



EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO DISCURSO DAS CRIANÇAS

EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO: ALGUNAS REFLEXIONES A PARTIR DEL DISCURSO INFANTIL

PHYSICAL EDUCATION AND GENDER: SOME REFLECTIONS BASED ON THE CHILDREN'S DISCOURSE

*Vandelma Silva Oliveira Rios*¹

*Bruno de Oliveira e Silva*²

*Christiane Garcia Macedo*³

RESUMO

A partir da década de 1980, e marcadamente na década de 1990, a produção científica denuncia e analisa as desigualdades de gênero existentes na educação física escolar e nas práticas corporais. Embora já tenhamos um campo científico consolidado, na escola ainda persistem algumas práticas que separam meninos e meninas e os/as tratam de forma desigual. Tentando contribuir para as discussões na infância, o objetivo desse artigo é analisar como as relações de gênero têm interferido nas aulas de Educação Física. Optamos por uma abordagem etnográfica nesse componente curricular em uma escola dos anos iniciais de uma cidade pequena na região metropolitana de Salvador no estado da Bahia. A partir da análise de discurso apontamos permanências e complexidades das relações, já que existem crianças que não reforçam tanto a diferença entre meninos e meninas e entendem a importância de aulas para todos/as/es juntos/as/es.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Escola. Gênero. Educação Física.

RESUMEN

A partir de la década de 1980, y especialmente en la de 1990, la producción científica denunció y analizó las desigualdades de género existentes en la educación física escolar

¹ Mestre. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Rede Estadual de Educação da Bahia, Jacobina, BA, Brasil.

² Doutor. Rede Municipal de Educação de Petrolina, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

³ Doutora. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

y en las prácticas corporales. Aunque ya tenemos un campo científico consolidado, aún persisten en la escuela algunas prácticas que separan a niños y niñas y los tratan de manera desigual. Tratando de contribuir a las discusiones en la infancia, el objetivo de este artículo es analizar cómo las relaciones de género han interferido en las clases de Educación Física. Optamos por un enfoque etnográfico en este componente curricular en una escuela en los primeros años de un pequeño pueblo de la región metropolitana de Salvador en el estado de Bahía. Del análisis del discurso apuntamos algunas permanencias y también una complejidad de relaciones, pues hay niños que ya no refuerzan tanto la diferencia entre niños y niñas y entienden la importancia de las clases para todos juntos.

PALABRAS-CLAVE: Infancia. Escuela. Género. Educación Física.

ABSTRACT

From the 1980s onwards, notably in the 1990s, scientific production denounced and analyzed gender inequalities in school physical education and body practices. Although we already have a consolidated scientific field, some practices persist at schools that separate boys and girls and treat them unequally. Trying to contribute to discussions in childhood, this article aims to analyze how gender relations have interfered in Physical Education classes. We opted for an ethnographic approach in this curricular component in a school in the early years of a small town in the metropolitan region of Salvador in the state of Bahia. From the discourse analysis, we point out some continuities and also a complexity of relationships, since there are children who no longer reinforce the difference between boys and girls so much and understand the importance of classes for everyone together.

KEYWORDS: Child. School. Gender. Physical Education.

* * *

Introdução

Como professoras⁴ do componente curricular Educação Física⁵ (EF), por diversas vezes nos deparamos com questões relacionadas ao gênero, que acabavam modificando e/ou comprometendo o desenvolvimento do que foi planejado e das relações interpessoais, as quais se buscam produzir com as crianças⁶. Essas questões de gênero eram e são pautadas principalmente a partir de comportamentos/atitudes que meninas e meninos apresentavam, desde os seus gostos pelas brincadeiras, até o questionamento sobre o uso de objetos coloridos, especialmente nas cores azul ou rosa.

⁴ Optamos por manter o feminino aqui pela maioria na autoria.

⁵ Utilizamos o termo Educação Física, descrito em maiúsculo, para remeter ao componente curricular e todas às relações que o envolvem. Já a sua escrita em minúsculo, refere-se ao momento da aula de educação física no *espaçotempo* escolar.

⁶ Segundo Varela e Alvarez-Urra, “a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (VARELA; ALVAREZ-URRA, 1992, p. 69).

Diante dessa problemática, procuramos compreender de onde vinham tais questões. Scott (1995) explica que uma das interpretações gestadas pela sociedade sobre a expressão gênero está ancorada nos comportamentos que uma dada cultura estabelece para homens e mulheres, ou seja, é observada pelas ações que se esperam dos sujeitos, seguindo um modelo do que “deveria” ser o masculino e o feminino. Nós, e a própria autora, em seus escritos na mesma obra, refutamos essa definição, por entender que as construções sociais sobre gênero, são compostas por diversas relações de saber e poder (FOUCAULT, 2011, 2012).

Na contemporaneidade, os debates sobre esses fenômenos nos estudos de gênero, vêm ganhando cada vez mais profundidade, procurando interpretar e compreender algumas das muitas questões existentes na constituição desse objeto de estudos. Uma das influências mais conhecida é a autora e feminista Simone de Beauvoir. A francesa com sua obra "O Segundo Sexo" (1949/2009), foi uma das primeiras a explorar criticamente as construções sociais e culturais do feminino e do masculino. Ela argumentou que as mulheres foram aceitas historicamente "o Outro" em relação aos homens, assim ela contrapõe argumentos que provocam a concepção de gênero pautada apenas na biologia.

Já a filósofa e fundante da Teoria Queer, Judith Butler, trouxe contribuições para os estudos de gênero com suas ideias sobre performatividade de gênero e como a identidade de gênero é construída por meio de ações culturais e históricas repetidas. Em sua obra “Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade”, Butler (2003) aponta que a visão de gênero de maneira “cristalizada” é difundida e perpetuada pelas diversas esferas sociais.

Essas contribuições são exemplos das muitas vozes que influenciaram na construção dos estudos de gênero, mostrando como o campo tem ajudado a compreender melhor a diversidade de significados que o masculino, o feminino e o *Queer*, possuem nas relações sociais. Esta área de estudo evoluiu bastante no decorrer do tempo, incorporando outros aspectos, como as perspectivas interseccionais que consideram não apenas o gênero, mas também outras identidades, raça, classe, orientação sexual entre outros.

Na Educação Física a literatura científica tem apontado a importância das discussões de gênero na área (LARSON *et al.*, 2009; DORNELLES, WENETZ, 2019; DRURY *et al.*, 2022). Na escola esse componente curricular está em transformação, contudo, ainda persistem momentos e espaços de divisão de meninos e meninas (JACOBY; GOELLNER, 2022). Assis (2019, p. 123), aponta que “O ideal de

masculinidade é um dos grandes limitadores não somente da participação das meninas, que se sentem inibidas perante os meninos, mas também um limitador de muitos meninos”. A respeito desses apontamentos, Wenz (2012) ressalta a complexidade das negociações e das formas como as crianças constroem e desafiam as normas de gênero durante suas brincadeiras no recreio. A autora ainda comenta sobre a divisão espacial que acaba ocorrendo, com predomínio de espaços centrais e mais estruturados ocupados por meninos.

No trabalho de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) sobre a percepção dos professores e como eles lidam com as relações de gênero em suas aulas de Educação Física, no ensino fundamental. As autoras problematizaram os resultados a partir de dois eixos: no planejamento e na seleção de conteúdos, e nos conflitos aparentes e velados. Esses, conflitos acabam “justificando” práticas separadas ou exclusões de grupos. Elas advertem sobre os riscos de afirmações que reforçam estereótipos de fraqueza das meninas, pois ao evitar o conflito, também se evita a problematização sobre ele e de uma forma até ingênua acaba perpetuando e contribuindo com pensamentos, discursos e costumes nocivos.

Ao evitar a diversidade e os conflitos dela decorrentes, corre-se o risco de contribuir para que sejam exacerbadas atitudes de intolerância, preconceito, homofobia e discriminação não apenas entre meninas e meninos, mas entre os sujeitos de forma geral. Perceber e enfrentar os conflitos que surgem, assim como aqueles velados ou disfarçados, consiste num importante desafio da educação. (ALTMANN; AYOUN; AMARAL, 2011, p. 499).

Dados semelhantes sobre a intervenção dos/as professores/as foram encontrados em uma pesquisa de Silva e Daolio (2007), na qual apontaram que em momentos de conflitos intensos durante as brincadeiras, a professora era chamada para “resolver” a situação. Entretanto, havia por parte dela, um olhar naturalizado e por consequência naturalizador sobre algumas práticas separatistas e discriminatórias, e que por diversas vezes, além de não tentar romper com essas concepções, acabava reforçando-as.

Kirk e Oliver (2015) destacam que muitas vezes a falta de envolvimento das meninas nas aulas de EF é atribuída a falta de vontade delas (“the same old story”). Porém, os autores mostram que muitos fatores podem ser associados a essa questão: falta de apoio, incentivos e cobranças, direcionamento dos conteúdos curriculares, divisão de turmas, diferenciação de financiamento e prêmios no esporte escolar, formas de avaliação, entre outros.

Sampaio *et al.* (2014), discutem que mesmo em aulas mistas as desvantagens acontecem, principalmente para as meninas. Outro apontamento importante foi que mesmo preocupados com as questões de gênero presentes nas aulas, os professores se distanciavam da responsabilidade e da posição nas relações de “poder” que detinham. Na maioria das respostas sobre esses conflitos, a responsabilidade foi atribuída aos/às alunos e às alunas.

A introjeção cultural é tão grande que nem percebem que justificam o exercício de práticas discriminatórias ou reforçadoras de estereótipos responsabilizando os alunos, isto é, conferindo ao discurso deles a responsabilidade por não alterar a regra do jogo de poder embutida no “jogo jogado” do mesmo modo de geração em geração, de aula em aula. (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 89).

Portanto, o papel das/os professoras/es é de suma importância para a desconstrução dos estereótipos de gênero traçados desde a infância, que “obrigam” (de forma sutil e às vezes até imperceptível) meninas e meninos a agirem de determinada forma e não de outra. Considerando que o reforço desses estereótipos valida um conjunto de símbolos culturais que os/as distinguem para além do biológico e leva a um tratamento e a oportunidades desiguais.

Algo que tem dificultado essa atuação na Educação Física é a não presença de professoras/es e professoras com essas discussões no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Nesta etapa escolar, não é obrigatória a contratação de licenciados/as em áreas específicas na maior parte dos municípios. Então, a discussão específica das práticas corporais⁷, que como sabemos compõe uma parte fundamental nas performances e disputas de gênero, se torna periférica.

Tentando contribuir para as discussões nessa fase, o objetivo desse artigo é analisar como as relações de gênero têm interferido nas aulas de Educação Física. Optamos para tal investida em observar as ações e os conteúdos/objetos do conhecimento desenvolvidos nesse componente curricular em uma escola dos anos iniciais de uma cidade pequena na região metropolitana de Salvador no estado da Bahia.

Organizamos nosso texto a partir de alguns movimentos, o primeiro denominado de introdução, onde iniciamos o diálogo sobre os estudos de gênero, apresentando alguns elementos e autoras/es que contribuíram com a construção da pesquisa. O segundo buscamos demonstrar alguns detalhes sobre opções metodológicas e como produzimos nossos dados. Em seguida discutimos os discursos que permeiam as aulas de Educação

⁷ Estamos utilizando o termo práticas corporais a partir de Silva (2014).

Física, considerando a prática pedagógica da professora e dos/as estudantes, e os conhecimentos mais específicos da Educação Física no que influenciam as relações de gênero. Após, aprofundamos nas negociações e comportamentos, destacando a centralidade que a agressividade tem no contexto analisado e as resistências que emergem. E, por fim, as considerações finais, que perspectivaram dialogar com os movimentos anteriores, demonstrando como as aulas de EF podem se constituir enquanto potência para os debates sobre o gênero nos anos iniciais do ensino fundamental.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa aproxima-se das reflexões da abordagem etnográfica utilizando-se da produção de entrevistas semiestruturadas e o acompanhamento das experiências e vivências dos/as professores/as e estudantes no *espaçotempo* escolar (FERRAÇO, 2007; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2016, 2017) por determinado período histórico. Assim, buscamos articular as impressões advindas do cotidiano escolar e os dados produzidos nas entrevistas para produzir as análises.

Por se tratar de pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, alguns recursos metodológicos foram observados, como propõe Wenzel (2019), utilizamos caminhos que nos permitiram observar, ouvir e conversar com as pessoas, principalmente com crianças dentro do espaço escolar, observando detalhadamente o convívio dentre os/as participantes desta pesquisa. Utilizamos além dos métodos citados acima, as análises de fontes documentais, tais como os documentos próprios da professora, como diário de bordo, plano de aula, relatórios, atividades avaliativas, material didático de elaboração própria, projetos aplicados à escola, imagens, o Referencial Curricular da cidade para a Educação Física. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética⁸.

O contato foi feito primeiramente com a escola e em seguida com a professora para a apresentação e o aceite para participar da pesquisa, posteriormente o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) fora assinado. O convite/autorização para a participação foi enviado para as/os responsáveis pelas crianças durante o período das observações. Foram enviados 120 convites através das/os estudantes dos segundos, terceiros e quartos anos. Destes, sessenta e três (63) convites foram devolvidos assinados

⁸ Sob o CAEE nº 55648822.0.0000.8267.

e com contato disponível. A partir do número do telefone dos responsáveis, foi feito contato marcando um encontro para a leitura e assinatura do TCLE para pais/mães e/ou responsáveis. Esses encontros ocorreram em locais escolhidos pelos responsáveis, sendo na própria escola e/ou em suas residências. Dos sessenta e três (63), 26 assinaram o TCLE, portanto esse foi o número final de estudantes participantes da pesquisa. Para as crianças foi explicado o termo de assentimento verbalmente, visto que muitas não conseguiam compreender o texto na forma de linguagem escrita. Todas concordaram com a participação.

As observações ocorreram entre os meses de Setembro e Dezembro de 2022, início da terceira unidade letiva de forma presencial, antes disso as atividades educacionais se faziam de maneira remota, reflexo da pandemia da COVID-19 e de problemas físicos nas unidades de ensino. As aulas de Educação Física ocorreram no período matutino de terça-feira à sexta-feira, semanalmente. Utilizamos um diário de campo para registros e análises iniciais.

Os critérios de inclusão de colaboradores/as, foram: professoras/es da disciplina de Educação Física, que ministrem aulas nos anos iniciais, exclusivamente na escola investigada; estudantes que tenham presença significativa nas aulas de EF. Enviamos convites aos pais e/ou responsáveis de todos/as estudantes que frequentavam as aulas. Dessa forma, tivemos como colaboradores da pesquisa a Professora da disciplina de Educação Física e os/as 26 estudantes dos anos iniciais, 14 meninas e 12 meninos. Participaram das entrevistas integrantes das turmas do 2º A, 2º B, 3º A, 3º B, 4º A, 4º B (entre 7 e 10 anos). Os primeiros anos não tiveram quantidade de aulas suficientes e os quintos anos não participaram das aulas de Educação Física durante a unidade letiva, pois estavam treinando para os jogos interescolares do município.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após as observações, de forma individual na escola, primeiramente com os/as estudantes, em dois dias subsequentes no mês de dezembro de 2022. As entrevistas foram gravadas com um aparelho celular do tipo *smartphone* e posteriormente foram transcritas na íntegra. A conferência de fidedignidade foi realizada por uma pesquisadora experiente, com doutorado, pesquisas e produções associadas a metodologia de produção de dados utilizada, conferindo assim, se houve fidelidade na transcrição.

Após, foi produzida a entrevista semiestruturada com a professora colaboradora no dia 23 de fevereiro de 2023. De forma semelhante, foi gravada e posteriormente transcrita em sua totalidade, sendo disponibilizada via *WhatsApp* para a própria

profissional realizar a conferência de fidedignidade. No total, foram vinte e sete (27) entrevistas, tendo a duração mínima de três minutos e quarenta segundos (03:40) e máxima de vinte e um minutos e vinte e quatro segundos (21:24).

Resguardamos que todos os procedimentos obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Coube-nos ainda, no trato com sujeitos menores de 18 anos, omitir suas identidades, bem como suas imagens. Reiteramos às/aos colaboradoras/es desse estudo que elas/es tinham liberdade de se recusar a participar ou continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo aos/às mesmos/as.

A metodologia de análise dos dados baseou-se nos preceitos da análise do discurso (AD), segundo as ideias de Foucault (2011; 2012) e Fonseca Júnior (2009), a AD procura estabelecer ligações entre as condições de produção do discurso e sua estrutura. Para os autores, o discurso refere-se a um conjunto de enunciados de um determinado saber que são articulados entre si. Esses saberes, são construídos historicamente através das relações/disputas de poder, que podem ser determinados pelas suas condições de produção e por seus sistemas linguísticos. Assim, acreditamos que essa maneira de produção de dados se adequa às necessidades de análise em pesquisa qualitativa.

Educação Física e Gênero: mais do mesmo?

A aula de educação física é um momento esperado por estudantes do Ensino Fundamental I. Esse componente curricular, vinculado à cultura corporal, às práticas corporais, ao movimento, chama a atenção das crianças. Ao serem questionadas sobre o que achavam das aulas, todas falaram coisas positivas, demonstrando gostar muito.

As crianças aqui entrevistadas ao responderem sobre o que gostam na escola dizem coisas como estudar, brincar e alguma atividade relacionada à educação física, como “fazer esportes”, a “aula da professora”, entre outras. Ao serem questionados sobre a existência de algo que não gostam na educação física, a maioria (18) das/os estudantes disseram não haver, os demais citaram algumas situações como a violência e o bullying, e outros relataram conteúdos como o futebol e brincadeiras mais agressivas.

Algumas crianças relacionaram o gosto pelas aulas com a relação estabelecida entre elas e a professora e/ou com as suas atitudes e a condução das aulas. É importante fazer esse destaque para compreendermos que as/os professoras/es desempenham um

papel significativo no envolvimento das/os estudantes nas aulas, na construção do conhecimento, conseqüentemente na vida e nas construções de gêneros (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; SILVA; DAOLIO, 2007). Essa aproximação com a professora pode auxiliar também na organização e no andamento das aulas.

Em relação à divisão de gênero, para quinze crianças há uma percepção de que existem brincadeiras específicas para meninos e outras para meninas. Além disso, em várias entrevistas, é mencionada a existência de uma divisão por gênero no momento de brincar. Isso pode ser reflexo de estereótipos (PEREIRA, 2004) aos quais tiveram acesso, pois ainda estão presentes na sociedade, e influenciam nas escolhas e preferências das/os estudantes durante as aulas de educação física. Esse movimento também pode apontar para a perpetuação de expectativas sociais que moldam o estímulo e o comportamento das crianças em relação às atividades, reforçando ideias sobre o que é apropriado ou esperado para cada gênero.

Foi interessante analisar que alguns compreendiam as aulas de educação física como um “campo neutro” pois deixaram transparecer que especificamente nesses momentos era aceitável brincar com o gênero distinto e participar de atividades que eles não se relacionariam em outros espaços, dando a entender que em outros ambientes as brincadeiras podem ser de meninos ou de meninas.

Essa percepção pode decorrer da condução dada pela professora. Por exemplo, em relação à divisão para as atividades em aula, as crianças relataram que não existe um modelo fixo, geralmente é por grupos e que a professora diversifica essa seleção. Ficou evidente, através das entrevistas, que quando a ela selecionava, os grupos eram mistos e quando ela permitia a livre escolha os/as alunos/as preferiam se reunir com pessoas do mesmo gênero, seja para jogar meninos contra meninas ou para brincarem entre si, dividindo o espaço ao meio e cada gênero ia para um lado. Vejamos os trechos a seguir:

É, tem vezes que a professora {suprimido} divide em um grupo de menino só e menina e tem vezes que bota misturado meninas e meninos e meninos e meninas. [...] É.. é variado, tem vezes que a gente escolhe, tem vezes que a pró [...] escolhe (Estudante 23)

Apesar de ter demonstrado ser flexível com a divisão de grupos, ficou evidente que, na maioria das vezes a professora procura “escolher”, como podemos verificar em diversas entrevistas, de maneira mais enfática na entrevista da Estudante 24: “Tem vez que... De vez em quando, por um milagre a professora deixa a gente escolher, mas, mais

mesmo é ela que escolhe” (Estudante 24). Na entrevista com a professora, ela explica que procura misturar meninas e meninos, formando equipes mistas⁹ para promover maior interação, caso contrário, eles/as sempre escolhem se agrupar a partir do gênero, como verificamos a seguir. Isso nos leva a acreditar que em outros momentos de sua vida social as crianças se relacionam mais com outras do mesmo gênero e esse comportamento é aceito e até reforçado pelos demais adultos.

Ainda sobre a organização das equipes, um estudante mencionou que “Tem brincadeira de menino contra menina, mas o certo é só menino contra menino e menina contra menina” (Estudante 06). É possível, através da entrevista observar sua perspectiva sobre gênero. Essa declaração reflete uma percepção binária e tradicional de gênero, ele acredita que meninos e meninas devem participar separadamente. Ele expressa a ideia de que os jogos devem ser organizados com equipes compostas apenas por meninas ou apenas por meninos. Essa perspectiva reforça a noção de que há diferenças essenciais entre os gêneros que justificam a separação nas atividades, principalmente quando ele usa o termo “certo” para identificar um “equivoco” na composição dos grupos.

Além disso, essa visão pode contribuir para a manutenção de estereótipos de gênero e limitar as oportunidades para as crianças explorarem interesses diversos, ele inclusive. É importante considerar o contexto e as intenções das palavras escolhidas. A afirmação do menino reflete uma visão normativa do que ele considera "certo" em relação aos jogos, sugerindo uma obediência baseada em uma ideia hegemônica de gênero. As palavras "certo" e "só" carregam conotações de autoridade, indicando que o menino está expressando uma norma que ele acredita ser verdadeira e válida.

Também é interessante observar o uso da palavra "contra" no contexto dos jogos entre meninos e meninas. Essa palavra pode sugerir uma atitude competitiva e antagônica, o que pode fortalecer a ideia de divisões rígidas e alimentar a competição entre os gêneros. Durante a entrevista, ao ser questionado se ele achava que existiam brincadeiras apenas para meninos e brincadeiras apenas para meninas, ele respondeu enfaticamente: “Eu não acho, eu sei que existe. Tem brincadeiras que menina não gosta de menino e brincadeiras que menino não gosta de meninas” (Estudante 06).

Em uma análise mais profunda, é importante questionar as origens dessas crenças do menino, elas podem ter sido moldadas por influências sociais, familiares, culturais e educacionais, que muitas vezes promovem expectativas sobre gênero que são restritivas

⁹ Utilizamos aqui esse termo remetendo não apenas a ter meninos e meninas no mesmo espaço, mas a realizarem atividades com interação entre eles/as.

e estereotipadas. Aqui vale uma contextualização da escola, de sua comunidade e dos últimos anos vividos em nosso país¹⁰. Nas últimas duas décadas presenciamos um retrocesso em relação à discussão de gênero nas políticas educacionais, mobilizados por movimentos como o Escola Sem Partido, e com interesses de grupos neoliberais, conservadores e fundamentalistas religiosos (KATZ; MUTZ, 2017).

Embora pareçam derrotados, esses grupos causaram muitos danos como a proibição do material “Escola sem Homofobia”¹¹ (CÉSAR; DUARTE, 2017) e a retirada do termo gênero (em sentido identitário) das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, com esse movimento afirmações machistas, misóginas e lgbtfóbicas que pareciam superadas ganharam novamente as redes sociais, as igrejas e as famílias. Ao se deter em um contexto urbano periférico e onde o discurso religioso neopentecostal tem forte presença essa influência deve ser levada em consideração. Então, ao observarmos os discursos das crianças essa polifonia aparece, bem como algumas resistências.

Também é importante observar que mesmo diante das tentativas da professora em promover atividades mistas, a frase do menino revela uma perspectiva limitada sobre gênero e mostra que ele tenta atender a uma expectativa social que defende a separação rígida entre meninos e meninas em atividades com jogos. A professora é um dos vetores importantes nessa desconstrução, mas nem sempre suficiente¹².

Além dessa fala mais explícita, no contexto geral, as entrevistas revelam que mesmo dizendo que brincam com ambos os gêneros e que aprenderam que “[...] ali [na educação física], a gente não tem essa coisa tipo menina só com menina, é tudo misturado” (Estudante 08) ao serem instigados/as a falar sobre como preferiam montar os grupos, a maioria demonstrou a preferência em realizar as atividades em equipe com os/as colegas do mesmo gênero.

¹⁰ Nos referimos aqui à conjuntura político e social que acabou levando ao poder um presidente de Direita, entre os anos 2019-2022. Mas os motivos e efeitos dessa culminância não se fecham nesses quatro anos, infelizmente, isso foi apenas a ponta de um *iceberg* que carrega uma rede de discursos negacionistas, armamentistas, conservadores, ruralistas, preconceituosos e direcionados para o benefício daqueles que já exercem o poder através do capital e do domínio branco, masculino, heterossexual e cristão ortodoxo.

¹¹ Vetado em 2011.

¹² Não podemos deixar de registrar que ao longo da convivência na escola percebemos que a Educação Física ainda carece de reconhecimento. Não é o foco do texto, mas essa desvalorização também afeta as discussões de gênero na escola. Exemplo dessa desvalorização é que algumas vezes estudantes eram retiradas/os das aulas de Educação Física para fazer atividades ou avaliações de outros componentes curriculares. Como nos conta a estudante 23 “É quando eu tô enraivada, quando também eu tô fazendo atividade, que nem ontem, eu peguei num fui pra aula de educação física porque eu tava fazendo a prova”.

Queremos demarcar um pouco mais a resistência pedagógica apresentada pela professora. No coral que forma o discurso das crianças sobre a educação física ela retira a certeza delas de que meninos não podem brincar com meninas e vice-versa. Na literatura da área, é comum encontrarmos trabalhos que apontam professoras/es que até defendem a separação das crianças nas práticas, como vimos com Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Silva e Daolio (2007) e Jacoby e Goellner (2022). Mesmo que pontual vale a pena visibilizar que existem profissionais da área educacional que estão trabalhando de outras formas. Práticas que desafiam o tradicional geralmente demandam muito esforço e precisam ser valorizadas para não regredirem ao que existia com maior evidência e visibilidade anteriormente. Até porque, no contexto analisado, outros momentos do cotidiano escolar reforçam a separação de gêneros, como as filas para entrada ou saída das aulas, por exemplo.

Voltando às divisões entre meninos e meninas, assim como já evidenciado na literatura as crianças justificam essa separação por uma diferença de habilidades e especialmente força. Dezesesseis crianças dizem perceber diferenças entre meninos e meninas nas aulas de educação física, em relação às habilidades motoras, ao comportamento e às atividades preferidas. Muitos citam o futebol, como exemplo, principalmente para afirmar que menina não consegue ou não gosta de brincar de bola. Porém, nessa escola eles identificam uma menina, que é citada como “exceção” por jogar futebol.

A maioria relata uma convivência meio conturbada, utilizando palavras como "horrrível" ou "mal", enquanto alguns consideram a convivência "normal" ou "até que é legal". Essas percepções podem ser influenciadas pelas interações interpessoais e dinâmicas sociais que ocorrem durante as aulas, inclusive pelas percepções durante um jogo/brincadeira. Um estudante afirmou que a diferença entre meninos e meninas nas aulas tem a ver com as habilidades físicas, dizendo que neste caso, as meninas são menos habilidosas

Porque quando é, tipo... é futebol a gente vai pelo canto pra elas tocar, mas elas quer avançar primeiro do que a gente aí ela já avançam bem no meio do aberto, aí chega o menino de lá pra cá, pega a bola dela e marca o gol no nosso time (Estudante 24).

Aqui, o estudante reflete uma visão de gênero que parece reforçar estereótipos tradicionais de que os meninos são mais habilidosos e dominantes em práticas corporais, como o futebol. A descrição de como as meninas avançam no jogo e, subsequentemente, são superadas pelos meninos sugere uma estrutura de poder na qual os meninos são

percebidos como mais capazes e assertivos, o que se evidencia quando ele diz “elas quer avançar primeiro do que a gente”, sugerindo que as meninas deveriam se guiar através dos comandos ou atitudes deles.

A afirmação do estudante parece naturalizar a ideia de que as meninas são "menos habilidosas" e tendem a avançar de maneira ineficaz no jogo, enquanto os meninos têm um papel mais dominante e assertivo. Isso pode estar enraizado em percepções sociais preconcebidas sobre as capacidades físicas e de tomada de decisão de meninos e meninas, contribuindo para a perpetuação de estereótipos de gênero. Essa permanência é concebida em diversos espaços o que podemos verificar facilmente neste momento, ao acompanharmos os jogos das seleções de mulheres na Copa do Mundo FIFA de Futebol Feminino, são diversas as comparações e os comentários negativos atirados contra as jogadoras e suas seleções.

A AD também pode apontar para o papel das expectativas e da socialização de gênero na formação das atitudes e crenças dos/as estudantes. As expectativas culturais sobre o desempenho masculino e feminino em práticas corporais podem influenciar a maneira como eles/as percebem e interagem uns com os outros, afetando sua participação e autoconfiança.

É importante considerar a necessidade de uma intervenção mais específica sobre as questões de gênero e promover uma compreensão mais equitativa das habilidades físicas e do potencial atlético de meninos e meninas. Iniciativas direcionadas podem desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade de gênero, encorajando a participação ativa e o respeito mútuo entre todos/as os/as estudantes.

É interessante observar que durante alguns diálogos os estudantes mencionam um desmerecimento ao falar da participação das meninas no futebol, mas quando é dito que meninos não fazem ponte, por exemplo, eles não fazem relação com perdas. Isso pode acontecer por diversas razões, mas analisando sob a ótica dos estudos de gênero, através da AD, acreditamos que isso ocorre pela valorização das brincadeiras tidas como de menino, tendo em vista que socialmente as brincadeiras relacionadas ao gênero masculino são tidas como “mais difíceis”. Assim, essa postura em diminuir a importância do que as meninas no geral conseguem fazer e os meninos não, se torna uma estratégia discursiva para manter o jogo de poder que privilegia o masculino.

Os olhares das crianças sobre as diferenças de gênero, coaduna com o pensamento da Butler, quando ela diz que

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

Nos cabe, um esforço gigantesco para a quebra desse ciclo do pensamento retrógrado sobre gênero. É curioso como mesmo a partir de diversos avanços e estudos que abordam o gênero como construção social, histórica e cultural, ainda tenhamos tantos indivíduos que perpetuam estes pensamentos, influenciando tantos outros.

Por outro lado, destacamos que nove crianças afirmam não perceberem diferenças entre meninas e meninos nas aulas de educação física. Essa visão pode indicar uma abordagem mais igualitária em relação à participação e envolvimento de ambos os gêneros nas atividades, demonstrando que são mais suscetíveis a adesão às aulas mistas. Também demonstra uma maior aceitação das diversas possibilidades de ser menino e de ser menina, pois não enxergam como estranho a menina que gosta de futebol, ou o menino que faz ponte.

Nessa mesma linha, oito crianças destacam as aulas mistas. Essa abordagem parece ser valorizada por muitos/as estudantes, indicando uma atitude mais inclusiva em relação às interações entre meninas e meninos durante as aulas/brincadeiras, no entanto, em outros momentos da entrevista relatam que se pudessem escolher, optariam por estarem mais entre indivíduos do mesmo gênero.

A preferência por interagir com pessoas do mesmo gênero pode estar relacionada à formação de laços de amizade, conforto e identificação compartilhada. Podem se sentir mais à vontade ou socialmente aceitas ao se relacionar com pessoas que consideram semelhantes. Ou ainda, as preferências das crianças podem estar ligadas a normas e expectativas de gênero que moldam suas interações. Em alguns contextos culturais, há expectativas específicas sobre como meninos e meninas "devem" interagir, o que pode influenciar as escolhas das crianças. Elas podem sentir-se pressionadas para se comportarem de maneira "adequada" de acordo com as expectativas de gênero que predominam na sociedade.

Em suma, a alternância entre a valorização das aulas mistas e a preferência por interações do mesmo gênero pode ser uma manifestação das complexas influências entre expectativas sociais, normativas e identitárias que moldam as percepções e atitudes das crianças em relação ao gênero e às interações sociais. Essa ambivalência sugere a importância de abordar as normas e criar ambientes inclusivos que permitam às crianças interagir livremente e expressar suas identidades.

Embora tenham sido a minoria, algumas crianças demonstram uma visão inclusiva e igualitária, enfatizando que não existem brincadeiras exclusivas para meninos ou meninas, bem como valorizam a participação mista nas práticas corporais e destacam a importância de brincarem juntas, independentemente do gênero. É importante ressaltar que a maioria dessas crianças citaram a professora como propagadora dessa ideia igualitária sobre gênero, e um estudante citou a mãe e completou dizendo que ela joga futebol: “Não, todas as brincadeiras são para menino e menina, minha mãe é minha mãe, ela gosta de futebol” (Estudante 09).

O Estudante 16 falou que existem brincadeiras que são apenas de meninas e outras de meninos, mas em outro momento pontuou que nas aulas de educação física brinca com meninas e meninos “Porque lá não tem essa de que meninos tem que brincar com meninos e meninas tem que brincar com meninas” (grifo nosso). Com essas afirmações, subentende-se que o estudante tem uma percepção que distingue os gêneros, porém, vê na aula de educação física um momento de estarem juntos.

Talvez aqui estejamos em um “otimismo cruel”, apontado por Landi e colaboradores (2020), em relação à LGBTfobia. Os autores analisam que os preconceitos têm diminuído e as relações de desigualdade estão sendo problematizadas. Porém, ao mesmo tempo se percebe que ainda existem muitas barreiras e desafios na educação a serem superados. Em relação ao gênero, os nossos dados também apontam que as discussões e reflexões tem chegado, tanto na professora, quanto nas crianças (mesmo que sejam minoria). Mas também mostram a necessidade de lidar com outras dimensões da comunidade escolar (gestores, família, entorno, mídias) e continuar o esforço de desnaturalização e busca por maior igualdade.

Tornar-se menino/a/e, sobreviver: entre a família, a escola, as agressividades e as resistências

Simone de Beauvoir (1949/2009, p. 312), diz: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. A autora, na mesma obra, ainda discorre sobre a possibilidade de meninos e meninas conviverem e competirem em condições iguais biologicamente até a puberdade. Porém, a nossa sociedade¹³ tem formatado sujeitos, cada vez mais cedo, para se diferenciarem de forma binária.

¹³ Majoritariamente urbana, ocidental, cristã.

Para esse texto, optamos por aprofundar em pontos aos quais entendemos que têm servido como estratégias nas produções discursivas de gênero das aulas de educação física, mas que escapam de suas fronteiras: as influências das famílias e da escola de uma forma geral; as agressividades; e as resistências às formas tradicionais de discurso sobre gênero na escola e às agressividades.

Ao falar de gênero na infância, não podemos desconsiderar a forte influência da família (CESAR; DUARTE, 2017). Algumas crianças entrevistadas mencionam aspectos de suas vidas familiares ou experiências emocionais que podem influenciar suas atitudes e emoções em relação às aulas de educação física e as relações interpessoais com colegas de outro gênero, esse dado revela que fatores externos também podem desempenhar um papel significativo na percepção e na participação das aulas.

E quando eu brinco com menino eu fico sempre de castigo. [...] Por que eu não gosto tanto assim de brincar com menino, eu brinco só com um, eu brinco só com meus primos, porque meus primos... um menino, eu brinco com meu primo, mas só que ele é menino, ele é meu primo, eu brinco com ele, minha mãe me deixa e meu pai me deixa, só com os meninos aqui que eu não posso brincar (Estudante 14).

Neste trecho, a menina relata que quando ela brinca com meninos, ela é punida, o que pode sugerir que há uma norma ou regra em sua família que desencoraja ou proíbe essas interações. A noção de que "só com os meninos aqui que eu não posso brincar" indica que há uma diferenciação objetiva entre interações com meninos e meninas, possivelmente reforçada pelas atitudes de seus pais.

A permissão para brincar apenas com o primo (um menino) sugere uma abertura restrita para interações mistas de gênero, o que pode impactar negativamente a percepção da criança sobre igualdade de gênero e a normalização da segregação. Outra estudante explica que mesmo com o irmão, as brincadeiras são diferentes, em sua casa existe brincadeira que apenas ela pode, brincadeiras que apenas o irmão pode e brincadeiras "neutras", as quais os dois podem brincar juntos

Porque senão... é, mas tem bonecos também, que pode pra menino e não pode pra meninas e tem brincadeiras tipo brincadeira de cozinha aí, minha mãe já falou comigo que... comigo e com meu irmão, aí eles dizem, minha mãe disse que tem vezes que a gente pode brincar os dois juntos de cozinha, a gente pega e brinca (Estudante 26).

Neste trecho, a criança compartilha uma visão de que certos brinquedos (como bonecos) são socialmente associados ao gênero masculino ou feminino. A menção de que

a mãe teve que intervir e permitir que a criança e seu irmão brinquem juntos de cozinha sugere que as normas de gênero tradicionais estão sendo internalizadas e mantidas em casa. A ênfase na permissão para brincar juntos de cozinha indica que atividades que são percebidas como mais "femininas" podem ser vistas como excepcionais e não a norma.

Sobre a percepção em relação aos brinquedos e brincadeiras no ambiente familiar, podemos observar que Morin-Messabel *et al.* (2016) explicam que diversos estudos apontaram que os brinquedos além de utilizados para transmitir normas e valores vigentes e hegemônicos servem também para a manutenção de muitos estereótipos de gênero, e assim (re)produzem uma ordem social, baseada nas expectativas, como podemos observar nos relatos das entrevistas.

Em ambos os trechos, os aspectos familiares apresentam restrições ou normas de gênero que podem contribuir para a formação de estereótipos, segregação e desigualdade entre meninos e meninas. As percepções e atitudes das crianças em relação à igualdade de gênero são influenciadas pelas mensagens e expectativas que recebem de suas famílias. Influências que impactam suas visões de como devem interagir com pessoas de gêneros diferentes e quais atividades são socialmente aceitáveis.

As experiências emocionais/afetivas na família podem moldar sua percepção sobre gênero de várias maneiras. O estado emocional pode influenciar como elas se veem em relação aos outros, afetando sua autoestima, autoimagem e (auto)confiança para com as/os colegas. Isso, por sua vez, pode impactar a maneira como elas se envolvem em atividades associadas a um determinado gênero. Além disso, as emoções podem contribuir para a manutenção de estereótipos estabelecidos socialmente, já que as experiências emocionais podem ser associadas a expectativas culturalmente definidas sobre como meninos e meninas devem se comportar ou reagir nos diversos ambientes.

A escola tem sido um espaço de reprodução e também de desconstrução das noções hegemônicas de gênero (SOUSA JÚNIOR, 2020). Os reforços, os incentivos, a construção da autoimagem, a limitação de comportamentos são aparentes no ambiente escolar. Durante nossa vivência na escola ouvimos elogios a cabelos arrumados ou a unhas pintadas, pedidos para algum menino carregar algo, broncas porque uma menina está suada ou correndo, elogios do menino ser tão rápido. Também vimos filas separadas por meninos e meninas, "vista grossa" para brigas de meninos, separação de espaços para atividades de meninos e meninas (não apenas nas aulas de educação física). No âmbito geral, as evidências de resistência são mais sutis e difíceis de identificar.

Percebemos em nossa pesquisa, que esse emocional e comportamental vinculado à família e à escola, também tem se relacionado com a agressividade, levando até a se evitar participar das aulas. O comportamento agressivo tem sido tradicionalmente atribuído como característica dos meninos e homens. Nos chamou atenção em nossas observações a presença constante de violências físicas em todos os momentos da escola entre estudantes. E a aula de educação física não escapa a isso, e acaba aproximando e colocando atividades que possibilitam o contato com o outro.

Campbell *et al* (2018) e Atkinson e Kehler (2012), ao analisarem respectivamente um contexto escocês e um contexto canadense, destacam que a presença de espaços não vigiados e grandes campos pode explicar parcialmente a prevalência da violência na educação física contra meninos que não compartilham de uma masculinidade ortodoxa. São espaços em que os meninos devem provar sua heteromasculinidade. Outra especificidade da educação física trazida por Campbell *et al* (2018) foi a tolerância à dor, que ocorre devido a choques e quedas nas atividades práticas, especialmente nos jogos coletivos. Nesses momentos reclamar da dor é uma característica atribuída às meninas, então os meninos são encorajados a “Ser homem” e tolerar a dor.

De outro lado, trabalhos que analisam as meninas, percebem a restrição de espaços, diferenciação do incentivo e valorização de determinadas características de uma feminilidade hegemônica. Para Azzarito, Solmon e Harrison (2006) a falta de expectativa em relação à participação e a atribuição do problema às meninas foi construída historicamente por meio das relações de poder institucionais e individuais, baseadas em uma feminilidade passiva. Para mudar esse cenário é central entender a agência das meninas na Educação Física e que muitas vezes elas não têm escolha. As autoras, no estudo, apontam que as meninas negociam com as complexas relações de gênero existentes na educação física. A não participação em algumas atividades pode ser uma forma de resistência à metodologia ou conteúdo apresentado, mas elas valorizam as práticas corporais.

Algumas crianças em nosso estudo mencionam experiências negativas durante a educação física, incluindo casos de bullying ou situações que incomodaram conforme notamos no seguinte trecho da entrevista de uma estudante, ao ser indagada sobre as aulas desse componente curricular, respondeu: “Todo mundo me humilha” (Estudante 14), em outro momento ao ser perguntada sobre o que não gostava nas aulas, ela disse: “Que ninguém me bata, que ninguém bata na minha cara. Meus amigos é assim, eu não tenho amigo mais”.

A fala da estudante envolve a consideração do contexto social e possíveis significados subjacentes, ela expressa suas preocupações sobre ser agredida e sofrer violência física. Ela usa linguagem direta e clara, utilizando a palavra "bata" para enfatizar sua apreensão em relação à agressão. Aparentemente, uso do verbo no presente "bata" destaca a atualidade e a urgência da preocupação da criança.

A afirmação da estudante revela uma experiência significativa e negativa em relação às aulas de educação física. Ela menciona a preocupação em relação à agressão física e sugere que essa experiência afetou sua relação com os amigos. A referência a "meus amigos é assim, eu não tenho amigo mais" pode indicar comportamentos agressivos durante as aulas, o que levou a uma sensação de isolamento, isso fica evidente quando ela respondeu sobre gostar ou não das aulas em virtude das humilhações, respondendo: "Gosto, eu gosto da professora" (Estudante 14).

Além disso, podemos incluir aqui uma reflexão sobre a interseção com questões de gênero e poder. A estudante pode estar destacando a vulnerabilidade de ser uma menina em um ambiente onde a agressão física parece ser uma preocupação real, o que também é mencionado por meninos. Isso pode refletir normas de gênero que perpetuam a ideia de que as meninas são mais frágeis ou menos capazes de se defenderem, o que por sua vez influencia sua participação e conforto nas práticas corporais. Em suma, a mesma revela preocupações genuínas sobre agressão física e seus impactos nas aulas de educação física.

Os meninos também citaram situações semelhantes com as meninas, um estudante chegou a dizer que "[suprimido] é chata comigo, hoje mesmo ela agarrou meu cabelo e foi forte parecia que ela ia arrancar" (Estudante 09). Nesta afirmação, a experiência específica em que uma menina foi fisicamente agressiva com ele, puxando seu cabelo com força. O uso da palavra "chata" pode sugerir irritação e desconforto em relação às ações da colega. A descrição da agressão física, com a expressão "foi forte parecia que ela ia arrancar", enfatiza a intensidade do incidente pela ótica do menino e pode indicar que o estudante se sentiu acuado durante o episódio.

Da mesma forma, também é possível vislumbrar a menção de não gostar que alguém "o bata", pois isso já ocorreu com ele durante as aulas de educação física. Nesta resposta, o estudante reforça sua preocupação com agressões físicas. Ele também compartilha que essa situação já aconteceu com ele anteriormente. Isso sugere que o aluno pode ter uma experiência recorrente de ser alvo dessas ações, o que pode estar afetando sua percepção e conforto nas aulas e interações com os/as colegas.

Apesar de citar problemas com uma menina, aparentemente os meninos, na visão desse estudante, são mais agressivos em suas formas de brincar. Sobre as diferenças entre meninos e meninas, ele explica que "Os meninos na quadra eles ficam brincando de bater e as meninas só ficam brincando de pega-pega eu às vezes brinco de pega-pega com elas" (Estudante 09). Nessa resposta, é possível observar uma diferença de comportamento na quadra, e apesar de ter sido agredido por uma menina, prefere estar na companhia delas em algumas vezes. Ele descreve que os meninos brincam de forma hostil, envolvendo toques que podem ser interpretados como agressivos ao mencionar "brincando de bater", enquanto as meninas estão envolvidas em uma brincadeira mais amigável, "pega-pega".

A Estudante 23 também menciona experiências negativas em relação aos meninos, e expressando o desejo de ter aulas apenas com meninas. Essas experiências negativas podem afetar o envolvimento e a motivação dos/as estudantes em participar da educação física, por associarem tais vivências ruins às aulas.

Essas respostas revelam uma preocupação contínua com a agressão física e destacam a interação entre meninos e meninas no contexto das atividades escolares, na educação física e no tempo destinado as brincadeiras livres. Pode-se inferir que o estudante sente a necessidade de adaptar seu comportamento para se encaixar em diferentes situações de interação com seus colegas. Essas respostas também levantam questões sobre a dinâmica de gênero nas interações entre as crianças no ambiente e nas atividades escolares, por isso é importante promover a igualdade para que tanto as garotas, quanto os garotos sintam-se protegidos, respeitados e apoiados em relação às suas necessidades emocionais e físicas. Além dessas falas, outros cinco estudantes (1, 4, 13, 22, 25) mencionam as experiências negativas com colegas e situações de instabilidade emocional.

Diante disso, refletimos que há uma mudança e uma complexidade nessa agressividade observada e na relatada. Não apenas meninos, mas, meninas também têm sido visivelmente agressivas na escola. Pode ser uma resposta delas, uma forma de exigir seu lugar e seu direito. Por outro lado, isso não deveria ser necessário. Será que na escola abandonamos o ideal de construir uma sociedade mais democrática, ou pelo menos não violenta? A violência, embora no contexto analisado tenha parecido por vezes uma resposta e um grito de atenção, não tem garantido espaços igualitários, principalmente por ser ações voláteis, desconectadas, gratuitas e sem reflexão.

Nossa interpretação, é que a agressividade tem sido acomodada na escola em resposta a um desânimo dessa instituição¹⁴, a um despreparo de educadores/as, a uma fragilização da sociedade em termos do coletivo e a vivência da violência em outros ambientes (familiares e midiáticos). Lembramos ainda que até em ambientes religiosos temos visto a propagação do ódio, especialmente direcionados para grupos minoritários. E assim, meninas e meninos com masculinidades não hegemônicas continuam a perder espaço e dignidade. Como ocorreu em uma aula de ginástica observada, onde para fugir de empurrões e tapas, meninas e meninos se afastaram de um grupo mais agressivo, saindo do tatame (local adequado para a prática) e indo para a periferia da aula.

Assim, as crianças demoram a ter contato com possibilidades mais plurais de ser menino/a/e, até porque estão mais preocupadas (em suas próprias falas) em se defender, em sobreviver nesse espaço “sem que me bata”. E as possibilidades de uma auto-organização coletiva também são desmotivadas e até punidas. Sendo as questões de gênero por vezes tomadas como naturais e veladas, sua desconstrução se torna uma tarefa quase impossível.

Voltamos aqui à importância das intervenções das pessoas adultas educadoras. Transformar algo tão estrutural na sociedade demanda organização, preparação e esforço. Um esforço que deveria ser de todos/as e não apenas da professora, como vimos em nossa observação. Vale ressaltar, que sim, o trabalho dessa professora tem feito diferença e tem ressoado junto a outras vivências das crianças. Mas ainda carecemos de um coletivo maior, com mais condições e que se sinta preparado para lidar com essas questões na escola.

Retomando o início das entrevistas, perguntamos se as crianças gostavam das aulas de educação física. Todos/as demonstraram atitudes positivas em relação às aulas e não relatam dificuldades ou objeções significativas em participar, isso nos leva a crer que, apesar de reconhecerem algumas dificuldades e percalços valorizam as aulas e veem nela um momento de “lazer” e vivências importantes e interessantes, já que não possuem muitos momentos para isso na escola. Podemos ser esse lugar de transformação, de conhecimento, de trabalhar de forma crítica e afetiva.

¹⁴ Lembramos aqui de alguns aspectos que colaboram para o que estamos chamando de desânimo: a intensificação do trabalho docente, a desvalorização salarial e social da profissão, o distanciamento da relação família-escola, a falta de estrutura para atender adequadamente os/as estudantes, a “conteudização” curricular para atender a entidades financeiras internacionais. Não será possível esse aprofundamento nesse artigo.

Considerações Finais

Através do que foi exposto, podemos identificar que existem algumas crenças e atitudes que impactam diretamente sobre a percepção de si mesmo e do outro nas aulas de educação física e na convivência com o gênero distinto no ambiente escolar. Concepções tradicionais ainda têm levado a um afastamento de meninas e meninos menos agressivos ou habilidosos e também criado barreiras para a vivência de algumas práticas corporais conhecidas como “de menina” ou “de menino”.

A menção de experiências negativas na educação física, como casos de *bullying* ou situações incômodas, pode sugerir que as dinâmicas de gênero podem influenciar nas interações interpessoais e na convivência entre os sujeitos escolares. Essas experiências podem afetar a participação e a percepção das crianças em relação às aulas e ao convívio com colegas de outro gênero.

Porém, alguns já apontam a valorização da participação mista nas aulas, embora em diversos momentos eles prefiram estar entre os pares, a ênfase na importância de brincar juntos, independentemente do gênero, demonstra uma visão inclusiva e igualitária por parte de algumas crianças. Essa pode ajudar a desafiar estereótipos de gênero e promover uma abordagem mais inclusiva.

Em geral, as entrevistas revelaram uma diversidade de pensamentos, percepções, experiências e atitudes em relação ao gênero nas aulas de educação física, ou seja, são plurais. Essas informações são essenciais para entendermos melhor a dinâmica sobre as relações e questões de gênero das crianças e quiçá ajudarmos a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todas/os as/os estudantes.

Outras pesquisas e aprofundamentos são necessários para analisar contextos, compreender perspectivas e buscar interpretações. Destacamos, a necessidade de entender melhor como as crianças estão produzindo essas imagens mais inclusivas e como podemos potencializar isso na escola. Outra questão é em relação a força da heteronormatividade e de questões interseccionais.

As discussões aqui apresentadas apontam para a importância de promover uma abordagem inclusiva e igualitária na Educação Física, desafiando as expectativas de gênero e criando um ambiente em que meninos e meninas possam brincar e interagir harmoniosamente. É fundamental que a família e a escola trabalhem juntos para criar um *espaçotempo* escolar que encoraje a igualdade de oportunidades e a convivência saudável entre as crianças, promovendo uma experiência prazerosas de convivência.

Por fim, reforçamos que as crianças não deveriam ter que “brigar” pelo seu lugar. Esse individualismo tem produzido mais violências e banalizado as relações. Construir pontes, laços, elos são importantes, pois muitas lutas sociais ainda são necessárias, a exemplo da necessidade de valorização das/os professoras/es. Mas também pela igualdade de gênero, de classe, de raça.

Referências

- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-agosto, 2011.
- ATKINSON, M., KEHLER, M. Boys, bullying and biopedagogies in physical education. *Boighborhood Studies*, v. 6, n. 2, p. 166-185, 2012.
- AZZARITO, L., SOLMON, M.A., HARRISON JR, L. “... If I had a choice, I would...” A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, v.77, n. 2, p.222-239, 2006.
- BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Tradução Sérgio Milliet. - 2.ed. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPBELL, D. et al. Inclusive and exclusive masculinities in physical education. *Sport, Education and Society*, v.23, n. 3, p. 216-228, 2018.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, p. 141-155, 2017.
- DORNELLES, P., WENETZ, I. Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. In: Pereira, E.G.B., & Silva, A.C. *Educação Física esporte e queer*, p. 39-60. Curitiba: Ed. Appris, 2019.
- DRURY, S., et al . The transformative potential of trans*-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*, 1-14, 2022.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.* vol.28 no.98, p. 73-95, Campinas, Jan./Abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERRAÇO, C. E., SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 455-467, set./dez., 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/ferraco-soares-alves.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. *Pedagogía y Saberes*, [S. l.], n. 46, p. 7.17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys7.17>. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5224>. Acesso em: 21 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* (1979). Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégia, saber e poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 328-44, 2012.

JACOBY, Lara Felix; GOELLNER, Silvana Vilodre. A Educação Física em uma escola Militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas. *Movimento*, v. 26, p. e26031, 2022.

LANDI, D., et al. LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, v.25, n.3, 259-273, 2020.

LARSON, H., et al. Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical education and sport pedagogy*, v.14, n.1, p.1-17, 2009.

MORIN-MESSABEL, C et al. Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p.526-546, jun. 2016. Epub 01-Abr 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143624>

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. *Motriz*, v. 11, n. 1, p. 137s-138s, 2004.

SAMPAIO V., T.; SILVA P., J.; SOUSA C., L.; XAVIER S., W.; MELO F., G. O debate –ainda pertinente– sobre as relações de gênero na educação física. *Educación Física y Deporte*, 33 (1), 73-91, Ene-Jul 2014.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n.2, pp.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. *Revista Arquivos em Movimento*. Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228/pdf_30. Acesso em: 01 out. 2020.

SILVA, A. M. da; DAOLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma

pesquisa em busca dos significados. *Movimento*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 13–36, 2007.
DOI: 10.22456/1982-8918.2922.

SOUSA, E. S; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº48, vol.19, p. 52-68, Agosto de 1999.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física*, p. 47-62, Edufrn, 2020.

VARELA, Julia; ALVARREZ-URRA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 1992. p.68-96.

WENETZ, I . Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. -Porto Alegre, RS, 2012. 229 f.; Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2012

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.