



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

EQUIDADE DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Larissa Zanetti Theil



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Larissa Zanetti Theil

EQUIDADE DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciência do Desporto, na Área de
Especialização em Educação Física orientado pelo Professor Doutor Miguel Ângelo
Fachada Domingues Coelho e apresentada à Faculdade de Ciência do Desporto e
Educação Física.

Junho de 2023



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DO DESPORTO

TESE DE DOUTORAMENTO

Equidade de gênero em Educação Física: Um estudo dos processos de ensino e de aprendizagem.

LARISSA ZANETTI THEIL

Coimbra - Portugal

2023

Faculdade De Ciências Do Desporto e Da Educação Física
Universidade De Coimbra

**Equidade de gênero em Educação Física: Um estudo dos
processos de ensino e de aprendizagem.**

Larissa Zanetti Theil

Tese de Doutoramento na área científica de Ciências do Desporto na Área de Especialização em Educação Física, sob a orientação do Professor Doutor Miguel Ângelo Fachada Domingues Coelho.

Junho de 2023



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Sumário

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	11
OBJETIVO.....	18
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
CAPÍTULO 01 - CONCEITOS NORTEADORES: A ESTRUTURAÇÃO CONCEITUAL DE GÊNERO	20
CAPÍTULO 02 – UMA REALIDADE ATRAVESSADA POR OPRESSÕES: O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E O GÊNERO FEMININO	26
02.01 MARIAS NO CAMPO DESPORTIVO: A OCUPAÇÃO FEMININA AO LONGO DA HISTÓRIA	26
02.01.01 A GENDERIZAÇÃO DOS CORPOS NO DESPORTO	31
02. 02 ESCOLARIZAÇÃO DE MARIAS: ENTRE SOMBRAS E VISIBILIDADES	35
02.02.01 “MARIAS” ÀS ARQUIBANCADAS, “JOÃOS” AO JOGO: UMA HISTÓRIA GENDERIZADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	39
CAPÍTULO 03 – DILEMAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O GÊNERO FEMININO.....	44
03.01 A INTENÇÃO INCLUSIVA DA ESCOLA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL MISTA.....	44
03.02 INTERVENÇÕES DO PROFESSORADO	47
03.03 INTERVENÇÕES ESTUDANTES.....	50
03.04 DIREÇÕES À UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MAIS JUSTA, DEMOCRÁTICA E EQUITATIVA.....	56
CAPÍTULO 04 – A FENOMENOLOGIA DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO	61
04.01 FATORES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	62
04.02 PARADIGMAS DOS PROCESSOS DE ENSINO.....	65
04.02.01 PARADIGMA PRESSÁGIO PROCESSO PRODUTO	65
04.02.02 PARADIGMA DOS PROCESSOS DE PENSAMENTO E AÇÃO DA(O) DOCENTE.	66
04.02.03 PARADIGMA DOS PROCESSO MEDIADORES	68
04.02.04 PARADIGMA ECOLÓGICO.....	71
CAPÍTULO 05 – PASSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	73
05.01 METODOLOGIA.....	73
05.02 TÉCNICAS METODOLÓGICAS.....	74
05.02 MATRIZ METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	75

05.03 CAMPO EMPÍRICO	77
05.04 INSTRUMENTOS	78
05.04.01 INSTRUMENTOS DOCUMENTAIS	79
05.04.02 OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS	80
05.04.03 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	82
05.04.04 INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES (<i>FEEDBACKS</i>).....	85
05.04.05 INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DAS(OS) ESTUDANTES	90
05.06 CRITÉRIOS DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	99
05.07 ANÁLISE DOS DADOS.....	100
CAPÍTULO 06 – DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	106
06.01 A ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O GÊNERO.....	106
06.02 RESULTADOS DE CONTEXTO – <i>INPUTS</i> DE CONTEXTO	107
06.03 RESULTADOS DE PRESSÁGIO	113
06.03.01 RESULTADOS DE PRESSÁGIO DO PROFESSORADO – DIMENSÃO INVÍSIVEL (PENSAMENTOS DAS(OS) DOCENTES).....	114
06.03.02 RESULTADOS DE PRESSÁGIO DO ALUNADO – DIMENSÃO INVÍSIVEL (PENSAMENTOS DAS(OS) ESTUDANTES).....	133
06.04 RESULTADOS DE PROCESSOS	154
06.04.01 RESULTADOS DE PROCESSO DO PROFESSORADO – DIMENSÃO VISÍVEL (COMPORTAMENTOS DAS(OS) DOCENTES)	155
06.04.02 RESULTADOS DE PROCESSO DO ALUNADO – DIMENSÃO VISÍVEL (COMPORTAMENTOS DAS(OS) ESTUDANTES)	177
CAPÍTULO 07 - A EMERGÊNCIA DE UM NOVO OLHAR À REALIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	215
Apêndice 01: Termo de Apresentação e Autorização.....	216
Apêndice 02: Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre - Estudantes.....	218
Apêndice 03: Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre – Professora e Professor	220
Apêndice 04: Roteiro de entrevista as(aos) docentes.	222
Apêndice 05: Roteiro de entrevista as(aos) estudantes.	225
Apêndice 06: Dados da codificação da aula 01 e aula 02, com a utilização do instrumento de <i>Feedbacks</i> (comportamento da(o) docente), pela observadora, para testar a fiabilidade intra observador (número de repetições em uma aula de 60 minutos).	227

Apêndice 07: Dados da codificação da aula 01 e aula 02, com a utilização do SOTA (comportamento da(o) estudante), pela observadora em dois diferentes momentos, para testar a fiabilidade intra observadora (segundos). 228

Apêndice 08: Dados da codificação das aulas, com a utilização do SOTA (Comportamento da(o) estudante, pela observadora e pelo observador em 2 diferentes momentos, para testar a fiabilidade inter observadores (segundos). 229

AGRADECIMENTOS

Qualquer agradecimento requer um conhecimento prévio do ocorrido. Parece-me que isso acontece tanto com as pessoas quanto com as teses de doutoramento. Portanto não surpreende ninguém o fato de que os agradecimentos de uma tese sejam os últimos parágrafos a serem escritos, quando a investigação está concluída e a autora já disse, supostamente, tudo o que pretendia dizer. Escrevo então, os meus agradecimentos a partir desta perspectiva.

Esta investigação é resultado de um processo longo e denso, não apenas na dimensão do tempo ou da intensidade do estudo, mas simplesmente na dimensão da minha vida. Essa escrita eu a vivia, evidentemente, com parceiras e parceiros. É necessário e importante que eu fale aqui de algumas dessas parcerias e acima de tudo que eu as agradeça.

Certamente a mais intensa e especial foi a parceria com Prof. Dr. Miguel Ângelo Fachada, meu orientador. O Prof. Fachada, como carinhosamente eu o chamo, reúne, de modo singular, a seriedade intelectual e acadêmica, o não-conformismo e o comprometimento com uma educação de qualidade para todas(os). Tive o privilégio de partilhar de suas práticas e aprender muito com ele. Para escrever esta tese, tive sua confiança e seu apoio. Eu não poderia tê-la escrito, deste modo, sem essa carinhosa parceria.

Agradeço imensamente minhas parcerias de sangue, meus familiares, mãe, pai, “ermão” (William) e Gabriel, que de alguma forma auxiliaram nessa longa trajetória, escutando minhas preocupações e lamentações, me incentivando a seguir em frente e não deixar para trás esse grande sonho. Pelas suas compreensões pelo afastamento geográfico, por estar do outro lado do oceano, por inúmeras vezes ter perdido datas importantes ao lado de vocês.

Agradeço a ti, meu filho Lucca, que mesmo sem compreender o porque estivemos sentados por longas horas em frente ao computador nesses últimos 9 meses, teus movimentos e chutinhos foram um grande alento e motivação para mim, me deram forças nos momentos de incertezas e inseguranças.

É preciso também dizer dos colegas Eloy e Luis, amigos sempre entusiasmados e vibrantes, além de intelectuais, atentos e críticos. Seus olhares juntaram-se na paciente leitura e revisões dessa tese.

Ao IFFAr - *Campus* Santo Ângelo, em especial, a direção, que acatou minhas solicitações de afastamento para que eu pudesse realizar meu doutoramento, me proporcionando momentos e espaços para (re)pensar a minha prática pedagógica.

De modo especial à todas estas parcerias, fui me (re)constituindo como mulher, estudante, professora, pesquisadora e construindo esta tese. Uma tese escrita por uma mulher. Mulher de verdade. Mulher incompleta, que se descompleta a todo o instante. Mulher que não foge à luta ao se deparar com a vida diariamente, a cada escola, a cada leitura, a cada sala de aula e a cada estudante. Uma escrita que revela, também, meus intensos laços familiares e carrega, é claro, marcas de minhas outras identidades e de minhas múltiplas posições enquanto ser humano.

RESUMO

Essa tese teve como objetivo principal analisar o planejamento e o desenvolvimento do componente curricular Educação Física na escola, quanto aos seus processos de desenvolvimento e efeitos no gênero feminino. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa-quantitativa - *Mixed Methods Approaches*, do tipo estudo de caso, na qual, o caso investigado é representado pelos processos de desenvolvimento da Educação Física, por meio de estudantes e de docentes da Educação Básica. O campo empírico foi composto por duas diferentes escolas básicas do Concelho de Coimbra, uma docente e um professor e um total de 48 estudantes, 22 meninas e 26 meninos, pertencentes a duas turmas (5º ano e 9º ano). Pela natureza multifacetada do objeto de estudo dessa investigação, a compreensão do fenômeno realizou-se destacando três dimensões: **i)** a dimensão contextual, física, temporal, organizativa e legislativa, em que decorrem essas práticas e significações (Fatores de Contexto); **ii)** a dimensão invisível, o ambiente psicológico com que docentes e estudantes empregam, nomeadamente o processo de decisão que conduzem a sua atuação e as percepções e crenças que a elas(eles) surgem associadas (Fatores de Presságio); e **iii)** a dimensão visível, ou seja, os dados objetivos das práticas e comportamentos das(os) docentes e estudantes e sua interdependência recíproca (Fatores de Processo). Metodologicamente, utilizou-se instrumentos documentais e diário de campo (observações sistemáticas) para a compreensão dos **fatores de contexto** entrevistas semiestruturadas e para os **fatores de presságio** e para os **fatores de processo** referente as(aos) docentes, utilizou-se as observações sistemáticas e a aplicação do sistema de observação do comportamento de reação docente a atividades das(os) estudantes (*Feedbacks*) - FEED/Ulg, e as(aos) estudantes a aplicação do sistema de observação do comportamento das(os) estudantes e as observações sistemáticas. Com esta pesquisa confirmamos a tese que os processos de desenvolvimento da Educação Física escolar ainda apresentam muitas fragilidades e desigualdades em relação ao gênero, os achados destacam a existência de uma rede existencial de múltiplas tensões, desigualdades e incompreensões que acabam sendo enaltecidas de maneira silenciosa, e não raro silenciadas, nas diferentes situações dos processos de ensino e de aprendizagem, seja pela influência avulsa ou combinada das interpretações legislativa dos *inputs* de contexto, das posições subjetivas das(os) docentes e estudantes e/ou dos seus comportamentos.

Palavras Chaves: Aprendizagem, Gênero, Educação Física, Ensino, Equidade.

ABSTRACT

The main objective of this thesis was to analyze the planning and development of the Physical Education curricular component at school, regarding its development processes and effects on the female gender. This is research with a qualitative-quantitative approach - Mixed Methods Approaches, of the case study type, in which the investigated case is represented by the development processes of Physical Education, through students and teachers of Basic Education. The empirical field was composed of two different basic schools in the Municipality of Coimbra, one teacher and one teacher and a total of 48 students, 22 girls and 26 boys, belonging to two classes (5th grade and 9th grade). Due to the multifaceted nature of the object of study of this investigation, the understanding of the phenomenon took place by highlighting three dimensions: i) the contextual, physical, temporal, organizational and legislative dimension, in which these practices and meanings take place (Context Factors); ii) the invisible dimension, the psychological environment with which teachers and students employ, namely the decision-making process that leads to their performance and the perceptions and beliefs that are associated with them (Omen Factors); and iii) the visible dimension, that is, the objective data of the practices and behaviors of teachers and students and their reciprocal interdependence (Process Factors). Methodologically, documentary instruments and a field diary (systematic observations) were used to understand the context factors, semi-structured interviews and foreshadowing factors and process factors regarding the teachers, systematic observations and the application of the observation system of the teacher's reaction behavior to the activities of the students (Feedbacks) - FEED/Ulg, and the application of the system of observation of the behavior of the students) and systematic observations. With this research we confirm the thesis that the development processes of Physical Education at school present many weaknesses and inequalities in relation to gender, the findings highlight the existence of an existential network of multiple tensions, inequalities and misunderstandings that end up being praised in a silent way, and often silenced, in the different situations of the teaching and learning processes, whether due to the isolated or combined influence of legislative interpretations of context inputs, the subjective positions of teachers and students and/or their behaviors.

Keywords: Learning, Gender, Physical Education, Teaching, Equity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz estrutural da tese.	17
Figura 2: Rede existencial de múltiplas tensões silenciadas e que se expressam silenciosamente.	55
Figura 3: Estruturação dos fatores de ensino e de aprendizagem.	64
Figura 4: Matriz metodológica do estudo.	77
Figura 5: Matriz instrumental do estudo.	79
Figura 6: Modelo do instrumento de observação do comportamento das(os) docentes (Feedbacks).	86
Figura 7: Instrumento de observação dos comportamentos das(os) estudantes.	92
Figura 8: Etapas de aplicação dos instrumentos.	100
Figura 9: Frequência dos feedbacks emitidos a partir da dimensão direção.	156
Figura 10: Frequência dos feedbacks emitidos a partir da dimensão objetivo.	159
Figura 11: Relação entre a dimensão objetivo do feedback e a dimensão direção.	160
Figura 12: Frequência dos feedbacks emitidos a partir da dimensão forma.	163
Figura 13: Relação entre a dimensão forma do feedback e a dimensão direção.	164
Figura 14: Frequência de feedbacks emitidos a partir da dimensão emissão.	165
Figura 15: Relação entre a dimensão emissão do feedback e a dimensão direção.	166
Figura 16: Frequência de feedbacks emitidos a partir da dimensão contexto.	167
Figura 17: Relação entre a dimensão contexto do feedback e a dimensão direção.	168
Figura 18: Relação entre a dimensão conteúdo do feedback e a dimensão direção.	169
Figura 19: Frequência dos feedbacks emitidos pela docente e pelo docente a partir da dimensão direção.	171
Figura 20: Frequência dos feedbacks emitidos pela docente e pelo docente a partir da dimensão objetivo.	172
Figura 21: Relação entre a dimensão objetivo do feedback, dimensão direção e por quem foi emitido (professora/professor).	173
Figura 22: Frequência dos feedbacks emitidos pela docente e pelo docente a partir da dimensão forma.	175
Figura 23: Relação entre a dimensão forma do feedback, dimensão direção e por quem foi emitido (professora/professor).	175
Figura 24: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão atividade motora.	179
Figura 25: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão instrução.	182
Figura 26: Tempo empregado por meninas e meninos da dimensão organização.	186
Figura 27: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão interações.	188
Figura 28: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão disciplina.	190
Figura 29: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão outros.	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões e categorias do sistema de observação dos comportamentos das(os) docentes (Feedbacks).	87
Quadro 2: Fiabilidade intra observadora.	89
Quadro 3: Dimensões e categorias do sistema de observação dos comportamentos das(os) estudantes.	93
Quadro 4: Fiabilidade intra observadora (1800 segundos).	98
Quadro 5: Fiabilidade inter observadores, observadora e observador (1800 segundos).	99
Quadro 6: Temas e categorias discursivas de análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas.	102
Quadro 7: Categorias discursivas finais.	103
Quadro 8: Categorias discursivas para discussão e resultados de presságio de docentes e estudantes.	114
Quadro 9: Valores de tempo da categoria demonstração, em função do gênero e conteúdo... ..	184

LISTA DE ABREVIATURAS

CE - COMITÊ DE ÉTICA

EB – ESCOLA BÁSICA

EF - EDUCAÇÃO FÍSICA

FCDEF - FACULDADE DE CIÊNCIA DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

IFFAR - INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

LBSE - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

PNEF - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL

SPSS - *STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES*

UC - UNIVERIDADE DE COIMBRA

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

*“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.”*

(Rosa Luxemburgo)

Inicialmente, é importante compreender a atual conjuntura social, conhecer os fenômenos sociais relativamente ocultos, desconfiar da aparente naturalidade e da suposta harmonia, enfim, é necessário questionar. A sociedade contemporânea, está imersa em um sistema complexo, pautada em preceitos patriarcais, machistas e capitalistas. E, como um constructo social, traduz o agir de mulheres e homens, meninas e meninos, colocando eles em uma posição de superioridade e elas como uma figura de oposição, hierarquicamente inferiorizadas (Beauvoir, 2015; Bourdieu, 2012; Saffioti, 2015). Em outras palavras, nossa sociedade revela um desequilíbrio de poder entre mulheres e homens. Conforme Beauvoir (2015), à mulher é relegada a posição do “outro”. Usualmente, mulheres são consideradas seres “incapazes” de produção física e intelectual, tanto quanto os homens, salvo exceções de desempenhos que lhe foram socialmente conferidos e se legitimam como tipicamente femininos.

Essa realidade atravessada por opressões, preconceitos e tratamentos desiguais entre mulheres e homens existe de maneira marcante nas multifacetadas do cotidiano social: política, trabalho, educação, família, lazer, entre outros (Saffioti, 2015). Todavia, é importante destacar que a desigualdade de gênero não é algo natural e que tem como base a explicação biológica, mas sim uma construção sociocultural, em que prevalece o masculino em detrimento do feminino, ou seja, ela não é determinada pelas diferenças biológicas e sim pela construção social e as relações que nela se desenvolvem. Beauvoir (2015), explica que a existência de uma natureza feminina que é diferente da natureza masculina não é suficiente para justificar a causa da subordinação da mulher na sociedade, isto é, essa diferença biológica não pode explicar o fato das mulheres permanecerem na imanência e não conseguirem transcender por meio da cultura tal qual os homens.

Desde a consolidação do capitalismo, existe a ideia de uma divisão entre esferas pública e privada. Sendo a esfera privada considerada como um lugar próprio das mulheres, do doméstico, da subjetividade e do cuidado (Saffioti, 2015). Marcas do tradicionalismo que definem os papéis de uma maneira hierárquica, das mulheres

esperam-se papéis mais dóceis e frágeis e quando tais papéis são postos a prova os modelos são desconstruídos lhes acarretando culpas e depreciação a elas. Já a esfera pública é considerada como um espaço dos homens, dos iguais (Stumpf, 2020).

Apesar das múltiplas lutas feministas em *prol* de seus direitos e dignidades, as mulheres ainda enfrentam diferenças salariais, cargos inferiores, assédios, preconceitos, injustiças, indiferenças e outros, somente pelo fato de serem mulheres. A mídia, cotidianamente, nos mostra essa realidade de opressões com as mulheres, na qual as relações sociais de gênero se desenvolvem e as relações de poder se intensificam. Em Madagáscar, por exemplo, as mulheres só podem trabalhar em “estabelecimentos familiares”, sendo impedidas de trabalhar no período da noite, em profissões em que tenham que lidar com literatura ou outros objetos que sejam considerados socialmente como “imorais”. Na Argentina, as mulheres não podem trabalhar na produção de licores ou com destilação de álcool. Na Rússia, existe uma lista com centenas de trabalhos que elas são proibidas de realizar. No Irã, são proibidas de ingressar em cursos universitários e seu testemunho para a justiça vale metade do que o do homem. Na Arábia Saudita, são proibidas de dirigir automóveis. No Egito, sofrem mutilações genitais para não sentir prazer e, na Jordânia o pai tem o direito de matar a filha se ela tiver relações sexuais antes do casamento. Sem falar da fragilidade dos direitos adquiridos pelas mulheres Afegãs, que com a retomada do poder pelo Talibã, se viram proibidas de estudar, trabalhar, conduzir veículos e de determinar sua vestimenta. Além destas e de muitas outras opressões e discriminações, mulheres de vários lugares do mundo, também sofrem com a violência doméstica, um problema global, que em muitos casos elas são manipuladas, violentadas e torturadas por seus companheiros (Card, 2006).

A compreensão dessa realidade social atravessada pelas mais diversas formas opressoras, serve de elemento central para o entendimento de que esses condicionamentos desiguais principiam na sociedade, mas perpassam em uma relação dinâmica contextualizada para o ambiente escolar, para o currículo, para as(os)¹ docentes e para

¹ A linguagem é um recurso que vai além de uma simples ferramenta de comunicação, uma vez que é capaz de refletir e enfatizar ideologias em virtude de suas raízes profundamente fixadas nas estruturas sociais (Devide, 2017). Diante desse preceito, optamos por escrever essa tese com a utilização de substantivos, pronomes e palavras femininas como uma forma de incluir e representar as mulheres no contexto da escrita acadêmica, além disso, escrever no feminino é mais uma importante maneira de promoção de igualdade de gênero e de desafiar as normais sociais que favorecem os homens.

as(os) estudantes. Fato que nos leva a abordar o gênero no contexto escolar, especificamente, o gênero no componente curricular de Educação Física.

Silva (2005) destaca a importância da escola na eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias, devendo estar atenta a essas questões não apenas em datas comemorativas, mas na dinâmica escolar como um todo, nas relações entre estudantes e docentes, nas metodologias de ensino, nos conteúdos e/ou nos materiais didáticos utilizados em sala de aula, entre outros.

Em um compromisso assentado no alcance de uma justiça educacional, existe um movimento para que a escola reencontre os vínculos perdidos entre educação e humanização. Um resgate pela posição ética, de respeito a menina e ao menino, de acolhimento a(ao) estudante, do diferente, do singular, do reconhecer e do respeitar os seus próprios limites e os de cada uma(um), sem a ocultação e marginalização do gênero feminino.

A escola enquanto espaço sociocultural democrático, enseja uma mudança social pela educação, na qual, assuma a revitalização do pensamento pedagógico e a formação da(o) cidadã(ão) para sua intervenção crítica na vida em sociedade. Segundo Marques (2010) a escola de orientação crítica está vinculada aos princípios antirracistas, anti homofóbicos, anti sexistas e possui uma profunda preocupação com a justiça social. Visa proporcionar um ensino de qualidade, de respeito pela heterogeneidade e a individualidade no interior da comunidade escolar, proporcionando uma educação de qualidade para mulheres e homens, meninas e meninos, visto que todo o ser humano tem a capacidade de aprender de acordo com seus interesses e seu ritmo. Neste sentido, Apple e Beane (2000) destacam que as escolas democráticas, assim como a

democracia, não se produzem por casualidade. Derivam de intenções explícitas das[os] educadoras[es] de levar à prática as disposições e oportunidades que darão vida à democracia. Estas disposições e oportunidades implicam, [...] criar estruturas e processos democráticos, mediante os quais se configure a vida na escola (p.24) [grifos nosso].

O sistema educacional atual, se depara cotidianamente com estes novos desafios e busca estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dele participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para

orientar a transformação de um sistema educacional tradicionalmente pautado pela exclusão.

Os caminhos para a equidade de gênero passam por atender e cuidar de cada estudante levando em consideração as suas necessidades e potencialidade, orientar as ações educacionais de acordo com a singularidade de cada uma(um), reduzir as condições desiguais pré-existentes, assegurar que as concepções historicamente construídas levem um tratamento diferenciado, permitir a igualdade de oportunidades e de aprendizagem à todas(os) e assim caminhar ao encontro da equidade (Alves, 2017).

O material empírico relacionado às questões da democratização do ensino, em especial, equidade de gêneros nas Ciências da Educação integram já, a nível internacional, um assinalável *corpus* de pesquisas e investigações, dotado de razoável robustez teórica e metodológica (Altmann, 2015; Auad, 2020; Auad & Corsino, 2017; Goellner, 2010; Louro, 1997; Scraton, 1995; Silva, et al., 2008; Silva, et al, 2009; Sousa & Altmann, 1999). No contexto português, a temática caracteriza-se ainda pela sua relativa juventude, embora, seja importante salientar o progressivo interesse que tem emergido das mais variadas áreas do conhecimento, principalmente a partir de meados dos anos 80 do século passado (Henriques & Pinto, 2002).

Desta maneira, é possível verificar que a produção teórica relativa à temática do gênero nos processos de ensino e aprendizagem, não conseguem impor uma dinâmica de influência epistemológica na comunidade científica, só pontualmente e em certas circunstâncias. Segundo Silva, (2005) e Henriques e Pinto (2002), a falta de relevância e investigações relacionadas a questão de gênero em educação, manifesta-se em dois aspectos fundamentais: (1) na falta de significado que lhe é atribuída pelas políticas educativas, evidenciada pela escassa legislação existente e/ou (2) na falta de aprofundamento acadêmico desta temática, mesmo na atualidade.

No campo da Educação Física, o cenário da problemática não tem sido diferente, ainda se encontra em desenvolvimento e com pouca relevância. O que, infelizmente, tem travado a busca pela inovação pedagógica e a emergência de respostas adequadas ao desafio da democratização, da inclusão, da diferenciação e da equidade, nos diferentes níveis estruturais do sistema educativo.

Assim, é a partir de um olhar atento ao contexto social e educacional; pela carência de investigações científicas específica sobre essa temática em Portugal; pelos

pressupostos de que as diferenças de gênero estão enraizadas e simultaneamente ainda invisíveis, e de que elas configuram a nossa linguagem, os nossos conceitos, a nossa visão do mundo; pelas dificuldades das instituições educativas em operacionalizar ações que busquem acabar com as desigualdades de gênero; pela percepção de que, apesar de todos esses entraves, as mulheres borram fronteiras, transpõem barreiras, enfrentam desafios e lutam para ampliar seus espaços, direitos e sua participação nos diferentes níveis, esferas e funções educativas e desportivas que assentamos o desenvolvimento desta investigação.

Tecidas essas considerações, cumpre destacar que, desenvolver um estudo sobre a temática de gênero na Educação Física, possibilita a reflexão sobre o grande desafio pedagógico que passa por procurar acomodar e dar resposta à individualidade no seio da diversidade e da pluralidade. Além disso, este estudo possibilitará uma reflexão em torno de possíveis caminhos e propostas de intervenção pedagógica na Educação Física, de resgate da função da sala de aula, como espaço de possibilidades para todas(os), de respeito pela diversidade humana e de difusão de valores universais. Contribuindo ao aprofundamento da construção de uma Educação Física mais democrática, alicerçada em uma postura no campo educativo em torno da igualdade de oportunidades de ensino e aprendizagem para as(os) diferentes estudantes.

Conforme Gomes et al., (2000), além dos contributos motores que a Educação Física produz as estudantes e aos estudantes, é preciso estudar e nos aprofundar na “Educação Física e no desporto na escola também como oportunidades para este exercício de cidadania” (p.21), de direitos, de deveres e de responsabilidade democrática.

Para isso, dividimos esta tese em seis capítulos, os quais compreendem a fundamentação teórica, as decisões metodológicas, os resultados e considerações finais. A fundamentação teórica corresponde aos quatro primeiros capítulos, o primeiro, designado “*Conceitos norteadores: A estruturação conceitual do gênero*”, busca desvelar a configuração do conceito de gênero na sociedade. O segundo capítulo, “*Uma realidade atravessada por opressões: O contexto sociocultural do gênero feminino*” apresenta o panorama histórico das construções sociais do gênero feminino, destacando os avanços e recuos do acesso das mulheres à prática desportiva e a educação. O terceiro “*Dilemas sobre educação física escolar e o gênero feminino*”, reflete sobre a organização da cultura escolar e sobre as relações de poder no interior da escola, por meio da instrução disponibilizada (ou não) de docentes durante a *práxis* pedagógica; bem como sobre os comportamentos das(os) estudantes em sala de aula. O quarto capítulo, designado, “*A*

fenomenologia dos processos de desenvolvimento da Educação Física: paradigmas da investigação do ensino” expõem as principais correntes de investigação do ensino.

O quinto capítulo, intitulado “*Passos metodológicos do estudo*” apresenta o enquadramento metodológico, as escolhas e os passos que guiaram o trajeto deste estudo em busca de atingir os objetivos propostos. Os resultados e análises da pesquisa são apresentados a partir do sexto capítulo intitulado “*A ecologia da Educação Física e o gênero*” que está organizado em três subcapítulos: **01) Resultados de Contexto**; **02) Resultados de Presságio**; e **03) Resultados de Processo**.

01) Nos “*Resultados de Contexto*” corporificou-se a questão de gênero no currículo escolar e nos documentos de desenvolvimento da Educação Física.

02) Nos “*Resultados de Presságio*” apresenta-se a compreensão da dimensão invisível do ensino, na perspectiva daquele que conduz o processo, pensamentos da(o) docente e na perspectiva daqueles que o vivem e que são o alvo da educação, pensamento das(os) estudantes, sobre a questão dos processos de desenvolvimento e efeitos da Educação Física e o gênero. Em outras palavras, procurou-se conhecer os pensamentos, sentimentos, aquilo que professoras, professores, estudantes e estudantes acreditam e que pode ou não ser transportado para a ação pedagógica, influenciando-a.

03) Nos “*Resultado de Processo*” buscou-se traçar o perfil comportamental das(os) docentes e das(os) estudantes em sala de aula;

A **Figura 1** apresenta a síntese da estruturação da tese desenvolvida, com sua questão central, temas que envolveram a fundamentação teórica, etapas metodológicas e os resultados.

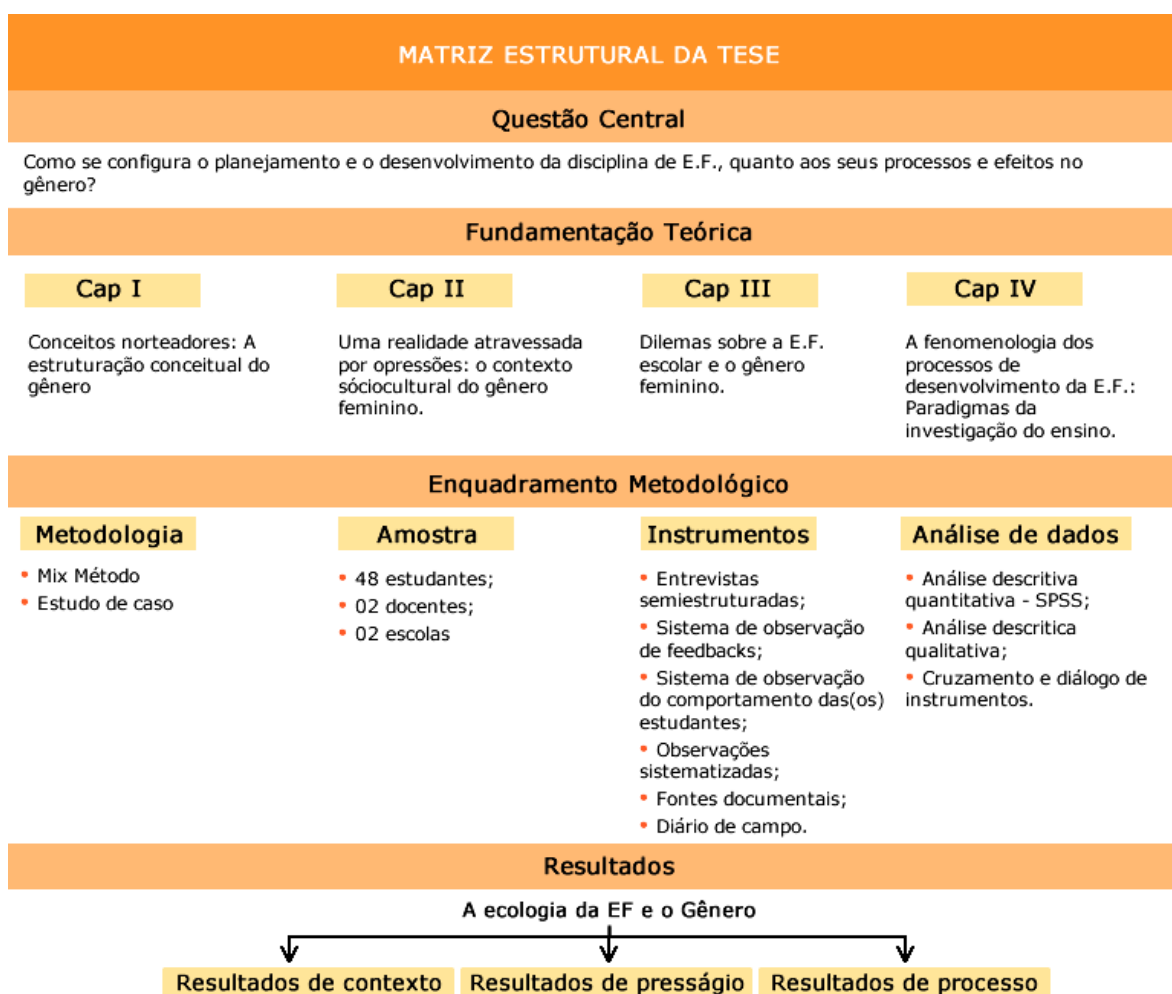


Figura 1: Matriz estrutural da tese.

Fonte: Produção da própria autora (2021).

Por fim, a última parte desta tese, intitulada, “*A emergência de um novo olhar à realidade: considerações finais*” consta a articulação entre os achados apresentados nos capítulos anteriores, de forma a evidenciar a tese que buscamos defender com a pesquisa aqui apresentada. Ainda estão presentes neste volume todos os instrumentos elaborados e utilizados para a coleta dos dados, bem como, os modelos dos termos de consentimento das(os) agentes educacionais (docentes e estudantes) e das escolas, na forma de anexos e apêndices.

OBJETIVO

Analisar o planejamento e desenvolvimento do componente curricular de Educação Física na escola, quanto aos seus processos de desenvolvimento e efeitos no gênero.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar as relações/distorções do gênero no currículo e nos documentos de desenvolvimento da Educação Física;
- (Re)conhecer o pensamento das(os) docentes acerca dos processos de desenvolvimento e efeitos da Educação Física e o gênero, buscando investigar sua aproximação ou distanciamento com os comportamentos exercidos em sua prática pedagógica;
- (Re)conhecer o pensamento das(os) estudantes acerca dos processos de desenvolvimento e efeitos da Educação Física e o gênero, buscando investigar sua aproximação ou distanciamento com os comportamentos em sala de aula;
- Mapear e verificar se os comportamentos das(os) docentes configuram-se de forma (des)iguais no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades motoras das(os) estudantes;
- Mapear e verificar os comportamentos das(os) estudantes nas aulas de Educação Física, buscando investigar as possíveis relações com a atuação da(o) docente e com os processos de ensino e de aprendizagem e o gênero.



**CAPÍTULO 01 - CONCEITOS NORTEADORES: A
ESTRUTURAÇÃO CONCEITUAL DE GÊNERO**

CAPÍTULO 01 - CONCEITOS NORTEADORES: A ESTRUTURAÇÃO CONCEITUAL DE GÊNERO

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”

Simone Beauvoir

Nessa tese, percebe-se como emergente, o entendimento sobre a definição de gênero, sua distinção e sua relação com referência às dimensões de sexo, sexualidade e identidades. O gênero, por sua vez, demanda notável rigor e aprofundamento teórico devido a sua abrangência e complexidade. Trata-se de uma categoria que se constrói a partir de inúmeras discussões e que transita por diversas áreas do conhecimento, como Educação, Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Biologia, entre outras.

Neste estudo, o gênero será abordado como uma categoria de análise, cuja definição pode ser, inicialmente, entendida no seio dos estudos de Scott (1995), cuja a definição compreende duas proposições centrais que, embora se relacionem, merecem ser consideradas analiticamente distintas. Gênero como “uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (p.72), baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, e enquanto “uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes” (p. 72), ou seja, uma forma primária de significar e ressignificar as relações de poder assimétricas, hierárquicas, e de oposição entre o feminino e masculino.

Corroborando, Bourdieu (2012) afirma que o gênero é um “*habitus* histórico”, uma intervenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos culturais. Narrativas que regulam, normatizam e/ou impõem *status* e papéis “próprios” e\ou “impróprios” às mulheres e aos homens, variando estes, de cultura para cultura e que vão se enraizando com o decorrer dos tempos. O autor salienta que a compreensão de gênero não é apenas uma questão pessoal, mas sim, uma construção social alargada ao longo de toda a vida, composta e definida por relações sociais, pelos diferentes modos e por todas(os) as pessoas.

Neste sentido, Goellner (2008a), chamam a atenção ao cuidado que se deve ter ao utilizar essa categoria de análise, pois em muitos estudos ainda se encontram equívocos conceituais, na qual, o gênero é tratado como sinônimo de sexo. A distinção entre os

conceitos de sexo e de gênero, vem sendo amplamente debatida pelo movimento feministas desde a década de 70 do século passado. Na época, tal enfrentamento resultou em uma nova área de estudos - os estudos de gênero². Todavia, só a partir da década de 80 que o tema suscitou o interesse de investigadoras(es) em Portugal (Silva et al., 2006).

É imperativo, contrapor-se as argumentações de sinomismo entre gênero e sexo, que não consideram o caráter de construção social do gênero, que leva em consideração somente a ideia de existência biológica e opostas como uma essência do gênero feminino e masculino. É importante salientar que a construção de gênero, vai além do fenômeno biológico de classificação dos seres humanos ao nascerem, classificação dualista de sexo feminino ou de sexo masculino. A construção de gênero é a forma como essas características são representadas ou valorizadas no seio da cultura social, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas é o que vai constituir, efetivamente, o gênero feminino e/ou masculino (Aquad & Corsino, 2017; Butler, 2015).

Louro (1997), reforça, que não existe “a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (p. 22). O gênero é uma produção humana que depende de como constantemente todas e todos produzem. Silva (2005), reforça que gênero “é uma apropriação, é uma condição em permanente construção, é um devir, que envolve tensões e ambiguidades” (p. 16). Em outras palavras, é uma construção multidimensional, um processo que se vai desenvolvendo ao longo da vida, no cotidiano das pessoas, é uma questão de aprendizagem, de trabalho contínuo, e não uma mera extensão da diferença sexual biologicamente atribuída ao ser humano.

É necessário pensar, então, que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou em determinados momentos históricos, mas no interior de cada

² O movimento feminista refere-se ao surgimento de movimento social do século XIX. “A primeira onda do feminismo” refere-se ao início do século XX, com manifestações contra todo e qualquer tipo de opressão à mulher, ganhando forças a partir do movimento sufragista (movimento social, político e econômico de estender o direito de votar (o sufrágio) às mulheres. A “segunda onda do feminismo” denota-se as décadas de 60/70, momento em que para além da preocupação social e política, havia a intenção de construir um campo teórico para a denominação. No ambiente acadêmico, militantes feministas levavam às escolas e às universidades questões que aguçavam a mobilização de mulheres pesquisadoras, o que fez surgir o campo de estudos da mulher (estudos de gênero). Este tinha como principal intuito dar visibilidade aos acontecimentos da vida da mulher, descrevendo situações de opressão vivenciadas no seu cotidiano, retirando a sua invisibilidade social e transformando-a em tema central (Louro, 1997).

sociedade. As pessoas não são apenas mulheres ou homens, mas mulheres e homens de várias etnias, classes, religiões, raças, gerações, portanto, há diferentes mulheres e homens, nas quais, suas feminilidades e masculinidades, são internamente fragmentadas, divididas e construídas ao longo da vida através de inúmeras práticas sociais. Não existe uma mulher, por exemplo, mas sim várias e diferentes mulheres, que por sua vez, não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras, o que mais uma vez ressalta a importância da desconstrução da oposição binária entre o feminino e masculino (Goellner, 2008a; Louro, 1997).

O gênero como tal, pode ser descrito como uma identidade instável, dinâmica, contraditória, passível de transformações, sem um momento preciso de conclusão. Segundo Butler (2015), os corpos são interpretados de acordo com o meio social a que estão inseridos, e cada cultura atribui a eles significados e papéis sociais, como por exemplo, ao responderem adequadamente ao lugar que lhes é determinado, ou ainda, pelo modo como conduzem a sua vida no cotidiano, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, seus símbolos, suas formas de ser e de estar.

Apesar da complexidade e subjetividade existente entre cultura e natureza, biologia e socialização, Butler (2015), destaca que para as construções de gênero, é necessário compreender que natureza (abordagem biológica) e cultura (abordagem social), devem ser reconhecidas como dimensões distintas, mas que se relacionam entre si, e que ambas são importantes para a leitura do feminino e do masculino, porém não são determinantes. Em outras palavras,

“[...] o gênero não está para a cultura, [*assim*] como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou um sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior a cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura” (Butler, 2015 p.25) [grifos nosso].

É importante, também, salientar a discussão de gênero como um constructo sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Segundo Foucault (1993), a construção do gênero se dá na e pelas intrincadas relações e redes de poder que o permeiam. Nesta perspectiva, tanto as mulheres como os homens são constantemente prisioneiras(os) do gênero, embora de formas distintas, mas relacionadas. As relações de gênero são sempre construídas pela ordem hierárquica das relações sociais de mulheres e

de homens na sociedade, através dos mecanismos, das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas, das leis e dos símbolos que são desenvolvidos e que operam em favor das diferenças hierarquizadas, que são construídos e atravessados por representações e pressupostos do feminino e do masculino (Louro, 1997; Scott, 1995).

Os processos de hierarquização entre o feminino e o masculino foram sendo construídas ao longo da história e estão presentes nas diferentes características atribuídas as mulheres e aos homens. A “naturalização” das características “ditas” como femininas ou masculinas corresponde à estas relações de poder, de tanto que são praticadas, contadas, repetidas e recontadas. As características atribuídas aos homens, por exemplo, são bem diferentes das atribuídas as mulheres, elas são mais prestigiosas no que se refere ao seu *status*, a renda, ao poder nas atividades, aos comportamentos, as posturas e as práticas. Portanto, aquilo que poderia ser apenas uma característica universal e pertencente a todo ser humano torna-se uma diferença hierarquizada, exclusiva, segregatória, que resulta na desigual condição social (Auad, 2020; Auad & Corsino, 2017).

Para além da compreensão dos pressupostos que designam gênero e sexo, Louro (1997), considera importante estabelecer distinções entre os termos sexualidade, identidade de gênero e identidade sexual, pois grande parte dos estudos e dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam estas questões, mesmo que implicitamente.

Tais dimensões, usualmente, são articuladas e confundidas na prática social. A sexualidade, segundo Foucault (1999), é uma "invenção social", ou seja, ela é totalmente construída na cultura a partir de múltiplos dispositivos do sexo, discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". Goellner (2010), corrobora, explicando, a sexualidade

[..] como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a mulheres e homens viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais [...]. A sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, desejável e sadio de vivenciá-la (p.6).

O exercício da sexualidade, dá-se pela produção sociocultural e histórica dos diferentes "desejos e prazeres corporais" das pessoas. Neste sentido, as suas identidades sexuais, são constituídas a partir de como mulheres e homens vivem sua sexualidade, com parceiras(os) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiras(os), na qual, uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, (heterossexual, homossexual e/ou bissexual entre outros), ou seja, as identidades sexuais podem ser significadas e ressignificadas ao longo da vida (Butler, 2015; Louro, 1997).

A identidade de gênero, por sua vez, também se dá pelas construções sociais e históricas, porém é construída e moldada através da pulsão das singularidades das histórias de cada pessoa, consigo mesmo, com as pessoas que o rodeiam e com os objetos, em outras palavras, é um processo de identificação que se desenvolve ao longo da vida, em cada sociedade e em um determinado momento histórico.

A identidade de gênero de uma pessoa é remetida por meio de sinais e símbolos que estão presentes em todos os momentos, estão no modo de vestir, no modo de se portar em sociedade, no modo de se comunicar e até mesmo nos movimentos produzidos pelo corpo. O que ocorre é que, essas ações são padronizadas como formas de ser e de estar, vistas como adequadas ou não, sendo percebidas como símbolos de pertencimento a um dos gêneros (Silva, 2005). Louro (1997), destaca que

essas construções e esses arranjos são transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (p.28).

Ao focar gênero como uma categoria de análise, ao rever o aparato teórico construído pelas(os) estudiosas(os), propõem-se um pensamento crítico e plural, um desprezo das armas e dos preconceitos, um desmistificar de conceitos, um analisar a fundo das representações sociais que consiga escapar dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade os quais sempre têm o masculino como ponto referencial. Para além, propõem-se um rompimento com o pensamento dicotômico, do feminino em oposição ao masculino, uma mudança dos paradigmas constantemente praticados, contados, repetidos e recontados como naturais.



**CAPÍTULO 02 – UMA REALIDADE ATRAVESSADA
POR OPRESSÕES: O CONTEXTO SOCIOCULTURAL
E O GÊNERO FEMININO**

CAPÍTULO 02 – UMA REALIDADE ATRAVESSADA POR OPRESSÕES: O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E O GÊNERO FEMININO

Este capítulo parte da compreensão das construções e das condições sociais do gênero feminino e de seu desenvolvimento no decorrer dos tempos, ou seja, implica na retomada dos passos e dos caminhos percorridos pelas “Marias” ao longo da historiografia, nas diferentes esferas sociais, bem como na análise dos pressupostos e dos significados que configuram o gênero feminino na sociedade contemporânea. Para compreensão desta abordagem, foi realizada uma leitura educativa do movimento da história, nas esferas sociais da educação e do desporto, ou seja, uma leitura dos símbolos, códigos, modelos, ideias e discursos dos acontecimentos.

As explorações por este viés invocam possibilidades de compreensão de como, através dos tempos, são consolidadas e/ou refutadas as práticas feminilizantes. O debruçar-se sobre o passado talvez nos permita mover para uma melhor compreensão do presente e nos direcionar para um futuro mais igualitário e justo entre os gêneros.

De antemão, é possível destacar que muitos desses momentos sociais foram carregados de preconceitos e estereótipos, que por vezes, travaram e limitaram o papel social da mulher, situando meninas e meninos, mulheres e homens, em diferentes campos de pertencimento, em desigualdades de poder, configurando um leque de papéis e de simbolismos frente a educação, as práticas corporais e desportivas.

02.01 MARIAS NO CAMPO DESPORTIVO: A OCUPAÇÃO FEMININA AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao falar da história das “Marias” no desporto, não o podemos fazer sem deixar de acompanhar o seu percurso na sociedade. Durante muitos séculos as mulheres foram sistematicamente depreciadas e inferiorizadas em muitos campos sociais, no campo desportivo, este cenário não foi diferente. De maneira geral é possível visualizar na historiografia do desporto que o campo desportivo moderno emergiu e consolidou-se

como um reduto da cultura masculina, associada a uma ideia do homem como “herói”: Um campo incompatível com o conceito de mulher, de feminino e de feminilidade, o qual sofreu altos e baixos durante as diferentes espaços e épocas (Jacinto, et al., 2015; Jaeger, et al., 2010; Silva, 2005).

Compreende-se que ao longo da história, as mulheres nunca usufruíram de uma ilimitada participação desportiva se comparadas a participação masculina, tudo isso, por causa de muitos mitos subjacentes à sua condição social, ao seu corpo, ou eventualmente, mitos relacionados à sua fragilidade e sua feminilidade (Gomes, 2012; Sá, 2006).

Essa concepção segregacionista, de dualidade de sexo, construiu-se discursivamente e intersubjetivamente, segundo a influência da ciência, das instituições, dos meios de comunicação e informação, um efeito de verdade dos saberes produzidos sobre o corpo feminino e masculino e sobre as práticas desportivas. Além disso, utilizou-se da premissa biológica, como discursos que regulam os corpos, direcionam e interditam práticas desportivas a cada um dos gêneros. Se valendo de um certo determinismo biológico, como fonte explicável de todo o comportamento humano. De fato, essa visão distorcida não reconhece, por exemplo, a interferência sociocultural na forma de ser, agir, pensar, sentir dos seres humanos, sejam eles mulheres, homens, meninas e/ou meninos. Não reconhecem, portanto, suas construções identitárias para além do seu sexo (biológico).

Tanto os discursos biológicos quanto os discursos sociais sustentaram por muito tempo os argumentos que conclamavam as práticas desportivas serem incompatíveis com a “condição feminina” de reprodutora e/ou dona do lar. Havia-se o entendimento de que tais práticas desenvolviam a virilidade, a coragem, a competitividade, a força e a resistência. E estes atributos e qualidades eram socialmente referendados e indicados apenas para os homens (Gomes, et al., 2017; Martins & Silva, 2020).

Durante a Antiguidade Clássica, a participação das mulheres em eventos desportivos, deu-se de forma estritamente regulamentada, através de uma proibição formal, na qual, vedava a participação feminina no desporto a todos os níveis, funções e áreas de competência. A mulher que, porventura, desrespeitasse esta regra era punida com pena de morte. Esta severa normativa institucional, deu-se primordialmente pelo fato dos atletas não utilizarem roupas para a prática desportiva durante esse período histórico (Oliveira, 2006).

Séculos mais tarde, durante a Idade Média, a exclusão das mulheres das práticas desportivas se manteve, porém, nessa longínqua época histórica, foi permitida a presença das mulheres para compartilhar desse “civilizado” e “culto” hábito eurocêntrico do “Ser Esportivo”, porém, apenas como espetadora. Durante muito tempo o papel feminino no desporto foi, essencialmente, coroar os vencedores (Pfister, 2010).

O evoluir conjuntural dos tempos não veio alterar este *status* feminilizante, antes pelo contrário, por muitos anos as mulheres que porventura quisessem ou ousassem praticar algum desporto, eram consideradas de má índole. Com a transição para os tempos contemporâneos, na Época Vitoriana, o desporto moderno surgiu como um espaço de confrontação física masculina. Através dele, de uma forma simbólica, eram demonstrados todos os traços exigidos ao “verdadeiro homem”, força, virilidade, agressividade, estratégia, liderança e todas as capacidades para enfrentar adversidades. Neste contexto não havia ainda espaços para as mulheres desportivas, pois por um longo período acreditou-se que a prática física enfraquecia a função procriadora da mulher, causando impactos negativos aos órgãos reprodutores, ao equilíbrio hormonal e a fecundidade feminina. Para além, as representações sociais dominantes da identidade feminina vigentes à época, associadas aos papéis de esposa e mãe remetidos para um domínio de atuação ao espaço doméstico contribuíram para reforçar o desporto como uma atividade incompatível com a “natureza da mulher” (Jacinto et al., 2015).

Com a progressiva implementação da Revolução Industrial, a demanda de mão de obra exigida pelo desenvolvimento comercial e industrial e a necessidade de sobrevivência da família que já não era sustentada apenas pelo salário dos homens, “possibilitou” a ampliação dos espaços públicos as mulheres, isto é, maiores oportunidades de trabalho fora do lar, rompendo de certa forma com a invisibilidade produzida a partir dos múltiplos discursos que caracterizavam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher (Sá, 2006). Em paralelo, cresce a resistência feminina contra os papéis supostamente reservados a elas e iniciam mesmo que timidamente a praticar certos desportos e usar sapatos desportivos (Saraiva, 2005). A Revolução Industrial veio também possibilitar o aumento dos tempos de lazer, assim, é principalmente a partir do século XIX que na Europa, o desporto vai adquirindo o protagonismo de uma atividade de lazer (Sá, 2006; Silva & Carvalho, 2001).

Os discursos higienistas e eugenistas em ascensão contribuem para reconfigurar o lugar e o papel da mulher diante o desporto. Concomitante com a figura do pai e do

marido, a figura do médico regulamentou por muito tempo a dialética familiar e a prática dos exercícios corporais das mulheres. Estes discursos sociais em voga “convidam” a mulher a deixar de ser apenas espectadora e iniciar-se como praticante no mundo desportivo. A mulher é convidada a exercitar seu corpo, realizar exercícios físicos, pois era sua tarefa estereotipada como figura materna, gerar o futuro "saudável, resistente e forte" do país. Portanto era preciso transformá-la em elemento sadio de procriação para que se conseguisse o tão sonhado aprimoramento racial e cultural da nação (Goellner, 1999; Pacheco, 1998).

Esses novos caminhos descortinados no mundo desportivo feminino, sempre foram acompanhados de reforços para limitar sua participação. Se por um lado a mulher conquista seu direito de ser praticante e\ou atleta, por outro, ela só pode praticar algumas modalidades desportivas, aquelas ditas como compatíveis para a aquisição de valores, hábitos e biótipos que facilitem para ela o desempenho dos seus dois principais papéis sociais: esposa e mãe.³ Além disso, havia também o medo da prática desportiva causar uma “masculinização” na mulher (Goellner, 1999; Jaeger et al., 2010).

Um pouco mais tarde, já no século XX, fomentado pelo acesso massivo das mulheres à educação e ao mundo do trabalho, pelos avanços científicos e sociais, pelas pressões dos movimentos feministas, pela aparição de novas formas de participar no desporto, com a prática de atividades físicas associadas a estilos de vida saudáveis, e principalmente por um grande exemplo de resistência feminina, da atleta grega Stamati Revithi, que como forma de protesto pela proibição de mulheres nos primeiros Jogos Olímpicos da modernidade (1986), realizou o percurso da maratona de 40 quilômetros ao lado externo do estádio em Atenas⁴, as mulheres alcançam o poder da sua participação em uma variedade maior de atividades desportivas (Silva & Carvalho, 2001). O hábito de exercitar, movimentar e mostrar o corpo torna-se cada vez mais um costume, na maioria

³ Nesse período as mulheres serviam como referências fundamentais ao engrandecimento do país. As suas representações estavam voltadas para o fortalecimento da raça no que diz respeito à saúde e ao vigor físico. Maiores detalhes sobre o discurso eugênico podem ser encontrados em (Goellner, 1999).

⁴ Uma curiosidade interessante deste fato, é que o tempo que a atleta grega realizou a prova foi menor do que o de alguns homens que realizaram. Apesar de estar provando que ela e tantas outras mulheres também poderiam estar competindo, o Comitê Olímpico Internacional (COI) não reconheceu os seus esforços e somente na edição seguinte dos Jogos Olímpicos, em 1900, foi que 22 mulheres puderam competir em um total de 977 atletas homens.

das médias e grandes cidades europeias, em especial nas cidades portuguesas (Jacinto et al., 2015).

O corpo feminino, visto como naturalmente delicado, gracioso, esbelto, sinónimo de beleza e harmonia, subjugado à sua primordial função reprodutora, surge como um corpo também capaz de realizar provas de resistência, de desenvolver formas musculosas, de lutar com outros corpos, desconstruindo, ou pelo menos questionando, o mito da fragilidade do corpo das mulheres (Silva, 2005, p.88).

Contudo, a luta da mulher desportiva não foi e ainda não é tarefa fácil. Elas enfrentaram/enfrentam a forte oposição da sociedade pautada em preceitos patriarcais, sociedade essa que impõem a homens um único jeito de ser masculino e às mulheres um único jeito de ser feminino. Tal situação perpassou e ainda perpassa vários segmentos que compõem a vida em sociedade, inclusive no desportivo (Jaeger et al., 2010).

O desenvolvimento da organização desportiva sofreu inúmeras mudanças, tanto em suas estruturas como em suas várias modalidades, atualmente é apresentado como uma prática para homens e mulheres, porém ainda é *locus* de divisão sexual e responsável por parte das diferenças hierarquizadas nas categorias gênero. É fato que a presença da mulher no desporto é muito diferente do passado, porém, e apesar do aumento de oportunidades de acesso das mulheres à prática desportiva, nomeadamente ao nível da competição à maioria das meninas e das mulheres continua a ser negada ou dificultada as oportunidades para o desenvolvimento das suas competências físicas e desportivas.

Muitas mulheres ainda são alvo de um conjunto de iniquidades, enfrentando cotidianamente vários obstáculos, padecendo de uma estereotipação de gênero. Em Portugal, mulheres continuam a ser uma minoria no desporto, seja como praticantes, treinadoras(es), árbitras(os) e/ou dirigentes, são pouco incentivadas a praticá-lo e a permanecer na área, recebem premiações inferiores comparadas as dos homens e têm pouco acesso aos cargos diretivos e espaços reduzidos na mídia (Carvalho & Cruz, 2007; Jacinto *et al.*, 2015; Jaeger *et al.*, 2010; Marivoet, 2001). Corroborando, Odete (2005), revela que dentre os países da União Europeia, Portugal, é a nação que apresenta “o menor índice de participação feminina no desporto, quer como praticante quer no nível de decisão” (p. 401).

Diante desse contexto, fica explícito que as mulheres por muito tempo foram e ainda são excluídas dos símbolos, práticas e instituições do desporto, e quando foram permitidas a fazer parte ou participar, o que elas praticavam em muitas vezes não era considerado como verdadeiro desporto, ou, em alguns casos, não eram vistas como verdadeiras mulheres (Goellner, 2008; Silva, 2005). Toda essa segregação social, política e desportiva a que as mulheres foram historicamente submetidas teve como consequência a sua ampla invisibilidade como ser desportivo. Esse “apagamento”, “abafamento”, “achatamento” das mulheres não deixaram/deixam emergir os “paradoxos da diferença” (Scott, 2005), impedindo, assim, possíveis dissonâncias de gênero, deixando marcas indeléveis e repercussões que ainda hoje se fazem sentir no campo desportivo, na feminização do desporto e na construção da identidade desportiva feminina.

02.01.01 A GENDERIZAÇÃO DOS CORPOS NO DESPORTO

Os desportos são práticas onde as questões de corporalidade estão iminentemente presentes. O trabalho que esse conjunto de práticas faz ao espírito, às emoções, ao intelecto, também é feito, no, para, através e com o corpo. Os corpos do e no desporto são corpos que assumem uma pluralidade de discursos, saberes e formas, que desenvolvem uma multiplicidade de movimentos, que revelam inúmeras capacidades plásticas, que exprimem e desencadeiam uma fonte de sentimentos e emoções, desde sensações de bem-estar e prazer, mas também, de pressões, angústias e medos (Queirós, 2002). De acordo com Silva (2005), muitas vezes, esses corpos são corpos contidos, subjugados, censurados, aprisionados, negados e/ou transformados pelas práticas desportivas, tanto em relação às suas formas, expressões e/ou em movimentos produzidos.

O desporto apresenta-se como um campo não só sexuado como genderizado⁵. Sexuado, porque é constituído por pessoas de ambos os sexos que praticam o desporto. O carácter sexuado dos corpos acabada por limitar as vivências corporais e direccionar algumas práticas desportivas, aquelas “socialmente construídas” ao feminino e ao masculino (Gomes, Silva, & Quéiroz, 2004). Genderizado, pois assim como em outros

⁵ O termo “genderizado” é utilizado a partir da adaptação do termo em inglês *gender*. Considera-se que o termo “genderizado” seria o mais aplicável à situação da escola coeducativa, uma vez que é também nesse mundo que se constroem e se expressam as múltiplas identidades, femininas e masculinas, por meio da diversidade dos seus papéis, aspectos, singularidades e/ou características.

campos sociais, é também nesse campo que se constroem e se expressam identidades femininas e masculinas, na qual, ambos assumem valores distintos (Scraton, 1997).

Muitos são os estudos que têm desenvolvido análises sobre as formas pelas quais são produzidas e contestadas as construções genderizadas do corpo no desporto (Connell & Messerschmidt, 2005; Goellner, 1999; Gomes et al., 2004; Scraton, 1997; Silva, 2005 entre outros). A genderificação dos corpos desportivos não se trata única e exclusivamente das diferentes maneiras que mulheres e homens, meninas e meninos, pensam os seus corpos, mas sim, das novas linguagens corporais, das alterações físicas que são moldadas e incorporadas em seus corpos, das discriminações de gênero presentes na prática desportiva e nos órgãos de institucionais, enfim, no contexto (campo) do desporto (Queirós, 2002).

Nos diversos cenários desportivos parece atuar, com excelência, uma feminilização acentuada e uma masculinização hegemônica⁶, mas, não raras vezes, as atuações das atletas e dos atletas transgridem essas táticas configurações de controle social, gerando efeitos consideráveis para os gêneros feminino e masculino.

As mulheres, por exemplo, enfrentam frequentemente, ambientes pouco acolhedores, e mesmo inibidores, na sua participação nas diferentes práticas desportivas. Para as mulheres desportivas, são exigidos comportamentos e desempenhos apropriados ao gênero feminino. O corpo feminino desportivo é “um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, que determinam os seus movimentos e enaltecem a sua graciosidade e fragilidade. Corpos femininos fortes e musculosos são corpos para os quais o olhar não foi educado” (Silva, 2005. p.23).

Espera-se que o corpo feminino harmonize com beleza e graciosidade em uma orientação pela estética do corpo, das suas formas e movimentos, que as mulheres optem pela prática desportiva tradicionalmente considerada feminina, como ginástica, natação, voleibol e/ou patinação. Segundo Goellner (1999), existe

a generalização de um discurso normativo que circunscreve a atividade física [o desporto] ao embelezamento do físico, ou melhor, da exterioridade de corpo.

⁶ O conceito de masculinização hegemônica refere-se a pluralidade das vivências masculinas, as quais, são permeadas de relações de poder e de diferenciação, legitimando a posição dominante dos homens em vários campos da sociedade. Para maiores informações a respeito do conceito consultar a obra “*Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*” (Connell & Messerschmidt, 2005).

Há, também, a divulgação de uma representação específica de beleza feminina que tem como sua máxima expressão a harmonia e a proporção das formas corporais (p. 30) [grifo nosso].

Contudo, se por um lado, quando as mulheres apresentam formas dominantes de feminilidade, não se espera grandes feitos desportivos, acredita-se que ela não possua um bom domínio de habilidades e/ou uma boa desenvoltura na prática desportiva, ou ainda, em muitos casos, são vistas como praticantes inferiores, por outro lado, se a mulher escolher praticar um desporto “compreendido” como masculino, arrisca-se que sua feminilidade seja colocada em causa e sua sexualidade seja considerada altamente contenciosa e severamente penalizada, sendo designada de lésbica, ou como uma mulher sem atributos feminino (Louveau, 2000; Louveau, 2001). Silva (2005), ainda salienta “as raparigas que desafiam as assunções de práticas desportivas adequadas ao feminino, atletas empenhadas ou competentes treinadoras são frequentemente apelidadas pejorativamente de maria-rapaz ou de parecer mais um homem” (p.111).

Os homens, por sua vez, também são compelidos pela genderificação desportiva, por meio da hegemônica masculinidade. A impreterível masculinização dos corpos masculinos assume importância crucial no âmbito das práticas desportivas, na qual, a aparência do corpo masculino é, também, constantemente julgada. Quando o corpo masculino produz e/ou reproduz, comportamentos, padrões corporais e de movimentos não condizentes com a masculinidade esperada, o homem sofre as consequências de pretensas associações quanto à sua sexualidade (Anderson, 2008).

A harmonia dos detalhes do corpo, como unidade, adquire valor dentro de um padrão desportivo construído. Denota-se, que muitas mulheres e homens não identificam em seu corpo uma adequação para determinadas práticas desportivas, tal fato reforça as reconstruções e transformações corporais desportivas, por meio dessa corrida desenfreada para moldar, configurar, disciplinar e ajustar os corpos às categorias definidas como “adequadas”.

Apesar desse determinado grau de regulação do corpo pelas práticas desportivas, é fundamental que essa regulação não se torne opressiva, é necessário estarmos atentos para o potencial perigo que existe em qualquer forma de regulação corporal. Em outras palavras, é necessário ter cuidado e atenção, pois os corpos desportivos foram, e ainda

continuam a ser, mutilados através de operações que configuram o grau de “pertencimento” à este ou aquele desporto (Queirós, 2002).

É importante também destacar a genderificação desportiva midiática a que são submetidos os corpos desportivos. Gomes et al., (2004) chamam a atenção para o importante efeito do controle sobre a participação desportiva das pessoas por meio das diferenças entre homens e mulheres nessa articulação simbólica. Geralmente a imagem da identidade masculina apresentada nos meios de comunicação, são sujeitos dinâmicos, em ação, envolvidos em práticas desportivas vigorosas, com músculos bem definidos e fortes, enquanto as mulheres, quando raramente são destacadas, aparecem em poses atrativas, sexualmente provocatórias, e como produto agradável ao “consumo” masculino. Além do que, os discursos encontrados nas mídias voltadas ao público feminino, referem-se a receitas e dicas de como atingir o corpo, belo, malhado e magro, que é representado na mídia como o corpo “ideal”.

Andrade (2018), destaca o poder da mídia em produzir “pedagogias culturais”⁷ nos corpos desportivos, agindo indiscriminadamente sobre determinadas representações de corpo. A autora ainda salienta que os discursos midiáticos educam, moldam, governam os corpos, ensinando maneiras desde como se comportar e se relacionar, até o que comer, o que falar, quais atividades físicas e desportivas praticar, qual horário, em que local, que roupas vestir, entre tantos outros.

É extremamente importante que mulheres e homens desportistas, encarem o desporto como uma importante ferramenta de empoderamento para o propósito de desafiar e\ou desmistificar a objetificação⁸ a que os seus corpos usualmente são sujeitos, ou a resistir a essa compulsória heterossexualidade tão presente (Anderson, 2008). O potencial das práticas desportivas é bastante significativo dado o lugar privilegiado que o corpo e a fisicalidade assumem como agentes de transformações na ordem do gênero e nas relações de gênero (Louveau, 2001; Silva, 2005).

Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam

⁷ A conotação do conceito “pedagogias culturais”, trazido pela autora Andrade (2018), refere-se a defesa da existência pedagógica em qualquer espaço em que se efetua educação; lugares em que o conhecimento é produzido; lugares em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades: lugares onde o poder é organizado e difundido.

⁸ O caráter de objeto que pode ser conferido ao corpo, se dá pela possibilidade de ser visto como objeto de consumo ou de metamorfoses física de modo a ir ao encontro do corpo idealizado (Queirós, 2002).

como feios ou bonitos, aptos ou inaptos, saudáveis ou doentes, feminino ou masculino, heterossexual ou homossexual. Precisamos nos dar conta de que práticas como essas reforçam discriminações e exclusões, ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais (Goellner, 2010. p.7).

02. 02 ESCOLARIZAÇÃO DE MARIAS: ENTRE SOMBRAS E VISIBILIDADES

Os marcos de acesso das mulheres à prática desportiva e sua presença ao longo da história do desporto e da sociedade, tem sido pautado historicamente por avanços e recuos. A compreensão desse contexto, nos permite refletir sobre o envolvimento das mulheres em outras esferas da sociedade, que também foram configurados pelo modelo androcêntrico. A construção histórica dos modelos escolares de educação, por exemplo, trata-se, também, de uma esfera social regada de trajetos evolutivos similares aos encontrados na esfera desportiva e assumem particular importância na construção ideológica da não genderificação na educação contemporânea.

O acesso progressivo das “Marias” ao contexto educacional, iniciou-se durante o século XIX, decorrente da revolução industrial. Este acesso deu-se em um modelo educativo segregacionista, separado e hierarquizado, ou seja, em um modelo de escola que a relação entre os gêneros não se apresentava como uma problemática. A categoria gênero tomou-se em consideração, apenas como uma permissão às mulheres frequentarem a escola, em uma escola diferente daquela frequentada pelos homens. Durante esse período a ideia de meninas e meninos estudarem em uma mesma escola passava-se distante, quiçá em uma mesma sala de aula (Gomes, 2001).

Apesar do ganho do direito à instrução, no sistema educacional segregacionista, cada gênero tem devidamente definido um papel social e educacional, os saberes destinados ao gênero feminino alicerçaram-se em uma concepção diferenciada aos destinados ao gênero masculino. Tudo isso graças a herança cultural e social que o gênero feminino carregava e pela diferença biológica entre os gêneros (Gomes, 2001).

Os eixos centrais do processo de escolarização das mulheres centravam-se prioritariamente na educação moral e na orientação das mulheres para as funções da maternidade e da doméstica. Gomes, Silva e Queirós (2000), salientam que as funções

domésticas podem ser divididas no “modelo de boa doméstica, que impunha competências das práticas domésticas (saber coser, cozinhar e outras tarefas similares) e o modelo burguês – a dona de casa, gestora e supervisora das tarefas domésticas realizadas pelas mulheres trabalhadoras, as boas domésticas” (pp. 13-14).

Em outras palavras, às meninas e mulheres eram destinados os conhecimentos básicos de ler, escrever, operações matemáticas e os conhecimentos específicos como: religião, trabalhos manuais e noções de civilidade, nos quais, orientavam-se exclusivamente pelos modelos sociais em voga. Segundo Pinto e Henriques (1999), durante este período, “a educação da mulher não é encarada como um direito [...] mas como uma necessidade social” (p.12). Em contrapartida, aos homens, era oportunizado o aprendizado de conteúdos e habilidades associados ao mundo do trabalho.

Segundo Gomes (2012), durante o modelo de escola segregadora,

as diferenças naturais em termos de capacidades e aptidões entre raparigas e rapazes justificam a existência de currículos e pedagogias diferenciadas, sendo a questão da igualdade de oportunidades minimizada, dado que este sistema parte do pressuposto de que mulheres e homens não competirão no mesmo mercado pós-educativo. A crença, associada a este sistema cultural, de uma superioridade do género masculino sobre o feminino, fundamenta uma educação diferenciada para o desenvolvimento de papéis sociais adequados a cada sexo. A discriminação sexista expressa-se pelo acesso a diferentes conhecimentos e áreas da vida social consoante o grupo sexual. A desigualdade impera e rege toda a prática docente, porque emerge de ideias e crenças, fortes e inquestionáveis, não estruturadas numa base científica (p.67).

Os pressupostos relacionados à moralidade religiosa, conservadora e biológica nitidamente sustentaram por um longo período essa educação separada entre meninas e meninos, mulheres e homens. Para além, existia-se o receio que a convivência das meninas com os meninos durante o processo de escolarização, pudesse ameaçar suas características dóceis, frágeis e puras. Acreditava-se que as meninas não eram capazes de aprender junto com os meninos, já que, defendia-se a aprendizagem de saberes diferenciados, aqueles mais adequados a sua natureza e ao seu temperamento.

Na tentativa de subverter a situação desigual de educação entre os gêneros, em 1920, durante a 1ª República, Portugal passou a instaurar o modelo de Escola Mista. A democratização do ensino proposta pela ideologia republicana, vinha ignorar os dois modelos educativos pré-existentes, um para cada sexo, e passaria a assentar na edificação de uma escolaridade de igualdade entre todas(os), obrigatória, gratuita e laica (Gomes, 2001). No entanto, a ditadura do Estado Novo e também a forte influência da Igreja fez retroceder este processo, prologando o ensino de meninas e meninos de maneira segregada, separada até à década de 60 (Henriques & Pinto, 2002).

Diante esse cenário, observa-se que a transição da escola segregada para o modelo de escola mista, fez-se de maneira muito cautelosa e lenta. Os primeiros passos dessa transição educacional, caracterizou-se apenas pela presença de edifícios que passaram a receber meninas e meninos, pois todas as atividades desenvolvidas na escola, aulas, recreios e até mesmo as portas de entrada, eram separadas por gênero. Durante essas experiências, somente as escolas masculinas passaram a receber as meninas e nunca o contrário, podendo assim dizer que esta fusão foi feita, todavia sobre a lógica predominante e unilateral. Apenas o modelo educacional masculino era considerado adequado ou válido aos dois sexos, as meninas foram incorporadas ao modelo masculino, entendido como o modelo dominante, denotando claramente a omissão das variáveis gênero e diversidade por parte desse modelo educativo. Por um longo período a possibilidade de instrução básica para as mulheres foi extremamente reduzida e cheia de obstáculos e o acesso as séries mais elevadas de ensino e o ensino superior, por exemplo, era proibido (Aquad, 2020).

Anos mais tarde, meninas e meninos passaram a frequentar os mesmos espaços da escola e a mesma sala de aula, na qual, denominou-se de classes mistas. Apesar desta importante reformulação vir à reforçar o espaço feminino no contexto educacional, é importante destacar que o principal agente propulsor foi o fator económico para tal mudança (Marques, 2002). Esta nova organização educacional permitiu diminuir pela metade o número de aulas e de docentes, o que, conseqüentemente, reduziu os investimentos do governo e dos proprietários privados. Para além, argumentos estereotipados em relação ao gênero como: meninos terão maiores possibilidades de constituírem-se como sujeitos mais gentis, ou meninos aprenderão a tratar as meninas de uma maneira mais adequada por estarem diariamente convivendo com a doçura e

delicadeza do gênero feminino, sustentaram este novo passo educacional, reforçando estereótipos sociais já enraizados.

Esta nova realidade escolar, não apresenta objetivos definidos e reflexão pedagógica sobre a variável gênero, influenciando a construção e o reforço de diferenças hierarquizadas entre o feminino e o masculino. A masculinidade e a feminilidade não são entendidas como construções sociais, mas como repercussões naturais do sexo. Meninas e meninos são tratados como se a matriz cultural de referências fossem as mesmas, como se esperasse o mesmo de uma meninas e de um menino (Gomes, 2001).

No início do século XIX, começa-se um movimento em defesa da necessidade de maior instrução das mulheres. Entretanto essa necessidade de escolarização feminina relaciona-se à percepção delas como futuras educadoras das próximas gerações, ou seja, esse movimento um tanto quanto retorcido tratava-se de uma educação para beneficiar os filhos, mais do que as próprias mulheres (Auad, 2020).

Martori (1986), considera que o sistema de escolas mistas variou historicamente segundo os padrões sociais aceitos para a educação das mulheres. Como foi possível verificar, a junção de meninas e meninos em um mesma sala de aula ou escola não significou o término das desigualdades entre os gêneros, nem tão pouco foi sinônimo de uma escola democrática (Auad & Corsino, 2017). No esforço por uma escola equitativa e justa, o ano de 1972 conduziu para outras novas mudanças, denominado o sistema educacional coeducativo (Gomes, 2001).

O modelo de escola coeducativa é aquele que atende meninas e meninos em uma mesma escola e sala de aula, porém nesta perspectiva, a escola não é entendida como uma instituição neutra. Ela considera a variável gênero importante, integrando a diversidade de gênero enquanto diversidade cultural e social. Tem como ideal uma educação sem desigualdades, não só respeitadora das diferenças, mas fundamentalmente, valorizadora e reprodutora das diferenças entre o feminino e o masculino, princípio básico de uma equidade na educação (Gomes, 2012).

A escola coeducativa perspectiva a redução das desigualdades de gênero inerentes aos distintos processos de socialização, como também, a busca de igualdade entre os gêneros. Implica o reconhecimento de que a população estudante é uma realidade genderizada, que a igualdade educativa não é alcançável por uma igualdade de tratamento, isto é, reconhece e valoriza os aspectos positivos dos modelos femininos e

masculinos, permite que meninas e meninos experimentem formas de conduta de igual maneira. Considera práticas, saberes e vivências associadas ao modelo feminino e ao masculino, não se tomando, de um modelo em detrimento do outro, ou ainda, somente um dos modelos. Gomes (2012) reforça essa ideia ao destacar que este modelo educativo parte do princípio de que,

não há uma realidade humana, mas duas realidades, que brotam de dois seres, semelhantes e diferentes; não se rege pelo modelo masculino, ou falso neutro, como o faz a escola mista. Coeducar exige que se perspetive quer o modelo feminino, quer o masculino e que se valorizem os aspectos positivos de um e de outro. Coeducar significa ainda adoptar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da educação, visão que enviesa e limita o desenvolvimento das estudantes e dos estudantes (p.70).

Apesar dos quase 50 anos de debates em torno da promoção e instauração do modelo coeducativo, e tomando cuidado para não generalizar, é possível ressaltar que conforme apontam Altmann (2015); Auad (2020) e Gomes (2001) as escolas da contemporaneidade ainda não superaram totalmente as suas características históricas de separação de meninas e meninos, tornando a coeducação ainda um desafio em muitos desses espaços educativo.

Todas essas transformações do e no campo educacional afetaram e ainda afetam, sem dúvida, as formas de viver e de construir identidades de gênero na escola da contemporaneidade. A discriminação do gênero feminino, ao longo da história da educação, demonstra-nos que por detrás da aparente neutralidade e universalidade da sala de aula e da escola se escondem inúmeras relações de poder atravessadas pela dicotomia do feminino e do masculino.

02.02.01 “MARIAS” ÀS ARQUIBANCADAS, “JOÃOS” AO JOGO: UMA HISTÓRIA GENDERIZADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física enquanto componente curricular está presente ao longo de praticamente toda a estruturação histórica da escola, é possível identificar que este componente também atravessou, ao longo dos anos, diferentes concepções e formas de

tratar o conhecimento que guarda particularidades próprias em relação às demais disciplinas do currículo escolar. Na tentativa de compreender essas diversas particularidades que marcaram a institucionalização da Educação Física escolar em Portugal, a história nos conta que no final do século XIX,

a Educação Física já apresentava alguma importância no panorama sociocultural português, havendo um número razoável de estabelecimentos educativos públicos e particulares que promoviam a prática da ginástica, verificando-se a vontade das entidades políticas em promover a Educação Física nas escolas, aumentando as publicações que abordavam a problemática, criando-se ginásios e clubes, crescendo os praticantes e os adeptos” (Ferreira, 2004, p.199).

Apesar da relativa expansão da prática da Educação Física nos diferentes espaços sociais e do crescente reconhecimento de seu valor e importância, somente no século XX, iniciou-se oficialmente sua institucionalização escolar, com a publicação do primeiro Regulamento Oficial de Educação Física, Portaria nº 2:180, de 26 de fevereiro de 1920. (Januário & Hasse, 1999). Este regulamento estabeleceu o primeiro programa escolar de Educação Física em Portugal, traçando objetivos, métodos e conteúdos, além de importantes decisões nos domínios da educação escolar, da instrução militar e da formação corporal em geral. Neste documento entendia-se por Educação Física,

parte da educação que dirige a prática dos meios físicos, actuando sobre o corpo e por meio dele, tendo por fim o aperfeiçoamento e desenvolvimento harmónico e integral das funções orgânicas e formas de actividade individual, cooperando desta maneira na perfeição integral do homem (Silva, 2005, p.115).

A obrigatoriedade e regular prática da Educação Física nas escolas, apontava o caminho e enunciava um propósito muito apreciado da época e que muitas vezes estava presente nos discursos político pedagógicos proferidos ao longo das décadas seguintes, uma disciplina que devia proporcionar o desenvolvimento físico dos indivíduos. (Faustino, 2019). Em outras palavras, pode-se dizer que o princípio norteador da Educação Física era o desenvolvimento de corpos perfeitos. Uma linha de cunho militar, marcado pelos “exercícios militares”, atividades que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora as forças físicas.

Do ponto de vista da legislação que interferiu diretamente a organização e o desenvolvimento da Educação Física escolar, no ano de 1932, é aprovado um novo

Regulamento da Educação Física nas escolas (liceus) que vem enfatizar o valor da prática da ginástica. Este período foi bastante influenciado pela ginástica de Lingui, ou seja, a ginástica sueca torna-se progressivamente o método oficial adotado pela Educação Física escolar (Faustino, 2019).

A Educação Física, sobretudo a partir da década de 50, viveu um processo de desportivização que atingiu suas aulas na escola, e trouxe mudanças significativas nas os desportos, em especial, o futebol, basquetebol, voleibol e handebol, tornaram-se praticamente seus únicos conteúdos. Tal processo corresponde a um período de grande dinamismo, com a afirmação do desporto, constatável na própria criação do Fundo de Fomento do Desporto. Inicia-se com a publicação da lei sobre a reorganização da Educação Física Nacional e termina em 1974, com as consequências resultantes do golpe militar de 25 de abril (Faustino, 2019).

As aulas de Educação Física por muito tempo foram separadas por sexos (Griffin, 1985; McBride, 1990), possivelmente, com base nas tradicionais crenças acerca das diferenças do feminino e do masculino. Durante todos esses períodos, o ensino da Educação Física para meninas e meninos apresentavam diferenciação por sexo, ou seja, a Educação Física para as meninas baseava-se no desenvolvimento da flexibilidade, graça e agilidade. As formas de organização das propostas pedagógicas a elas restringiam a prática de muitos dos jogos coletivos, exceto aqueles ditos “apropriados”, além disso a prática de atividades de ginástica devia ter sua forma e intensidade de leve à moderada, enquanto que o ensino aos meninos caracterizava-se por exercícios de velocidade, força e agilidades (Gomes, 2012).

Finalmente, na década de 70, essa separação de meninas e meninos passou a ser cada vez menos frequente, tornando-se praticamente inexistente nas redes públicas e privadas de ensino, nas quais uma(um) mesma(o) docente é responsável por ministrar aulas de Educação Física para toda a turma. Acreditou-se que desta forma ambos, meninas e meninos, desenvolveriam habilidades, competências sociais e motoras em uma mesma variedade de atividades físicas e desportivas (Gonçalves, 1997). Contudo, é importante ressaltar, que a medida legal de “obrigar” as escolas e os componentes curriculares a tornarem os espaços educativos mistos, não garantiu uma igualdade de tratamento de estudantes e estudantes, a possibilidade de separá-los posteriormente, quando em quadra, no campo ou na pista, para a realização de alguma atividade (ou todas atividades) não deixou de existir, mas se tornou prerrogativa docente e não mais uma determinação legal.

Assim, docentes de Educação Física passaram a ministrar aulas para meninas e meninos, enfrentando dilemas com essa nova organização escolar (Gomes, 2012).

Não obstante, esse recorte histórico da Educação Física escolar em Portugal, revela uma história genderizada, repleta de discursos contraditórios e antagônicos na prática dessa área do conhecimento. A Educação Física nunca teve uma situação pacífica e consolidada no currículo nacional em Portugal, caracterizando-se por oscilações, rupturas e descontinuidades no seu desenvolvimento. As várias tendências registradas ao longo de sua história⁹, definiram claramente o que é apropriado para as meninas e para os meninos (Gomes, 2012).

A perspectiva hegemônica da Educação Física ainda parece cristalizada nas instituições de ensino, sua configuração deu-se como um lugar propício à construção de uma masculinidade hegemônica, deixando pouco espaço ou quase nada, para outras masculinidades e para as feminilidades, em outras palavras, não foi permeável as definições plurais de feminino e masculino (Connell & Messerschmidt, 2005). Estes fatos deixaram influências marcantes na escola, e conseqüentemente, no fazer pedagógico das(dos) agentes imersos nesse contexto, consentiram marcas indeléveis e repercussões que ainda hoje se fazem sentir na feminização do desporto, na construção de uma identidade desportiva escolar feminina e, em especial, na Educação Física escolar (Gomes, 2012).

⁹ Para maiores informações sobre as tendências da Educação Física ao longo da história consultar Faustino (2019).



**CAPÍTULO 03 – DILEMAS SOBRE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR E O GÊNERO FEMININO**

CAPÍTULO 03 – DILEMAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O GÊNERO FEMININO

O cerne desse capítulo, parte da premissa da escola como um importante local de socialização, um *locus* privilegiado, e especificamente, marcado através das relações de gênero. Na tentativa de compreender o ambiente escolar, em especial o componente curricular de Educação Física, como espaço de produção e reprodução de práticas democráticas, três importantes enfrentamentos foram necessários: o primeiro, diz respeito à importância de um olhar atento à cultura escolar (sistema educativo) das instituições educativas, na qual, a Educação Física está inserida, e suas diferentes instâncias, características, nuances, obscuridades e silenciamentos; o segundo, refere-se a reflexão sobre a instrução disponibilizada (ou não) para meninas e meninos, mulheres e homens, ou seja, os comportamentos, as ações direcionadas e intencionadas, de docentes durante a *práxis* pedagógica; e por último, salienta-se a importância de pensar acerca dos comportamentos das(os) estudantes em sala de aula, local por excelência de construções de gênero e de intervenções.

A partir desses enfrentamentos, ressalta-se ainda a pretensão de conjecturar sobre a inclusão, a diferenciação pedagógica e a equidade, mais especificamente, a equidade de gênero, encorajando o debate, o diálogo e a reflexão acerca da Educação Física escolar, como um componente curricular de relevância na construção das relações de gênero e no processo educacional de meninas e de mulheres.

03.01 A INTENÇÃO INCLUSIVA DA ESCOLA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL MISTA

Em Portugal, assim como em muitos países da Europa, existe a preocupação comum com uma educação que permita igualdade para todas(os) as estudantes e os estudantes. Uma educação que possibilite condições básicas para a existência de uma maior igualdade de oportunidades, de acesso a um pleno desenvolvimento individual e aos bens essenciais à vida em comunidade. No contexto português, a intenção inclusiva da educação, constitui-se em um princípio legal, destacado na Constituição da República

Portuguesa (1976), “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Art. 74º). O Estado visa promover a democratização da educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribuindo à igualdade de oportunidades, à superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de respeito, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Para além da Constituição da República Portuguesa, tal princípio, pode ser observado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) e no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). Segundo a LBSE (1986), a escola necessita promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, ou seja, é preciso garantir as aprendizagens curriculares de cada criança e adolescente que nela ingressa. Não diferente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, estabelece os princípios e as normas que garantam a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todas(os) e de cada uma das(os) estudantes.

Entretanto, a legislação e a documentação orientadora podem não se converterem, efetivamente, na prática de projetos de intervenção equitativa. Nesta perspectiva, Auad (2020), chama-nos a atenção para o fato de que a escola vem sendo um espaço social de conflito, de diferenças, distinções e desigualdades. Essa escola, que a sociedade ocidental moderna herdou, tem impressas ainda em suas “estruturas”, atitudes preconceituosas e de desigualdades de gênero. Atualmente, a grande maioria das escolas portuguesas adotam a cultura organizacional mista, estruturada por uma articulação equilibrada e coerente de valores (educação igual para todos e todas), normas (turmas mistas como garantia de uma igualdade de participação), legitimações (homogeneidade cultural) e conhecimentos empíricos (igualdade entre os gêneros a nível psicológico e pedagógico) (Gomes, 2012).

Um sistema de ensino baseado em uma interpretação uniformista da igualdade, em um currículo homogêneo, em uma pedagogia transmissiva e em uma organização pedagógica destinada a ensinar a todos e todas como se fossem um só, uma denotação clara de mecanismos que condicionam as normas, os espaços, os tempos, as(os) estudantes, as(os) docentes, os saberes e os processos (Machado & Formosinho, 2017).

Nessa “gramática” organizacional educacional, a disparidade dos resultados (efeitos) atribui-se unicamente as diferenças individuais, de nível cultural das(os) estudantes, dado que todas(os) têm direito à mesma educação em termos curriculares e pedagógicos. Em relação ao gênero, a feminilidade e a masculinidade não são entendidas como construções sociais, mas sim, como repercussões naturais do sexo¹⁰. Entretanto e apesar disso, assume-se uma homogeneidade cultural que passa pela percepção de que meninas e meninos são iguais, que o gênero e a diversidade não são relevantes para a seleção e organização do campo educacional, assim como para as atividades escolares (Gomes, 2012).

Neste sentido, fica ilustrado como o acesso universal à escola e o sucesso educativo remetem para paradigmas distintos de igualdade e de equidade e como estes refletem de modos diferentes de entender a justiça social e educativa. Conforme Gomes, Silva e Queiróz (2000),

a escola mista interpreta o termo igualdade como uniformidade, é androcêntrico, sendo as estudantes e os estudantes tratadas(os) como se a matriz cultural fosse a mesma [...] o princípio de igualdade de acesso não é suficiente para a possibilidade de igualdade de oportunidades [...] e o de equidade leva-nos mais longe e comporta outras implicações [...] implica a consciência de que respeitar apenas um conjunto de leis ou regras pode não ser suficiente para assegurar a justiça, o respeito pelas características únicas de cada sujeito (p.43).

Ao confundir igualdade com uniformidade, a escola interpreta que todas(os) as(os) estudantes tiveram (e terão) as mesmas (similares) experiências de vida e acervo cultural padronizado. Não reconhecendo, por exemplo, a própria pluralidade e diversidade social e livre existir. Por conta desse princípio de “estandardização do ser social” é pertinente perceber como as(os) agentes educacionais, docentes e estudantes, vem conjecturando as relações de gênero dentro dessa gramática educacional.

¹⁰ Conforme mencionado no capítulo anterior, entendemos que a construção de gênero, vai além do fenômeno biológico de classificação dos seres humanos ao nascerem, classificação dualista, binária de sexo masculino ou de sexo feminino. O gênero é a forma como essas características são representadas ou valorizadas no seio da cultura social, é uma construção multidimensional, um processo que se vai desenvolvendo ao longo da vida, no cotidiano das pessoas, uma questão de aprendizagem, de trabalho contínuo, uma categoria instável, dinâmica, contraditória, passível de transformações (Auaud & Corsino, 2017; Butler, 2015; Scott, 1995).

03.02 INTERVENÇÕES DO PROFESSORADO

A forma como as professoras e os professores concebem, orientam e organizam a sua *práxis* pedagógica tem papel fundamental nas relações de gênero no ambiente escolar. O desenho da experiência educativa é rabiscado cotidianamente por essas(es) agentes por meio da mediação dos processos de ensino e de aprendizagem. As(os) docentes precisam manter um olhar cuidadoso ao planejamento da aula, à seleção das atividades propostas, à maneira de apresentar as atividades as(aos) estudantes, à maximização do tempo de aprendizagem, à organização dos diferentes momentos em sala, à seleção dos materiais que serão utilizados, às dinâmicas de trabalho, à diversificação e adaptação de estratégias, aos métodos de ensino e à avaliação, de modo a respeitar a diversidade do alunado, pois cada estudante aprende de uma determinada maneira, com ritmos, motivações, necessidades e interesses muito distintos.

Entretanto, os fatos empiricamente observados sobre as percepções, as ações e as tomadas de decisões do professorado diante os processos de desenvolvimento das aulas de Educação Física, demonstram que a prática docente não vem oportunizando uma prática equitativa para meninas e meninos, no contexto educacional português (Gomes; Silva; Quéiroz, 2017; Silva, 2005).

Em relação a seleção de conteúdos e práticas, Condessa (2015); Condessa & Anastácio (2016); Gomes et al. (2004); Pomar (2006); Silva (2005), chamam atenção para as diferenças de oportunidades de práticas corporais entre os gêneros, claramente em desfavor das meninas. Apesar do reconhecimento docente acerca da promoção de um ensino inovador, de práticas mais atrativas para as meninas ou de práticas mais diversificadas no que diz respeito aos conteúdos (Pacheco; Condessa, 2012) o grande número de oferta de práticas físicas, jogos, competições, atividades desportivas durante as aulas ainda são marcadas e identificadas com os estereótipos masculinos (Silva, 2005).

Os incentivos e os campos de possibilidades oferecidos a eles são mais amplos às exigências esportivas, quando comparados aos que são disponibilizados a elas. Pomar (2006), salienta que as atividades oferecidas aos meninos em sua grande maioria são desportos coletivos de impacto e\ou invasão, como futebol, *rugby*, entre outros, e para as meninas, é relegado o voleibol, ou atividades ginásticas como prática habitual. Tais atividades são oferecidas, sem levar em consideração as competências individuais das(os)

estudantes, sendo ofertadas por uma questão sexista, ou de separação de gêneros, reforçando a genderização de atividades físicas e desportivas.

Condessa e Anastácio (2016) e Gomes *et al.*, (2017), identificaram um movimento de genderização das práticas corporais oferecidas. Uma valorização das práticas “masculinas” nas aulas de Educação Física. As atividades que exploram mais a sensibilidade, a estética, a expressão corporal, tais como, a dança e a patinação artística, ou atividades relacionadas a saúde e bem-estar são quase que totalmente esquecidas durante as aulas, enquanto os desportos coletivos mais populares como futebol, *rugby* e basquete, ganham papel de destaque.

De acordo com Silva (2005), esse tipo de intervenção reforça o paradigma de que as(os) docentes são portadoras(es) de crenças, de construções sociais, que condicionam as práticas corporais à uma adequação ao gênero, deixando de lado a preocupação da Educação Física de proporcionar um conjunto de experiências realistas que possibilitem que as estudantes e os estudantes aprendam a usar e relacionar-se positivamente com o seu corpo, não só em práticas esportivas, mas também físicas e artísticas. Gerando um efeito vicioso, ou seja, aquilo que é a crença da(o) docente, passa a ser a crença da(o) estudante.

Neste sentido Gomes *et al.*, 2017; Pomar (2006); Silva, Gomes e Goellner (2008), em seus estudos sobre a organização e estimulação dos processos de construção de conhecimento evidenciam a ausência do gênero no planejamento e organização dos processos de ensino das(os) docentes no componente curricular de Educação Física.

Preocupados ao cenário educacional, Pinheiro da Silva (2005); Pomar (2006); Silva *et al.* (2008) salientam que os contextos das aulas de Educação Física apresentam desiguais oportunidades de prática e sucesso provocadas pelas relações de poder assimétricas entre os gêneros, intitulado aos meninos o maior número de oportunidades e protagonismo nas aulas de Educação Física. Além disso, Pomar (2006) reforça que o ambiente da Educação Física não parece providenciar nenhum poder emancipador no que respeita à situação das meninas no desporto, na medida em que reproduzem e reforçam crenças e ideologias androcêntricas¹¹ do desporto.

¹¹ Predominância do masculino ao mundo esportivo. A prática esportiva foi concebida por homens e para os homens e a presença feminina foi sendo lentamente tolerada/aceita. Essa persistente dominância de um inconsciente androcêntrico tem suas raízes históricas, culturais e políticas (Gomes, 2012). Para Boudieu, (2012) o princípio de dominante “é um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos

As ideologias de gênero estão representadas e podem ser observadas numa série interminável de situações no contexto da Educação Física escolar, como por exemplo: quando docentes comparam as atuações das meninas a dos meninos e/ou são apreciadas na presença destas(es), ou quando as atividades se modificam ou terminam porque se parte do princípio que as meninas não são capazes de participar com ou contra os meninos (Loreiro, 2011; Silva, 2005; Pomar, 2006; Silva et al., 2008). Esse preceito também é observado nas percepções das estudantes que denunciaram e expressaram uma clara consciência das desiguais oportunidades de prática e sucesso, ou seja, um desajustamento de oferta provocadas pelas relações de poder assimétricas entre os gêneros (Pomar, 2006).

Outras evidências levantadas, demonstram que a prática de docentes ao desenvolver conteúdos, ou aplicar uma atividade, reforçam estereótipos de gênero, ao invés de minimizá-los (García, Bartoll & Montero (2016); Silva et al. (2008). Scraton (1995), alerta, que muitas vezes, esses estereótipos construídos pelo professorado, como a preocupação com a vulnerabilidade física feminina, são utilizados para justificar a oferta de atividades diferentes segundo o gênero das(os) estudantes. De acordo com Pomar (2006)

a diferenciação nos protótipos do feminino e do masculino coaduna-se com as percepções tradicionais [...], em que é visível, no caso da categoria feminina, a ausência de atributos relacionados com o poder, a autonomia e a orientação para o sucesso. A internalização inconsciente destas concepções sociocultural rígida influencia as atitudes e os comportamentos individuais, dificultando a evolução positiva dos estereótipos de gênero (p.71).

Em relação aos comportamentos sócio comunicativos, como a participação verbal, as interações sociais entre os pares e interações interpessoais entre docente e estudante, Loureiro (2018); Ribeiro, Santos, Freitas, Correia, e Rubin (2015) e Silva (2005), denotam desvantagens para as meninas, ou seja, o incentivo e o envolvimento pessoal das(os) docentes é maior com os meninos do que com as meninas. Já os resultados encontrados por Jes, Carsan e Rioja (2016) discordam, retratando uma realidade de tratamento equitativo entre gêneros.

corpos” (p.35), estando desse modo, a dominação masculina no desporto, tecida no nosso inconsciente e esquecida de ser questionada/tensionada.

A relação entre os gêneros e o rendimento escolar na Educação Física parece não ter merecido, por parte das(os) investigadoras(es) muita atenção. Na realidade, são escassos os estudos que analisaram a associação entre estas duas variáveis (Pereira, Costa, & Diniz, 2009). Segundo Condessa (2015) e Pereira (2014), as meninas apresentam piores resultados do que meninos no componente curricular da Educação Física.

A respeito dos níveis de motivação das(os) estudantes, as(os) docentes reconhecem a falta de motivação e desinteresse das meninas (Pacheco; Condessa, 2012). Além disso, o olhar docente aponta fatores motivacionais diferentes delas e deles. De acordo Martins e Marques (2012), a autoeficácia percebida e a diversão são aspectos que as meninas associam a uma melhor e maior participação na Educação Física.

A(o) docente, enquanto mediadora(or) de estratégias de suporte à autonomia, parece não estar a produzir efeito a elas. Conforme Condessa e Anastácio (2016), Condessa (2015), Pacheco e Condessa (2012), a prática docente não vem ajudando à formação de um bom esquema corporal e de comportamentos autônomos de prática de atividade física e desportiva às meninas. Condessa e Anastácio (2016.), alerta que se as práticas oferecidas pela Educação Física escolar não se ajustarem às meninas, pode-se criar um verdadeiro fosso entre a jovem e as práticas corporais.

De acordo com todos esses fatos empiricamente observados, fica evidente que durante as aulas de Educação Física são desenvolvidos mecanismos pelas(os) docentes, de maneira implícita e/ou explícita, que estão produzindo em muitos momentos da sala de aula, efeitos em favor das diferenças hierarquizadas e dos estereótipos de gêneros.

03.03 INTERVENÇÕES ESTUDANTES

Se por um lado, o comportamento docente é essencial para as configurações de ensino e aprendizagem de meninas, por outro lado e não menos importante os pensamentos e os comportamentos das(os) estudantes apresenta papel relevante na codificação, configuração e estruturação dessa variável no contexto da Educação Física. Segundo, Louro (1997) as(os) estudantes não são passivas(os) receptoras(es) da *práxis* pedagógica, elas(eles), ativamente se envolvem e são envolvidas(os) nessas ações, ou seja, reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. As suas dimensões cognitivas, afetivas e perceptivas de pensamentos e o reflexo dessas sobre seu

comportamento, podem influenciar significativamente os processos de desenvolvimento da Educação Física. Tais influências podem ser observadas por meio de múltiplas vertentes, seja pelos seus sentimentos, suas emoções, seus comportamentos, suas atitudes, suas interações sociais, suas motivações, seus desempenhos motores, seus comportamentos afetivos e/ou suas preferências pessoais.

Os estudos que tratam sobre os sentimentos e emoções das meninas e dos meninos nas aulas de Educação Física (Condessa, 2015; Condessa; Anastácio, 2016; Desporto, 2009; Duarte, 2018; Pacheco; Condessa, 2012; Pereira, 2014; Silva, *et al.*, 2009; Silva; Gomes; Goellner, 2008; Vaz, Califónia, Silva, & Rodrigues, 2010; Ventura, 2014), sinalizam que os meninos demonstram um sentimento de bem-estar e pertencimento maior do que as meninas. Elas por muitas vezes, expressaram sentimentos desfavoráveis quanto às suas experiências em sala de aula, demonstrando-se mais indiferente a este sentimento, mantendo atitudes de desinteresse, nas diferentes fases de escolaridade. Rosa (2012) e Vaz *et al.* (2010), detectaram nas meninas uma maior ameaça à sua autoestima, maior medo do fracasso e de julgamentos, justificando seu menor interesse em aderir às práticas ou engajamento nas aulas de Educação Física. O peso de uma crença internalizada, um sentimento introjetado faz com as meninas assumam uma autoafirmação de fracasso antecipado.

Em relação aos comportamentos e atitudes das(os) estudantes. Pereira, Costa e Diniz (2009) e Santos (2001) observaram uma grande variabilidade de comportamentos e atitudes no modo de participação das(os) estudantes, tanto entre os dois grupos de gênero como no seio de cada grupo. As ações mais agressivas dos meninos e o comportamento pouco assertivo das meninas foram os padrões característicos mais frequentemente observados.

Além disso, os estilos de participação de meninas e meninos parecem ser influenciados pela natureza da atividade e por fatores contextuais e individuais como as características relacionais e pessoais, ou seja, suas participações estão entrelaçadas pelos sentidos de feminilidade e masculinidade predominantes nas atividades dirigidas nas aulas, nos conteúdos selecionados e na forma de organização de tais conteúdos.

Santos (2001) destaca, que a participação em aula é algo mais complexo que o binômio participar *versus* não participar, pois nem todas(os) estudantes estão em sala de aula de maneira efetiva do proposto. Enquanto algumas(uns) adotaram posturas ativas,

respondendo ativamente ao solicitado, interagindo, outras(os), embora estejam corporalmente presentes em sala de aula, realizam as atividades de forma bastante limitada, sem atuar de modo efetivo. Existe ainda aquelas(es) que transitam entre as(os) colegas sem ao menos tentar se movimentar. As aulas de Educação Física são ao mesmo tempo muito ricas para umas(uns) e pouco para outras(os), com grande envolvimento de algumas(alguns) e nenhum interesse de outras(outros), que participam simplesmente por obrigação. O importante a ser destacado é que aquelas(es) estudantes que se excluem ou apenas ocupam o espaço sem uma atuação expressiva são na sua maioria meninas.

Em relação a interação social entre as(os) estudantes, Silva *et al.* (2008; 2009), observaram que as percepções dos gêneros são completamente diferentes, enquanto meninas percebem a existência de más relações entre os gêneros durante as aulas de Educação Física, meninos entendem existirem boas relações. As estudantes queixam-se diante de atitudes dos seus colegas que as incomodam, as ofendem e as levam a um desinvestimento nas atividades, ou seja, as situações ofensivas e de ridicularização diante as prestações das meninas parece influenciar sua relação e sua participação durante as atividades de um ambiente educativo desabitado de igualdade (Silva, *et al.*, 2009). Além disso, enquanto as interações entre meninos tendiam a assumir uma forma física e competitiva, as interações entre as meninas assumiam uma forma verbal com conteúdo geralmente do âmbito privado, sendo também mais cooperativas (Pomar, 2006).

A motivação caracteriza-se por um processo que mobiliza a(o) estudante para uma ação, que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza a atividade para um resultado (Carraça, 2017). Segundo Carraça (2017); Condessa (2015); Januário, Colaço, Rosado, Ferreira, e Gil (2012); Lima (2010); Martins & Marques (2012); Pacheco (2008); Rosa (2012) e Santos (2001) a base da motivação, de desejo, de intenção, de interesse, de vontade ou de predisposição durante as aulas de Educação Física é significativamente diferente quando comparados meninas e meninos. Meninas são menos motivadas e apresentam menores níveis de satisfação durante as aulas, apresentando atitudes de desinteresse, falta de motivação para alguns conteúdos, atividade e/ou práticas e pouca intenção de continuar como uma prática de atividade autónoma.

Januário *et al.* (2012) e Rosa (2012) destacam a existência de fatores motivacionais específicos para cada gênero. Meninos, frequentemente, apresentam maior gosto e habilidades pela prática de atividades físicas, consideram o espaço da Educação

Física como um momento de convivência com os amigos, enquanto as meninas são mais motivadas pelas oportunidades sociais que as práticas corporais oferecem, estão menos centrados na execução das tarefas propostas.

Fernandes (2011); Pinheiro da Silva (2005) e Pomar (2006) em suas análises, chamam atenção para as distintas maneiras que meninas e meninos lidam com a aprendizagem de conteúdos. Meninos arriscam-se mais e sentem-se com maior sucesso nas aprendizagens, demonstrando mais confiança nas próprias capacidades e habilidades corporais, já as meninas apresentam percepções mais variadas, tendencialmente mais modestas. Em outras palavras, meninos apresentam maior auto percepção de competência para realizar diferentes tarefas. Este autoconceito positivo dos meninos tem refletido em melhores rendimentos escolares, melhores obtenção de êxito nas práticas corporais e a um melhor aproveitamento das atividades e manutenção do interesse e envolvimento nas tarefas (Condessa, 2015; Pereira, 2014; Santos, 2001).

Neste mesmo sentido, outras pesquisas têm mostrado uma relação significativa entre capacidade motora, atividade física e gênero durante as aulas de Educação Física (Pereira, 2014; Quitério *et al.*, 2017; Rodrigues, 2014; Ventura, 2014), na qual, mostram que as meninas são consideradas menos habilidosas para a prática desportiva e com níveis de capacidades motoras inferiores quando comparadas aos meninos, em outras palavras, as aprendizagens das habilidades especializadas das atividades físicas e/ou as metas de aprendizagem delas são inferiores quando comparados a eles. Ainda no contexto das concepções ao desempenho de habilidades e competências durante as aulas de Educação Física, os meninos preferem uma orientação para o treino das capacidades motoras, enquanto as meninas para a promoção de momentos de convívio e de lazer (Pereira; Costa; Diniz, 2009).

Pomar (2006), estudou as percepções das(os) estudantes, particularmente aquelas que diziam respeito as relações de gênero. Durante a prática dos jogos coletivos, a autora observou o uso mais explícito de argumentos estereotipados, focalizando os comportamentos e as aptidões de cada gênero, bem como o relacionamento entre os gêneros. Marques (2002) e Santos (2001), constataram a frequente exclusão das meninas pelos meninos, o seu retraimento nas situações de finalização, o menor número de contatos com a bola e um estatuto hierárquico inferior nos episódios de organização e de formação de grupos nas aulas de Educação Física. Estes comportamentos de gênero que ignoram a presença do feminino nas atividades e/ou pelos comentários depreciativos

quando da sua participação, impedem e/ou afastam meninas das práticas corporais nas aulas.

Um outro conjunto de estudos, tratam das preferências e como as(os) estudantes classificam as diferentes práticas corporais e a consequente estereotipia de gênero em relação a adequação de gêneros à essas práticas (Gomes; Silva; Quéiroz, 2017; Silva. *et al.*, 2009). As justificações apresentadas centram-se, fundamentalmente, em uma visão estereotipada do corpo feminino e masculino, e numa visão normativa de padrões de movimento de feminilidade e de masculinidade das diferentes modalidades desportivas. Outro fator importante, visualizado nesses estudos, é o fato das estereotípias serem menos expressivas quando as(os) estudantes referem-se aos indivíduos do mesmo gênero, e mais acentuadas quando os juízos se reportam ao outro gênero, principalmente quando a apreciação é realizada pelos meninos. Esses juízos de valores de cada estudante acerca das suas capacidades, habilidades motoras e acerca das que atribui às pessoas do outro gênero, parecem condicionar as predisposições de organizações em grupos de trabalho por separação de gêneros durante as aulas (Silva et al., 2008).

A respeito dos processos avaliativos, as(os) estudantes entendem que os meninos obtêm classificações superiores as das meninas. Os fatores biológicos, culturais e aqueles relacionados as(aos) docentes são os apontados para justificar essas diferenças (Gomes, 2012). Além disso, a autora salienta relatos de estudantes que tiveram as suas classificações contestadas pelos colegas de turma que não aceitavam que meninas pudessem obter notas elevadas na disciplina de Educação Física.

A maioria dos estudos sobre os efeitos formativos da Educação Física quanto à sua influência nas futuras decisões de prática de atividade física e/ou desportiva autónoma, revela-nos uma diferenciação significativa entre os gêneros. Meninas tendem a ser fisicamente menos ativas que os meninos e esta diferença é observada principalmente durante a adolescência (Gomes; Silva; Quéiroz, 2017; Loureiro, 2011; Matos; Almeida; Pereira, 2017; Padez *et al.*, 2004; Rodrigues, 2014; Seabra *et al.*, 2008).

Para muitas estudantes, a escola representa a única possibilidade de vivenciar experiências corporais de maneira regular. No entanto, verifica-se, que o conhecimento transmitido nas aulas não está sendo aproveitado como referência na vida adulta e muito menos no cotidiano de meninas e mulheres (Marques, 2002). Elas na grande maioria das vezes, não possuem vontade de continuar praticando atividade física além do contexto

escolar ou ao longo de suas vidas. Já eles, apresentam mais autonomia, como por exemplo, ao andar de bicicleta, a pé, de *skate* ou praticar algum desporto junto aos amigos, conduzindo, portanto, à adoção de um estilo de vida ativo e saudável (Matos; Almeida; Pereira, 2017; Padez *et al.*, 2004).

De maneira geral, os estudos levantados demonstram as muitas fragilidades do sistema educacional português em relação ao gênero. Uma rede existencial de múltiplas tensões, desigualdades, que acabam sendo enaltecidas de maneira silenciosa, e não raro silenciadas, nas diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem, seja pela influência das(os) agentes educacionais (docentes e estudantes), e/ou pelo sistema educativo (**Figura 2**).

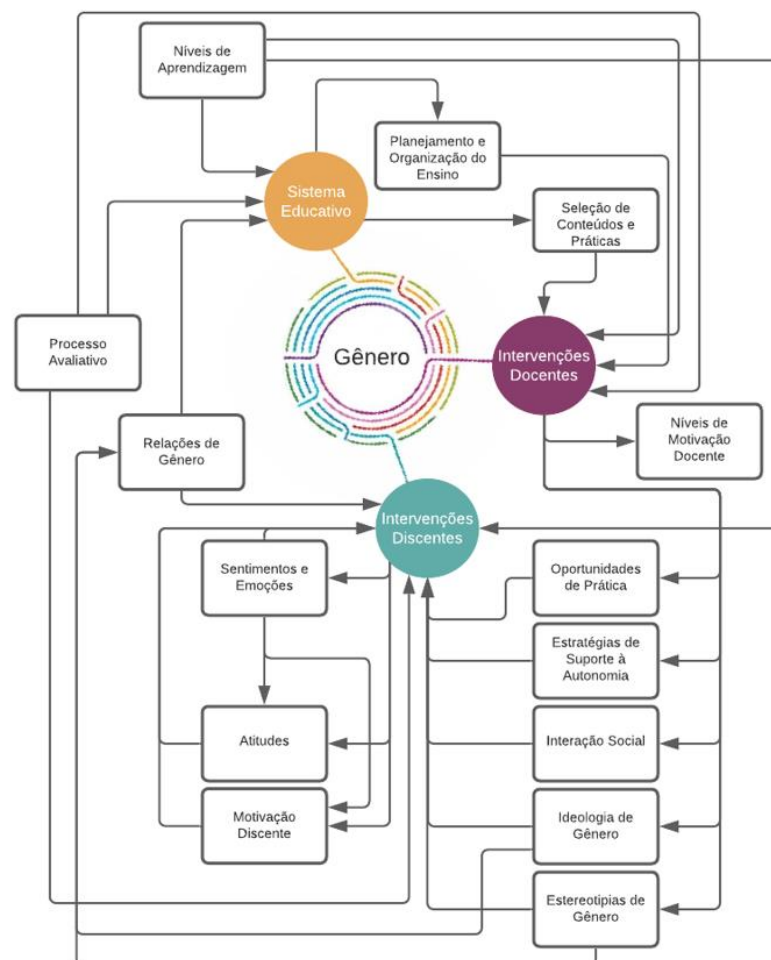


Figura 2: Rede existencial de múltiplas tensões silenciadas e que se expressam silenciosamente.

Fonte: Produção da própria autora (2021).

03.04 DIREÇÕES À UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MAIS JUSTA, DEMOCRÁTICA E EQUITATIVA

De acordo com as observações evidenciadas ao longo desse capítulo, nota-se claramente, que a frequência ou coexistência de meninas e meninos em uma mesma escola, e aulas de Educação Física (educação mista), não estão cumprindo com as discussões e reflexões sobre o gênero no espaço formativo educacional, nem tão pouco, o feminino e o masculino estão sendo (re)pensados e valorizados com a mesma intensidade. Em outras palavras, a educação mista não está garantindo o término das desigualdades entre os gêneros. Se por um lado, essa educação possibilita uma educação democrática entre os gêneros, por outro lado, ela não garante uma educação para a e (na) democracia para as meninas¹². O componente curricular de Educação Física, ainda se configura como um espaço de contribuição para uma visão normalizada e binária sobre o feminino e o masculino, colaborando para a circulação de discursos sociais sobre a impotência e a inferioridade do feminino.

Diante disso, provavelmente você está se perguntando: Já que a escola mista não acabou com as desigualdades de gênero, que regime educacional devem elas assumirem? Tentaremos aqui apontar uma reflexão, em direção a uma estratégia para o combate aos conflitos de gênero e as relações de poder existentes. Propomos a adoção de uma outra “gramática” escolar, a coeducação, ou seja, nossa tentativa é de fornecer dados, sólidos argumentos para a transformação de uma Educação Física mista (coexistência de meninas e meninos) para uma real experiência coeducativa (reflexão para a coexistência de meninas e meninos).

Entretanto, a construção de outras gramáticas escolares implica repensar os valores culturais, sociais e de gênero que atravessam a Educação Física, desconstruindo a normalização, rompendo com a divisão polarizada entre o feminino e masculino, considerando as variações de gênero e sexualidade, diluindo fronteiras e permitindo seu cruzamento (Altmann, 2015). Trata-se de trilhar múltiplos caminhos para meninas e

¹² Segundo a socióloga Maria Victoria Benevides, a educação democrática corresponde ao processo educacional permeado por regras democráticas durante seu desenvolvimento. Já a educação para a (na) democracia, de maior profundidade e abrangência ocupa-se da formação integral das pessoas para a vivência de valores republicanos e democráticos. Essa diferenciação torna-se importante na compreensão de que a existência de uma educação democrática não garante uma educação para a democracia (Benevides, 1996).

meninos, numa agenda plural de transformação das formas pelas quais são produzidas e reproduzidas as relações de gênero nesta área do saber, seja pelas(os) agentes educacionais (docentes e estudantes), ou pelas práticas pedagógicas em sala de aula (deixando de ser polarizadas e desiguais).

A eliminação dessas desigualdades e/ou estereotípias (nos currículos, nas práticas pedagógicas, na formação das(os) agentes educativos e/ou nos materiais pedagógicos) e a busca por uma educação voltada para os valores da cidadania que se fundamente no desenvolvimento de práticas coeducativas, que vise a equidade de gênero, que não se ponha em conformidade com concepções estereotipadas do feminino e do masculino, são imprescindíveis para que meninas e meninos possam ver-se como iguais, com as mesmas possibilidades e direitos (Aua; Corsino, 2017).

Nessa perspectiva, conforme Aua e Corsino (2017),

uma Educação Física coeducativa promoveria a igualdade de valorização entre o feminino e o masculino, assim como o debate dos significados acerca do que conhecemos como feminino e masculino, a partir da existência de diferentes femininos e masculinos. Tal projeto igualitário tornaria as vivências corporais não enclausuradas no âmbito de um ideal modelar para meninas e para meninos, padronizando no que é aceito como habilidade e como competência para cada um dos gêneros (p.39).

Implica dessa forma, o reconhecimento de que a população estudante é uma realidade genderizada, e no âmbito da Educação Física significa “integrar a diversidade de gênero enquanto diversidade cultural corporal” (Gomes 2001, p. 18). Isto é, reconhecer e valorizar os aspectos positivos dos modelos femininos e masculinos, permitir que meninas e meninos experimentem formas de conduta de igual maneira. Considerar práticas motoras e vivências associadas ao modelo feminino e masculino, não se tomando, deste modo, um modelo em detrimento do outro, ou ainda, somente um dos modelos.

Contudo, a equidade de gêneros abrange, necessariamente, tanto as questões estruturais como as questões existenciais em uma estrutura educativa (Penny, 2002). As questões estruturais, são aquelas relacionadas ao processo organizacional institucional, sala de aula, metodologia, conteúdos, avaliação, entre outros, enquanto as questões existenciais, referem-se a maneira de ser, estar e agir dos agentes do processo educacional, em outras palavras, é necessário haver, da parte da organização, competência inovadora

ao nível da adaptabilidade, da identidade, da percepção do meio ambiente e da integração dos seus membros. Marques (2010) considera que, para uma organização sobreviver e se desenvolver, tem de revitalizar a sua cultura, aproximando-a dos padrões da democracia, de uma nova cultura organizacional de escola que contemple a inclusão e a educação democrática.

É preciso pensar e/ou repensar no modelo educativo e seus processos em torno de cada estudantes enquanto identidades irrepetíveis, plenas de potencialidades, respeitando e valorizando as diferenças (Gomes, Silva, & Queiróz, 2000). Em outras palavras,

é necessário que os modelos de ensino e aprendizagem tenham a pessoa como o centro das preocupações educativas e das atividades docentes, de modo que se atinja a formação integral e se desenvolvam e aperfeiçoem as capacidades de cada pessoa (Gomes, 2001, p. 13).

É um equívoco pautarmos pelo princípio de que em uma turma todas(os) são iguais, tampouco, que a equidade é alcançada pelo trato de todas(os) as(os) estudantes da mesma maneira. A coeducação visa atender cada estudantes levando em consideração as suas necessidades e potencialidade, orientando as ações educacionais de acordo com a singularidade de cada uma(um), reduzindo as condições desiguais pré-existentes através de discriminações positivas, assegurando que as concepções historicamente construídas levem um tratamento diferenciado, permitindo a equidade à todas(os) (Alves, 2017).

Conforme Machado e Formosinho (2017), quando em uma determinada aula ou atividade as(os) estudantes não são diferenciadas(os), entre outros aspectos, como estudantes ou estudantes, incorre-se grande erro, no sentido em que não se mostra possibilidades de atuação face a uma sociedade plena de assimetrias de gênero, não se alteram comportamentos ou atitudes, nem tampouco se questionam crenças.

Uma interpretação enviesada de equidade, revela-se na negação a diferenciação do ensino. Uma turma é composta por estudantes e estudantes diferentes em capacidades, interesses, recursos, experiências, conhecimento e maneiras de aprender. Conforme, Gomes (2001), “tratá-los ou ensiná-los de igual maneira perpetua clivagem e escamoteia a individualidade subjacente” (p.51). Machado e Formosinho (2017) corroboram, salientando que um tratamento de igual maneira, na prática, é impossível e nenhuma(um) docente, consegue lidar com a assimetria das(os) estudantes do mesmo modo.

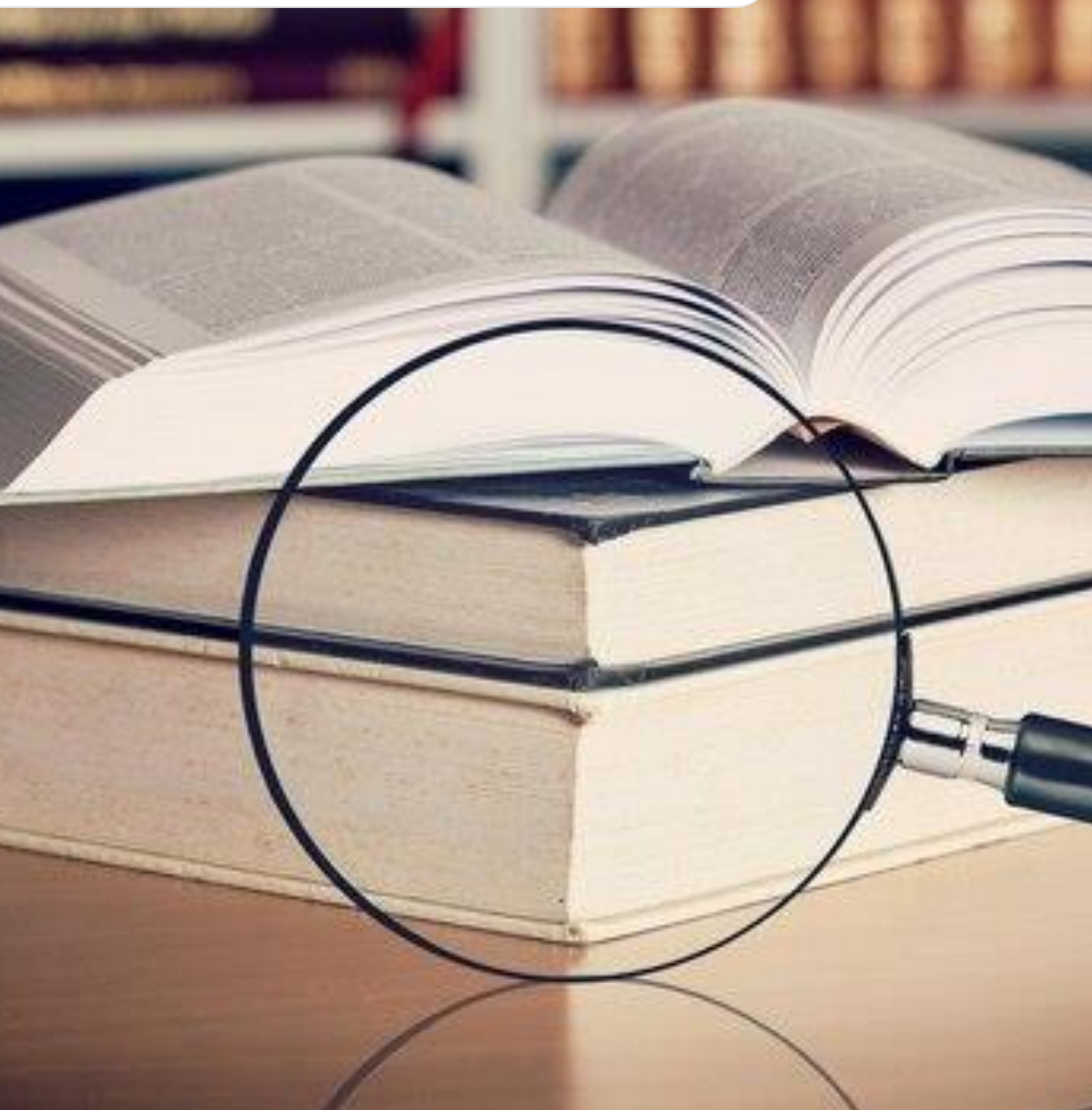
Neste momento entende-se particularizar, e fazer recair a atenção para uma Educação Física, como um espaço acessível a todas(os), local onde as questões de gênero, são preocupações centrais uma vez que se trata de um espaço misto e não de um espaço de mistura. Um espaço que propicia as meninas e aos meninos experiências positivas e importantes nas suas vidas, que não tenham como eixo orientador estereótipos e preconceitos de gênero (Gomes, 2001).

A Educação Física à luz dos conceitos coeducativos perspectiva-se pela redução das desigualdades entre gêneros inerentes aos distintos processos de socialização e pela eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino. Em outras palavras, o modelo coeducativo visa contribuir para maior justiça social, dirige a sua ação para o combate do insucesso e da exclusão social e, por isso, se concentra na melhoria dos processos educativos, conseqüentemente, na equidade de oportunidades.

Por fim, todas essas reflexões visam contribuir para iluminar os campos de possibilidades, compartilhar pitadas de inspiração para que a Educação Física, possa ser um local de promoção de espaços e caminhos justos e democráticos para as(os) diferentes estudantes. Vocacionando para um ensino de qualidade, que respeita a diversidade, a heterogeneidade e a formação integral das novas gerações. Um espaço que propicie a educação genuinamente democrática, que oportunize as mesmas oportunidades a elas e a eles, sem silenciamentos, uma vez que todo o ser humano tem direito à educação. Se assim for, temos claramente uma alavanca poderosa para o alcance da equidade educacional.

Notar a intersecção dos diferentes marcadores, ser sensível às hierarquias e desigualdades, além de propor uma agenda descolonizadora, implica, necessariamente, compreender que não há padronização possível no ambiente educativo. Nossos apontamentos, apresentam-se como um convite à proposição sobre essa temática a fim de expandir as reflexões sobre o gênero, ao universo da Educação Física escolar, ampliando o diálogo no âmbito acadêmico, mas, sobretudo, pensando em maneiras para propor uma Educação Física mais justa, democrática e equitativa.

**CAPÍTULO 04 – A FENOMENOLOGIA DOS PROCESSOS
DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO**



CAPÍTULO 04 – A FENOMENOLOGIA DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO

O desempenho escolar das(os) estudantes depende de um conjunto de fatores (macro, meso e micro), que direta ou indiretamente, podem influenciar as diferenças de ensino e aprendizagem entre elas(eles), tanto de forma positiva quanto negativa. A reflexão sobre os fatores micro e a discussão das suas influências são fundamentais para o processo de melhoria da qualidade da educação, e, por conseguinte, do processo equitativo de ensino e aprendizagem.

O enquadramento teórico do presente estudo à luz de uma tradição de investigação assenta pelas referências conceituais e metodológicas de quatro grandes paradigmas teóricos que têm inspirado a investigação sobre os processos de desenvolvimento do ensino (fatores micro); **i**) o paradigma dos processos de pensamento e ação da(o) docente; **ii**) o paradigma presságio-processo-produto; **iii**) o paradigma dos processos cognitivos mediadores ou de pensamento da(o) estudante; e **iiii**) paradigma ecológico.

Inicialmente esses estudos pautaram-se nos pressupostos que os traços de personalidade da(o) docente, influenciavam decisivamente o alcance das aprendizagens. O que implicou na valorização de características e traços de personalidade da(o) docente, como por exemplo, atitudes, interesses, aptidões intelectuais, formação profissional, idade e origem socioeconômica, na crença que tais indicadores permitissem sumarizar o perfil de “adequado de ser docente” (Gonçalves, 1994; Wittrock, 1986). Apesar desse paradigma reunir indicadores que caracterizassem o perfil desejável da(o) docente, pouco contribuiu para a definição de parâmetros da eficácia pedagógica, pois pouco se conseguiu comprovar hipóteses entre as associações dos traços de personalidade das(os) docentes com o ensino eficaz (Gonçalves, 1994; Henrique, 2004).

Afim de firmar a importância da(o) docente nos processos de ensino e aprendizagem, delineou-se a concepção paradigmática de investigação denominada de processo-produto (Henrique, 2004; Rosenshine, 1995). Esta corrente de lógica behaviorista e positivista, veio compreender as relações entre o desempenho da(o) docente e as subsequentes aprendizagens da(o) estudante. Seu fundamento básico,

consiste em definir a relação existente entre o que as(os) docentes realizam/desenvolvem em sala de aula (processo de ensino) e o que ocorre as(aos) estudantes (o produto das aprendizagens), ou seja, tem o intuito de compreender a eficácia do ensino por meio da observação sistemática das diversas variáveis dos comportamentos das(os) docentes (Rosenshine, 1997).

No entanto, esta corrente comportamentalista foi sendo enfraquecida gradativamente, visto não compreender a dimensão total da cultura do ensino, pois ao observar apenas a causalidade direta e linear do comportamento da(o) docente, deixava de considerar os motivos e objetivos que orientavam suas ações. Diante esse enfraquecimento desenvolve-se o paradigma dos processos cognitivos mediadores ou de pensamento da(o) estudante. Esse paradigma veio considerar uma nova dinâmica na relação pedagógica, concebendo a influência mútua entre as ações de docentes e estudantes, ou seja, todas as ações das(os) docentes durante o processo de ensino influencia o comportamento das(os) estudantes, assim como, o comportamento das(os) estudantes influencia a forma como as(os) docentes planejam e desenvolvem o ensino (Nolasco, 2007).

04.01 FATORES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A estruturação dos fatores de ensino e de aprendizagem pode se desenvolver em três níveis (Fialho, 2017) (**Figura 3**): 01) fatores de **nível macro** (amplo), aqueles que aludem ao cenário fora do contexto escolar, o ambiente social onde a(o) estudante está inserida(o); 02) fatores de **nível meso** (transitórios), aqueles relacionados à escola, no qual o ambiente educacional atua no desenvolvimento e moldagem dos conhecimentos, ações, valores e ideias do indivíduo; e 03) fatores de **nível micro** (restrito), aqueles relacionado às concepções, valores, atitudes e crenças das(os) agentes da sala de aula (docentes e estudantes).

Nesta configuração, os principais fatores relacionados ao nível macro são: (a) **as condições socioeconômicas**, relativas ao acesso a bens culturais e posses; e (b) **as relações familiares e influência familiar**. Para que o ambiente familiar seja favorável à aprendizagem, é importante estabelecer relações de ajuda, aceitação, cooperação e sensibilidade, na formação de hábitos, no desenvolvimento de atitudes que preparem

favoravelmente a criança ou adolescente para a aprendizagem escolar e a apoiem ao longo da sua escolaridade. Por outro lado, se a relação da família, for pautada em pressões, opressões, repressões ou falta de interesse, os reflexos na aprendizagem serão dados de maneira negativa (Reis, 2008).

Os fatores de nível meso, são aqueles relacionados a escola, que se coloca como o grande elo entre o nível macro e micro, se estabelecendo assim como campo de experiência do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse nível, os fatores que se destacam são: **(a) a relação da(o) estudante com a escola** enquanto instituição, na qual, deve estar pautada no prazer, para que o(a) estudante consiga prontamente responder às rotinas, tarefas e necessidades desse contexto educacional e seu rendimento seja ancorado em sua potência de vida, em outras palavras, a escola deve favorecer o estudante de capital psicológico positivo, ofertar-lhe as mais gratificantes experiências; e **(b) as relações sociais** entre a comunidade educativa, estudantes, equipe pedagógica, diretora(or), funcionárias(os) e docentes (Reis, 2008). O cultivo de uma comunicação eficaz entre as(os) agentes da comunidade educativa é fator fundamental para eficácia da escola e para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

O nível micro, tais fatores condicionantes, referem-se as relações dos signos, ações, contextos e interesses pessoais das(os) estudantes e docentes (Libâneo et al., 2008). Aqueles relacionados ao alunado destacam-se: **(a) o desenvolvimento cognitivo físico**, caracterizado pelo desenvolvimento biológico, fisiológico e psicológico das(os) estudantes; **(b) a motivação**, que guia a(o) estudante na busca de novos conhecimentos e contribui no desempenho nas tarefas escolares (Pereira et al., 1998). A motivação, tem se destacado no contexto educacional como um importante contributo do ensino eficaz e da aprendizagem significativa. Uma(um) estudante motivada(o) mostra-se ativamente envolvida(o) no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de determinado domínio; **(c) a desmotivação**, que age em contrapartida a motivação, influencia negativamente o processo de aprendizagem; **(d) a atenção**, refere-se ao tempo de concentração na realização de determinada tarefa, a ação provida de atenção será mais facilmente armazenada, enquanto o que é desprovido de atenção será descartado; **(e) e a prática**, que se refere à vontade da(o) estudante de executar repetidamente um comportamento quando

ele é coerente e alinhado com seus interesses, preferências e\ou necessidades (Pereira et all., 1998).

As(aos) docentes, os fatores de nível micro referem-se: **(a) as estratégias de ensino**, didática e práticas pedagógicas; **(b) a aproximação e a afetividade** com as(os) estudantes e a formação integral e significativa; e **(c) a relação da(o) docente com a infraestrutura disponível** e com as políticas educacionais (Libâneo, Ferreira, & Seabra, 2018). É de responsabilidade da(o) docente oferecer um leque de oportunidades e métodos, levando em consideração que cada estudante aprende de maneiras diferentes, com ritmos diferentes, com distintas motivações, necessidades e interesses. É preciso reconhecer quando um método não é compatível à eficácia pedagógica, todavia, não significa que a(o) estudante não irá mais aprender, tampouco o fim da aprendizagem, mas sim uma alavanca para a utilização de uma nova abordagem de ensino.



Figura 3: Estruturação dos fatores de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Produção da própria autora, 2021.

O constante levantamento e análise, sob diferentes ângulos, dos fatores de influência no processo de aprendizagem são fundamentais para a determinação, avaliação e combate dos problemas da educação. Inúmeras(os) investigadoras(es) dedicaram-se a estudar sobre os padrões de eficácia escolar (Bandura, 1977; Marques, 2010; Reis, 2008), fixando o enfoque em fatores de nível macro e nível meso, nos quais, a criança ou adolescente está inserido. Entretanto, segundo Fialho (2017), a partir da década de 80,

as atenções voltaram-se para a sala de aula [*nível micro*], sendo que a globalidade dos investigadores concorda que o impacto de decisões tomadas pelos estudantes e professores é maior do que a influência das decisões tomadas ao nível da escola, ou nível extra escolar (p.18).

Tendo consciência da grande complexidade e multidimensionalidade das variáveis envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, é preciso destacar em uma investigação sobre o desenvolvimento dos processos e efeitos da Educação Física, o papel importante e crucial dos fatores de nível micro.

Investigadoras e investigadores educacionais (Ahmad, 2008; Anacleto & Henrique, 2009; Anacleto, 2012; Arrufat, 1991; Gonçalves, 1997; Henrique, 2004; Januário, 1996; Januário, 1992; Nolasco, 2007; Ramos et al., 2011; Wittrock, 1986), estudaram proposições teóricas e metodológicas afim de melhor compreender esse *lócus* específico educacional (nível micro) a partir de seus multivariados fatores e agentes. É esse conjunto aberto de asserções, conceitos, logicamente relacionados orientam e fundamentam o pensamento teórico dessa investigação.

04.02 PARADIGMAS DOS PROCESSOS DE ENSINO

04.02.01 PARADIGMA PRESSÁGIO PROCESSO PRODUTO

O paradigma presságio processo produto, como o próprio nome diz, relaciona três variáveis: 1ª) variável de presságio, na qual, representa as características, as experiências e a formação da(o) docente; 2ª) variável de processo, representada pelas ações observáveis das(os) estudantes e das(os) docentes em sala de aula; e 3ª) variável de produto, que são os efeitos tanto a curto como a longo prazo do ensino (Petrica, 2003).

Para Cunha (1999), um dos aspectos mais relevantes deste paradigma foi o fato dele, emergirem duas grandes tendências: a tendência ALT (*Academic Learning Time*), em que os resultados das(os) estudantes são condicionados pelo tempo necessário ou tempo real para a aprendizagem; e a tendência ATI (*Attitude Treatment Interaction*), pela procura de correlação das atividades de ensino, de aprendizagem e as características das(os) estudantes.

Onofre (2000) refere que muitos estudos que utilizaram o paradigma do presságio processo produto permitiram a identificação das condutas de docentes que melhor se relacionavam com os progressos das(os) estudantes, utilizando-se, na observação dos comportamentos de ensino das(os) docentes, múltiplos sistemas de observação com o

objetivo de quantificar a frequência de diversos tipos de comportamentos e acontecimentos.

No entanto, este paradigma sofreu algumas críticas, como o fato de ignorar os dados qualitativos que contribuem para a explicação dos comportamentos das(os) docentes e estudantes, além disso, não levar em consideração os mecanismos cognitivos que influenciam os comportamentos das(os) docentes e estudantes.

Perante tais limitações, nasce o paradigma dos processos de pensamento e ação da(o) docente, assumindo o valor da experiência pessoal, dos processos de decisão e das convicções pessoais das(os) docentes.

04.02.02 PARADIGMA DOS PROCESSOS DE PENSAMENTO E AÇÃO DA(O) DOCENTE.

Este paradigma designa-se como uma corrente de investigação que busca compreender os processos que ocorrem na mente e na ação do professorado durante sua atividade pedagógica (Clark & Peterson, 1986; Januário, 1992). Trata-se de olhar as(os) docentes como pessoas, de as(os) considerar como construtoras(es) de sentidos e de significados sobre a realidade, na qual elaboram representações e concepções, fazendo parte de visões próprias do mundo (Januário, 1996).

Os pensamentos e as tomadas de decisões das(os) docentes norteiam a conduta em suas ações rotineiras em sala de aula, porém não constituem-se um todo relativamente homogêneo. Em outras palavras, nem sempre as concepções pessoais e a ação pedagógica se constituem como um todo coerente e coeso em termos da identidade docente. Diferenciam-se, pois cada docentes, enquanto sujeita(o) reflexiva(o), possui as suas concepções, crenças, juízos, teorias, pensamentos, atribuindo diferentes significados aos conteúdos e às várias conjunturas do ensino. Seus pensamentos, posturas e condutas são determinantes à eficácia dos processos de ensino (Ramos et al., 2011).

O paradigma “**Pensamento e ação da(o) docente**”, conglomerava três categorias bases de pensamento: pensamentos pré-interativos, pensamentos interativos e pensamentos pós-interativos.

Os **pensamentos pré-interativos** referem-se aos pensamentos que são concebidos durante a ação de planejamento. São aqueles que possibilitam estruturar e visualizar a

intervenção docente, por meio de proposições, preocupações ou pré-concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem, e mesmo de constructos mais gerais sobre processos de educação, socialização ou teorias de ensino. Essa categoria de pensamento contribui para uma estruturação e uma visualização prévia da intervenção, redução da ansiedade, da incerteza e de ações aleatórias e, principalmente, são o elo entre o pensamento e ação, ou seja, a(o) docente molda a aula em sua imaginação e essa modalização gera um desencadeamento de ações, expectativas e sentimentos (Januário, 1992; 1996).

Conforme Januário (1992), a(o) docente é guiada(o) pelos pensamentos tomados durante o processo de planejamento. Na fase de planejamento, os pensamentos pré-interativos de cada docente expressam a importância dos contextos de ensino traduzida na explicitação de critérios de ordem contextual e situacional na medida em que respeitam às condições de ensino e à especificidade de cada aula. (Anacleto & Henrique, 2009; Anacleto, 2012).

A segunda categoria, **pensamentos interativos**, também conhecida por “decisões interativas”, respeita os pensamentos e as tomadas de decisão durante a intervenção didático-pedagógica. São os processos psíquicos informativos, alternativos ou deliberativos enquanto decorre uma aula (Ahmad, 2008; Clark. & Peterson, 1986).

Segundo Clark e Peterson (1986), a frequência das decisões interativas em uma aula de quarenta minutos é de um valor médio de trinta decisões. Essas decisões se dão nos diversos momentos da ação docente, como: na escolha do ambiente de aprendizagem e sua organização, no tempo de aprendizagem, na identificação dos conteúdos, na diversificação de estratégias de ensino, nas metodologias utilizadas, na monitorização do progresso, na diversificação e adaptação de estratégias, no reforço da avaliação formativa, entre outros.

Por fim, os **pensamentos pós-interativos**, referem-se aos pensamentos e as tomadas de decisões posteriores a ação docente, ou seja, após o término da aula (Schon, 2000). Grande parte dos pensamentos pós-interativos dirigem-se para a apreciação da aula, em termos de julgamentos sobre a sua eficácia ou de ensaio de justificação da(o) docente em relação aos procedimentos adotados. Essas reflexões permitem realizar um balanço da aula e do seu planejamento. Outra característica desses pensamentos, é que eles representam o primeiro momento de planejamento, ou seja, proporcionam uma

"ponte" com as decisões de planejamento para a aula e/ou aulas seguintes, com os pensamentos pré-interativos (Januário, 1992; 1996; Ramos et al., 2011).

Os processos de pensamento da(o) docente como um todo, contemplam uma grande parcela da eficácia do ensino. Isso ocorre porque a maneira como as(os) docentes pensam, agem e reagem, determinam a ação educativa, ou seja, os processos cognitivos que ocorrem na mente das(os) docentes, suas concepções, crenças e teorias implícitas nas distintas fases dos processos de ensino e de aprendizagem interferem na ação educativa (Januário, 1996). Todo esse processo de decisões consiste em um trabalho que comporta os vários níveis de planejamento, desde o nível do plano escolar anual, ao plano de unidade didática, ao plano semanal e diário, até ao plano de aula. E que atravessa (implícitamente ou explicitamente) os três níveis de processo de ensino e de aprendizagem (macro, meso e micro).

Conforme Henrique (2004), as concepções dos pensamentos e das tomadas de decisões do professorado influenciam as interpretações das situações escolares, os juízos sobre os acontecimentos, as ações que empreendem ou não, bem como as oportunidades de aprendizagem das estudantes e dos estudantes. A intencionalidade da(o) docente em sala de aula, a partir de sua própria prática e de suas crenças, é uma via de legitimação de conceitos, préconceitos, esteriótipos e atitudes no campo do social (Arrufat, 1991; Januário, 1996).

No entanto, esta corrente comportamentalista foi perdendo a sua importância, gradativamente, visto não preencher por si só os requisitos necessários para a compreensão total da dimensão cultural do ensino, pois ao observar apenas a causalidade direta e linear do comportamento docente, deixava de considerar os motivos e objetivos que orientavam suas ações. Além disso, a aprendizagem era vista exclusivamente como produto das ações empregadas pela(o) docente (Henrique, 2004). Diante desse cenário, emerge um novo paradigma denominado de paradigma dos processos mediadores.

04.02.03 PARADIGMA DOS PROCESSO MEDIADORES

O paradigma dos processos mediadores, também conhecido como o paradigma do pensamento da(o) estudante, tem como ênfase o papel do pensamento estudante como

variável capaz de contribuir para melhor compreensão dos processos de desenvolvimento do ensino e de aprendizagem. Baseia-se na convicção de que os resultados desses processos se dão pela causalidade múltipla e recíproca entre os comportamentos das(os) professoras(ores) e das(os) estudante(os) (Januário, 1992; Pereira et al., 2001).

Além disso, os estudos envolvendo o pensamento dos estudantes constitui uma via alternativa para a compreensão dos efeitos dos processos de ensino e de aprendizagem e, ao mesmo tempo, inova no que diz respeito ao desenvolvimento de teorias e *designs* de análise do ensino (Rukavina, 2003).

De modo similar ao campo investigativo dos pensamentos da(o) docente, a perspectiva da mediação cognitiva estudante valoriza os processos mentais e implícitos das(os) estudantes, revelando os fatores motivacionais, percepções, expectativas, atitudes, crenças, valores, conhecimentos, experiências prévias e demais componentes afetivos e cognitivos, como intermediários entre a instrução, o desenvolvimento do processo e os resultados finais (Lee & Solmon, 1992; Rukavina, 2003).

O enfoque na mediação cognitiva das(os) estudantes propõem contribuir para a melhor compreensão do ensino e da aprendizagem, examinando como o comportamento de ensino da(o) docente influencia o que a(o) estudante verbaliza, pensa, acredita, valoriza e os reflexos destes componentes pessoais sobre o desempenho acadêmico.

Esse campo investigativo assume a existência de dois elos consecutivos entre o ensino e a aprendizagem. O primeiro deles entre o ensino e os pensamentos estudantes, ou seja, como a(o) estudante interpreta as ações que lhes são transmitidas e/ou direcionadas, e o segundo entre estes pensamentos e a aprendizagem (Wittrock, 1986).

O conjunto de interesses, sentimentos e motivações, permite as(aos) estudantes não só obter uma percepção pessoal dos acontecimentos em sala de aula, como também, configurar os processos de interações pedagógicas e as relações com os contextos e objetos de ensino, ou seja, a(o) estudante tem a possibilidade de selecionar a informação recebida pelos docentes. Vale salientar que o processo de tratamento dessa informação interfere diretamente na ligação entre os comportamentos de ensino da(o) docente e as aprendizagens das(os) estudantes (Gonçalves, 1997).

O efetivo ensino e aprendizagem dependem das atitudes das(os) estudantes em participar e persistir nas atividades significativas propostas pela(o) docente durante as

aulas (Lee & Solmon, 1992). A regulação entre os processos de desenvolvimento da sala de aula está alicerçada na transformação cognitiva da instrução recebida e processada pelo estudante (Wittrock, 1986). A complexa associação entre os pensamentos e os comportamentos estudante pode ser conceitualizada em função das características de entrada da(o) estudante, processos cognitivos por ela(e) empregada(o) e as ações que delas(es) resultam nas situações de aprendizagem. As características e experiências transportadas pela(o) estudante para o processo de ensino e de aprendizagem se consubstanciam na forma como encaram o objeto de aprendizagem, o conhecimento, as experiências anteriores e na percepção sobre os requisitos de habilidade e competência pessoal (Santos et al., 2019).

Tudo aquilo que as(os) estudantes pensam sobre as suas competências e desempenho, a maneira como ela(e) se vê, suas percepções, autoafirmações e pré-julgamentos interferem também, decisivamente, na sua aprendizagem, tanto de tarefas de âmbito cognitivo e de tarefas motoras, pois a aprendizagem é um processo construtivo no qual a(o) estudante exerce um papel ativo, singular e determinante (Pomar, 2006). Papel ativo, em razão dos processamentos atuantes das informações do meio e interpretação do ensino e das ações da(o) docente. Singular, visto que cada estudante é uma pessoa que possui singularidades nas percepções e representações dela(e) própria(o), tudo o que a(o) envolve e que com ela(e) interage, pois cada estudante é responsável na definição de quais estímulos serão tratados e qual aprendizagem será adquirida (Gonçalves, 1997).

Entretanto, é importante destacar, que o papel ativo da estudante ou do estudante no processo de ensino e de aprendizagem não desresponsabiliza a(o) docente, pelo contrário, a(o) docente é responsável pela condução do processo de ensino e de aprendizagem, na medida que está sob seu domínio a estruturação de situações de aprendizagem estimulantes, significativas e envolventes (Wittrock, 1986). Neste sentido a(o) docente pode não somente influenciar a formulação de crenças e atitudes positivas, mas também contribuir para alterar aquelas destoantes que são transportadas pelas(os) estudantes para o ensino e ambiente escolar, ou seja, a intervenção pedagógica pode assumir diferentes significados para as estudantes e estudantes (Januário, 1992; Wittrock, 1986).

Os processos de pensamento das(os) estudantes como um todo, contemplam uma grande parcela da eficácia do ensino. O aprofundamento acerca do conhecimento sobre

as(os) estudantes, no intuito de compreender o que elas(es) pensam, sabem e creem, pode ajudar a estruturar condições de ensino mais adequadas e democráticas.

04.02.04 PARADIGMA ECOLÓGICO

Partindo do princípio de que a situação de ensino é muito complexa e a investigação, neste domínio, é insatisfatória, no sentido de procurar estudar o seu contexto. De acordo com Piéron (1996), este paradigma vem reforçar a necessidade de se conhecerem os contextos de intervenção didática e da relação da escola com o meio em que se insere.

O paradigma ecológico tem por objeto o estudo das relações entre as exigências do envolvimento, ou seja, as situações que ocorrem na sala de aula e a maneira como as pessoas respondem (Doyle, 1988), em outras palavras, no modelo ecológico, a(o) investigadora(or) deseja compreender de maneira mais aprofundada no mundo da(o) participante e apreender as significações que esta(e) pôde elaborar. Corroborando Onofre (2000), destaca que uma das principais características do paradigma ecológico é a de entender que, o desenvolvimento da pessoa e o seu comportamento, não podem ser analisados sem considerar as relações de reciprocidade que estabelece entre ela(ele) e o ambiente que intervém.

De acordo com Hamilton (1983), as investigações do ensino pelo prisma do paradigma ecológico se assentam em quatro orientações: **1ª)** análise das interações entre docentes e estudantes no envolvimento físico e social em que essas relações se desenvolvem (sala de aula); **2ª)** compreende o ensino e a aprendizagem como processos interativos contínuos, mais do que uma relação de causa e efeito; **3ª)** analisa os comportamentos e pensamentos das(os) docentes e das(os) estudantes; e **4ª)** considera as interações (em sala de aula), não apenas em situações imediatas, mas também as influências que sofrem de outros contextos (sociedade, família, entre outros).

CAPÍTULO 05 – PASSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO



CAPÍTULO 05 – PASSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A pesquisa é uma espécie de busca de respostas para as dúvidas e os questionamentos que fazemos a nós mesmos. Ou ainda, é uma a busca de provas de conhecimentos a partir de certas inquietações, angústias ou hipóteses, que posteriormente poderão, também, ser questionadas por outras(os) pesquisadoras(es). A escolha da metodologia e dos métodos geralmente não é uma tarefa fácil, e se não tivermos segurança, esperteza, sagacidade, sequência metodológica e persistência, não raro poderemos nos perder e esquecer o real sentido do estudo. É importante salientar, que nossa escolha se pautou em caminhos, que não só permitiram a compreensão, mas sim, que valorizaram as interpretações dos dados sobre a questão investigativa.

O foco desse capítulo repousa sobre a definição da abordagem metodológica, descrição dos processos metodológico, determinação do campo empírico, identificação dos critérios de utilização e aplicação dos instrumentos e explanação da análise dos dados.

05.01 METODOLOGIA

Esta tese caracteriza-se pela abordagem qualitativa-quantitativa - *Mixed Methods Approaches*¹³ (Creswell, 2013). Para Creswell e Clark (2011), mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados, a pesquisa a partir de métodos mistos, envolve o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. Segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004), métodos mistos, é uma classe de pesquisa em que a(o) pesquisadora(or) combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos de pesquisa quantitativa e qualitativa em um único estudo.

¹³ Vários estudos identificam a evolução da abordagem do método misto, sua origem deu-se em 1959, quando os autores como Campbell e Fiske utilizaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas (Creswell, 2013), mais tarde, Jick (1979), destaca o interesse na convergência ou triangulação de diferentes fontes de dados quantitativas e qualitativas e, posteriormente, Creswell e Clark (2011), evidenciaram como desenvolvimento de uma metodologia de investigação distinta. Atualmente, os métodos mistos tem ganhado maior visibilidade nos últimos anos. Muitos estudos publicados têm incorporado a pesquisa de métodos misto em diversos campos das ciências sociais e humanas (Creswell, 2013).

O pressuposto central que justifica a escolha da abordagem de métodos mistos neste estudo, se dá pela natureza diversificada da amostra, bem como, os tipos de dados que se pretende obter. A interação entre os métodos qualitativos e quantitativos, permitirá melhores possibilidades analíticas, ampliando o entendimento incorporado tanto à pesquisa qualitativa quanto à pesquisa quantitativa, além disso, a utilização de múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, suprimindo as deficiências de cada uma. Isto proporciona, também, respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Creswell & Clark, 2011; Creswell, 2013).

A utilização de métodos mistos, permite que uma área inexplorada seja incorporada ao modelo analítico, favorecendo a construção de um desenho de pesquisa mais robusto. Quanto mais convergentes forem os resultados observados utilizando diferentes tipos de dados e/ou técnicas, mais consistentes são os resultados da pesquisa (Paranhos et al., 2016).

05.02 TÉCNICAS METODOLÓGICAS

Os processos metodológicos do estudo orientam-se a partir dos pressupostos oriundos do Estudo de Caso. De acordo com Yin (1994), o estudo de caso é um modelo de investigação empírica abrangente, representado por uma investigação com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados, que visa a compreensão de fenômenos contemporâneos dentro de um contexto social. Em outras palavras, trata-se de um processo metodológico aplicado para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente, na qual, busca-se apreender a totalidade de uma situação e, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo em um objeto.

Yin (1994), destaca que a utilização de estudo de caso facilita uma análise mais profunda, bem como, a compreensão de uma perspectiva holística que promove a compreensão do contexto de pesquisa e dos processos em execução. Lüdke e Marli (2012) corroboram, destacando que as investigações por meio de estudo de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação em um contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, utilizam múltiplas fontes de informações e observações.

Segundo Creswell (2013), o estudo de caso tem como característica a coleta de informações detalhadas utilizando vários procedimentos de coleta de dados, variando desde entrevistas, observações e documentos até materiais de áudios, durante um período de tempo prolongado. Por conseguinte, o caso, é o fenômeno que envolve o(s) espaço(s) e a(s) pessoa(s), em específico neste estudo, é representado pelos processos de desenvolvimento da Educação Física, por meio de estudantes e docentes de Educação Física da Educação Básica de escolas da cidade de Coimbra.

05.02 MATRIZ METODOLÓGICA DO ESTUDO

O estudo inscreve-se em algumas das tendências da moderna análise da dimensão cultural do ensino que inclui: o paradigma dos processos mediadores¹⁴, por ter a intenção de compreender as ações das(os) agentes educacionais (docentes e estudantes) e a influência dos diferentes fatores na *práxis* pedagógica; o paradigma do pensamento da(o) docente¹⁵ e pensamento da(o) estudante (Gonçalves, 1997; Henrique, 2004; Januário, 1992; Lee & Solmon, 1992; Pereira et al., 2001; Rukavina, 2003; Santos et al., 2019; Wittrock, 1986) pois pretende-se conhecer os pensamentos dessas(es) agentes e sua influência na mediação dos processo de ensino e de aprendizagem; e tudo isto à luz do paradigma ecológico¹⁶, porque se pretende estudar o ensino e a aprendizagem nas condições naturais em que ocorrem.

Trata-se de um estudo descritivo crítico da relação dos processos de desenvolvimento da Educação Física, seus efeitos e o gênero, suficientemente exaustivo para poder oferecer uma imagem ampliada da realidade do ponto de vista daquilo que é observável (dimensão visível dos processos) e daquilo que não se consegue ver, mas que está presente, condicionando, influenciando ou interferindo nessa ação (dimensão invisível dos processos).

Pela natureza multifacetada do objeto de estudo dessa investigação, a compreensão desse fenômeno realizou-se destacando três dimensões: **i)** a dimensão

¹⁴ Gonçalves (1997); Lee e Solmon (1992); Rukavina (2003) e Wittrock (1986).

¹⁵ Ahmad (2008); Anacleto e Henrique (2009); Clark e Peterson (1986); Henrique (2004); Januário (1996); Januário (1992) e Ramos et al. (2011).

¹⁶ Doyle (1988); Onofre (2000) e Piéron (1996).

contextual, física, temporal, organizativa e legislativa, em que decorrem essas práticas e significações; **ii**) a dimensão invisível, o ambiente psicológico com que as(os) docentes e estudantes empregam, nomeadamente o processo de decisão que conduzem a sua atuação e as percepções e crenças que a elas(eles) surgem associadas; e por fim **iii**) a dimensão visível, ou seja, os dados objetivos das práticas em sala de aula, ou seja, comportamentos das(os) docentes e estudantes e sua interdependência recíproca.

Diante esse preceito, a matriz metodológica do estudo pautou-se partir de três fatores determinantes de análise: **01) fatores de contexto; 02) fatores de presságio e 03) fatores de processo.**

- 01) os **fatores de contexto**, representado pela *variável inputs do contexto*, respeitam o ambiente educacional, a partir de sua organização (caracterização das escolas, infraestrutura e pessoal) e legislativa (Projeto Educativo da Escola e Políticas Curriculares) da escola e da Educação Física.
- 02) os **fatores de presságio**, referem-se as posições subjetivas do professorado e das(os) estudantes, ou seja, as suas características individuais, como: as suas competências cognitivas, conhecimentos prévios, expectativas, motivações, valores, crenças, concepções e percepções sobre si mesmos, sobre as(os) estudantes, sobre as(os) docentes e/ou sobre a própria instituição escolar, representado pelas *variáveis pensamentos das(os) docentes e pensamentos das(os) estudantes*.
- 03) os **fatores de processo**, os quais, refletem a dinâmica dos processos de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem, comportamentos da(o) docente e comportamentos das(os) estudantes e as interações. Designados nesse estudo pelas *variáveis comportamentos das(os) docentes, comportamentos das(os) estudantes*.

A matriz metodológica do estudo, a organização desses fatores, bem como suas variáveis podem ser observados na **Figura 4**.

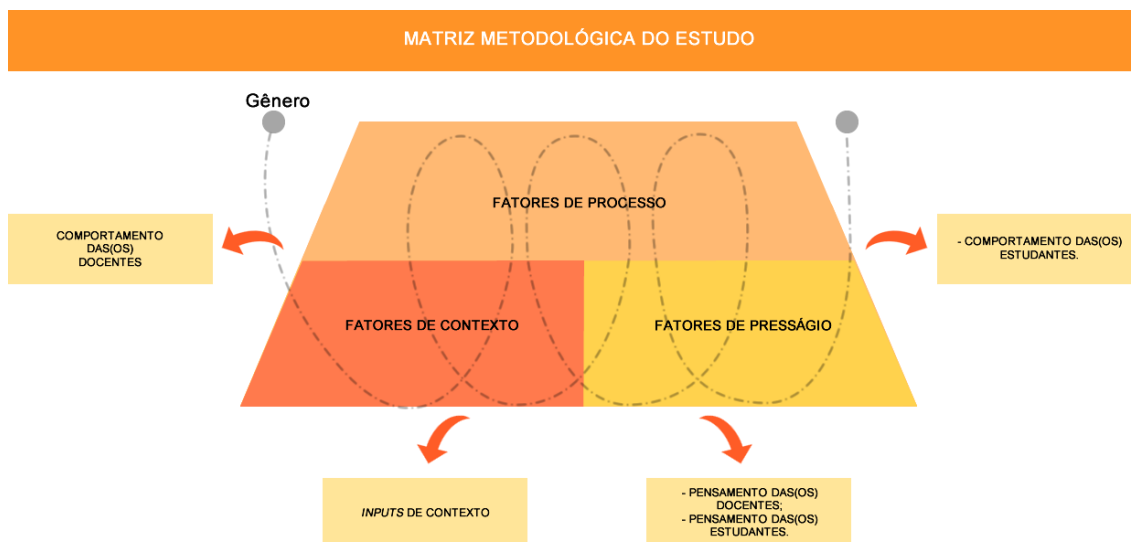


Figura 4: Matriz metodológica do estudo.

Fonte: Produção da própria autora (2021).

05.03 CAMPO EMPÍRICO

O estudo foi realizado em duas diferentes escolas básicas do Concelho de Coimbra. A formalização de colaboração das instituições se deu, inicialmente, pelo contato de caráter informal com a(o) diretora(or) de cada uma das escolas. Esse contato foi realizado por via telefônica, na qual, foi explanada uma breve apresentação profissional, explicação dos interesses e objetivos do estudo e realizado o pedido de permissão para desenvolver o estudo na referida unidade de ensino. Após esse primeiro contato, foi agendada uma reunião com a(o) diretora(or) em cada uma das unidades de ensino e, posteriormente, foi formalizado o pedido por escrito. Esse pedido foi formalizado a partir do Termo de Apresentação e Autorização (**Apêndice 01**). Este termo foi enviado ao e-mail institucional de cada unidade escolar. Diante a aceitação e formalização da participação da escola, as direções escolares voltaram a serem procuradas, para o agendamento da visitação à escola e diálogo com as(os) possíveis docentes colaboradoras(es). Essas(es) docentes foram denominados aleatoriamente pela direção de cada uma das escolas. Com o aceite da(o) docente em colaborar, a(o) mesma(o) foi quem escolheu, aleatoriamente, uma das suas turmas para participar do estudo.

Portanto, para estudar as dimensões visível e invisível dos processos de desenvolvimento, da parte de quem ensina, participaram do estudo uma docente e um

professor. Ambos licenciados e mestres em Educação Física. E para compreender o pensamento e a ação daquelas(es) que são ensinadas(os), participaram 48 estudantes, 22 meninas e 26 meninos, pertencentes a duas turmas. Uma turma de 5º ano composta por 21 estudantes (11 meninas e 10 meninos) e outra de 9º ano, composta por 27 estudantes (11 meninas e 16 meninos). A idade média das(os) estudantes do 5º ano era de 10,3 anos variando entre 9 e 11 anos, enquanto a idade média das(os) estudantes do 9º ano era de 14,1 anos, variando entre 14 e 15 anos.

Todas(os) as(os) participantes envolvidas(os) na pesquisa (docentes e estudantes) tiveram o direito de participar ou não, sendo sua participação viabilizada, pela assinatura do Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre (**Apêndice 02 e 03**). Esse termo explicava os objetivos da pesquisa, o risco mínimo de participação, o sigilo da identidade das(os) participantes, a utilização dos resultados apenas para fins da pesquisa e que a participação era voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento. O anonimato das(os) participantes foi mantido do início ao fim desta pesquisa, sendo utilizadas palavras, docentes e estudantes, acrescida de letras para identificação das(os) mesmas(os) ao longo das análises e resultados.

Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra – FCDEF-UC, e aprovado sob protocolo nº CE/FCDEF-UC/00672020.

05.04 INSTRUMENTOS

Para realização desse estudo utilizou-se dos mais variados instrumentos para compreensão do fenômeno. Bogdan e Bikilen (2013) justificam que a utilização de diferentes instrumentos em uma investigação, permite obter ótimos resultados no sentido de abrangerem um maior alcance na investigação. Minayo (2002), destaca que a complementaridade entre os instrumentos permitem efetuar um estudo aprofundado, apresentando um grau de validade satisfatório.

Para a compreensão dos **fatores de contexto** utilizou-se instrumentos documentais e diário de campo (observações sistemáticas); para os **fatores de presságio** as entrevistas semiestruturadas com as(os) docentes e com as(os) estudantes; para os **fatores de processo** referentes as(aos) docentes, utilizou-se o diário de campo

(observações sistemáticas) e a aplicação do sistema de observação do comportamento de reação docente a atividades das(os) estudantes (*Feedbacks*) - FEED/Ulg, já para os fatores de processos referentes as(aos) estudantes utilizou-se a aplicação do sistema de observação do comportamento das(os) estudantes e as observações sistemáticas (**Figura 5**).



Figura 5: Matriz instrumental do estudo.

Fonte: *Produção da própria autora (2021).*

Os critérios de elaboração, aplicação e validação de todos os instrumentos são discutidos detalhadamente nos tópicos a seguir.

05.04.01 INSTRUMENTOS DOCUMENTAIS

Como instrumentos *documentais*, utilizou-se dos principais documentos de desenvolvimento da Educação Física, como os Projetos Educativos das Escolas¹⁷, Planos de Estudos e Desenvolvimento Curricular¹⁸, Programa Nacional de Educação Física em

¹⁷ Documento de planejamento no qual são definidas, em função do Projeto Educativo, as estratégias de desenvolvimento do currículo, formas de organização e condução do processo de ensino e aprendizagem e de avaliação das aprendizagens das(os) estudantes.

¹⁸ Documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento de Escolas, no qual se, explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o Agrupamento de Escolas se propõem cumprir a sua função educativa.

Portugal (PNEF)¹⁹ e Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)²⁰, além de Decretos e outras leis importantes, na qual, buscou-se analisar as características assumidas à Educação Física e ao gênero nesses documentos, bem como, informações e singularidades acerca da contextualização do terreno do estudo, correlações e articulações acerca das oportunidades de ensino e de aprendizagem, possibilidades metodológicas, avaliativas entre os gêneros.

Triviños (2009), destaca que os documentos são instrumentos, capazes de fornecer um conhecimento objetivo da realidade a ser investigada e se constituem numa fonte inesgotável, estável e rica, em outras palavras, apresenta o conteúdo de um documento, de forma fiel e sintética, objetivando o estabelecimento da veracidade e posterior consulta. A utilização de instrumentos documentais nas ciências sociais e humanas relaciona-se à possibilidade de ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização sociocultural (Sá-Silva et al., 2009). Os instrumentos documentais foram utilizados para compreensão dos **fatores de contexto** (*inputs do contexto*).

05.04.02 OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS

As observações sistemáticas aconteceram durante os meses de setembro de 2021 a fevereiro de 2022, ou seja, foram observadas 123 aulas de cada uma das turmas, o que constituiu um total de 246 aulas (12.300 minutos), evitando assim os problemas inerentes à estabilidade comportamental²¹. Em um primeiro momento pretendia-se realizar as observações em durante um ano letivo, mas em virtude da pandemia referente ao COVID-19 e das restrições legais, não foi possível.

¹⁹ O Programa Nacional de Educação Física em Portugal (PNEF) é um documento que estabelece as orientações para a Educação Física em todas as escolas do país. O documento apresenta diretrizes para a organização das aulas de Educação Física, a definição dos conteúdos e objetivos, a avaliação das(os) estudantes e a formação das(os) professoras(es). Maiores informações consultar Jacinto et al., (2001).

²⁰ A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é um conjunto de disposições legais que estabelecem as bases do sistema educativo de Portugal, definindo os objetivos, a estrutura e a organização do sistema, bem como os princípios fundamentais que devem nortear a educação no país. Maiores informações consultar (Portuguesa, 1986).

²¹ Preocupação fundamental dos estudos Piéron (2005), Petrica (2003), Crahay (1988) e Petrica (1989).

As observações foram registradas desde o toque para a entrada até ao toque para a saída das aulas, para desse modo obter uma apreciação total da ecologia das aulas. Essas observações permitiram analisar o planejamento e desenvolvimento das ações práticas e teóricas, o desenvolvimento da aprendizagem, identificar a relação do tempo de exercitação (quantidade de prática), *feedbacks*, e as relações interpessoais entre a(o) docente e as(os) estudantes, bem como a atuação das estudantes e dos estudantes em sala de aula, em outras palavras, foi possível re(conhecer) os comportamentos de docentes e estudantes durante a *práxis* educativa, diagnosticando ações e falas a (des)favor de uma *práxis* democrática, de oportunidades equitativas entre elas e eles.

Segundo Lüdke e Marli (2012), a observação direta de fenômenos sociais permite um melhor entendimento do contexto em que esses fenômenos ocorrem. Piéron (2005), corrobora, destacando que o método de observação se constitui como uma colheita de dados destinados a representar, tão fielmente quanto possível, a realidade de uma sala de aula nas condições naturais em que ela se processa, pelas precauções de tomar na definição cuidadosa e rigorosa dos acontecimentos observados.

Todas as observações e registros das aulas foram previamente agendadas com as(os) docentes responsáveis pelas turmas. É importante também salientar, que a pesquisadora adotou apenas a postura de observadora, uma espectadora atenta aos acontecimentos (Mattos et al., 2004).

As observações das realidades emergentes em cada uma das escolas investigadas foram registradas e anotadas em um diário de campo. Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados (Bogdan & Bikilen, 2013). Foram incluídas nesse diário, tudo aquilo que a pesquisadora observou ao longo do período em campo, como ideias desenvolvidas, frases isoladas, transcrições, mapas conceituais que posteriormente serviram de complemento aos demais dados recolhidos, isto é, no diário de campo foi escrito todos os acontecimentos, incluindo comentários sobre os sentimentos que envolviam a cena, além de incluir detalhes específicos de comportamentos verbais e não-verbais das(os) agentes educacionais. Segundo Bogdan e Bikilen (2013) os registros no diário de campo não devem ocorrer de forma apenas descritiva, para cumprir sua função é importante que possua caráter reflexivo e analítico, apresentando registros após as observações de cada dia, os quais passarão por uma leitura atenta com o intuito de estabelecer escolhas e

direcionamentos das narrativas de outros dados, de acordo com os objetivos e questões da pesquisa.

A utilização do diário possibilita, também, a emergência da subjetividade da pesquisadora e seus encontros e embates com os demais agenciamentos que se deparou no decorrer da pesquisa. Ao final de cada semana todas as notas de campo eram revistas identificando padrões nos dados. Esse instrumento deu suporte para compreensão dos **fatores de contexto e fatores de processo**.

05.04.03 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A técnica de entrevistas semiestruturadas foi utilizada para o estudo dos **fatores de presságio**, que respeita os pensamentos das(os) docentes e os pensamentos das(os) estudantes, na qual denominamos de dimensão invisível dos processos de desenvolvimento da Educação Física.

De acordo com Minayo (2002), as entrevistas semiestruturadas combinam “perguntas fechadas e abertas, em que a(o) entrevistada(o) tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64), em outras palavras, é usual a(o) investigadora(or) ter uma série de perguntas guias, relativamente abertas, que pode ou não ser realizadas em ordem, tudo irá depender da maneira que a(o) inquerida(o) “direcionar” a entrevista.

Segundo Triviños (2009), as entrevista semiestruturada, em geral,

partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas das[os] informantes (p.146).

As entrevistas, assumem neste estudo um papel fundamental. Partimos do fato de que uma das funções das entrevistas é a compreensão daquilo que não é visto, dimensão invisível dos processos de desenvolvimento da Educação Física. Em outras palavras, as entrevistas constituem-se como um processo de recolha de dados adequado para análise dos processos psicológicos (Januário, 1992), julgamentos humanos, especialmente, de identificação de motivações, valores, atitudes, crenças e preocupações das(os)

entrevistadas(os) (Piéron, 2005), deixando de estar apenas interessada nos seus comportamentos, para procurar conhecer os pensamentos, os sentimentos, aquilo em que as(os) inqueridas(os) acreditam e que pode ser transportado para a ação pedagógica, influenciando-a(o).

Para a construção e validação dos roteiros, foram seguidos quatro procedimentos: **1º)** realização de um grupo discussão constituído pela pesquisadora e mais dois professores de Educação Física, na qual, foram anotadas todas as contribuições dadas por cada um dos intervenientes neste processo; **2º)** construção de um guião piloto para a entrevista as(aos) docentes e um outro para a entrevista com as(os) estudantes; **3º)** aplicação de uma entrevista-piloto, com o 1º guião extraído da discussão de grupo, à uma docente e a um professor de Educação Física (roteiro da entrevista a(aos) docentes), e a um grupo de seis estudantes (3 estudantes e 3 estudantes) (roteiro da entrevista as(aos) estudantes) com o objetivo de verificar se todas as questões eram perceptíveis, ou se existiam algumas que necessitassem de ajuste. Realizou-se ajustes pontuais ao nível da semântica e da organização das questões; **4º)** foi enviado a versão final do roteiro das entrevistas para um grupo de pesquisadoras(es) em assuntos relacionados a Educação Física e Gênero, na qual, foi solicitado suas opiniões relativamente à pertinência e adequação das questões, bem como, sugestões para possíveis alterações (Bogdan & Bikilen, 2013; Creswell, 2013).

As entrevistas para aquelas(es) que conduzem o processo de ensino, docentes, foi estruturada em um roteiro composto por sete blocos de questões (**Apêndice 04**): 01) o gênero e os comportamentos, as atitudes, as motivações e as interações da(o) docente; 02) o gênero e os comportamentos, as atitudes, as motivações, as interações e os aproveitamentos das(os) estudantes; 03) atividade física desportiva e o gênero; 04) o gênero e os processos de desenvolvimento da Educação Física; 05) os efeitos que a Educação Física escolar produz e/ou reforça ao gênero feminino; 06) repercussões de comportamentos e/ou atitudes discriminatórias quanto ao gênero nos processos de desenvolvimento da Educação Física; e 07) o programa de Educação Física e o gênero.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com a docente do 9º ano e a outra com o docente do 5º ano das turmas observadas. A duração de cada entrevista foi de cerca de uma hora e quinze minutos. Para a realização das entrevistas, foram agendados dias e horários, de acordo com a disponibilidade da docente e do docente. No início de cada uma das entrevistas foi oferecido breves instruções relativamente aos

objetivos do estudo, destacando o caráter voluntário de suas participações, bem como, o anonimato e confidencialidade das informações recolhidas. Optamos em realizar as entrevistas após a conclusão das observações das aulas, pela possibilidade de reformular o roteiro após uma primeira análise mesmo que superficial dos documentos e das observações levantadas, além disso, desse modo evitamos que as entrevistas pudessem se constituir como um fator de influência sobre a prática da(o) docente durante o período de observação.

Em relação as entrevistas direcionadas aquelas(es) que vivem e que são o alvo dos processos de desenvolvimento da Educação Física, as(os) estudantes, as mesmas foram organizadas a partir de um roteiro prévio (**Apêndice 05**) composto por quinze questões, divididas em dois blocos, o primeiro destinado a caracterizar as(os) estudantes (idade, gênero e escola) e o segundo designado à compreensão dos pensamentos das(os) estudantes acerca dos processos de desenvolvimento e efeitos da Educação Física e o gênero.

Foram realizadas um total de dezesseis entrevistas, com oito meninas e oito meninos. A escolha das(os) estudantes entrevistadas(os) se deu a partir de dois perfis de estudantes: o primeiro perfil representa **as(os) estudantes comprometidas(os)**: aquelas(es) estudantes que poderiam ser perfeitamente denominados de motivadoras(es), engajadas(os), integradas(os), autodeterminadas(os), são as(os) estudantes habitualmente acostumados com o universo desportivo e com os desafios que cotidianamente são propostos em sala de aula; e o segundo representa **as(os) estudantes “avessas(os)”**: que são aquelas(es) que demonstram pouco interesse pelas aulas de Educação Física. Não se permitem experienciar e participar com entusiasmo e dedicação das práticas ofertadas, seja por não se identificarem, por terem tido experiências traumáticas preditoras, ou por simplesmente não gostarem. Portanto entrevistou-se quatro estudantes comprometidas, quatro estudantes comprometidos, quatro estudantes avessas e quatro estudantes avessos, duas estudantes e dois estudantes de cada um dos perfis de cada turma (perfil adaptado de Martiny et al., 2021).

A realização das entrevistas as(aos) estudantes, ocorreu individualmente, após a conclusão das aulas, em um espaço reservado, evitando, deste modo, que as(os) estudantes pudessem ser lesadas(os) de sua participação em sala de aula. Durante as entrevistas, a pesquisadora procurou incentivar as(os) estudantes a descreverem os

fenômenos de forma mais detalhada possível. Cada entrevista teve uma média de 20 minutos de duração, totalizando um total de 320 minutos de inquéritos.

Por fim, todas as entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, as quais foram gravadas em áudio, transcritas e retornadas as(aos) agentes educacionais para conferência de sua legitimidade, para que pudessem ser realizadas correções caso julgassem necessárias.

05.04.04 INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES (*FEEDBACKS*)

Para a compreensão do perfil de comportamento das(os) docentes, dimensão visível daqueles que ensinam (**fatores de processo**), foi utilizado o instrumento multidimensional de *Feedbacks* - FEED/Ulg (Piéron, 2005), utilizado também por Petrica (2003) (**Figura 6**).

O estudo dos comportamentos de docentes por meio do *feedback* pedagógico, já motivou investigações como de: Piéron, (2005) que comparou a ocorrência de *feedback* e seus componentes fornecidos pelas(os) docentes durante as aulas de desportos coletivos e ginástica; Trotin e Cogérino (2009) que buscaram identificar as possíveis diferenças de interação entre as(os) docentes de Educação Física e suas(seus) estudantes, de acordo com o sexo das(os) estudantes e das(os) docentes, no contexto educacional francês; Lyon, et al., (2007) analisaram a influência do sexo da(o) estudante e os diferentes tipos de atividade física na frequência e natureza dos padrões de interação das(os) docentes com meninas e meninos; Tertuliano et al., (2007) estudaram os efeitos da frequência de *feedback* na aprendizagem do saque do voleibol no contexto educacional português; Petrica (2003) procurou caracterizar os comportamentos de docentes estagiárias(os) e docentes profissionalizadas(os), relativamente ao *feedback* pedagógico, nas diferentes situações de ensino.

Data: ___/___/___		Escola:		Série: _____	Período: (M)	Gênero Prof: (M) (F)									
Horário de Início:		Horário Final:		Observador(a):											
Conteúdo		Objetivo:		Forma		Emissão		Contexto							
Nº	Descrição da atividade	Descrição do Feedback		Objetivo				Forma		Emissão		Contexto			
1		IN	G	AV	DE	P	I	A	AV	AQ	D	AP	R	S	M
2		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
3		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
4		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
5		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
6		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
7		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
8		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
9		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
10		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
11		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
12		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
13		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
14		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
15		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
16		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
17		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
18		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
19		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M
20		IN	G	AV	DE	P	I	A	V	Q	D	AP	R	S	M

Legenda					
(IN)	Individual ♀ ♂	(AV) Avaliativo	(A) Auditivo	(D) Durante	(S) Simples
(G)	Grupo ♀ ♂	(DE) Descritivo	(AV) Auditivo-Visual	(AP) Após	(M) Múltiplo
(T)	Turma	(P) Prescritivo	(AQ) auditivo-Quinestésico	(R) Retardado	
		(I) Interrogativo			

Figura 6: Modelo do instrumento de observação do comportamento das(os) docentes (*Feedbacks*).

Fonte: Produção da própria autora (2021).

O sistema de observação FEED/Ulg (Piéron, 2005), é dividido em seis dimensões de análise: 01) a quem se dirige (**dimensão direção**); 02) o objetivo da reação à prestação (**dimensão do objetivo**); 03) ao seu formato (**dimensão forma**); 04) a(s) circunstância(s) da situação em que ocorreu (**dimensão contexto**); e 06) ao conteúdo trabalhado (**dimensão conteúdo**). Salienta-se que o instrumento original possui apenas cinco dimensões, a inclusão da dimensão seis (dimensão conteúdo), justifica-se para que se possa melhor responder as questões a que se propõem esse estudo. Cada uma dessas dimensões subdivide-se em diferentes categorias (**Quadro 1**), vejamos a seguir detalhadamente cada uma delas.

Dimensão	Categorias
Direção do <i>Feedback</i>	Individual (Masc. ou Fem.)
	Grupo (Masc., Fem. ou misto)
Objetivo do <i>Feedback</i>	Avaliativo

Dimensão	Categorias
	Descritivo
	Prescritivo
	Interrogativo
Forma do <i>Feedback</i>	Auditivo
	Audiovisual
	Áudio cinestésico
Momento da emissão do <i>Feedback</i>	Durante
	Após
	Retardado
Contexto do <i>Feedback</i>	Simples
	Múltiplo
Conteúdo	Badminton, voleibol, atletismo, basquete, jogos populares, tênis, ginástica, atividades rítmicas desportivas e futsal

Quadro 1: Dimensões e categorias do sistema de observação dos comportamentos das(os) docentes (*Feedbacks*).

Fonte: Confeção da própria autora (2021).

- **Dimensão direção** divide-se em duas categorias: 01) individual, quando o *feedback* se destina a uma(um) estudante em específico; 02) grupo, quando se destina a um grupo de estudantes, grupo de estudantes ou grupo misto. Para melhor aplicabilidade do instrumento ao estudo proposto, salienta-se a inclusão da categoria gênero, ou seja, após a classificação do *feedback* em individual ou grupo era necessário a classificação de gênero (feminino, masculino e/ou misto).
- **Dimensão objetivo** divide-se em quatro categorias: 01) avaliativo, quando a(o) docente fornece um estímulo qualitativo da prestação da(o) estudante. Podendo ser uma avaliação positiva ou uma avaliação negativa (*Exemplos: “Isso foi muito bem realizado”, “Não é assim”*); 02) descritivo, quando a(o) docente descreve totalmente ou parcialmente o movimento efetuado por uma(um) estudante (*Exemplos: “Estás com as pernas muito fletidas” “Efetuasse o passe sem olhar para o seu companheiro”*); 03) prescritivo, quando a(o) docente dá uma indicação para respeitar durante ou em uma próxima execução, estabelecendo uma solução para a(o) estudante (*Exemplos: “Coloca as mãos aqui” “Corre para ali para poderes te desmarcar”*); e 04) interrogativo, quando a(o) docente questiona a(o)

estudante sobre sua participação/desenvolvimento (*Exemplos: “Para onde você de correr?” “Sabes como estavam suas pernas durante o salto em extensão?”*).

- **Dimensão forma** divide-se em três categorias: *01) auditivo*, é quando a reação efetuada é realizada de maneira verbal; *02) audiovisual*, é quando a reação efetuada combina a maneira verbal e a demonstração, da apresentação de imagens do todo ou de partes da tarefa; *03) áudio cinestésico*, é quando a reação efetuada combina a maneira verbal e o contato físico.
- **Dimensão momento** divide-se em três categorias: *01) durante*, destina-se a reação que acontece durante a execução de uma determinada atividade; *02) após*, que está relacionada a reação que acontece imediatamente após a execução, ou seja, logo após o encerramento da atividade; e *03) retardado*, destinado a reação que acontece algum tempo depois da execução da atividade.
- **Dimensão contexto** divide-se em duas categorias: *01) simples*, na qual, refere-se ao momento que a(o) docente emite apenas um *feedback*; e o *02) múltiplo*, momento em que o *feedback* faz parte de um conjunto de reações consecutivas.
- **Dimensão conteúdo** é a dimensão onde é descrito o conteúdo que estava sendo trabalhado no momento da emissão do *feedback*.

É importante salientar que além da classificação do *feedback* nessas seis dimensões e vinte e seis categorias, foi realizada a descrição do *feedback* emitido pela(o) docente, para assim, podermos analisar não só as características desse *feedback* como o seu conteúdo.

Como critérios de observação decidiu-se, primeiramente, realizar um treinamento da pesquisadora em observações sistemáticas, conforme recomendado por Brewer e Jones, (2002). Isto é, aplicou-se o instrumento em vídeos aulas de Educação Física do Instituto Federal Farroupilha, para familiarização aos conceitos e procedimentos envolvidos na observação sistemática, aprendizagem dos códigos das dimensões e categorias de forma a assegurar a compreensão da metodologia e funcionamento eficaz e eficiente do instrumento.

Posteriormente, foi realizada a testagem de fiabilidade da observadora. De acordo com Mars (1989), a testagem da fiabilidade permite verificar a consistência, estabilidade e acordo das observações. Em estudos que envolvem a observação sistemática a percentagem de acordos de observação é utilizada como indicador da fiabilidade de

observação. A fiabilidade intra observadora aferiu-se através da análise de duas diferentes vídeo-aulas, e de uma reanálise das mesmas aulas, cerca de uma semana depois, das mesmas vídeo-aulas, conforme sugerido por Mars (1989). Os resultados das codificações encontram-se em anexo (**Apêndice 06**). Para tal, foi utilizada a medida de concordância Kappa de Cohen (Pestana & Gageiro, 2005). Conforme os autores Pestana e Gageiro (2005) a interpretação do nível de concordância observado, dado pelo valor de Kappa de Cohen, deve ser a seguinte: i) valores ≥ 0.75 : excelente concordância; ii) valores entre 0.40 e 0.75: concordância de suficiente a boa; iii) valores < 0.40 : fraca concordância. Portanto foram aceites valores de concordância maiores ou iguais a 75% ($Kappa \geq 0.750$). Os resultados obtidos encontram-se apresentados no **Quadro 2**.

Dimensão	Categoria	Aula 1	Aula 2
		Kappa	Kappa
Direção	Individual Masculino	0,97%	0,82%
	Individual Feminino	0,86%	1,00%
	Grupo Masculino	0,71%	1,00%
	Grupo Feminino	-	-
	Grupo Masc. e Fem.	0,71%	1,00%
Objetivo	Avaliativo	0,97%	0,97%
	Descritivo	0,95%	0,93%
	Prescritivo	1,00%	1,00%
	Interrogativo	1,00%	-
Forma	Auditivo	0,98%	0,94%
	Audiovisual	1,00%	0,88%
	Audio Cinestésico	0,89%	0,62%
Emissão	Durante	0,98%	0,98%
	Após	0,89%	0,86%
	Retardado	1,00%	-
Contexto	Simples	0,98%	1,00%
	Múltiplo	0,96%	1,00%
Conteúdo	Basquete	1,00%	1,00%

Quadro 2: Fiabilidade intra observadora.

Fonte: *Confecção própria autora (2022).*

Conforme observado no quadro acima, os valores de Kappa encontrados foram entre 0.71 e 1.00, variando as percentagens de concordância entre 71% e 100%. Deste modo, pode-se afirmar que há fiabilidade intra observadora, já que todos os valores de concordância entre as várias dimensões e categorias foram superiores a 75%, o que significa valores excelentes de concordância.

Para a aplicação do instrumento optou-se por observar a totalidade do tempo de aula, através do recurso de uma observação não participante e sequencial, isto é, a

pesquisadora adotou uma atuação neutra, não interagindo com a(o) observada(o), agindo apenas como uma espectadora e a cada *feedback* emitido pela(o) docente foi registrado no sistema de observação a partir das dimensões e categorias de análise. O instrumento foi aplicado em um total de 20 aulas (10 de cada docente) com 50 minutos de duração (total de 1000 minutos de observação). Todas as aulas foram gravadas em áudio, para posteriormente realizar a conferência dos dados recolhidos.

05.04.05 INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DAS(OS) ESTUDANTES

O instrumento de observação dos comportamentos das(os) estudantes, tem como objetivo elaborar de maneira multidimensional o perfil comportamental das(os) estudantes, nas aulas de Educação Física. Este instrumento foi baseado no Sistema de Observação do Comportamento do Atleta - SOTA. - OBEL (Rodrigues et al., 1997) (**Figura 7:** Instrumento de observação dos comportamentos das(os) estudantes.. Este sistema é composto por duas estruturas independentes, a primeira que se refere a análise do comportamento da(o) treinadora(or) e a segunda da(o) atleta, neste estudo, especificamente, foi somente utilizada a estrutura para as(os) atletas, já que encontramos um instrumento que melhor poderia responder nossas inquietações a respeito dos comportamentos das(os) docentes, conforme já explicitado no subcapítulo anterior.

Este instrumento vem ao longo dos anos motivando investigações no campo do treino, tanto a nível nacional como internacional (Franco, 2009; Pinheiro, 2013; Rosado, 2008; Sequeira et al., 2006). Rodrigues et al., (1997) refere-se também à validade que o instrumento SOTA apresenta. Para aplicação desse instrumento na escola, foi necessária a adequação de vocabulário, como treinadora(or) para docentes e atleta para estudante, todas as dimensões e categorias do instrumento foram preservadas. A iniciativa pioneira em utilizar o SOTA no ambiente escolar, justifica-se pelo fato deste instrumento poder ser extremamente útil na coleta de informação para que professoras e professores possam (re)pensar sua prática pedagógica, bem como ser (re)pensada as futuras formações de docentes de Educação Física ao nível que os comportamentos das(os) estudantes são condicionantes para a eficiência e eficácia do ensino e da aprendizagem. Além disso, a aplicação do SOTA no ambiente escolar é funcional visto que dimensões de comportamento de uma(um) atleta em uma sessão de treinamento são semelhantes as

dimensões de comportamentos das(os) estudantes em sala de aula, respeitando é claro a intensidade e objetivo das práticas. Por conseguinte, pretende-se motivar mais investigações com a utilização desse instrumento no campo da Educação Física escolar.

Data: ___/___/___	Escola:		Série:		Gênero: (M) (F)								
Horário de Início:	Horário Final:		Observador(a):										
Minutos	0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	1
0'-1'													
1'-2'													
2'-3'													
Minutos	0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	1
0'-1'													
1'-2'													
2'-3'													
Minutos	0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	1
0'-1'													
1'-2'													
2'-3'													
Minutos	0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	1
0'-1'													
1'-2'													
2'-3'													

Legenda	
Atividade Motora	Atividade Motora (AM)
	Esforço na Tarefa: Adequado(EA); Inadequado(EI).
	Empenho na Tarefa: Adequada(PA); Inadequada(PI)
	Inatividade: Ocasional(IO); Inatividade de Pausa(IP)
	Espera: Espera(E)
Instrução	Atenção a Informação(AI); Questionamento(Q); Demonstração(D); Ajuda(AJ)
Organização	Deslocamento(DES); Manipulação de Materiais(MM)
Interação	Interação com o Professor(INTP); Interação com os colegas(IC); Conversa(CON)
Disciplina	Comportamentos fora da Tarefa(CFT)
Outros Comportamentos	Outros(OUT)

OBSERVAÇÕES

Figura 7: Instrumento de observação dos comportamentos das(os) estudantes.

Fonte: Produção pela própria autora (2021).

O instrumento está dividido em seis dimensões nomeadamente: 01) atividade motora; 02) instrução; 03) organização; 04) interação; 05) disciplina; e 06) outros comportamentos, subdivididos em dezesseis categorias de análise em que se pode enquadrar os mais variados comportamentos (**Quadro 3**).

Dimensões	Categorias
Atividade Motora	Atividade Motora Esforço na Tarefa: Adequado; Inadequado. Empenho na Tarefa: Adequado; Inadequado. Inatividade: Ocasional; Pausa. Espera
Instrução	Atenção a informação; Questionamento; Demonstração; Ajuda.
Organização	Deslocamento; Manipulação de Materiais.
Interação	Interação com a(o) docente; Interação com as(os) colegas; Conversa.
Disciplina	Comportamentos fora da tarefa.
Outros Comportamentos	Outros.

Quadro 3: *Dimensões e categorias do sistema de observação dos comportamentos das(os) estudantes.*

Fonte: Produção da própria autora (2021).

Pautado nas especificações e categorias adotadas nos estudos de Pieron (2005); Petrica (2003); Rodrigues et al. (1993) e Rolla (2008), definiu-se conceitualmente cada uma dessas dimensões e categorias da seguinte forma:

- **Dimensão atividade motora**
 - Categoria atividade motora - é quando a(o) estudante participa das atividades práticas de aprendizagem de acordo com os objetivos da aula e sob proposta da(o) docente. Nessa categoria são realizados dois níveis de análise do envolvimento da(o) estudante na atividade;
 - Categoria: esforço na tarefa – é quando a(o) observadora(or), através de sinais exteriores e evidentes, considera o desempenho da(o) estudante em um dos dois níveis seguintes:

- *Adequado* – é quando a(o) estudante imprime um nível de esforço adequado na realização da tarefa.
 - *Inadequado* – é quando a(o) estudante imprime um o nível de esforço inaceitável ou extremamente baixo na realização da tarefa.
- *Categoria: Empenho na tarefa* – é quando a(o) observadora(or), através dos sinais exteriores e evidentes, considera o empenho da(o) estudante em um dos dois níveis seguintes:
- *Adequada* – é quando a(o) estudante participa na atividade de acordo as exigências de atenção, concentração e empenho.
 - *Inadequada* – é quando a(o) estudante participa na atividade distraidamente e com falha de empenho.
- *Categoria Inatividade* – é quando a(o) observadora(or), através dos sinais exteriores e evidentes, verifica que a(o) estudante não participa da tarefa em um dos dois níveis seguintes:
- *Inatividade Ocasional* - é quando a(o) estudante não está envolvida(o) em atividade verbal ou não verbal relevante para a atividade. *Exemplo: Olhar para a janela.*
 - *Inatividade de Pausa* - é quando a(o) estudante não está envolvida(o) em atividade verbal ou não verbal relevante para a atividade, correspondendo à recuperação entre esforços.
- *Categoria Espera* - é quando a(o) estudante encontra-se a espera para realizar a sua tarefa, evidenciado interesse pela atividade.
- **Dimensão Instrução**
- *Categoria atenção à informação* - é quando a(o) estudante manifesta sinais exteriores de atenção perante uma informação fornecida pela(o) docente.
 - *Categoria demonstração* – é quando as ações motoras da(o) estudante, solicitadas ou não pela(o) docente, visam demonstrar as(aos) colegas como se deve ou não realizar determinado gesto técnico ou exercício.

- *Categoria questionamento* – é quando a(o) estudante coloca questões à(ao) docentes ou a outra(o) colega diretamente relacionada com a atividade.
 - *Categoria ajuda* – é quando a(o) estudante ajuda uma(um) outra(o) colega, quer através de ajuda manual, de controle da segurança ou de participação como agente de ensino.
- **Dimensão Organização**
 - *Categoria manipulação de materiais* – é quando a(o) estudante envolve-se em comportamentos organizativos, como a montagem de materiais ou a mudança do equipamento.
 - *Categoria deslocamento* - é quando a(o) estudante desloca-se para retornar o seu lugar depois de um exercício, dirige-se para perto da(o) docente a fim de receber uma informação, dirige-se para perto de um aparelho ou equipamento, tomar lugar em uma formação permitindo a execução da atividade ou do exercício.
- **Dimensão Interação**
 - *Categoria interação com a(o) docente* – é quando a(o) estudante está em comunicação com a(o) docente. *Exemplo: Responde a questões, informa sobre o que fez, entre outros.*
 - *Categoria interação entre colegas* – é quando a(o) estudante entra em comunicação com outras(os) estudantes sobre assuntos relacionados com a matéria ou atividade desenvolvida em sala de aula.
 - *Categoria conversas* – é quando a(o) estudante entra em comunicação com outras(os) estudantes sobre assuntos não relacionados com a aula.
- **Dimensão Disciplina**
 - *Categoria comportamento fora da tarefa* – é quando a(o) estudante centra-se em uma outra atividade que não tenha sido proposta.
- **Dimensão Outros Comportamentos**

- Categoria outros - é quando a(o) estudante apresenta todos os restantes comportamentos não especificados nesse instrumento.

É importante salientar que além da classificação dos comportamentos nessas seis dimensões e dezesseis categorias, foi realizada a descrição do conteúdo que estava sendo trabalhado no momento do comportamento empregado pela(o) estudante.

Para analisar os comportamentos das(os) estudantes em sala de aula, Piéron (2005), destaca duas modalidades de observação, considerar o conjunto da classe ou analisar estudantes escolhidos isoladamente e ou ao acaso. Optamos pela primeira alternativa, isto é, foram observados os comportamentos de 44 estudantes, 22 meninas e 22 meninos, sendo apenas excluídos dois meninos, um de cada uma das turmas, para manter o quantitativo entre meninas e meninos iguais e conseguirmos realizar as comparações entre os gêneros posteriormente. Essa exclusão se deu de forma aleatória, ou seja, foram colocados em um envelope o número de todos os estudantes de acordo com a chamada e solicitado a uma estudante retirar um papel. O número retirado foi o estudante excluído neste instrumento.

Para as observações desses comportamentos, cada uma(um) das(os) estudantes foi acompanhada(o) pela observação de cinco períodos de três minutos durante uma aula. O primeiro período ocorreu sempre após a explanação inicial da(o) docente, ou seja, o início da aplicação do instrumento se deu a partir do primeiro momento prático da aula. Entre cada um dos períodos foi respeitado o intervalo de três minutos, ou seja, a observação de cada uma(um) das(os) estudantes teve duração de 30 minutos. Segundo Piéron (2005), dessa forma ficamos com uma imagem válida dos comportamentos das(os) estudantes durante essa aula.

Todos os comportamentos foram registrados neste sistema de observação, através do código do comportamento desempenhado pela(o) estudante (Exemplo: atividade motora (AM), espera (E) entre outros) e do registro de duração desse comportamento em segundos. Dessa forma, foi possível apurar a quantidade de tempo do comportamento desempenhado pela(o) estudante, de forma a ficar com uma imagem global dos comportamentos manifestados pela(o) estudante durante a aula, e elaborar o respectivo perfil comportamental.

As observações foram realizadas pela pesquisadora e por mais um colega de doutoramento. A necessidade de dois observadores, justifica-se pela necessidade de

observação de uma estudante e um estudante em simultâneo, para que pudéssemos posteriormente fazer a comparação comportamental entre os gêneros.

O treinamento do observador (colega de doutoramento) foi realizado em três etapas: 1ª) apresentação do objetivo do sistema e descritores, os tipos de comportamentos que se pretende estudar, sendo esclarecidas as diferenças de interpretação da definição de cada uma das dimensões e categorias. Foi chamada a atenção para o fato das crenças, histórias e experiências pessoais prévias não deverem influenciar o seu juízo nas observações; 2ª) foi ensinado a definição e os códigos das categorias e visualizados vídeos no *Youtube* mostrando exemplos, sendo discutida qual a codificação adequada para os diferentes comportamentos que foram observados, e definidos quais os limites das diferentes categorias; e por último 3) foi realizada a aplicação do instrumento em vídeo-aulas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Coimbra.

Finalmente, posteriormente ao treinamento do observador, foi verificada a fidelidade inter e intra-observadores, de forma a podermos garantir que, independentemente da(o) observadora(o), os resultados observados não seriam significativamente diferentes, e que a(o) mesma(o) observadora(or), em momentos diferentes, observaria sensivelmente a mesma coisa.

A fiabilidade intra observadora(or) aferiu-se através da aplicação do instrumento em uma estudante e um estudante escolhidos aleatoriamente em duas diferentes vídeo-aulas, e de uma reanálise, cerca de uma semana depois, dos mesmos estudantes nas mesmas aulas, conforme sugerido por Mars (1989). Os resultados das codificações encontram-se em anexo (**Apêndice 07**).

Já a fiabilidade inter observadores aferiu-se na análise de uma estudante e um estudante, escolhidos aleatoriamente em duas diferentes aulas de Educação Física da amostra estudada, ou seja, a observadora e o observador, aplicaram o instrumento para a(o) mesma(o) estudante em uma mesma aula. Estas duas observações e as respectivas codificação no instrumento, pela observadora e pelo observador, foram realizadas com ambos devidamente separados, para que não fosse possível terem qualquer tipo de comunicação, seja oral ou visual aos registros do outro, como aconselhado por Mars (1989). Os resultados das codificações encontram-se em anexo (**Apêndice 08**).

Para ambas fiabilidades, foram utilizadas a medida de concordância Kappa de Cohen (Pestana & Gageiro, 2005). Conforme Pestana e Gageiro (2005), foram aceites

valores de fiabilidade superiores ou iguais a 75% ($Kappa \geq 0.750$), os quais são considerados excelentes. Os resultados obtidos encontram-se apresentados nos **Quadro 4** e **Quadro 5**.

Dimensão	Categoria	Aula 1	Aula 2
		Kappa	Kappa
Atividade Motora	Atividade motora	0,89%	1,00%
	Esforço na tarefa adequado	0,89%	1,00%
	Esforço na tarefa inadequado	1,00%	1,00%
	Part. na tarefa adequado	0,89%	1,00%
	Part. na tarefa inadequado	1,00%	1,00%
	Inatividade ocasional	-	1,00%
	Inatividade pausa	-	1,00%
	Espera	0,79%	-
Instrução	Atenção a informação	0,95%	1,00%
	Questionamento	1,00%	-
	Demonstração	-	-
	Ajuda	1,00%	1,00%
Organização	Deslocamento	0	0,83%
	Manipulação de materiais	1,00%	-
Interação	Interação com a(o) prof.	1,00%	0,88%
	Interação com as(o)s colegas	1,00%	1,00%
	Conversa	-	-
Disciplina	Comportamento fora da tarefa	-	1,00%
Outros	Outros	-	-

Quadro 4: Fiabilidade intra observadora (1800 segundos).

Fonte: *Confecção própria autora (2022).*

Dimensão	Categoria	Aula 1	Aula 2
		Kappa	Kappa
Atividade Motora	Atividade motora	1,00%	0,97%
	Esforço na tarefa adequado	1,00%	0,97%
	Esforço na tarefa inadequado	1,00%	-
	Part. na tarefa adequado	1,00%	0,97%
	Part. na tarefa inadequado	1,00%	-
	Inatividade ocasional	1,00%	-
	Inatividade pausa	0,79%	-
	Espera	0,79%	1,00%
Instrução	Atenção a informação	0,97%	0,79%
	Questionamento	-	-
	Demonstração	1,00%	0,92%
	Ajuda	-	-
Organização	Deslocamento	0,77%	-
	Manipulação de materiais	-	-
Interação	Interação com a(o) prof.	-	-
	Interação com as(o)s colegas	1,00%	1,00%
	Conversa	-	0,81%
Disciplina	Comportamento fora da tarefa	-	-
Outros	Outros	-	-

Quadro 5: Fiabilidade inter observadores, observadora e observador (1800 segundos).

Fonte: Produção da própria autora (2022).

Conforme observados nos quadros acima, os valores de Kappa encontrados tanto na fidelidade intra e inter observadores foram entre 0.77 e 1.00, variando as percentagens de concordância entre 77% e 100%. Deste modo, pode-se afirmar que há fiabilidade intra e inter-observadores, já que todos os valores de concordância entre as várias dimensões e categorias foram superiores a 75%, o que significa valores excelentes de concordância.

05.06 CRITÉRIOS DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

A aplicação dos instrumentos ocorreu durante os meses de setembro do ano de 2021 até junho do ano de 2022. Como critérios de observação e aplicação dos instrumentos decidiu-se por observar apenas uma variável por aula e registrar no respectivo sistema de observação especialmente elaborada para o efeito. A escolha sequencial da aplicação dos instrumentos, além de permitir permanecer em campo por um longo período, possibilitou-nos dedicar nossa atenção exclusivamente a cada um dos instrumentos, de modo a captar com maior cuidado e sutileza as peculiaridades ali

presentes. Primeiramente, iniciou-se com a realização das observações sistemática das aulas e a confecção do diário de campo, cabe destacar que esses dois instrumentos se mantiveram em construção ao longo de todo o período de recolha de dados. Posteriormente, foi aplicado o instrumento para compreensão dos comportamentos das(os) docentes, e em seguida, foi aplicado o instrumento para compreensão dos comportamentos das(os) estudantes, só depois, foi realizada as entrevistas as(aos) estudantes e por último, a aplicação das entrevistas junto as(aos) docentes (**Figura 8**).



Figura 8: Etapas de aplicação dos instrumentos.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

05.07 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é uma etapa dentro dos procedimentos metodológicos que exige muita dedicação e rigor intelectual. Ela pode ser realizada a partir de múltiplas maneiras, portanto torna-se necessária uma sistematização do que foi encontrado e uma relação coerente com os objetivos gerais e específicos, a que se propõe o estudo e com os conhecimentos mais amplos que fundamentam a pesquisa, de acordo com a literatura estudada. No presente estudo de acordo com a proposição teórica assumida, bem como das características dos dados levantados, optamos por técnicas de análises que permitissem buscar significado nas fontes levantadas sem a imposição de um único modelo.

Em relação a análise documental, foi realizado um rastreamento empírico nos documentos, na qual, buscou-se por informações, correlações e articulações acerca das oportunidades de ensino e de aprendizagem, possibilidades metodológicas, avaliativas entre os gêneros, em especial do gênero feminino. De acordo com Chizzotti (2003), a análise documental parte do pressuposto que o texto analisado contém sentidos e significados, latentes ou manifestos, que podem ser interpretados a partir dos objetivos a que se propõe a pesquisa. Além disso segundo Triviños (2009), a análise documental, possibilita a(ao) pesquisadora(or) reunir uma grande quantidade de informação sobre determinados documentos.

O processo analítico das entrevistas deu-se a partir das orientações da análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo de Bardin é uma técnica útil para analisar textos e discursos em profundidade, permitindo identificar temas, padrões e tendências que podem não ser visíveis a partir de uma leitura superficial do material. No entanto, é importante ressaltar que a análise de conteúdo requer um processo cuidadoso e rigoroso para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Esse processo de análise pautou-se em três fases específicas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

1º) Na *pré-análise*: a pesquisadora realizou uma leitura prévia do material para identificar os temas que serão utilizados na análise. Trata-se de uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 96).

2º) Na *exploração do material*: foi realiza uma leitura detalhada do material selecionado e utilizando técnicas como a categorização, a codificação e a classificação para identificar categorias discursivas que emergiram do material. O intuito dessa categorização foi de encontrar o sentido mais profundo e as ideias principais em relação aos temas e significados das informações, assim constituindo as categorias discursivas. Diante de cada tema abordado (bloco de questões) das entrevistas, extraiu-se as categorias discursivas a partir das respostas trazidas pelas(os) entrevistadas(os). Nesse processo, inicialmente, encontramos 07 temas e 12 categorias discursivas iniciais (**Quadro 6**).

	TEMAS	CATEGORIAS DISCURSIVAS
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E EFEITOS	Relevância do gênero em comportamentos, atitudes, interações da(o) docente	<ul style="list-style-type: none"> • Interações docentes x estudantes
	Relevância do gênero em comportamentos, atitudes, motivações, interações aproveitamento das(os) estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento das(os) estudantes • Interações estudantes x docentes
	Promoção da igualdade de oportunidades e resultados para ambos os gêneros nas aulas de EF; preocupação de considerar o gênero e equidade de gênero nos processos de desenvolvimento da EF.	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e desenvolvimento pedagógico • Organização das(os) estudantes em sala de aula
	Repercussões de comportamentos e/ou atitudes discriminatórias quanto ao gênero nos processos da EF.	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem • Ocupação dos espaços físicos
	Atividade física desportiva e o gênero; desporto masculino e desporto feminino.	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos
	Programa de EF e o gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de EF
	Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de competências práticas • Aprendizagem de conhecimentos • Aprendizagem face à autonomia e hábitos saudáveis.

Quadro 6: Temas e categorias discursivas de análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

Fonte: *Produção da própria autora (2022).*

3º) Na terceira e última fase, tratamento dos resultados: buscou-se interpretar os resultados da análise, identificando os padrões e as tendências que emergiram do material e relacionando esses resultados com os objetivos da pesquisa. Durante esse processo emerge por meio a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Esse trabalho minucioso foi importante, pois permitiu ficarmos imbuídas dos dados, uma vez que, a cada passo, fazíamos muitas leituras dos mesmos, o que nos possibilitou ir percebendo as minúcias que poderiam ter ficado de lado, se não fosse esse processo de idas e vindas. Assim, fomos buscar o estabelecimento das categorias discursivas finais (**Quadro 7**), ponto crucial para nossa análise, mirando sempre na questão de investigação central, no objetivo da pesquisa e nas teorias.

Com base nas categorias iniciais, foi possível o seguinte agrupamento:

Primeira categoria final discursiva: *Interações, relações e envolvimento de estudantes e de docentes*: esta categoria inclui as três primeiras categorias, interações docentes x estudantes; envolvimento da(o) estudante e interações estudantes x docentes. Todas elas estão relacionadas às interações, relações, envolvimento entre as(os) estudantes e a(o) docente em sala de aula.

Segunda categoria final discursiva: *Práxis pedagógica e o ensino*: esta categoria inclui as categorias de planejamento e desenvolvimento pedagógico; organização das(os) estudantes em sala de aula; linguagem, conteúdos e programa de Educação Física. Todas essas categorias estão relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo a organização do espaço da sala de aula, o planejamento e a execução do programa de ensino, a escolha de conteúdos relevantes e a linguagem utilizada na comunicação entre as(os) agentes educacionais.

Terceira categoria final discursiva: *Processos de desenvolvimento de aprendizagens* esta categoria inclui as três últimas categorias, aprendizagem de competências práticas; aprendizagem de conhecimentos e aprendizagem face à autonomia e hábitos saudáveis. Todas elas estão relacionadas ao processo de aprendizagem das(os) estudantes, incluindo a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências práticas, bem como o desenvolvimento de hábitos saudáveis e autonomia.

CATEGORIAS DISCURSIVAS
• Interações, relações e envolvimento de estudantes e de docentes
• Práxis pedagógica e o ensino
• Processos de desenvolvimento de aprendizagens

Quadro 7: Categorias discursivas finais.

Fonte: *Produção da própria autora (2022).*

Apesar da complexidade da análise de conteúdo, esta parece ser uma forma possível de tornar as palavras (discursos) visíveis, ou seja, a análise de conteúdo é uma

tentativa de ver para além das próprias evidências, é de compreender o conteúdo manifestado das comunicações e de as interpretar (Bardin, 2016; Denzin & Lincoln, 2005).

Os dados quantitativos, foram primeiramente armazenados no programa *Excel* do *Office* 2010 do *Windows*, muito útil pela panorâmica que pode oferecer dos mesmos e para os cálculos necessários à sua redução. Posteriormente, esses dados foram analisados com recurso do programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 23.0. O tratamento estatístico adotado, caracteriza-se como descritivo. Mattos et al. (2004) reforçam que o método de pesquisa descritivo “tem como características observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que o fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores” (p. 39), ou seja, a estatística descritiva permitir-nos saber em torno de que valores se situam os nossos resultados e como se distribuem.

Aqueles fatores (fatores de contexto e de processo) em que se utilizou mais de um instrumento, para além da análise individual descrita acima de cada instrumento, foi realizado o diálogo e cruzamentos entre os diferentes instrumentos, partindo da premissa de que as diferentes modalidades de fontes assessoram a construção de regimes de verdades, sem que exista a superioridade de uma sobre as outras. Essa precondição não exclui as diferenças de natureza nem as singularidades metodológicas de cada uma delas (Triviños, 2009).

De acordo com Creswell e Clark (2011), o cruzamento de técnicas implica que cada uma delas se utilize para estudar um mesmo aspecto da realidade. O cruzamento de técnicas é ainda sugerida como forma de confrontação da informação recolhida a partir de fontes distintas (Bogdan & Bikilen, 2013; Wittrock, 1986). Creswell e Clark, (2011) referem que a integração entre técnicas metodológicas conduzirá a resultados convergentes, o que contribui para reforçar a validade desses resultados.

Além disso, a análise dos dados, a discussão e a apresentação dos resultados passaram a ser objeto de discussão com outras(os) pesquisadoras(es) para estimular o confronto com nossas próprias crenças, valores e talvez vieses pessoais para desenvolver a pesquisa passo a passo da forma mais credível possível. Devido à extensão dos dados coletados nessa pesquisa, optamos por realizar as suas análises e apresentá-las a partir da escrita de quatro subcapítulos.



CAPÍTULO 06 – DISCUSSÃO E RESULTADOS

CAPÍTULO 06 – DISCUSSÃO E RESULTADOS

06.01 A ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O GÊNERO

A apresentação e a discussão dos resultados encontram-se subdividida em três subcapítulos, que serão apresentados a partir das três categorias de análise (fator de contexto, fator de presságio e fator de processo), na qual, denominou-se como: **01)** Resultados de Contexto; **02)** Resultados de Presságio; e **03)** Resultados de Processo.

No primeiro subcapítulo, **Resultados de Contexto**, é realizada a análise e descrição dos processos de desenvolvimento e efeitos da Educação Física e o gênero, a partir das dimensões legislativa, contextual, física, temporal e organizativa, ou seja, desde caracterização das escolas, infraestrutura e pessoal até a análise do currículo escolar e dos documentos legislativos da Educação Física.

No segundo subcapítulo, **Resultados de Presságio**, apresenta-se as posições subjetivas do professorado e das(os) estudantes, as suas características individuais, como: as suas competências cognitivas, conhecimentos prévios, expectativas, motivações, valores, crenças, concepções e percepções sobre si mesmos, sobre as(os) docentes, sobre as(os) estudantes, e/ou sobre a própria instituição escolar, ou seja, apresentaremos os pensamentos, sentimentos, tudo aquilo que o professorado e as(os) estudantes acreditam e que pode ser transportado ou não para a ação pedagógica, influenciando-a.

No terceiro subcapítulo, **Resultados de Processo**, é traçado o perfil de comportamentos das(os) docentes e das(os) estudantes a partir dos seus comportamentos observados, e em seguida, é realizada a associação entre esses diversos comportamentos e os processos de desenvolvimento e efeitos da Educação Física e o gênero.

Tais resultados entrelaçam-se na compreensão geral do fenômeno pesquisado (ecologia da Educação Física), na medida que é possível identificar as relações entre os *inputs* do contexto, os significados dos discursos e das ações de docentes e de estudantes e o gênero nos processos de desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar.

06.02 RESULTADOS DE CONTEXTO – *INPUTS* DE CONTEXTO

Os processos de desenvolvimento da Educação Física e seus efeitos ao gênero são influenciados por uma ampla gama de condições contextuais (*inputs* de contexto), que devem ser considerados para a compreensão e busca por uma Educação Física mais justa e equitativa (Silverman, 2017), como as condições físicas (disponibilidade das instalações, bem como o ambiente físico), as organizativas (estrutura institucionais, como a estrutura curricular e os recursos humanos disponibilizados) e as legislativas (legislações educacionais).

Esse estudo debruçou o olhar à duas escolas básicas do concelho de Coimbra – Portugal, pertencentes a dois diferentes agrupamentos escolares, denominadas nesse estudo por Escola A e Escola B. Na Escola A, acompanhou-se uma turma de 5º ano e na Escola B, uma turma de 9º ano. Em ambas escolas são ofertadas três aulas semanais de Educação Física, divididas em dois dias, isto é, uma hora de aula e um dia e as outras duas e outro dia da semana.

Relativamente sobre as instalações das escolas, a qualidade e as condições são aceitáveis nas duas escolas, as mesmas dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, desde ginásio polidesportivos, sala de ginástica e/ou quadras externas.

A respeito das(os) agentes educacionais envolvidas(os) nessas escolas podem-se destacar, que a maioria das(os) estudantes das turmas residem no concelho de Coimbra, as(os) restantes residem nas freguesias de Taveiro, São Silvestre, São Paulo de Frades, Reveles, São Martinho de Árvore, Pampilhosa, Lousã, Semide, Souselas, Lordemão e Vila Pouca do Campo. Em específico as(aos) docentes, observamos que na Escola A estão lotadas(os), uma docente e quatro docentes e na Escola B, quatro docentes e cinco docentes, isto é, observa-se nas duas escolas uma predominância de homens na atuação docente. Essa desigualdade de gênero na profissão de Educação Física, com menos mulheres do que homens como docentes, é também destacada em alguns artigos acadêmicos que falam sobre a questão de gênero na profissão de Educação Física e a representação majoritária de homens na área (Fonseca & Both, 2021; Ungheri et al., 2022).

Ungheri et al. (2022), justifica essa desigualdade pelos diversos fatores históricos, sociais e culturais que influenciam as escolhas profissionais de mulheres e homens e o acesso a oportunidades de formação e trabalho. Historicamente, a Educação Física foi uma área dominada por homens, com as mulheres tendo pouco espaço de atuação. Além disso, estereótipos de gênero podem influenciar a percepção da sociedade em relação ao papel das mulheres e dos homens em determinadas áreas, o que leva à sub-representação de mulheres em profissões consideradas masculinas, como a Educação Física. Por outro lado, é importante destacar que a presença de mulheres na profissão de Educação Física tem aumentado nas últimas décadas, o que indica uma mudança na percepção social sobre o papel das mulheres nessa área. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para se alcançar uma representação mais igualitária de mulheres e homens na Educação Física.

Em relação as condições legislativas, é sabido que as legislações educacionais podem estabelecer diretrizes e objetivos, determinando o que deve ser ensinado e o como deve ser ensinado e avaliado. Essas legislações podem também incluir políticas de inclusão e diversidade, que podem afetar a forma como as(os) docentes, estudantes, escolas lidam com as questões de gênero. O currículo escolar, por sua vez, pode incluir ou excluir determinados conteúdos e atividades relacionados à Educação Física, o que pode afetar a forma como as questões de gênero são abordadas e compreendidas no contexto escolar.

Diante desses preceitos, ao analisarmos os principais documentos legislativos da educação em Portugal, percebe-se em seus conteúdos uma preocupação em uma educação equitativa, justa e democrática, entretanto, não se encontra referências específicas sobre a equidade de gêneros. Como é o exemplo da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 (Portuguesa, 1986). Esta lei estabelece os princípios e objetivos da educação em Portugal, que incluem a promoção da igualdade de oportunidades e a formação integral das(os) cidadãs(ões), sem discriminação de qualquer tipo. Em seu cerne, a LBSE estabelece dois artigos em específico, sobre a questão da educação para todas(os). O artigo 2º, destaca a importância da educação para o desenvolvimento da personalidade das(os) estudantes, com base nos valores da dignidade humana, da liberdade, da solidariedade e da tolerância, entre outros. E o artigo 3º, estabelece que o sistema educativo deve promover a igualdade de oportunidades para todas(os), independentemente da sua origem social, cultural, étnica ou religiosa.

No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (República Portuguesa, 2023), no qual, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todas(os) e de cada uma das estudantes, o mesmo cenário desgenderificado foi encontrado. A ideia de igualdade de oportunidades presente nos documentos, pressupõe que mulheres e homens, meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades de acesso e de desenvolvimento na educação. Porém, é importante ressaltar que a ausência de referências explícitas sobre a equidade de gêneros pode ser nesse caso, interpretada como uma falta de atenção e de comprometimento com essa questão.

No que corresponde a legislação destinada a Educação Física escolar, verificou-se um cenário um quanto parecido, o Programa Nacional de Educação Física em Portugal (PNEF) (Jacinto et al., 2001), apesar de não apresentar nenhuma seção ou artigo específico que discuta exclusivamente sobre gênero, o documento traz referências ao assunto em seu desenvolvimento. Nas orientações para a organização das aulas, o PNEF destaca a importância de respeitar as diferenças individuais e promover a igualdade de oportunidades entre meninas e meninos, sem discriminação de gênero. O documento também enfatiza que as atividades devem ser organizadas de forma a permitir que todas(os) as(os) estudantes possam participar plenamente, independentemente do seu gênero ou orientação sexual. Na sessão que trata da avaliação das(os) estudantes, destaca que a avaliação não deve levar em conta apenas as habilidades físicas e sim as diferenças individuais das(os) estudantes e outros aspectos, como a cooperação, a responsabilidade, o respeito pela(o) outra(o) e a atitude positiva em relação à prática da atividade física. Outro ponto em que a questão de gênero é abordada no PNEF, diz respeito a formação das(os) docentes, na qual, destaca-se a importância da formação continuada para a abordagem da questão de gênero e para o combate a todas as formas de discriminação, de forma a preparar professoras e professores para lidar com as diferenças individuais e para promover a igualdade de oportunidades entre todas(os) as(os) estudantes.

Outro aspecto importante a ser discutido refere-se as aprendizagens essenciais da Educação Física. Segundo a República Portuguesa (2017) (2018), as aprendizagens essenciais da Educação Física, em cada ano escolar, são definidas pelo Ministério da Educação, com base nas orientações nacionais e internacionais para a Educação Física e o Desporto, e são ajustadas de acordo com as necessidades e características específicas de cada escola e turma. As aprendizagens essenciais são integradas ao Plano Nacional de

Educação Física e são orientadas para o desenvolvimento integral das(os) estudantes em todas as dimensões da vida.

Ao analisarmos as aprendizagens essenciais do 5º ano e do 9º ano (campo empírico desse estudo), verificou-se que essas estão divididas em três domínios organizadores: 01) área de atividades físicas; 02) área da aptidão física; e 03) área de conhecimentos. Na área de atividade físicas, a(o) estudante deve conhecer o objetivo de pelo menos três modalidades desportivas no 5º anos e cinco modalidades no 9º ano, desde suas habilidades básicas e ações técnico táticas fundamentais; conhecer os aspectos regulamentares mais importantes das diferentes modalidades (conteúdos). Na área da aptidão física, a(o) estudante deve desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FITescola²², para a sua idade e sexo, e por fim, na área de conhecimentos, identificar as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação, de acordo com as características do esforço realizado.

Outro importante documento sobre as aprendizagens essenciais, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (República Portuguesa, 2018b), o qual, estabelece os princípios orientadores da operacionalização e avaliação das aprendizagens, percebe-se a preocupação em tentar garantir que todas(os) as(os) estudantes adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Estudantes à Saída da Escolaridade Obrigatória (República Portuguesa, 2017), entretanto, não há referências explícitas no decreto e o conceito de gênero.

De maneira geral, poderíamos destacar a existência de uma neutralidade nas aprendizagens essenciais naquilo que se refere a gênero. Entretanto, apesar dessa aparente neutralidade, observa-se nesses documentos o predomínio de conteúdos desportivos e de áreas de aptidão física e saúde, o que contribui, significativamente, para minimizar as possibilidades da abordagem da temática gênero, e de outras temáticas relacionadas a inclusão e democratização, sob uma ótica corporal, cultural e histórica, relegando privilégios ao trabalho pela ótica biologista.

²² O FITescola é um programa de formação e divulgação de conhecimento para o aconselhamento e a monitorização contínua acerca do comportamento sedentário, da atividade física e desportiva e da aptidão física das(os) alunas(os). Maiores informações consultar <https://fitescola.dge.mec.pt/>

A predominância do desporto e da performance física na Educação Física escolar e seu caráter institucionalizado e demarcado pelo rigor técnico de rendimento, atravessam a aprendizagem escolar por lógicas que reforçam a desigualdade social. De acordo com Altmann (2015), as representações sociais são influenciadas pelo conhecimento científico, então se as estudantes e os estudantes podem estar construindo seus saberes pautados em visão desportiva e de rendimento, seria um engano pensar a Educação Física e seu principal instrumento, o corpo, apenas regido por leis fisiológicas e biológicas, que escapam da história e da cultura.

Compreender as práticas pedagógicas com foco para as relações socioculturais, diz respeito a entender essas ações e trocas entre o sujeito e o meio, Silva (2007), acredita em uma interação, na qual, a(o) cidadã(ão) é formada(o) pelas práticas cotidianas e o contexto social, histórico e cultural.

[...] é importante ver o currículo [programa] não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações [aquilo que se faz] e em seus efeitos [o que ele nos faz]. Nós fazemos o currículo e ele nos faz (Silva, 2011, p. 94).

Importa desse modo ressaltar que, o programa escolar (currículo) também é um artefato de gênero que corporifica e produz relações de gênero, ou seja, a Educação Física, o corpo e as relações de gênero são socialmente (culturalmente) produzidos também dentro das legislações e programas (currículos) escolares.

Ao que diz respeito aos desportos que se encontram no corpo do programa. A grande maioria possui traços históricos dos modelos sociais masculinos (futebol, basquete, rúgbi, handebol, entre outros). Apesar de hoje a Educação Física receber e atender meninas e meninos em uma mesma sala de aula, sem segregação, parece que não foi capaz de superar os preconceitos históricos e culturais em relação ao sexo feminino, isto é, não consegue ou pouco consegue incorporar os valores, práticas e desportos feminino, o que prejudica meninas e meninos. Segundo DAVISSE e LOUVEAU (1999) estes resquícios sexistas infiltrados são precedentes dos programas segregados que originaram os atuais. Numerosas pesquisas, como as de DAVISSE e LOUVEAU (1999); DEVIDE (2017); e FORQUIN (1996), têm mostrado essa masculinização dos programas escolares, ao não

culminarem a sedimentação gradual do conhecimento, mas sim serem resultados de um processo de seleção e discriminação entre os conhecimentos disponíveis. Com efeito, este processo conduz à constituição de programas escolares em grande parte marcadas por normas masculinas, que se impõe a todas(os) dentro da escola e, sob a capa do ensino comum para meninas e meninos, que se constitui e se impõe como referência universal (Mosconi, 2001).

Além do programa, as planificações das aulas estão sendo realizadas com uma perspectiva redutora da cultura corporal de movimento, mantendo-se o núcleo central em modalidades constantes, como é o caso dos desportos “ditos” masculinos. A dança, a patinagem e/ou ginástica, por exemplo, fazem parte do programa, todavia, foi possível perceber um certo distanciamento entre o que as propostas legislativas sugerem e as reais práticas pedagógicas. Isto é, das 123 aulas observadas na turma de 5º ano, onde as matérias de dança e patinação devem ser trabalhadas, 111 aulas destinaram-se a prática desportiva de modo geral, 8 aulas para atividades rítmicas, 4 aulas para ginástica e 0 para patinação.

Gomes (2003), sublinha que muitas planificações de aulas de Educação Física perpetuam as concepções sociais dominantes, em vez de as pôr em causa, assim se ignoram as relações entre o corpo, a identidade e a sociedade, acentuando dificuldades e carências, em vez de se procurar resolvê-las. Silva (2007), adverte que a escolha de determinados conteúdos do programa escolar privilegia um tema em detrimento de outro na inter-relação entre saberes, identidade e poder e promove os conhecimentos e os valores tidos como adequados para as(os) agentes educacionais atuarem na sociedade. Esse fator torna a escola e, conseqüentemente, a Educação Física, como importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação de quem somos e de quem não é desejado ser.

Desse modo, percebe-se que a chamada monocultura do desporto e a genderização dos conteúdos²³ dentro da escola ainda são um desafio na grande maioria das instituições e em especial nas instituições analisadas. O combate ao afunilamento das modalidades abordadas, passa primeiro, conforme Altmann (2015), por fazer das aulas de Educação Física na escola, espaços de tematização de conhecimentos ligados à cultura corporal de

²³ Maiores informações sobre a genderização dos conteúdos consultar os capítulos, 06.03 Resultados de presságio e 06.04 Resultados de processo, desta tese.

movimento, conteúdos sócio humanos, a qual, inclui os desportos, mas não se restringem a eles e por meio do questionamento ao que se faz de uma forma rotineira, permitindo dessa forma que a cultura corporal de movimento ganhe espaço nas aulas de Educação Física.

Por conseguinte, alerta-se para a evidente simplificação que é imposta ao tema gênero nos documentos e a “desgenderização” do ambiente legislativo escolar. Entende-se que há necessidade de um programa que considere a historicidade dos conteúdos da Educação Física escolar, que rompa com o silêncio e evidencie as profundas desigualdades de gênero construídas no interior desses conteúdos. O entendimento dessas necessidades criaria condições de desconstruir as diversas “verdades” internalizadas nos corpos e nas mentes de meninas e meninos e identidades fundamentas em desigualdades (Auaad & Corsino, 2017).

Apoiando-nos nas orientações de Silva (2005), que reflete na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas, nas legislações e nos programas (currículos), que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença, isto é, uma tensão dinâmica que se baseia no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Construir uma Educação Física com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer da(o) docente, da(o) estudante e do sistema educacional, novas posturas, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de pensar e de agir.

06.03 RESULTADOS DE PRESSÁGIO

Neste subcapítulo, apresentaremos a análise das atividades mentais do professorado e das(os) estudantes, fator crucial na mediação entre os processos de ensino e de aprendizagem (Doyle, 1988), ou seja, investigamos a estrutura cognitiva e experimental que guiam os comportamentos de docentes e de estudantes nos processos de desenvolvimento da Educação Física e os efeitos no gênero feminino, para posteriormente (des)codificar com a realidade de seus comportamentos em sala de aula.

Para melhor orientar a leitura desses resultados, utilizamos as categorias discursivas finais extraídas da análise de conteúdo de Bardin (2016). Cada uma dessas categorias será apresentada a partir de alguns recortes das falas das(os) entrevistadas(os) e interpretada com base nos referenciais teóricos utilizados na fundamentação da tese (Quadro 8).

CATEGORIAS DISCURSIVAS
• Interações, relações e envolvimento de estudantes e de docentes
• Práxis pedagógica e o ensino
• Processos de desenvolvimento e de aprendizagens

Quadro 8: Categorias discursivas para discussão e resultados de presságio de docentes e estudantes.

Fonte: *Produção da própria autora (2022).*

06.03.01 RESULTADOS DE PRESSÁGIO DO PROFESSORADO – DIMENSÃO INVÍVEL (PENSAMENTOS DAS(OS) DOCENTES).

Primeira categoria discursiva: Interações, relações e envolvimento de estudantes e de docentes

Primeiramente, ao que diz respeito aos pensamentos da docente e do docente, sobre sua interação, comunicação e *feedbacks* com as(os) estudantes em sala de aula, a docente destaca

“Eu tento me comunicar, falar o mais parecido com todos [...] relativamente entre a diferença entre rapazes e raparigas não há qualquer tipo de diferenciação da minha parte. Eu me comunico, converso, dou feedbacks com quem consegue fazer, com quem não consegue, eu consigo distribuir minha atenção com todos, independente do gênero e do grau de desempenho, pois tento dar reforço positivo para aqueles que fazem bem e aqueles que fazem menos bem. Tenho eu o cuidado de distribuir tudo equitativamente por todos” (Professora).

É pertinente destacar na fala da docente acima, que há um esforço pessoal para conseguir realizar uma comunicação equitativa junto a todas(os) as(os) suas(seus) estudantes. Livre de qualquer atributo de valor classificatório (gênero, desempenho, entre outras). Entretanto, as observações realizadas em sala de aula e análise do perfil de comportamento do professorado²⁴, revelaram que os comportamentos do professorado ainda são desiguais. Os dados encontrados mostram que os meninos são os maiores privilegiados quanto a comunicação. Achados parecidos aos encontrados nos estudos de Auad (2020), Lyon et al. (2007) e Trottin e Cogérino (2009). Good e Lavigne (2018), explicam que essa falta de congruência entre as intenções (pensamentos) da(o) docente e seus comportamentos em sala de aula pode ocorrer porque as(os) docentes, muitas vezes, desconhecem os aspectos de seu comportamento. A percepção e reflexão sobre a discrepância entre o que se deseja alcançar e o que realmente se alcança, isto é, a conscientização da(o) docente sobre os seus processos de ensino é um primeiro passo na mudança do comportamento docente.

Já na posição do docente, a comunicação necessita ser diferente com as estudantes e os estudantes, ele acredita nas singularidades dos gêneros para uma comunicação equitativa ao ensino e ao aprendizado, entretanto, de maneira crítica, reconhece que em sua prática não consegue atender esse desafio constantemente:

“Obviamente na questão da comunicação é diferente entre os rapazes e raparigas, porque aquilo que vamos encontrar dos níveis de aprendizagem também são diferentes, mas isso eu estou falando daquilo que diz respeito à questão motora, mas também tem toda aquela questão da sensibilidade, que a gente sabe que é diferente, que os graus de sensibilidade são diferentes, e aí sim a comunicação tem que ser diferente. Agora se eu faço isso muitas vezes, procuro fazer, mas as vezes o tom de voz é o mesmo e sai de uma forma igual e não tão diferenciada como deveria ser” (Professor).

Wright e King (1991), em seu estudo, também perceberam que as comunicações são diferentes entre os gêneros. Por meio das análises eles conseguiram verificar que

²⁴ Para maiores informações sobre os achados nessa dimensão consulta o subcapítulo 06.04.01, intitulado “Resultados de processo do professorado (comportamento das(os) docentes)” desta tese.

nas interações do professorado com as meninas a duração das trocas comunicativas é maior que a dos meninos, mas a frequência delas é menor.

A comunicação desigual nas intervenções entre docente e estudantes repercute sobre o envolvimento do alunado em sala de aula. Conforme Pacheco e Condessa (2012) evidenciaram, comunicações desiguais produzem consequências na estrutura motivacional das estudantes, isto é, sobre sua menor motivação e disponibilidade para a atividade. Na fala da docente e do docente observa-se o reconhecimento de que os meninos são mais envolvidos nas aulas de Educação Física, “[...] se calhar, tem rapazes que trabalham mais que as raparigas, eu acho que isso ainda consigo ver em algumas aulas sim” (Professora).

“Os rapazes sim participam mais das aulas, procuram em tudo, tanto durante os exercícios, quer durante o organizar, quer durante a dinâmica...se calhar o rapaz se sente mais a vontade na aula” (Professor).

Essa maior participação dos meninos nas aulas de Educação Física, foi também observado no estudo de Altmann et al.,(2011) que declaram, que as(os) diversas(os) docentes percebem que meninos são mais habilidosos para a prática desportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolvem com a mesma intensidade nessas práticas. Essas atitudes masculinas (meninos mais trabalhadores, mais habilidosos, mais envolvidos) são potentes expressões de como as relações de gênero influenciam a maneira como meninas e meninos se expressam corporalmente e, de modo claro, aproveitam de forma diferente e desigual o repertório de movimentos, jogos e atividades oferecidas pela Educação Física escolar de práticas corporais sistematizadas.

A docente em outro excerto, fala que a menor participação das meninas, deve-se ao desconforto corporal delas em sala de aula e admite que nesta questão possa não haver a mesma promoção de oportunidades para que meninas e meninos possam se sentir corporalmente à vontade nas aulas de Educação Física.

“Acho que muitas vezes, elas não se sentem confortáveis, com o corpo, com a maneira de estar. Você sabe, sou treinadora, e muitas vezes, soltar as miúdas a rolar ao chão e não sei o quê, às vezes, no geral, elas não conseguem se soltar, precisam um auxílio do docente, ou precisam um pouco mais de mim para se sentirem mais confortável, confiante e assim né. Se calhar, a maioria dos rapazes são mais soltos e não tive esse desafio tão grande de pô-los

confortáveis [...] talvez esse seja o desafio do docente de educação física, soltar mais as “cachopas”, elas precisam mais desta atenção do que os rapazes. Neste sentido acho que ainda estamos a desejar a elas” (Professora).

Esse excerto chama a atenção para a importância de considerar a relação das(os) estudantes com seu próprio corpo e problematizar criticamente, considerando as diferenças, com o intuito de fazer com que estas situações não sejam gênese de uma possível desigualdade e, especificamente neste caso, desigualdade de oportunidades entre meninas e meninos durante as aulas de Educação Física. Assim, esses momentos ao invés de serem fontes de iniquidade, eles se convertem em situações que possam proporcionar significativas problematizações sobre as questões de corpo e gênero, e por conseguinte, permitir as estudantes e aos estudantes a reflexão sobre os processos históricos que desencadearam determinadas formas de perceber e de se comportar sobre o corpo feminino e masculino.

Para Corsino (2010); Daiolo (2013) e Goellner (2008a), é importante o trato do corpo a partir do gênero, entendendo que há necessidade de percebê-lo como uma produção cultural e que, sobre e a partir dele, são produzidas diversas verdades, que definem e colocam em prática uma construção cultural de corpo feminino e de corpo masculino.

O docente, também reconhece o desconforto feminino em alguns momentos das aulas, todavia, justifica esse incômodo pela experiência cultural e corporal que os meninos carregam, *“nas modalidades coletivas, se calhar, os rapazes se identificam mais, se calhar, pela experiência fora escola eles se sentem mais à vontade* (Professor).

Diante dos fragmentos e do debate com a literatura, focar nos pensamentos e sentimentos das(os) estudantes pode melhorar nossa compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, e como os vários comportamentos instrucionais, afetam os resultados relacionados ao desempenho das(os) estudantes (Lee & Solmon, 1992). O envolvimento de meninas e meninos em sala de aula torna-se ainda mais desafiador na medida em que não se tenha uma postura sensível às diferenças entre elas e eles e naturaliza-se a desigualdade.

Durante os processos de desenvolvimento da Educação Física, o professorado deveria considerar as diferenças históricas e culturais que levam às desigualdades de gênero em sala de aula. Não obstante, pode-se analisar no discurso do professorado

argumentos de que os meninos são melhores em práticas desportivas, os meninos já carregam a prática desportiva ou as meninas são mais sensíveis, como justificativa da participação de estudantes e estudantes em sala de aula.

*“Os **rapazes** por natureza, naquilo que infelizmente, eles tendem **serem melhores na prática desportiva** fazem que eles tenham uma facilidade melhor na comunicação. E o segundo fator tem a ver com aquele grau de exigência que muitos deles tem, eles procuram ir atrás do conhecimento para melhorar, questionar, perguntar, porque querem chegar lá, querem conseguir alcançar, obviamente acontece na minha opinião um pouco mais [com os rapazes], embora eu acho que cada vez mais, noto mais essa parte dos rapazes por este grau de exigência que eles tem do praticar, do jogar, de olharem para o jogo de uma forma competitiva muito forte, às vezes, e no procurar melhorar, e junto aí, existe mais da parte do rapaz” [grifo nosso] (Professor).*

“[...] o rapaz já carrega a prática” [grifo nosso] (Professor).

“elas são mais frágeis, em relação aos níveis de empenho de participação na aula, vê a participação dos meninos e meninas, eu tenho cada vez mais notado que os meninos atingem cada vez mais quando aumenta o nível do que as raparigas” [grifo nosso] (Professor).

Todas essas falas demonstram a naturalização de uma construção social, que Bourdieu (2012) chamaria de sexismo, isto é,

visa imputar as diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando com uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é, sem dúvida, o mais difícil de se desenraizar (p.145).

Desse modo, é necessário desenraizar esse olhar que julga as meninas como incapazes, menos habilidosas ou menos entusiasmadas. É preciso compreender esses discursos e encorajar as meninas a percebê-los e a pensar alternativas (Gomes, 2012). Em outras palavras, é importante ir além de identificar possíveis culpadas(os) pelo declínio da participação feminina nas práticas corporais (Educação Física e desporto), mas sim, promover um espaço de diálogo que possibilite o envolvimento delas no processo de entendimento e de transformação, como também desenvolver, conjuntamente, uma

gramática de possibilidades para o incremento de oportunidades de aprendizagens desportiva para meninas.

Assim como as interações das(os) docentes e estudantes, as interações das(dos) estudantes com o professorado realizadas no ambiente de sala de aula tem impactos importantes aos processos de desenvolvimento desse componente curricular. Durante as entrevistas a professora e o professor destacaram serem diferentes em termos de conteúdos e forma as interações dos meninos e das meninas.

O docente em sua fala destaca *“eu noto muito isso os rapazes vêm ter comigo qualquer problema que tenham, no geral as raparigas já não [...] elas têm essa tendência de se resguardarem mais”* (Professor) corroborando ao discurso do docente, Drudy e Chatháin (2010), relataram que os meninos tendem a iniciar mais interações com suas(seus) docentes em uma variedade de assuntos (por exemplo, linguagem, matemática, ciências, humanidades, entre outras). Já a docente diz *“as raparigas vêm mais ter comigo conversas de outro fórum e os rapazes mais conteúdos da aula, aí sim noto diferença”* (Professora). Diante do exposto, nota-se claramente a cumplicidade, o sentir-se mais a vontade das meninas com a docente, com alguém do mesmo sexo, na fala do docente não notamos nenhum tipo de intervenção comunicativa das meninas com ele, seja de assuntos educacional ou de assuntos fora da sala de aula.

Segunda categoria discursiva: Práxis pedagógica e o ensino

Esta categoria aborda a organização da Educação Física e seus possíveis desdobramentos. A marca discursiva a respeito da organização das(os) estudantes em sala de aula, aulas mistas, separadas ou coeducativas, problemática também discutida em trabalhos como os de Auad (2020); Costa e Silva (2002); Gomes et al. (2017); Martins & Silva (2020) e Pinto e Henriques (1999), ficou evidente nos fragmentos discursivos da docente que a principal linha de organização são as aulas mistas conforme excerto a seguir.

“trabalho eles sempre misturados, quase todas as minha aulas eu estou a dividir eles por grupos, sejam homogêneos ou heterogêneos, como vou juntar esses grupos, se por afinidade entre eles, quero que aquele fique nesse grupo,

pois se dá bem com aquele outro e pode ficar motivado e se sair melhor, ou alguém mais compreensível ou mais tolerante para trabalhar com esse outro, alguém que consegue dar volta ao estudante x fica nesse grupo, alguém que sabe lidar com a estudante y fica naquele grupo, esse grupo de decisões é no sentido de conseguir potenciar todos, conseguir criar um conforto e uma sinergia, que resulte para o clima ser bom e que resulte a aprendizagem” (Professora).

Na fala do docente abaixo, ele relata que utiliza de organizações alternadas, aulas mistas e aulas separadas, para que as meninas se sintam mais à vontade. Percebemos que as atividades têm sido direcionadas a cada sexo, mediante uma ordem sociocultural que associa padrões de masculinidade e feminilidade, fazendo da Educação Física um lugar vinculado à construção de gênero hegemônicos, um ambiente masculino, androcêntrico. Louzada de Jesus (2006), em entrevistas com professoras e professores, também encontrou a predominância de aulas flexibilizadas, justificada pela segurança das estudantes, diferença de biotipo e de habilidade motora.

*“Eu não tenho nada estandardizado nessas coisas [...] procuro na maioria das vezes misturar rapaz com a rapariga, não só por uma questão de gênero, mas para eles [elas] saberem que podem interagir rapazes com raparigas em um mesmo nível de desempenho. [...] eu estimulo essa parte mista para eles entenderem que podem escolher as raparigas, que podem jogar com elas, que elas têm a mesma capacidade [...] depois quando eu trabalho de forma separada, eu coloco as raparigas em um mesmo grupo, para aquelas raparigas que não estão preparadas, ou que se acanham com a qualidade dos outros, dos rapazes, num grupo de raparigas elas se soltem mais, **se sintam mais a vontade** [...] mas uma maneira geral eu faço às vezes desse jeito, às vezes do outro”* [grifo nosso] (Professor).

Tanto o docente quanto a docente não discutem em nenhum momento de suas falas a respeito da abordagem coeducativa. Percebemos que a mistura de meninas e meninos na sala de aula não equivale, desta forma, ao ideal de uma coeducação. A docente, trata as aulas mistas em seu discurso, como se alcançasse os objetivos de uma aula coeducativa, todavia, em nossas observações percebemos que isso não aconteceu no dia a dia em sala de aula. As aulas mistas se distanciam das aulas coeducativas, pois não

visam à problematização das questões de gênero que surgem no decorrer das atividades, a minimização das desigualdades encontradas no contexto escolar, reflexão pedagógica sobre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Em outras palavras, as aulas coeducativas visam ser fonte de conhecimento para intervir na direção de soluções de conflitos de gênero frequentes na escola e em sala de aula (Saraiva, 2005).

As entrevistas com o professorado ainda revelam que não existe preocupação do docente e da docente em levar em consideração nos processos de desenvolvimento em sala de aula a questão de gênero, isto é, não consideram o gênero em seus planejamentos e organizações pedagógicas. Ao serem interrogadas(os), o docente relatou *“Não, eu não levo em consideração o gênero, faço de uma forma generalizada. Tudo igual”* (Professor).

Do mesmo modo a docente destaca *“Não [levo em consideração o gênero], porque o meu foco é que todos aprendam”* (Professora). Estes achados são parecidos com os encontrados por (Pomar, 2006; Silva et al., 2008), em seus estudos sobre a organização e estimulação dos processos de construção de conhecimento, nos quais, evidenciaram a ausência do gênero no planejamento e organização dos processos de ensino das(os) docentes de Educação Física

Se por um lado o professorado diz não levar em consideração o gênero na organização e planejamento pedagógico, por outro, quando questionamos acerca da existência de processos (métodos) de ensino mais eficazes para meninas e para meninos, ou seja, formas de organizar o ensino, atividades que poderiam auxiliar melhor o aprendizado, o docente reconhece métodos mais eficientes para cada gênero.

“Acho que na questão do exercício em si, nos exercícios que eu posso notar que elas apresentam mais dificuldades, nos exercícios de grupo grandes. Acho que aí existe uma facilidade delas se esconderem, de ficarem resguardadas das exigências do exercício. Acho que nesses exercícios elas resguardam-se. Então eu acho que exercícios com grupos menores funciona melhor para elas [...] porque a participação delas é maior, e acho que a percepção do grau de sucesso é maior, maior a evolução que nos leva à questão da motivação” (Professor).

Esses discursos um tanto contraditórios, refletem, em certa instância, a carência da reflexão docente sobre a importância do gênero nos processos de ensino e de aprendizagem, o que acaba repercutindo em oportunidades de ensino e de aprendizagem desiguais para estudantes e estudantes. Neste sentido, o professorado ao não considerar o sexo das(os) estudantes nos processos de desenvolvimento da Educação Física e os significados de gênero que constituem tal cotidiano, podem estar contribuindo para uma escola, em especial para uma Educação Física, meramente “reprodutora”, sem conflitos e problematizações, com uma visão determinada do que seja tradicionalmente masculino e feminino. Vigneron (2006), em seu estudo, mostra que através da escolha dos conteúdos e métodos, através das expectativas e representações das(os) estudantes, tal cenário termina por única e exclusivamente contribuir para reforçar a fragilidade aprendida pelas meninas.

Contudo, essa Educação Física despreocupada com a problematização do gênero, vem sendo refletida para além do planejamento e organização das atividades, como por exemplo, na linguagem do professorado em seus discursos. A linguagem, por sua vez, é infundida com ideologias que ilustram como os indivíduos entendem o mundo. Para a etnolinguística a linguagem é a causa das estruturas sociais, pois, além de refletir acerca da realidade preexistente, organiza, classifica e categoriza o mundo em que vivemos (Pêcheux, 1995). Em uma perspectiva pragmática, não se presta meramente a informar, mas agir, como uma forma de significar as relações de poder.

Logo, a linguagem não é apenas um método neutro de pensamento ou comunicação, ela desempenha um papel crucial na formação da identidade (Devide, 2017). Segundo Scott (1995), existem inúmeras maneiras de expressar a hierarquia entre os gêneros e as relações de poder, dentre as quais a linguagem se destaca. Diante desses preceitos e das análises da linguagem utilizada pela docente e pelo docente destaca-se uma linguagem dirigida na grande maioria das vezes no masculino, o que demonstra a invisibilidade, inacessibilidade e desvalorização feminina no discurso docente.

*“[...] o que **eles** precisam que eu faça para **eles** aprenderem isso ou aquilo. eu quando faço as minhas avaliações diagnósticas, os resultados indico que **este** e **aquele** tem dificuldade nisso, então vou fazer uma tarefa para que **eles** possam trabalhar. Durante as aulas você viu, que quando **eles** rodavam nas estações [grifos nossos] (Professora).*

*“Isso tem a ver com aquilo que é o grupo, tem alguns momentos por uma questão de identidade, eu deixo os **estudantes** trabalharem com **aqueles** que se sentem melhor” [grifos nossos] (Professor).*

Quando a(o) docente se refere ao grupo de estudante como “estudantes”, “eles”, “meninos” de forma recorrente, estão objetivando e legitimando a invisibilidade feminina e reafirmando a superioridade masculina. Ainda nesse contexto, as falas da(o) docente sendo dirigida no masculino tem consequências sérias para as meninas, pois elas armazenam inconscientemente a mensagem de que os meninos são melhores e que o professorado não se dirige a elas por serem “menos habilidosas”, “menos importantes” e/ou inferiores. Essa condição acaba por afetar a construção das identidades de cada uma delas, intervindo diretamente na sua relação com a Educação Física escolar, e para além, interferindo em suas autoestimas, como estudantes e seres sociais (Devide, 2017).

Por outro lado, diante essas falas, não percebemos haver nenhuma reivindicação das meninas, mas sim uma internalização do contexto discriminatório, o que reforça o processo de hierarquização do masculino pelo feminino. Quando as meninas não reivindicam seu espaço e assumem uma posição de passividade, podem estar reproduzindo uma representação social de que, para elas, a Educação Física não é um espaço feminino, a naturalização da linguagem, naturaliza seus comportamentos. Talvez elas estejam reproduzindo um elemento das representações sociais da(o) docente, que, pela indiferença, reforça a Educação Física escolar como um espaço privilegiado para os meninos, posicionando-os como protagonistas da Educação Física, contribuindo para a formação de meninas e mulheres inferiorizadas e passivas diante das desigualdades.

Apesar de não reconhecermos em nossas observações a reivindicação das meninas sobre a linguagem utilizada pelo professorado, o docente observou, que as meninas estariam mais propensas a problematizar no que diz respeito às relações de gênero impostas culturalmente. Segundo o excerto a seguir, elas questionariam usualmente em suas aulas, as suas vivências escolares e as dos meninos.

“O que eu vejo sobre isso, é que por exemplo, as raparigas cada vez mais batendo em frente com os rapazes, isto é, [...] seja na questão de organizar, seja na questão de participar, isso já na questão de dar ordens. [...] pois noto elas questionarem, em dar ideias, em falar, em reclamar, sem limitação

alguma naquilo que tem a dizer. Já vi inclusive, elas se imporem a rapazes, dizendo que elas jogam futebol, sem aquele medo aí ele é mais forte ou ele é mais alto” (Professor).

Indo ao encontro da fala do docente, Bernardes (1989), observou em sua pesquisa de campo, a predisposição das meninas ao inovar e questionar, no que diz respeito às relações de gênero impostas no contexto escolar. Todavia, é notório que a arguição, o questionamento sobre a(o) docente ainda não acontece. Talvez pelo fato de que as meninas, por um lado, já conseguem se reconhecer dentro de uma relação de igualdade e horizontalidade com os meninos, mas por outro lado, se enxerguem em uma relação de poder (hierarquizada, acrítica e não questionadora) quando com as(os) docentes.

A respeito da ocupação dos espaços das aulas de Educação Física e o gênero, pesquisas como as de Altmann (2015) e Wenzel (2005), destacam que meninos ocupam espaços mais amplos dos que as meninas. Enquanto meninos ocupam as quadras esportivas, meninas ficam em espaços menores como as arquibancadas e aos cantos das salas de aulas. Parecido com esses achados é o relato da docente que destaca:

“Bem o que eu sinto lá na escola, todas as turmas têm três tempos de Educação Física, e lá no nono ano, eles têm um tempo de dança. Quando a turma chega na sala de dança, eu noto que as raparigas vão à frente do espelho, vão a fazer dança tipo TikTok, isso eu noto um bocado. E os rapazes são poucos os que avançam até o espelho antes da aula, talvez aí eu veja essa diferenciação na ocupação do espaço” (Professora).

Este breve relato sobre o início de uma aula mostra uma ocupação genderificada dos espaços físicos das aulas de Educação Física. Conforme observado, quando as aulas foram realizadas no ginásio, ou quadras desportivas os meninos exerciam domínio do espaço dessas aulas, caracterizando os espaços desportivos como masculinos e as salas de dança e ginástica como espaços femininos. Apesar do relato da docente sobre essas ocupações, não verificamos em seu comportamento, possibilidades de discussão e solução para ocupações genderificadas vivida pelas(os) estudantes nos diferentes espaços das aulas de Educação Física.

Ainda a respeito das ocupações espaciais, durante nossas observações houve a preocupação em entender, como estudantes e estudantes se organizavam, e eram

organizados no espaço da sala de aula, a partir do ponto de vista do gênero. Foi possível perceber que as(os) estudantes ao chegarem na sala de aula, já possuíam lugares específicos para se acomodar, marcados com um “X” na quadra e na sala de ginástica, ou determinados pelos degraus da arquibancada de acordo com os números da chamada. Esse modelo se apresentou em todas as aulas observadas, o que foi possível perceber que não há, por parte do professorado, desconstruções em relação à forma de organização no que se refere à ordem em que estudantes e estudantes deveriam se acomodar, repetindo cotidianamente um mesmo padrão sem proporcionar aproximações, trocas e convívios com as(os) outras(os) colegas.

Parecidos aos espaços da Educação Física, os seus conteúdos consolidaram-se ao longo dos tempos com caráter genderificado, isto é, quando se pensa que futebol é para meninos e voleibol é para meninas, assim como o conteúdo de dança é próprio apenas para meninas e lutas para meninos. O estudo de Frizzo et al. (2018), verificou que na atualidade, tais determinações de cunho sexista estão sendo, pouco a pouco, desmistificadas na escola e reconhecendo alguns avanços do ponto de vista do acesso às práticas oriundas da cultura corporal. No discurso do professorado percebe-se a preocupação de ambos na oferta diversificada de conteúdos relacionados a cultura corporal.

“Eu trabalhei muito a coordenação durante todo o ano letivo, acho que é muito importante. e ao longo do ano letivo eu trabalhei muitas matérias, eu acho importante trabalhar por multimatérias. É nisso o que eu acredito que tem mais aprendizagem. Aquele tipo de ensino que por exemplo tu fica 6 semanas trabalhando com ginástica e depois nunca mais toca na ginastica, assim eu não acredito que haja aprendizagem. o que eu faço é justamente o contrário, é o maior número de conteúdos que vou trabalhando ao longo do ano [...], mas infelizmente acho que isso [multimatéria] não acontece, em muitas aulas, aqui na escola por exemplo, ... somos só duas professoras que trabalhamos assim os outros colegas, trabalham todos por blocos, unimatérias. Muitas vezes só trabalham 2 matérias no primeiro período, 2 matérias no segundo e uma matéria no terceiro” (Professora).

“os jogos coletivos, mas aí depende o tanto o que nós temos, mas das escolas que eu tenho andado, passa muito pelo futsal, basquete e voleibol, estes são os

mais abordados no segundo ciclo. Handebol até podemos abordar, mas não de uma forma direta, porque ele está no programa para o terceiro ciclo ²⁵[...], mas assim, o futsal não é tanto trabalhado [...] Depois, há sempre matérias que eu procuro dar novas, por exemplo, a patinagem não fazia parte das alternativas o frisby, o rúgbi, para trabalhar aquilo que é outras realidades, outras modalidades... para eles irem aos poucos conhecendo, e despertando a curiosidade” (Professor).

Apesar de existir nos discursos uma reflexividade sobre a essencialidade da Educação Física em abordar mais do que os conteúdos convencionais, nas aulas observadas, não foram verificadas atividades em que fossem abordados esses conteúdos alternativos, exceto em uma das aulas observadas da docente, verificou-se o trabalho do conteúdo campismo²⁶, como um desses conteúdos. É necessária a consciência que a abordagem de cada conteúdo possui um contexto complexo que reiteram discursos, fortalecem relações de poder e objetivam desigualdades, seja por meio do preconceito velado, pelo silenciamento ou pela ausência (Devide, 2017). A persistência de uma Educação Física que não reflete sobre suas práticas e seu papel na formação de seus estudantes e suas estudantes acaba, através de seu silêncio, colaborando para a formação dos estereótipos de homem e de mulher, mantendo assim uma postura supostamente

²⁵ O programa escolar em Portugal é dividido em três ciclos de ensino: o 1º ciclo, o 2º ciclo e o 3º ciclo. O 1º ciclo corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade (dos 6 aos 10 anos de idade) e tem como objetivo principal proporcionar as(os) alunas(os) uma formação básica sólida, centrada no desenvolvimento das competências básicas. O 2º ciclo corresponde aos anos do 5º e 6º ano de escolaridade (dos 10 aos 12 anos de idade) e tem como objetivo consolidar e aprofundar as aprendizagens essenciais das(os) alunas(os). Já o 3º ciclo corresponde aos anos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade (dos 12 aos 15 anos de idade) e tem como objetivo oferecer as(os) alunas(os) uma formação mais abrangente, promovendo o desenvolvimento de competências e saberes que lhes permitam prosseguir estudos ou entrar no mercado de trabalho. Além desses três ciclos, existe o Ensino Secundário, que corresponde aos três anos que se seguem ao 9º ano de escolaridade. Neste nível, as(os) alunas(os) escolhem uma área de estudo específica (Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais ou Cursos Artísticos Especializados) e recebem uma formação mais especializada e aprofundada. Para maiores informações consultar (Portuguesa, 1986).

²⁶ Durante os dias 14 e 15 de outubro de 2021, a turma da docente, realizou as atividades de Campismo, matéria alternativa da disciplina de Educação Física – Atividades de Exploração da Natureza. A turma foi organizada em 7 grupos de trabalho, cada grupo na sua tenda e com o sua (seu) respectiva(o) capitã(ão). As atividades iniciaram com a elaboração de uma lista do material necessário para a grande aventura, posteriormente, cada aluna(o) precisou organizar sua mochila com as roupas todas enroladinhas, os seus artigos de higiene pessoal e um kit de primeiros socorros. Cada grupo ficou responsável por encontraram um bom local para montar a tenda cumprindo as regras de segurança aprendidas. Organizaram o interior da mesma, construíram um ecoponto para reciclar o lixo produzido, organizaram uma cozinha, confeccionaram um jantar e um pequeno-almoço, respeitando a roda dos alimentos. Além disso, foi preciso montar um estendal e cumprir um percurso de orientação noturno.

neutra, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem e ser mulher atende a determinados padrões e regras normatizadas de conduta (Lima & Dinis, 2007).

Quando questionamos o professorado acerca do programa do componente curricular de Educação Física ser recomendado e/ou apropriado para as meninas assim como para os meninos, ambos reconhecem que alterações positivas aconteceram a fim de minimizar as diferenças de gênero, entretanto, salientam que na prática mudanças ainda necessitam serem realizadas.

“O programa de Educação Física é fabuloso, o que sinto as vezes, é que nem todos aproveitam o nosso programa. Que agora são aprendizagens essenciais. Tu mesmo acompanhaste, eu fiz campismo, há tanta coisa rica que podemos aproveitar, acho que podíamos aproveitar mais e diversificar mais, acho que sim” (Professora).

“Eu olhando para o programa, de uma forma genérica, eu vejo ali agora, determinadas coisas. Antes tinha uma separação de conteúdos destinados aos rapazes e outros destinados às raparigas, as raparigas era destinado a dança, a ginástica, aos rapazes o futebol e basquete, o atletismo que é mais universal. Mas hoje o que vejo é a forma que tratamos esses conteúdos em sala de aula, como abordamos. Infelizmente antes havia isso, modalidades para os meninos modalidades para as meninas, mas estamos a mudar, está a desaparecer. Hoje tem a ver é a metodologia que usamos, acho que não há modalidade que seja dos meninos e das meninas” (Professor).

Moreira e Candau (2003), compartilham da preocupação relatada pela docente e pelo docente, pois verificaram que a escola e a Educação Física têm assumido uma visão monocultural da educação a partir da escolha de conteúdos padronizados, há necessidade de que a Educação Física passe a considerar a pluralidade cultural existente em detrimento desta padronização que atende apenas a cultura dominante e potencializa as diferenças hierarquizadas a partir das representações. Todavia, para que essas mudanças ocorram é necessário que a(o) docente se disponha e se capacite a reformular as práticas pedagógicas, conforme exposto pelo docente, com base nas perspectivas, necessidades e identidades das(dos) estudantes. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de

trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a pluralidade cultural, presentes na proposta curricular oficial, venha a se materializar no cotidiano escolar.

Terceira categoria discursiva: Processos de desenvolvimento de aprendizagens

A terceira e última categoria analisada diz respeito aos reflexos que a Educação Física vem causando as(aos) estudantes, diante as aprendizagens das competências práticas; aprendizagem dos conhecimentos teóricos e as aprendizagens das atitudes face à autonomia, manutenção de hábitos saudáveis e vida ativa. Verificamos um cenário positivo de acordo com os pensamentos expostos pelo professorado. Sobre a aprendizagem das competências práticas e conhecimentos teóricos o docente, reconhece melhorias naquilo que diz respeito as meninas, mas não reconhece uma aprendizagem equitativa:

“com a questão das avaliações minhas deste ano, tenho muitas miúdas com boas avaliações como rapazes. Tem uma turma que está muito equilibrada em questão da avaliação, por exemplo muito equilibrada mesmo. Acho que cada vez mais elas têm se empenhado mais, alcançando maiores aprendizados”
(Professor).

Corroborando, Lentillon (2005) e Vigneron (2006), destacam que na Educação Física, a observação das diferenças nos resultados entre meninas e meninos contrasta com as análises realizadas nas demais disciplinas. Assim, os resultados das meninas em Educação Física são baixos e sistematicamente inferiores aos dos meninos.

Tal condição se acentua ainda mais quando se estabelece a média de pontuação de meninas e meninos, na análise dos diários do docente. Percebemos que a média das avaliações da aprendizagem dos conhecimentos teóricos dos meninos atinge 82,5 pontos, enquanto a das meninas alcança a média de 63,0 pontos. Esse mesmo cenário desigual foi verificado na média das avaliações das competências práticas também, na qual, os meninos atingiram uma média de 69,9 pontos e as meninas apenas 55,1 pontos.

A maior pontuação atingida por uma menina foi de 60,5 pontos, ou seja, inferior a menor pontuação atingida por um menino, que foi de 63 pontos. A avaliação do docente

consistiu tanto desenvolvimento de habilidades motoras das(os) estudantes durante o trimestre, quanto no julgamento da participação de cada estudante em sala de aula (por exemplo, investimento físico, motivação, socialização, entre outros). Embora reconheçamos os potenciais vieses envolvidos nas avaliações do docente, Trouilloud et al. (2002) em seu estudo, relataram uma correlação significativa entre o desempenho das(os) estudantes durante as aulas e a avaliação final de suas(seus) docentes de Educação Física.

As explicações para os fracassos das meninas invariavelmente se concentram em uma suposta modéstia de seus recursos físicos. As(os) docentes consideram que as meninas têm qualidades físicas e experiências desportivas limitadas, não dominam as técnicas desportivas e não gostam de competir. Insistem nas más aptidões que teriam, o que explicaria assim o seu desempenho. Por outro lado, as dificuldades de alguns meninos são interpretadas exclusivamente por falta de esforço ou aplicação, ao contrário das meninas (Vigneron, 2006). Em outras palavras, Mosconi (1999), destaca que as(os) docentes atribuem o sucesso das meninas preferencialmente ao seu trabalho e à sua conformidade (fazem o que podem), e o dos meninos às suas capacidades intelectuais.

Considerando, dessa forma, o menor sucesso das meninas na aquisição de competências práticas e conhecimentos teóricos nas aulas Educação Física escolar, pode-se induzir que essa visível diferença de sucesso é reflexo do cruzamento de um feixe de variáveis, sociais, acadêmicas e biológicas.

Diante a aprendizagem das atitudes das(os) estudantes face à autonomia, manutenção de hábitos saudáveis e vida ativa, pode-se inferir que a qualidade e a diversidade das oportunidades de práticas desportivas na escola, em muitos casos tenderão a influenciar os comportamentos futuros das meninas e dos meninos. O docente em seu discurso considera a Educação Física como um ambiente facilitador nos processos de aprendizagem e suporte a autonomia para a percepção, mudança de hábitos e comportamentos em relação a prática de atividade física e desportiva autônoma.

“Eu acho que sim, acho que está, cada vez vê se o aumento, seja na participação das aulas de educação física de uma maneira bem ativa do sexo feminino, como vejo também, naquilo que é fora da escola a decisão das raparigas no desporto, mesmo os escalões mais jovens. Nota-se um crescimento daquilo que é a cultura desportiva feminina” (Professor).

Apesar da fala otimista do docente, Vigneron (2006), evidencia que a cada dez meninos, independentemente da sua série da educação básica, oito declaram praticar desporto regularmente, já em relação as meninas apenas as mais jovens apresentam tal assiduidade. Além disso, a escolha das atividades, os métodos ou estruturas de prática, dedicação de tempo e associação de objetivos são muito distintos entre meninas e meninos.

Já a docente admite que a Educação Física ainda necessita arranjar estratégias a fim de encorajar a prática desportiva autônoma e manutenção de hábitos saudáveis ao gênero feminino, assim como vêm oportunizando ao gênero masculino.

“Eu acho que podemos sempre melhorar [...] nas atividades na escola, eles[elas] participavam de tudo. Entretanto nem todas as raparigas participavam das atividades além da escola, que eram bons momentos para aprender melhor. Isso talvez eu poderia ter trabalhado de forma diferente, acho que tenho que fazer aqui uma reflexão. No torneio de futsal, agora no final do ano, elas não fizeram equipa. E nas outras turmas sempre foi possível fazer equipas de rapazes e raparigas. Eu tento arranjar estratégias para pôr raparigas a praticar mais, pois é pertinente e verdadeiro que rapazes fazem mais atividade física que raparigas fora da escola. Mas claro, um professor de sucesso em minha opinião tem de inculcar uma vida saudável nos seus estudantes, mas” (Professora).

Os achados de Condessa e Anastácio (2016), reforçam a preocupação da docente, quando apontam que em pleno século XXI a participação de meninas e meninos às práticas físicas e desportivas fora do ambiente escolar não é partilhada equitativamente entre os gêneros. Verifica-se ainda um elevado número de meninas que não praticam atividade física seja como forma de lazer ou de maneira sistematizada. Essa desigualdade de gênero na participação desportiva autônoma, pode ser justificada como estereótipos de gênero que limitam as opções de atividades para meninas, falta de acesso a instalações e equipamentos adequados, falta de modelos femininos de referência no desporto, entre outros fatores.

As aprendizagens das meninas, das diferenças competências (teórica, prática e/ou autônoma) parecem ameaçadas e enfraquecidas por mecanismos sociais e acadêmicos difusos e recipientes de muitas e variadas interações (diferenças nas habilidades motoras,

predominância de atividades "masculinas", escalas pouco sensíveis a diferenças fisiológica, entre outras), implicitamente, as meninas parecem estar associando os seus efeitos de aprendizagem à intensidade do seu trabalho e duvidam das suas competências.

Conforme verificado, as aulas de Educação Física apresentam uma tendência de reprodução de estereótipos de gênero e de comportamentos de subjulgamentos das meninas. Entretanto, diversos procedimentos, atitudes podem tornar concreta uma educação que visa o combate desses marcadores. Uma forma de combate encontrada pela docente, foi a de se colocar como “centro”, como exemplo, ela como mulher.

“Eu acho que o exemplo do docente, é o melhor exemplo. Eu estar a jogar com eles, mostra que eu, como mulher, posso cair, levantar. Essa interação com eles é o melhor exemplo. Eu acho que ajuda muito o docente ao combate das desigualdades” (Professora).

Por um lado, a docente ao criar esse movimento de se colocar no lugar da estudante, de certa forma ajuda a desconstruir a masculinidade que naturaliza o espaço da Educação Física escolar e dos desportos, corroborando para a construção de um espaço acolhedor aos corpos femininos e feminilidades, porém, por outro lado, é importante destacar que quando ela faz a descrição do papel social que ela exerce (professora), acaba usando o substantivo no masculino (duas vezes na mesma fala) para se referir a si mesma (professor), o que transmite a ideia de submissão e de subvalorização da identidade feminina. Usar o pronome feminino para se referir a si mesma é uma forma de afirmar a própria identidade de gênero e de lutar contra a desigualdade de gênero na sociedade, valorizando sua própria identidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Serbin (1984), ao estudar escolas norte-americanas, verificou que a(o) docente ao se colocar no lugar de ação da(o) estudante, é um fator de extrema importância na participação e envolvimento das(os) estudantes nas atividades. Quando a docente, por exemplo, foi brincar com brinquedos ditos masculinos, como blocos e caminhões, as meninas, que antes nunca tinha brincado com aqueles brinquedos, aproximaram-se dos brinquedos, criando interações. A experiência também foi repetida com professores (sexo masculino), e o mesmo aconteceu com os meninos. Compreendemos a interpretação da docente e concordamos que sua postura é um fator importante na desconstrução de estereótipos nas práticas desportivas. Entretanto, cabe salientar que não é somente a

postura docente que determina essa condição, pois há um forte apelo social do esporte como área de reserva masculina, o que também dificulta a participação feminina e favorece os meninos nas aulas de Educação Física. Já o docente, relata sobre o equívoco do professorado ao comparar meninos com meninas.

“Eu não posso fazer nunca comparação com o masculino, e muitas vezes o nosso problema na Educação Física é esse paralelismo, e quando estabelecemos o padrão masculino para o sucesso daquilo que a miúda está a fazer [...] Isso é a diferença, entre aprendizagem e resultado, o problema é que as pessoas olham sempre para o resultado [...] e não percebem que a qualidade da aprendizagem está ali nos dois, no rapaz e rapariga, a mesma qualidade está lá” (Professor).

Em relação a esse fragmento, é necessário compreendermos as subjetividades que compreendem o ser feminino e o ser masculino, bem como as multiplicidades dos femininos e masculinos, sem a oposição binária, isto é a diferença deve ser reconhecida, assumida e trabalhada de modo afirmativo (Aquad & Corsino, 2017). Além disso, é importante que a visão de aprendizagem não esteja pautada nas assertivas vindas da biologia, ou seja, quem tem o chute mais forte, ou quem corre mais rápido, seja imperativo de quem aprendeu mais.

O impacto efetivo sobre os progressos em aprendizagem é diretamente proporcional à dimensão e ao tipo de oportunidades de aprendizagens proporcionadas as estudantes e aos estudantes, em outras palavras, só se aprende fazendo, praticando. Esta condição evidencia que é a quantidade de prática realizadas durante as aulas que constitui objeto de aprendizagem e não quem finaliza primeiro a atividade (resultado). A qualidade da aprendizagem está no ajuste do tempo em atividade da(o) estudante em tarefas com um grau de dificuldade de acordo com as suas capacidades, habilidades e subjetividades. De acordo com as palavras de Romero (1995), o professorado deve reconhecer a origem da diferença entre os gêneros para não atribuir a uma razão biológica e aos fatores culturais o desempenho de um gênero e de outro gênero, evitando que os processos de desenvolvimento da Educação Física continuem a serviço da ideologia sexista.

Diante de todos esses achados, significa dizer, que professoras e professores, são essenciais para a mudança dessa realidade ainda desigual entre estudantes e estudantes,

pois o resultado do seu sistema de crenças, pensamentos e a forma como planejam e realizam os processos de ensino e de aprendizagem, refletem as relações estruturadas de poder e privilégio que configuram e dão significado à vida cotidiana escolar. Além disso, podemos interpretar que o discurso do professorado possui em muitos momentos um caráter pouco reflexivo acerca dos processos de desenvolvimento da Educação Física, bem como sobre os efeitos que esse importante componente curricular vem provocando ao gênero, em especial ao gênero feminino.

06.03.02 RESULTADOS DE PRESSÁGIO DO ALUNADO – DIMENSÃO INVISÍVEL (PENSAMENTOS DAS(OS) ESTUDANTES)

Seguindo as mesmas categorias discursivas analisadas nas entrevistas com o professorado, passamos a análise dos pensamentos, crenças e subjetividades das(os) estudantes.

Primeira categoria discursiva: Interações, relações e envolvimento de estudantes e docentes

A respeito dos processos interativos entre docentes e estudantes, é imperativo destacar que cada um desses processos contribui para manter ou desafiar as normas, regras, convenções, identidades, etc., dentro da sala aula. As estruturas e as interações em um contexto social influenciam as trajetórias da aprendizagem de cada estudante de forma diferente. A maioria das evidências científicas sugerem que as(os) docentes tratam meninas e meninos de maneira diferente vem de pesquisas observacionais. Sabe-se menos sobre como as(os) estudantes percebem as interações do professorado e se meninas e meninos acreditam que suas(seus) docentes reconhecem diferenças nos diferentes tipos e quantidades de interações. A maioria dos modelos cognitivos sociais que descrevem a influência de outras pessoas argumenta que os efeitos das interações dependem de como a pessoa que recebe a informação a percebe (Eccles et al., 2000; Harter, 1998; Roberts et al., 2007) .

Diante desses preceitos, as percepções das(os) estudantes sobre as interações das(os) docentes servem como elos mediadores entre os comportamentos das(os)

docentes, aprendizagem e os desempenhos das(os) estudantes no contexto da Educação Física (Lee, Keh, & Magill, 1993). Ao questionar o alunado sobre como percebem esses processos, 100% não reconhece diferença no tratamento da docente e do docente em relação as meninas e aos meninos durante as aulas de Educação Física. “*O tratamento é igual* (Aluno G); “*É igual para os meninos e as meninas*” (Aluno H); “*acho que o docente é completamente neutro, de todos os professores que tive, ao menos, nunca foi notório se houve algum tipo de diferenciação*” (Aluno D).

A partir desses fragmentos parece que não há concordância naquilo que o alunado percebe e o que a docente e o docente pensam que fazem. Vale lembrar, que nas entrevistas o professorado reconhece que em suas práticas não conseguem proporcionar interações equitativas entre estudantes e estudantes, não só na quantidade de interações, mas naquilo que diz respeito aos conteúdos e formas que cada gênero requer. Além disso, os resultados de suas ações (comportamentos) também divergem dos pensamentos do alunado, pois foi verificada desigualdade nas interações do professorado em sala de aula, na qual o professorado despense maiores frequência de interações com os meninos²⁷.

Martinek (1988), ao conduzir entrevistas com estudantes para determinar se suas percepções dos *feedbacks* (interações) das(os) docentes eram consistentes com a interação didática codificada, chama atenção para a interpretação das estudantes e as ações das(os) docentes. Descobertas semelhantes foram relatadas por Nicaise et al. (2006), no ensino secundário francês, que além de verificarem diferenças nas interpretações do alunado e as interações do professorado, os autores destacam a existências de diferenças significativas entre os gêneros em relação às percepções do *feedback* das(os) docentes.

Já em relação as interações das(os) estudantes com as(os) colegas, ou seja, a maneira como cada estudante se posiciona em relação às(os) colegas do seu e/ou do outro gênero, verificamos discursos diferentes aos encontrados nas interações com o professorado. Oito estudantes (3 meninas e 5 meninos) dizem ser indiferente ao trabalho com meninas e com meninos, alegando não ter preferência por um dos gêneros. “*Acho que sendo bem sincero, que consigo lidar das duas formas igualmente [meninos e meninas], acho que são situações que passam pelo desporto, até mesmo nas relações entre nós*” (Aluno D); “*em geral é boa para os dois lados, não tenho preferências*”

²⁷ Um melhor aprofundamento desses comportamentos se dará no subcapítulo 06.04.01 Resultados de processos – dimensão visível (comportamento do professorado) dessa tese.

(Aluno C); *“tenho boa relação com todos, gosto de todos e todas”* (Aluna F). Em contrapartida, seis estudantes (3 estudantes e 3 estudantes) preferem trabalhar com pessoas do mesmo gênero e duas estudantes preferem o trabalho com o gênero diferente, conforme excertos do Estudante H e da Estudante B, respectivamente.

“eu preferia fazer com os meninos, mas se calhar uma menina, calhou. Minha relação com as meninas é igual à dos rapazes. Só porque é menina eu não vou tratar mal né? Eu brinco com elas as mesmas coisas. Mas assim, se for uma competição eu escolheria uma menina, “coitada” e rapazes. Porque eu sou rapaz e toda gente sabe que eu iria escolher 3 rapazes, mas eu não sou mais assim, antes eu era assim, escolheria 3 rapazes, mas agora eu mudei” (Aluno H).

“há desportos que é melhor e mais fácil jogar com as meninas pois temos mais amizades mais ou menos o mesmo grau de facilidade, mas há outros em que eu prefiro jogar com os rapazes porque eu sei que se eu estiver a jogar com as raparigas por exemplo, eu não vou evoluir tanto, enquanto se eu estiver a jogar com os rapazes, eu vou ver como que eles fazem e vou tentar reproduzir, eu vou evoluir mais naquilo que eu estou a fazer” (Aluna B).

No estudo de Silva et al. (2008), o mesmo panorama foi encontrado. Do total de estudantes entrevistadas(os), 53% afirmaram preferir trabalhar com pessoas do mesmo gênero e 18% mostraram preferência por pessoas do outro gênero. Para além disso, o que transparece nesses discursos é a vontade de melhorar, de conseguir melhores desempenhos, e para tal, é crucial ter alguém que provoque a(o) um maior esforço, uma superação individual. E, tanto para meninas como para meninos, a parceria ideal é o trabalho com um menino. Para elas, a vertente predominante é a melhoria das suas performances; para eles, além dessa vertente, emerge outro elemento que justifica as suas preferências por grupos com elementos do mesmo gênero: a competitividade. Em outras palavras, nos discursos do estudante e da estudante, suas interações em sala de aula respeitam as percepções acerca das capacidades e habilidades motoras que atribuem às pessoas do gênero feminino.

Esses juízos de valores parecem condicionar as predisposições de participação/envolvimento das meninas e dos meninos. Durante nossas observações verificamos, que as meninas, diante pensamentos como esses se refugiam em grupos

femininos para evitarem serem sujeitas a comportamentos e/ou atitudes desagradáveis. Como na brincadeira “pique bandeira”²⁸, registrada em nossas observações, durante uma das aulas do 5º ano. Nesta atividade a turma precisou formar seis grupos distintos, durante essa organização, observamos que metade dos grupos foi formado apenas por meninas, pois a atividade foi realizada de forma competitiva. Isto é, o grupo que conseguisse pegar a bandeira adversária permanecia em quadra, a grande maioria das meninas preferiu se refugiar em um grupo feminino, para não ouvir falas desagradáveis (preconceituosa) sobre suas habilidades por parte dos meninos. As meninas desenvolvem um senso de autoproteção coletivo. Não somente reconhecem a sua condição, como também projetam a possível exposição que irão sofrer, e então buscam um agrupamento que as proteja disso.

Tais situações abrem nosso olhar para compreender o envolvimento e gosto de meninas e de meninos nas aulas de Educação Física. Estudos tem demonstrado a relação entre desenvolvimento de habilidade motoras, participação e gênero (Altmann, 2015; Mariano & Altmann, 2016), ou seja, aprender, imprescindivelmente, depende de uma atitude, de inclinar-se, de mobilizar-se à atividade, ou seja, participar efetivamente das aulas. Segundo os relatos das estudantes A, B e E, a apreciação e participação de meninas e de meninos nas aulas de Educação Física é desigual:

“eu acho que na maioria das vezes, os rapazes costumam a gostar mais da Educação Física do que as raparigas, não todas, mas a maioria, porque obviamente existem as exceções, rapazes que não gostam e raparigas que gostam, mas normalmente os rapazes gostam mais do que as raparigas” [grifo nosso] (Aluna A).

“eu acho porque eles praticam mais porque são mais habituados a ver coisas, estão a pensar que futebol é para rapazes, então eles gostam de fazer porque estão sempre a ver futebol de rapazes” [grifo nosso] (Aluna B).

²⁸ A brincadeira pique bandeira, consiste na formação de dois grupos (times) e é jogado em um terreno amplo e com duas bandeiras. O objetivo da brincadeira é capturar a bandeira escondida da equipe adversária e trazê-la ao seu lado do campo. Contudo, se for pego no território inimigo, você tem que sair do jogo. O primeiro time que conseguir capturar a bandeira vence.

“meninas não participam e o docente precisa sempre estar a dizer para elas participarem. E tem duas que estão sempre a rir, não se concentram a fazer a aula” [grifo nosso] (Aluno E).

*“eu gosto muito de participar, se calhar gosto e participo mais que muitos rapazes, mas é claro que eu vejo que **tem muitas meninas que não querem fazer praticamente nada**” [grifo nosso] (Aluna E).*

Reforçando estes discursos, são os resultados alcançados por Hino et al. (2010), sobre os níveis de participação do alunado em sala de aula. Os autores verificaram que as meninas demonstraram permanecer mais tempo em atividades sedentárias enquanto os meninos passam mais tempo se exercitando e sendo ativos. Os estudos de Condessa e Anastácio (2016); Rosa (2012); Silva et al. (2008); Vaz et al., (2010) constataram diferenças entre os gêneros nos modos de participar, interagir e praticar as atividades da Educação Física, observando que meninos apresentam sentimentos de bem-estar maiores do que meninas durante as aulas.

Outro ponto importante encontrado no discurso do alunado, a cerca da sua participação em sala de aula, diz respeito à questão do conteúdo que está sendo trabalhado e o “arriscar-se” em experiências e situações de aprendizagens novas, possibilitadas principalmente por aqueles conteúdos e/ou atividades que não são comuns no dia a dia das(os) estudantes ou que estas(es) não gostam, conforme destacado pela Estudante D e pelo Estudante F:

“Acho que depende muito do que estamos a jogar, por exemplo, quando vamos jogar futsal, os meninos ficam normalmente mais motivados porque é um desporto que eles realmente gostam de praticar, eu por exemplo, fico menos, porque não é o meu desporto favorito, mas, também há meninas que ficam provavelmente motivadas, porque gostam de praticar o desporto, portanto acho que depende muito do que vamos fazer na aula” (Aluna D).

“muitas das meninas, no badminton e ténis só estão lá porque tem que estar lá, mas nem se mexem” (Aluno F).

O estudo de Uchoga e Altmann (2016), corrobora ao excerto da estudante D, pois concluiu que o gênero masculino parece ter uma visão positiva do “arriscar-se” em experiências e situações de aprendizagens, o que permitiu que os meninos se envolvessem

mais com as aulas e se arriscassem mais nas aprendizagens quando comparado com ao gênero feminino. Esses fatores também influenciavam na prática efetiva da atividade proposta, durante as quais, em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades, independente do conteúdo. Todos esses diferentes fatores que interferem o nível de envolvimento de estudantes nas atividades em aula, produzem efeitos desiguais em meninas e meninos, fazendo com que elas e eles desenvolvam habilidades corporais distintas.

Ainda, segundo Piéron (2005), a prática do desporto, a aquisição de habilidades motoras, e/ou conteúdos não são os únicos aspectos de satisfação e participação das estudantes e dos estudantes em sala de aula; os componentes afetivos e cognitivos também contribuem para explicar muito do progresso e eficácia do ensino. De acordo com os achados de Frizzo et al. (2018) o ambiente da Educação Física escolar vivido pelas estudantes parece ainda não ser convidativo (apropriado) para uma plena participação e comprometimento com as atividades desportivas, proporcionando iguais oportunidades em um plano de educação e formação de todas e todos. Esse mesmo ambiente é verificado no excerto da estudante D:

“Às vezes os rapazes estão em monte [grupo] e eles ficam apontando para as meninas, e eu acho isso muito mal. Eu quando vejo isso e uma amiga fica envergonhada e chego logo e digo: Esqueça, não vale a pena ligar para eles, segue a aula. Eu sei que eles falam alguma coisa, mas como estamos de máscara²⁹ não sei direito o que eles falam, mas eu nem quero saber se eles estão falando coisas más” (Aluna D).

Tal diagnóstico não é somente encontrado em Portugal, pois de acordo, com o estudo realizado por Brandolin et al. (2015), em escolas brasileiras, com estudantes do ensino médio, os resultados apontam que estudantes do gênero masculino apresentam três vezes mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de Educação Física que estudantes do gênero feminino. A autora e os autores ainda destacam que o sentimento de mal-estar

²⁹ A utilização de máscara referida pela aluna, se deve ao fato de a coleta de dados ter ocorrido no regresso presencial das escolas após a pandemia do COVID-19, setembro de 2020 a fevereiro de 2021, o que instituiu por lei a utilização de máscara no ambiente escolar.

das meninas durante as aulas, se refere as práticas e discursos excludentes por parte dos meninos, como as situações encontradas nas falas das estudantes A, C e D:

“Eu já passei sim, mas a docente não viu, só entre os estudantes. Tipo, os rapazes conseguiram fazer 15 voltas e as raparigas só 10. E aí eles disseram, ahhh vocês não prestam, vocês são fracas, nós somos os melhores” (Aluna A).

“Já ouvi relatos de amigas, que ouviram em suas aulas o docente, perguntar quem são os meninos fortes que vão me ajudar a carregar as bolas, como se as raparigas não conseguissem carregar umas bolas” (Aluna C).

“Eu já vi quando um meninas é mais cheinha, e os meninos falarem, tu não consegues fazer porque é mais cheinha, eu acho isso muito mal. Porque eles têm que pensar e olhar para eles mesmo e não para os outros” (Aluna D).

A estudante C, de maneira perspicaz, tenta ainda explicar o porque da ocorrência dessas falas excludentes ainda persistirem no contexto escolar:

“Do ponto de vista, de uma pessoa que tem 14 anos, eu acho que os rapazes ainda falam essas besteiras, por que isso vem de muito tempo, mas há muito tempo mesmo, antes de rei e rainha. Desde os tempos das cavernas, quando os homens era quem saiam para caçar, eles eram os fortes poderosos enquanto as mulheres ficam em casa. Aí essa coisa de que os homens são os fortes que tem resistência, que conseguem ir para a batalha, enquanto as mulheres ficavam somente em casa esperando eles, cuidando dos filhos e passando roupa, isso foi crescendo e levando até os desportos. Porque nos desportos você precisa de resistência, você precisa de esforço físico, aí foi sempre aquela coisa, quem tem isso? O homem, então vai os homens, os homens podiam praticar e as mulheres não. Mas eu acho que isso vem diminuindo, com o passar dos tempos as mulheres conseguiram perceber que não era bem assim, que as mulheres conseguem fazer as mesmas coisas que os homens. Então essa coisa de desigualdade, veio desde o início dos tempos e foi ganhando mais força com o passar dos tempos. Mas agora em 2022, eu vejo que isso vem diminuindo, na maioria dos países e das escolas. Mas é claro que existe muitos

“países tradicionais” “escolas tradicionais” “professores tradicionais” entre outras, que acham que tem de ser que nem era antigamente. Mas acho que na maioria do mundo vem diminuindo. Desde as manifestações das mulheres, protestos, das mulheres levantarem sua voz, aí que eu acho que as coisas começaram a mudar... hoje se fala que isso aqui e isso ali é para pessoas” (Aluna C).

Diante do excerto da estudante C, verifica-se um importante processo de reflexão de uma menina adolescente sobre as relações de gênero e de compreensão do mundo ao seu redor. Ao pensar sobre gênero, desafia os estereótipos e ressalta a importância da igualdade de gênero. Sua conscientização sobre o assunto é fundamental para contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, e essa reflexão pode ajudar a construir perspectiva de uma adolescente sobre questões de gênero ao longo da vida. Além disso, a compreensão e discussão sobre sua própria história como mulher poderão possibilitá-la a ter relações mais saudáveis e equitativas com todas as pessoas.

Nota-se ainda que, em todos esses discursos, não foi mencionada nenhuma situação envolvendo as meninas como protagonistas da ação; pelo contrário, foi relatado não terem presenciado qualquer situação de falas excludentes ou depreciativas realizadas pelas meninas, como o excerto da estudante A:

*“Por exemplo, na ginástica a rapariga tem mais flexibilidade, se a rapariga fez uma cambalhota a primeira e eles, não conseguiram, eles ficam ruins, achando que são inferiores, mas as raparigas nenhuma fala, **eu nunca vi, raparigas falando essas coisas aos rapazes [griffo nosso]**”* (Aluna A).

Todos esses discursos exemplificam como as construções de gênero vem sendo elaboradas, especialmente no seio de grupos de meninos e/ou pelo docente, os quais, estabelecem diferenças hierarquizadas do ponto de vista do gênero. As descrições apresentadas constituem queixas recorrentes, que expressam, o fato de que as meninas são sujeitas a comportamentos e atitudes ofensivas por parte dos colegas. Comportamentos ofensivos, depreciativos, que criam sentimentos negativos e desconfortáveis na pessoa ou no grupo de pessoas a quem se dirigem. São comportamentos de gênero que, por ignorarem as qualidades das meninas nas atividades

e/ou pelos comentários depreciativos quanto a sua fisiologia, impedem e/ou afastam-nas das práticas desportivas nas aulas.

Todos esses conflitos foram forjados por meio do aprendizado do silenciamento, silenciamento tanto por parte das estudantes como das(os) docentes, que não trouxeram o tema à tona, transformando tais problemas em temas a serem debatidos em sala de aula (Cavalheiro, 2012). Segundo Louzada et al., (2007), situações de conflitos e discriminação envolvendo meninas e meninos podem ser atenuadas com a discussão franca, com orientação docente, que favoreça o espírito de cooperação e de solidariedade.

Além disso, diante dos fragmentos discursivos, pode-se inferir que a falta de apreço e de participação feminina nas aulas de Educação Física, também podem ser lidas, pela ótica da diferença de oportunidades de aprendizado e de vivências facultadas pela Educação Física escolar. Dessa forma, considerando que a prática de desportos é mais frequente para os meninos do que para as meninas, pode-se inferir que as oportunidades de aprendizagens são mais restritas para elas. Conforme também salientado pela estudante C em seu discurso:

“apesar de eu acreditar que em nossas aulas exista um equilíbrio nas oportunidades, mas também acho que isso é uma sorte minha, da docente, porque tenho certeza de que tem outras escolas que não é assim. Exceto esse ano, eu já tive um professor que colocava as meninas a fazer ginástica e os meninos a jogar futebol, tenho também várias amigas que me contam que as aulas de Educação Física delas são assim, coisas diferentes para meninos e para meninas” (Aluna C).

Já o discurso da estudante B, expresso a seguir, demonstra que, para além da diferença de oportunidades entre meninas e meninos durante as aulas de Educação Física, existe também a questão social estereotipada na formação de meninas e meninos em nossa sociedade, a qual acentua a desigualdade de prática em sala de aula entre elas e eles.

“Eu acho que desde pequeninhos nós somos influenciados a gostar de algo, e normalmente os rapazes quando são pequeninos são colocados uma bola a frente e as raparigas é dado uma boneca, acho que isso vai influenciar no futuro e aqui na aula de Educação Física, nesse negócio dos meninos praticar mais” (Aluna B).

“Nós meninas não sabemos tanto quanto eles, não tivemos oportunidades iguais as deles, e nossa experiência fora da escola ainda é muito menor e nos coloca em níveis diferentes” (Aluna C).

Há de se ter em vista a atribuição dos papéis masculinos, desde a socialização primária. Estudos sobre os processos de socialização precoce (Lima & Dinis, 2007; Mariano & Altmann, 2016; Zimmerman, 1998) confirmam que meninas não são suficientemente encorajadas a se tornarem ativas, a explorarem o espaço de modo a atenuar a sua "fragilidade", enquanto os meninos são solicitados a se envolverem em atividades motoras diversificadas desde a tenra idade. A partir dos primeiros anos de vida, os meninos são estimulados a jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, *skate* e/ou escalar muros. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades. Esse tratamento desigual reflete no desempenho motor delas e deles. Daiolo (2013) reforça a afirmação do corpo como uma expressão da cultura, indo ao encontro da fala da estudante B:

Podemos pensar no fato de os meninos brasileiros, como se diz correntemente, “nasceram sabendo jogar futebol”. De forma contrária, ainda segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca conseguem aprender futebol. Ora o primeiro brinquedo que o menino ganha é a bola. Como se não bastasse o estímulo material, há todo um reforço social incentivando-o aos primeiros chutes, ao contrário da meninas, que, afora não ser estimulada, é proibida de brincar com bola utilizando os pés. As aptidões motoras também fazem parte do processo cultural (p.40).

Faz-se necessário ressaltar que a menor participação e/ou menores índices de aptidão física das estudantes nas aulas de Educação Física não é condição de todas as meninas; as diferenças culturais não se constituem como destinos inevitáveis aos quais as meninas estão fadadas (Butler, 2015). Pelo contrário, elas decorrem dessa “teia de significados” tal como mencionado nos discursos das estudantes, ou seja, das interações simbólicas que meninas estabelecem com as(os) colegas, docentes e das situações em aula e fora do contexto escolar. Dessa maneira, Altmann (2015) ressalta ainda, que esses discursos culturais se colocam como obstáculos para possibilitar maiores oportunidades de participação para os meninos em detrimento das meninas. Assim, as meninas têm

algumas condições de agenciamentos diante delas, que são traduzidas em situações de negociação, transgressão e resistência, bem como de acomodação e/ou aceitação.

Conforme os excertos das estudantes B e C, fica claro que a educação desportiva dos corpos não ocorre somente em sala de aula, mas também em práticas informais e em outros espaços sociais, como na família. Cruz e Palmeira (2009), chama-nos atenção que a Educação Física contribui, na possível superioridade de oportunidades dos meninos em relação as meninas. Isso acontece porque a disciplina leva em consideração uma maior desenvoltura dos meninos em atividades físicas, que podem ter origem em maiores quantidades de experiências vividas por eles.

Neste contexto, os conhecimentos corporais são trazidos diariamente para as aulas de Educação Física que, em alguns casos, configuram-se como espaço de demonstração de habilidades previamente adquiridas e não de construção de novas aprendizagens. Desse modo, a aula de Educação Física perde sua função pedagógica de garantir o acesso ao conhecimento, tornando-se um espaço de reprodução de habilidades já adquiridas. Conforme Auad (2020), é preciso pensar na Educação Física como território inventivo, lugar de criação e não de mera repetição, como um *lócus* para a prática do cuidado, espaço de possibilidade de irrupção de modos de subjetivação autônomos, de construção de cidadanias.

Em síntese, esse envolver-se nas aulas de Educação Física caracteriza-se por predisposições iniciais (inclinações de gosto pela prática), nível de desafio proposto, uma vez que os meninos possam carregar um espírito mais aventureiro e uma visão mais positiva disso, uma atmosfera da prática que tende a inferiorizar as meninas e isso incorre diretamente no nível de satisfação sobre as aulas, os papéis sociais já postos e muitas vezes reforçados pelo ambiente familiar.

Segunda categoria discursiva: Práxis pedagógica e o ensino

Essa categoria aborda a organização da Educação Física e seus possíveis desdobramentos. A marca discursiva das(os) estudantes em relação a organização das aulas – mistas, separadas ou coeducativas-, problemática também discutida em trabalhos como os de Auad (2020); Martins e Silva (2020), é representado na sua grande maioria

em favor das aulas mistas, entretanto, ancorando na ideia de mistura, da junção, apenas da coexistência em um mesmo espaço, situação semelhante encontrada no estudo de Devide (2017).

*“eu acho que deveria de ser **mista** porque nós acabamos por aprender coisas uns com os outros [...] uns têm mais facilidade numa coisa, outros tem facilidades noutras, assim nós podemos nos ajudar rapazes e raparigas [griffo nosso]”* (Aluna A).

*“somos uma turma, então é **importante ter menino e meninas**. Então a gente quer estar junto, brincar juntos, se divertir, aprender juntos. Nós temos todas as aulas juntos, porque não ter Educação Física juntos. Acho inclusive muito importante termos aulas juntos, porque na vida em sociedade você não irá conviver só com mulheres ou só com homens, você vai conviver com pessoas”* [griffo nosso] (Aluna C).

*“**Acho que devem ser juntas**, no máximo separar no caso em que disse antes, para os meninos aprenderem coisas mais avançadas do que as meninas, mas acho que misturados é melhor, porque meter todos juntos já nos faz aprendermos a conviver e ficarmos todos juntos como uma equipa”* [griffo nosso] (Aluno E).

*“**Acho que aulas separadas seriam estranhas**, separar nosso gênero do gênero oposto seria estranho. Mesmo que fosse separado por dois grupos de aulas diferentes, seria na mesma estranho, seria ser um bocadinho estranho. Estamos habituados **a aulas juntos**, acho que integra o grupo e acho que é perfeito para isso”* [griffo nosso] (Aluno D).

*“**Deveria ser junto**, as meninas também precisam se divertir junto com os rapazes. E é bom ter meninas na sala de aula para namorar”* [griffo nosso] (Aluno H).

Assim como observado nos discursos da docente e do docente, por um lado, as falas das(dos) estudantes refletem a mesma opinião compartilhada pelo professorado. Isto é, de que as aulas de Educação Física devem ser mistas, mas sem reconhecimento de uma

abordagem de educação coeducativa. Isto é reforçado explicitamente na fala do Estudante D, ao referir-se ao gênero feminino, como gênero oposto, como algo contrário ao gênero masculino ou no discurso do estudante H, que justifica a ideia de aulas mistas na sexualidade feminina, para ele ter com quem namorar. Um contraponto importante a ser destacado nessas falas é a justificativa da menina (estudante C), na qual é verificada a existência de uma compreensão sobre a reflexão da coexistência entre homens e mulheres, meninos e meninas, em sociedade.

Por outro lado, conforme os excertos a seguir, uma pequena parcela das estudantes destacou ser pertinente a separação entre os gêneros durante as aulas de Educação Física, utilizando como justificativa os fatores biológicos ou a possibilidade de se sentirem mais confortáveis sem a presença dos meninos.

“acho que tinha que ser separado, porque as meninas sentem vergonha dos rapazes, quando eles ficam olhando para elas e essas coisas. E eu acho que seria divertido, as meninas são uma coisa e os meninos são outra, os meninos sempre ficam olhando para as meninas, e elas ficam envergonhadas” [griffo nosso] (Aluna D).

“Eu acho que, que as vezes é mais fácil jogar meninas contra meninas e meninos contra meninos, por causa da fisiologia das pessoas, há coisas que a menina tem mais facilidade em fazer e coisas que os meninos tem mais facilidade em fazer e quando jogamos todos juntos, fica mais difícil de acompanhar” (Aluna A).

Ao analisar as diferentes dinâmicas das interações, relações, envolvimento e organização em sala de aula, foi possível notar que as(os) estudantes apresentam um baixo nível de reflexão em relação ao processo de desenvolvimento da disciplina de Educação Física e à questão de gênero. No entanto, ao avaliar a forma como se comunicam, pode-se perceber uma importante marca desgenderificada no discurso do alunado. Essa mudança na forma de se comunicar é um aspecto positivo a ser destacado e pode contribuir para uma maior conscientização e respeito ao feminino.

Muitas(os) estudantes parecem estar interpretando o mundo e organizando as relações de gênero mais equitativamente, fugindo da masculinidade hegemônica do discurso. Percebe-se, ainda, um cuidado delas e deles quando se referem ao grupo de meninas e/ou de meninos com a utilização das palavras “pessoas”, “malta” ou, ainda, não utilizam pronomes no masculinos para se referir ao todo; ao contrário, utilizam pronomes

no feminino e no masculino (as raparigas e os rapazes, as jogadoras e os jogadores, a amiga e o amigo, todas e todos), dando visibilidade tanto ao feminino como ao masculino, e não o masculino em detrimento do feminino, discursos opostos ao encontrado nas entrevistas do professorado. Esse cuidado pode ser identificado nos seguintes excertos:

*“de estar ali **para o amigo, amiga, amigue**, poder ajudar e comemorar quando a pessoa que a gente gosta vence” [griffo nosso] (Aluna C).*

*“não me importa muito, somos todos **jogadores e jogadoras**, então é o mesmo” [griffo nosso] (Aluno F).*

*“Eu acho que **todos e todas** podem e devem jogar o que quiser” [griffo nosso] (Aluna A).*

*“[...] comecei a perceber que na fisiologia das pessoas, como **rapazes e raparigas** se constituem [...]” [griffo nosso] (Aluno G).*

No fragmento da estudante C, vale, ainda, destacar a utilização da linguagem neutra, com a utilização da palavra “amigue”. A linguagem neutra, também conhecida como linguagem não-binária, tem como proposta evitar o uso dos gêneros tradicionalmente aceitos pela sociedade (feminino e masculino), tornando possível a inclusão daquelas pessoas que não se identificam dentro do espectro binário de gênero, de modo a tornar a comunicação mais inclusiva e menos sexista.

Conforme Sá (2022), a utilização da linguagem neutra ainda é um grande desafio e ponto de discussão por inúmeras pesquisadoras(es); entretanto, não se pode negar que a reflexão sobre esse modelo de linguagem pode aprimorar saberes e lançar reflexões acerca das temáticas de gênero e dos desafios encarados para a constituição de uma sociedade e de uma escola mais igualitária e menos violenta³⁰.

Além da linguagem, sabe-se que as práticas corporais (conteúdos) desenvolvidas em sala de aula também se relacionam com as representações sociais dos gêneros circulantes. Ao questionar as(os) estudantes sobre a relação entre os conteúdos ministrados nas aulas e os gêneros das(os) estudantes, encontramos opiniões que remetem a mudanças nos preconceitos até então encontrados em outros momentos das entrevistas:

³⁰ Maiores informações sobre a linguagem neutra consultar Sá (2022).

“hoje existe uma quantidade grande de homens que dançam, que são felizes e fazem isso muito bem. E o contrário também, existem muitas mulheres que jogam futebol muito bem. Acho que o esporte não tem gênero, acho que a sociedade construiu esse negócio, de isso é para mulher isso é para homem, mas hoje já diminuiu isso, hoje se fala que isso aqui e isso ali é para pessoas” (Aluna C).

“Acho que o gênero não deve importar muito na atividade física, ou no tipo de atividade física, seja na ginástica, no voleibol, futebol, qualquer tipo de esporte é adequado para qualquer gênero. Já ultrapassamos isso, pois não?” (Aluno D).

“Os esportes são tanto para um gênero quanto para o outro. Na nossa EF não existe essa separação de conteúdo para rapazes e conteúdo para raparigas” (Aluno B).

“Não concordo, porque qualquer pessoa pode fazer o que se sentir melhor a fazer. Acredito que meus [minhas] colegas também pensam assim, nem os meninos sentem-se mal a fazer a dança como as meninas não se sentem mal a jogar futebol” (Aluno G).

“Eu acho isso mal porque qualquer menino pode ser dançarino e meninas podem ser futebolista. As pessoas falam isso porque tem preconceito” (Aluno F).

Diante dessas falas, percebemos que, na grande parte do pensamento do alunado, não há relações entre conteúdos e o gênero. Elas e eles refletem sobre identidades plurais e transitórias e que qualquer conteúdo deve ser interpretado como pertencente a ambos os gêneros, sem rótulos e/ou adjetivações. Os conteúdos não são interpretados as identidades de forma binária. Segundo Devide (2017), todo esse cenário se relaciona à abordagem pós-estruturalista que desconstrói a ideia linear que relaciona os conteúdos da Educação Física às identidades de gênero, oportunizando assim, uma cultura corporal de igualdade em direitos. Apenas no discurso do Estudante C, ainda percebemos a equivocada incompatibilidade entre gênero e esporte:

“nos esportes considerados mais de rapazes algumas raparigas não se sentem bem, ou não querem fazer, alguns esportes que são mais estereotipados para

raparigas, os rapazes tendem a não ter tanta motivação para fazerem, e às vezes também, se recusam a fazer. Acho que os esportes mais estereotipados acabam sendo a ginástica para as raparigas e acredito que para os meninos, os esportes estereotipados são mais: tem o futebol, o handebol, talvez um pouco voleibol e o basquete, mas acredito que o voleibol seja até um desporto considerado neutro. Creio que o tênis também seja um desporto estereotipado para rapazes” (Aluno C).

Ainda em relação aos conteúdos desenvolvidos, a estudante B, relata a importância do trabalho da cultura corporal, de modo a ser atrativa às meninas e aos meninos, como mostra o excerto a seguir:

“exatamente eu acho que o fato da diversidade de conteúdos, também deve ser da nossa docente, de tentar numa aula dar não só um desporto e sempre dar vários. Vai fazendo nós praticar de tudo um pouco, as vezes não gostamos de um, mas logo já fazemos aqueles que gostamos e ficamos mais relaxado então acaba por ser apelativa” (Aluna B).

As múltiplas vivências e experiências durante as aulas de Educação Física acabam por romper a genderificação dos conteúdos, à medida que meninas e meninos experienciam culturas de movimentos ditas femininas e masculinas. Segundo Devede (2017), a equidade almejada na Educação Física pode ser buscada ao proporcionar atividades que possam ser amplamente praticadas, contribuindo para a inclusão e a diversificação de conteúdos.

Entretanto, muitos estudos ainda mostram a falta de diversidade de conteúdos trabalhados na Educação Física escolar. Santos (2001) constatou a existência de uma forte tendência para a repetição de algumas atividades desportivas, o que se revelou um fator de desmotivação para a prática da Educação Física. Nos estudos de Andrades (2017); Darido (2004) e Neto (2017), a maioria das(os) estudantes concorda, totalmente ou em parte, que há pouca diversidade de conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Educação Física.

Contudo, é importante destacar que de nada vale uma diversificação de conteúdos, sem um trabalho crítico na escola, por meio de procedimentos coeducativos que colaborem para a mudança dos padrões convencionais sobre a participação de meninas e

meninos nos diversos jogos e atividades, levantando discussões e reflexões sobre as ações cotidianas das pessoas.

Terceira categoria discursiva: Processos desenvolvimento de aprendizagens

Por fim, quando questionamos as estudantes e os estudantes sobre o que aprendem nas aulas de Educação Física, isto é, os efeitos que esse componente curricular produz diante a aquisição das competências práticas, aprendizagem dos conhecimentos teóricos e as aprendizagens das atitudes das(os) estudantes face à autonomia, à manutenção de hábitos saudáveis e à vida ativa, poucas foram as reflexões referidas aos conhecimentos teóricos:

“Aprendo que podemos melhorar a nossa saúde, praticar mais exercícios, mantermos o nosso peso, de acordo com nossas medidas e nossa altura, sobre nossa alimentação, sobre exercícios para perdemos a nossa gordura, eu gosto desta parte das explicações do docente” (Aluna G).

“eu acho que nós aprendemos bastante a respeitar os outros a incluir, ajudar mais para ser melhor ainda quando temos alguma dificuldade em vez de expulsá-lo,s inteirar-lo no grupo” (Aluna B).

“Eu aprendo a me relacionar com as pessoas, a criar espírito competitivo, muito a questão do fair-play de estar ali para o amigo, amiga, amigüe, poder ajudar e comemorar quando a pessoa que a gente gosta vence, ou faz bem, ou quando a docente pede uma demonstração para um amigo, ou miga e você fica feliz com o sucesso do outro e também ensina a você perceber do que você gosta” (Aluna C).

Por outro lado, predominaram largamente as referências as aprendizagens das competências práticas, conforme excertos a seguir:

*“Opá, muita coisa. Aprendo a **desenvolver minha aptidão física**. Eu sempre tive no futebol e eu não conhecia outros desportos, então a aula de EF me ensina um bocadinho de **todos os desportos** que existem e faz nos ganhar o gosto por esses desportos” [grifos nossos] (Aluno B).*

*“**praticar desporto**, conviver junto com os outros e respeitar principalmente que uns são bom em umas coisas e outros são bons e outras, nós temos que entender as dificuldades e tentar ajudar-vos para conseguirmos fazer melhor porque a maior parte das coisas são em equipa, então se nós nos ajudarmos será melhor, atingiremos o melhor resultado, para todos então aprendemos bastante” [grifo nosso] (Aluna A).*

*“Aprendo desde a praticar **desportos novos** que eu não conhecia, até desportos que eu já conhecia, mas talvez não dominasse tão bem, nos ajuda muito nesses pontos” [grifo nosso] (Aluno A).*

*“Aprendo a desenvolver meu corpo mais nos **desportos**” [grifo nosso] (Aluno C).*

*“acho que além de **melhorar minha estrutura física**, aprendo a ter perseverança no que estou a fazer, acho que se não tenho resistência para trabalhos de resistência, preciso ter perseverança para melhorar, não posso desistir, é mais 1 minuto, mais uma volta, são aqueles aspectos que nos motivam a fazer mais um bocado, e isso no final nos deixa feliz” [grifo nosso] (Aluno D).*

*“**Aprendemos a realizar técnicas de salto, de corrida**, a sermos melhores pessoas no futuro, de sermos mais saudáveis” [grifo nosso] (Aluno F).*

Para além dessas percepções no discurso do alunado, durante as aulas, ao observarmos o processo avaliativo de autoavaliação das(os) estudantes, na qual, tinha por objetivo que o alunado realiza-se a análise do seu conhecimento identificando seus pontos fortes e suas fragilidades e atribuindo uma nota de 0 a 5 ao seu desempenho e após a recolha dessas informações a(o) docente discutia individualmente com as(os) estudantes a sua percepção. Das 48 respostas, nota-se que 70% das meninas fizeram suas avaliações com notas inferiores as atribuídas pela(o) docente, já as percepções dos meninos sobre seus desempenhos foram ligeiramente superiores às percepções da(o) docente, 80% dos meninos atribuiu notas superiores as indicadas pelo(a) professor(a). Vigneron (2006), verificou o mesmo cenário, revelando que as meninas apresentam uma tendência mais

pessimista de suas aprendizagens enquanto os meninos superam as suas previsões de aprendizagem.

Nas referências do alunado acerca das aprendizagens à prática autônoma e manutenção de hábitos saudáveis, destacam-se as falas do estudante A, do estudante C e da estudante C.

“sim houve até o exemplo do tênis que nós tivemos que praticar que me deixou com curiosidade de experimentar mais, por isso que eu procurei o tênis fora da sala de aula para fazer” (Aluno A).

*“**Aprendo coisas que podem me ajudar no futuro, me esforçar mais. Aprendo alguns exercícios, a ter mais resistência física, lidar com certas situações**”* [grifo nosso] (Aluno C).

*“**Aprendo, por exemplo, se eu fosse de férias para praia, eu provavelmente iria jogar lá algo que aprendi a gostar na EF. Ajuda na nossa formação como pessoa, nos nossos gostos e preferências**”* [grifo nosso] (Aluna C).

Conforme já referido, os níveis de satisfação e envolvimento das(os) estudantes em sala de aula possuem relação direta com a prática do desporto ou atividade física autônoma. Brandolin et al. (2015) sugerem que o estar envolvida(o) em sala de aula pode contribuir para o aumento da satisfação com praticar alguma atividade física ou desporto fora da escola. Das(os) 16 estudantes entrevistadas(os), constatou-se que todos os meninos praticam desporto fora do ambiente escolar, enquanto somente quatro das oito meninas praticam alguma atividade desportiva autônoma.

Altmann (2015), na investigação com estudantes do segundo ciclo da escola básica, constatou que a frequência de prática de atividade desportiva dos meninos é superior à das meninas; enquanto meninos praticam desporto em média 3,4 dias na semana, meninas praticam apenas 2,6 dias. Conforme o inquérito aos hábitos desportivos da população escolar portuguesa (DGEEC, 2020), apenas 18% das meninas afirmaram praticar desporto, de forma regular, três ou mais horas por semana, enquanto 30% dos meninos afirmaram praticar desporto nesse período. Em relação ao desporto de competição essa diferença é ainda maior: a percentagem de meninos que participa em competições é quase duas vezes superior à das meninas (65% face a 35%, respetivamente).

Outro fator a ser destacado, diz respeito à escolha dos desportos praticados pelo alunado fora do contexto escolar. Em nossa análise, percebemos uma genderização nas práticas, mesmo que de forma inconsciente, ou por incentivo familiar, isto é, meninos praticam lutas e futebol, enquanto meninas praticam dança e patinação artística: *“Eu faço kickboxer fora da escola, estou lá uns 4, 5 meses”* (Aluno H); *“Sim, pratico futebol, a uns seis anos”* (Aluno A); *“Sim, eu pratico futebol”* (Aluno E); *“Não, mas eu sempre pratiquei, até os 12 anos, inúmeros desportos, dança, patinação, ginástica”* (Aluna C); *“Sim, eu faço dança, 2 vezes por semana”* (Aluna H).

Não obstante, quando o alunado foi questionado a respeito da existência ou não de aprendizagens desiguais das competências nas aulas de Educação Física, foram observadas opiniões divergentes entre meninas e meninos. Enquanto eles acreditam existir aprendizagens equitativas entre os gêneros, elas ainda reconhecem desigualdades:

“Eu acho que os rapazes acabam por aprender um bocadinho mais, pois eles sempre tiram notas maiores” (Aluna F).

“Me parece igual, [...], mas estou a pensar os rapazes conseguem fazer mais coisas que as raparigas” (Aluna G).

“[...] é o tipo de coisa que penso ser neutro, depende também da motivação que cada um dá a aula, não está relacionado particularmente com o gênero, acredito que não é pelo gênero e sim pelo interesse que as pessoas têm na aula. Acredito que depende da aula a questão de ter mais ou menos interesse em relação ao gênero, existem passos que alguns gêneros se identificam mais, outros que não acham tão interessantes ou não se identificam tanto” (Aluno D).

“[...] é igual, para todos” (Aluno H).

Lentillon (2005), na análise das percepções das(os) estudantes sobre aprendizagens, mostra que suas conclusões também assinalam a existência de percepções diferenciadas, de sentimentos mais ou menos fortes de injustiça, assumindo que as meninas são as que mais perceberam as desigualdades e injustiças nas aprendizagens da Educação Física, pois são as principais vítimas, e que, quanto maior a idade, mais as(os) estudantes percebem as desigualdades de gênero na aprendizagens da disciplina, pois encontram cada vez mais dificuldades. Além disso, Brunelle et al. (2000), ao estudar essa questão no ensino básico francês, identificaram três grandes pontos de “injustiça” na

Educação Física escolar: as sanções injustas; a organização e a gestão das atividades de aprendizagem; e a desigualdade nas aprendizagens para a vida (prática autônoma).

Daquilo que diz respeito as aprendizagens sobre as questões de gênero nas aulas de Educação Física, o alunado ressalta algumas contribuições do componente curricular diante a temática, conforme fragmentos das estudantes D e A.

“Então eu acho que a EF ajuda muito, muito que não existe essa separação de coisa para menino e coisa para menina, todo mundo consegue e pode fazer qualquer desporto. A EF consegue quebrar essas barreiras” (Aluna D).

“comecei a perceber que na fisiologia das pessoas, que os rapazes têm, por exemplo, mais massa muscular, então vai ser mais fácil para eles exercícios de forçar do que para as raparigas por isso vai ser mais fácil para eles, por exemplo, fazer mais flexões do que as raparigas, antes eu achava injusto porque eu achava todos tinham que fazer a mesma coisa, mas com as aulas de EF e fui compreendendo que uma pessoa não é melhor que a outra por conseguir fazer mais. Pode inclusive haver raparigas que podem fazer mais que os rapazes e vice e versa. Isso é da fisiologia das pessoas. Por isso ao mesmo tempo que todos nós temos os mesmos direitos e vamos ter uns mais facilidade para fazer as coisas do que outros, e tá tudo bem, ninguém é inferior ou superior por isso, somos apenas diferentes, é preciso respeitar isso (Aluna A).

Apesar das aprendizagens destacadas pelo alunado serem tímidas, é possível inferir que a Educação Física vem auxiliando a compreensão da forma como o gênero se constrói através da sala de aula, e como as atitudes, as percepções, os comportamentos e as interações que nela ocorrem são fatores que influenciam para a construção de uma Educação Física mais justa e equitativa entre os gêneros. A exemplo de atitudes que favoreçam essa construção, foi questionado o alunado como elas(eles) percebiam que a(o) docente trabalhava as questões relacionadas ao gênero em sala de aula. Com isso, um estudante e uma estudante trouxeram exemplos de ações do professorado que reconheciam o gênero como fator importante nos processos de desenvolvimento pedagógico:

“Porque ela mostra que todos nós, homens e mulheres podemos fazer tudo, que não é os homens que fazem melhor, ou que os meninos fazem melhor que as meninas” (Aluna C).

“Por exemplo na demonstração de exercícios, não é algo só os meninos ou só as meninas, é quem consegue fazer independente de gênero, é quem consegue fazer melhor. Acho que o docente ajuda muito quando na demonstração não levam em consideração gênero e diferenças fisiológicas” (Aluno G).

Contudo, os demais 14 estudantes disseram não perceber movimentos do professorado para o trabalho dessas questões. Esse cenário pode ser justificado por dois aspectos: o primeiro, pela fraca sensibilidade do alunado em perceber essas atuações; ou o segundo, pela carência e defasagem na formação docente para o trabalho dessas questões. Além disso, é importante destacar que esses exemplos de movimentos são ainda muito restritos para um real trabalho sobre as questões coeducativas, o qual implica repensar os valores culturais, sociais e de gênero que atravessam a Educação Física, desconstruindo a normalização, rompendo com a divisão polarizada entre o feminino e masculino, considerando as variações de gênero, diluindo fronteiras e permitindo seu cruzamento (Altmann, 2015).

À luz de todas essas observações, significa dizer que as estudantes e os estudantes são indispensáveis para mudar essa realidade ainda desigual, pois suas crenças, suas percepções da realidade, seus sistemas de pensamento e a forma como refletem e visualizam os processos de ensino e de aprendizagem, espelham em seus comportamentos em sala de aula e nas relações estruturais de poder e privilégios que moldam e dão sentido ao cotidiano da Educação Física escolar. Além disso, pode-se interpretar que o discurso das(os) estudantes muitas vezes tem um caráter reflexivo sobre os processos de desenvolvimento da Educação Física e os efeitos desse importante componente curricular no gênero.

06.04 RESULTADOS DE PROCESSOS

06.04.01 RESULTADOS DE PROCESSO DO PROFESSORADO – DIMENSÃO VISÍVEL (COMPORTAMENTOS DAS(OS) DOCENTES)

A análise dos comportamentos das(os) docentes deu-se pelo instrumento de *feedbacks* a partir da perspectiva das seis dimensões que compõem o instrumento FEED/Ulg (Piéron, 2005): 01) a quem se dirige (**dimensão direção**); 02) o objetivo que teve a reação à prestação (**dimensão do objetivo**); 03) ao seu formato (**dimensão forma**); 04) o momento em que foi emitida (**dimensão emissão**); 05) a(s) circunstância(s) da situação em que ocorreu (**dimensão contexto**); e 06) ao conteúdo que estava sendo trabalhado no momento da emissão (**dimensão conteúdo**). Em outras palavras, sobre a totalidade das intervenções observadas, foi efetuada uma análise multidimensional dos registros, sob as seis dimensões. Cada um dos acontecimentos registrados foi visto sob diferentes perspectivas, tantas quantas as dimensões comportamentais definidas pelo sistema de observação adotado, o que nos ofereceu uma imagem multifacetada desta tão importante dimensão comportamental presente nos processos de desenvolvimento da Educação Física.

De maneira geral, durante as 20 aulas analisadas (1000 minutos), foram observados um total de 1638 *feedback*, ou seja, uma média de emissão de 81,9 *feedbacks* por aula, que corresponde a uma média de 1,6 *feedbacks* por minuto.

Em relação a **dimensão direção**, a qual, divide-se em cinco categorias (*menina individual, menino individual, grupo de meninas, grupo de meninos e grupos mistos*) os resultados apontam uma tendência das(os) docentes dirigirem *feedbacks* as(aos) estudantes individualmente (1405 *feedbacks* – 85,8%) do que em grupos (233 *feedbacks* – 14,2%). Dos 1638 *feedbacks*, elas receberam 601 *feedbacks* (36,7%) individuais, eles 804 *feedbacks* (49,1%), o grupo de meninas recebeu 20 *feedbacks* (1,2%), o grupo de meninos recebeu 38 *feedbacks* (2,3%) e os demais 175 *feedbacks* (10,7%), foram emitidos em direção ao um grupo de meninas e meninos (misto) ou para a turma como um todo (**Figura 9**).

DIMENSÃO DIREÇÃO

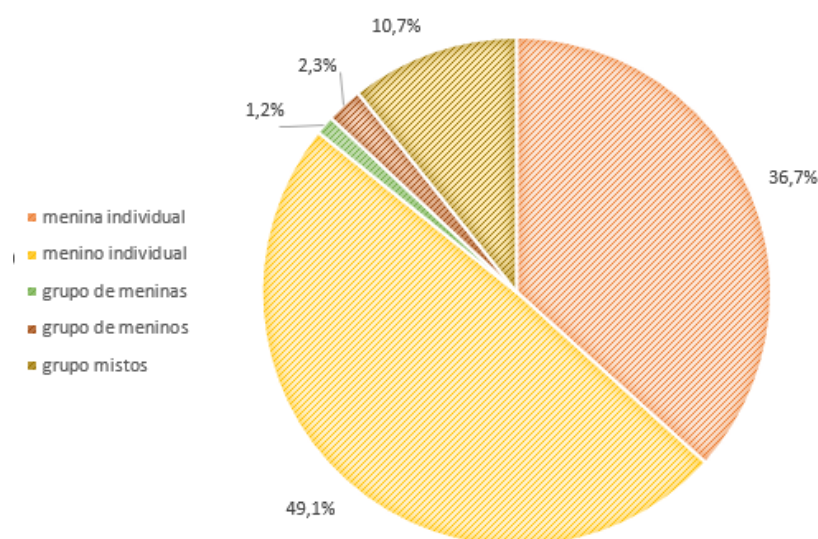


Figura 9: Frequência dos *feedbacks* emitidos a partir da dimensão direção.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

Nota-se que esta tendência individualizada dos *feedback* durante os processos de ensino está relacionada com a preocupação do princípio da individualização das(os) estudantes, em outras palavras, é justificada pelo fato das(os) estudantes poderem centrar a sua atenção na informação que importa ser retida, e da(o) docente concentrar a informação nas características, necessidades, singularidades e dificuldades individuais de cada estudante (Petrica, 2003). Entretanto, uma tendência individualizada desigual entre meninas e meninos é extremamente preocupante. Em nosso estudo verificamos que os meninos, individualmente, receberam 12,4% de *feedbacks* ao longo das aulas a mais que as meninas. Se compararmos os *feedbacks* recebidos pelos grupos de meninos e de meninas, os resultados também são desiguais, mas com uma diferença menos significativa, isto é, os grupos de meninos receberam 1,1% de *feedbacks* a mais que os grupos de meninas. Em outras palavras, dos 1463 *feedbacks* dirigidos a eles e a elas (individual e em grupo), eles receberam 842 *feedbacks* ao longo das aulas (51,4%), enquanto as meninas receberam apenas 621 *feedbacks* (37,9%), um percentual de 13,5% a menos do que eles.

Esses achados vão ao encontro dos estudos em salas de aula de muitos países que mostram que os meninos recebem mais atenção do professorado (Auad, 2020; Chepyator-Thomson et al., 2000; Drudy & Chatháin, 2010; Lyon et al., 2007; Nicaise et al., 2007; Trottin & Cogérino, 2009; Weiller & Doyle, 2000). O estudo de Zeferino et al., (2007), acrescenta que a habilidade de receber *feedback* pode melhorar os resultados da aprendizagem, levando a uma reflexão crítica, o que, por sua vez, auxilia as(os) estudantes a corrigir erros e reforçar os comportamentos desejáveis, melhorando assim o seu próprio desempenho. Graça (1997), corrobora, apontando que esta variável e o empenho motor são as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem.

Ao levarmos em consideração que o *feedback*, é um importante fator de aprendizagem, podemos questionar as oportunidades de aprendizagem de quem recebe menos *feedbacks*, isto é, podemos inferir que as meninas ao receberem um percentual de *feedbacks* de 13,5% menor que os meninos possuem menores oportunidades de aprendizagem durante as aulas de Educação Física, ou ainda, que Educação Física escolar não está oferecendo oportunidades de aprendizagem equitativas para meninas e meninos. Conforme Piéron (2005), a forma como a(o) docente divide o tempo em sala de aula, nas diferentes funções de ensino, em especial, na quantidade e qualidade de informações prestadas a cada estudante e estudante, possa ser um reflexo, em larga medida, da preocupação de maximização das oportunidades de aprendizagens proporcionadas as(aos) estudantes.

Quando a(o) docente centra mais a atenção neles do que nelas, acentua a disparidade da quantidade de informações recebidas e o tempo de comunicação entre docente e estudante, fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas (Rosado & Mesquita, 2011). Além disso, essa desigualdade de intervenções entre docentes e estudante repercute sobre a estrutura motivacional das(os) estudantes, isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a atividade, reforçando-a ou modificando-a de maneira não equitativa entre os gêneros (Januário et al., 2012).

Se as meninas vivenciam diariamente um clima de sala de aula, no qual, não são convidadas ou não recebem informações, não é surpreendente que o efeito cumulativo de tal experiência possa resultar em passividade ou falta de confiança para participar em sala de aula. Fassinger (1995) concluiu, em um estudo no contexto americano que, a participação delas está relacionada à sua confiança e ao clima motivacional das aulas.

Reforçando, essa ideia, uma pesquisa em salas de aula mistas irlandesas, desvelou que o nível de autoestima entre as meninas é mais baixo do que o dos meninos (Hannan et al., 1996).

Outro fator importante a ser destacado para além dos meninos serem os detentores do maior quantitativo de interações do professorado, relaciona-se a linguagem utilizada nos *feedbacks* dirigidos aos grupos mistos, ao analisá-los, verificamos que a linguagem utilizada pela docente e pelo docente foi em mais de 85% dos *feedbacks* no masculino. Como observado nesses exemplos: “*Malta do vôlei, atenção para o braço dirigido ao colega, olhos **no homem** da frente*” (Professor, 2022); “***meninos** muito bem, estou gostar de ver*” (Professora, 2022); “*agora com a ajuda **do amigo, muitos** conseguiram fazer melhor a chamada*” (Professor, 2022); “***meninos** do grupo 1, muito bem, podemos passar para outro nível*” (Professora, 2022) (excertos retirado da transcrição da gravação de áudio das aulas dos dias 10, 13, 17 e 30 de janeiro de 2022).

A maneira como as estudantes e os estudantes são mencionadas(os) (“classificadas(os)”) durante os conteúdos dos *feedbacks*, por meio de substantivos masculinos como meninos, amigo, homem entre outros, são formas efetivas de incentivo de vieses masculinos em sala de aula e invisibilidade feminina. Pois, conforme, Deivide (2017) a linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas uma poderosa arma, já que, por ser um sistema simbólico profundamente arraigado em estruturas sociais, reflete e enfatiza ideologias discriminatórias, neste caso específico a invisibilidade feminina nos grupos.

É importante que as(os) docentes sejam conscientes da importância da utilização da linguagem inclusiva e não-sexista em sala de aula. Isso significa, evitar o uso de palavras ou expressões que reforcem estereótipos de gênero e optar pela utilização de termos inclusivos, como "malta" ou "pessoas" ou de referência ao feminino e ao masculino, alunas e alunos ou meninas e meninos, por exemplo.

Relativamente à **dimensão do objetivo** do *feedback*, a qual, divide-se em quatro categorias (*avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo*), o processo de análise e interpretação dos dados evidenciou que a docente e o docente de Educação Física tendem a fornecer maioritariamente *feedbacks* avaliativos, aquele no qual a(o) docente fornece uma nota, conceito ou algum comentário a respeito da atividade realizada pela(o) estudante (Lyon et al., 2007). Dos 1638 *feedbacks* observados, 741 foram avaliativos

(45,3%) (Exemplos: “exatamente assim”, “muito bem”, “bom esforço”, “esse grupo tá fixe”), abaixo dos valores dessa categoria foram observados a ocorrência de 646 *feedbacks* prescritivos (39,4%) (Exemplos: “estas deixando cair o braço”, “mãos para cima”, “desmarca-te”, “espera lá embaixo”); 185 *feedbacks* descritivos (11,3%) (“não é assim fulano, é preciso colocar os dois pés lado a lado”, veja comigo, abaixa o quadril e vai em direção a bola”, “ciclana não é assim, você precisa arrumar a tua mão no coração da raquete”); e por último, 66 *feedbacks* interrogativos (4%) (Exemplos: “depois vais fazer o que?”; onde tu precisas estar posicionado?”) (excertos retirados da transcrição da gravação de áudio das aulas dos dias 20, 21 e 30 de janeiro de 2022) (Figura 10).

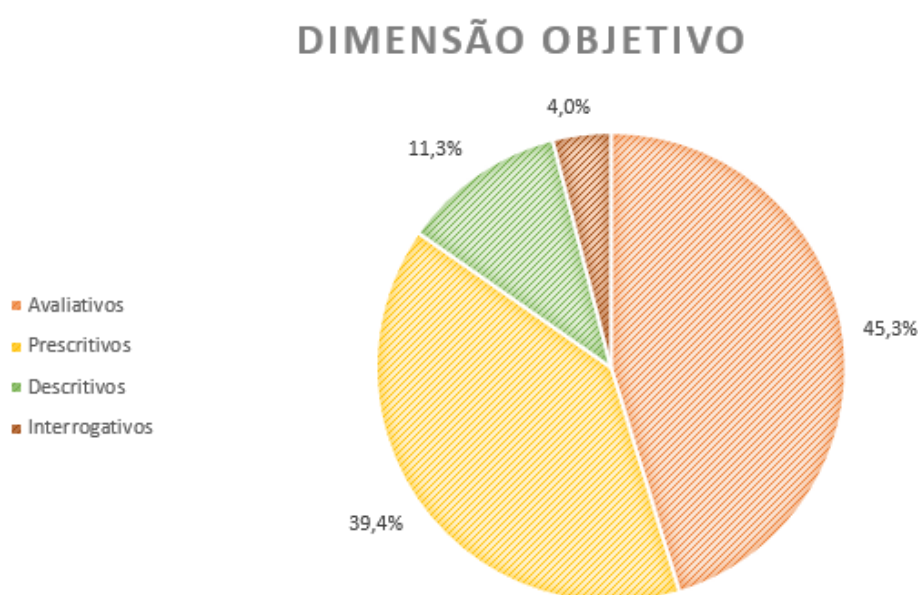


Figura 10: Frequência dos *feedbacks* emitidos a partir da dimensão objetivo.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

A relação entre o objetivo do *feedback* e a quem foi direcionado (gênero), podemos inferir que dos 621 *feedbacks* emitidos as meninas, 230 (37%) *feedbacks* avaliativos, 290 (46,7%) prescritivo, 88 (14,2%) descritivos e 13 (2,1%) interrogativos. Já em relação aos meninos, dos 842 *feedbacks* recebidos, 426 (50,6%) foram avaliativos, 281 (33,3%) prescritivo, 88 (10,5%) descritivos e 47 (5,6%) interrogativos. E por fim, dos 175 *feedbacks* mistos (grupo de meninos e meninas), observou-se que 85 (48,6%) *feedbacks* foram avaliativos, 75 (42,8%) prescritivo, 9 (5,1%) descritivos e 6 (3,5%) interrogativos (Figura 11).

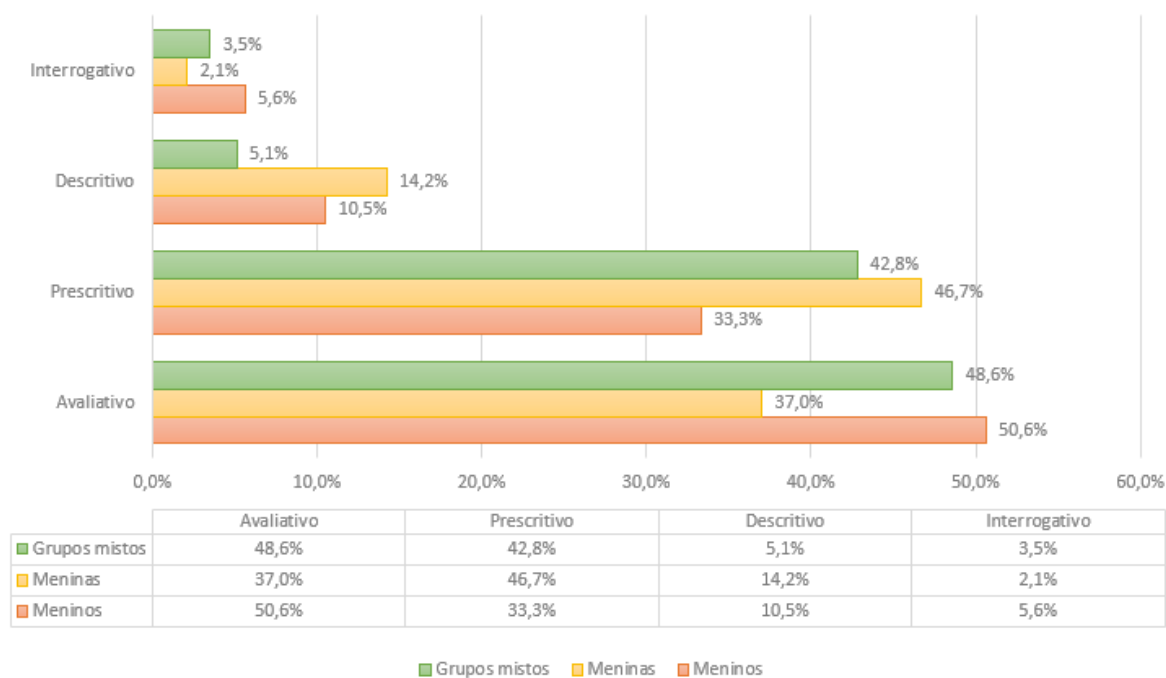


Figura 11: Relação entre a dimensão objetivo do *feedback* e a dimensão direção.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

De acordo com os dados coletados, nota-se que a maior porcentagem de especificidade das intervenções dirigida aos meninos respeita às categorias positivo avaliativo, incentivador e de encorajamento, isto é *feedbacks* avaliativos (50,6%), enquanto que a maior parte das intervenções dirigidas as meninas referem-se a *feedbacks* prescritivos (46,7%), aqueles em que a(o) docente refere-se aos critérios de execução a respeitar, melhorar seu comportamento, ou os erros a não cometer, justificando ou não propostas de melhorias. Esses resultados vão ao encontro dos achados de Soares (2008) ao revelar em seu estudo sobre a emissão de *feedback* pedagógico em equipes femininas e masculinas de voleibol, que os *feedbacks* prescritivos foram privilegiados ao gênero feminino (47,7% para o feminino e 45,5% para o masculino) e os *feedbacks* avaliativos positivos para o gênero masculino (14,9% para o masculino e 13,9% para o feminino) e o de Chepyator-Thomson et al. (2000), que verificou que os meninos são constantemente mais elogiados durante as aulas de Educação Física.

Assim como a frequência, a especificidade das intervenções, está associada aos ganhos de aprendizagem das(os) estudantes, sendo muito importante a qualidade do *feedback* que é emitido por parte das(os) docentes (Piéron, 2005). O direcionamento desigual entre os objetivos dos *feedbacks* reflete diretamente na motivação e no

desenvolvimento de competências delas e deles em sala de aula. Amorose e Horn (2001), concluíram que a motivação das(os) estudantes aumenta com o comportamento da(o) docente baseado em *feedbacks* positivos e diminui quando a(o) docente apresenta *feedbacks* corretivos (prescritivos). Piéron (2005), ainda revela que esta dimensão da instrução assume especial importância, pois constitui fundamento de dois processos complementares, o de ensino e de aprendizagem, que se materializam na funcionalidade que lhe é conferida, isto é, serve de fonte de informação complementar e meio de motivação para tais processos.

Sendo assim, a maneira como estas informações são emitidas e recebidas constituem-se um referencial fundamental no processo de desenvolvimento de estudantes e estudantes, enquanto são constantemente elogiados e encorajados, elas são constantemente corrigidas. Em outras palavras, as meninas para atingirem competências e progressos em uma dada aprendizagem, geralmente não recebem tantos *feedbacks* acerca desses resultados, como os meninos. Estes cenário está de acordo com os observados por outras(os) autoras(es) que realizaram os seus estudos em situação real de ensino (Amorose & Horn, 2001; Smith et al., 1979). Smith, Smoll e Curtis (1979) descobriram que altas frequências de informações técnicas, elogios e comportamentos encorajadores contingentes a erros são eficazes para facilitar atitudes positivas e autoestima de estudantes.

Ao analisarmos os conteúdos desses *feedbacks*, verificamos que os *feedbacks* como “*muito bem executado fulano de tal*”, “*muito bem*”, “*estou a gostar de ver sua participação*”, “*ótimo serviço*” (*excertos retirado da transcrição da gravação de áudio de 13 de dezembro de 2021, 10 e 11 de janeiro de 2022*), foram os mais comuns aos meninos e dentre os mais comuns dirigidos as meninas destaca-se os seguintes *feedbacks*, “*fulana seu pé necessita estar mais a frente*”, “*você deve ir em direção a bola*” (*excertos retirado da transcrição da gravação de áudio de 13 de dezembro de 2021, 10 e 11 de janeiro de 2022*).

Se traçarmos um cruzamento rápido aos pensamentos a docente³¹ quando questionada sobre os processos de interações com as estudantes e os estudantes, em específico, sobre os objetivos dos *feedbacks*, ela fez a seguinte reflexão:

³¹ Discussão já realizada no subcapítulo 06.03 resultados de presságio do professorado, desta tese.

“o reforço positivo para elas estarem mais confortáveis na aula, mais soltas. Mas, um reforço positivo com conteúdo. Boa fulana, porque o braço já está indo para lá. Reforço positivo com conteúdo para elas entenderem o que queremos com aquilo. Acho que isso é um desafio importante para o[a] professor[a]. Claro, é preciso dar reforço para todos[as], mas se pensarmos em porcentagem, talvez o reforço positivo precise ser maior para elas” (Professora, 2022).

Ou seja, seu pensamento diz respeito a importância da emissão de *feedbacks* avaliativos positivos às meninas, de modo que se sentissem mais confortáveis nas aulas, alertando que talvez elas precisassem mais desse tipo específico de *feedbacks* do que os meninos. Todavia, o que se observou nos comportamentos do professorado, e em específico da docente, foi exatamente o inverso, os meninos foram os que receberam mais *feedbacks* positivos, ou seja, aqueles que se sentem mais confortáveis nas aulas, foram constantemente elogiados.

Passando para a análise da **dimensão que se refere à forma** que assume o *feedback* pedagógico, a qual, divide-se em três categorias (**auditivo, audiovisual e áudio cinestésico**). Constatou-se que na globalidade das aulas de Educação Física a grande maioria dos *feedbacks*, 1193 (72,8%) foram intervenções de forma verbais, que corresponderam à emissão de *feedback* auditivo. As intervenções que originaram a emissão de uma reação que combina a forma verbal e a demonstração (*feedback* audiovisual), da apresentação de imagens do todo ou de partes da tarefa, foram observados em 279 (17%) intervenções e as que originaram a emissão de uma reação que combina a forma verbal e o contato físico (*feedback* áudio cinestésico) foram observados em 166 (10,2%) intervenções (**Figura 12**).

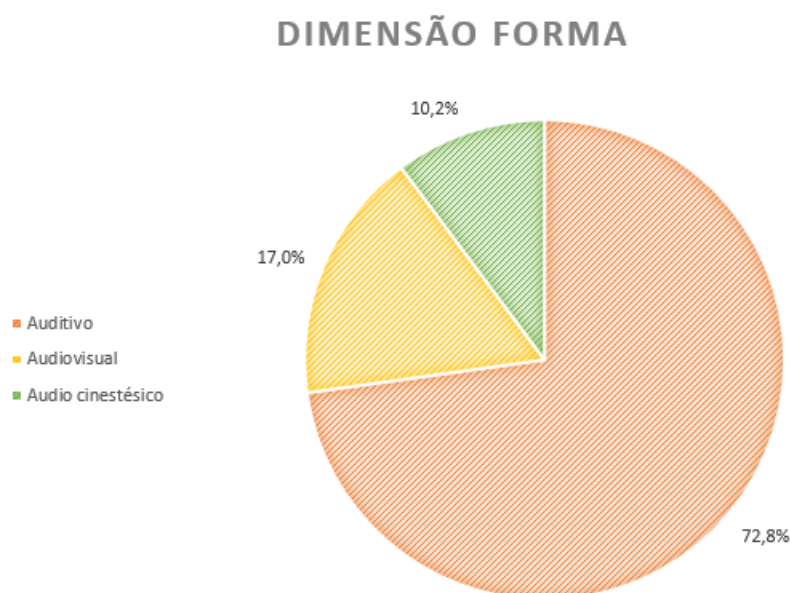


Figura 12: Frequência dos *feedbacks* emitidos a partir da dimensão forma.

Fonte: *Produção da própria autora (2022).*

Ao estabelecer a relação entre a forma do *feedback* e a quem foi emitido (gênero), percebeu-se que dos 621 *feedbacks* dirigidos as meninas 411 (66,1%) referem-se a intervenções auditivas, 130 (21%) audiovisuais e 80 (12,9%) áudio cinestésicas. Já dos 842 *feedbacks* dirigidos aos meninos 646 (76,7%) auditivos, 117 (13,9%) audiovisuais e 79 (9,4%) áudio cinestésicos. Quando nos referimos a forma dos *feedbacks* recebidos pelos grupos mistos (meninas e meninos), destaca-se que das 175 intervenções recebidas, 136 (77,7%) foram de forma auditiva, 32 (18,3%) audiovisual e 7 (4%) áudio cinestésica (**Figura 13**).

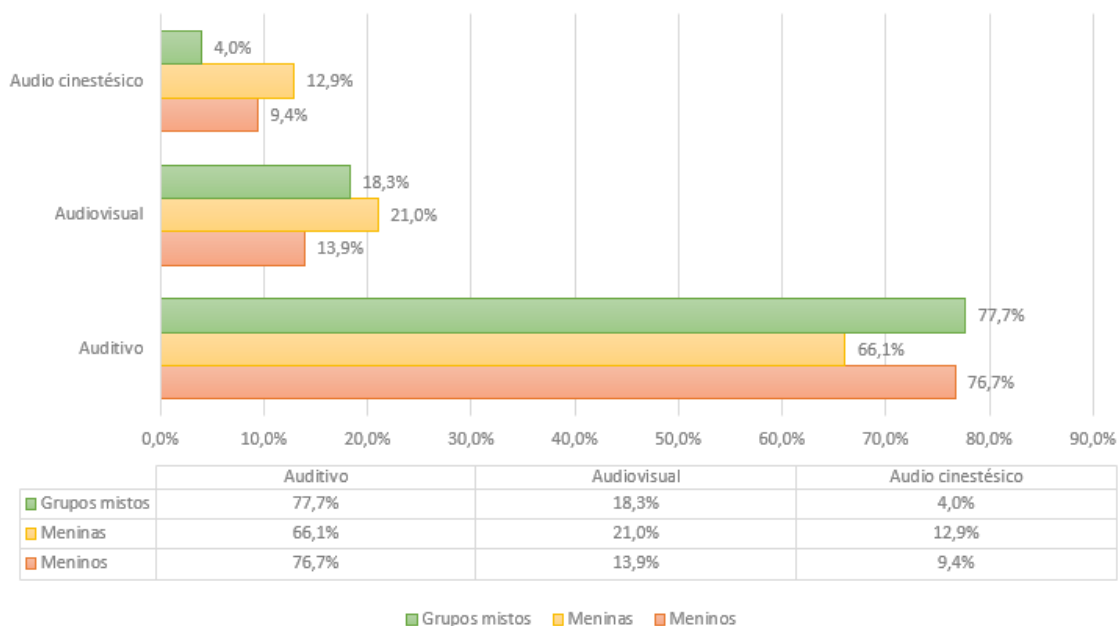


Figura 13: Relação entre a dimensão forma do *feedback* e a dimensão direção.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

De acordo com a leitura dos dados supracitados, a forma de *feedbacks* a que a docente e o docente mais recorrem para ambos os gêneros é o *feedback* auditivo (66,1% para as meninas e 76,7% para os meninos). De maneira idêntica, sucedeu o mesmo à forma de *feedbacks* a que o professorado menos recorre, são os *feedbacks* áudio cinestésico (12,9% para as meninas e 9,4% para os meninos). Corroborando com esses achados Piéron et al., (1985) e Sequeira (1998), destacaram que a maior parte das intervenções das(os) docentes são de ordem verbal, e que, o recurso à demonstração e à ajuda é muito pequeno e parece variar pouco em função do gênero dos estudantes. Markland e Martinek (1988) em estudo com estudantes de um time de voleibol, encontraram valores de quase 70% para intervenções auditivas e 30% para áudio visuais e Piéron et al., (1985) ao estudar a emissão de *feedbacks* em um time masculino, contataram valores superiores de *feedbacks* auditivos.

Contudo, ao comparar a emissão de *feedbacks* entre os gêneros, é possível inferir que os *feedbacks* auditivos são superiores aos meninos durante os processos de desenvolvimento das aulas de Educação Física (76,7% para os meninos e 66,1% para as meninas), Trotin e Cogérino (2009), ao analisar as interações de docentes com estudantes

no contexto francês, também verificou que as interações auditivas são mais numerosas aos meninos.

Já a emissão de *feedbacks* audiovisuais e áudio cenestésicos é superior para as meninas (audiovisuais: 21% para as meninas e 13,9% para os meninos – áudio cinestésico: 12,9% para as meninas e 9,4% para os meninos). Essa diferença de 7,1% encontrada na emissão dos *feedbacks* audiovisuais e de 3,5% nos *feedbacks* áudio cinestésicos a favor das meninas, muitas vezes pode ser justificada de maneira opressora, ou seja, repete-se erroneamente o discurso social histórico da menina (mulher) como um ser frágil, doce, sensível, que necessita de intervenções mais próximas, com o recurso a demonstração, ao tato e a ajuda (cuidado).

Sobre a **dimensão relativa ao momento de emissão do *feedback***, a qual divide-se em três categorias (*durante, após e retardado*), verificou-se o instante em que foi expedido o *feedback*, se durante a execução da tarefa, imediatamente após a execução ou suficientemente depois da execução da tarefa. A análise dos dados permitiu-nos verificar que as emissões aconteceram preferencialmente durante a execução das tarefas, 1405 (85,7%), ou imediatamente após a realização das tarefas 163 (10%) e muito poucas vezes, algum tempo após a realização das tarefas 70 (4,3%) (**Figura 14**).

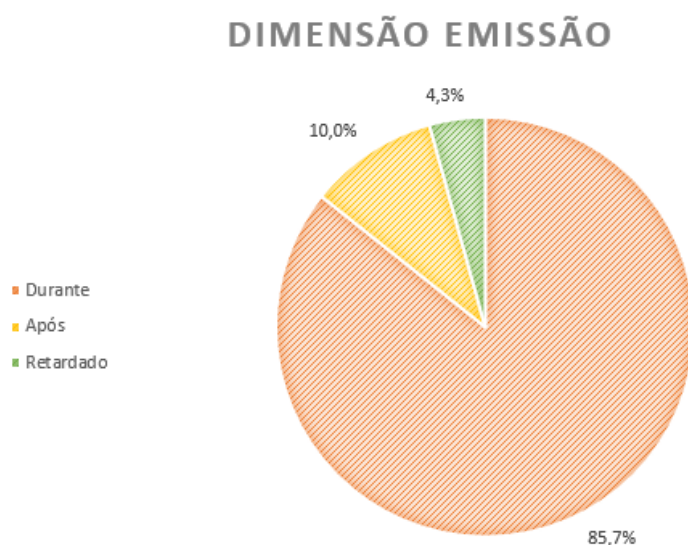


Figura 14: Frequência de *feedbacks* emitidos a partir da dimensão emissão.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

Estes resultados estão em acordo com os que encontrou Petrica (2003), em seu estudo com futuras(os) docentes de Educação Física em situação de prática pedagógica de estágio, na qual, foi privilegiado a emissão de *feedbacks* no momento em que as atividades estavam sendo realizadas em sala de aula, cerca de 70,1% dos *feedbacks* observados. Por outro lado, estão em desacordo com o estudo de Rodrigues (1997), onde foi observada a preferência das(os) docentes na emissão de *feedbacks* no momento após a performance das(os) estudantes. O cenário encontrado por Rodrigues (1997) provavelmente, deve-se a característica específica dos conteúdos utilizados nesse estudo (três movimentos específicos do voleibol), porque parece natural que nas aulas de desportos em geral (como as observadas em nosso estudo e no estudo de Petrica (2003), os *feedbacks* possam ser emitidos durante a execução das atividades, ou até, durante as situações de jogo, e não, após a realização destas.

A relação entre a dimensão emissão do *feedback* e a quem foi direcionado (gênero), dimensão direção, podemos inferir que dos 621 *feedbacks* emitidos as meninas, 526 (84,7%) aconteceram durante as atividades, 73 (11,8%) imediatamente após e 22 (3,5%) em um momento retardado à atividade. Dos 842 *feedbacks* dirigidos aos meninos 732 (87%) foram durante as atividades, 65 (7,7%) foram imediatamente após e 45 (5,3%) foram retardados. E por último dos 175 dirigidos aos grupos mistos, 127 (72,6%) aconteceram durante, 45 (25,7%) após e 03 (1,7%) retardado (**Figura 16**).

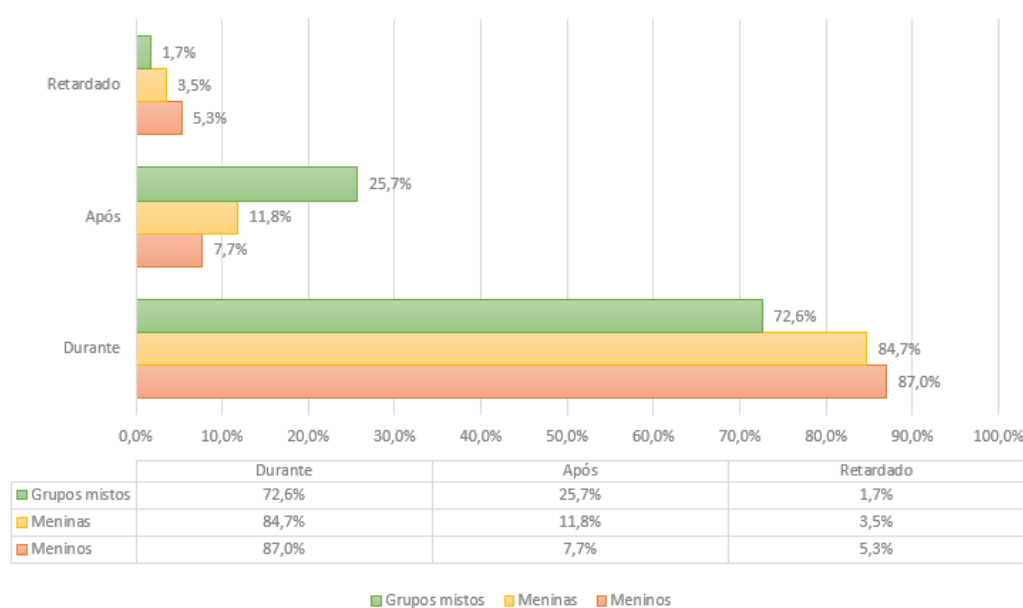


Figura 15: Relação entre a dimensão emissão do *feedback* e a dimensão direção.

Fonte: Produção o da própria autora (2022).

A maior utilização de *feedbacks* para as meninas e para os meninos (84,7% para as meninas e 87% para os meninos) durante a execução da tarefa e não no final dela, pode ser explicada pela estrutura de desenvolvimento dos exercícios e das atividades realizadas durante as aulas observadas, ou seja, na maioria das vezes que a docente e o docente emitiram os *feedbacks* as estudantes e aos estudantes estavam a realizar tarefas e sem poder visualizar a(o) docente, justificando a utilização dos *feedbacks* durante as tarefas. Todavia, percebe-se uma diferença de 2,3% de atenção (*feedbacks* durante as atividades) do docente e da docente aos meninos durante as atividades quando comparado as meninas. Silverman et al., (1992) relataram uma relação significativa e positiva entre o *feedback* durante o desempenho da habilidade. Evidências consideráveis dessas ligações são encontradas no domínio do desporto, onde os padrões de *feedback* das(os) docentes estão associados às respostas psicológicas das estudantes e dos estudantes (Amorose & Horn, 2001), em outras palavras, considerando que a atenção e as interações do professorado são menos frequentes durante as atividade para as meninas, podemos inferir as oportunidades de aprendizagens são mais restritas a elas.

Em relação a dimensão **contexto do *feedback***, a qual divide-se em duas categorias (*contexto simples e contexto múltiplo*), isto é, se a reação é uma manifestação comportamental isolada (contexto simples), ou acontece em conjunto com outros *feedbacks* diferentes (contexto múltiplo), observou que 1167 (71,2%) aconteceram em um contexto simples, enquanto que 471 (28,8%) aconteceram em um contexto múltiplo (**Figura 16**). Esse mesmo cenário, foi encontrado no estudo de Petrica (2003) que verificou que o *feedback* múltiplo acontecia menos vezes durante as aulas observadas das(os) diferentes docentes.

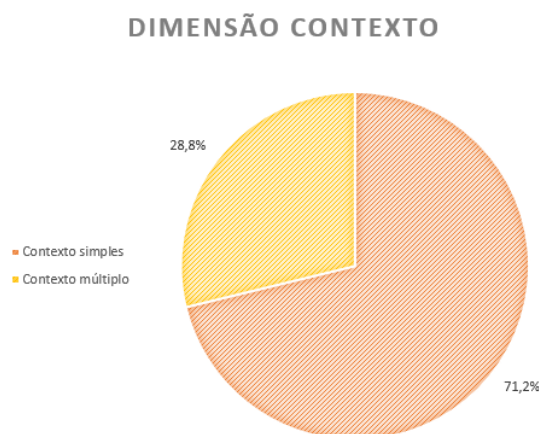


Figura 16: Frequência de *feedbacks* emitidos a partir da dimensão contexto.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

A respeito da relação entre o contexto das intervenções e a dimensão direção (a quem foi dirigido) podemos inferir que dos 621 *feedbacks* emitidos às meninas 434 (69,9%) aconteceram no contexto simples e 187 (30,1%) no contexto múltiplo. Dos 842 *feedbacks* emitidos aos meninos, 607 (72,1%) foram em contexto simples e 235 (27,9%) em contexto múltiplo. E em relação aos grupos mistos, 106 (60,5%) correspondem ao contexto simples e 69 (39,5%) ao contexto múltiplo, dos 175 recebidos (**Figura 17**).

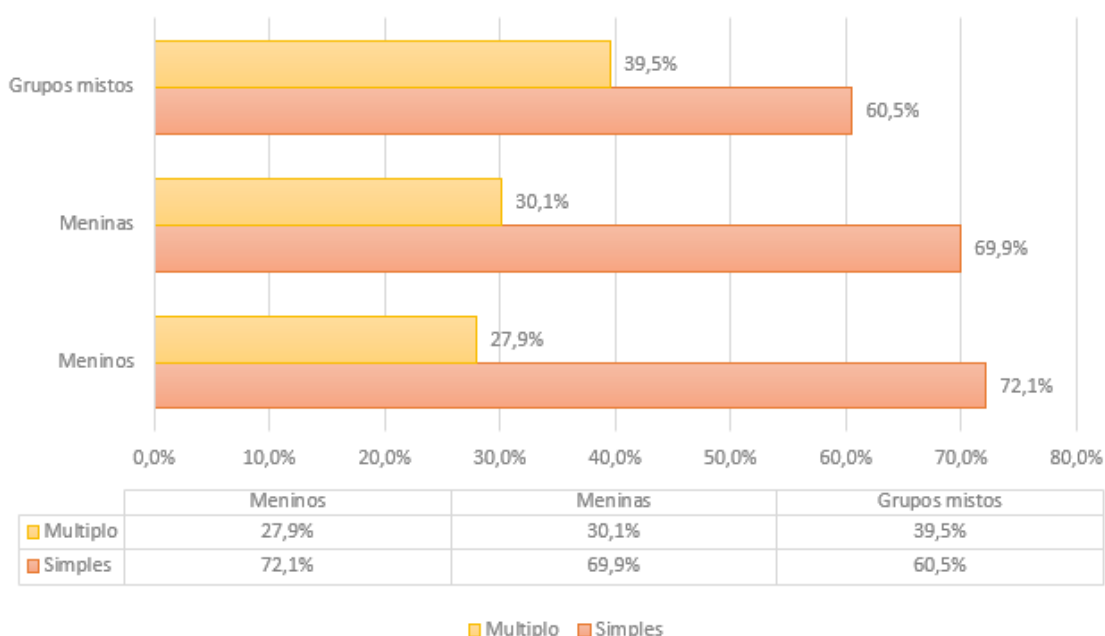


Figura 17: Relação entre a dimensão contexto do *feedback* e a dimensão direção.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

A análise da figura permite constatar que, em todas as direções (para meninas, meninos e para grupos mistos), o *feedback* simples é a intervenção mais utilizada, ficando a informação sobre a prestação da(o) estudante emitida em conjunto com outras com um objetivo diferente relegada para o segundo lugar, isto é, a docente e o docente optaram por emitir, preferencialmente, *feedbacks* isolados (72,1% para os meninos e 69,9% para as meninas) as(os) estudantes e menos por emitir grupos de *feedback* relacionados (para meninos 27,9% e para as meninas 30,1%). Para além, não foram encontradas relações significantes à dimensão direção (gênero).

E finalmente, em relação a **dimensão conteúdo**, a qual, divide-se em nove categorias (*badminton, voleibol, atletismo, basquete, jogos populares, tênis, ginástica, atividades rítmicas desportivas e futsal*), foi possível constatar o seguinte cenário, na relação com a dimensão direção, a quem foi direcionado: as meninas receberam no desenvolvimento das aulas em que estava sendo trabalho o conteúdo de badminton 12 *feedbacks*, no voleibol 123, no atletismo 246, no basquete 37, nos jogos populares 9, no tênis 102, na ginástica 48, no futsal 7 e nas atividades rítmicas desportivas 37. Já os meninos receberam 14 no badminton, 167 no voleibol, 343 no atletismo, 48 no basquete, 10 nos jogos populares, 149 no tênis, 64 na ginástica, 14 no futsal e 33 *feedbacks nas* atividades rítmicas desportivas. Por último, os grupos mistos receberam, 8 no badminton, 11 no voleibol, 81 no atletismo, 15 no basquete, 5 nos jogos populares, 29 no tênis, 11 na ginástica, 7 no futsal e 11 *feedbacks nas* atividades rítmicas desportivas (**Figura 18**).

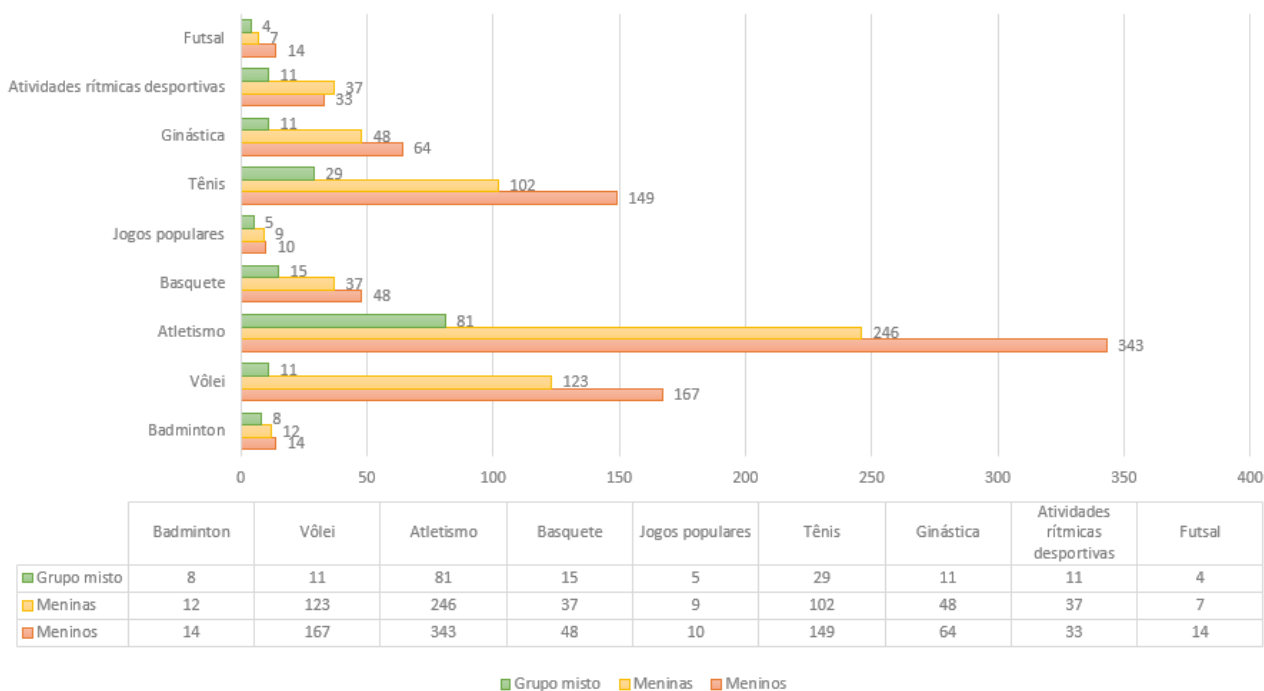


Figura 18: Relação entre a dimensão conteúdo do *feedback* e a dimensão direção.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

Diante desse cenário, verificou-se uma desigualdade entre o quantitativo de *feedbacks* emitidos as meninas e aos meninos quando trabalhados os diferentes conteúdos, isto é, nos conteúdos de badminton, vôlei, atletismo, basquete, jogos populares, tênis, ginástica e futsal os meninos foram os mais privilegiados na recepção

dos *feedbacks*. Apenas nas aulas em que estava sendo trabalhado o conteúdo de atividades rítmicas desportivas as meninas receberam um maior quantitativo.

O que nos leva a acreditar que a(o) docente parece não perceber a relação linear entre os conteúdos e as identidades femininas/masculinas que vem sendo reforçadas em suas falas, atitudes e comportamentos, que naturalmente reproduzem comportamentos e atitudes cristalizadas na sociedade, ou seja, destaca-se que a “naturalização” das características “ditas” como femininas ou masculinas ao desporto e/ou conteúdos, são praticadas, contadas, repetidas e reforçadas por pequenos gestos inconscientes que direcionam práticas e comportamentos esperadas de meninas e meninos nos processos de ensino da Educação Física escolar. Em outras palavras, os estereótipos de gênero ancorados aos conteúdos escolares são realçados por meio da extensa visibilidade, encorajamento e/ou correção dos meninos nos conteúdos historicamente “ditos” como masculinos e das meninas nos conteúdos “ditos” feminilizantes, intensificando ainda mais o movimento de genderização conteúdos escolares oferecidos.

Segundo Finco (2008), é necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças e adolescentes, enquanto as práticas desportivas forem associados a significados femininos e masculinos, que hierarquizam coisas e pessoas, apresentaremos as meninas e aos meninos significados excludentes. Além disso, esses mecanismos sociais atuam na educação de meninas e meninos ao longo de suas trajetórias escolares e deixam marcas inscritas em seus corpos, comportamentos e posturas. Moreira e Candau (2003) sugerem, que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas e as interações com as(os) estudantes incitem o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades.

Para além de todas essas análises, algumas(uns) pesquisadoras(es) sustentam que o gênero das(os) docentes é uma variável significativa no contexto das interações com as(os) estudantes, pois dá origem a comportamentos de ensino diferenciados e padrões de interação (Bain, 1985; Brady & Eisler, 1999; Good & Lavigne, 2018; Good et al., 1973; Hopf & Hatzichristou, 1999; Trotin & Cogérino, 2009). Esses fatores afetam a maneira como os processos de ensino e aprendizagem são socialmente construídos e as crenças e atitudes em relação as meninas e aos meninos são perpetuadas.

Em nosso estudo, foram observados um total de 996 *feedbacks* emitidos pela docente e 642 *feedbacks* emitidos pelo docente e durante as 10 aulas observadas de cada docente. Essa diferença no número de *feedbacks* emitidos pela docente, também chamou a atenção de Trotin e Cogérino (2009), na qual, destacam que professoras mulheres geralmente tem maior frequência de interações, seja com meninas ou meninos, do que professores homens. Os autores explicam que as professoras mulheres procuram promover interferências nas habilidades das(os) estudantes, enquanto os professores homens gerenciam mais a organização da aula.

A respeito da **dimensão direção** desses *feedbacks* observou que dos 996 *feedbacks* emitidos pela docente, ela dirigiu 527 (52,9%) aos meninos (individualmente e em grupos), 356 (35,7%) para as meninas (individualmente e em grupos) e 113 (11,3%) para os grupos mistos. Já o docente, dos 642 *feedbacks* emitidos, dirigiu 315 (49,1%) para os meninos (individualmente e em grupos), 265 (41,3%) para as meninas (individualmente e em grupos) e 62 (9,75) para os grupos mistos (**Figura 19**).

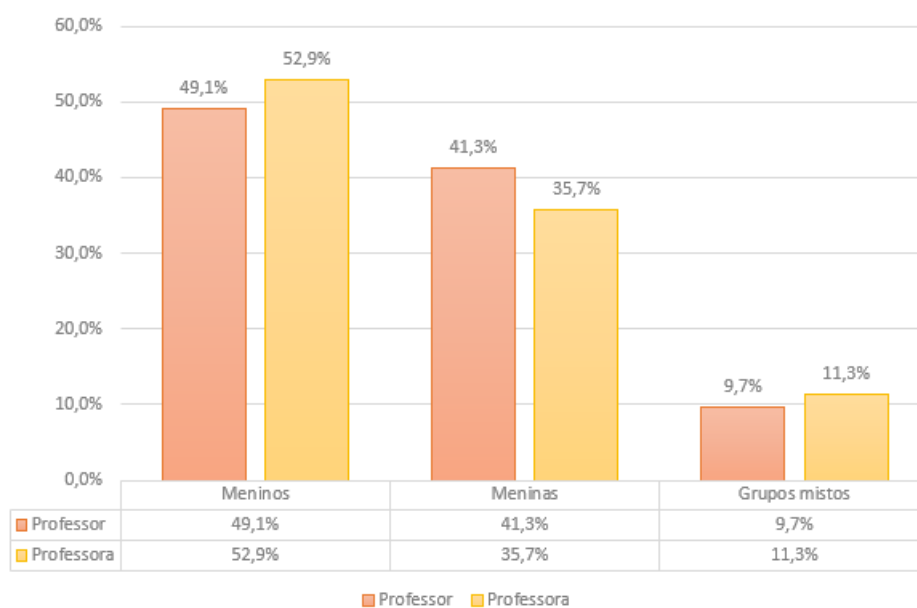


Figura 19: Frequência dos *feedbacks* emitidos pela docente e pelo docente a partir da dimensão direção.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

A análise dos dados apresentados no gráfico supracitado, permite constatar que o percentual maior das interações do docente e da docente isoladamente é com os meninos. Das interações do docente, verificou-se uma diferença de 7,8% e da docente 17,2% a

favor dos meninos. Em acordo aos nossos achados, nos contextos de Educação Física do ensino fundamental (Weiller & Doyle, 2000) e do ensino médio (Davis, 2003), observaram que professoras e professores prestavam consistentemente mais atenção aos meninos durante suas intervenções.

Em relação a dimensão objetivo dos *feedbacks* e a quem foi direcionado (dimensão direção), percebeu-se que das 996 intervenções da docente 487 (48,9%) foram *feedbacks* avaliativos, desses 266 (26,7%) aos meninos, 163 (16,4%) as meninas e 58 (5,8%) aos grupos mistos; 356 (35,7%) foram *feedbacks* prescritivos, sendo 174 (17,5%) aos meninos, 134 (13,5%) as meninas e 48 (4,8%) aos grupos mistos; 122 (12,2%) foram *feedbacks* descritivos, desses 63 (6,3%) aos meninos, 53 (5,6%) as meninas e 03 (0,3%) aos grupos mistos); e 31 (3,1%) foram *feedbacks* interrogativos, sendo 24 (2,4%) aos meninos, 03 (0,3%) as meninas e 04 (0,4%) aos grupos mistos. Já em relação ao docente, das 642 intervenções que o docente dirigiu, 254 (39,6%) foram *feedbacks* avaliativos, desses 160 (24,9%) aos meninos, 67 (10,4%) as meninas e 27 (4,2%) aos grupos mistos; 290 (45,2%) foram *feedbacks* prescritivos, sendo 107 (16,7%) aos meninos, 156 (24,3%) as meninas e 27 (4,2%) aos grupos mistos; 63 (9,8%) foram *feedbacks* descritivos, desses 25 (3,9%) aos meninos, 32 (5%) as meninas e 06 (0,9%) aos grupos mistos; e 35 (5,5%) foram *feedbacks* interrogativos, desses 23 (3,6%) aos meninos, 10 (1,6%) as meninas e 02 (0,3%) aos grupos mistos (**Figura 20 e Figura 21**).

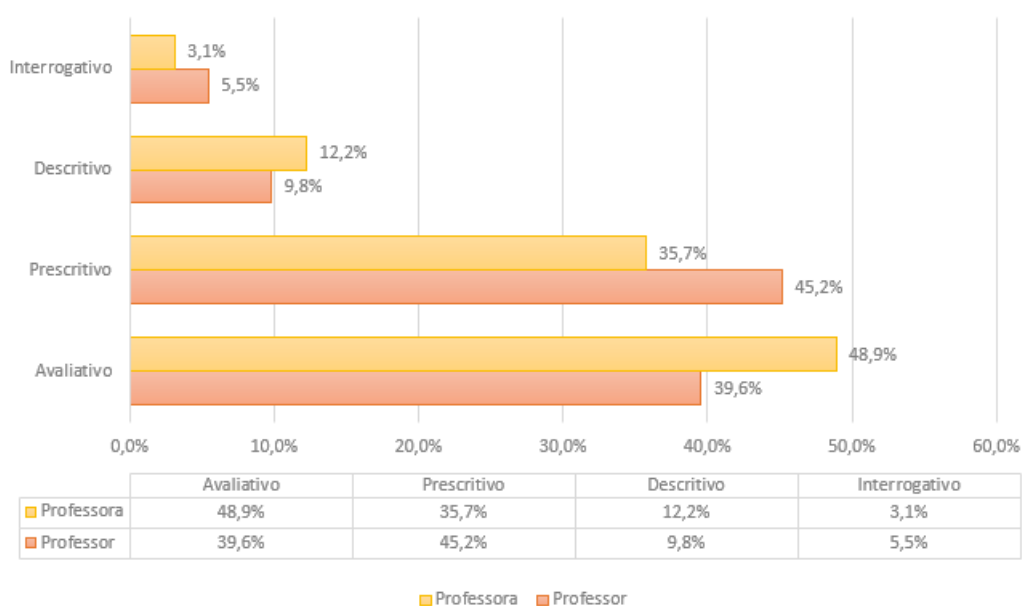


Figura 20: Frequência dos *feedbacks* emitidos pela docente e pelo docente a partir da dimensão objetivo.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

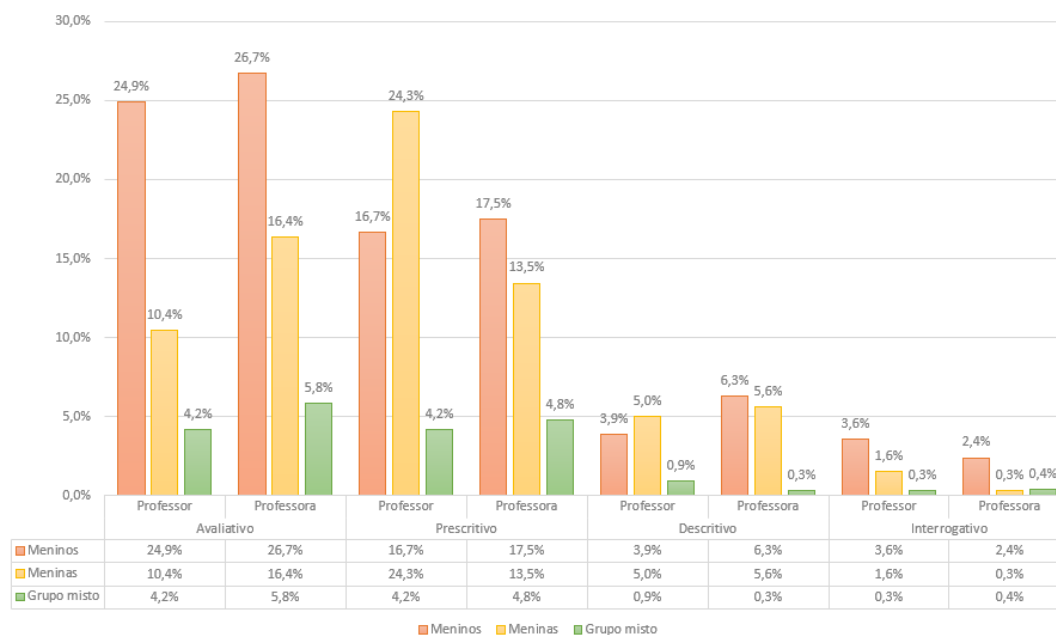


Figura 21: Relação entre a dimensão objetivo do *feedback*, dimensão direção e por quem foi emitido (professora/professor).

Fonte: Produção da própria autora (2022).

Diante os dados, primeiramente, pode-se constatar que a docente privilegia as intervenções as avaliativas (48,9%) e o docente as intervenções prescritivas (45,2%). Sobre a especificidade dos *feedbacks* e a relação do gênero das(os) estudantes e das(os) docentes, verificou-se que a docente privilegiou os meninos em todas as categorias da dimensão. Brady e Eisler (1999), verificaram esse mesmo cenário, ao constatar que as professoras dirigem significativamente mais elogios, aceitação, remediação e críticas aos meninos do que as meninas.

Já o docente privilegiou as meninas nos *feedbacks* prescritivos (7,6% a mais para as meninas) e descritivos (1,1% a mais para as meninas). O estudo de Nicaise et al. (2007), vai ao encontro desses achados, ao concluir que meninas perceberam uma maior frequência de informações técnicas aos seus desempenhos. Uma explicação para o fato de o docente oferecer mais *feedbacks* prescritivos e descritivos, é o fato de ver os meninos como sendo mais capazes e/ou habilidosos do que as meninas no contexto da Educação

Física, conforme evidenciado em seu discurso durante a entrevista³² e que, portanto, não necessitariam de *feedbacks* que envolvem mais correção de comportamento.

Ainda em relação as especificidades dos *feedbacks*, pode-se destacar que dentre as intervenções avaliativas percebe-se que o docente apresentou uma diferença superior aos meninos de 14,5% e a docente 10,3%. Kaiser (1991) corrobora aos nossos achados, pois em seu estudo com estudantes(as) dos diferentes ciclos de estudo, inquiriu que meninos de todas as idades recebem mais elogios de professores do sexo feminino e masculino. Drudy e Chatháin (2010) argumentam que quando as meninas estão cercadas de evidências de que os(as) professores(as) fornecem mais tempo, atenção e elogios para os meninos, isso ajuda a minar as suas autoconfianças e diminuir a suas autoestimas.

Em relação a **dimensão forma** dos *feedbacks* e a quem foi direcionado (dimensão direção), percebeu-se que das 996 intervenções, 765 (76,8%) foram auditivas (407 (40,9%) para os meninos; 266 (26,7%) para as meninas e 92 (9,2%) para os grupos mistos); 137 audiovisuais (14,3%) (68 (6,8%) para os meninos; 57 (5,7%) para as meninas e 17 (1,7%) para os grupos mistos); e 77 (8,9%) áudio cinestésicas (52 (5,2%) para os meninos; 33 (3,3%) para as meninas e 04 (0,4%) para os grupos mistos). Já o docente das 642 intervenções, dirigiu 428 (66,7%) auditivas (239 (37,2%) para os meninos, 145 (22,6%) para as meninas e 44 (6,9%) para os grupos mistos); 137 (21,3%) audiovisuais (49 (7,6%) para os meninos; 73 (11,4%) para as meninas e 15 (2,3%) para os grupos mistos); e 77 (12%) áudio cinestésicas (27 (4,2%) para os meninos; 47 (7,3%) para as meninas e 03 (0,5%) para os grupos mistos) (**Figura 22 e Figura 23**).

³² Para maiores esclarecimentos sobre o pensamento docente consultar o subcapítulo 06.03.01 Resultados de presságio do professorado – dimensão invisível (pensamento do professorado) dessa tese.

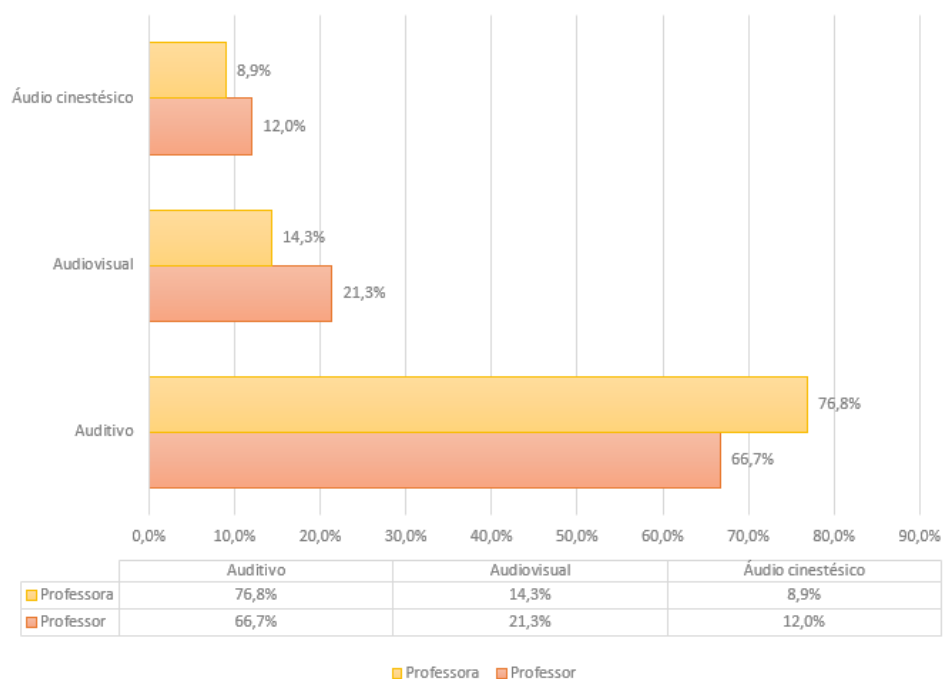


Figura 22: Frequência dos *feedbacks* emitidos pela docente e pelo docente a partir da dimensão forma.

Fonte: Produção da própria autora (2022).

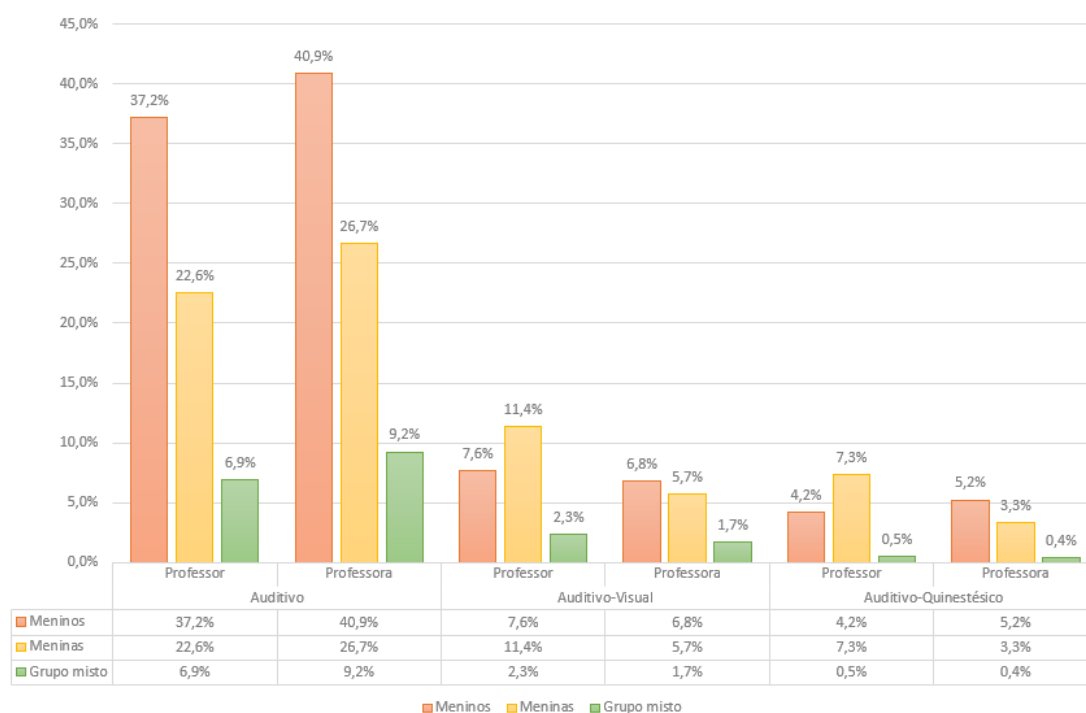


Figura 23: Relação entre a dimensão forma do *feedback*, dimensão direção e por quem foi emitido (professora/professor).

Fonte: Produção da própria autora (2022).

De acordo com a leitura dos dados, o docente recorre maioritariamente a *feedbacks* audiovisuais e áudio cinestésicos quando se dirige as meninas, isto é, nas intervenções do docente observou-se uma diferença de 3,8% nas intervenções auditivo-visuais e 3,1% nas intervenções áudio cinestésica a favor das meninas. De maneira contrária a docente, privilegia os meninos em todas as formas de *feedbacks*, nos *feedbacks* auditivos verificou-se uma diferença de 14,2%, nos audiovisuais 1,1% e nos áudios cinestésicos 1,9% a favor dos meninos.

Contudo, ao comparar a emissão de *feedbacks* entre os gêneros, é possível inferir que os *feedbacks* auditivos são superiores aos meninos durante os processos de desenvolvimento das aulas de Educação Física (76,7% para os meninos e 66,1% para as meninas), enquanto a emissão de *feedbacks* audiovisuais e áudio cinestésicos é superior para as meninas (audiovisuais: 21% para as meninas e 13,9% para os meninos; áudio cinestésico: 12,9% para as meninas e 9,4% para os meninos). Essa diferença de 7,1% encontrada na emissão dos *feedbacks* audiovisuais e de 3,5% nos áudios cinestésicos a favor das meninas. Tais situações, de certa forma, podem ser justificadas primeiro, pelo fato de o docente caracterizar as meninas como estudantes que necessitam de interações com o recurso a demonstração, ao tato e a ajuda, ou seja, uma caracterização sexista. Durante nossas observações, verificamos alguns comportamentos com tendências sexistas realizados pelo docente, como quando ao terminar a aula, perguntou para duas de suas estudantes, quem poderia ajudá-lo a dobrar os coletes utilizados em aula. As meninas foram logo dispostas a ajudá-lo, contudo o docente com pressa de terminar a aula, propôs um desafio às duas, aquela que conseguisse dobrar os coletes mais rápidos seria a menina que teria mais sucesso quando se casar.

Já o comportamento da docente em favorecer os meninos em todas as categorias, pode ser justificada conforme alerta Trottin e Cogérino (2009), que a indisciplina dos meninos em sala de aula, pode induzir o aumento das interações da(o) docente, que procura limitar ou travar a propagação (buscar aceitação). Esses comportamentos desviantes e o desrespeito às regras seriam uma explicação para a dominação de interações com os meninos sobre as meninas. Outra justificativa, pode ser lida pela desconexão entre as intenções e os comportamentos da docente em sala de aula, pois em suas falas e ações em sala de aula observamos ações de cunho não sexistas, como por exemplo, em seu primeiro dia de aula ao realizar a apresentação inicial da disciplina a sua

turma, questionou um estudante sobre quais seriam as vestimentas adequadas para as aulas de Educação Física, o mesmo respondeu: “*T-shirt*, calções, máscara, garrafa de água e presilha de cabelo para as meninas”. No mesmo instante a docente interveio, problematizando a questão da presilha. Alertando que estar com o cabelo preso não era um pré-requisito feminino, era pré-requisito para todas(os) aquelas(es) estudantes que tivessem cabelos compridos, explicando que o comprimento do cabelo que determinava o uso do rabicó e não o fato de ser menina. Neste caso, a postura adotada pela docente, possibilitou que fosse realizada uma reflexão sobre o assunto, contribuindo para que a Educação Física não seja marcada por construções de gênero conformista.

Tais situações, de certa forma, não surpreenderam. Historicamente, as pesquisas sobre gênero têm uma intensa relação com o movimento e a teoria feminista, sendo ainda hoje conduzidas por um número maior de pesquisadoras do que de pesquisadores. A hipótese de que as mulheres estariam mais atentas a essa dimensão da vida humana no momento de suas falas e ações se confirma nesta pesquisa, conforme os exemplos descritos.

Por fim, todos esses resultados apresentados sublinham o peso que os comportamentos das(os) docentes possuem para a conquista de um ensino e aprendizagem equitativo aos gêneros.

06.04.02 RESULTADOS DE PROCESSO DO ALUNADO – DIMENSÃO VISÍVEL (COMPORTAMENTOS DAS(OS) ESTUDANTES)

Para finalizar as análises dessa tese, vamos agora dedicar nosso olhar aquilo que se relaciona aos comportamentos desempenhados pelas estudantes e pelos estudantes durante as aulas de Educação Física, por acreditarmos, como Pereira et al., (2001) que no domínio dos processos de ensino da Educação Física escolar, o tempo de empenho despendido (comportamentos) pelo alunado é também fator que produz importante impacto sobre os ganhos de aprendizagem e sobre a ecologia da sala de aula.

Com a aplicação do instrumento S.O.T.A – OBEL (Rodrigues et al., 1997), em 44 estudantes(as), 22 meninas e 22 meninos, pertencentes a amostra, foi possível observar o

perfil de comportamento das meninas e dos meninos durante 660 minutos (11 horas) das aulas de Educação Física analisadas. A fim de facilitar a(o) leitora(or), apresentaremos os resultados a partir da perspectiva das seis dimensões que compõem o instrumento; **01) dimensão atividade motora; 02) dimensão instrução; 03) dimensão organização; 04) dimensão interação; 05) dimensão disciplina; e 06) dimensão outros comportamentos.**

Primeiramente, a análise da dimensão atividade motora oferece-nos a possibilidade de compreensão a atividade motora das estudantes e dos estudantes sob diferentes perspectivas, conhecendo a frequência de atividade motora praticada, a forma como foi praticada e a conduta adotada durante a prática. Essa dimensão está dividida em oito categorias, (*atividade motora; esforço na tarefa (adequado e inadequado); participação na tarefa (adequado e inadequado); inatividade ocasional; inatividade de pausa e espera*).

Sobre os comportamentos dos meninos registrou-se o tempo de 03:03:03 de participação nas atividades motoras, sendo que destes, 02:56:55 em atividades motoras cuja participação foi com um nível de esforço adequado e 16:35 com um nível de esforço inadequado (*esforço na tarefa - adequado e inadequado*), 02:45:55 em atividades motoras cuja participação estava de acordo as exigências de atenção, concentração e empenho e 17:35 na participação na atividade distraidamente e com falha de empenho (*empenho na tarefa - adequado e inadequado*). Em relação aos *níveis de inatividade*, seja ocasional ou de pausa, registrou-se o tempo 08:35 em inatividade ocasional, que é aquele tempo que a(o) estudante não está envolvida(o) em atividade verbal ou não verbal relevante para a atividade, como por exemplo, olhar para a janela e de 08:00 em inatividade de pausa, aquela em que a(o) estudante interrompe a atividade por falta de condições físicas. E por último, em relação ao tempo de *espera* para a realização da tarefa, momento em que a(o) estudante encontra-se no aguardo para realizar a sua tarefa, evidenciando interesse pela atividade, registrou-se o tempo de 20:40.

Sobre os comportamentos das meninas registrou-se o tempo de 02:53:55 em atividades motoras, sendo destes, 02:29:55 em atividades motoras cujo esforço na atividade estava adequada, 24:00 com esforço inadequada; 02:29:15 cujas exigências de empenho na atividade estava adequada e 24:40 de maneira inadequada. Sobre o tempo em inatividade, destaca-se 13:05 em inatividade ocasional e 12:50 em inatividade de

pausa. E, finalmente, sobre o tempo em espera, registrou-se o tempo de 18:35 (Figura 24).

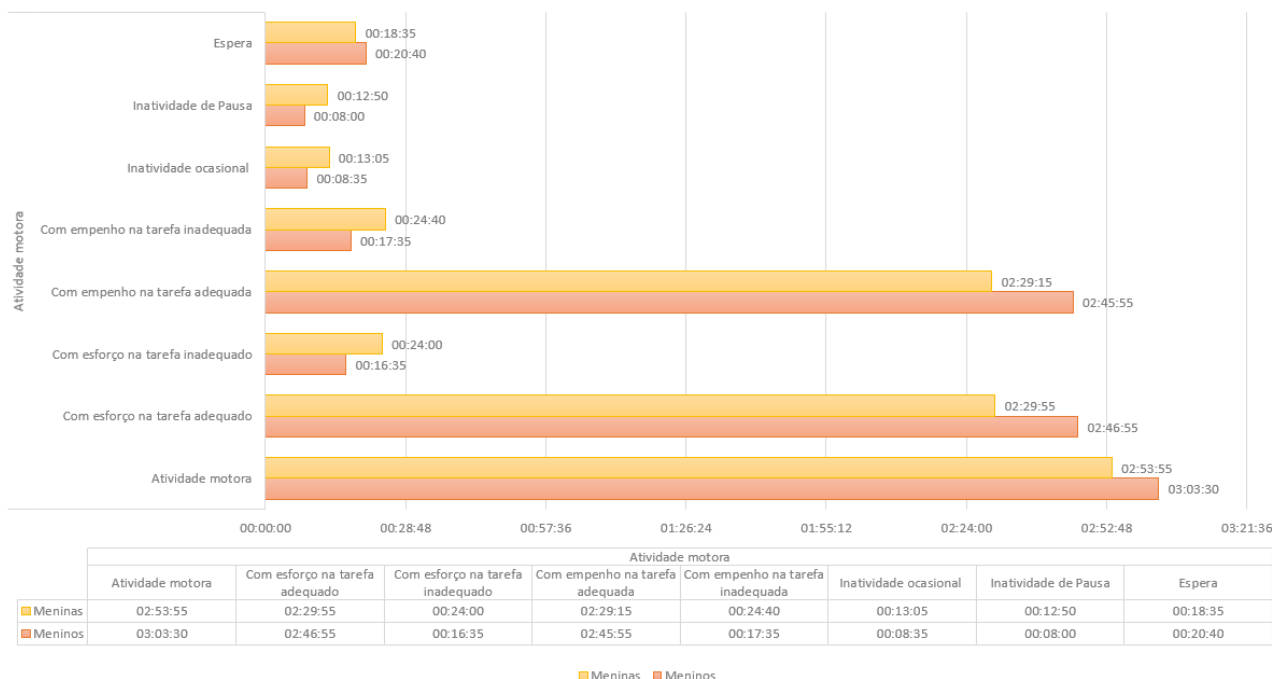


Figura 24: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão atividade motora.

Fonte: Produção da própria autora (2023).

Diante esses achados, primeiramente, pode-se inferir que os meninos participaram mais tempo de atividades motoras durante as aulas de Educação Física, enquanto eles realizaram atividades por 03:03:30, elas apenas em 02:53:55. Essa diferença dos níveis de atividades motoras entre meninas e meninos, também foram os encontrados no estudo de So et al. (2021), na qual, verificaram a existência de uma distinção no nível de participação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio no contexto brasileiro, apontando uma maior participação dos meninos. Slingerland et al., (2013) relataram um nível de atividade física durante as aulas de Educação Física de 74% para os meninos e 64% para as meninas.

Os menores índices de participação delas durante as atividades motoras, podem ser justificados pelo fato das estudantes não se sentirem satisfeitas, seguras quanto às suas habilidades e/ou incompatibilidades com os conteúdos, o que estimula o afastamento delas das atividades, pois não se sentem capazes de as realizar e não reconhecem a sala de aula como um ambiente acolhedor e seguro (Rosa, 2012 e Vaz et al., 2010). Os estudos

de Del Duca et al. (2015); Ferreira et al. (2016), evidenciam que o afastamento da participação das meninas nas aulas de Educação Física, é dado pela repetição dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois na grande maioria das vezes são conteúdos socialmente vinculadas ao universo masculino e sem contextualização com o universo feminino. Brandolin et al., (2015), constataram que as situações de constrangimento, vergonha e exclusão são aspectos que contribuem diretamente para o desinteresse delas nas aulas de Educação Física, em outras palavras, a autora e os autores constataram que meninas, com menos habilidade e que não têm voz na decisão, tendem a perder o interesse pelas aulas de Educação Física e se afastam das mesmas.

Em relação ao esforço e a participação nas atividades motoras, percebemos que os meninos apresentam valores superiores quando o esforço e empenho despendidos foram adequados (02:46:55 para os meninos e 02:29:55 para as meninas – esforço adequado e 02:45:55 para os meninos e 02:29:15 para as meninas – empenho adequado), por outro lado, quando o esforço e participação foram inadequados, foram registrados valores superiores à elas (00:16:35 para os meninos e 00:24:00 para as meninas – esforço inadequado e 00:17:35 para os meninos e 00:24:40 para as meninas – empenho inadequado). Corroborando esses achados, Nicaise et al. (2007), destaca que os meninos gostam mais da disciplina de Educação Física e se percebem mais competentes, o que resulta em uma propensão de apresentar preferência por participar em um nível que exija certa dedicação física e, portanto, demonstrem esforço e empenho.

Outro importante ponto a ser destacado sobre os comportamentos de esforço e participação nas atividades motoras, refere-se aos percentuais que esses comportamentos representam no total do tempo útil da aula analisado, isto é, meninos participaram 50,3% com as exigências de empenho adequado e 50,6% com esforço adequado do tempo observado e as meninas 45,2% e 45,4%, respectivamente. Os percentuais de participação das meninas referem-se a um percentual abaixo dos recomendados por Healthy People 2010, que é de 50% do tempo útil da aula. Revisões como as de Fairclough e Stratton (2005); (2006) também mostraram baixos índices de envolvimento de estudantes e estudantes em atividades motoras. Essas revisões registraram o envolvimento do alunado em cerca de apenas um terço do tempo de aula.

Sobre os níveis de inatividade, constatou-se que as meninas apresentam valores superiores aos meninos em inatividade física, seja ocasional ou de pausa (00:08:35 e 00:08:00 para os meninos e 00:13:05 e 00:12:50 para as meninas, respectivamente). Hino

et al. (2010) no estudo sobre os níveis de participação do alunado em sala de aula, também verificaram que as meninas demonstraram permanecer mais tempo em atividades sedentárias (inatividade), enquanto os meninos passaram mais tempo se exercitando e sendo muito ativos.

O maior tempo em inatividade motora pelas meninas, repercute em impactos negativos aos efeitos de aprendizagem. Petrica (2003) destaca que a maximização do tempo na tarefa (*Time on Task*) contribui para os ganhos de aprendizagens, pois os mesmos são diretamente proporcionais ao tempo praticado, isto é, ao tempo em que a(o) estudante está concentrada(o) e dedicada(o) à atividade. Por todo esse contexto, torna-se imperioso criar mecanismos e estratégias que possibilitem o aumento de tempo de empenho motor das meninas em sala de aula, só assim teremos oportunidades de aprendizagens equitativas. Reforçando, Louzada de Jesus (2006), exemplifica que no ensino de práticas corporais, é necessário assumir alguns procedimentos de forma que todas(os) participem da atividade, estimulando as(os) estudantes mais habilidosas(os) a orientar as(os) menos habilidosas(os), valorizando mais a participação em detrimento da vitória e explicando, discutindo e refletindo com as(os) estudantes a necessidade do respeito às diferenças.

No que se refere ao tempo que as(os) estudantes têm que estar à espera que chegue a sua vez para realizarem as atividades e/ou os exercícios, evidenciando interesse, os maiores valores foram registados aos meninos 00:20:40, enquanto as meninas registraram 00:18:35. Os maiores índices serem conquistados por meninos pode ser explicado pelo maior interesse e motivação deles nas aulas de Educação Física, pois os mesmos estão ansiosos em participar, mostrando atentos ao momento de início de sua prática, já as meninas dispersam-se em outros comportamentos, já que elas também apresentam índices menores de frequência em práticas de atividades motoras.

Na **dimensão instrução**, a qual se divide em quatro categorias, (*atenção à informação; demonstração; questionamento e ajuda*) foram encontrados os seguintes achados. Os meninos atingiram o tempo 00:44:25 na categoria atenção à informação, momentos em que a(o) estudante manifesta sinais exteriores de atenção perante uma informação fornecida pela(o) docente; 00:04:05 na categoria demonstração, a qual, refere-se ao comportamento de demonstrar as(aos) colegas como se deve ou não realizar determinado gesto técnico e/ou exercício; 00:05:05 na categoria elaboração e realização de questionamentos à(ao) docente ou a outra(o) colega diretamente relacionadas com a

atividade e 00:01:45 na categoria ajuda. Já as meninas atingiram o tempo de 00:50:55 na categoria atenção à informação; 00:02:55 na categoria demonstração; 00:03:00 na categoria demonstração; 00:03:00 na categoria questionamentos e 00:02:30 na categoria ajuda (**Figura 25**).

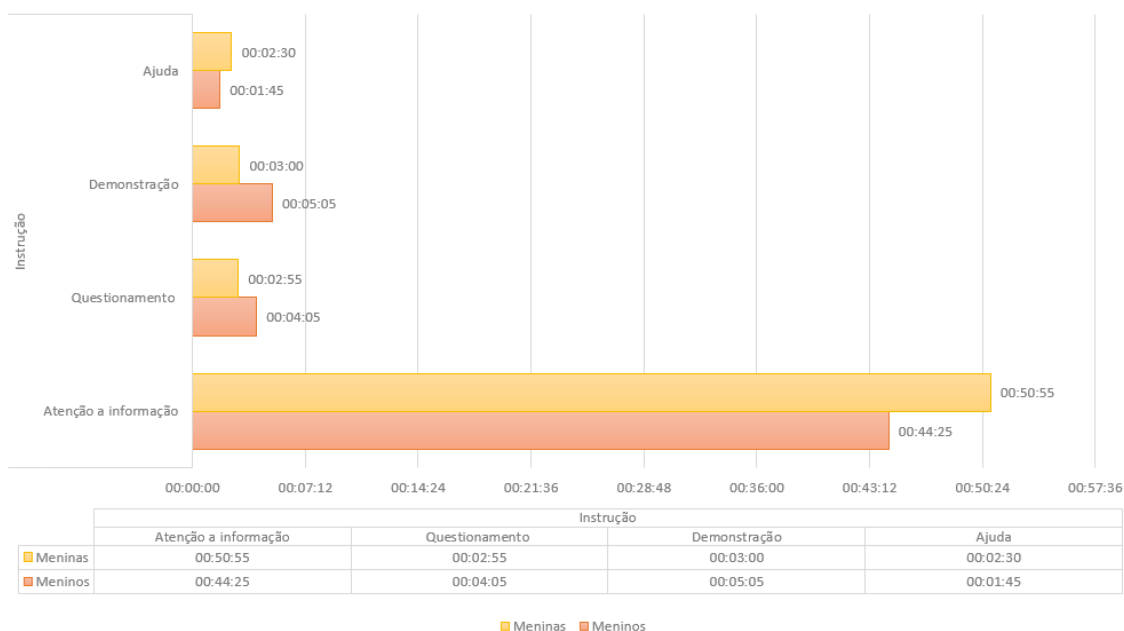


Figura 25: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão instrução.

Fonte: Produção da própria autora (2023).

Uma observação mais aprofundada dos dados permite-nos constatar uma diferença substancial nas categorias comportamentais entre meninas e meninos, em função do valor que assumem. As meninas atingiram um tempo de comportamento superior manifestando sinais exteriores de atenção perante uma informação fornecida pela(o) docente (00:50:55 para as meninas e 00:44:25 para os meninos) e ajuda as(aos) colegas (00:02:30 para as meninas e 00:01:45 para os meninos) quando comparado aos meninos. O que nos leva a inferir, que, apesar das meninas terem conquistado importantes espaços de instrução na sala de aula, esses resultados refletem exatamente o problema social do gênero feminino que há muito tempo vem sendo vivenciado e replicado cotidianamente em nossa sociedade. Se por um lado, meninas empreendem mais tempo em comportamentos de instrução, esses comportamentos são aqueles direcionados a atenção, respeito e cuidado com o outro, seja a(o) docente ou as(aos) colegas, dedicando-se por mais tempo em categorias de dimensão afetiva das relações.

Essa diferença de comportamentos entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam cuidado e atenção ao outro e meninos que estão preocupados somente consigo, são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas em nossa sociedade e estão sendo refletidas no contexto escolar, em especial, nos processos de desenvolvimento da Educação Física (Auad, 2020; Corsino, 2010; Devide, 2017).

Segundo Howe (1997), as meninas não se recusam a dar ajuda quando solicitadas. Pelo contrário, sua pesquisa sugere que no trabalho de grupo estruturado as meninas são mais propensas do que os meninos a responder aos pedidos que lhes são dirigidos. Por outro lado, a autora, verificou o domínio dos meninos em comportamentos como fontes de ajuda, pois sua pesquisa revelou que os meninos recebem mais pedidos de ajuda do que as meninas.

Existem alguns estudos que relacionam a atenção na sala de aula com o rendimento escolar, com destaque para os de Januário (1996); Pereira et al., (1998); Petrica (2003) e Singer (1986) que relacionam os níveis elevados de atenção com a qualidade da prática e o sucesso das(os) estudantes. Defendendo esta ideia, Singer (1986) entende que a atenção facilita a performance motora da(o) estudante. Isto é, quanto maior for a atenção da(o) estudante, melhores serão os seus desempenhos motores. Todavia em nosso estudo, apesar das meninas exercerem maiores tempo de comportamentos de atenção a informação, verificamos cenários opostos nos comportamentos relacionados à prática e sucesso delas em sala de aula, isto é, verificamos maiores tempos dos meninos em atividades práticas, conseqüentemente, melhores desempenhos (sucesso). O que pode ser justificado, em particular neste estudo, pelo distanciamento das práticas à realidade feminina.

Nas categorias *questionamento e demonstração*, verificou-se que os meninos apresentaram valores de comportamento superiores (00:04:05 para os meninos e 00:02:55 para as meninas - *categoria questionamentos* e 00:05:05 para os meninos e 00:03:00 para as meninas – *categoria demonstração*). O fato dos meninos na maioria das aulas serem os responsáveis pelos comportamentos de questionamentos e demonstrações, tem transformado as aulas de Educação Física em um ambiente de reprodução de estereótipos, discriminação de gênero e de masculinidade hegemônica. Ou seja, os meninos ao assumirem a posição de protagonistas nos comportamentos de questionamentos e de

demonstrações, na qual, Howe (1997), chamou de “conversa focada”, isso proporciona a eles uma importante experiência de aprendizagem. Enquanto meninos apresentam confiança de serem ouvidos e respondidos no domínio público (sala de aula), os estimula a sua maior participação, já as meninas ao serem coadjuvantes desses comportamentos, são mesmo que involuntariamente “empurradas” para fora do centro da ação, o que resulta em um menor nível de participação em sala de aula. Drudy e Chatháin (2010), exemplificam que meninas ao vivenciarem diariamente um clima de sala de aula no qual há passividade ou falta de confiança para iniciar contato ou conversa, não é surpreendente que o efeito cumulativo de tal experiência possa resultar na menor participação e envolvimento nas aulas.

Em específico, da categoria demonstração e sua relação com os diferentes conteúdos ministrados, pode-se inferir que os meninos atingiram o tempo de 00:01:20 no conteúdo de atletismo, 00:01:40 no basquete, 00:01:25 no tênis, 00:01:00 no vôlei. Já as meninas registram o tempo de 00:40:00 no conteúdo de vôlei e 00:02:20 no conteúdo atividades rítmicas (*Quadro 9*).

Conteúdo	Meninos	Meninas
Atletismo	00:01:20	00:00:00
Basquete	00:01:40	00:00:00
Tênis	00:01:25	00:00:00
Vôlei	00:01:00	00:00:40
Atividades Rítmicas	00:00:00	00:02:20
TOTAL	00:05:25	00:03:00

Quadro 9: Valores de tempo da categoria demonstração, em função do gênero e conteúdo.

Fonte: *Produção da própria autora (2023).*

A interpretação do quadro, permite deduzir que os meninos apresentaram tempos de comportamentos superiores de demonstração em todos os conteúdos, exceto no conteúdo de atividades rítmicas, conteúdo socialmente construído como de “características” femininas. Pesquisas internacionais, sugerem essa parcela desproporcional de comportamentos de demonstração que os meninos geralmente tem, em parte, pelo fato de serem selecionados pela(o) docente com mais frequência do que as meninas, mas também à sua capacidade de criar condições (positivas e negativas) que atraem a atenção da(o) docente e facilitam seu aprendizado, participação e posição

dominante em sala de aula (Taole et al., 1995; Wilson, 1991). Howe (1997), identificou o domínio deles no contexto físico da sala de aula, voluntariando-se para demonstrações práticas.

Além disso, o fato das meninas dominarem os comportamentos apenas quando o conteúdo foi “atividades rítmicas”, reforça ainda mais a reprodução de estereótipos e genderização dos conteúdos, reproduzindo a falsa ideia de conteúdos de/para meninas e conteúdos de/para meninos. Todavia, esse é apenas um modelo de comportamento de incentivo à masculinização do ambiente escolar, outros exemplos de comportamentos de estímulo à masculinização foram verificados em nossas observações. Como por exemplo, quando os meninos desempenharam a função de capitão na grande maioria dos conteúdos ministrados. Isto é, semanalmente, a turma do 9º ano, era dividida em grupos de cinco e/ou seis estudantes, por níveis de aprendizados homogêneos ou heterogêneos, cada um desses grupos possuía uma(um) capitã(ão), que era a(o) estudante responsável pela organização e aprendizado do grupo. Nesse cenário, verificou-se um maior quantitativo de meninos no desempenho da função de capitão nos diferentes conteúdos, apenas quando o conteúdo foi “ginástica” se verificou um maior quantitativo de meninas exercendo essa função.

Outro exemplo, verificado em nossas observações, foi em relação à ocupação genderificada dos espaços da Educação Física, isto é, as(os) estudantes da turma do 9º ano, após o sinal sonoro de início da aula de Educação Física, tinham a tolerância de 10 minutos para trocarem de roupa e irem até o local da aula. Muitas estudantes e estudantes acabavam chegando antes desses 10 minutos e era permitido pegar algum material relacionado com a aula para manejo. Observou-se que antes das aulas de desportos coletivos os meninos ocupavam a quadra, trocando passes, arremessando a bola à cesta, chutando ao gol, enquanto as meninas em sua grande maioria esperavam o tempo sentadas na arquibancada ou conversando com alguma outra colega. Esse cenário só se modificou quando as aulas foram realizadas na sala de ginástica, que ao chegar na sala de aula, a grande maioria das estudantes era quem ocupava os lugares próximos ao espelho tentando realizar acrobacias nos colchões posicionados, enquanto os meninos se mantinham sentados aguardando o início das aulas. Gerdin (2016), salienta a organização e a implementação dos espaços físicos e sociais na Educação Física podem ser fatores permissivo ou restritivo à participação e o prazer das(os) estudantes.

Ao observarmos essas situações, não identificamos nenhuma tentativa das(os) estudantes e da docente em problematizar essas condições, a naturalização do protagonismo dos meninos na função de capitão, o fato de meninas se “entregarem”, mesmo que fora do tempo “normal” de aula, aos conteúdos associados ao feminino, como a ginástica, e se manter como espectadoras dos meninos nos conteúdos associados ao masculino, ou seja, a ocupação genderificada do espaço físico das aulas de Educação Física, são formas de silenciar as desigualdades de gênero, colaborando para uma Educação Física não equitativa.

Na **dimensão organização**, a qual divide-se em duas categorias (*manipulação de objetos e deslocamentos*), eles atingiram os tempos de comportamento de 00:11:05 em comportamentos organizativos, como a montagem de materiais ou mudança de equipamentos (categoria manipulação de objetos) e de 00:16:15 em comportamentos de deslocamentos como o de retornar ao seu lugar depois de um exercício, ou dirigir-se para perto da(o) docente a fim de receber uma informação, ou dirigir-se em direção de um aparelho ou equipamento, ou tomar lugar em uma formação permitindo a execução da atividade ou do exercício. Já as meninas atingiram o tempo de 00:10:10 na categoria manipulação de objetos e 00:12:10 na categoria deslocamentos (**Figura 26**).

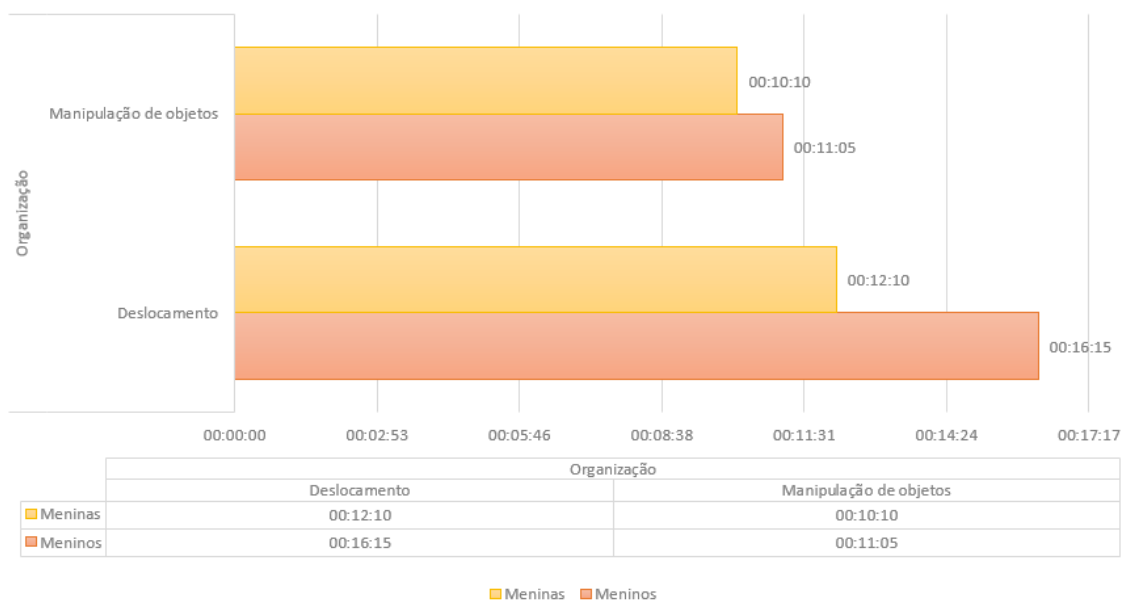


Figura 26: Tempo empregado por meninas e meninos da dimensão organização.

Fonte: Produção da própria autora (2023).

Conforme os dados levantados, em ambas as categorias, os meninos atingiram maiores tempos de comportamentos. Apesar dos meninos atingirem tempos superiores, esses achados apontam que as meninas são mais organizadas e ágeis ao atender às determinações ou solicitações da(o) docente sem despender tanto tempo em outras atividades. Conforme Howe (1997), as meninas já estão munidas de padrões de comportamentos sociais diferenciados por gênero quando vêm para a escola, isto é, muitas acreditam que comportamentos de disciplina e obediência são atributos femininos, o que de certa forma justifica nossos achados. Lewis (2001), confirma, destacando que as estudantes apresentam mais razões autodeterminadas para serem disciplinadas do que os estudantes do sexo masculino. Além disso, verificou-se que a diferença de tempo não empreendido pelas meninas nos comportamentos de manipulação de objetos e deslocamentos, foram empregados em categorias negativas de comportamentos em sala de aula, como em comportamentos de conversas e comportamentos fora da tarefa.

Na **dimensão interação**, na qual divide-se em três categorias, (*interação com a(o) docente; interação com a(o) colega e conversas*), os meninos atingiram o tempo de 00:06:45 em comunicações com a(o) docente, seja por meio de respostas de questões, informando sobre o que fez ou sobre alguma dificuldade encontrada, 00:10:40 na categoria interação com as(os) colegas, quando a(o) estudante entra em comunicação com outras(os) colegas sobre assuntos relacionados com o conteúdo e 00:04:10 na categoria conversa, quando a(o) estudante entra em comunicação com outras(os) estudantes sobre assuntos diferentes do conteúdo. Já as meninas atingiram o tempo de 00:12:40 na categoria interação com a(o) docente, 00:03:50 na categoria interação com a(o) colega e 00:06:00 na categoria conversas (**Figura 27**).

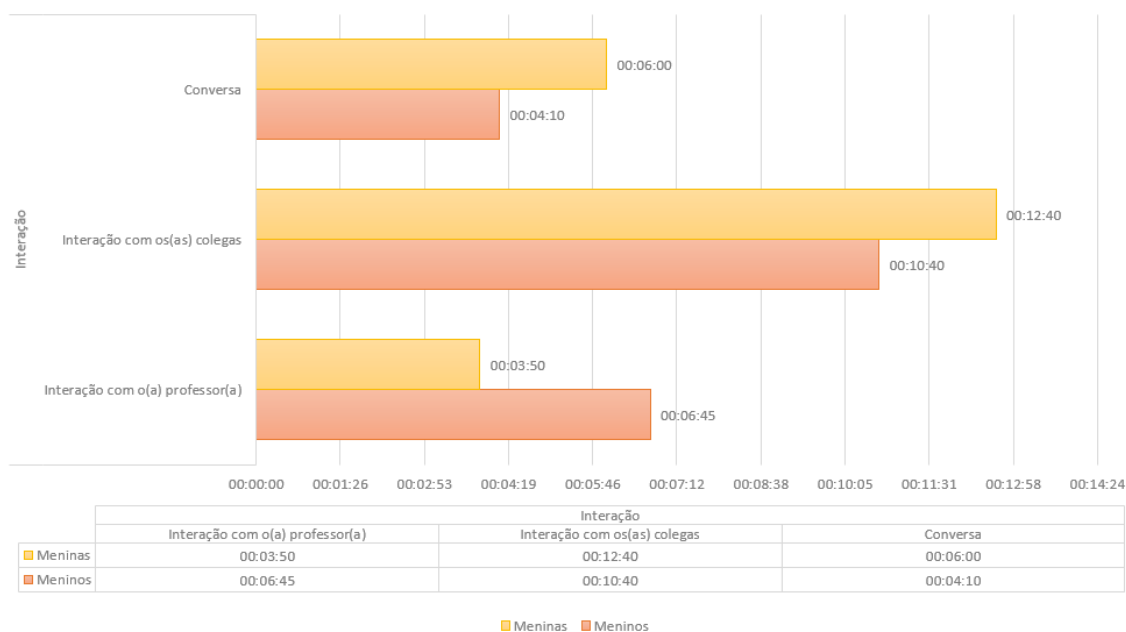


Figura 27: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão interações.

Fonte: Produção da própria autora (2023).

A partir da leitura dos dados constata-se que as interações dos estudantes (gênero masculino) com a(o) docente foi significativamente maior que as das estudantes (00:06:45 para os meninos e 00:03:50 para as meninas). Esta constatação vai ao encontro dos achados dos estudos de Auad (2020); Drudy e Chatháin (2010); Omvig (1989); Wilson (1991). Esse panorama demonstra a existência de diferenças na relação aluna/docentes e aluno/docentes, seja pelo fato dos meninos possuírem sentimentos de bem estar maiores com a(o) docente, retraimento das meninas ou ainda, pela falta de abertura ao diálogo por parte da(o) docente com as meninas.

Para além do motivo, esses achados permitem-nos afirmar que as interações pedagógicas com a(o) docente são menos estimulantes para as meninas. Estas, por participarem de uma dinâmica em sala de aula dominada por intervenções dos meninos, aprendem que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair, conversar ou realizar intervenções com outra(o) colega ao invés de fazer com a(o) docente. Drudy e Chatháin (2010) e Wilson (1991), justificam que os maiores índices de interações com as(os) docentes são proporcionais ao grau de desempenho motor das(os) estudantes em sala de aula. Reisby (1995), conclui em sua investigação, que os meninos recebem mais tempo para falar e atraem a maior parte da atenção das(os) docentes, tanto no sentido positivo quanto no negativo. Eles são, portanto, mais visíveis na sala de aula

do que as meninas. Já Auad (2020), ao encontrar esse mesmo cenário nos comportamentos de meninas e meninos em sala de aula, concluiu que as interações pedagógicas das meninas são menores, relacionando a ocupação do espaço sonoro pelos meninos na sala de aula com o poder.

Um ponto importante a ser destacado nesses achados, diz respeito às diferenças da ocupação do espaço sonoro pedagógico pelos meninos e pelas meninas nas aulas de Educação Física, isto é, enquanto eles ocupam domínio dos comportamentos de interações com a(o) docente, elas dominam os comportamentos das categorias interações com as(os) colegas (00:12:40 para as meninas e 00:10:40 para os meninos) e conversas (00:06:00 para as meninas e 00:04:10 para os meninos). Os resultados de Drudy e Chatháin (2010), sugerem a existência de uma “zona de conforto” entre estudantes, o que parece contribuir para o protagonismo das meninas nos comportamento de interações com as(os) colegas e conversas. Isto é, as meninas se sentem confortáveis em realizar interações com outras meninas, o que faz com que aumentem seu tempo de comportamentos nessas categorias.

Sobre a desigualdade dos comportamentos de conversa a favor das meninas, pode ser justificado, conforme Silverman (2017), que sustenta a noção de que toda a intenção comportamental é determinada por dois fatores importantes: a atitude de um indivíduo em relação ao comportamento (influência pessoal sobre o comportamento) e normas subjetivas (pressões sociais que afetam o comportamento), ou seja, os altos índices de comportamentos de conversas das meninas em sala de aula pode ser explicado pelo direcionamento dos conteúdos das aulas, deliberadamente aos interesses dos meninos, o que retém a atenção deles e estimula o desinteresse delas. Wilson (1991), ainda destaca que a permanência das meninas em comportamentos de interações de maneira negativa, como as conversas, afetam a suas autoestimas e a confiança durante as aulas. Diante de todos esses argumentos, percebem-se claramente hierarquias de masculinidade estáticas e bem pronunciadas nas diferentes interações em sala de aula.

Na **dimensão disciplina**, que compreende somente uma categoria, denominada comportamentos fora da tarefa, observou-se que os meninos empregaram 00:04:40 e as meninas 00:05:50 em atividades que não tenham sido propostas pela(o) docente (**Figura 28**).

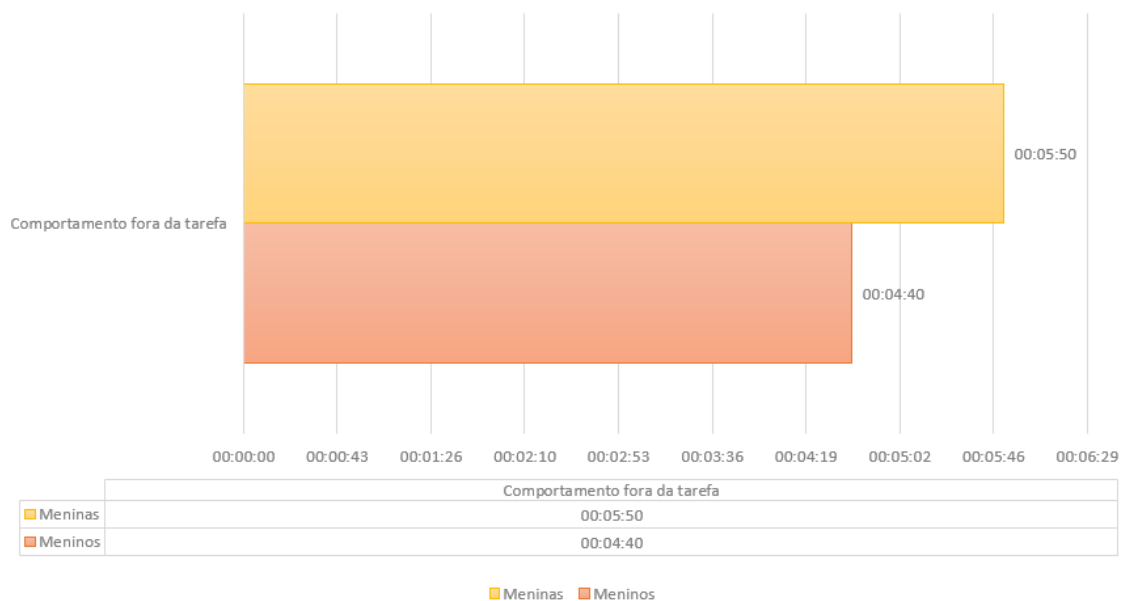


Figura 28: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão disciplina.

Fonte: *Produção da própria autora (2023).*

Esses resultados indicam que as meninas apresentam os maiores índices de comportamentos fora da tarefa (00:05:50 para as meninas e 00:04:40 para os meninos). Esses valores representam índices de tempo útil da aula em comportamentos que não contribuem para o ensino e aprendizagem, o que repercute mais uma vez em menores níveis de aprendizado pelas meninas. Gutierrez e García-López (2012) observaram os comportamentos das(os) estudantes em jogos de invasão e relataram que os meninos participaram mais do jogo, enquanto as meninas apresentaram mais comportamentos fora da tarefa (jogadora-espectadora). Arens et al. (2015) reforçam que problemas disciplinares podem reduzir o tempo que as(os) estudantes gastam aprendendo, levando também a níveis mais baixos de desempenho das(os) estudantes.

Os resultado obtidos por Bakirtzoglou e Ioannou (2011), explicam que os estudantes do gênero masculino ao gostarem mais das aulas de Educação Física e por praticarem mais deportes do que as meninas, apresentam comportamentos mais disciplinados em sala de aula. Lewis (2001) concorda, ao reforçar que as(os) estudantes mais interessadas(os) em seu aprendizado agem com mais responsabilidade nas aulas.

E por último, a fim de finalizar as análises dos comportamentos do alunado, em relação a **dimensão outros**, registrou-se o tempo de 00:00:20 para eles e de 00:01:35 para

elas, nessa dimensão registrou-se todos os restantes de comportamentos não citados acima (Figura 29).

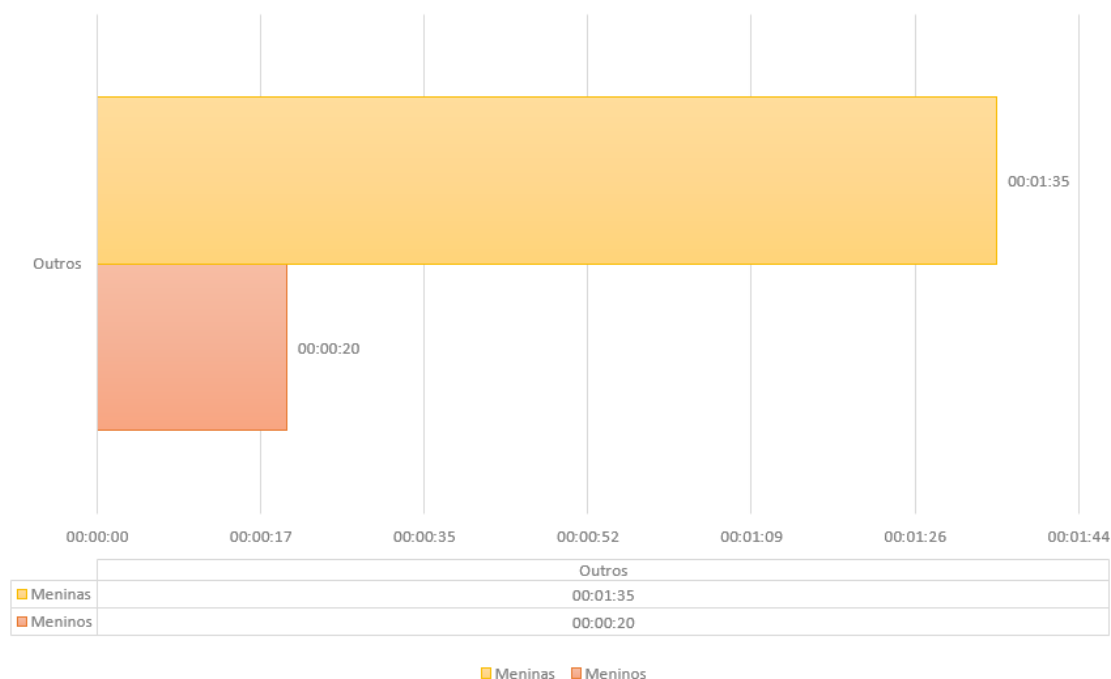


Figura 29: Tempo empregado por meninas e meninos na dimensão outros.

Fonte: *Produção da própria autora (2023).*

Diante de todos esses achados, constatou-se que as atitudes (comportamentos) das(os) estudantes são influenciadas pelo gênero, estudantes do gênero masculino apresentaram atitudes mais positivas do que as estudantes e essas diferenças podem ser derivadas de sistemas de valores culturais e sociais (Pereira et al., 2020). Conclusões parecidas foram as encontradas por Lazarevic e Orlic (2016); Mercier et al., (2017). Além disso, verificou-se como muito forte a presença nas(os) estudantes, de crenças que condicionam as práticas desportivas ao gênero, nomeadamente por uma genderização do corpo que alicerça e sustenta as formas e movimentos que os corpos devem apresentar e desenvolver na Educação Física. Por fim, a discussão e a análise dessas descobertas destacam o peso que os comportamentos do alunado possuem para reflexão de uma Educação Física mais significativa e igualitária para todas e todos.



**CAPÍTULO 07 - A EMERGÊNCIA DE UM NOVO
OLHAR À REALIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

CAPÍTULO 07 - A EMERGÊNCIA DE UM NOVO OLHAR À REALIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Cada segundo é tempo para mudar tudo para sempre (Charles Chaplin).

A compreensão da experiência do gênero na escola, em especial dos processos de desenvolvimento da Educação Física e seus efeitos, realizada por meio de uma análise multidimensional do fenômeno (fatores de contexto, fatores de presságio e fatores de processo), possibilitou-nos focalizar a paisagem escolar não apenas pelas linhas contextuais dos documentos e das legislações escolares, mas como um espaço de construção da subjetividade (perceber, sentir e pensar) e de comportamentos (agir) de docentes e estudantes.

Diante dos achados dos *inputs* de contexto, pode-se concluir uma evidente simplificação que, inclusive indica uma pouca importância relegada ao tema gênero nos documentos analisados, em outras palavras, uma “desgenderização” do ambiente legislativo escolar. O componente curricular de Educação Física ainda está a priorizar os conhecimentos desportivos e de áreas de aptidão física e saúde, o que contribui, significativamente, para minimizar as possibilidades da abordagem da temática gênero, e de outras temáticas relacionadas a inclusão e democratização, sob uma ótica corporal, cultural e histórica, relegando privilégios ao trabalho pela ótica biologicista, restringindo a possibilidade das(os) agentes educativas(os) (docentes e estudantes), tornarem-se cidadãs(ãos) mais críticas(os) em relação às questões de gênero na Educação Física escolar. Além disso, esse componente curricular escolar parece que não consegue ou pouco consegue incorporar os valores, práticas e desportos com contextualização com o universo feminino.

As posições subjetivas (fatores de presságio) daquelas(es) que conduzem o ensino, apresentam um caráter pouco reflexivo acerca dos processos de desenvolvimento da Educação Física, bem como sobre os efeitos que esse importante componente curricular vem provocando ao gênero, em especial ao gênero feminino. Percebe-se, frequentemente, no discurso docente marcas de invisibilidade e de inferioridade feminina, por meio da utilização da linguagem predominante no masculino e por discursos ainda com vestígios

sexistas e/ou discriminatórios. A referência do gênero em suas posições subjetivas, são suas práticas pedagógicas e experiências, nas quais, apresentam equívocos conceituais em relação ao uso do termo gênero, posições essas que podem e/ou são incorporadas pelas(os) estudantes.

A forma como o professorado estrutura, organiza e desenvolve suas aulas, por meio de seus comportamentos (fatores de processo), parece estar reforçando estereótipos de gênero que operam sutilmente nos processos de desenvolvimento da Educação Física escolar. Observou-se intervenções que não consideram a diversidade e a heterogeneidade das(os) estudantes, para que todas(os) tenham acesso às mesmas oportunidades na Educação Física escolar. Isto é, a falta de esclarecimentos mesmo que de forma inconsciente de engajar, encorajar e de se comunicar com meninas e meninos em suas salas de aula parece estar contribuindo para uma Educação Física não equitativa. Além disso, a inserção da discussão da temática gênero durante as aulas de Educação Física ficou relegada à afinidade, ao conhecimento prévio e ao interesse da(o) docente pelo assunto, inserindo-se como um “tema transversal”.

A grande maioria dessas marcas e equívocos em relação à temática gênero não são características exclusivas dos pensamentos e dos comportamentos docente, são aspectos que também foram encontradas nos discursos e nas ações das(os) estudantes. O desconhecimento das(os) agentes educacionais (docentes e estudantes) reforça os dados encontrados na análise documental (*inputs* de contexto) tornando a temática gênero quase que invisível em algumas aulas de Educação Física.

Daquilo que diz respeito ao alunado, pode-se concluir, que suas posições subjetivas (pensamentos, crenças, percepções) tendem a se preocupar e a refletir sobre os processos de desenvolvimento da Educação Física, desde a utilização adequada da linguagem, um currículo com a consciência de gênero e práticas não sexistas ou sobre os possíveis efeitos que esse componente curricular vem provocando ao gênero. Todavia, foi possível verificar em outros momentos de fala, confusões presentes no componente curricular de Educação Física, se configurando como um espaço não genderizado, que termina por contribuir para uma visão normalizada e binária sobre o feminino e o masculino, que colabora para a circulação de discursos sociais sobre a impotência e a inferioridade do feminino, demonstrando que a Educação Física escolar está reforçando

em muitos momentos em favor da preservação das diferenças hierarquizadas de gêneros no contexto educacional português.

Ao observar os comportamentos das estudantes e dos estudantes em sala de aula, é possível perceber que há uma clara influência de gênero nas ações realizadas, isto é, é possível notar que alguns comportamentos são marcados por um "sexismo implícito", percebem-se claramente hierarquias de masculinidade estáticas e bem pronunciadas nas diferentes interações em sala de aula. Os estudantes do gênero masculino dominam grande parte das intervenções de fala, de demonstrações, e de espaços em sala de aula. Além disso, suas atitudes costumam ser mais positivas do que as atitudes das estudantes. Essas diferenças podem ser atribuídas aos sistemas de valores culturais e sociais que reforçam estereótipos de gênero, muitas vezes inconscientemente. É importante que essas diferenças sejam identificadas e desconstruídas, a fim de promover uma educação mais igualitária e justa para todas(os) as(os) estudantes.

Diante desses achados, cumpre destacar, que apesar de não raras vezes, haver um pensamento consciente do professorado e do alunado daquilo que se refere ao gênero e os processos de desenvolvimento da Educação Física, há uma falta de convergência, mesmo que inconsciente, naquilo que percebe, sente e pensa, em relação àquilo que efetivamente faz em sala de aula (posições subjetivas e comportamentos). Em muitos casos, isto ocorre, pelo desconhecimento das(os) agentes sobre os aspectos de seus comportamentos. Além disso, a cultura tradicional escolar parece não exigir uma autoavaliação ao nível da “consciência discursiva” do professorado e do alunado. Por isso, ressalta-se ainda mais, a importância do desenvolvimento de estudos que permitam a interpretação daquilo do que se deseja alcançar e o que realmente se está alcançando (fatores de presságio e processo).

Em suma, a interpretação da ecologia geral do fenômeno, demonstrou as muitas fragilidades e desigualdades presentes nos processos de desenvolvimento da Educação Física escolar portuguesa em relação ao gênero, atingindo assim o objetivo principal dessa investigação. De todo modo, o fato em si, não somente releva as dificuldades de lidar com o gênero na escola, mas principalmente marca os efeitos na construção de identidades de docentes e estudantes. Essas identidades passam a ser sublinhadas por pressupostos discriminatórios e desiguais em relação ao gênero; ao não aparecimento de conflitos, que por conseguinte, asseguram e fortalecem conformismo e a falsa sensação de equidade de gênero na Educação Física escolar; E isto vai mais além, uma vez que aparece a

desarticulação nas(os) futuras(os) cidadãs(ãos) que estão sendo formadas(os), apesar de assumirem o discurso da inclusão social, porém com pouca reflexão crítica sobre as questões de gênero, principalmente sobre as questões relacionadas ao gênero feminino.

Em outras palavras, nossos achados destacam a existência de uma rede existencial de múltiplas tensões, desigualdades e incompreensões que acabam sendo enaltecidas de maneira silenciosa, e não raro silenciadas, nas diferentes situações dos processos de ensino e aprendizagem, seja pela influência avulsa ou combinada das interpretações legislativa dos *inputs* de contexto, das posições subjetivas das(os) agentes educacionais (professoras(as) e/ou estudantes(as)) e/ou dos seus comportamentos.

À luz de todas essas observações, cabe dizer que professoras, professores, estudantes e estudantes são indispensáveis para mudar essa realidade ainda desigual, pois suas crenças, suas percepções da realidade, seus sistemas de pensamentos e a forma como refletem e visualizam os processos de ensino e de aprendizagem, espelham em seus comportamentos em sala de aula e nas relações estruturais de poder e privilégios que influenciam e dão sentido ao cotidiano da Educação Física escolar.

Salienta-se, assim, que a busca por uma Educação Física mais justa, democrática e equitativa, perpassa pela conexão e equilíbrio entre o sistema multidimensional observado: pelos fatores de contexto (*inputs* de contexto), de presságio (pensamentos do professorado e alunado) e de processo (comportamentos do professorado e alunado). Em outras palavras, poderíamos dizer que a definição de uma Educação Física equitativa poderia estar intrinsecamente associada a um modelo triangular (uma tríade), representada por três lados iguais, na qual cada um dos lados simboliza um dos três fatores. A relação entre esses fatores é de tal forma que quando qualquer um deles sofre tensões e/ou contradições, a probabilidade de causar um desequilíbrio entre os outros lados é elevada. Por exemplo, de nada adianta a implantação de políticas públicas que promovam a inclusão de pessoas de diferentes gêneros, sem a promoção e reflexão das(os) agentes educativos. Portanto, a busca pelo equilíbrio entre os diferentes fatores poderá ajudar a emergir um novo olhar à realidade da Educação Física escolar.

Tem-se consciência que este estudo não colocará um ponto final em toda esta temática. Antes pelo contrário, é um ponto de partida de um caminho longo que não se afigura fácil. Argumenta-se à necessidade de outras investigações com um campo empírico mais alargado, seja pelo número de agentes educacionais, de turmas ou de

escolas, pois deste modo teremos a ampliação dessas discussões e exploração de outras realidades e contextos sociais.

Nesse sentido, a presente tese teve como pretensão despertar o prazer pelo conhecimento e trilhar novos olhares teóricos e práticos para a Educação Física. Dessa forma, espera-se que todas essas reflexões possam inspirar outras(os) profissionais e pesquisadoras(es) a expandir o diálogo e pensar em maneiras de tornar a Educação Física um espaço mais justo e equitativo entre os gêneros, quiçá de uma busca palpável por uma realidade efetivamente genderizada solidificada inclusive pelo viés (in)consciente da ação.

REFERÊNCIAS

- Ahmad, F. (2008). Presage, Context, Process And Product: Influencing Variables In Literature Instruction In An ESL Context. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 8(1), 1–21.
- Altmann, H. (2015). *Educação Física escolar: Relações de gênero em jogo*. São Paulo: Editora Cortez.
- Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. C. (2011). Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos em jogar”? *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 491–501.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>
- Alves, J. M. (2017). Equidade educativa: Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. Em *Equidade e Justiça em Educação: desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (pp. 65–78). Porto: Universidade Católica Editora.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2001). Pré to Post-Season Changes in the Intrinsic Motivation of First Year College Athletes: Relationship with Coaching Behavior and Scholarship Status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355-373.
- Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). Investigação educacional: o paradigma «pensamento do professor». *EFDEPORTES*, (14), 1–5. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/304053597_Investigacao_educacional_o_paradigma_pensamento_do_professor_Investigacion_educativa_el_paradigma_pensamiento_del_profesor
- Anacleto, F. N. de A. (2012). *O perfil decisional pré-interativo de professores de Educação Física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional: Um estudo comparativo longitudinal* (Universidade de Lisboa). Obtido de <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6760>
- Anderson, E. (2008). I used to think women were weak: Orthodox masculinity, gender segregation, and sport. *Sociological Forum*, 23(2), 257–280.
<https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2008.00058.x>
- Andrade, S. dos S. (2018). Mídia impressa e educação dos corpos femininos. Em G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (9 Ed., pp. 109–123). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Andrades, C. (2017). *A diversidade de conteúdos do ensino da Educação Física no ensino médio*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Arens, A. K., Morin, A. J. S., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184–193.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Arrufat, M. J. G. (1991). Investigación Sobre Pensamientos Del Profesor: Aproximaciones Al Estudio De Las «Teorías Y Creencias De Los Profesores». *Revista española de pedagogía*, 189, 287–325. Obtido de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigación-Sobre->

- Auad, D. (2020). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. (2ª Edição). São Paulo: Editora Contexto.
- Auad, D., & Corsino, L. (2017). *O professor diante das relações de gênero na educação física escolar*. (V.7). São Paulo: Cortez Editora.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *1985*, 37(2), 145–153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>
- Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P. (2011). Discipline of greek students in relation to gender. *SportLogia*, 7(2), 103–111. <https://doi.org/10.5550/sgia.110702.en.103B>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Editora Almedina.
- Beauvoir, S. de. (2015). *O segundo sexo: Fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Quetzal Editores.
- Benevides, M. V. M. (1996). Educação para a democracia. *Revista de cultura e política*, 223–237. <https://doi.org/http://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>
- Bernardes, N. M. G. (1989). *Crianças oprimidas: Autonomia e submissão*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bogdan, R., & Bikilen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (12ª). Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação Masculina \tradução Maria Helena* (11ª; Editora Bertrand, Ed.). Rio de Janeiro.
- Brady, K. L., & Eisler, R. M. (1999). Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 127–145. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.127>
- Brandolin, F., Koslinski, M. C., & Soares, A. J. G. (2015). A percepção dos alunos sobre a Educação Física no ensino médio. *Revista da Educacao Fisica*, 26(4), 601–610. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i4.29836>
- Brewer, C. J., & Jones, R. L. A. (2002). Five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of rugby union. *The Sport Pshychologist*, 16(2), 138-159.
- Brunelle, J. P., Martel, D., Gagnon, J., Toussignant, M., Goyett, M., Pallanzani, C., & Brunelle, R. (2000). La connaissance des iniquités perçues par les élèves dans les cours d'éducation physique au primaire: Une entrée prometteuse en supervision de la qualité de l'intervention pédagogique. Em *Actes du Colloque ARIS. L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation?* Grenoble IUFM.
- Butler, J. (2015). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (8ª edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Card, C. (2006). Tortura em circunstâncias corriqueiras. Em L. S. . MINELLA & S. B. FUNCK (Eds.), *Saberes e fazeres de gênero: entre o local e o global*. (EDUFSC, pp. 51–63). Florianópolis.
- Carraça, E. V. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de Educação Física. *Retos*, 2041(31), 282–291.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53504>
- Carvalho, M., & Cruz, I. (2007). Mulheres e desporto: declarações e recomendações internacionais. *Revista Ex Aequo*, 179–197. Obtido de <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/carvalho-maria-jose-cruz-isabel-2007-mulheres-e-desporto>
- Cavalheiro, E. (2012). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (6 Ed.). Editora Contexto.
- Chepyator-Thomson, J. R., You, J., & Hardin, B. (2000). Issues and perspectives on gender in physical education. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 9(2), 99–121. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/wspaj.9.2.99>
- Ciência, D. G. de E. da E. e C. (DGEEC). (2020). *Inquérito aos hábitos desportivos da população escolar portuguesa*. Obtido de <http://www.dgeec.mec.pt>
- Clark, C., & Peterson., P. (1986). Teachers' thought processes. Em Wittrock M, editor. *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed, pp. 255–296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Condessa, I. (2015). (En)volver para (co)educar na atividade física curricular.pdf. *Livro de atas do congresso de Educação Sexual em meio escolar e meio institucional*, 225–240. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4056>
- Condessa, I. C., & Anastácio, Z. C. (2016). Intervir através da Educação Física na coeducação realidade ou intenção? *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, pp. 89–98.
<https://doi.org/0214-9877>
- Connell, R., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), 829–859.
- Corsino, L. (2010). Relações de gênero na Educação Física: A construção dos corpos de meninas e meninos nas “misturas” e nas separações da escola. *Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 9, 1–7.
- Costa, M. R. F., & Silva, R. G. Da. (2002). A Educação Física e a Co-Educação: Igualdade Ou diferença? *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, (23), 43–54.
- Crahay, M. (1988). Stability and variability of teacher's behaviors: A case study. *Teaching & Teacher Education*, 4, 289–303.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90029-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90029-7)
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2º). Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, John W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5ª edição.). Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publicações Inc.
- Cruz, M. M. S., & Palmeira, F. C. C. (2009). Construção de identidade de gênero na

- Educação Física escolar. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 15(1), 116–131.
Obtido de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-516332>
- Cunha, A. C. (1999). *Unidade e diversidade na formação dos professores de educação física: Estudo das representações de professores e formadores*. Universidade do Minho.
- Daiolo, J. (2013). *Da cultura do corpo* (17^a). Campinas. SP: Papyrus Editora.
- Darido, S. C. (2004). A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira De Atividade Física e Esporte*, 8(1), 61–80. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>
- Davis, K. L. (2003). Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2), 55–81. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/wspaj.12.2.55>
- Davisse, A., & Louveau, C. (1999). Sports, école et société: La différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques. *Cairn - Matières á réflexion*, 1, 345. Obtido de <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-1999-1-page-243.htm>
- Del Duca, G. F., Nahas, M. V., Garcia, L. M. T., & Peres, M. A. (2015). Como gênero e escolaridade interagem nos padrões de inatividade física em diferentes domínios em adultos? *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(4), 653–661. <https://doi.org/10.1590/1807-55092015000400653>
- Denzin, N. ., & Lincoln, Y. . (2005). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em *The Sage handbook of qualitativa research* (pp. 1–32). Sage Publicações Ltda.
- Desporto, A. P. M. e. (2009). *Desporto na escola: Educando para a igualdade*. Obtido de <https://www.animar-dl.pt/recursos/desporto-na-escola-educando-para-a-igualdade/>
- Devide, F. (2017). *Estudos de gênero na educação física e no esporte*. Editora Appris.
- Doyle, W. (1988). Paradigms for research on teacher effectiveness. Em *Review of Research in Education* (pp. 69–74). <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1167174>
- Drudy, S., & Chatháin, M. Ú. (2010). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis and reflection. *Evaluation & Research in Education ISSN:*, 16(1), 34–50. <https://doi.org/10.1080/09500790208667005>
- Duarte, G. de M. (2018). *Relação entre a coordenação motora e o gosto pela disciplina de Educação Física*. Universidade do Minho.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. Em *The Developmental Social Psychology of Gender*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Pediatric Exercise Science*, 17, 217–236. <https://doi.org/10.1123/pes.17.3.217>
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*,

25, 240–258. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.240>

- Fassinger, P. (1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82–96. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2943952>
- Faustino, A. J. D. (2019). *A Educação Física no sistema educativo português*. Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas.
- Fernandes, J. pedro M. (2011). *Prestação dos alunos face às metas de aprendizagem em Educação Física*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ferreira, A. F., Rufino, L. G. B., Diniz, I. K. D. S., & Darido, S. C. (2016). Secondary education student bodily practices: Implications of gender in and outside physical education classes. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 22(1), 72–83. <https://doi.org/10.5016/motriz.v22i1.9662>
- Ferreira, A. G. (2004). O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, 22(3), 197–224.
- Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. Em J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (Universida, pp. 7–23). Porto.
- Finco, D. (2008). Escolarização de meninas e meninos brasileiros: O desafio da co-educação. *Pro-Posições*, 19(1), 211–215. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072008000100021>
- Fonseca, R. G., & Both, J. (2021). O mercado de trabalho para o profissional de Educação Física no estado do Paraná - Brasil. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, 27, 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.102787>
- Forquin, J. C. (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2^a). Bruxelas: De Boeck.
- Foucault, M. (1999). *A história da Sexualidade I: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque* (13.a Edição; E. Gallimard, Ed.). Glória, Rio de Janeiro, RJ.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica do Poder* (11^a Edição). Rio de Janeiro: Graal.
- Franco, S. (2009). *Comportamento pedagógico dos instrutores de fitness em aulas de grupo de localizada. Comportamento observado, percepção, preferência e satisfação dos praticantes*. Universitat de leida Institut.
- Frizzo, G., Alves, P., & Cecchim, K. (2018). A desigualdade de genero na Educação Física escolar. *Última Década*, 49, 22–35.
- García, C. S., Bartoll, O. C., & Montero, P. R. (2016). Estereotipos de género y educación física en educación secundaria. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, XI(11), 4.
- Gerdin, G. (2016). The disciplinary and pleasurable spaces of boys PE – The art of distributions. *European Physical Education Review*, 22(3), 315–335. <https://doi.org/10.1177/1356336X15610352>

- Goellner, S. (1999). *Bela, maternal e feminina: Imagens da mulher na revista Educação Física* (Universidade Estadual de Campinas). Obtido de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2709/000280515.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goellner, S. V. (2008a). A produção cultural do corpo. Em G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (4 Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Goellner, S. V. (2008b). Feminismos, mulheres e esportes: Questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 13(2), 173–196. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3554>
- Goellner, S. V. (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE, Mar.*, 71–83.
- Gomes, P. (2012). Igualdade de gênero na Educação Física? *1º Ciclo de Conferências Género, Actividad Física y Deporte*, (1), 61–77. Obtido de ruc.udc.es
- Gomes, P. B. (2001). Gênero, coeducação e Educação física: Implicações pedagógicas e didáticas. *Ex aequo. N° 4*, 13–26.
- Gomes, P. B. (2003). Corpo, categoria central em Educação Física: Encruzilhadas e desafios. *Revista Digital*, 21, 31–41.
- Gomes, P., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na educação. Educação Física e desporto na escola.*
- Gomes, P., Silva, P., & Quérios, P. (2017). As actividades físicas e desportivas têm sexo? O gênero no desporto. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, Maio N. 28*, 53–63. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/122>
- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física - Boletim SPEF*, 10, 111–134.
- Gonçalves, C. (1997). Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em educação física. *Boletim SPEF*, (15/16), 99–112.
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2018). *Looking in classrooms* (11th Editi).
- Good, T. L., Sikes, N., & Brophy, J. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 55(1), 74–87. <https://doi.org/10.1037/h0034816>
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol* (Universidade do Porto). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/99861>
- Gutierrez, D., & García-López, L. M. (2012). Gender differences in game behaviour in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 289–301. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690379>
- Hamilton, S. F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83(4), 313–334. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1001163>

- Hannan, D., Smyth, E., McCullagh, J., O'Keary, R., & McMahon, D. (1996). *Co-education and gender equality: Exam performance, stress and personal development*. Oak Tree Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. Em W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 553–617). John Wiley & Sons, Inc..
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Henriques, F., & Pinto, T. (2002). Educação e género. Dos anos 70 ao final do século XX subsídios para a compreensão da situação. *Ex aequo*. N^o 6, 11–54. Obtido de <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/educacao-e-genero-dos-anos-70-ao-final-do-seculo-xx>
- Hino, A. A. F., Reis, R. S., Romélio, C., & Añez, R. (2010). Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do Ensino Médio da rede pública. *Revista Brasileira De Atividade Física & Saúde*, 12(3), 21–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.12820/rbafs.v.12n3p21-30>
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1–19. <https://doi.org/0007-0998>
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento)*. 1–165. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Jacinto, E., Marques, L., Almeida, C., & Carvalho, M. J. (2015). A igualdade de género no desporto (Lda., Estrelas de Papel; 5.^a ed.). Obtido de www.comiteolimpicoportugal.pt
- Jaeger, A. A., Gomes, P. B., Silva, P., & Goellner, S. V. (2010). Trajetórias de mulheres no esporte em Portugal: Assimetrias, resistências e possibilidades. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 16(1), 245–267. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3825>
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Januário, C. A. S. dos S. (1992). *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física* (Universidade de Lisboa). Obtido de <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8018>
- Januário, C., & Hasse, M. (1999). Análise curricular do regulamento oficial de Educação Física de 1920. *VII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Educação Física no espaço de expressão da língua portuguesa: passagem para o novo milênio*. Florianópolis.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a

- prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38–51.
[https://doi.org/10.6063/motricidade.8\(4\).1551](https://doi.org/10.6063/motricidade.8(4).1551)
- Jes, P., Carsan, V., & Rioja, L. (2016). Esteriotipos de género y Educación Física. *Athos. Revista Internacional de Ciências Sociais de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*. <https://doi.org/2253-6604>
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2392366>
- Johnson, R. B. Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14–26.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kaiser, A. (1991). West Germany. Em *Young Women in Education: A European Perspective* (pp. 187–202). Oxford: Pergamon Press.
- Lazarevic, D., & Orlic, A. (2016). *Attitudes of early adolescent age students towards physical education*. (March). <https://doi.org/10.5937/fizkul1502088L>
- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228–243.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.12.3.228>
- Lee, A. M., & Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44(1), 57–71.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484041>
- Lentillon, V. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation em eps: Sentiment d' injustice chez les collegiens. *Revue Staps*, 68, 77–93. Obtido de <https://www.cairn.info/revue-staps-2005-2-page-77.htm>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Libâneo, J. C., Ferreira, J., & Seabra, M. (2018). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. (10ª). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, C. (2010). *A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3º ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lima, F. M., & Dinis, N. F. (2007). Corpo e género nas práticas escolares de Educação Física. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 243–252. Obtido de www.curriculosemfronteiras.org
- Loureiro, N. E. M. (2011). *A prática desportiva e a actividade física dos adolescentes portugueses: Género, ambiente e lazer*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Loureiro, R. M. da S. (2018). O bom professor de Educação Física na perspectiva de professores e alunos em uma escola do ensino básico e secundário. Universidade do Minho.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e Educação: Um perspectiva pós-*

- estruturalista* (Editora Vo). Obtido de <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Louveau, C. (2000). Mulheres desportivas, corpos desejáveis. *Le Monde Diplomatique*, 19, 20–21.
- Louveau, Catherine. (2001). Desporto, mulheres, media o corpo desejável das desportistas.pdf. *Revista Ex Aequo*, 57–74. Obtido de <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/desporto-mulheres-media-o-corpo-desejavel-das-desportistas>
- Louzada de Jesus, M. (2006). *Representações de professores acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física*. UGF.
- Louzada, M., Votre, S., & Devide, F. (2007). Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. *Revista Bras. Cienc. Esporte*, 55–68.
- Lüdke, M., & Marli E. D. A., A. (2012). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (G.-G. E. Nacional, Ed.). São Paulo.
- Lyon, C. B., Bois, J., & Fairclough, S. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319–337. <https://doi.org/10.1177/1356336X07081799>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2017). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. Em J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto: © Universidade Católica Editora.
- Mariano, M., & Altmann, H. (2016). Educação Física na educação infantil: educando crianças ou meninos e meninas? *Cadernos Pagu*, 2016(46), 411–438. <https://doi.org/10.1590/18094449201600460411>
- Marivoet, S. (2001). O género e o desporto hábitos e tendências. *Revista Ex Aequo*, 115–132. Obtido de <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/o-genero-e-o-desporto-habitos-e-tendencias>
- Markland, R., & Martinek, T. J. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 289–301. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.7.4.289>
- Marques, H. I. de O. (2002). *A coeducação no Ensino Secundário: Estudo sobre a actividade física em alunas do 12º ano da Escola Secundária do Pombal*. Universidade do Porto.
- Marques, M. M. (2010). A inclusão e a educação democrática como factores nucleares da construção das boas escolas. *Entre textos*, 6, 2–16. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mars, H. Van Der. (1989). Introduction to systematic observation. Em *Analyzing Physical Ecation And Sport Introduction* (Second Edi, pp. 1–37). Champaign, Llinois: Human Kinetics Books.
- Martinek, T. J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student

- perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 118–126.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.1988.10605488>
- Martins, J., & Eduardo Marques. (2012). *Percepção dos alunos e professores de Educação Física, relativamente ao clima motivacional*. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias.
- Martins, M. Z., & Silva, B. S. (2020). Incorporar meninas nas aulas de esporte: Pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. *Revista Pensar a prática*, V.23. <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.59259>
- Martiny, L. E., Theil, L. Z., & Neto, E. M. (2021). «Por mim faríamos esses desafios todos os dias»: A experiência das 10 horas de natação e sua aproximação com a fenomenologia do enjoyment e do estado de flow. *XXII Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto*. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.25766/rk2q-ap09>
- Martori, M. S. (1986). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Marxismo y sociología de la educación*, 381–391.
<https://doi.org/84-7600-049-9>
- Matos, A. P., Almeida, M. J., & Pereira, B. O. (2017). Obesidade, atividade física e envolvimento físico em adolescentes portugueses. Em W. Neto, E. Monteiro, & B. Pereira (Eds.), *Promoção da saúde, das crianças e adolescentes. Uma abordagem integral* (pp. 181–191). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57331>
- Mattos, M. G., Rosseto, A. J. J., & Blecher, S. (2004). *Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física: Construindo sua monografia, artigo e projeto de ação*. São Paulo: Phorte.
- Mercier, K., Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A., Rozga, K., Mercier, K., ... Rozga, K. (2017). Three-year study of students' attitudes toward physical education: Grades 4 – 8. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1–9.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1339862>
- Minayo, M. C. de S. (Org. . (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criticidade* (21 Ed.). Petropolis> Rio de Janeiro: Vozes.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156–168.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200012>
- Mosconi, N. (1999). l'école et la division socio-sexuée des savoirs. Em F. Vouillot (Ed.), *Filles et garçons à l'école: Une égalité à construire* (pp. 49–64). Paris: CNDP.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 97–109.
- Neto, R. B. F. (2017). *O reflexo da infraestrutura escolar nas aulas de Educação Física no ensino fundamental*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S. J., Amorose, A. J., & Cogérino, G. (2007). Girls

- and boys perceptions of physical education teachers feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915–926. <https://doi.org/10.1080/02640410600898095>
- Nicaise, V., Cogérino, G., & Amorose, A. J. (2006). Students perceptions of teacher feedback and physical competence in Physical Education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36–57. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.36>
- Nolasco, R. (2007). *As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de Educação Física* (Universidade Castelo Branco). Obtido de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCA_CAO_FISICA/dissertacao/BoletimEF.org_As-percepcoes-pessoais-dos-alunos-de-Educacao-Fisica.pdf
- Odete, G. (2005). A participação das mulheres nos diferentes aspectos da dinâmica desportiva. *Povos e Cultura*, Vol. 9, 393–406. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/povosecultur.2004.8839>
- Oliveira, F. P. (2006). Inserção da mulher no ambiente desportivo. *Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos - Arquivos em Movimento*, 2(1), 114–122. Obtido de <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9073/7203>
- Omvig, C. P. (1989). *Teacher/Student classroom interaction in vocational education. A sex bias/sex stereotyping project*.
- Onofre, M. T. de A. S. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino: Um estudo multicaso em professores de Educação Física*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Pacheco, C. (2008). *A Educação Física no Ensino Secundário: Contributos para a mudança. Um estudo de caso na Escola Secundária Antero de Quental*. Universidade dos açores.
- Pacheco, Catarina, & Condessa, I. C. (2012). A Educação Física no Ensino secundário: Compreender as atitudes para pensar a mudança um estudo de caso. Em I. C. Condessa, B. O. Pereira, & G. S. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar* (Ed. CIEC-I, pp. 147–157). Obtido de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2642>
- Pacheco, P. (1998). Educação Física feminina: Uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. *Journal of Physical Education (Dayton, Ohio)*, 9(1), 45–52.
- Padez, C., Fernandes, T., Mourão, I., Moreira, P., & Rosado, V. (2004). Prevalence of overweight and obesity in 7-9- year-old Portuguese children: Trends in body mass index from 1970-2002. *American Journal of Human Biology*, 16(6), 670–678. <https://doi.org/10.1002/ajhb.20080>
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Rocha, E. C., Júnior, J. A. da S., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Interface*, 384–411. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (2 ED.). São Paulo: Editora UNICAMP.

- Penney, D. (2002). *Gender and Physical Education: Contemporary issues and futures directions*.
- Pereira, J. M. L. (2014). *Perceção de competência dos alunos em Educação Física. A influência das variáveis género, tipo de ensino e classificação na Educação Física e nas restantes disciplinas*. Universidade do Minho.
- Pereira, P., Costa, F. C. da, & Diniz, J. A. (1998). O pensamento e acção do aluno em Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas O*, 561–573. Obtido de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9751/simple-search?query=carreiro>
- Pereira, P., Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2001). Os processos de pensamento dos alunos em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 100–119.
- Pereira, P., Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetológico. *Boletim SPEF*, n.º 34, 83–94.
- Pereira, P., Santos, F., & Marinho, D. A. (2020). Examining Portuguese high school students' sttitudes toward physical education. *Frontiers in psychology*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.604556>
- Pestana, M. H., & Gageiro, M. H. P. J. N. (2005). *Descobrimdo a regressão - Com a complementaridade do SPSS* (Primeira). Lisboa: Edições Silabo.
- Petrica, J. M. P. D. (1989). *A variabilidade dos comportamentos de ensino do professor de Educação Física* (Universidade Técnica de Lisboa). Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/203/1/Mestrado.pdf>
- Petrica, J. M. P. D. (2003). *A formação de professores de Educação Física: Análise da dimensão visível e invisível de preparação para a prática*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pfister, G. (2010). Mulheres no esporte - relações de género e perspectivas futuras. *Esporte na Sociedade*, 13, 234–248. <https://doi.org/10.1080 / 1743043090352295>
- Piéron, M. (1996). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris: ERREUR PERIMES Ed. «Revue EPS».
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M., Neto, C., & Costa, F. C. (1985). La rétroaction (feedbacks) dans des situations d'enseignement en gymnastique et en basket-ball. *Motricidade Humana*, 1(1), 25–34.
- Pinheiro da Silva, M. (2005). *A construção/estruturação do género na aula de Educação Física no ensino secundário*. 5–327.
- Pinheiro, V. B. F. (2013). O comportamento do treinador em competição na promoção do fair play. Um estudo nos escalões de futebol de formação. (Universitat de Lleida; Vol. 1). Obtido de <http://hdl.handle.net/10803/133929>
- Pinto, T., & Henriques, F. (1999). *Coeducação e igualdade de oportunidades*.
- Pomar, C. D. J. B. (2006). *O género na Educação Física: Percepções de alunos e alunas do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Universidade de Évora.

- Portuguesa, R. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. , (1986).
- Queirós, P. (2002). *O corpo na Educação Física: Leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Universidade do Porto.
- Quitério, A., Costa, J., Martins, M., Martins, J., Onofre, M., Gerlach, E., ... Herrmann, C. (2017). Educação Física: Avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade. *Retos*, 31, 259–263.
- Ramos, V., Da Silva, R., Brasil, V. Z., Vargas, C. R., & Gutierrez Filho, P. J. B. (2011). Estudos sobre o pensamento do professor e a Educação Física: Uma análise sinóptica. *Pensar a Prática*, 14(3), 1–18. <https://doi.org/10.5216/rpp.v14i3.13584>
- Reis, M. P. P. dos. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Universidade de Málaga). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2238>
- Reisby, K. (1995). The development of self-esteem in students. What does this mean and what can teachers do about it? Em *Gender and Equality As Quality In School And Teacher Education*. (Apostrof-O). Oslo.
- República Portuguesa. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Despacho n*, 1–30. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- República Portuguesa. (2018a). *Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf
- República Portuguesa. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- República Portuguesa. (2023). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ribeiro, O., Santos, A. J., Freitas, M., Correia, J. V., & Rubin, K. (2015). O retraimento social em adolescentes: Um estudo descritivo do seu ajustamento sócio-emocional segundo a perspectiva dos professores. *Temas em Psicologia*, 23(2), 255–267. <https://doi.org/10.9788/TP2015.2-02>
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. Em R. C. E. Gershon Tenenbaum (Ed.), *Handbook of Sport Psychology* (3ed ed.). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch1>
- Rodrigues, J. (1997). A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da Educação Física e desporto. *Pedagogia do Desporto, estudos 1-2-3*, 121–132.
- Rodrigues, J. J. F., Ferreira, V., Rosado, A. F. B., & Veiga, A. L. (1997). O Sistema de observação do comportamento do treinador e do atleta (SOTA) - estudo ilustrativo em natação e voleibol. *Pedagogia do Desporto*, (Dezembro), 11–24.
- Rodrigues, R. A. da S. (2014). *Educação Física, prática desportiva e saúde: Um estudo*

em alunos do 2º ciclo básico do Concelho de Mangualde. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Romero, E. (1995). *Corpo, mulher e sociedade*. (Papyrus, Ed.). Campinas. SP.
- Rosa, A. J. P. (2012). *A motivação intrínseca e extrínseca na disciplina de Educação Física as diferenças de género*. Universidade da Beira Interior.
- Rosado, A. F. B. (2008). *A relação treinador-atleta: A relação entre o treinador e o jogador suplente em basquetebol*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 262–268. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/27541984>
- Rukavina, P. (2003). The effect of scaffolding movement challenges on students' task - related thoughts and performance (Louisiana State University). Obtido de https://search.proquest.com/docview/305320358?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Global&at
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1–15. <https://doi.org/2175-3423>
- Sá, A. V. de. (2022). *Análise semiótica do discurso sobre a linguagem neutra* (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Obtido de <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/30657>
- Sá, S. P. A. (2006). *História da Educação Física contemporânea: A mulher e o desporto*. Universidade de Coimbra.
- Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. Editora expressão popular.
- Santos, F. C. M. (2001). *Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de Educação Física* (UNiversidade do Porto). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9846>
- Santos, J., Maia, L., Petrica, J., Serrano, J., Batista, M., & Honório, S. (2019). Attention in physical education classes: Differences between different individual modalities. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(November), 37–46. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.proc1.05>
- Saraiva, M. do C. (2005). *Co-Educação Física e Esportes: Quando a diferença é mito* (2ª Edição). Ijuí: Editora Unijui.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. (Artes Médi). Porto Alegre.
- Scott, J. (1995). Gênero: «Uma categoria útil de análise histórica». *Educação e Realidade*, 20 (2), 71–99. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602009000300003>

- Scraton, S.heila. (1995). *Educación Física de las niñas: Un enfoque feminista*. (Marata). Madrid.
- Scraton, Sheila. (1997). The sporting lives of women in european countries: Issues in cross-national research. Em G. Clarke & B. Humberstone (Eds.), *Researching Women and Sport*. (pp. 183–194). https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-349-25317-3_12
- Seabra, A., Maia, J., Mendonca, D., Thomis, M., Caspersen, C., & Fulton, J. (2008). Diferenças de idade e sexo na atividade física de adolescentes portugueses. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40, 65–70.
- Sequeira, P., Hanke, U., & Rodrigues, J. (2006). O comportamento do treinador de alta-competição de andebol no treino e na competição. *Itinerários*, 2^osérie, 2, 81-99.
- Sequeira, P. J. R. (1998). *Análise do pensamento, da acção e da reacção no feedback nos treinadores de andebol dos escalões de formação*. Universidade técnica de Lisboa.
- Serbin, L. (1984). Teachers, peers and play preferences: An environmental approach to sex typing in the preschool. *Reading on interaction in classroom*, 273–289.
- Silva, M. P. M. P. da. (2005). *A construção/estruturação do género na aula de Educação Física no ensino secundário* (Universidade do Porto). Obtido de <https://cifi2d.fade.up.pt/files/paula-silva.pdf>
- Silva, P., & Carvalho, J. C. (2001). Da penumbra à luminosidade: Recortes dos ultimos 100 anos da participação feminina desportiva portuguesa. *Ex aequo*, 75–85.
- Silva, P., Gomes, P. B., & Goellner, S. (2008). As relações de género no espaço da Educação Física — a percepção de alunos e alunas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 396–405. <https://doi.org/10.5628/rpcd.08.03.396>
- Silva, P., Gomes, P. B., & Queirós, P. (2006). Educação Física, desporto e género: O caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal). *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 12(1), 31–58. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2890>
- Silva, P., Gomes, P. B., Queirós, P., & Goellne, S. V. (2009). As relações de género da Educação Física: Orientações didáticas a partir do entendimento de alunos e alunas. *Revista Género*, 169–187. <https://doi.org/https://doi.org/10.22409/rg.v10i1.47>
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: Uma Introdução às teorias do currículo* (3^a).
- Silverman, S. (2017). Attitude Research in Physical Education: A Review. *ournal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 303–312.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333–344. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90060-G](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90060-G)
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Editorial Hispano Europea.

- Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G., & Borghouts, L. (2013). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496000>
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59–75. <https://doi.org/1981-06317-001>
- So, M. R., Martins, M. Z., Prodócimo, E., Santos, G. R., & Ushinobama, T. Z. (2021). Gosto, importância e participação de meninas e meninos na Educação Física no ensino médio. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 1–18. <https://doi.org/doi/10.24215/23142561e158>
- Soares, M. J. R. (2008). *Estudo do feedback pedagógico de treinadores de voleibol em função do género dos atletas e escalão de prática*. Universidade do Porto.
- Sousa, E. S. de, & Altmann, H. (1999, Agosto). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. *Cadernos CEDES*, 19(48), 52–68. <https://doi.org/10.1590/s0101-32621999000100004>
- Stumpf, K. (2020). Gênero feminino: Um panorama da situação da mulher na sociedade. *A Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. <https://doi.org/10.32749>
- Taole J., Zonneveld, M., & Letsie-Taole., L. (1995). Gender interaction in mathematics classrooms: Reflection and transformation. *Educational Studies in Mathematics*, 28, 263–274.
- Tertuliano, I., Ugrinowitsch, A., Ugrinowitsch, H., & Corrêa, U. (2007). Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. *Revista portuguesa de Ciência do Desporto*, 7(3), 328–336. <https://doi.org/https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.328>
- Triviños, A. N. S. (2009). *“Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo”*. (5ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS: approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps*, 83, 69–85. <https://doi.org/10.3917/sta.83.0069>
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591–607. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ejsp.109>
- Uchoga, L. A. R., & Altmann, H. (2016). Educação física escolar e relações de gênero: Diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 163–170. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>
- Ungheri, B. O., Pacheco, L. C., Falcão, D., & Rocha, M. T. S. (2022). Educação física, gênero e mercado de trabalho: Percepções de mulheres sobre a futura área de atuação profissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, 20, 1–17.

<https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs00138>

- Vaz, C., Califórnia, M., Silva, N., & Rodrigues, J.J.F.R. (2010). *A motivação nas aulas de Educação Física: estudo comparativo entre os alunos do ensino secundário de diferentes cursos científico- humanísticos*. Instituto Superior Politécnico de Santarém.
- Ventura, T. M. D. (2014). Perceção dos alunos face à disciplina de Educação Física. Estudo exploratório com alunos do 10º e 12º ano do ensino regular (Universidade do Minho). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14018>
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: Déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie*, 154, 111–124. <https://doi.org/10.4000/rfp.146>
- Weiller, K. H., & Doyle, E. J. (2000). Teacher-student interaction: An exploration of gender differences in elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(3), 43–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605112>
- Wenetz, I. (2005). *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Wilson, M. (1991). *Girls and young women in education: A European perspective*.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching* (Third ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Wright, J., & King, R. C. (1991). «I say what I mean» said Alice: An analysis of gendered discourse in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* <https://psycnet.apa.org/record/1992-21491-001>, 10(2), 210–225. <https://doi.org/1992-21491-001>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2ª ED.). Porto Alegre: Bookman.
- Zeferino, A. M. B., Domingues, R. C. L., & Amaral, E. (2007). Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico feedback as a teaching/learning strategy in medical education. *Rev Bras Educ Med*, 31(2), 176–179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009>
- Zimmerman, J. (1998). *Raising our athletic daughters*. Doubleday; 1ª edição.

APÊNDICES

Apêndice 01: Termo de Apresentação e Autorização.



Termo de Apresentação e Autorização

A Exm.(a) Senhor(a)

.....

Larissa Zanetti Theil, estudante de Doutoramento da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (Ramo Educação Física escolar), sob orientação do Dr. Miguel Ângelo Fachada Coelho, solicita autorização para realização de recolha de dados inerente ao respetivo estudo, provisoriamente intitulado “*Equidade de género em Educação Física: um estudo dos processos de ensino e aprendizagem*”.

O estudo tem como objetivo geral a análise do desenvolvimento da Educação Física, quanto aos seus processos de planeamento e realização, e efeitos no género feminino. Para tal pretende-se recolher elementos relacionados com a estruturação da EF na escola, com as representações de professores e estudantes quanto à sua importância e com os processos de ensino da EF.

Metodologicamente, o estudo tem uma natureza quantitativa e qualitativa, baseado na análise de documentos estruturadores da EF, no acompanhamento de aulas de uma turma (sem registro de imagem), na recolha de opiniões através de entrevista semiestruturada.

O estudo já foi aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciência do Desporto - FCDEF-UC e pela Comissão de Ética sob o protocolo nº CE/FCDEF-UC/00672020. Daqui decorre o óbvio compromisso com os requisitos legais quanto à confidencialidade dos elementos recolhidos e ao anonimato da escola e todos os indivíduos envolvidos. Também, com os requisitos legais quanto à obtenção da aceitação de participação voluntária dos indivíduos envolvidos, acolhendo ainda quaisquer sugestões que a escola considere necessárias.

Comprometemo-nos ainda com o mínimo transtorno possível no desenvolvimento normal da vida da escola, do trabalho dos(as) seus(suas) professores(as) e estudantes(as).

Pretende-se que este acompanhamento seja realizado até **Fevereiro de 2022**.

O desenvolvimento deste estudo pretende contribuir para um aumento do conhecimento da construção de uma Educação Física mais democrática, em torno da

igualdade de oportunidades de ensino e aprendizagem para os(as) diferentes estudantes e estudantes.

Aguardando o V. parecer e anuência, sem qualquer outro assunto de momento, nos despedimos com cordiais cumprimentos.

Larissa Zanetti Theil

Miguel Ângelo Fachada Coelho



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES/OS)

No âmbito do curso de Doutoramento em Ciências do Desporto, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em parceria com a escola, desenvolver-se-á na turma um estudo do desenvolvimento da Educação Física quanto aos seus efeitos no género feminino.

O estudo é desenvolvido pela estudante de Doutoramento Larissa Theil, sob orientação do Prof. Doutor Miguel Fachada Coelho, e visa a análise dos processos de estruturação da Educação Física na escola, dos seus processos pedagógicos, quanto aos seus efeitos no género feminino, decorrendo até final do mês de

Para tal, considera-se necessário proceder à observação de aulas de Educação Física da turma (com foco na ação da(o) docente e nas das(os) estudantes) – sem registo vídeo, à recolha de dados mediante entrevista (após particular aceitação formal do Encarregado de Educação) e resposta a um questionário (igualmente após particular aceitação formal do Encarregado de Educação).

O estudo obteve parecer positivo da Comissão de Ética da Faculdade de Ciência do Desporto - FCDEF-UC sob o protocolo nº CE/FCDEF-UC/00672020.

Neste seguimento, a participação das(dos) intervenientes é voluntária, nunca serão recolhidas imagens de qualquer das(os) intervenientes. Nunca serão nomeadas(os) as(os) intervenientes pelo que se garante o seu anonimato, garantindo-se ainda a confidencialidade dos dados e o seu uso exclusivo para a prossecução do estudo referido anteriormente.

Nestes termos solicita-se a autorização para a participação da(o) sua(seu) educanda(o) neste estudo.

Eu, _____, fui informada(o) sobre o objetivo e características do estudo. Na qualidade de Encarregada(o) de Educação, autorizo a participação da(o) minha(meu) educanda(o) _____ de maneira voluntária no estudo.

____ / ____ / ____

Encarregada(o) de Educação

Larissa Theil - Investigadora

Apêndice 03: Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre – Professora e Professor



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES/AS)**

Pesquisadora responsável: Larissa Zanetti Theil

Instituição: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Endereço: Avenida de Conímbriga, Santa Clara, Pavilhão 3, 3040-248 Coimbra

Telefone: 239 802 770

Eu, _____, docente da escola _____ concordo em participar do estudo: “**Equidade de género em Educação Física: um estudo dos processos de ensino e aprendizagem**”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será analisar o desenvolvimento e o planeamento do componente curricular Educação Física na escola, quanto aos seus processos e efeitos no género feminino, cujos resultados serão utilizados para fins de pesquisa e publicações científicas. Estou ciente de que a minha participação envolverá uma entrevista semiestruturada a qual será gravada e observações das minhas aulas.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informada(o) de que não existem riscos no estudo.

BENEFÍCIOS: Este estudo pretende contribuir para um aprofundamento da construção de uma escola mais democrática, alicerçada em uma postura no campo educativo em

torno da igualdade de oportunidades de ensino e aprendizagem para as(os) diferentes estudantes e estudantes.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. As(os) investigadas(os) do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar. Este Formulário de Consentimento Livre esclarecido será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome da(o) participante: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA(O) INVESTIGADORA(O):
Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comissão de Ética em Pesquisa da FCDEF/UC – Avenida de Conímbriga, Santa Clara, Pavilhão 3, 3040-248 Coimbra

Larissa Zanetti Theil – Investigadora responsável

Apêndice 04: Roteiro de entrevista as(aos) docentes.

Objetivos	Temas	Questões
<p>Identificar os comportamentos docentes em relação ao gênero das(os) estudantes. Recolher elementos caracterizadores da(o) docente relativos aos aspectos comportamentais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância do gênero em comportamentos, atitudes, interações da(o) docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você percebe diferenças entre a sua comunicação com rapazes e com raparigas? 2. Durante suas aulas, quem você acredita falar mais ou quem em geral domina as intervenções? são mais eles ou são mais elas? Na sua opinião o que leva a essa predominância (delas/deles)?
<p>Identificar as percepções (pensamento) da(o) docente acerca dos comportamentos das(os) estudantes quanto ao gênero. Recolher elementos caracterizadores da turma relativos aos aspectos comportamentais dos gêneros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância do gênero em comportamentos, atitudes, motivações, interações aproveitamento das(os) estudantes 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Em sua opinião, algum dos dois gêneros requer maior tempo de atenção e/ou tempo de comunicação durante as aulas de EF? (<i>feedbacks</i>, explicações mais detalhadas). Por quê? 4. Como você visualiza os níveis de empenho das raparigas durante as aulas de EF? E dos rapazes? 5. Ainda em relação aos níveis de empenho, existe predominância de um gênero quanto a participação ativa? Qual e por quê? 6. Descreva como você acredita que rapazes e raparigas se sentem em relação as aulas de EF? 7. Acha importante ou necessária alguma mudança de comportamento do gênero feminino em relação a postura e prática na aula de EF? <ol style="list-style-type: none"> a. Se sim, quais as mudanças acredita serem necessárias? b. E de que maneira(s) a(o) docente poderia contribuir\auxiliar para a mudanças de comportamento do gênero feminino nas aulas de EF?
<p>Saber como entendem e percebem o gênero nas atividades físicas e desportivas (conteúdos). Adequação de atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade física desportiva e gênero 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Quais são as matérias (conteúdos) mais trabalhadas durante as aulas de EF, e por quê? 9. Você acredita que as atividades práticas (conteúdos) preferidas pelos rapazes são diferentes das preferidas pelas raparigas? Se sim, quais você acredita serem preferidas pelas raparigas? E por quê?

física desportiva ao género e a genderização desportiva		10. Você acredita, que durante as aulas de EF são desenvolvidas e valorizadas de maneira igualitária matérias (conteúdos) associadas a um tipo de prática tipicamente feminino e/ou masculino? Ou você acredita que as práticas e vivências de um modelo sobrepõem o outro? Ou ainda, somente um dos modelos é evidenciado?
Percepção de equidade de género na EF escolar, especificamente, durante os processos de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • promoção da igualdade de oportunidades e resultados para ambos os géneros nas aulas de EF; • preocupação de considerar o género e equidade de género nos processos de desenvolvimento da EF. 	11. Durante seu processo de planeamento e desenvolvimento das atividades práticas e teóricas das aulas de Educação Física, você leva em consideração o fator género? Como você o considera durante esses processos? 12. Quais as ações práticas e ou desportivas você planeia e desenvolve de forma mista e quais separa por género? Quais as motivações/ intenções que te levam a preferir a separação dos géneros? A escolha leva em conta a competência física individual ou é mais padronizada pelo género ao qual pertencem? 13. Você percebe que existem processos (métodos) de ensino que podem ser mais eficazes para raparigas, ou seja, formas de organizar o ensino, exercícios, dando resultados diferenciadamente para elas? E para os rapazes? Justifique 14. Você acredita que a EF consegue proporcionar oportunidades de ensino equitativas para rapazes e raparigas? Justifique.
Percepção dos efeitos da EF escolar, especificamente, no género feminino	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos que a EF escolar produz e/ou reforça ao género feminino; • Relevância do género nos processos de aprendizagem e suporte a autonomia. 	15. Em relação ao processo de aprendizagem, você considera existir diferenças de aprendizagens entre os géneros? Se sim, qual e quais são essas diferenças? E como você percebe essa(s) diferença(s)? 16. Você acredita que a EF possa ser um ambiente facilitador para a percepção, mudança de hábitos e comportamentos do género feminino em relação a prática de atividade física e desportiva autónoma?
		17. Você acredita que as práticas de atividade física e desportiva desenvolvidas nas aulas de EF marcam e/ou acentuam estereótipos de género? Qual ou quais? E por quê? 18. Você seria capaz de relatar situações em que suas aulas podem, mesmo que de maneira involuntária, reproduzir estereótipos de género socialmente construídos?

<p>Recolher elementos referentes às percepções de comportamentos estereotipados (discriminatórios) quanto ao gênero nas diferentes vivências de sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repercussões de comportamentos e/ou atitudes discriminatórias quanto ao gênero nos processos da EF. 	<p>19. Muitos estudos apontam à existência de relações de gênero hierarquizadas nas aulas de EF com dominação masculina. Como você acredita que se estabelecem essas relações no cotidiano escolar?</p> <p>20. E quanto as(aos) estudantes? Como elas(es) se comportam em relação às imposições de relações hierárquicas de gênero: aceitam de maneira pacífica, por que assim preferem, sendo corresponsáveis por estas relações, aceitam de maneira pacífica pelo fato de não terem consciência clara do acontecimento, agem ativamente para o combate e desmistificação de tais atitudes?</p> <p>21. Você percebe algum tipo de submissão das raparigas às imposições dos rapazes, ou tentativas de dominação masculina durante as aulas? Se sim, consegue relatar situações que vêm à sua memória.</p> <p>22. Você acredita que suas ações durante as aulas de EF na escola podem interferir e/ou interferem nas relações e constituição de diferenças de gênero? Se sim, de que maneira as suas ações podem interferir ou interferem?</p> <p>23. E quanto as(aos) estudantes, como você acredita que elas e eles, constroem as relações de gênero nas aulas de EF?</p>
<p>Saber a opinião da(o) docente quanto aos objetivos da disciplina de EF, ao currículo e se estes são discriminatórios quanto ao gênero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • programa de EF e gênero 	<p>24. Entende ser o presente programa da disciplina de EF apelativo e apropriado tanto para rapazes como para raparigas? Justifique</p>

Agradeço a sua atenção e disponibilidade, além da sua preciosa colaboração neste estudo. Existe algo que ainda não foi referido e que acredita ser importante dizer quanto ao seu ponto de vista acerca das questões referentes aos processos de desenvolvimento da EF e seus possíveis efeitos no gênero feminino (na sua prática enquanto docente, no ambiente de ensino e aprendizagem, e/ou no ambiente da escola).

Apêndice 05: Roteiro de entrevista as(aos) estudantes.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E
EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DO DESPORTO

Estudo: Equidade de género em Educação Física: Um estudo dos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivo: Analisar e compreender o desenvolvimento da Educação Física na escola, quanto aos seus processos e efeitos no género feminino.

Bloco A

Caracterização da(o) estudante

Gênero: _____

Escola: _____

Turma: _____

Bloco B

01. O que você sente quando vai e/ou está nas aulas de EF? Esse sentimento foi sempre o mesmo ou modificou-se ao longo do tempo (se sim), devido a quê?
02. Nas aulas de EF, qual a atividade que você mais gosta de praticar e a que você menos gosta? Por quê?
03. Há quem considere existirem atividades físicas e desportivas mais adequadas a rapazes e outras mais adequadas a raparigas, outros entendem não ser assim e que todas as atividades físicas desportivas são adequadas a ambos os gêneros. Qual a sua opinião? Poderias dar alguns exemplos.
04. Você acha que as oportunidades para rapazes e raparigas praticarem desporto nas aulas de EF são as mesmas? (Fundamente a sua opinião).
05. Na sua opinião, a EF deveria ser separada para rapazes e raparigas ou não? Por quê?
06. Durante as aulas de EF como você caracteriza as relações que tens com as(os) suas (seus) colegas da turma? (Com quem prefere trabalhar).
07. Você percebe alguma diferença na participação e interesse de rapazes e raparigas nas aulas de EF? Se sim, qual(is)?

08. Você percebe alguma diferença no tratamento (interação) da(o) professora(os) em relação as raparigas e rapazes durante as aulas de EF? Se sim, qual(is)?
09. Você acha que ocorre algum tipo de preconceito/constrangimento nas aulas de EF em relação ao gênero? Se sim, você já passou por alguma situação dessas?
10. Modifica alguma coisa o facto de você ter uma docente ou um professor de EF?
11. Achas que as aulas de EF são apelativas a você? Se pudesses, o que sugeririas que modificá-las?
12. O que você aprende nas aulas de EF?
13. Você acha que raparigas e rapazes aprendem as mesmas competências nas aulas de EF? Ou você percebe alguma diferenciação?
14. O que você percebe e/ou aprende sobre as questões de género nas aulas de EF?
15. Quais os efeitos que você percebe que a EF produz em você? (como gosto de prática fora da escola, aprendizagem de conteúdos, habilidades motoras, ou você acredita que ela não vem produzindo nenhum efeito?)

Agradeço a sua atenção e disponibilidade, além da sua preciosa colaboração neste estudo. Existe algo que ainda não foi referido e que acredita ser importante acrescentar?

Apêndice 06: Dados da codificação da aula 01 e aula 02, com a utilização do instrumento de *Feedbacks* (comportamento da(o) docente), pela observadora, para testar a fiabilidade intra observador (número de repetições em uma aula de 60 minutos).

Dimensão	Categoria	Aula 1		Aula 2	
		Observação 01	Observação 02	Observação 01	Observação 02
Direção	Individual Masculino	31	30	30	27
	Individual Feminino	33	36	20	20
	Grupo Masculino	5	4	2	2
	Grupo Feminino	0	0	0	0
	Grupo Masculino e Feminino	5	4	13	13
Objetivo	Avaliativo	32	33	37	38
	Descritivo	23	22	17	16
	Prescritivo	11	11	10	10
	Interrogativo	8	8	0	0
Forma	Auditivo	43	42	52	50
	Audiovisual	21	21	9	10
	Áudio cinestésico	10	11	3	4
Emissão	Durante	56	57	56	55
	Após	11	10	8	9
	Retardado	7	7	0	0
Contexto	Simples	45	44	46	46
	Múltiplo	29	30	18	18
Conteúdo	Basquete	74	74	64	64

Apêndice 07: Dados da codificação da aula 01 e aula 02, com a utilização do SOTA (comportamento da(o) estudante), pela observadora em dois diferentes momentos, para testar a fiabilidade intra observadora (segundos).

Dimensão	Categoria	Aula 1		Aula 2	
		Observação01	Observação02	Observação01	Observação02
Atividade Motora	Atividade motora	360	340	540	540
	Esforço na tarefa adequado	350	330	380	380
	Esforço na tarefa inadequado	10	10	160	160
	Part. na tarefa adequado	350	330	380	380
	Part. na tarefa inadequado	10	10	160	160
	Inatividade ocasional	0	0	65	65
	Inatividade pausa	0	0	30	30
	Espera	170	190	0	0
Instrução	Atenção a informação	185	180	70	70
	Questionamento	25	25	0	0
	Demonstração	0	0	0	0
	Ajuda	10	10	40	40
Organização	Deslocamento	0	5	50	55
	Manipulação de materiais	70	70	0	0
Interação	Interação com a(o) prof.	30	30	75	70
	Interação com as(o)s colegas	50	50	10	10
	Conversa	0	0	0	0
Disciplina	Comportamento fora da tarefa	0	0	20	20
Outros	Outros	0	0	0	0

Apêndice 08: Dados da codificação das aulas, com a utilização do SOTA (Comportamento da(o) estudante, pela observadora e pelo observador em 2 diferentes momentos, para testar a fiabilidade inter observadores (segundos).

Dimensão	Categoria	Aula 1		Aula 2	
		Observadora	Observador	Observadora	Observador
Atividade Motora	Atividade motora	305	305	320	315
	Esforço na tarefa adequado	135	135	320	315
	Esforço na tarefa inadequado	170	170	0	0
	Part. na tarefa adequado	135	135	320	315
	Part. na tarefa inadequado	170	170	0	0
	Inatividade ocasional	10	10	0	0
	Inatividade pausa	40	45	0	0
	Espera	45	40	30	30
Instrução	Atenção a informação	295	290	40	45
	Questionamento	0	0	0	0
	Demonstração	10	10	120	115
	Ajuda	0	0	0	0
Organização	Deslocamento	35	40	0	0
	Manipulação de materiais	0	0	0	0
Interação	Interação com a(o) prof.	0	0	0	0
	Interação com as(o)s colegas	160	160	345	345
	Conversa	0	0	45	50
Disciplina	Comportamento fora da tarefa	0	0	0	0
Outros	Outros	0	0	0	0