ausência de consideração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 2000) na produção do PPP da escola contribuiu para a negligência da discussão de gênero como assunto transversal das matérias escolares, em especial na disciplina de Educação Física. O resultado percebido durante as aulas é o engessamento dxs alunxs diante de modalidades esportivas concebido por paradigmas que não apresentam nenhum benefício para a sociedade, mas que ainda se mantem hegemônicos. De acordo com Coletivo de Autores (2012), uma pedagogia em desenvolvimento necessita da leitura dos dados da realidade dxs alunxs, para que ocorra a problematização e a busca de uma intencionalidade pedagógica. Resumidamente, deve-se ter uma constatação, interpretação, compreensão e explicação para que o processo de ensino-aprendizado não ocorra de forma isolada, mas que consiga ter uma transversal e verticalidade com outras disciplinas e temáticas. Cada conteúdo/disciplina só tem sentido pedagógico quando articula com outros componentes do currículo e essa ausência compromete a totalidade da reflexão, não existindo um sem o outro e toda a relação com os conteúdos e matérias. Com essa fragmentação mensal dos conteúdos, perdemos, evidentemente, a relação com xs alunxs diante da didática prática e a evolução nos conteúdos.

O maior desafio para a formação dxs professorxs de Educação Física é para além das quadras, poder criar identidades próprias e emancipadas. Sabe-se que essa relação está vinculada com o processo social, cultural e histórico. Assim, a função da universidade tem um importante impacto sobre esse processo de formação de professorxs de Educação Física. Consideramos que as disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura não devam ser somente teóricas, mas que consigam contextualizar as informações com a realidade e o campo de trabalho. Refletimos que deve ser tratado

com maior ênfase os temas integradores ou os eixos transversais, possibilitando uma ampliação do conhecimento e das metodologias.

Ramos e Deive (2013, p. 178) apontam que o currículo “não é algo desinteressado, neutro e apenas transmissor de conhecimento”, o currículo da universidade e da escola de ensino básico possibilita e produz identidades, contribuindo de forma significativa para a formação pessoal e profissional. A discussão sobre gênero no âmbito da educação superior e básica oportuniza essa construção identitária, além de explorar as diversidades de identidades existentes nas sociedades. Os tratos sobre essa temática se fazem imprescindível em qualquer esfera da educação. Assim, é importante contemplar sobre gênero, além de outros conteúdos transversais, durante o processo de formação de futurxs professorxs, de modo a contribuir para uma efetiva aplicação no âmbito escolar, espaço de atuação dxs licenciadxs. Para além da formação de professores, xs graduandxs necessitam compreender que não somente xs alunxs, mas elxs por meio das práxis pedagógicas, dentro do método crítico dialético precisa “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30), para que haja a transformação e formação integral. Não basta uma formação fragmentada, é fundamental amplo diálogo e a assimilação dos conteúdos com a realidade profissional.

Conclusão

A soma dessas experiências durante o processo de formação e no PIBID demonstram a falta de diálogos sobre as práticas pedagógicas, movimentos corporais e gênero. É comumente utilizado e/ou teorizado as questões de gênero relacionados aos fatores biológicos, tratando as diferenças biofisiológicas como requisitos para o desenvolvimento de determinadas habilidades nas diferentes modalidades. Isso é reflexo de uma falta de conhecimento, diálogo e direcionamento no processo de formação no âmbito da educação superior e básica.

É possível constatar a competitividade que está presente nas práticas esportivas como um fator de exclusão das aulas de Educação Física, ou seja, as exclusões de meninas em jogos de futebol e a timidez dos meninos em aulas de dança ocorrem não somente por serem, respectivamente, mulheres e homens, mas por serem considerados menos habilidosos nessas modalidades. Esses fatores somados aos outros atributos

como força e idade são generalizados pelxs próprixs alunxs, discentes e professorxs, exagerando assim as diferenças entre os gêneros e desconsiderando, em muito, as variações que ocorrem entre elxs. Tal situação deveria ser discorrida no processo de ensino-aprendizado nas universidades e nas escolas, sendo que ao desenvolver esses conhecimentos teóricos metodológicos juntamente com xs discentes possibilita mecanismos para diminuir as desigualdades de gêneros estabelecidas nas práticas corporais, sobretudo.

Ademais, podemos considerar que a falta de discussão sobre gênero durante o processo de formação de professores, colocando-a de forma espontânea e/ou somente em formato de palestras, avigora a falha existente no ambiente de formação de professorxs. Essa falha ecoa nos outros sistemas educacionais, como uma “bola de neve” e que repercute nxs professorxs de campo e nos procedimentos pedagógicos, reforçando a dicotomia daquilo que “é para meninos” e “o que é para meninas”.

Xs professorxs de Educação Física têm a responsabilidade de possibilitar a reflexão a partir das práticas corporais, reconhecendo e respeitando as características físicas, culturais e históricas, sem discriminação. Xs professorxs possuem inúmeros instrumentos e mecanismos para desenvolver conceitos, valores e princípios, estabelecer vínculos afetivos, mas acima de tudo, ser ponto de referência para xs alunxs. Se durante o processo de formação não ocorrer a discussão e xs professorxs irem a campo praticando essa dicotomização, a polarização de gêneros apenas aumentará e evidenciará em outros contextos.

Mesmo diante das falhas estruturais e curriculares, foi possível identificar através do relato de experiência que xs discentes bolsistas conseguiram dialogar sobre o binarismo de gênero e todo o preconceito existente quanto as práticas corporais da Educação Física. Esse processo se dá em virtude de diversos diálogos no espaço universitário, particularmente durante as reuniões entre professor coordenador do programa com xs discentes bolsistas. Nesses momentos foram problematizadas as situações vivenciadas na escola campo, sendo proposto novas formas de aplicar e realizar a prática pedagógica. Não obstante, o grupo de discentes bolsistas tiveram criticidade com as manifestações teóricas e práticas no campo, de modo a refletir sobre a necessidade de uma ressignificação das práticas corporais, sobretudo ao que concerne gênero e Educação Física.

Por fim, alguns setores e pessoas da sociedade contemporânea não possibilita a vivência de diferentes relações identitárias e de gênero, levando novamente a novos

desafios dxs professorxs em geral. O corpo, independentemente de sua identificação, deve ser desenvolvido não pensado de forma fragmentada, mas pensando na integralidade, na pluralidade e diversidade de manifestações identitárias, de gênero e de movimentos corporais. A Educação Física como área de conhecimento tem como objetivo de estudo o gênero e suas diversas relações com o meio, intermediando para uma formação de sujeitos e de sociedade mais respeitosa com as diferenças.

Referências

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 1998.

ANES, Rodrigo Roncato Marques; OLIVEIRA, Michelle Ferreira de; VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Currículo, formação docente e ginástica para todos. In: OLIVEIRA, Michelle Ferreira.; TOLEDO, Eliana. (org). *Ginástica para todos: possibilidades de formação e intervenção*. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 69-96.

BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, concepções e perspectivas de educação física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) em 2009. *Motrivivência*, v. 20, n. 31, p. 223-240, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 17 maio 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Bases legais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2019.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 730-734, 2004.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID chamada pública para apresentação de propostas edital nº 7/2018. Brasília: Fundação CAPES, 2018. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf> >. Acesso em: 10 maio 2019.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação do profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática. In: VI CONGRESSO GOIANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2009. Anais... Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes, 2009.

DE MOURA, Fernanda Pereira; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des) viadas. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018.

DO PRADO, Vagner Matias. “Fica no gol para pegar as bolas”: educação física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação Física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. *Motrivivência*, n. 37, p. 12-29, 2012.

FREIRE, Priscila. ‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*, n. 37, p. 33-46, 2018.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento*, v. 13, n. 2, p. 155-171, 2007.

GESSER, Marivete et al. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 16, n. 2, p. 229-236, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Educação Física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. *Motrivivência*, n. 16, 2001.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). *Corpo, gênero e sexualidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação Física escolar: Atitudes e valores. *Motriz*, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

JACÓ, Juliana; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e gênero: As Diferenças entre meninos e meninas nas maneiras de participar das aulas. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA SEXUAL: GÊNERO, DIREITOS E DIVERSIDADE SEXUAL. 2011. Anais.... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

KLEIN, Remi. Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. *Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião*, v. 1, n. 2, p. 145-156, 2015.

KUNZ, Elenor. Educação física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE: FUNÇÕES, TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 1998. Anais... Santa Maria: CEFD-UFSM, 1998. p. 114-119.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros*. Curitiba: Transgente; 2015.

LOPES, Altair Clemente et al. A formação inicial no PIBID-EF/ESFA. In: MELLO, André da Silva; DOS SANTOS, Wagner; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; POZZATTI, Mariana (Org.). *PIBID: Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física*. Curitiba: Appris, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). *Corpo, gênero e sexualidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEDEIROS, Francisco Emílio de. O futebol de seis “quadrados” nas aulas de educação física uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 191-209, jan. 2007. Disponível em:

<<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/64/72>>. Acesso em: 20 maio de 2019.

MELLO, André da Silva et al. Introdução. In: MELLO, André da Silva; DOS SANTOS, Wagner; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; POZZATTI, Mariana (Org.). *PIBID: Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física*. Curitiba: Appris, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org). *Corpo, gênero e sexualidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RAMOS, Michelle Rodrigues Ferraz; DEVIDE, Fabiano Pries. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. In: DORNELLES,

Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Estereótipos de movimento e gênero na dança no ensino médio. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, João Paulo Fernandes; MOURÃO, Ludmila. “Corpos que escapam”: performatividade de gêneros, sexualidades e a abjeção no levantamento de peso. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação Física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 9.ed. [2.reimpressão]. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em junho de 2019.