

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SAMILE PIZZI

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E DE GÊNERO NA ESCOLA: O
DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DE UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E
SUAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

CHAPECÓ/SC

2024

SAMILE PIZZI

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E DE GÊNERO NA ESCOLA: O
DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DE UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E
SUAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de Dissertação apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Chapecó/SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudecir dos Santos

CHAPECÓ/SC

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pizzi, Samile

Cultura corporal de movimento e de gênero na escola: o debate científico acerca de uma concepção de conhecimento e suas possibilidades educacionais para a Educação Física escolar / Samile Pizzi. -- 2024. 138 f.

Orientador: Prof. Dr. Claudecir dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2024.

1. cultura corporal de movimento. 2. práticas corporais. 3. Educação Física escolar. 4. políticas educacionais. I. Santos, Claudecir dos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SAMILE PIZZI

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E DE GÊNERO NA ESCOLA: O
DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DE UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E
SUAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de Dissertação apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Chapecó/SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS
Presidente da banca/orientador

Prof. Dr. Alexandre Vanzuita (IFC – Camboriú/SC)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Pereira (UFFS)
Membro titular interno

Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol (UFFS)
Membro suplente

Às que virão.

AGRADECIMENTOS

Èṣù/Exu, por ter aberto alguns caminhos que pareciam sem saída. *Laroyê*. E forças que guardam a minha cabeça, Oṣun/Oxum e Ṣàngó/Xangô, por me guiarem.

Ao tempo, por me conceder o que foi necessário.

Aos meus pais, por inspirarem sensibilidade, pelo amor enternecedor. Com eles aprendi a importância de não se deixar intimidar pelas circunstâncias — quaisquer circunstâncias.

À minha irmã, companheira/cúmplice de vida [e de arquibancadas]. Pelos diálogos em que não se diz absolutamente nada. Por ter mantido minha respiração naquela madrugada que não tinha fim.

Ao meu melhor amigo de quatro patas [e língua azul], Winston. Que, sinceramente, é o verdadeiro parceiro desta escrita.

Ao meu melhor amigo, parceiro de alambrado de campos e de quadras [de noites lisboetas e de risos sem fim], que me inspira quotidianamente. De fato, eu amo quem eu sou depois dele.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claudécir dos Santos, por me fazer ser personagem desta escrita e que aceitou entrar em campo comigo, desbravando possibilidades.

Aos hiperbólicos enredos do jogo nosso de cada dia e aos líricos lances de efeito. Às causas perdidas. Aos contratos bem amarrados.

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é o nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que não podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos.

[...] Sem nos determos sobre nossa forma – nosso corpo – apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelem as razões do nosso comportamento [...].

Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas a unidade.

(Bertherat; Bernstein, 2010, p. 13-14)

RESUMO

Esta pesquisa teve início com o propósito de compreender e responder uma pergunta: em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero? A pesquisa buscou respostas a essa pergunta a partir de um estudo qualitativo que envolveu pesquisa bibliográfica e documental. Na esteira deste estudo, o objetivo geral da investigação assim foi descrito: analisar em que medidas e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem sido uma forma de resistência às experiências que reverberam desigualdade de gênero, nas aulas de Educação Física, a partir do Estado do Conhecimento. Guiado por essa problemática e objetivo geral, alguns objetivos específicos foram definidos: (i) perceber em que condições a cultura corporal do movimento é vivenciada na Educação Física escolar, e em que circunstâncias ela se torna uma forma de resistência às experiências que reverberam desigualdades de gênero; (ii) analisar em que medida a legislação voltada à Educação Física escolar, em especial a que se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugere a problematização de questões que tematizam as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social; (iii) descrever e interpretar como as produções científicas (teses e dissertações) que abordam a cultura corporal do movimento estão traduzindo os alcances dessa concepção no cotidiano da Educação Física Escolar; e, por fim, organizar os registros e as sínteses das categorizações com o interesse de contribuir para a continuidade dos estudos e da produção científica da temática investigada. A metodologia utilizada na pesquisa teve caráter qualitativo envolvendo teóricos basilares e suas produções sobre a cultura corporal do movimento; documentos sobre a Educação Física no Brasil; teses e dissertações sobre a temática pesquisada. A interpretação dos dados qualitativos e a revisão de literatura foram embasadas no *Estado do Conhecimento* (Morosini; Kohls-Santos, Bitencourt, 2021). A pesquisa está organizada em sete capítulos, e ao longo deles problematiza, analisa e interpreta questões acerca da temática investigada. Nas considerações finais destaca que a atuação docente nas aulas de Educação Física, bem como as vivências de crianças/adolescentes noutros ambientes, e aqui inclui-se o ambiente familiar, o círculo social e as experiências extraclasse, influenciam nos comportamentos e movimentações em sala de aula, bem como dialoga com o proposto pelas vivências da autora com o achado nas análises de dissertações e teses.

Palavras-chave: Cultura corporal de movimento; práticas corporais; educação física escolar; políticas educacionais.

ABSTRACT

This research began with the purpose of understanding and answering one question: under what extended and circumstances has cultural body movement become a form of resistance to experiences that perpetuate gender inequality? The research sought answers to this question through a qualitative study that involved bibliographic and documentary research. In line with this, the general aim of the investigation has been described as follows: analyze in what measures and circumstances the cultural body of movement has been a form of resistance to experiences that reverberate gender inequality in Physical Education from the *Estado do Conhecimento*. Guided by this issue and the general aim, several specific objectives were defined: (i) to identify the conditions under which the cultural body of movement becomes a form of resistance to experiences that perpetuate gender inequality; (ii) to analyze the extent to which Physical Education legislation, particularly that which is based on the National Common Curricular Base (BNCC), suggests the discussion of issues that thematize body practices in their various forms of codification and social meaning; (iii) to describe and interpret how scientific productions addressing the cultural body of movement are reflecting its integration into everyday school Physical Education; and finally, to organize the records and synthesis of categorizations with the aim of contributing to the continuation of studies and scientific productions on the researched theme. The methodology used in this research was qualitative, involving essential theorists and their works on the cultural body of movement; documents on Physical Education in Brazil; theses and dissertations on the researched theme. The interpretation of qualitative data and the literature review were based on the *Estado do Conhecimento* (Morosini; Kohls-Santos; Bitencourt, 2021). The research is organized into seven chapters, which question, analyze, and interpret issues related to the researched theme throughout. In its conclusion, it highlights that teaching practices in Physical Education, as well as children's and adolescents' experiences in other environments, including family, social, and extracurricular contexts, influence their behavior and overall movement in the classroom, while also dialoguing with the author's experiences and the analysis of dissertations and theses.

Keywords: Cultural body of movement; body practices; physical education in schools; educational policies.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 – Descritores e bases de dados: teses e dissertações	30
Quadro 2 – Etapas da preparação esportiva e os ciclos escolares	48
Quadro 3 – Descritores gerais das pesquisas realizadas sobre Educação Física escolar, cultura corporal de movimento e práticas corporais no Brasil, entre 2013-2023.....	62
Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas encontradas de acordo com os anos de publicações ..	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACBF	Associação Carlos Barbosa de Futsal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCM	Cultura Corporal de Movimento
EMI	Ensino Médio Integrado
FIFA	<i>Fédération Internationale de Football Association</i>
GIF	<i>Graphics Interchange Format</i>
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEFA	<i>Union of European Football Associations</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	IMPRESSIONES DE UMA PESQUISADORA ACERCA DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO	16
3	ORGANIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS	24
3.1	ESTADO DO CONHECIMENTO	26
4	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: QUAIS OS ALCANCES DESSA CONCEPÇÃO, DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA?	32
5	A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS SINALIZAÇÕES PARA AS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	43
5.1	REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	50
6	ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2023)	61
6.1	DIÁLOGOS ENTRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS CORPORAIS: TESES E DISSERTAÇÕES.....	65
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

Meninas/mulheres ocupam lugares contraditórios dentro dos discursos masculinizantes dominantes no sistema esportivo — e leia-se desde a Educação Física escolar, inclusive dos discursos sobre feminilidade que rompem expectativas tradicionais e desafiam essas estruturas dominantes. Embora as expressões de feminilidade e masculinidade sejam consideradas diferenças que nos constituem e nos identificam como homens ou mulheres, o gênero apresenta-se como uma expressão social na medida em que é constituído e legitimado no cotidiano, o que resulta na prerrogativa, quase “exigência”, de que homens e mulheres precisem agir de formas díspares para que suas ações sejam categorizadas como masculinas ou femininas. Esse comportamento tende a reforçar discursos de diferenças tidos como naturais, que categorizam, a partir do verbo poder: o que podem os homens e o que podem as mulheres.

O desporto é convencionalmente visto como residente em domínios distintos e até mesmo opostos para meninas/mulheres e meninos/homens. Embora práticas desportivas partilhem de regras e normas comuns, bem como treinamentos e técnicas corporais de desempenho, as características dos desportos que são incorporadas às práticas podem proporcionar a execução/realização estética do movimento, com finalidades competitivas ou de entretenimento, dentro das suas especificidades. Essas especificidades variam conforme as modalidades, o gênero, a faixa etária, o nível de competitividade ou a ausência de competitividade. De maneira mais crítica, essas práticas produzem elementos contundentes com arranjos sociais e arenas que reproduzem amarras ideológicas de natureza diversa. Noutras palavras, é a percepção do produto do desporto tido como uma lente amplificada da sociedade, em que as movimentações reverberam nele e tudo dele é reverberado.

As questões de gênero são parte integrante da lente amplificada de percepções em qualquer campo desportivo, incluindo as práticas associadas aos primeiros contatos com a Educação Física escolar e suas reverberações. Observando as concepções da Educação Física, com sua multiplicidade de conceitos, culturas, movimentos, valências físicas exploradas, materiais e implementos de atividades/jogos, desejos e pensamentos, em que medida esses elementos podem ser considerados centrais para compreender locais onde se manifestam e mantêm operações de poder?

Um exemplo é o futebol, cuja universalidade de regras cria um cenário ainda mais dramático. Como as regras são as mesmas em todo o mundo para homens e mulheres, isso elimina hipóteses que poderiam minimizar os impactos da desigualdade de gênero, já que as

condições do jogo são homogêneas. A heteronormatividade, como característica do futebol, traz uma crença de que masculino e feminino têm papéis de gênero inexoráveis, perpetuando ideologias de gênero e apelando para discursos que naturalizam e legitimam o privilégio e dominação dos homens na sociedade. Na melhor das hipóteses, a participação das mulheres pode acontecer, mas será limitada.

De modo semelhante, o contato de crianças e adolescentes com o esporte nas aulas de Educação Física na escola reflete questões que transcendem o conteúdo dos currículos escolares. As atividades pedagógicas realizadas nessas aulas não se relacionam apenas com o movimento corporal, mas também com o estabelecimento de relações políticas, sociais e culturais por meio de práticas corporais. Um olhar mais atento para a Educação Física escolar revela uma combinação extraordinariamente interessante, mostrando como ideias, sistemas de crenças e cultura se incorporam em práticas específicas. A contemporaneidade, caracterizada pela mudança de padrões na Educação Física e na prática dos esportes, juntamente com os debates acerca da identidade de gênero, constitui uma parte importante de uma conjuntura mais ampla. Modalidades como o futebol, por exemplo, ganham significado ao colocar a política em movimento e gerar debates que refinam ideologias mutáveis relacionadas ao discurso corporal, incluindo o efeito mediador de gênero.

Dentro desse contexto, a cultura corporal de movimento, ao se tornar objeto de estudo desta pesquisa, passou a ser observada como uma concepção de conhecimento que, como tal, oferece possibilidades para enfrentar desafios ainda presentes no cotidiano das escolas.

Entre os desafios discutidos estão aqueles que expressam questões de gênero. Foi em decorrência dessas questões que a pesquisa, inicialmente, teve como propósito responder à seguinte pergunta: em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero? A pesquisa buscou respostas a essa pergunta a partir de um estudo qualitativo, que incluiu pesquisa bibliográfica e documental.

O envolvimento com o debate científico fundamentado nessa concepção de conhecimento possibilitou a compreensão de que a vivência da cultura corporal de movimento abre um campo amplo para análises. Embora as investigações sobre esse tema tenham se ampliado nos últimos anos, ainda são tímidos os estudos que vinculam essa concepção de conhecimentos ao cotidiano escolar e ao que acontece nas aulas de Educação Física.

Após o estudo prévio das produções científicas sobre o tema, em um recorte temporal que compreende os anos de 2013 a 2023, evidenciou-se a necessidade de problematizar questões relacionadas às impressões da pesquisadora acerca da temática. Entre essas questões

estão os alcances da cultura corporal do movimento, tanto dentro quanto fora dos muros da escola; a presença dessa concepção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e as reflexões de gênero e práticas corporais na Educação Física escolar. Foi com base nessas reflexões que os seis capítulos da dissertação foram organizados.

A quantidade de capítulos, bem como o conteúdo que expressam, decorre do que preveem os objetivos específicos da pesquisa, em particular, os três primeiros, ou seja, (i) perceber em que condições a cultura corporal do movimento é vivenciada na Educação Física escolar, e em que circunstâncias ela se torna uma forma de resistência às experiências que reverberam desigualdades de gênero; (ii) analisar em que medida a legislação voltada à Educação Física escolar, em especial a que se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugere a problematização de questões que tematizam às práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social; e, (iii) descrever e interpretar como a produção científica (teses e dissertações) que abordam a cultura corporal do movimento está traduzindo os alcances dessa concepção no cotidiano da Educação Física Escolar. Além da previsibilidade desses objetivos, foi preciso pesquisar e discutir sobre assuntos que não se “encaixavam” em capítulos centrais sobre a temática, daí a justificativa para o conjunto de capítulos e subcapítulos que compõem a dissertação.

Sobre eles, cabe informar que no capítulo seguinte à Introdução, são descritas as motivações para esta pesquisa a partir das impressões e vivências da pesquisadora-autora como professora de Educação Física escolar, professora de futsal/futebol na iniciação, bem como vivências nos bastidores do futebol profissional masculino e de base, também masculino.

O capítulo três aborda os caminhos metodológicos da pesquisa, bem como os principais aspectos do Estado do Conhecimento. O capítulo quatro explora o contexto de “cultura corporal de movimento”, destacando a gênese dessa concepção na história da Educação Física escolar no Brasil; as defesas e críticas à concepção e a presença da cultura corporal de movimento na legislação e documentos oficiais que dispõem sobre a Educação Física escolar. A intenção desse capítulo, além de descrever e problematizar essa concepção, é fundamentar uma discussão sobre as implicações pedagógicas da cultura corporal de movimento na vida dos estudantes da educação básica tanto enquanto estão na escola quanto para além dela.

O quinto capítulo traz para a discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que está contida a cultura corporal de movimento como elemento imprescindível para orientar as aulas de Educação Física na escola, assim como as reflexões acerca do gênero e

seus enfrentamentos em ambiente escolar, especialmente vinculados às práticas corporais. A pretensão desse capítulo é refletir sobre a BNCC, a partir do que dizem as competências específicas para a Educação Física, interpretando-as à luz da realidade política, jurídica, econômica, social e cultural brasileira, e do que compreende a cultura corporal do movimento. Embora essa discussão já tenha sido introduzida no capítulo que trata da cultura corporal do movimento, debatê-la, com foco na BNCC, é uma ação profícua para melhor compreender e enfrentar os desafios correspondentes às demandas de nossa época.

No sexto capítulo, são exploradas as teses e dissertações analisadas no período entre 2013 e 2023, nas plataformas de busca da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e na base de pesquisa da Plataforma Sucupira, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A metodologia utilizada para análise desse *corpus investigativo* baseou-se no *Estado do Conhecimento* e propôs uma pergunta: em que condições a cultura corporal de movimento está sendo vivenciada na Educação Física escolar, e em que medida e circunstâncias ela tem se tornado uma forma de resistência às violências simbólicas que, historicamente, revelaram desigualdades de gênero. Utilizou-se as etapas do processo para determinar o escopo e o período de busca de informações, bem como as bases de dados que seriam utilizadas.

Por fim, as considerações finais apresentam os diálogos entre as proposições da pesquisa, os objetivos e os questionamentos lançados pela experiência docente da autora em relação aos achados nas análises das teses e dissertações.

2 IMPRESSÕES DE UMA PESQUISADORA ACERCA DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com o que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece. [...] Se, por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva ou ser agressivas ou duras, por outro elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões. [...]

E criamos as meninas de uma maneira bastante perniciososa, porque as ensinamos a cuidar do ego frágil do sexo masculino. Ensinamos as meninas a se encolher, a se diminuir, dizendo-lhes: “você pode ter ambição, mas não muita. Deve almejar o sucesso, mas não muito. Senão você ameaça o homem”. [...]

Ensinamos as meninas a sentir vergonha. [...] Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina; elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos. Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte.¹

Por muito tempo, acreditei que o futebol era esporte de homens. Mas como não acreditar? Era o que sempre foi dito, incessantemente. Até que eu cresci e descobri a verdadeira história do futebol e a existência do futebol feminino. Tal futebol, que não estava restrito aos campos de condomínios e praças como eu acreditava, era um futebol forte, determinado, formado por guerreiras, por mulheres em busca de realizar o prazer de fazer um gol, de gritar “é gol”, de chorar, de rir e de torcer².

Não é sobre futebol e futsal. Mas poderia ser! Assim como poderia ser sobre uma ampla conjugação do verbo permitir.

Como autora/pesquisadora situo-me como parte desta pesquisa, quando em mim está a *guria* que se debruça no alambrado de quadras e campos, com os olhos brilhantes rendidos aos lances, dribles, gols, e a mulher que circula entre campos e quadras, também como profissão, desde 2008. Minha trajetória começou na graduação em Direito, quando a temática violência, racismo e *doping*, a partir das consequências e responsabilidades imputáveis ao infrator e das competências da justiça desportiva e do poder judiciário, foi abordada no trabalho de conclusão do curso. Tão curioso quanto estudar leis no desporto, era o fato de ser uma mulher circulando nos ambientes de clubes de futebol — como se existisse, verdadeiramente, um espaço exclusivo de trânsito masculino na modalidade, o que me faz perceber, em muitos momentos, que o futebol é um assunto delicado para os meninos/homens. Recordo-me também, da experiência que vivenciei em 2009, no *Hamburger Sport-Verein* – clube de futebol da cidade de Hamburgo, na Alemanha – em dias de imersão à cultura do clube alemão e aos bastidores e preparações/operacionalizações em partidas pela *UEFA Cup* – naquela ocasião, contra a equipe do *Galatasaray Spor Kulübü*, da Turquia, e também em jogos pelo campeonato alemão.

O Direito Desportivo, como especialização *lato sensu*, tornou-se relevante num passado mais recente, quando já estava inserida num cenário em que a compreensão acerca

¹ Chimamanda Ngozi Adichie (2015).

² Schettino (2017, p. 13).

das negociações futebolísticas, com toda sua especificidade, se fez necessária. O futebol/futsal, além de uma torcedora, ganha uma pesquisadora apaixonada [ou uma apaixonada pesquisadora], quando no curso de Educação Física, em 2013, o esporte passa a ser parte da minha vida de maneira mais intensa – momento em que integro o grupo de pesquisa do Laboratório de Fisiologia do Exercício, da Unoesc/Joaçaba. Se antes o esporte era analisado em laudas e mais laudas de artigos, interpretações, contratos, doutrinas e julgamentos, passava a ser, também, vivenciado dentro de campo/quadra com o ensino e o treinamento esportivo, principalmente o treinamento na iniciação ao futsal e ao futebol.

Mas a relação autora-futebol/futsal ocorre muito antes de se desenhar o esporte como profissão. Poderia até ser uma crônica esportiva intitulada: *Eu não me chamo Paulo César*. Meu pai, um adepto do futebol, jogador dos campos amadores, torcedor do Grêmio, em 1985, decidiu que, se eu nascesse menino, me chamaria Paulo César (Carpegiani) – uma homenagem ao jogador colorado, volante do arquirrival dos pampas. Mas nasci guria, tricolor campeã mundial, colecionadora de cromos de Copas do Mundo e trocava os repetidos com os guris da rua; venerava o trio de meio de campo do rubro-negro carioca Adílio-Andrade-Zico, e percebi que o Sócrates do campo era muito mais interessante que o do livro de Filosofia, e que o futebol não tinha sujeito definido, cor, escudo, tampouco gênero. As disputas ocorrem dentro das quatro linhas e o respeito é uma prerrogativa do jogo – aspirações num céu sempre azul, mas com os pés no chão de terra vermelha. Uma guria que, inclusive, nunca soube como as questões de gênero e o patriarcado interferiam tanto no ‘campo’ de jogo.

E a frase acima envelheceu cedo demais.

Tanto é verdade que se faz necessário um capítulo específico para que uma mulher apresente sua autobiografia – ainda que breve – e sua relação com *um* futebol e com o esporte uma maneira geral. Este ‘prólogo’ busca mergulhar em uma temática sobre corpo, gênero, mulher e possibilidades numa cultura corporal de movimento, e, a partir disso, explorar o reverberar de movimentos, em seu mais amplo sentido. Agora, imaginemos uma professora de Matemática dissertando sobre álgebra. Dificilmente ela precisaria justificar o motivo de ter escolhido um enredo sobre álgebra, assim como um homem não precisaria de justificativas para escrever sobre futebol. Prefiro optar pelo melhor dos cenários e considerar que este estudo, cuja temática se encontra em minha trajetória, é quase uma autobiografia que justifica a escolha.

Num tempo distante daquelas primeiras coleções de cromos, noutra perspectiva minha em relação ao desporto, especialmente como um futebol, percebi um caminho que pode ser considerado até mesmo na contramão. O que para mim sempre foi *um* futebol sem gênero, fui

descobrimos ser um território em que os *donos* não se sentem muito à vontade em compartilhar seus locais de domínio — é como uma ‘ameaça’ ao mundo que sempre foi de sua dominância. E uma ameaça aceita, tantas vezes, pelas mulheres. Endossada pelas mulheres. Concomitante aos desafios que o futebol/futsal me apresentava, ao transpor para meu cotidiano, ao meu pertencimento ao futebol/futsal, questões de gênero, violências de distintas manifestações e o patriarcado se pronunciavam quase que aos gritos, todos os dias. Este tão popular futebol tem sua história (ainda que cheia de versões e contradições) rica e dramática, local e global, com caráter amador e profissional, enraizada em valores e discursos mais ou menos articulados pela identidade do jogo e pela moralidade masculina. Engana-se quem pensa que são vivências exclusivas dos ambientes de alto rendimento; os movimentos, ainda que discretos, podem ser percebidos em todos os níveis de práticas esportivas.

Poder perceber o jogo além do “óbvio ululante”³ tem uma magia ainda maior do que o êxtase proporcionado pelo futebol. Transitar em ambientes predominantemente masculinos traz à tona todas as perturbações entre o universo do futebol e o abismo estabelecido entre homens e mulheres. Não me aproximo, sumariamente, da mulher como atleta de futebol/futsal, mas poder pertencer, em muitos momentos ao jogo, além do “óbvio ululante” oscila entre o encantamento e os tantos atravessamentos. Em ambientes futebolísticos, as designações de ser mulher, branca, são garantias até a ‘segunda página’.

Oportunizar às meninas optar pelo futebol/futsal não é uma realidade em todos os locais do país, tampouco em clubes profissionais. Negligenciar a formação de meninas no futebol evidencia que ‘negligenciar’ é um verbo que quem tem história de opressão não pode conjugar. Assim como estabelecer em que momento e quem pode jogar, também faz do ‘estabelecer’ um verbo que não pode ser conjugado por quem tem passado pela opressão.

O lugar de fala também é um lugar delicado, já que existe um *check-list* para estabelecer quem pertence a que lugar. Estabelecer, novamente o verbo “estabelecer”. É sim uma temática sobre cultura corporal de movimento e Educação Física escolar, mas poderia ser, tranquilamente, sobre mulheres e o esporte, que pertencem ao esporte, ou que de alguma maneira não se tornarão atletas, mas que tiveram a oportunidade de praticar. Em que pese a interferência, influência e confluência da cultura corporal de movimento como possibilidades educacionais para a Educação Física escolar.

Digo isso porque sou a *guria* que fez do futebol/futsal a sua vida, e compreendeu que campo de grama ou piso rápido da quadra nem sempre são lugares tão confortáveis. Não tive

³ Expressão popularizada pelo escritor brasileiro, apaixonado por futebol, torcedor do Fluminense *Football Club*, Nelson Rodrigues.

passado no jogo nem de futebol, tampouco futsal. No máximo arriscava chutes em casa, distante de qualquer olhar. Alguns chutes em latinhas amassadas e não mais que isso — aliás, de vez em quando, as bonecas eram vestidas improvisadas para o jogo. A ausência de futebol/futsal em minha formação escolar, no Educandário Nossa Senhora das Graças e no Colégio Cenecista, resultou em o dobro de trabalho e dedicação para ‘aprender depois de grande’ e, ainda assim, fazer do lugar fora das quatro linhas um ambiente, aparentemente, mais confortável.

E, estranhamente, como torcedora que acompanha e consome futebol desde criança, nunca havia me perguntado: *as mulheres não jogam futebol?* Recordo vagamente de jogos da Copa do Mundo de 1990, já com mais lembranças dos de 1994 e, desde então, de todas as edições de Copas, campeonatos e torneios nacionais e internacionais, e todos relacionados ao futebol praticado por homens. Com alguns anos de atraso, a pergunta surgiu em 2019, durante a Copa do Mundo de futebol [feminino], e foi reformulada como: *as mulheres jogam futebol desde quando?*

É possível, por exemplo, ouvir que ‘*nós, brasileiros, somos o País do Futebol*’, e antecipando conceitos... e as mulheres não pertencem a este país? A história até aponta movimentos [não tão] discretos de jogos de moças adeptas do futebol outrora, mas a regulamentação do jogo feminino no Brasil tem recentemente 40 anos. O futebol. A classe gramatical do artigo que precede indica como se verdadeiramente o futebol, em todos os seus significados e significâncias, seja masculino dentro e fora do campo de jogo. E se o ‘o’ como artigo do masculinizado substantivo *futebol* já não mais atribui um sentido/gênero determinado, e se *um* [in]determina melhor o *futebol*, que seja *qualquer futebol*.

Isto posto, o encontro entre a Samile da década de 1990 e a Samile professora de Educação Física revela um fio invisível e resistente que deixou frente a frente a mesma perturbação. Em que momento deixei de vivenciar o futebol em minha infância/adolescência? Não como espectadora, mas como a colecionadora de cromos, como possibilidade de movimento, de prática, de escolha pela prática do futebol/futsal. Pode-se argumentar que é um lamento de quem gostaria de ter se tornado uma atleta de futebol, ou um desabafo com tons de frustração. Mas não é isso. É sobre permitir vivenciar um esporte que sempre fez parte, de alguma maneira, de minha vida — o que foi contextualizado como ‘cultura corporal de movimento’.

Não raramente, a publicidade, os comentaristas esportivos, os adeptos, os torcedores, entre outros, utilizam a frase “*não é só futebol*”, e há muito de verdade na frase, em todos os níveis de aprendizagem, desde as fases de iniciação, nos primeiros contatos até o rendimento.

Cito um relato enquanto professora de Educação Física, quando retorno ao Rio Grande do Sul, em 2017, ao pequeno município de Nonoai, no colégio em que atuei como professora de Educação Física — o mesmo colégio que me formou enquanto discente, ainda em tempos de 2º Grau (atual Ensino Médio). Esse colégio tinha uma conduta um tanto provinciana quando se referia ao futsal: meninas [muito] raramente jogavam. Foi constatado que o futsal era *quase* uma novidade. Paulatinamente, fui inserindo conceitos, textos e contextos que apresentavam às meninas uma possibilidade de jogo, desconstruindo um arquétipo do jogador [homem] de futebol/futsal. A história me parecia um tanto familiar, repetida. Mas até a segunda aula, porque as novas *Samiles* conheceram uma outra forma de vivenciar o futebol/futsal.

Os últimos quinze minutos das aulas práticas eram de súplicas ao ‘sagrado’ *rachão* — no *futebolês* indica uma partida informal, sem ritos de táticas e posicionamentos. Naquele contexto, o *rachão* funcionava muito mais como elemento de adaptação dos meninos às meninas no campo de jogo. Imbuído de muitos significados e simbologias, eles aprenderam que o espaço também pode ser ocupado por elas — num jogo leve, sem exigências, sem técnicas apuradas.

Aqui recorro dois episódios curiosos [mas com muitas camadas] sobre as movimentações das meninas com o futebol/futsal na escola: (i) no dia seguinte à aula de Educação Física, Antônio, sete anos, uma espécie de liderança da turma, encontra-me nos corredores da escola e argumenta: “*próxima aula vamos mais fortes para o jogo contra os meninos*” — referindo-se ao fato de que as meninas sentiam-se contrariadas com os times mistos e que preferiam encarar sozinhas os meninos nos *rachões*; (ii) com a formação de turmas extraclasse — escolinha de iniciação ao treinamento de futsal, Leo, colega de turma da Antônio e frequentador assíduo do futsal, durante as apresentações de quem seria a professora da escolinha e como se daria a dinâmica das aulas, seguido de um olhar fulminante, verbaliza: “*O quê? Uma menina vai dar aula de futsal?*” — à medida que as semanas passavam, tornei-me a treinadora-amiga do Leo e, no fim do ano, recebi uma carta dele com o agradecimento por ensinar a driblar, no imaginário dele, o Dybala (jogador de futebol e campeão do mundo com a Seleção Argentina em 2022). Mas o Leo [ainda] apresentava resistências às mulheres/meninas no futsal, noutro momento, na tentativa de chamar a atenção de um colega que não demonstrava a mesma destreza que ele na cobrança da falta: “*David, até a profe que é menina, sabe!*”.

Era muito mais que ensinar as meninas sobre a nossa história — e proporcionar a elas uma vivência com a modalidade, num contexto inserido na cultura corporal de movimento — e a nossa relação com o futebol/futsal, mas apresentar aos meninos que um universo que até

então para eles era somente deles, também pertence às meninas de igual maneira – sobre o futebol/futsal sem ser masculino ou feminino, sobre ser só o futebol/futsal. *Um* futebol, *um* futsal.

O futebol improvisado no pátio da escola passou a ser cotidiano – um saudoso futebol improvisado – que revisitava em tons nostálgicos o futebol de rua: quaisquer objetos transformavam-se em traves, ou ainda elas eram imaginárias... e seguiam discussões infinitas se o gol acontecia ou não (em dias chuvosos a direção da escola liberava o ginásio – e o futebol até poderia ser improvisado, mas a torcida era organizada).

Os meninos, num processo mais lento, compreendiam que as meninas fazem parte do jogo e as meninas, noutro processo, que elas pertencem àquele universo e podem aprender, também, com os meninos – e não houve mais problemas com as equipes mistas e disputas de gênero. E destaque: em tempos completamente diferentes, dois olhares extremos e que precisam encontrar-se.

Noutro momento, vivenciei a separação de grupos por sexo para as aulas práticas de Educação Física, que julgava ter sido deixada para trás, como num contexto provinciano que não pertenceria mais à realidade das aulas da disciplina. Entretanto, fui surpreendida durante os estágios da graduação em Educação Física, entre 2013 e 2016, assim como a experiência docente, durante um semestre, no Estado das Minas Gerais, com a dificuldade do trabalho com turmas mistas e a insistente separação da aula para meninos e meninas. As justificativas para as separações de gênero das turmas – apresentadas pelas direções das escolas, eram de que as meninas não gostavam das aulas práticas com os meninos por serem mais fortes e de que os meninos sentiam-se incomodados em ter que disputar o espaço com as meninas porque julgavam que elas eram menos competitivas que eles. E assim estive diante de uma das mais difíceis tarefas das aulas práticas de Educação Física: o campo das relações de gênero (e a mais difícil das tarefas, romper uma *cultura* alimentada pela direção da escola – alicerçada no *sempre foi assim* – de que as aulas obedecendo ao critério de divisão dos sexos seria a melhor maneira para conduzir a prática da Educação Física).

No futsal, os atravessamentos não estão distantes. Em 2020, no município de Carlos Barbosa/RS⁴, durante a especialização *lato sensu* em Ensino e Treinamento do Futsal, numa imersão na Associação Carlos Barbosa de Futsal (ACBF), em que o ginásio foi transformado em sala de aula, como um laboratório da vida real do futsal, outras percepções foram imprescindíveis para entender *onde estamos nós, afinal?* Foram acompanhados, analisados e

⁴ Município gaúcho considerado Capital Nacional do Futsal, de acordo com a Lei n.º 13.503, de 1º de novembro de 2017.

detalhados treinamentos de equipes das categorias de base Sub-17, Sub-20 e da equipe principal, todas masculinas. A disciplina que contemplava o futsal feminino, mesmo que ministrada por uma mulher, trazia na prática o time masculino. Nas escolinhas de iniciação, a partir de seis/sete anos, uma esmagadora maioria de meninos, com a presença de uma ou outra menina, com participações esporádicas e, no máximo até a categoria Sub-9. Outra constatação: não havia mulheres na gestão do clube, apenas as duas professoras das escolinhas Sub-7 e Sub-9 e a responsável pelo café e a limpeza do local. A perturbação insistente daqueles dias resumia-se em: “*onde estão as meninas e mulheres num dos principais clubes de futsal do mundo?*”. Ao tentar elucidar o questionamento, a resposta de um dos professores das categorias de base foi de que as meninas preferiam natação e *ballet*. E aquele momento se fez parecer a década de 1940... e senti que o próximo argumento seria o de que há esportes *incompatíveis com a natureza feminina*⁵, e neste caso o futsal, à época futebol de salão. Na ACBF, não há constância do time feminino até o momento, e a presença de meninas na escolinha ainda segue os mesmos movimentos da mesma maneira que outrora. A instituição segue como um dos maiores clubes de futsal do mundo. De futsal masculino.

Simone de Beauvoir (2016a, p. 53) faz compreender as possíveis razões para que as meninas ‘abandonem’ as práticas futebolísticas:

O que ocorre nesse período perturbado é que o corpo infantil se torna corpo de mulher, faz-se carne. Salvo em casos [...] a crise da puberdade inicia-se por volta dos 12 ou 13 anos. Tal crise principia muito antes da menina do que o menino e provoca mudanças muito mais importantes. A menina a enfrenta com inquietação, com desprazer. No momento em que se desenvolvem os seios e o sistema piloso, nasce um sentimento que por vezes se transforma em orgulho, mas que é originalmente de vergonha; subitamente a criança enche-se de pudor, [...]. Ela inquieta-se por sentir em si um ponto vulnerável [...].

Num determinado momento da qualificação desta pesquisa, fui questionada sobre se eu acreditava mesmo que o futebol praticado na Educação Física seria responsável pelo ‘nascer’ de um/a jogador/a de futebol. A pergunta se fez um tanto incômoda e soou curiosa, já que a interlocutora é uma referência em pesquisas no futebol feminino no país [do futebol]. Estava diante de um episódio que bem descreveria Nelson Rodrigues (1993, p. 113): “em futebol, o pior cego é o que só vê a bola”⁶. Da pergunta até o momento em que escrevo, passaram-se alguns meses, e foram tantos os exemplos de que os caminhos de meninas e

⁵ Em alusão ao Decreto-lei n.º 3.199/1941.

⁶ Certo e brilhante confrade dizia-me que “futebol é bola”. Não há juízo mais inexato, mais utópico, mais irrealístico. [...] A mais sórdida pelada é de uma complexidade shakespeariana. Às vezes, num corner mal ou bem batido, há um toque evidéssimo do sobrenatural. [...] Em futebol, o pior cego é o que só vê a bola (Rodrigues, 1993, p. 113-114).

futebol podem sim encontrar-se na escola. Afinal, por que o discurso de cultura corporal de movimento se distancia tanto do desejo de tornar-se uma personagem do desporto, e fundamentalmente, de uma menina tornar-se jogadora de futebol? Até que ponto a violência simbólica e a desigualdade de gênero manifestam-se por meio ou por consequência da [não] utilização plena da concepção de cultura corporal de movimento na Educação Física escolar?

Na esteira da formação futebolística, entre reflexões e inflexões, a iniciação no desporto aponta para questionamentos pessoais, uma vez que as gerações que vão defender o futebol brasileiro, teoricamente, já nasceram. As gerações da ginástica, do voleibol, do handebol, do atletismo, da natação, do futsal, do skate, do basquete, do tênis e de tantas outras modalidades já nasceram. E como vivenciarão a cultura corporal de movimento? Em que momento? Como terão contato com tantas possibilidades? Vamos contar com a sorte no privilégio e em políticas públicas que não vão chegar para todos?

Quem serão essas meninas? E de onde virão essas atletas? Como estabeleceremos as relações do futebol — e de tantas outras modalidades — com as meninas? Em que momento acontecerá o encontro das meninas com as quadras, os campos, a bola, os dribles, os lances, os gols? Onde acontecerá? Na escola como conteúdo da Educação Física ou na escolinha extraclasse? E quem não tiver acesso à escolinha extraclasse? Como será o encontro do futebol com as meninas indígenas, nas terras indígenas? E no campo, nos lugares mais remotos? A escola é, afinal de contas, um meio para oportunizar o conhecimento e a possibilidade de prática de modalidades esportivas? O que exatamente se quer dizer quando o esporte começa na escola? De que educação se fala quando os discursos bradam que o desporto deve apostar na educação? E a Educação, quer discutir com o esporte? A Educação tem a preocupação de incluir em seus debates a Educação Física escolar e o desporto?

A priori, este estudo buscava compreender em que medida a cultura corporal de movimento poderia ser vivenciada pelas meninas que buscariam o futebol como profissão. Entretanto, com a impossibilidade da pesquisa empírica, não foi possível, corroborada com o não entendimento ou a incompreensão de pesquisadores na etapa de qualificação desta pesquisa, optou-se pelo Estado do Conhecimento como prévia de outros e novos estudos, com novas abordagens que, porventura, possam existir.

Para todos os questionamentos levantados nesta seção, há uma série de respostas possíveis. Nos próximos capítulos, esta pesquisa abordará os caminhos metodológicos para atingir os objetivos propostos, bem como apresentará respostas que emergem dos desdobramentos da temática.

3 ORGANIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

A definição da trajetória metodológica foi imprescindível para que o objetivo de pesquisa desta dissertação fosse desenvolvido e alcançado. Revisitando o objetivo de elaborar um Estado do Conhecimento de pesquisas num diálogo entre cultura corporal de movimento, Educação Física escolar e práticas corporais, foi possível discutir as vivências da cultura corporal do movimento no ambiente escolar.

Para chegar aos objetivos e resultados previamente estabelecidos em uma pesquisa, é recomendável que, ao longo de sua trajetória, sejam traçados caminhos e métodos para buscar a resolução bem-sucedida das questões de pesquisa. Sobre esse processo investigativo, Gil (2002) destaca que:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. [...] Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (Gil, 2002, p. 17).

Destarte, as fases processuais que constituem uma pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento do estudo. Neste trabalho, a proposta é analisar em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero, a partir do Estado do Conhecimento.

Na busca por uma compreensão mais aprofundada, esta dissertação utilizou uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Essa escolha foi motivada pela necessidade de explorar diferentes aspectos relacionados ao tema principal da pesquisa. Embora a pesquisa tenha uma temática geral, ela abrange questões que, individualmente, poderiam justificar estudos adicionais. Assim, a análise qualitativa foi fundamental para investigar os diversos tópicos que compõem a temática abordada.

Sobre a pesquisa qualitativa, Esteban (2010) destaca que ela “constitui, na atualidade, um conceito amplo que faz referência a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo também numerosos métodos e estratégias de pesquisa” (Esteban, 2010, p. 125). No entanto, o autor também destaca que:

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é a sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. Os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo *localiza* sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta as suas questões no *mundo real* (Esteban, 2010, p. 129).

Como se vê, a tarefa de um/a pesquisador/a que opta pela pesquisa qualitativa é prestar atenção no contexto e não se desvincular da realidade. Conforme destaca Esteban (2010, p. 129), quem faz pesquisa qualitativa deve “desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam”. Isso é necessário porque “a experiência da pessoa é abordada de maneira *global* ou *holisticamente*. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis” (Esteban, 2010, p. 129). Em síntese, quando voltamo-nos para o que a presente pesquisa objetiva e o que se faz necessário para seu desenvolvimento, percebemos que essas perspectivas, apontadas por Esteban, justificam a escolha pela abordagem qualitativa.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta tem sua razão de ser, em especial por possibilitar o acesso e a retomada das produções literárias e científicas sobre a temática. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se, sobretudo, por ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. É claro que a pesquisa bibliográfica vai além dessa caracterização básica, pois ela também sinaliza aspectos teóricos e epistemológicos necessários ao desenvolvimento de uma pesquisa de cunho acadêmico, mas não queremos aqui nos alongar nessa descrição. A parte bibliográfica integra a pesquisa, ou seja, é parte dela, e a bibliografia utilizada na pesquisa explica-se por si a razão de sua escolha.

Considerando que a pesquisa problematizará questões acerca da cultura corporal de movimento, é importante que a metodologia mantenha o foco nessa concepção. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa adota um enfoque crítico dialético. Conforme Gamboa (2007, p. 189), esse enfoque “busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas interrelações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

Ao longo dos capítulos que compõem esta pesquisa, em particular no quarto capítulo, veremos que a concepção de cultura corporal de movimento considera o aspecto histórico-cultural como central para sua compreensão. Dentro desse contexto, o método dialético ganha relevância, uma vez que “as categorias de explicação e compreensão, consideradas em outras abordagens como categorias científicas separadas e independentes, caracterizando tipos

diferentes de ciência, na dialética implicam-se mutuamente” (Gamboa, 2007, p. 101). Essa abordagem dialética, fundamentada na descrição de Gamboa, está presente, nesta pesquisa, ao manter um diálogo contínuo entre as categorias de análise relacionadas à temática geral investigada.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Conforme já exposto no resumo, essa pesquisa visou responder a uma pergunta central: em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero, a partir do Estado do Conhecimento? No entanto, como também foi explicado no capítulo 2, e considerando a interação da pesquisadora com as condições para o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a necessidade de compreender como a cultura corporal do movimento tem sido pesquisada, problematizada e vivenciada na Educação Física escolar. É no contexto dessa preocupação que o Estado do Conhecimento passou a configurar-se como uma condição favorável e viável à pesquisa, uma vez que suas contribuições favorecem “tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Mas afinal, em que consiste o Estado do Conhecimento? No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o Estado do Conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Eis a razão pela qual o Estado do Conhecimento passou a integrar o caminho metodológico que deu vida a presente pesquisa. Ou seja, ao buscar respostas à pergunta inicial, verificou-se a necessidade de investigar o que está sendo produzido no Brasil (cientificamente falando) acerca da temática central – cultura corporal do movimento. Nesse contexto, percebemos que o Estado do Conhecimento, pelo que ele representa, teria grandes contribuições para a pesquisa.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos mais direcionados à aplicabilidade da investigação, as contribuições do Estado do Conhecimento, segundo Morosini, Kohlsantos e Bittencourt (2021, p. 61), requerem a observação de *etapas denominadas*. São elas: Bibliografia Anotada; Bibliografia Sistematizada; Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. As autoras observam que estas etapas “compõem a metodologia do Estado do

Conhecimento e precisam ser sistematicamente realizadas para que, ao final, seja perceptível o rigor científico despendido na pesquisa” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 61). No capítulo 6, antes da apresentação das análises e também em paralelo a elas, será descrito como essas etapas foram empregadas na presente pesquisa.

Nesse momento, seguindo as ponderações das autoras acima citadas (2021), é importante destacar que o emprego do Estado do Conhecimento implica na clareza do objetivo geral que conduz a exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção final do Estado do Conhecimento. Aqui, cabe reescrever o que dizem as autoras referente a esse objetivo. Assim dizem: “quando dizemos objetivo, não estamos falando em estabelecer o objetivo de uma pesquisa futura de mestrado ou doutorado, por exemplo, mas sim delimitar o que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema ou área de estudo” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 62).

No caso desta pesquisa, o que queríamos descobrir, por óbvio, se aproximava do objetivo geral da pesquisa de mestrado. Sendo assim, na aplicação do Estado do Conhecimento, o objetivo corrobora com o proposto pelo presente estudo, de analisar em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero, a partir do Estado do Conhecimento.

O recorte temporal escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi definido com base na busca de dados em uma das bases de dados selecionada. Especificamente, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, a partir de 2013, passou a vincular documentos e metadados das publicações à Plataforma Sucupira. Considerando essa realidade, optamos por seguir esse recorte histórico em função da representatividade da Plataforma Sucupira na avaliação dos programas *Stricto Sensu* no Brasil.

O período determinado pelo recorte temporal em uma pesquisa estabelece condições mais claras para sua concretude. Além disso, optamos por esse recorte, porque, conforme indicam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 62), “parece trivial, mas delimitar o escopo da pesquisa é fundamental para estabelecer o que chamamos de descritores ou termos de busca”. Nesse escopo, portanto, delimitamos o período de busca de informações, bem como as Bases de Dados que seriam utilizadas. O escopo ficou assim definido: a BDTD e a base de pesquisa da Plataforma Sucupira, da CAPES.

Na aplicabilidade do Estado do Conhecimento, há também um caminho conhecido como: *As Etapas do Procedimento*. A organização dessas Etapas é explicada por Raymond

Quivy e LucVan Campenhoudt (2004) na obra: *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Nessa obra, Quivy e Campenhoudt apresentam e descrevem as Etapas do procedimento a partir de um organograma, que se divide em três grandes, cada uma compreendendo várias subetapas: (i) ruptura — inclui as etapas de pergunta de partida (1) e a exploração (2), relacionadas às leituras e entrevistas exploratórias. A problemática (3) insere-se na etapa de ruptura, bem como da etapa seguinte, a construção; (ii) construção — contempla a problemática (3) e a etapa de construção e modelo de análise (4); e (iii) verificação — nesta etapa estão contidas a observação (5), a análise das informações (6) e as conclusões (7).

Seguindo as etapas de procedimento descritas acima, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), exemplificam em seus estudos como a Ruptura, a Construção e a Verificação acontecem em uma análise bibliográfica que se utiliza do Estado do Conhecimento. Seguimos as ponderações desses autores e aplicamos essas Etapas em nossa pesquisa. A verificação desse procedimento está presente no capítulo 6 que trata das análises das dissertações e teses.

Outra dimensão do Estado do Conhecimento é o que os autores Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) chamam de Qualidade Interna do Estado do Conhecimento. Esse aspecto diz respeito, por exemplo, à originalidade e à relevância das produções analisadas. Resgatando um estudo de Barbara E. Lovitts (2007)⁷, sobre *expectativas de desempenho para a dissertação*, as autoras apresentam dois exemplos de critérios e níveis de avaliação da revisão de uma tese e/ou dissertação.

Eis a descrição da aplicabilidade do Estado do Conhecimento nessa pesquisa. A configuração dessa aplicabilidade compõe o todo da pesquisa, mas poderá ser melhor compreendida no capítulo 6.

Para o processo de construção do Estado do Conhecimento, foram elencados alguns requisitos para esta pesquisa, sendo o primeiro passo a definição das palavras-chave, os descritores de busca, considerando a abrangência dos termos cultura corporal de movimento. Com o objetivo de restringir a temática em foco, foram delimitadas para realizar as buscas de pesquisas na seguinte ordem: (i) cultura corporal de movimento; (ii) Educação Física escolar; (iii) práticas corporais.

⁷ A autora destaca que o livro e o estudo em que ele se baseia procura (tradução livre) “tornar explícitas aos estudantes de doutoramento as “regras” implícitas para a avaliação final de todos os produtos educativos finais - as dissertações” – making the implicit “rules” for the assessment of the final of all final educational products-the dissertations-explicit to doctoral students” (LOVITTS, 2007, p. 6). Disponível em: <https://www.routledge.com/Making-the-Implicit-Explicit-Creating-Performance-Expectations-for-the/Lovitts/p/book/9781579221812>

A seleção destas palavras teve por objetivo filtrar a produção acadêmica desenvolvida com foco na temática desejada: a vivência da *cultura corporal de movimento* na Educação Física escolar. A definição do recorte temporal para coleta de dados utilizou como parâmetro as produções científicas – teses e dissertações, num período demarcado entre os anos de 2013 e 2023. A data definida como ponto de partida corresponde ao ano de início da atualização tecnológica da BDTD e da atualização do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE).

Por conseguinte, foi escolhido o setor de publicação, e nesse caso optou-se por realizar a pesquisa nas plataformas BDTD e na base de pesquisa da Plataforma Sucupira, da CAPES.

A próxima etapa consistiu em determinar estratégias de busca, em que foram utilizadas combinações de descritores conforme orientações das plataformas de periódicos⁸: *cultura corporal de movimento*; *Educação Física escolar*; *práticas corporais* (usados entre aspas e ligados pelo operador booleano *AND*). Na etapa seguinte, após esse primeiro levantamento automático de dados, foi realizada leitura analítica dos resultados obtidos — observando título, resumo, introdução e considerações finais —, em que foram selecionados 34 pesquisas correspondentes aos descritores supracitados. A partir dos resultados, após uma leitura detalhada que considerou o título, o resumo, a introdução, os objetivos da pesquisa, os aspectos metodológicos, os principais resultados e as considerações finais, foram selecionadas 21 pesquisas (Quadro 1), das quais três são teses e 18 são dissertações.

A ideia inicial era buscar apenas os trabalhos que expressassem no título o termo *cultura corporal de movimento*. No entanto, essa busca revelou-se insatisfatória, já que o número de pesquisas encontradas foi expressamente alto e, por se tratar de uma temática ampla, não correspondia aos propósitos desta pesquisa. A área da Educação Física explora o termo “cultura corporal” em diversos contextos, geralmente relacionados às questões de fisiologia e desempenho.

Assim, aplicando o descritor “cultura corporal de movimento” associado à “Educação Física escolar”, foi possível filtrar as pesquisas. Entretanto, para complementar o objetivo deste estudo, foram consideradas também as práticas corporais expressadas pela vivência nas aulas de Educação Física, buscando entender em que medida os três descritores se inter-relacionam.

⁸ A busca pelos descritores, da forma como foi inserida, trata-se de orientação da CAPES, em que as combinações funcionam com o operador booleano AND e quanto mais campos forem utilizados, mais restrito será o resultado da busca, bem como, a presença de aspas (") na busca, que indica uma busca por registros que contenham termos exatos.

<http://www.periodicos.capes.gov.br/metalibplus/help/#:~:text=Para%20buscar%20por%20uma%20frase,e%20frases%20na%20sua%20busca>.

Quadro 1 – Descritores e bases de dados: teses e dissertações

Descritores	BDTD	CAPES
Cultura corporal de movimento	72	113
Cultura corporal de movimento; Educação Física escolar	37	24
Cultura corporal de movimento; Educação Física escolar; práticas corporais	24	10
Total	34	
Considerando eixos para análise e excluídas as teses e dissertações que encontravam-se repetidas nas plataformas	18	03*
Pesquisas analisadas	21	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

(*) Foram excluídas as teses e dissertações repetidas, bem como aquelas disponíveis na plataforma CAPES que já haviam sido incluídas nos resultados encontrados na plataforma BDTD.

A constituição deste *corpus* ocorreu a partir de uma escolha de pesquisas, que incluíram no título, nas palavras-chave de indexação e/ou nos resumos, os termos: cultura corporal de movimento; Educação Física escolar; práticas corporais — associadas entre si. A opção pela busca dos termos concomitantes, a partir do operador booleano, é justificado pela necessidade de uma expressão estar relacionada, obrigatoriamente, ao *lugar/ambiente* (escola = Educação Física escolar) e *por meio de* (práticas corporais) serem contextos dependentes para a elaboração e construção desta temática.

Foram desconsideradas as buscas pelos termos *Educação Física escolar* e *práticas corporais* de maneira isolada, isso porque amplia os resultados sob um prisma de rendimento das aulas de Educação Física, ressaltando temáticas relacionadas à fisiologia do exercício, não contemplando aspectos que relacionam a cultura corporal de movimento a partir de um olhar enviesado sem que o foco sejam as implicações fisiológicas/cineantropométricas dos exercícios/jogos. Esta etapa de buscas permitiu excluir pesquisas de uma listagem inicial, em que a Educação Física escolar atribuía uma dimensão periférica aos eixos temáticos pretendidos nas buscas desta pesquisa.

Da mesma maneira, um dos estudos encontrados na plataforma CAPES foi excluído, pois o acesso ao arquivo contendo a dissertação na íntegra não estava disponível devido à restrições de acesso. Assim, identificamos 21 pesquisas (Quadro 2) que atenderam aos critérios de seleção estabelecidos, com base nos eixos de análise relacionados ao tema desta dissertação (cultura corporal de movimento — Educação Física escolar — práticas corporais). Foram consideradas elegíveis as pesquisas que abordavam o tema de interesse, de forma implícita ou explícita, enquanto forma excluídas as pesquisas repetidas e duplicadas presentes em ambas as plataformas de busca.

Os eixos para análise concentram-se na temática presente, inclusive na BNCC, acerca da cultura corporal de movimento e nas discussões sobre como ela é compreendida e contextualizada nas aulas de Educação Física. São eles: (i) relatos de professores sobre a compreensão e a vivência da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física; (ii) conteúdos da cultura corporal de movimento vivenciados nas aulas de Educação Física; e (iii) percepção dos elementos fundamentais comuns das práticas corporais.

4 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: QUAIS OS ALCANCES DESSA CONCEPÇÃO, DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA?

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da **cultura corporal**. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.⁹

Pedagogicamente a Educação Física deveria se interessar pelo mundo fenomenológico dos movimentos. [...] Finalmente, para o ensino da Educação Física Escolar numa concepção crítico-emancipatória, o interesse maior deve ser uma compreensão ampla do **se-movimentar humano** bem como a compreensão ampla das possibilidades educacionais do ensino deste.¹⁰

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa **cultura corporal de movimento** e o contexto histórico-social dos alunos.¹¹

Preliminarmente, é necessário contextualizar, de maneira sucinta, o cenário que antecede às contextualizações acerca da cultura corporal de movimento. A trajetória histórica da Educação Física revela a absorção de diversas ideias ao longo dos períodos. As oscilações acerca do caráter atribuído à prática esportiva no ambiente escolar são percebidas nas estruturas curriculares do país ao longo da história¹². O Art. 15, IX, da Constituição de 1937 (Brasil, 1937) estabelecia, como competência privativa da União, a fixação de bases e quadros da educação nacional, “traçando as diretrizes a que deve[ria] obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Dessa forma, cabia ao Estado definir os valores que a educação deveria promover. Ainda que, naquela época, a Educação Física fosse concebida como um componente curricular optativo, o Estado procurava controlar as formas como os alunos se movimentavam, pulavam e corriam (Else; Nadel, 2019)¹³. Inezil Penna

⁹ Coletivo de autores (1992, p. 27).

¹⁰ Kunz (2004, p. 102-104).

¹¹ Brasil (1998, p. 26).

¹² Os programas de Educação Física, no final do século XIX e início do século XX, estavam contidos nas agências estatais e formavam novas escolas e institutos para ‘treinar’ alunos e atendiam aos objetivos nacionais. Estes programas projetavam, inclusive, substituir quaisquer ‘hábitos’ indígenas ou africanos pelos europeus, sendo que, nas primeiras décadas do século XX, operavam embasados no pressuposto de que apenas os europeus tinham tradições de cultura física dignas de serem adotadas como política de Estado (Else; Nadel, 2019).

¹³ No decurso do século XX, as competições físicas, na forma altamente regulamentada a que chamamos de “desporto”, chegaram a assumir-se como representação simbólica da forma não violenta e não militar de competição entre Estados, e não nos devemos esquecer de que o desporto foi, desde o primeiro momento, e continua a ser, uma competição de esforços dos seres humanos que exclui, tanto quanto possível, ações violentas que possam provocar agressões sérias nos competidores [...] (Elias; Dunning, 1992, p. 45).

Marinho (1945, p. 10) observa que “a educação física sempre constitui um elemento indissociável da educação em todos os planos educacionais elaborados pelos principais filósofos, pedagogos ou legisladores”.

Embora o esporte não seja o significado de Educação Física, o sistema desportivo flerta com a Educação Física escolar. Castellani Filho (1999, p. 107-108), em sua tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, observa que “o sistema esportivo se vale da estrutura escolar como um local privilegiado para a iniciação esportiva e para o aprimoramento técnico esportivo”. Da mesma forma, Piccoli (2005, p. 504) argumenta que “o esporte e a Educação Física, não eram um fim em si mesmos, mas um meio de preparação para a vida”, destacando a importância da iniciação esportiva generalizada para crianças a partir dos seis anos. Piccoli enfatiza a vivência de jogos coletivos e competições esportivas, atribuindo à Educação Física um papel integral no processo pedagógico escolar.¹⁴

Nos anos que antecederam a década de 1980, havia uma expectativa de que o Brasil se tornaria uma potência esportiva mundial. De fato, o país vivenciou uma ascensão no futebol, destacando-se com a seleção masculina, que conquistou o tricampeonato mundial em 1958, 1962 e 1970. Após esse período, o futebol nacional enfrentou um hiato até 1994, quando voltou a conquistar a Copa do Mundo. Em seguida, o Brasil retornou ao jejum de títulos até a conquista do pentacampeonato em 2002¹⁵. Os esportes olímpicos também não alcançaram o

¹⁴ O desporto, tal como outras actividades de lazer, no seu quando específico pode evocar através dos seus desígnios, um tipo especial de tensão, um excitação agradável e, assim, autorizar os sentimentos a fluírem mais livremente. Pode contribuir para perder, talvez libertar, tensões provenientes do *stress*. O quadro do desporto, como o de muitas outras actividades de lazer, destina-se a movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitação de outras situações da vida, uma excitação mimétrica que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao desígnio imaginário contiver, como habitualmente acontece, elementos de ansiedade, medo — ou desespero. Nota do autor: Por vezes, o quadro imaginário do desporto como uma luta que é, em último recurso, um jogo, e como tal relacionado, apesar de diferente, com as lutas reais e os combates da vida das pessoas, deu origem à sugestão de que o desporto é uma imitação dos confrontos da vida real. Não é inteiramente irrelevante que neste contexto ocorra o problema da imitação, como acontece no contexto da arte (Elias; Dunning, 1992, p. 79).

¹⁵ É possível constatar que nas décadas de 1940 e 1950 houve um maior investimento estatal no esporte e, consequentemente, na vida desportiva dos cidadãos, implicando na construção de instalações que contemplavam desde a Educação Física ao esporte de rendimento, num movimento que apoiava e fomentava as equipes olímpicas, especialmente. Entretanto, a intrusão do Estado segregou a participação feminina a partir das proibições legais em modalidades como o rugby, as lutas, o futebol, entre outras. Conceitos estabelecidos pela medicina, pelos políticos e também pelos professores de Educação Física, rotularam um patriarcado renovado que contrapunha-se à expansão esportiva feminina que se fortalece a partir de meados do século XX. Concomitantemente às promoções e incentivos estatais de que a prática esportiva como sendo saudável e necessária, era temido como transgressor por atores estatais, pais e ativistas conservadores que consideravam a atividade física para as meninas como um lugar intermediário e perigoso, cujos discursos flutuavam na ideia de que o aumento das atividades das meninas fora de casa e dos limites da religião, da igreja, levaria à perdição. Da mesma maneira que, ressaltavam os efeitos da aptidão física das meninas sobre sua fertilidade e maternidade futura, sendo levado ao debate público e de especialistas que apontavam os benefícios de um tipo específico de

desempenho esperado, o que frustrou as expectativas de que o Brasil se tornaria uma potência esportiva mundial. Essa realidade diminuiu a euforia que havia sido depositada no esporte como um símbolo de identidade nacional.

Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança expressiva nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a dar prioridade ao segmento de primeira a quarta séries e também à pré-escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (Brasil, 1998, p. 22).

O aluno passou a ser visto como um ser humano integral e “reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas e políticas” (Brasil, 1998, p. 26). Além disso, ampliaram-se os conteúdos para incluir não somente práticas esportivas e modalidades específicas, mas também pressupostos pedagógicos mais humanos, que não se restringem ao desempenho e às competições. A característica altamente desportiva da Educação Física aparentemente perde força, já que seu espaço passa a ser compartilhado com temas diversos. No entanto, o esporte se incorpora como um dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Piccoli (2005, p. 508) considera que, até meados da década de 1980, o intenso debate com setores representativos da sociedade abordava a necessidade de incorporar a Educação Física e os esportes como um processo de introdução definitiva na educação geral e integral. Nesse contexto, foi elaborada uma política, “no período entre 1986 e 1989, orientada a romper com a ênfase nos objetivos de esporte seletivo de alto rendimento e concentrando esforços na participação de todos os indivíduos, independentemente de seu talento”.

Em 1985, o debate iniciado anos antes chegou a uma conclusão. Conforme Piccoli (2005, p. 508), “as atividades esportivas tinham como finalidade sensibilizar o aluno sobre a importância dessa prática, como fator de bem-estar e de participação regular. Atingindo esta meta, também seria um meio de descoberta e de desenvolvimento de novos valores desportivos”, que seriam direcionados e captados para o alto rendimento.

Isto posto, os anos de 1990 herdaram as discussões da década passada e manifestaram um interesse em “retirar o rendimento esportivo da escola” (Piccoli, 2005, p. 508). Consequentemente, foram incorporadas atividades além do esporte, como jogo, dança, ginástica, configurando uma proposta baseada na cultura corporal.

Iniciamos agora uma reflexão que, em grande medida, sinaliza e concentra as principais motivações e desafios desta pesquisa. Mas, antes de adentrarmos nas discussões que fundamentam essa reflexão, é importante esclarecer o conceito de *cultura corporal de movimento* e justificar nossa escolha.

É necessário fazer um apontamento sobre a contextualização preliminar acerca da cultura na educação. Valemo-nos dos escritos de Jean-Claude Forquin (1993, p. 11), que trata a cultura como uma palavra-chave da educação, afirmando que “este termo “cultura” é também um dos mais equívocos e mais enganadores. Observamos em seu espectro semântico uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um *pólo* normativo e um *pólo* descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista”:

[...] a cultura considerada como conjunto das disposições e das qualidades características do “espírito cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimento e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um sendo de “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. Na outra extremidade do campo semântico desta palavra, encontraremos, ao contrário, a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis” (Forquin, 1993, p. 11).

O autor supracitado complementa que, ao inserir a cultura na educação, entendida a partir do modo de vida, deve-se excluir todo julgamento de valor, apreciação e seleção. Segundo Forquin (1993, p. 11), “é preciso reconhecer que sempre, e por toda parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por intrinsecamente desejáveis, e que para isso nem todos os componentes de da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor”.

Para os/as mais familiarizados/as com a temática, as três epígrafes, em destaque no início do capítulo, já dão uma dica do desenrolar da discussão. Elas servem como uma síntese de um debate acerca da Educação Física escolar no Brasil, que teve início por volta dos anos de 1980, chegando a nossos dias.

A primeira epígrafe, extraída da obra: *Metodologia do ensino da educação física*, organizada e publicada pelo conhecido: *Coletivo de Autores*, em 1992, sinaliza e defende que a Educação Física, enquanto uma disciplina escolar, “tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Soares *et al.*, 1992, p. 34). A

segunda, da obra: *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de Elenor Kunz (2004), ressalta a ideia de que “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ humano” podem ser definidas como “cultura do movimento” (Kunz, 2004, p. 68). A segunda epígrafe faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN / Educação Física), de 1998.

A terceira epígrafe foi retirada de um dos documentos mais recentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), quando afirma que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. [...] Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da **cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 213).

Note-se que nos três/quatro casos, as palavras *cultura*, *movimento* e *corpo/corporal*, estão presentes. Ou seja, em três importantes referenciais que fazem apontamentos para as mais diversas explicações e compreensões sobre a existência e o papel da Educação Física escolar no Brasil, desde as últimas décadas do século XX até os dias atuais, embora haja divergências conceituais, também existem conexões entre eles.

Para estudiosos do tema, como Valter Bracht, uma forma adequada para a percepção das conexões desses termos, é a identificação do emprego deles nas defesas dos/as autores/as quanto à conceituação e explicação do papel da Educação Física escolar na vida de crianças, adolescentes e jovens. Seguindo esse raciocínio, segundo Bracht (2005), deveríamos focar na cultura. Ou seja, como são usadas diferentes formas de escrita, a exemplo de cultura corporal, cultura de movimento e/ou cultura corporal de movimento, então, uma maneira de não fugir do que se quer discutir quando se está tratando desse assunto, é concentrar-se no conceito de cultura.

Sobre isso, o professor e pesquisador Valter Bracht (2005), em um artigo intitulado: “*Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?*” faz a seguinte observação:

Como o tema está formulado na forma de pergunta, vou respondê-la, em tom um pouco provocativo, da seguinte forma: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? Em princípio, qualquer um, desde que cultura, ou

seja, desde que se coloque o peso maior neste conceito. Com isso quero na verdade dizer, que o conceito que, no meu entendimento, indica uma construção nova de nosso “objeto” é o de cultura. É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica (Bracht, 2005, p. 1).

Obviamente, e o autor também destaca isso, focar no conceito de cultura não significa dizer que “é absolutamente indiferente a utilização da expressão corpo ou movimento ou as duas” (Bracht, 2005, p. 1). Contudo, na literatura mais atual, mesmo quando as palavras *corpo*, *movimento* e *motricidade* são utilizadas para expressar diferentes ideias e pensamentos ou para defender teorias e teses específicas, elas, “isoladamente, não permitem definir com a clareza necessária a vinculação com a cultura” (Bracht, 2005, p. 1). O que se percebe é que “tanto a expressão corpo como movimento exigem tratamento conceitual, no bojo do qual podem assumir um significado que transcenda ou não sua conotação biológico-naturalista, e também, um tratamento demarcatório (definições)” (Bracht, 2005, p. 1). Independente do direcionamento conceitual, o aspecto cultural estará presente na definição.

Nesse sentido, é importante notar que a necessidade de um tratamento demarcatório, ou seja, a procura por definições e usos de conceitos que melhor expliquem determinadas defesas de ideias e convicções, quando acompanhada da percepção dos alcances da cultura, não exclui a compreensão de que “as manifestações corporais são expressões inequívocas da cultura” (Oliveira, 1998/1999, p. 10). Para Oliveira (1998/1999), a Educação Física tem um papel fundamental no quadro da organização da cultura, mas, para tanto, é preciso que ela – a Educação física – se disponha a compreender a cultura em toda a sua plenitude.

A problematização feita por Oliveira (1998/1999) acerca das manifestações corporais são expressões inequívocas da cultura e fazem parte das reflexões do autor em um artigo com um sugestivo nome: *Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica?* Conclui-se que a resposta do autor, embora não escrita com essa palavra, é sim. Isso porque, sua proposição é a de que:

Mantidos os conteúdos clássicos da Educação Física e contemplados os seus conteúdos emergentes, ambos expressão objetivada da consciência histórica, frutos da própria dinâmica da produção cultural, os programas escolares de Educação Física sejam desenvolvidos a partir da corporalidade do homem na sua dimensão mais ampla. Essa perspectiva supera a visão do homem-motor e pensa o homem a partir da sua construção histórico-cultural. [...] Sem sombra de dúvida esse é o espaço da Educação Física na escola, da educação infantil ao Ensino Médio (Oliveira, 1998/1998, p. 10-11).

Essas concepções, bem como as problematizações que elas suscitam, têm acompanhado estudantes e profissionais da área da Educação Física nas últimas décadas. Tanto é que a Competência número 1 (das 10 Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental) da BNCC (2018) assim está descrita: “Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (Brasil, 2018, p. 223). Mas quando foi que toda essa discussão teve início?

Para responder a essa pergunta, precisamos voltar à década de 1980. Foi nesse período, conforme Souza Junior *et al.* (2011), que o conceito de cultura corporal começa a ser utilizado no Brasil. No estudo que Souza Junior *et al.* (2011) realizaram sobre o Coletivo de autores e a cultura corporal em questão, a partir de entrevistas com membros do Coletivo de Autores, é feito o seguinte destaque:

Identificamos que o conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha (Taffarel; Escobar, 1987; Castellani Filho, 1988; Soares, 1996; Almeida, 1997) (Souza Junior *et al.*, 2011, p. 395).

É importante perceber que, segundo o próprio Coletivo de Autores (1992), a introdução da cultura corporal surge com a necessidade de superar uma perspectiva de Educação Física centrada na aptidão física. Na visão do Coletivo de Autores, “a perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (Soares *et al.*, 1992, p. 24).

Frente a essa realidade, para superar essa perspectiva que defendia a Educação Física como uma disciplina voltada à exploração da *aptidão física*, o Coletivo de Autores passou a debater sobre a necessidade de uma nova perspectiva. Assim, emergiu o que eles chamaram de “uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de Crítico-Superadora” (Soares *et al.*, 1992, p. 24). Eis aí o contexto de emergência da cultura corporal.

A cultura corporal, embora ecoasse nas lutas pela redemocratização do país e nos anseios de uma educação democrática, laica, viu-se diante de críticas que sinalizavam para uma possível volta ao velho dualismo corpo-mente. Um dos expoentes dessa crítica foi Elenor Kunz. Em uma entrevista dada a Nivaldo David, em 2006, Kunz afirmou que passou a criticá-la por entender que “Justamente quando queríamos – com a discussão sobre o corpo –

diminuir as influências do dualismo antropológico de longa história na humanidade, a dicotomia mente – corpo, acontece isto, um verdadeiro reforço a esta ideia” (David, 2006, p. 5).

Na entrevista a David, Kunz explica as motivações pelas quais passou a utilizar o conceito de cultura de movimento. Assim diz o autor: “como já vinha insistindo na questão do movimento humano como objeto central para a nossa área, encontrei, na literatura alemã, o conceito de cultura de movimento, com uma certa sustentação teórica para tal. Passei, então, a utilizá-lo em lugar de cultura corporal” (David, 2006, p. 5). Essa insistência na ideia do movimento humano, segundo o próprio Kunz, fez com que, ao encontrar na literatura alemã o conceito de cultura de movimento, passasse então a redefini-lo em acordo com sua compreensão. Assim, em 1994, com base em Dietrich e Landau, Kunz redefiniu cultura de movimento como sendo:

Todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, tudo isso podemos definir como a cultura do movimento (Kunz, 2004, p. 68).

Para explicar a perspectiva que passou a defender, Crítico-Emancipatória, Kunz fez uma retomada da história da Educação e de suas principais tendências. Nesse apanhado, tratou da concepção Biológico-Funcional; Formativo-Recreativa; Técnico-Esportiva; e, a quarta concepção a qual vincula seu trabalho, denominada de Crítico-Emancipatória. Concepção essa que “busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (Kunz, 2004, p. 107).

O debate acerca dessas concepções e as críticas a elas encontrou um campo fértil com o processo de redemocratização do Brasil e as novas conjecturas vislumbradas para o Brasil ao longo das décadas de 1980 e 1990. Na esteira das discussões sobre a educação brasileira, surgiram documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei n.º 9.394 LD/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Assim sendo, nos PCNs (da Educação Física), conforme está descrito na terceira epígrafe, passou-se a utilizar a expressão **cultura corporal** de movimento como uma categoria definidora da Educação Física escolar. Depois disso, os documentos que surgiram ao longo das primeiras décadas do

século XXI, até a BNCC de 2018, passaram a reproduzir a ideia de cultura corporal de movimento.

Seguindo o que dizem os documentos, a Educação Física deve sugerir e direcionar um conjunto de saberes que permita aos estudantes “interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global” (Brasil, 2018, p. 221). E aqui surge uma nova questão, qual seja: se a cultura corporal do movimento está, de fato, sendo empregada nas aulas de Educação Física escolar, tanto professores quanto estudantes deveriam estar em condições de perceber, por exemplo, “os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (Brasil, 2018, p. 222). Esse é apenas um exemplo, extraído, inclusive, da BNCC/2018, mas existem outros que espelham uma Educação Física escolar que nem sempre refletem às sinalizações da cultura corporal do movimento.

E quais as implicações dessa não reflexão? Por experiência, é possível dizer que as implicações são perceptíveis nos diferentes tipos de violência, entre elas a violência simbólica que, por consequência, contribui para as desigualdades de gênero.

É sabido que o esporte é considerado um instrumento de valorização da Educação Física, já que esse componente curricular é tido como a possibilidade da prática de modalidades esportivas no ambiente escolar, ou seja, o esporte se impõe à Educação Física escolar (Bracht, 2000). Entretanto, faz-se necessário observar as distinções do esporte quanto a sua finalidade. No ambiente escolar, o esporte apresenta-se como uma prática participativa, que observa orientações e atende habilidades descritas em documentos que direcionam os currículos escolares, enquanto o esporte de rendimento forma e extrai do atleta seu potencial máximo para fins competitivos. Mas é notório que os conceitos pertencentes a competição são abordados de maneira discreta e imbuídos em jogos de iniciação nas aulas de Educação Física¹⁶, como, por exemplo, os jogos categorizados pela BNCC como jogos de invasão, entre

¹⁶ O conceito da dinâmica de grupos de desporto refere-se a jogos como processos, isto é, ao padrão fluido e dinâmico formado, por assim dizer, como “corpo e alma” pelos participantes interdependentes no jogo em desenvolvimento. É um padrão que os praticantes formam com todo o seu ser, ou seja, intelectual e emocional, e não só fisicamente [...], consideramos também que o processo de jogo depende da tensão entre dois jogadores ou grupo de jogadores, ao mesmo tempo antagonistas e interdependentes, que se mantêm entre si num equilíbrio dinâmico. E este equilíbrio de tensão é conceptualizado de uma maneira mais correcta se o considerarmos como equilíbrio desencadeado entre opostos, num complexo global de polaridades dependentes. [...] (i) a polaridade global entre duas equipas em oposição; (ii) a polaridade entre ataque e defesa; (iii) a polaridade entre cooperação e tensão entre as duas equipas; (iv) a polaridade entre cooperação e competição em cada equipa; (v) a polaridade entre o controlo externo dos jogadores, a vários níveis [...]; (vi) a polaridade entre identificação afectuosa e

eles basquetebol, handebol, futsal, futebol, cujo critério do jogo é estabelecer uma equipe vencedora^{17 18}.

Os questionamentos que concomitantemente emergem e dialogam a partir da cultura corporal de movimento transitam nas repercussões e provocações (*in*)confluentes no cotidiano de estudantes da educação básica, a partir da Educação Física escolar como um “lugar” de possibilidades para o desenvolvimento de atividades promovedoras de diferentes oportunidades entre elas, inclusive perceber o esporte como uma delas¹⁹. Em epítome, a emergência da temática proposta neste estudo passa pela compreensão do significado e vivência da cultura corporal de movimento na vida dos/as estudantes da educação básica. Essa vivência se dá em diversos momentos e lugares da vida escolar, mas, no caso desta pesquisa, o “lugar” e/ou “momentos”, acerca da cultura corporal de movimento, são as aulas de Educação Física.

A problematização e compreensão acerca das imbricações dessas relações poderá clarear algumas dúvidas e “dar luz” à realidades de ordem mais complexas, como as questões que envolvem violências simbólicas que reverberam desigualdades de gênero. Em minha trajetória no mundo de esporte e nas escolas como professora de Educação Física, tenho observado que há diferentes formas de violências, na maior parte das vezes simbólicas, que reverberam desigualdades de gênero. Contudo, cabe a indagação: e se essas questões pudessem ser debatidas como um “lugar” para o “cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas

rivalidade hostil em relação aos oponentes; (vii) a polaridade entre o prazer da agressão manifestada pelos jogadores e a limitação imposta pelo jogo sobre esse prazer; (viii) a polaridade entre flexibilidade e rigidez das regras (Elias; Dunning, 1992, p. 302-303).

¹⁷ No caso da lógica do sistema esportivo, o rendimento almejado é o máximo, não o possível ou o ótimo, considerando as possibilidades individuais e dos grupos. No sistema esportivo, o próprio rendimento máximo tornou-se o objetivo a atingir. Dessa forma, os meios (técnicos) alcançam grande centralidade neste sistema. Há um enorme investimento no desenvolvimento técnico que permitirá o máximo de rendimento que permitirá, por sua vez, sobrepujar o adversário. Esta lógica aparece já no processo de iniciação esportiva, de forma muitas vezes inconsciente (Bracht, 2020, p. 16-17).

¹⁸ [...] Num jogo de futebol, a configuração dos jogadores de uma das equipas e a dos jogadores da outra equipa são interdependentes e inseparáveis. De facto, formam uma única configuração. Se falamos de um jogo-desporto como uma forma específica de dinâmica de grupo, referimo-nos à modificação global da configuração dos jogadores de ambas as equipas. Poucos aspectos da dinâmica de grupo do futebol revelam, com tanta nitidez, a relevância dos jogos-desporto como modelos para a dinâmica de grupos em muitos outros campos. Uma característica fundamental não só do futebol mas praticamente de todos os jogos-desporto é que se constitui um tipo de dinâmica de grupo que é originado por tensões controladas entre, pelo menos, dois subgrupos [...] (Elias; Dunning, 1992, p. 282).

¹⁹ Cabe mencionar que ao cruzarmos ou contrapormos o esporte nas suas diferenças entre o esporte praticado na escola e o de rendimento, em algum – ou muitos momentos – será discutido e associado as características e conceitos inerentes à esportivização, ou seja, há como dissociar a essência de cada uma das perspectivas mas, ao mesmo tempo, há aproximações que não os distanciam – percebe-se em características como rendimento individual, a competição que opõe jogadores, equipes, times, os conceitos de vitória e derrota, entre outros.

finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (Brasil, 2018, p. 213)?

Esse questionamento reflete as interações da pesquisadora com atletas de dirigentes esportivos de diferentes clubes de futebol do Brasil e estudantes de Educação Básica durante as aulas de Educação Física. No entanto, o alcance do questionamento extrapola as experiências do dia-dia. Quando nos voltamos para a concepção de cultura corporal de movimento e a percebemos como uma orientação à Educação Física escolar, entendemos que ela implica em uma dimensão do conhecimento a ser vivenciada nas aulas de Educação Física nas escolas.

Neste estudo, focar nas práticas esportivas, muitas vezes associadas ao conceito de cultura corporal de movimento, é o que Elias e Dunning (1992) antecipam. Eles argumentam que os estudos relacionados ao esporte devem ser analisados simultaneamente aos estudos da sociedade, pois aquele sem este pode resultar em análises desprovidas de contexto.

5 A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS SINALIZAÇÕES PARA AS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Base Nacional Comum Curricular trouxe a contextualização de *cultura corporal de movimento*, numa tentativa de que os alunos não obtivessem uma competência esportivizada, mas pudessem aprender outras práticas e desenvolvê-las como um campo de possibilidades. O desporto escolar e as diversas práticas da Educação Física não podem, portanto, servir aos propósitos do desenvolvimento sistemático de habilidades, ou seja, práticas pedagógicas projetadas para treinar e desenvolver habilidades específicas do esporte, por exemplo, e até mesmo no esporte proporcionar possibilidades.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 218), para fins de organização das unidades temáticas, “o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que não seja a finalidade da Educação Física na escola”. Isso ocorre porque, “para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.)”. Para tanto, a BNCC delimitou as habilidades, privilegiando oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. De acordo com o documento,

[...] a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (Brasil, 2018, p. 475).

A partir dos pressupostos supracitados e considerando o alinhamento com as competências gerais da BNCC, bem como as competências específicas da área das Linguagens, foram estabelecidas competências as quais o componente curricular da Educação Física deve garantir, objetivando, especialmente, ampliar a consciência acerca dos movimentos corporais. A expressão cultura corporal do movimento é retomada na competência específica cinco (5) da BNCC para o Ensino Médio. O texto traz como objetivo “compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal do movimento [...]” (Brasil, 2018, p. 487).

Cada conjunto de práticas da cultura corporal de movimento (danças, lutas, ginásticas, esportes e jogos) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de praticar e significar a cultura corporal de movimento é objeto de aprendizagem da área, a fim de proporcionar aos jovens incorporar a cultura corporal de movimento em seus projetos de vida de forma crítica e consciente (Brasil, 2018, p. 487).

Ao percebermos o esporte como unidade temática da Educação Física em diversas etapas de ensino, devem ser considerados movimentos corporais como uma esfera de atividades em que deveria haver harmonia e igualdade de oportunidades. No contexto desta pesquisa, esses movimentos deveriam ser trabalhados desde o Ensino Fundamental para serem reforçados no Ensino Médio, atendendo ao que “é fundamental [para] que os jovens tenham experiências corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens que são objetos de conhecimento da área” (Brasil, 2018, p. 487).

Assim como no rol de competências específicas para a Educação Física apresentadas na BNCC do Ensino Fundamental, as competências para o Ensino Médio arrolam diversas habilidades que devem ser observadas, como:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças. (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento. (EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 487).

O enunciado da competência cinco (5) da BNCC para o Ensino Médio traz a expressão “diversidade”²⁰. No texto, fica perceptível que, em nossa época, há um tensionamento na vivência de práticas corporais como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Desesportivizar a Educação Física – e aqui o termo “desesportivizar” não deve ser confundido com “desportivizar”²¹, já que é utilizado no sentido de deixar de ser preponderantemente esportivizada – é parte de um movimento que, por volta da década de

²⁰ Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2018, p. 487).

²¹ A transição dos passatempos a desportos, a “desportivização”, se é que posso utilizar esta expressão como abreviatura de transformação dos passatempos em desporto, ocorrida na sociedade inglesa, e a exportação de alguns em escala quase global, é outro exemplo de um avanço da civilização (Elias; Dunning, p. 42-43, 1992).

1980, fez com que a Educação Física assumisse uma roupagem baseada na contextualização de cultura corporal de movimento. Segundo Surdi e Costa (2018, p. 18), “a Educação Física se apresenta como campo de possibilidades, pois tem o corpo como enfoque de suas intervenções pedagógicas”. Nessa direção, Bourdieu (2004, p. 138) complementa: “as relações com a linguagem parecem-me estar muito próximas daquilo que são as relações com o corpo”.

Em *Coisas Ditas*, Bourdieu (2004a, p. 219) afirma que “é preciso passar pelas palavras para ensinar determinadas coisas ao corpo, se, quando se fala ao corpo com palavras, são as palavras precisas teoricamente, cientificamente, aquelas que fazem o corpo compreender melhor [...]”. Inclusive, n’algumas vezes, o corpo é capaz de transmitir de maneira mais adequada significados e descrições pretendidas pelas palavras²².

Caminha (2018, p. 8), por sua vez, relaciona os conceitos de corpo, cultura e esporte, afirmando que a Educação Física se manifesta como linguagem através do corpo:

O corpo produz cultura e é produzido por ela. Não há corpo sem um útero cultural. Aquilo que é da ordem do dado (natural) e do criado (cultural) se entrelaçam para formar o humano. Nessa perspectiva, o esporte não é apenas a realização de movimentos performáticos, mas gestualidades com possibilidades infinitas de interpretações. O esporte é a expressão do corpo que entrelaça em seus movimentos aspectos biológicos, tecnológicos e culturais.

[...]

É por meio do corpo que a educação física enquanto jogo, esporte, ginástica, dança e luta se configura como linguagem. Todas essas práticas corporais são produções da vida sensível, que produz elaborações simbólicas que significam e ressignificam a existência. O corpo se torna historicidade, logo se revela enigmático e carente de traduções. As explicações da ciência que segue o paradigma objetivista não consegue eliminar os mistérios do corpo (Caminha, 2018, p. 08).

Assim, justifica-se o pertencimento das práticas corporais à Área das Linguagens, pois se consideram os “textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2017, p. 212). A Educação Física é um componente curricular que explora práticas corporais e seus significados sociais, como expressões das capacidades individuais, desenvolvidas por diversos grupos ao longo da história (Brasil, 2017). As práticas corporais, por sua vez, contemplam três elementos: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (Brasil, 2017, p. 2011).

²² Bourdieu (2004a, p. 220), considera que “a disciplina corporal é o instrumento por excelência de toda espécie de ‘domesticação’: sabe-se o uso que a pedagogia dos jesuítas fazia da dança. [...] O gesto, segundo o paradoxo do comediante ou do dançarino, reforça o sentimento que reforça o gesto”.

Para Nóbrega e Medeiros (2009), a linguagem é a expressão das nossas relações com o outro. As autoras completam que essa linguagem, vista como expressão do corpo e do ser, revela que “as práticas corporais disponibilizam significações capazes de operar sínteses provisórias e de reduplicar o conhecimento do corpo em áreas como a Educação Física” (Nóbrega; Medeiros, 2009, p. 728).

Num embate com as pretensões da cultura corporal de movimento, estão as tantas estratificações produzidas pela Educação Física. As restrições e limitações ficavam/ficam evidentes à medida que proporcionam poucas oportunidades para que alunos possam criar, experimentar e vivenciar novas ou diversas atividades. Isso torna pouco provável que os alunos desenvolvam percepções críticas, adquiram novos conhecimentos e ampliem seu entendimento sobre suas próprias vidas enquanto partes de uma sociedade. Para Bordieu (2004, p. 185-186):

[...] A escola, lugar da *scholé*, do ócio, é o local onde práticas dotadas de funções sociais e integradas no calendário coletivo, se convertem em *exercícios corporais*, atividades que são o seu próprio fim, espécie de arte pela arte corporal, submetidas a regras específicas, cada vez mais irredutíveis a qualquer necessidade funcional, e inseridas num calendário específico. A escola é o lugar por excelência do exercício que se diz gratuito e em que se adquire uma disposição distante e neutralizante perante o mundo social [...]: a ginástica faz do corpo um uso que, como o uso escolar da linguagem, é o fim em si próprio.

Em *O corpo tem suas razões*, de 1976, Thérèse Bertherat (2010), com a colaboração de Carol Bernstein, utilizar a metáfora “*um pé não sabe por onde anda o outro*” para exemplificar como, na tenra idade, não sabemos como agem as partes do corpo entre si, como se organizam, quais suas funções e possibilidades. Destaca, assim, a importância do acervo motor e do repertório de movimentos:

Adquirimos desde cedo um repertório mínimo de gestos, nos quais não pensamos mais. Durante o resto da vida, repetimos esses movimentos sem criticá-los, sem lembrar que são apenas uma amostra de nossas virtualidades. Como se tivéssemos aprendido só as primeiras letras do alfabeto e ficássemos satisfeitos com as poucas palavras que com elas podem ser formadas. Neste caso, não só o vocabulário seria reduzido, mas também a capacidade de pensar, raciocinar, criar (Bertherat; Bernstein, 2010, p. 67-68).

Ainda que os currículos e conteúdos de Educação Física apresentem-se insuficientes, eles proporcionam, muitas vezes, as únicas oportunidades para os alunos, especialmente meninas, terem contato com o esporte e se exercitarem rotineiramente. Considerando um país como o Brasil, com dimensões continentais, a maneira como meninas e meninos têm contato,

convivem e praticam esportes é diferente em cada cenário e localidade. Por exemplo, a maneira como moradores de uma aldeia indígena têm contato e praticam o futebol é diferente daquela observada em municípios de pequeno porte – até mesmo as zonas rurais mais longínquas –, e ambas são extremamente diferentes de cidades maiores, capitais e metrópoles, onde o acesso às escolinhas de futebol e aos jogos profissionais em estádios e ginásios é mais viável.

No futebol²³, por exemplo, e retomo a possibilidade como prática possível nas aulas de Educação Física, João Batista Freire (1998, p. 108) defende que a modalidade em ambiente escolar regular ou ainda em escolinhas específicas “deve contribuir para que a pessoa que o aprende possa usufruir dele na sua vida cotidiana, em sua vida de cidadão”. Revisitando a concepção de *cultura corporal de movimento*, o autor destaca que ela proporciona “oportunidades para desenvolver a inteligência prática, a inteligência conceitual, as relações com os outros, os sentimentos, a motricidade”.

Valendo-se do exemplo do futebol, dialogaremos brevemente sobre as questões do desenvolvimento da criança e do adolescente a partir do modelo proposto pela FIFA (Benézét; Hasler, 2018). Num documento disponibilizado e denominado *Youth Football* e adaptado para a realidade educacional brasileira, podemos perceber a importância de serem preservadas as fases de desenvolvimento de acordo com as faixas etárias. Isso porque, o mesmo documento da FIFA indica que o período destinado à iniciação (por volta dos seis a 12 anos) corresponde à etapa em que a criança vivenciará a ludicidade das práticas e descobrirá a necessidade de dominar ações, técnicas, movimentos, interações com os companheiros de equipe e a superar seus adversários. Nessa etapa, destacam-se os exercícios de coordenação, agilidade e flexibilidade, bem como jogos de reação e mudanças de direção. Já no período de formação preliminar é que se encontra a etapa chave na formação esportiva, conhecido como “idade de ouro” para o desenvolvimento de qualidades técnicas, táticas fundamentais e desenvolvimento psicológico em relação às ações e reações do jogo. Nessa etapa, serão explorados os

²³ No caso de um jogo de futebol, movimento e emoção estão intimamente ligados um ao outro, pelo menos na situação dos jogadores. Mesmo o público tem um campo de possibilidades maior para transmitir os seus sentimentos entre si e os jogadores, por intermédio de movimentos, incluindo os da língua, dos lábios e das cordas vocais. Porém, não só o futebol, mas o desporto, de uma maneira geral, possui o carácter de um combate mimético controlado e não violento. Uma fase de luta, ou conflito de tensão e excitação, que pode ser exigente em termos de esforços físicos e de técnica mas que pode também ser, em si mesmo, hilariante, uma libertação das tensões e dificuldades da rotina exterior ao lazer é, habitualmente, seguida de uma fase de decisão e de alívio do conflito de tensões, quer seja pelo júbilo da vitória ou pelo desapontamento da derrota (Elias; Dunning, 1992, p. 83).

[...]O processo do jogo é exactamente este: uma configuração dinâmica de seres humanos cujas acções e experiências se interligam continuamente, representando um processo social em miniatura. Um dos aspectos mais esclarecedores do modelo profundamente dinâmico de um jogo de futebol é o facto de este ser constituído pelos jogadores de ambos os lados, em movimento (Elias; Dunning, 1992, p. 87).

fundamentos técnicos, o sentido tático individual e os princípios básicos do jogo, como concentração, atitudes mentais, autoconfiança, gestos técnicos e conceitos intrínsecos ao jogo. Num período posterior, entre 15 e 18 anos, ocorre o refinamento das qualidades adquiridas, que refletirão nas escolhas esportivas posteriores, independentemente das escolhas, inclusive do esporte de rendimento (Benézét; Hasler, 2018).

Quadro 2 – Etapas da preparação esportiva e os ciclos escolares

Ensino Fundamental I 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano	Ensino Médio	Ensino Superior
Iniciação	Formação preliminar	Formação	Formação posterior
Fases do desenvolvimento da aprendizagem			
1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
Iniciação	Formação preliminar	Formação	Formação posterior
6 a 11/12 anos	12/13 a 15 anos	15/16 anos a 17/18 anos	18/19 a 21 anos
Psicomotricidade/prazer	Técnica mental	Tática mental	Específico individual
Condição física básica		Constituição atlética e física	

Fonte: Benézét; Hasler, 2018

O quadro contido no encarte da FIFA sobre o futebol juvenil relaciona as fases do desenvolvimento esportivo no futebol com as respectivas faixas etárias e etapas escolares. Entretanto, poderíamos associar à quaisquer modalidades, bem como à quaisquer movimentos, uma vez que o esporte, de maneira generalizada, é um importante elemento educativo no processo de formação e desenvolvimento de crianças e jovens — desenvolvimento motor, gestos técnicos, cultura de movimento, entre outros potenciais fatores. O próprio esporte de rendimento inspira-se nas etapas de desenvolvimento da Educação Física escolar (Benézét; Hasler, 2018).

A partir do diálogo estabelecido entre João Baptista Freire (1998), supracitado, e o documento da FIFA (Benézét; Hasler, 2018), é explorado o critério de desempenho nas atividades/jogos e traz uma crença de que os meninos são naturalmente predispostos aos melhores desempenhos, ao rendimento aguçado, enquanto às meninas cabem aspectos frágeis. Contudo, aproximar-se deste equivocado contexto com a competitividade, torna ainda mais dificultoso o processo de igualdade de oportunidades entre gêneros. Isso ocorre porque o acesso e/ou as oportunidades de vivências na Educação Física escolar e desenvolvimento das meninas, por exemplo, pode não ser correspondente ao dos meninos por questões multifatoriais, mas, também, pelas resistências encontradas pelas meninas em determinadas práticas corporais/esportivas que são consideradas mais ‘propensas’ aos meninos.

Um corolário dessa suposição de supremacia masculina nas aulas de Educação Física são certos tipos de linguagem que também são comumente utilizados para reforçar atitudes competitivas e reforçar as estratificações de grupos e subgrupos que se estabelecem no ambiente escolar. Reforço: a competitividade, em toda a sua amplitude e significância, não deve ser utilizada como justificativa e fundamento para a desigualdade de gênero.

Noutra percepção, as vivências adquiridas em ambientes distintos à escola, influenciam e reverberam em experiências que serão vivenciadas pelos alunos, maximizando e estratificando meninas e meninos, numa abordagem que não somente dirige-se ao gênero, mas que, numa visão amplificada, recebe influência de classe social, da cultura do privilégio, das possibilidades e oportunidades. Bourdieu (2007, p. 53) indica que as desigualdades reais considerando ensino e cultura transmitida noutros ambientes, ainda que se trate “todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

Bourdieu (2007, p. 53) propõe interrogarmos sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdade — e ele aborda como desigualdades sociais, mas aqui será transposta para uma visão maximizada das desigualdades —, “[...] a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato [...], em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios”.

Há um proselitismo nas linhas e entrelinhas da BNCC de que o conceito de cultura corporal de movimento, trabalhado nos conteúdos da Educação Física, corresponderia ao explorar as diversas formas de expressão do corpo — é o que explicita o documento. Entretanto, esse acesso a um amplo universo cultural de conhecimentos citado na BNCC é vivenciado, principalmente, nas práticas corporais, sendo que, a partir delas e nelas, estão/são refletidas, também, as diferenças de gênero e as desigualdades de muitas naturezas. Explico: as práticas corporais trazem consigo contextos de desigualdade na participação das aulas, nas relações de gêneros, nos demonstrativos de habilidades corporais, na exclusão de alunos a partir de um critério de competitividade, no acesso à prática, entre outros. Não se pode considerar que a cultura corporal de movimento seja um conceito utópico nos conteúdos da Educação Física escolar. Entretanto, as reflexões de gênero estão imbricadas nas práticas corporais, e a falta de experiências influencia no [não] desenvolvimento de habilidades corporais e na percepção da cultura corporal de movimento como uma abordagem educacional significativa.

5.1 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gênero é uma forma específica de corporificação social. A característica distinta do gênero é que este se refere a estruturas corporais e processos ligados à reprodução humana. Gênero envolve um conjunto de práticas sociais humanas [...] Só podemos começar a entender o gênero se compreendermos o quão próximos os processos sociais e corporais se encontram. Nascemos em sangue e dor e nascemos em uma ordem social²⁴.

Fazemos nosso próprio gênero, mas não somos livres para o fazermos como quisermos. Nossa prática de gênero é poderosamente formatada pela ordem de gênero em que nos encontramos²⁵.

Quando se observa o esporte na escola a partir da perspectiva de gênero, estabelece-se um padrão cultural no qual as modalidades que propõem um contato físico maior durante o jogo são associadas aos meninos, ressaltando a virilidade, enquanto esportes que demandam contato físico moderado, como voleibol, ginástica e dança, são direcionados às meninas. Sendo assim, faz-se necessário o entendimento de que, consoante Colling (2014, p. 27-28):

[...] A categoria gênero começou a ser utilizada para denunciar a discriminação que a mulher sofria em todos os níveis e teve como objetivo principal introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Esta categoria de análise permite reescrever a história, levando em conta o conjunto de relações humanas, sempre lembrando que a relação entre os sexos produz saberes e verdades.

Connell (1995) afirma que gênero, de maneira ampla, refere-se à forma como as diferenças sexuais e as capacidades reprodutivas são integradas à prática social e ao processo histórico. Ele molda como essas características corporais são vivenciadas socialmente. A autora acrescenta que, por meio dessa lógica, “as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) com certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de movimentar, e assim por diante”.

Dois aspectos dessa complexidade são particularmente importantes para se pensar sobre a masculinidade. Em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. Devemos essa compreensão especialmente a Freud, que enfatiza a presença da feminilidade dentro da personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres

²⁴ (Connell; Pearse, 2015, p. 113).

²⁵ (Connell; Pearse, 2015, p. 156).

e que analisou os processos de repressão pelos quais essas contradições são tratadas (Connell, 1995, p. 189).

O que a cientista social australiana Raewyn Connell (1995, p. 190) — nascida Robert William Connell —, quer dizer é que, ao considerarmos condutas e comportamentos, “os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como oposto”. Essa pressão procede das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, até mesmo, dos empregadores.

Beauvoir (2016a, p. 77) postula que, para as meninas, apenas “alguns esportes continuam a ser acessíveis; [...] A esportista não sente nunca o orgulho conquistador de um menino que fez o outro encostar os ombros no chão”. Às meninas cabem as modalidades que não imprimam desafios²⁶. No contexto desta dissertação, essa condição dominante dos homens expressa ao universo futebolístico, transfere às mulheres pertencentes ao futebol características de subordinação e de um jogo menos emocionante, cuja simbologia associada à virilidade torna-se frágil, estabelecendo que o futebol masculino é tratado como a regra e o futebol de mulheres um subproduto. Seria uma “[...] representação do mundo, como o próprio mundo, é operação dos homens; eles o descrevem do ponto de vista que lhes é peculiar e que confundem com a verdade absoluta” (Beauvoir, 2016, p. 203).

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. Esta condição servia os interesses dos homens, mas convinha também a suas pretensões ontológicas e morais [...] (Beauvoir, 2016, p. 199).

Beauvoir (2016, p. 95) entende que “o mundo sempre pertenceu aos machos”, e sempre que houver duas categorias humanas, será designada oposição, necessidade de impor-se uma à outra, “se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher. Mas que privilégio lhe permitiu satisfazer essa vontade?”.

Mesmo que a Educação Física esteja sobre alicerces sexistas, a disciplina permite introduzir o esporte a um grupo mais amplo de meninas. Altmann (2015) observa que os

²⁶ [...] a narrativa convencional vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira. Isso subestima de forma lamentável a energia, a atividade e a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento. Essa visão subestima os prazeres e as emoções de se entrar num mundo generificado (*gendered*) e de se apropriar da masculinidade — prazeres que são muito claros, por exemplo, nas narrativas autobiográficas sobre homens e esportes ou sobre homens e carros (Connell, 1995, p. 190).

conhecimentos relacionados à Educação Física movimentam-se e modificam-se ao longo tempo, com novos delineados e contextos a partir das reformulações pedagógicas, cujas movimentações refletem e são refletidas nas, e a partir das, relações de gênero. Segundo Altmann (2015, p. 20),

Na escola, a educação física é uma disciplina com características práticas, que predominantemente trabalha seus conhecimentos por meio do corpo, da aprendizagem dos gestos e das dinâmicas dos jogos ou demais conteúdos. Porém, não só os corpos estão em movimento durante as aulas de educação física. Também estão em movimento os conhecimentos cujo acesso deve ser garantido a todos os estudantes.

Quando observada a divisão de conteúdos, a Educação Física contempla esportes, jogos e atividades físicas de maneira ordenada, subdividida em grupos tipificados e variados, mas é evidente que os esportes de invasão (futebol, futsal, handebol e basquete) são os que mais exemplificam a estratificação entre os alunos quando observados os critérios de desempenho e, de certa maneira, a desigualdade de gênero. Em contraste, a dança e os jogos cooperativos são relegados pelos alunos. No caso da dança, especificamente, é explorado o preconceito de gênero: *‘dança é coisa de menina’*. Estabelecendo um padrão comum no esporte em que aos meninos é direcionada a prática de esportes competitivos e que enaltecem o desempenho físico, enquanto meninas devem optar por atividades mais ‘femininas’ ou jogos adaptados quanto aos aspectos competitivos. É o que observo ao longo dos anos na presença das meninas nas aulas em que o conteúdo trabalhado é o futsal, ou ainda as atividades pré-desportivas que trabalham elementos como chutes, passes, movimentações de jogo, em que são enaltecidas a *cultural dominância masculina* na modalidade esportiva.

Isso implica, conforme Bourdieu (2001, p. 206), na dominação que assume “a forma de emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade)”. Altamann (2015, p. 24) escreve que

[...] os estudos de gênero têm problematizado o caráter natural e biológico dos corpos e das diferenças entre homens e mulheres. Seria um engano pensar que o corpo é regido por leis fisiológicas que escapam da história e da cultura. O corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos também dentro dos currículos escolares.

Fato é que, conforme Bourdieu (2004, p. 155), não devemos esquecer que a escola não é simplesmente um local onde “se aprendem coisas, saberes técnicas, etc., é uma instituição que atribui títulos, quer dizer direitos, e confere no mesmo ato aspirações”. Se, conforme propõe Badrić (2011), as habilidades motoras do indivíduo são caracterizadas como um

sistema complexo que é percebido no movimento humano, suas características são dependentes, especialmente, do seu desenvolvimento e para cada habilidade motora existe um período considerado sensato em que o desenvolvimento fluirá. São exemplos: (i) excelente noção espacial; (ii) capacidade de manutenção da atenção; (iii) antecipação visual; (iv) reconhecimento de padrões (de jogo, movimentações, de ações); (v) capacidade analítica e leitura de jogo, independentemente da modalidade; e, (vi) tomada de decisões.

Em que pese, Badrić (2011) indica que o desenvolvimento das habilidades motoras é dado desde o nascimento, num processo contínuo. Mas, se tratando de fases como adolescência e juventude, nem sempre a exposição aos estímulos é a mesma para meninos e meninas – como, por exemplo, as relações de meninos e meninas com a prática do futebol. Makro Badrić observa que as dinâmicas de crescimento de ambos é um dos aspectos que provoca a variabilidade no desenvolvimento das habilidades motoras, embora trate-se de um processo regular às exigências exercidas sobre o corpo e aumentem/melhores conforme avança a maturação.

Quando jogam futebol, por exemplo, as crianças agem de acordo com certas regras que elas mesmas constroem ou que aceitam dos mais velhos. Há, por trás dessa conduta, contudo, uma ampla estrutura motora, incessantemente ativada durante tais jogos. Mesmo sem estar consciente disso, o indivíduo corre, salta, gira, grita, abaixa-se, etc., de maneira a tornar possível a realização das formas mais sofisticadas do jogo de regras.

Entre as múltiplas funções cumpridas pelo jogo, destaque-se uma muito especial. Diante de uma situação nova, para adaptar-se o sujeito exercita aquilo que já aprendeu. Na prática, todavia, não é possível separar adaptação de jogo, pois enquanto brinca a criança aprende incessantemente (Freire, 1994, p. 118).

Se o cérebro tende a ser mais propenso a aprender/desenvolver habilidades em um estágio inicial, embora possamos aprender quando adultos, ainda que com respostas mais lentas, essa informação, quando relacionada às práticas esportivas pelas meninas, demonstra que a equação “*meninas x esporte*”, por exemplo, não vai apresentar um resultado. Isso porque os meninos desde muito cedo são incentivados ao jogo²⁷ – ou aos fundamentos dele – enquanto as meninas só terão contato de maneira tardia com a modalidade. Por isso, não se deve, equivocadamente, atribuir à escola um papel nulo no desenvolvimento e na aproximação das meninas com quaisquer modalidades, pois este contato, doravante, pode direcionar para uma prática de desporto desconhecido.

²⁷ É por volta dos 13 anos que os meninos fazem um verdadeiro aprendizado da violência, que desenvolvem sua agressividade, sua vontade de poder, seu gosto pelo desafio; é exatamente nesse mesmo momento que a menina renuncia aos jogos brutais (Beauvoir, 2016a, p. 77).

Helena Altmann (2015), ao escrever sobre as relações de gênero na Educação Física escolar, menciona que, num passado não tão distante, e em algumas escolas ainda hoje, é possível perceber que meninos e meninas participam separados em aulas práticas de Educação Física. Critérios como o caráter prático da disciplina, o conteúdo sobre o corpo, a perspectiva biológica, as diferenças de habilidades entre meninos e meninas foram/são algumas justificativas para as divisões nessas aulas. Mas, evidentemente, o gênero deve ser considerado um importante marcador social de diferenças nas aulas de Educação Física, especialmente pelo espaço escolar e as relações estabelecidas com o jogo serem instrumento privilegiado de observação das relações entre meninos e meninas.

Muitas vezes usamos a biologia para explicar os privilégios dos homens, e a razão mais comum é a superioridade física masculina. É claro que é verdade que, em geral, os homens são fisicamente mais fortes que as mulheres. Mas se realmente dependêssemos da biologia como fonte de normas sociais, as crianças então seriam identificadas pelas mães e não pelos pais, pois, quando a criança nasce, o genitor biológico – e incontestável – é a mãe. Supomos que o pai é quem a mãe diz que é. Pergunto-me quantas linhagens em todo o mundo não são biológicas (Adichie, 2017, p. 62-63).

Na busca pelo pertencimento ao movimento do corpo, bem como às práticas de determinadas modalidades esportivas, ao tentar acessar o poder, meninas experimentam o que Bourdieu (2020, p. 114) identifica como uma situação de *double bind*: “se atuam como homens, elas se expõem a perder atributos obrigatórios de “feminilidade” e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação”.

O entendimento do ser feminino como ser percebido, retratado por Bourdieu (2020, p. 107), traz a

[...] experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros. A relação com o próprio corpo não se reduz a uma “imagem do corpo”, isto é, à representação subjetiva (*self-image* ou *Looking-glass self*), associada a um determinado grau de *self-esteem*, que um agente tem de seus efeitos sociais (de sua sedução, de seu charme, etc.) e que se constitui essencialmente a partir da representação objetiva do corpo, *feedback* reenviado pelos outros (pais e pares etc.) [...].

O antagonismo entre práticas corporais e feminilidade destacava aspectos femininos como forma de envilecer o espaço ocupado pelas mulheres no campo de jogo. Exemplificando, a partir da prática do futebol, Bourdieu (2020 p. 53) considera como se a feminilidade “se medisse pela arte de “se fazer pequena”, mantendo as mulheres encerradas

em uma espécie de *cerco invisível*”. O autor complementa que, enquanto os corpos masculinos são predominantes em lugares, sobretudo públicos, aos corpos femininos cabe a limitação de território quanto aos seus movimentos e deslocamentos²⁸. Da mesma maneira, numa analogia às referências do futebol/futsal, as mulheres não se colocam como sujeito e “não possuem nem religião nem poesia que lhes pertençam exclusivamente: é ainda através dos sonhos dos homens que elas sonham” (Beauvoir, 2016, p. 202).

Num mesmo viés acerca da igualdade [e garantias, ainda que utópicas] de oportunidades de acesso aos conhecimentos proporcionados pela Educação Física, e estes que de toda ou de alguma maneira relacionam-se aos esportes²⁹, em 2023, a Lei nº. 14.597, conhecida como Lei Geral do Desporto, traz artigos que alimentam expectativas para uma nova ordem no desporto nacional e menciona, expressamente, a igualdade de oportunidades às mulheres, desde a prática esportiva no ambiente escolar, por meio das aulas de Educação Física, até os acessos às funções diretivas no esporte, independentemente da natureza esportiva e da finalidade:

Art. 3º Todos têm direito à prática esportiva em suas múltiplas e variadas manifestações.
[...]
§ 3º É direito da mulher, em qualquer idade, ter oportunidades iguais de participar em todos os níveis e em todas as funções de direção, de supervisão e de decisão na educação física e no esporte, para fins recreativos, para a promoção da saúde ou para o alto rendimento esportivo (Brasil, 2023).

É sabido que, conforme a Educação Física foi tecendo sua história, ainda que com tentativas de estabelecer e promover programas para a disciplina, as meninas e mulheres estavam sob olhares atentos de professores e de profissionais que eram chamados de especialistas em saúde pública, revisitando cenários da década de 1930/40, principalmente. Fato é que muitos desses especialistas, e quase sempre responsáveis pela elaboração de programas e políticas públicas voltadas ao esporte, possuíam pouco conhecimento sobre a fisiologia da mulher e estabeleciam preocupações com a estética corporal e aspectos morais,

²⁸ Aos que objetariam que inúmeras mulheres romperam atualmente com as normas e formas tradicionais daquela contenção, apontando sua atual exibição controlada do corpo como um sinal de “libertação”, basta mostrar que este uso do próprio corpo continua, de forma bastante evidente, subordinado ao ponto de vista masculino [...]: o corpo feminino, ao mesmo tempo oferecido e recusado, manifesta a disponibilidade simbólica que, [...], convém à mulher, e que combina um poder de atração e de sedução conhecido e reconhecido por todos (homens e mulheres) e adequado a honrar os homens de quem ela depende ou aos quais está ligada, com um dever de recusa seletiva que acrescenta ao efeito de “consumo ostentatório” o preço da exclusividade (Bourdieu, 2020, p. 55).

²⁹ O esporte, um importante conteúdo da educação física – em algumas escolas, o único (Altmann, 2015, p. 20).

utilizando estes critérios como métrica de (e para) a participação feminina no esporte (Elsey; Nadel, 2019).

Desafiar o pensamento sexista em relação ao corpo da mulher foi uma das intervenções mais poderosas feitas pelo movimento feminista contemporâneo. Antes da libertação das mulheres, todas as mulheres, mais jovens ou mais velhas, foram socializadas pelo pensamento sexista para acreditar que nosso valor estava somente na imagem e em ser ou não notada como pessoa de boa aparência, principalmente por homens (Hooks, 2021, p. 57).

Em muitos momentos da história da Educação Física e do desporto nacional, o Estado esboçava preocupações com a saúde das mulheres e fundamentava legislações e documentos a partir da biologia e da fisiologia feminina³⁰. O controle dos corpos femininos pelo Estado encontrava-se sob um verniz de proteção da mulher. Bourdieu (2001, p. 211) postula que “é o ponto de vista dos que dominam direta e indiretamente o Estado, e que por meio do Estado, constituíram seu ponto de vista em ponto de vista universal, ao cabo de lutas contra visões concorrentes”, e complementa:

[...] sendo o resultado da inscrição do corpo de uma relação de dominação, as disposições constituem o verdadeiro princípio dos atos práticos de conhecimento e reconhecimento da fronteira mágica entre dominantes e dominados, atos desencadeados pela magia do poder simbólico, atuantes, nesse caso, como um gatilho. Os dominados contribuem, com frequência à sua revelia, outras vezes contra a sua vontade, para a sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; [...] (Bourdieu, 2001, p. 205-206).

Não raramente, o argumento sobre determinadas modalidades esportivas não pertencerem ao sexo feminino é a questão cultural. Cultura é, para este caso, concomitante ao seu significado de questões que provocam sensação de estranheza. Isso ocorre porque compreender o significado de cultura no futebol/futsal é abordar o complexo conhecimento adquirido pelos indivíduos em aspectos que incluem a moral, as crenças, os costumes, os hábitos, as legislações e os documentos que orientam as esferas esportivas e educacionais e, fundamentalmente, as movimentações sociais.

³⁰ Não existe absolutamente inferioridade no valor físico da mulher, pelo contrário, estrutural e fisiologicamente o organismo feminino é mais complexo que o masculino. O que realmente existe é uma diferenciação funcional, missões a cumprir diametralmente opostas; razões pelas quais os seus atos não devem ser computados por uma mesma norma.

Não negamos à mulher os mesmos direitos concedidos ao homem, porém, não compreendemos que a mulher interprete essa igualdade procurando imitá-lo física, moral e intelectualmente, testemunhando desta maneira uma superioridade inexistente. Sim, porque só almejamos igualar ao que nos supera.

[...] A prática da cultura física e dos esportes pela mulher deve visar quatro objetivos: o higiênico, o físico propriamente dito, o moral e o intelectual (Ballariny, 1940, p. 36) — quando outorgado o Decreto-lei nº. 3.199/1941, ideias como as de Ballariny circulavam em revistas especializadas em Educação Física e jornais de circulação diária, havia raramente alguma contestação e manifestação contrária.

Uma dos exemplos mais comuns que perpassam a história é a disparidade nas relações do futebol/futsal entre meninos e meninas, em que se estabelece e intensifica uma oposição entre futebol/futsal e o sexo feminino. As proibições e limitações às meninas/mulheres de praticarem futebol e futebol de salão no Brasil, por um período de praticamente 40 anos – período entre o Decreto-lei nº. 3.199/41³¹ e a revogação da Deliberação nº 07/65, em 1979³², e a promulgação da Deliberação nº. 01/1983^{33,34} –, fez com que gerações de mulheres habilitadas desistissem de praticar as modalidades. No melhor dos cenários, as meninas/mulheres praticavam de maneira clandestina e sem orientações técnicas como os meninos tinham acesso.

Mas a relação de vivências e aprendizados nas aulas de Educação Física, e nas tantas possibilidades reverberadas a partir da cultura corporal de movimento encontrada na BNCC, inclusive —, toma para si muitas variáveis que se comunicam, entre elas a transmissão destes ensinamentos e oportunidades. Os alunos não raramente são considerados recipientes vazios a serem preenchidos, destinatários do conhecimento.

Forquin (1993), ao abordar a educação e a questão da cultura, na Introdução de sua obra *Escola e Cultura*, explica que a função de transmissão cultural da escola transita pelas convicções, orientações e o mais profundo da identidade do professor, sendo que:

Toda pedagogia é cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. [...]

³¹ Art. 54. Às mulheres não se permitirá a prática de desportos *incompatíveis* com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país (Brasil, 1941).

³² O Conselho Nacional de Desportos, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo disposto nos artigos 1º e 3º do *Decreto-Lei* n 3199, de 14 de abril de 1941 e em cumprimento à determinação contida no artigo 54 delibera

1. Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação.

2. Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo-aquático, pólo, rugby, *halterofilismo* e *baseball* (Brasil, 1965).

³³ [...] CONSIDERANDO o inequívoco interesse das mulheres, no Brasil, em praticar futebol de campo; CONSIDERANDO que no exterior, principalmente na Europa, na área da jurisdição da UEFA, já existe regulamento próprio para a prática do futebol pelas mulheres; CONSIDERANDO, ainda que a FIFA, diante do inegável interesse que o futebol feminino vem despertando no mundo inteiro, constituindo uma comissão para estudar e organizar o futebol feminino; CONSIDERANDO, finalmente, que os estudos realizados sobre o assunto recomendam a expedição, em caráter experimental, de normas básicas que deverão reger a prática do futebol no país, pelas mulheres, a exemplo das normas baixadas pela UEFA e acolhidas pela FIFA; RESOLVE: Art. 19 – o futebol feminino poderá ser praticado nos Estados, nos Municípios, no Distrito Federal e nos Territórios, sob a direção das Federações e Ligas do desporto comunitário, cabendo à Confederação Brasileira de Futebol a direção no âmbito nacional [...] (Brasil, 1983).

³⁴ “No período entre 1979 e 1983, o futebol jogado por mulheres no País do futebol masculino [...]” (Castro; Ricca, 2020, p. 92).

está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência [...] (Forquin, 1993, p. 09).

Para Forquin (1993, p. 10), na transmissão do conhecimento deve-se considerar que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”. Isso implica dizer que com a comunicação entre professor/a e alunos, partirá de conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores ao que há de particular e em toda experiência individual possível. Ou seja, se a maneira como os conteúdos são/serão ensinados a partir do contexto individual do/a professor/a, tem-se uma cultura sendo transmitida concomitante ao ensino dos conteúdos propriamente ditos e, quando nos referimos à Educação Física, o estabelecimento de uma cultura interfere em aspectos que transcendem ao ensino do jogo, esporte e atividades, e transita em temáticas como gênero, preconceito, linguagens utilizadas, violência, racismo, entre outros.

A manutenção dos estereótipos nas aulas de Educação Física demonstra um protagonismo na desigualdade de gênero, concentrando-se, principalmente, em como refletem e justificam o afastamento e a falta de interesse de meninas por determinadas práticas/modalidades. Não sendo, evidentemente, a única responsável por influenciar a participação e o desempenho das meninas, já que a ameaça de estereótipo é autoavaliativa, fazendo com que um indivíduo corra o risco de confirmar um estereótipo negativo sobre si mesmo. Elias e Dunning (1992) afirmam que o próprio desporto é um assunto que rivaliza com o sexo³⁵.

As perguntas permanecerão nos campos, quadras, arquibancadas, estádios, ginásios e escolas. Em que momento às meninas é permitido sonhar com o jogo imaginário do futebol? Em que momento a elas é permitido comemorar seus gols, seus dribles e lances, desfilar seu repertório em campos e quadras sejam eles improvisados ou não? E disputar o “par ou ímpar” para decidir quem começa escolhendo os times na aula de Educação Física? Ou será que as meninas entram no jogo somente para completar o time? Como docente, ouvia durante os jogos “*eles não passam a bola para as meninas*” e, não raramente, as reivindicações

³⁵ Imagine um esporte feminino ou, quando menos, predominantemente praticado por mulheres. Imagine um esporte em que não há um equivalente masculino relacionável. E faça o inverso com o esporte masculino. Será possível identificar que o futebol é uma das modalidades neste contexto, já que a essência era de um jogo intenso para homens, sinônimo de virilidade, e infinitamente inadequado para as mulheres. A internalização de estereótipos faz com que meninos percebam-se mais capazes e atribuam ao futebol muito mais importância do que as meninas, embora as manifestações femininas tenham preponderância nas últimas décadas, as diferenças de gênero na participação, interesse e desempenho no futebol são absolutamente perceptíveis e notórias.

chegavam: “*profe, coloca a regra que a bola precisa passar pelas meninas para valer o gol!*”.

Freire (1994, p. 93), em *Educação de Corpo Inteiro*, afirma que “a bola seja o mais importante dos objetos utilizados nas atividades físicas incluídas na cultura do povo brasileiro, assim como na de muitos outros países em todo o mundo”. Ele exalta, com certo saudosismo, que “no Brasil, é no futebol que a bola é mais considerada. Por suas dimensões simbólicas, sua forma, suas possibilidades de deslocamento e controle, a bola constitui uma peça sempre presente nos rituais lúdicos de todas as culturas”.

Mas, linhas após a exaltação da bola de futebol com o seu simbolismo pertencente ao povo brasileiro, Freire (1994, p. 93) considera que algumas crianças praticamente nascem com uma bola nos pés e, em suas palavras, “se forem do sexo masculino, é bem possível que, bem ou mal, venham a jogar futebol. Se forem mulheres, infelizmente poucas chances há de que venham exercer essa atividade que os homens monopolizaram, mesmo que considerando-se as iniciativas atuais, ainda que raras, de prática de futebol feminino”.

A marcação das dimensões do campo imaginário acontece logo nos primeiros anos da vida dos meninos. O quintal de casa, campo de terra, contornando os móveis da casa, na rua, na quadra do bairro, na praça da cidade, em todos esses cenários, é possível encontrar meninos, futebol, bola, chutes, dribles fantásticos e desconcertantes, marcações de faltas, narrações de grandes clássicos e lances de efeitos, uniformes que representam clubes variados. Na escola, o repertório adquirido do “lado de fora” é colocado para jogo, literalmente. As aulas de Educação Física tornam-se oportunidade para aprimorar e aprender mais sobre as movimentações, fundamentos, táticas e técnicas do jogo de futebol – que na escola comumente apresenta-se como futsal –, e que servirão para tornar ainda mais competitivo o jogo “fora” da escola.

Pelluso e Devide (2021, p. 137) consideram que, ao chegar na escola, os alunos

já tem incorporadas as noções de dominação em relação aos seus espaços, como a quadra, por exemplo, que é um local social e historicamente atribuído ao masculino, assim como determinadas práticas que acontecem neste espaço, como alguns jogos e esportes coletivos associados aos meninos. Ou seja, discentes que não se associam a este padrão identitário tendem a ser excluídos ou a se excluir deste espaço e de suas práticas hegemônicas. Assim, quando chegam à escola, a separação está naturalizada para o corpo discente em geral. Se, inicialmente, os Estudos de Gênero da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990 apontavam os meninos como dominantes e as meninas como excluídas a partir de denúncias recorrentes; hoje, importa reconhecer as diferenças internas nestes grupos, como, por exemplo, a identificação de uma masculinidade dominante, a qual exclui meninos desprovidos das características esperadas para este padrão de masculinidade – aliás, mais amplamente, a masculinidade dominante exclui tanto meninos quanto meninas que apresentam

comportamentos dissidentes – e os subordina a seu domínio mediante a utilização dos parâmetros conceituais pré-estabelecidos.

E o/a professor/a de Educação Física neste contexto todo, como porta-se, atua? É um facilitador, que proporcionará a vivência? Ou alguém que alimentará um discurso de segregação, de estabelecimentos, de desigualdade de gênero? Em que momento estão os discursos acerca da cultura corporal de movimento e sua ampla significância, vivência? O que torna a cultura corporal de movimento uma vivência tão repressiva ou tão atraente para crianças e adolescentes? Será que os meninos são mesmo “caras” de sorte?

6 ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2023)

A escolha pelas dissertações e teses não se deu apenas pela escassez de debates e pesquisas que contemplem a cultura corporal de movimento como fator preponderante das aulas de Educação Física na escola, mas também pela relevância deste tipo de veiculação científica para a área, considerando-as produções legítimas pertencentes à organização e identidade de um campo de conhecimento.

Conforme percebido no Capítulo 3, as buscas por teses e dissertações foram conduzidas a partir de critérios e estratégias que se atentaram aos indicadores booleanos para filtrar resultados e que observassem a comunicação/relação entre os três descritores — cultura corporal de movimento, Educação Física escolar e práticas corporais. Um dos critérios de inclusão preponderantes foi a seleção de estudos dentro do contexto escolar, indicando que o cenário em que se observa a **cultura corporal de movimento** é por meio das vivências de **práticas corporais** nas aulas de **Educação Física escolar**.

Quadro 3 – Descritores gerais das pesquisas realizadas sobre Educação Física escolar, cultura corporal de movimento e práticas corporais no Brasil, entre 2013-2023.

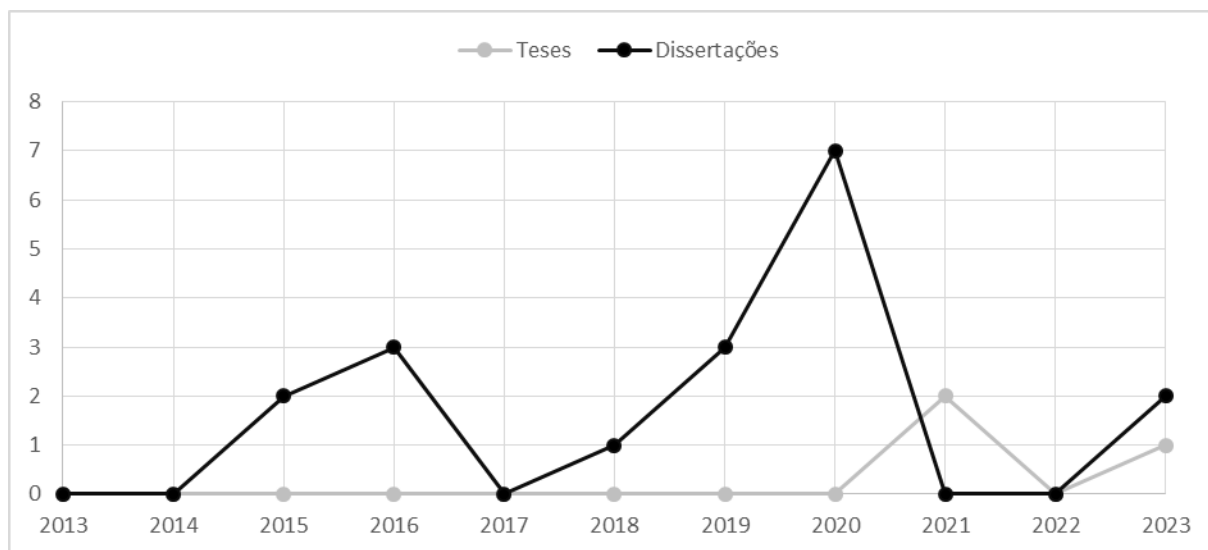
Ano	Instituição	Nível	Título	Autor/a	Orientador/a
2015	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado	Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais	Vickele Sobreira	Prof. Dr. Vilma Lení Nista-Piccolo
2015	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	(Co)relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da cultura corporal de movimento manifestadas na Educação Física escolar	Fabio Pereira Santana	Prof. Dr. Mirza Seabra Toschi
2016	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – Mestrado	Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na orientação	Arthur Müller	Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
2016	Pontifícia Universidade de São Paulo	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado	Para além da quadra e aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio	Thaís Cristina Rades	Prof. Dr. Nelson Antonio Simões Gimenès
2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento – Mestrado	Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar	Samuel Nascimento de Araújo	Prof. Dr. Fabiano Bossle
2018	Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado	O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física: uma experiência através do <i>Sport Education Model</i>	Tairone Girardon de Vargas	Prof. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki; Porf. Dr. Fernando Jaime González (coorientador)
2019	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado	A corporeidade da criança vai à escola?	José Carlos dos Santos	Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado	O lugar dos jogos tradicionais na formação integral dos estudantes na educação profissional tecnológica	Aurine Carvalho Rocha	Prof. Dra. Sônia Cristina Ferreira Maia
2019	Universidade do Estado da Bahia	Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Mestrado	Estratégias de gamificação para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto cultura corporal de movimento no Ensino Fundamental I	Cleber de Jesus Figueiredo	Prof. Dra. Josemeire Machado Dias
2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)	O ensino do esporte nas aulas de Educação Física: análise da proposta de um livro didático para o 3º ano do Ensino Fundamental.	João Paulo Hernandez	Prof. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto
2020	Universidade Federal Fluminense	Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado	Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias: propostas e desafios no contexto da educação física escolar	João Paulo de Oliveira Faria	Prof. Dra. Georgia Regina Rodrigues Gomes

Ano	Instituição	Nível	Título	Autor/a	Orientador/a
2020	Universidade Federal de Mato Grosso	Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado	A realidade factual e o dever ser: as percepções dos professores de Educação Física Xavante sobre “sua” formação inicial	Gibran Dias Paes de Freitas	Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt
2020	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência	Alunas/os surdas/os e Educação Física: tecendo relações de distanciamentos e aproximações	Raphael Alves Coelho	Prof. Dr. Joelcio Fernandes Pinto
2020	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)	Educação Física no Ensino Médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo	Elaine Ferreira Umpierre	Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
2020	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física	Teatro e a cultura corporal de movimento: possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar	Elisa Barcelos da Cunha e Silva	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
2020	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)	Diversificação de conteúdos e abordagens na Educação Física: implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas	Breno Silva de Araújo	Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – Doutorado	Construção curricular, interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias	Natacha da Silva Tavares	Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – Doutorado	“As meninas são mais maduras”, “os meninos mais infantis”: regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física	Amanda Dória de Assis	Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
2023	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado	Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro	Renato Ribeiro Rodrigues	Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista
2023	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)	Práticas Corporais no meio líquido nas aulas de Educação Física escolar	Mary Ane Sartori Lopes	Prof. Dr. Daniela Godoi Jacomassi
2023	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – Mestrado	As práticas corporais na cultura escolar: dimensões do acesso	Laura Giovana dos Santos Andrade	Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Destarte, lança-se a hipótese de que, ao propor uma busca em que os descritores são dependentes/combinações para os resultados das pesquisas analisadas, e ao observar os anos de publicação a partir do período escolhido, é possível encontrar o seguinte cenário de buscas. Conforme o Gráfico 1, em determinados anos, como 2013 e 2014, não houve publicações atendendo aos descritores buscados:

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas encontradas de acordo com os anos de publicações



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dos 21 estudos selecionados para análise, nos quais os descritores *cultura corporal de movimento*, *Educação Física escolar* e *práticas corporais* foram utilizados em combinação para a busca, são possíveis outras percepções que estabelecem nova divisão sobre os resultados desta combinação: a exploração da temática a partir da perspectiva de alunos como sujeitos; a partir da perspectiva dos professores como sujeitos — incluindo aspectos da formação docente; e conteúdos expressos em materiais didáticos e livros utilizados nas aulas de Educação Física, bem como na formação de professores. O subtítulo a seguir considera a exploração das temáticas encontradas nos trabalhos, bem como as considerações da autora deste estudo em diálogos com o proposto por esta pesquisa.

6.1 DIÁLOGOS ENTRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS CORPORAIS: TESES E DISSERTAÇÕES

Nesta seção, as análises dos trabalhos permitem visualizar um cenário do conhecimento acerca da temática explorada em pesquisas acadêmicas, quais sejam teses e dissertações que, por meio de filtros que relacionavam os descritores *cultura corporal de movimento*, *Educação Física escolar* e *Práticas corporais*, atendiam aos objetivos de investigação da presente pesquisa. Dito isso, os 21 trabalhos serão detalhados abaixo, a partir de seus autores, bem como com as devidas considerações a partir desta pesquisa:

(i) O início da análise das teses e dissertações supracitadas dá-se pelo estudo de Santos (2019), dissertação que se intitula *A corporeidade da criança vai à escola?*, cujo objetivo geral é investigar se o ser criança que vai à escola vivencia a corporeidade, suplementado pelos objetivos específicos: (i) compreender as relações do ser criança na sala de aula; (ii) refletir sobre as relações do ser criança nas aulas de Educação Física escolar; (iii) identificar se há os possíveis sentidos da corporeidade no ambiente escolar. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com enfoque na fenomenologia e objetivo descritivo.

Os sujeitos da pesquisa são alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, com idades entre seis e sete anos, de três escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino, de um município do Estado de Minas Gerais, escolhidas intencionalmente. Outros requisitos compuseram a escolha dos sujeitos, como possuir professores, regente e de Educação Física, com um mínimo de três anos de magistério, horários que pudessem ser adequados para a realização da pesquisa e contar com o aceite das instituições, bem como possuir anuência de professores e pais das crianças. Em cada escola escolhida, uma turma foi selecionada para compor a pesquisa.

Para conduzir o desenvolvimento da pesquisa de campo, o autor empregou a observação não participante e anotações em um diário de campo — ações, falas e as intenções das crianças, totalizando registros de 22 observações, sendo distribuídas da seguinte forma: oito na Escola 1 — quatro em sala de aula e quatro nas aulas de Educação Física; seis na Escola 2 — três em sala de aula e quatro nas aulas de Educação Física; e oito na Escola 3 — quatro em sala de aula e quatro nas aulas de Educação Física. Após as anotações, o autor utilizou a Análise do Fenômeno Situado para interpretação dos resultados, cujo produto foram quadros de análise.

Consoante Santos (2019, p. 53), a escolha pelo enfoque fenomenológico com análise do fenômeno situado é justificada “pelas inúmeras possibilidades que são atribuídas ao pesquisador de adentrar nas situações vividas, de mergulhar no mundo em que vivenciam os sujeitos da pesquisa” e acrescenta que a análise ocorre em duas fases: “análise ideográfica e análise nomotética”. Foram incorporados às análises, três momentos: (i) a corporeidade criança em evidência na sala de aula; (ii) ser criança de corpo inteiro: as aulas de Educação Física; e (iii) crianças inspiradoras: corporeidade na escola sim.

Faz-se necessário revisitarmos a proposição da pesquisa que se trata de uma ‘observação não participante’ e, do produto que as percepções/observações, anotações e análises resultaram. Conforme o autor (Santos, 2019, p. 86), é importante considerar que “as crianças já estão condicionadas às regras que foram estabelecidas na sala de aula”.

Ao nos atermos às percepções das aulas práticas de Educação Física, a partir da construção do autor, podemos observar que, num dos apontamentos na Escola 1, ele indica que “as crianças acabam reproduzindo alguns estereótipos. Eles acabam dividindo as ações por gênero. As meninas demonstram-se mais resistentes. Já os meninos são mais agitados em quase todos os momentos” (Santos, 2019, p. 90). Na mesma observação de gênero, dessa vez na Escola 3, o autor informa que, na proposição de uma atividade de dança, não há distinção de gênero para a dança na turma, “a dança é uma das práticas corporais que mais está presente entre os meninos [...]”.

Quanto à corporeidade, crianças e as aulas de Educação Física escolar, as observações do pesquisador (Santos, 2019, p. 97-98) indicam cenários diversos. Na Escola 1, por exemplo, ele menciona questões como: “meninos e meninas tentam separar seus grupos conforme o sexo”; “algumas crianças apresentam dificuldades para executar os exercícios que são propostos. Elas acabam ficando desestimuladas para continuar a aula”; “nem todas as crianças da turma participam ativamente da aula [...]”; “os meninos adoram brincar de lutas [...]”; “o menor aluno da turma se isola, não se mistura com os demais colegas, ele fica sozinho perto da grade”.

Quando o autor (Santos, 2019, p. 105) observa o mesmo critério de corporeidade e as aulas de Educação Física, na Escola 2, entre outras anotações, relata que “as crianças são separadas por gênero e a todo momento são cobradas a fazerem silêncio”; “as crianças que acabam eliminadas da brincadeira acabam se excluindo. Não interagindo nem com a professora”; “as crianças ainda não sabem lidar com as perdas que ocorrem nas brincadeiras. O reflexo disso é que elas ficam tristes, desanimadas, até chegam a chorar porque saíram da

brincadeira”. Nessa escola, até mesmo na hora das explicações durante as aulas práticas, o autor aponta que as crianças são separadas por gênero.

Na Escola 3, há o apontamento de gênero quando o autor menciona que os meninos brincam de competições de carrinhos de brinquedo que eles trouxeram de casa — carros, motos e super-heróis —, enquanto as meninas brincam com bonecas, batons, celulares de brinquedo e faz-de-conta. Noutros momentos, os meninos seguem com brincadeiras em que eles exploram a competitividade, já as meninas optam por músicas e danças.

Diante de toda a profundidade nas análises feitas pelo autor, Santos (2019, p. 133) conclui que

[...] chegamos à reflexão de que a criança vivencia sua liberdade, criação, criatividade e intersubjetividade a quase todos os momentos na sala de aula e nas aulas de EFE. Claro que há manifestações que sinalizam tentativas de silenciar sua corporeidade latente, porém, elas, com sua naturalidade e leveza, acabam dançando, cantando, brincando, agindo e sendo quem são.

Observa-se que quando se refere às observações comportamentais e divisões de gênero nas atividades, meninos e meninas não são oponentes durante todos os momentos, ou seja, eles não se colocam em posições separadas ou papéis sexuais opostos de maneira permanente. Um exemplo é a aula de danças supracitada, em que os meninos participam sem objeção alguma. Mas, Connell e Pearse (2015) lançam questionamentos relacionados ao gênero na vida escolar: em quais situações o gênero é enfatizado ou suavizado? Ou, ainda, como as crianças estabelecem a diferença de gêneros nos casos em que esta é enfatizada? E, acrescento, em que momento há a interferência, por parte do/a professor/a, para explorar a não designação de gênero nas atividades e brincadeiras? Nota-se que não havendo olhar enviesado sobre o determinado para meninos e meninas que, como já mencionado, pertence ao conjunto influente de aspectos procedentes da família, da escola, da igreja, da sociedade de maneira geral, as concepções enraizadas que maximizam as especificações de gênero — a quem pertence o quê —, serão mantidas, ainda que discretamente, em ambiente escolar.

É o exemplo que Connell e Pearse (2015, p. 54) trazem a partir da brincadeira de ‘pega-pega’, em que “[...] embora os professores, às vezes, enfatizassem o gênero — por exemplo, organizando um jogo educativo na classe com meninas competindo com meninos —, a maior parte das atividades controladas pelos professores suavizava o gênero”. Mas, [...] quando fronteiras de gênero são ativadas, a divisão fluida “meninos e meninas” se consolida como “os meninos” e “as meninas” enquanto grupos separados”. Mas há ainda mais camadas na brincadeira do ‘pega-pega’ em que meninos e meninas brincam juntos, observada

etnograficamente pelo pesquisador Thorne, citado por Connell e Pearse (2015). Quando meninos perseguiram meninos, e meninas perseguiram meninas não havia discussão, tampouco debates acalorados entre os participantes da brincadeira, mas, quando meninas perseguiram meninos e meninos perseguiram meninas, as discussões se apresentavam exaltadas e controversas, o que faz compreender que, em muitos momentos das aulas de Educação Física na escola, podem ser direcionadas atividades separadas por sexo para que justamente os adversários não tenham embates de gênero sobrepondo-se às individualidades enquanto oponentes de jogo.

Reina (2017, p. 65) contribui dizendo que a educação acontecerá a partir das primeiras relações sociais, “fruto de uma matriz de práticas contidas em um código”. Para ele, “a hexis corporal expressará a motricidade enquanto esquema postural, que será ao mesmo tempo singular e sistemático, pois será solidário de todo sistema de técnicas do corpo e de instrumentos e carregado de uma miríade de significações e valores sociais”;

(ii) A análise segue com o estudo proposto por Cunha e Silva (2020), *Teatro e a cultura corporal de movimento: possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar*, em que são consideradas as possibilidades pedagógicas para a Educação Física, a partir do teatro e da cultura corporal de movimento. Nessa dissertação, a autora traz o teatro como um recurso para as aulas de Educação Física, doravante sendo uma pesquisa qualitativa, em que o método investigativo deu-se por meio de pesquisa participante, cuja coleta de dados utilizou procedimento de observação sistemática das vivências nas aulas de Educação Física – produtos de um projeto de intervenção. O diário de campo como ferramenta de registro contribuiu, segundo a autora, para observar os processos de ensino-aprendizagem durante as atividades de expressão corporal inseridas no teatro como um recurso metodológico, contendo ainda fotos das aulas, registros produzidos pelos alunos (textos, desenhos, entre outros). Para tanto, foram observadas um total de quatorze aulas, sendo em horário de aula regular de Educação Física. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 4º ano B do Ensino Fundamental I, crianças entre nove e 10 anos, de uma escola da rede municipal de Vitória/ES. A autora justifica que a escolha pela faixa etária dos sujeitos deu-se pela ligação entre o cotidiano vivenciado pelas crianças e a etapa escolar do Ensino Fundamental.

O referencial teórico da pesquisa de Cunha e Silva (2020) utilizou teóricos da área da Educação Física escolar, estudiosos que incluem nas discussões o teatro e os jogos teatrais na escola, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Consoante a autora, o teatro, enquanto conteúdo a ser explorado em aulas de Educação Física, possui aspectos que contemplam dramatização, movimentos, dança, construção de personagens, cenários distintos, situações imaginárias. Sendo assim, em que medida ele é vivenciado nas aulas, considerando que a BNCC traz como finalidade da Educação Física, bem como dos demais componentes curriculares inseridos na área de Linguagens, o “participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (Brasil, 2018, p. 63)? O que compreendemos como base da cultura corporal de movimento é o permitir vivenciar práticas diversificadas.

Numa das atividades relacionada às caracterizações do teatro, em que os alunos precisavam criar uma pequena história, consoante Cunha e Silva (2020), foram percebidos alguns vínculos de afetos, especialmente na construção da maquiagem para a caracterização e a elaboração/improvisação das personagens. Os meninos optavam por movimentos de força e que demandavam contato e luta corporal, simulando golpes, sons de bichos ferozes e monstros de seus imaginários, enquanto as meninas, ainda que detalhistas e preocupadas com a maquiagem, relacionavam suas personagens de maneira a extrapolar fantasias de princesas³⁶, diversificando ideias entre super-heroínas, feiticeiras, vampiras, piratas e outras personagens que também relacionavam-se aos conceitos de força, luta, valentia e força física.

Noutras situações, em atividades que exigiam possibilidades de criação de movimentos corporais, as meninas exploravam a flexibilidade e os movimentos que remetem à ginástica, ações que, em muitos momentos, tornaram-se incômodas para os meninos, que verbalizavam à professora que estavam insatisfeitos com o comportamento das meninas — que utilizavam um repertório de movimentos ginásticos como recurso para a atividade. Vale destacar que a ginástica, historicamente, foi relacionada às mulheres, como um sinônimo de atividade mais frágil e condizente ao corpo feminino.

Nota-se que, embora as diferenças biológicas entre meninos e meninas sejam percebidas nas atividades que exploram movimentos corporais, abrindo fenda para discussão e reflexão de comportamentos em aulas, há um critério socialmente construído e constituído que maximiza as diferenças entre os sexos. Fato é que, curiosamente, há um processo distinto

³⁶ Não é pretensão desta dissertação a exploração da esfera do faz-de-conta, mas nota-se que, há um movimento — ainda que discreto — que traz uma quebra de conceitos patriarcais que pousam sobre a ficção infantil de contos de fadas, particularmente, reproduzindo cenários das relações heterossexuais que, embora irrealistas em aspectos diversos, fazem parte de um imaginário mais amplificado que muitos adultos, de orientações sexuais variadas, subscrevem. O não ser incomum, por exemplo, em amizades de meninos e meninos serem descritas, jocosamente, pelos adultos como relações românticas de ‘casal’, ‘namorados’, partindo de um ideal descrito pelos contos de fadas mais clássicos, histórias de princesas, numa matriz heteronormativa.

em relação aos meninos e à quebra de estereótipos nas práticas corporais generificadas, como, por exemplo, futebol e lutas enquanto masculino e danças e ginásticas como femininas. Para as meninas parece ter sido vivenciada a passagem para a relação com as práticas antes masculinizadas, como o gostar e jogar futebol, optar por práticas que impliquem força, lutas, embates corporais, super-heróis, enquanto que, para os meninos, há uma propensão a ser uma passagem mais onerosa quanto às participações em atividades como danças e ginásticas. Dessa maneira, encontramos em Bourdieu (2020, p. 88) uma possível explicação para as percepções dos meninos em relação às atividades que foram, culturalmente, associadas às meninas, em que “o privilégio masculino também é uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”.

Cunha e Silva (2020, p. 58) menciona que faz-se necessário lembrar “que os valores culturais e a transmissão de hábitos incidem também nas escolhas do brincar, do se movimentar, do se expressar desses alunos”, e destaca que, quanto às alunas, “elas não estão presas aos padrões de princesas, mulheres frágeis ou inferiores aos meninos, ao contrário optam no seu brincar por super-heroínas, feiticeiras, vampiras [...]”. Entretanto, trata-se de uma consideração a partir das meninas num processo de desconstrução da personagem feminina relacionada aos contos de fadas e princesas. Num processo de criação livre, como foi proposto na pesquisa de Cunha e Silva (2020), o cenário em que se encontram os debates de gênero tem sofrido algumas mudanças em papéis de gênero, representações, capacidades em relação ao outro, e “sem produção de inferioridade quando no retrato se revela meninas e meninos”. Nas atividades que envolveram danças como conteúdo da expressão corporal, a partir da criação e construção coletiva coreográfica, todos os alunos foram incluídos, na busca por atenuar as diferenças de gêneros.

Assim, a pesquisa de Cunha e Silva (2020) considera que, por meio da intervenção nas aulas que utilizaram o teatro como recurso metodológico da Educação Física escolar, foi possível contribuir para reflexões sobre os padrões elitistas de movimento, as eventuais exclusões devido à aptidão física e a competitividade excessiva entre os alunos;

(iii) Passamos, então, à interpretação do estudo de Araújo (2020), uma dissertação intitulada *Diversificação de conteúdos e abordagens na Educação Física: implicações para a inclusão e participação de estudantes nas aulas*, cujo objetivo consistiu em organizar, por meio de uma intervenção pedagógica, conteúdos diversificados no ensino da Educação Física, propostos pelo programa de práticas da cultura corporal de movimentos e, a partir disso,

analisar os desdobramentos no que tange à inclusão e à participação dos alunos nas aulas. A pesquisa possui um delineado qualitativo e foram utilizadas as ocorrências em aulas, quais sejam diálogos, descrições comportamentais e fotografias que foram armazenados no que o autor chama de diários de experiência e ensino. Os sujeitos foram 51 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais, de uma escola municipal localizada em Minas Gerais.

Uma discussão presente na constituição do estudo, segundo Araújo (2020, p. 29), foi a de que havia “a necessidade de inclusão de outras práticas corporais da cultura”. Isso porque, segundo a justificativa do autor, a prática do futsal nas aulas de Educação Física é tida como uma monocultura esportiva que se apresentaria como uma resistência para a apresentação de práticas corporais distintas do futsal.

Ao percebermos que a monocultura esportiva não é uma exclusividade da pesquisa de Araújo (2020), que cita especificamente o futsal, entendemos que o esporte é um dos fenômenos culturais em que as demonstrações de habilidades, desempenho, movimentações, liderança da equipe, entre outros, possibilitam afirmação de masculinidade por meio destas ações. O futsal — assim como o futebol — foi e é um ambiente utilizado pelos meninos/homens para manter-se numa posição de dominância dessas modalidades. Apresentar novas possibilidades de práticas e modalidades implica, muitas vezes, em quebrar o ciclo da hegemonia desportiva estabelecida pelos meninos, que, a partir dela, se mantêm absolutos e dominantes.

As possibilidades pretendidas pela concepção de cultura corporal de movimento, contidas na BNCC, foram exploradas pelo autor nos objetivos específicos, principalmente a ampliação de vivências de práticas corporais nas aulas de Educação Física. Isso visa potencializar as possibilidades de formação, em diálogo direto com o disposto na BNCC quanto à cultura corporal de movimento, e avaliar as experiências dos alunos e do docente-pesquisador com a intervenção pedagógica proposta.

O autor traz apontamentos importantes para percepções acerca da vivência da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, na medida em que há, ou não, a participação de alunos nas propostas de práticas corporais. Ele ressalta que o termo “não levar jeito”, que comumente é utilizado para justificativas dos alunos que enquadram-se na não aptidão para realização de determinadas atividades e abre debate num questionamento em que se espera compreender do aluno “de que maneira ele chegou à conclusão de não levar jeito?” Araújo (2020) sugere que devem ser pontuadas as relações entre colegas, experimentações, críticas de grupos e vivências nem sempre positivas nas aulas que fazem da Educação Física não somente um espaço para socialização, mas um local de sociabilidades, em que nele são

vivenciados encontros e desencontros, perdas e buscas, descobertas e encobrimentos, entre outros.

Nesse sentido, por exemplo, o autor relaciona o afastamento/distanciamento dos alunos das aulas práticas, no Ensino Fundamental, especialmente na fase inicial da adolescência. Ele afirma que “meninas sofrem preconceitos quanto à sua sexualidade, por terem participação efetiva independentemente do conteúdo, mas principalmente no Futebol³⁷” (Araújo, 2020, p. 55-56).

Uma das pontuações-chave mencionadas pelo autor é a ação do professor na vivência da cultura corporal de movimento. Ele destaca a importância de ampliar as possibilidades de práticas corporais. No entanto, o professor, muitas vezes, aceita os argumentos dos alunos, sem buscar uma profundidade e entendimento dos motivos e razões. Esse comportamento não inclui o aluno nas aulas e reforça o argumento de “não levar jeito”, contribuindo com o distanciamento/afastamento das práticas corporais. O papel do professor deve ser o de proporcionar experimentações diversas, acolhendo os alunos independentemente de padrões estéticos e diferença de corpos.

O transitar das experiências vivenciadas a partir das possibilidades contidas na contextualização de cultura corporal de movimento passa, conforme Araújo (2020, p. 58), pela atuação docente:

O desafio é desconstruir a lógica perversa do sistema amplo social vigente, em que a marginalização e a exclusão são naturalizadas e, muitas vezes, replicadas na escola e em suas aulas de Educação Física. E então, promover momentos de inclusão; de valorização das pessoas; de celebração da diversidade e do respeito ao outro: essa, a potência para uma Educação Física inclusiva, aberta a aproximação e acolhimento de estudantes, propiciando aprendizagens oriundas da diversidade cultural e de suas múltiplas vivências próprias.

Outra discussão trazida pelo autor refere-se ao conceito de práticas corporais adotadas pela BNCC. Segundo o autor, a definição reduz o entendimento ao considerar “movimento corporal como elemento essencial”. Nota-se que o próprio entendimento de cultura corporal de movimento foca, num primeiro momento, no corpo em movimento. Essa abordagem ignora que “manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de Educação Física [...]” (Araújo, 2020, p. 66). Nota-se que a própria definição de

³⁷ Sem dúvida, a puberdade transforma o corpo do jovem. Ele se torna mais frágil do que antes: os órgãos são vulneráveis, seu funcionamento, delicado; insólitos e incômodos, os seios são um fardo; lembram sua presença nos exercícios violentos, tremem, doem. Daí por diante a força muscular, a resistência, a agilidade da mulher tornam-se inferiores às do homem. O desequilíbrio das secreções hormonais cria uma instabilidade nervosa e vasomotora. A crise menstrual é dolorosa: dores de cabeça, dos músculos e do ventre tornam penosas e até impossíveis as atividades normais [...] (Beauvoir, 2016a, p. 76).

práticas corporais é paradoxal às possibilidades de experimentações e vivências contidas na compreensão de cultura corporal de movimento. Ou seja, a diversificação de conteúdos e vivências deveria, dessa maneira, ser diversa, mas nem tão diversa assim?

A dissertação destacou que “a participação dos envolvidos nas aulas durante a pesquisa possibilitou-lhes vivenciar diversas situações diante de aulas variadas, compartilhando saberes, de modo a construírem conjuntamente uma efetiva aprendizagem nas práticas” (Araújo, 2020, p. 284). O estudo complementa que, por meio das práticas corporais propostas, os alunos perceberam um “mundo da Educação Física”, enxergando a disciplina de maneira mais ampla e a partir de diversas possibilidades. No entanto, em muitos momentos, a resistência dos alunos foi entendida como uma forma de se desvincular do hábito de aulas centradas em esportes e na competitividade do futsal. Essa resistência pode ser vista como uma tentativa de manter o domínio de espaço por parte dos meninos. Vale considerar que nem todos os meninos pertenciam ao grupo dominante, já que este era composto por um seleto grupo de rendimento estabelecido por eles;

(iv) Na dissertação de Faria (2020), intitulada *Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias: propostas e desafios no contexto da Educação Física escolar*, o autor traçou como objetivo analisar e propor práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. A partir do objetivo geral, foram traçados objetivos específicos que deram conta de explorar a temática.

Quanto à metodologia, é considerada de natureza mista, com características quali-quantitativas. Faria (2020) dividiu o estudo em dois momentos: a primeira fase, com caráter exploratório, por meio de um questionário estruturado e semiestruturado, para analisar diversos dados, opiniões e experiências, aplicados ao universo de sujeitos composto por 50 professores de Educação Física atuantes em turmas do Ensino Médio a partir de suas percepções quanto ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em suas aulas no contexto escolar; e, a segunda fase, com caráter descritivo, a coleta de informações a partir de um estudo de caso, em que 35 estudantes do quarto período de um Curso de Licenciatura em Educação Física puderam construir e analisar sequências didáticas permeadas pelas TICs a partir das temáticas de jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas de aventura.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, o autor estruturou o questionário contendo questões fechadas. Numa abordagem inicial, as questões versavam sobre os dados pessoais dos participantes e o uso de computador e recursos tecnológicos para fins pessoais. Num segundo momento, as questões visavam a coleta de informações acerca do uso da internet e

ambientes cibernéticos, bem como sobre o uso de materiais e recursos tecnológicos para fins educacionais nos ambientes escolares em que os docentes atuam. Na derradeira parte do questionário, era abordado o processo de formação docente, incluindo percepções sobre as TICs e a interatividade nas aulas de Educação Física. O autor valeu-se da plataforma *Google Forms* para a coleta das informações de maneira remota. Os sujeitos entrevistados acessaram o formulário por meio de um *link* enviado pelo aplicativo *WhatsApp* — considerando que este processo é célere e de fácil acesso.

Na etapa seguinte, de estudo de caso, os graduandos em Educação Física, que compuseram o grupo de análise, levantaram problemas e situações a partir de casos reais, fictícios e adaptados das realidades observadas, como, por exemplo, em estágios curriculares no Ensino Médio regular. O material produzido por esta etapa resultou na elaboração de portfólios como instrumento de pesquisa. Para a elaboração do portfólio, foi necessário considerar a seguinte estrutura, além de capa e sumário: (i) Introdução que contivesse a relação entre as TICs e o conteúdo a ser trabalhado na Educação Física; (ii) Considerações iniciais abordando as primeiras impressões, as dúvidas e os questionamentos sobre a temática abordada na Introdução; (iii) Fragmentos dos estudos relacionados; (iv) Caracterização do público-alvo; (v) Elaboração das sequências didáticas e do plano de aula; (vi) Relatórios coletivos sobre as vivências nas aulas; e (vii) Considerações finais.

A partir dos dados coletados em ambas as fases da pesquisa de campo, Faria (2020) seguiu para a etapa de análises. Após traçar o perfil das entrevistadas, foram levantadas temáticas presentes no estudo, sendo que, numa das abordagens, as entrevistadas demonstraram receio e desconforto em utilizar TICs, por não possuírem domínio de instrumentação das máquinas e tecnologias que estão presentes no cenário educacional, inclusive, para a Educação Física — ainda que se saiba que as propostas apresentadas pelas TICs possam enriquecer o ambiente educacional. Dos recursos apontados pelas entrevistadas, indicaram que fazem uso, nesta ordem de frequência de utilização, de datashow, laboratório de informática, televisão, rede wireless e lousa digital. Algumas entrevistadas indicaram o uso de outros equipamentos ou de nenhum recurso.

Quando observadas as atividades que levam à utilização do computador ou do celular para fins educacionais, as entrevistadas responderam que utilizam os recursos citados, com maior frequência, nesta ordem, para: (i) elaboração de planos de aula; (ii) comunicação institucional – *e-mails*, *WhatsApp*; (iii) busca por novos materiais e recursos para suas aulas; e (iv) leitura de livros e/ou revistas digitais. Nenhuma das entrevistadas disse não utilizar os recursos supracitados.

Entre os conteúdos abordados pelo uso das TICs, indicados pelas professoras entrevistadas, a partir do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, os percentuais estão divididos entre: (i) esportes e jogos; (ii) lutas e ginásticas; (iii) danças e atividades rítmicas; (iv) práticas corporais alternativas; (v) saúde e qualidade de vida; e, em discretas menções, (vi) temas que abordam conhecimentos sobre o corpo (equivalente a 6%) e (vii) temas interdisciplinares à Educação Física, tais como, gênero, sexualidade, ética, entre outros (10%).

Na etapa de análise do estudo de caso (pesquisa descritiva), os resultados foram organizados em quadros que continham informações e opiniões dos alunos do 4º período do Curso de Licenciatura em Educação Física que deram conta de elaborar e produzir práticas pedagógicas direcionadas aos principais conteúdos da Educação Física — esportes, lutas, danças, jogos e brincadeiras, práticas de aventuras e ginásticas —, relacionando-os com as TICs.

Uma das sequências didáticas correspondente ao eixo temático dos esportes trazia o conteúdo de técnicas do jogo de badminton, direcionada ao Ensino Médio, utilizando como recursos o telefone celular e um aplicativo para criação de GIFs. As discussões acerca da falta de incentivo e promoção da modalidade foram abordadas na etapa inicial, instrucionista e de conhecimento da modalidade. As atividades práticas, entretanto, demandaram a disponibilização de material na escola, um número significativo e suficiente de raquetes de jogo, na ocasião, raquetes alternativas com materiais ressignificados que possibilitasse a participação de todos.

Nesse sentido, corroborando com o exposto acerca da cultura corporal de movimento contida na BNCC, o autor considera que

o conteúdo “Esportes”, presente nas aulas de EFI, atualmente já não está mediado e direcionado apenas pelas ordens de comando físico do professor. As concepções esportivistas, predominante nas décadas de 60, 70 e 80, conduziram os professores para dinâmicas puramente reproducionistas de movimentos. Com os movimentos progressistas e críticos na EFI, os objetivos se voltaram também para perspectivas mais abrangentes com enfoques sociais e culturais. As dimensões conceituais e atitudinais ganharam espaço. Desta forma, novas propostas e práticas pedagógicas vem sendo construídas no contexto educacional. A presença do arsenal tecnológico e midiático sobre o esporte nos ambientes da cibercultura tem chamado atenção. Encontram-se aplicativos na forma de softwares, vídeos em diversas plataformas digitais, recursos disponíveis pelos celulares, entre outros que tem redimensionado a maneira de lidar pedagogicamente com o “fenômeno esportivo”. Entretanto, se por um lado as práticas esportivas podem ser vistas como mais atraentes e dinâmicas, por outro lado há uma preocupação de que os alunos permaneçam reproduzindo os movimentos esportivos, invés de construí-los e ressignificá-los [...] (Faria, 2020, p. 83-84).

Para o autor, a utilização de TICs apresenta-se como um importante aliado às práticas pedagógicas. Ele identificou, no estudo de caso, que os estudantes do curso de Educação Física indicaram que, a partir das percepções deles, todos os conteúdos poderiam incorporar a utilização das TICs em seus planejamentos. Nessa direção, Faria (2020, p. 98) contextualiza que “o surgimento de uma nova sociedade tecnológica tem alterado as metodologias escolares. A qualificação e a formação docente caminham lado a lado com a necessidade de um processo de alfabetização digital [...]”. Entretanto, o autor pondera que “a tecnologia não substitui o professor, ela será sempre uma possibilidade de complementação a ação docente”.

Faria (2020) conclui que as interações entre Educação Física escolar e os dispositivos tecnológicos, bem como com ambientes de cibercultura, possibilitam a construção de práticas pedagógicas democráticas. Isso ocorre porque tais interações ampliam vivências da cultura corporal, rompendo padrões e limites em relação aos movimentos que devem ser trabalhados, com o professor atuando como um mediador estratégico da aprendizagem.

Nota-se que, ao utilizar os recursos tecnológicos, a prática pedagógica pode tornar-se mais democrática, abstraindo as diferenças de gênero, ainda que numa primeira percepção. Isso ocorre porque isola a prática num aspecto físico do movimento e utiliza uma Educação Física que transcende as regras do jogo. Assim, pode surgir uma ‘nova’ modalidade interessante, que se afasta da monocultura esportiva, ao empregar recursos que complementam a ação docente no campo de jogo. Nessa perspectiva, é possível reduzir a animosidade entre gêneros que costuma ser estabelecida pelo desempenho em jogos e atividades corporais diversas;

(v) A diversidade de vivências contidas na concepção de cultura corporal de movimento na Educação Física escolar, reside, também, noutras formas não tão convencionais de práticas, como apresenta o estudo de Santana (2015): *(Co)relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da cultura corporal de movimento manifestadas na Educação Física escolar*. O objetivo do estudo foi analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, manifestadas na Educação Física escolar em três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e, no que tange à coleta, registro, descrição, análise e interpretação de dados, o autor estabeleceu diálogos entre instrumentos de coleta de dados. Três escolas compuseram os sujeitos da pesquisa e foram selecionadas a partir da presença dos seguintes critérios: (i) ter quadra esportiva; (ii) possuir turmas de 9º ano

do Ensino Fundamental; e (iii) possuir professores/as efetivos/as no corpo docente da escola. A escolha pelo 9º ano foi justificada pelo envolvimento com a prática de jogos eletrônicos.

Com o intuito de delimitar o grupo a ser pesquisado, o autor optou pela aplicação de questionários com questões fechadas e abertas que dariam sustentação à compreensão das individualidades e subjetividades dos estudantes pesquisados. A pesquisa contou com uma segunda etapa, que consistiu na observação dos estudantes durante a prática de jogos eletrônicos, e uma terceira etapa, que consistiu na observação dos estudantes durante as aulas de Educação Física escolar em ambientes como quadras esportivas, salões ou pátios das escolas. As sessões de observações dialogaram com os dados coletados nos questionários e, atendiam a duas questões: (i) de que maneira os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no tocante à interatividade, interação e imersão?; e (ii) de que maneira os estudantes se envolvem com as práticas corporais da cultura corporal de movimento manifestadas na Educação Física escolar?

“Durante o convívio com os sujeitos da pesquisa, preocupei-me em ocultar parcialmente minhas atividades de observador, pois, ao longo do processo percebi que poderia modificar o comportamento deles”, informa Santana (2015, p. 77). Para as observações, foram direcionadas 24 aulas práticas de Educação Física e, considerando que se tratavam de 14 questionários respondidos, a observação da prática de jogos eletrônicos ficou restrita aos 14 estudantes. Entretanto, nos dias em que foram realizados os grupos focais, o grupo de estudantes foi reduzido para 10 estudantes. “A entrevista semiestruturada foi o único instrumento de coleta de dados submetido aos/às professores/as de Educação Física da escola” (Santana, 2015, p. 79).

Num dos apontamentos realizado pelo autor, a partir das observações nas aulas práticas de Educação Física, ele identificou que há modalidades preferidas pelos estudantes, como o futsal, o voleibol e o tênis de mesa. Novamente, o contexto de competitividade se fez [oni]presente. Quando os colegas cometiam “erros”, as reações eram de intolerância. Para Santana (2015, p. 117), “ficou tácito que eles não eram jogadores com gestos motores e técnica de jogo mais apurados, ou seja, não eram “habilidosos” para a modalidade praticada, por mais que fossem altamente participativos”. Isso ficou ainda mais evidente quando foram observados os jogos interclasse, pois, dos sujeitos que compuseram a pesquisa, apenas um deles participou da “seleção” montada em sala de aula para disputar os jogos, ainda que tenha ficado no banco de reservas durante todo tempo do jogo de futsal. Outra percepção do autor é a de que os colegas tendem a colocar os jogadores “menos habilidosos” na função de goleiros, tendo acontecido em diversas aulas, inclusive com os sujeitos que compuseram a pesquisa —

rememorando que tratam-se de estudantes que foram observados na prática dos jogos eletrônicos, bem como nas aulas práticas de Educação Física.

Da mesma maneira como o futsal, o voleibol também se mostrou preferência entre os alunos, mas o público-alvo são as meninas. A modalidade, inclusive, é rotulada como “jogo de menina”. No jogos interclasses, os meninos que se aventuravam na disputa do voleibol eram rotulados pelos colegas como “mocinhas” — nenhum dos meninos que compuseram os sujeitos da pesquisa participou dos jogos de voleibol. Em uma determinada observação, Santana (2015, p. 117) constatou que “a própria professora perpetuava essa lógica, pois não deixava os estudantes se misturarem durante os jogos. As aulas reproduzem a lógica: meninos no futsal e meninas no vôlei”.

Um dos diálogos colhidos pelo pesquisador exemplifica o parágrafo anterior:

[...] a única coisa que tem ali é uma quadra de futebol que a professora não ensina as meninas a jogar futebol, as meninas não sabem jogar futebol e, tem o vôlei.

[...]

É, e quando é futebol as meninas nem jogam, todo mundo fica sem nota. Aí um dia é vôlei. Um dia é futebol. Quando é futebol eu fico sem nota, porque eu não gosto de jogar futebol, eu não sou homem (Santana, 2015, p. 117).

Para Santana (2015, p. 118), entre outros desdobramentos em relação aos diálogos dos alunos estão “as tensões causadas pelas aulas de Educação Física escolar sobre a formação da identidade de meninos e meninas, persistindo-se no equívoco de que existe um tipo de esporte adequado para meninas e meninos”. Nas observações, o autor do estudo relata que as meninas tem a intenção de jogar, como forma de recreação e lazer, sem atentar-se aos aspectos técnicos e táticos do jogo — os sujeitos da pesquisa também não demonstraram habilidades e domínios dos fundamentos do jogo (Santana, 2015).

Já na observação sobre o tênis de mesa, como uma das práticas mais citadas pelos estudantes, trata-se de uma modalidade em que os gêneros participam sem exclusão, incluindo a percepção de turmas mistas praticando o esporte. No entanto, em outra escola observada, havia uma orientação para que meninos jogassem numa das mesas e meninas em outra. “Não havia permissão para que os estudantes se misturassem” (Santana, 2015, p. 118).

A partir da narrativa dos sujeitos da pesquisa, Santana (2015) reflete sobre as [longas] explicações dos alunos quando se trata de “ir para a quadra”, numa menção acerca das aulas práticas. Outra questão desdobra-se a partir das aulas práticas é a distinção entre os alunos que participam de tudo e aqueles que participam exclusivamente por causa da nota. Em

contraponto aos discursos das professoras, os alunos — com algumas exceções — indicam que as expectativas em relação às aulas não são contempladas:

É perceptível que os sujeitos da pesquisa identificam contradições nas aulas de Educação Física escolar. Uma delas é a distância entre as aulas desenvolvidas dentro da sala, as ditas “aulas teóricas”, e o que é executado nas “aulas práticas” que acontecem nas quadras, salões e pátios das escolas. Além do que, os estudantes valorizam demasiadamente “ir para a quadra”, de forma que qualquer negociação pode ser feita, desde que este direito não seja cerceado (Santana, 2015, p. 124).

Um destaque interessante é a maneira como o esporte praticado em ambiente escolar pode criar/despertar interesses pelas modalidades. Santana (2015, p. 127) cita um relato de alunos que, influenciados pelas aulas, começaram a organizar jogos fora da escola: “nós, jogando futebol lá na quadra, do nada, meu colega falava assim: já que a gente tá jogando futebol aqui, vamos marcar um dia e pagar uma hora aqui na escola também, ou se não, marcar um rachinha na rua, jogar bola na rua. Aí, nós já marcamos isso entendeu?”.

Outro aspecto observado no que se refere aos jogos eletrônicos é que as professoras apontam possíveis prejuízos para os alunos que os praticam, como, por exemplo, “o afastamento progressivo da vida coletiva, seja em sociedade ou em família e o sedentarismo advindo da ausência de exercícios físicos nesses jogos” (Santana, 2015, p. 131). Isso acontece porque se observarmos, em muitas situações anotadas a partir das descrições das aulas práticas de Educação Física na escola, os alunos que compunham os sujeitos da pesquisa (praticantes dos jogos eletrônicos) não estavam nos grupos de “destaque” quanto ao rendimento e raramente figuravam nas “seleções” participantes de competições esportivas.

Destarte, Santana (2015, p. 152) concluiu que os alunos que praticam assiduamente jogos eletrônicos precisam dedicar parte de seu tempo para práticas corporais individuais ou coletivas. Essas práticas, vivenciadas no ambiente escolar, devem ser pautadas pela cultura corporal de movimento, influenciando, assim, mudanças comportamentais desses sujeitos também fora dos muros da escola. O autor constata ainda que os estudantes “são altamente participativos e apresentam um nível elevado de interação com seus colegas nas práticas corporais das aulas de Educação Física escolar, assim como na dimensão virtual dos jogos eletrônicos”, embora estes alunos sujeitos da pesquisa “demonstraram inconformidade com os próprios erros durante os jogos, impaciência com os erros de seus colegas e intolerância com as reclamações de seus companheiros em acusação de seus erros”. Esse comportamento evidencia que

a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Educação Física estão condicionados aos processos de interação, esportivização e ludicidade, os quais permeiam a forma como os sujeitos da pesquisa se envolvem com os jogos eletrônicos e com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento nas aulas de Educação Física escolar (Santana, 2015, p. 154).

A pesquisa de Santana (2015) retoma as diferenças de gênero nas práticas esportivas, mas também considera a exclusão de estudantes praticantes de jogos eletrônicos, independente do gênero. Corroborando os achados da pesquisa de Santana (2015), Pelluso e Devede (2021) indicam que aos meninos é imposto o estereótipo de que devem gostar de futebol e possuir habilidades para jogos e esportes. Por outro lado, às meninas é esperado que não tenham habilidades para os jogos e esportes que demandam desempenho físico. “O esporte é uma instituição na qual a distribuição do poder vinculado à masculinidade é atravessado por uma cultura homofóbica e misógina onde a violência em nome da vitória, é naturalizada parte do jogo” (Devede, 2021, p. 47);

(vi) A dissertação de Figueiredo (2019), com o título de *Estratégias de gamificação para o processo de ensino e aprendizagem da educação física enquanto cultura corporal de movimento no Ensino Fundamental I*, trouxe o objetivo de apresentar estratégias de gamificação no formato de *e-book*, que possam ser utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, pelos docentes da área, na Rede Municipal de Ensino, contribuindo com suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pautada em estratégias metodológicas de Pesquisa Participante. A partir dos objetivos e das proposições do estudo, o produto da dissertação foi a elaboração de um *e-book*, resultante do trabalho investigativo e que possa servir como apoio aos professores de Educação Física da Educação Básica.

Os sujeitos da pesquisa foram 39 alunos de ambos os sexos, matriculados em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre nove e 12 anos. Para tanto, foram realizados 11 encontros de processos formativos para cada turma, no período de março a junho de 2018, com duração de 60 minutos cada encontro. Dentre as ações, explicita o autor, foram percebidos processos formativos, entre eles: “participação dos sujeitos, atitudes solidárias, autonomia e produção de conhecimentos através dos jogos sugeridos pelos próprios alunos, possibilitando a construção e a realização do Festival Esportivo Recreativo Gamificado”.

Um dos objetivos específicos apresentados foi o de conceituar a gamificação abordando possibilidades de res/significá-la. Para melhor compreensão do proposto pelo

estudo, é necessário definir o termo *gamificação*. Conforme Figueiredo (2019, p. 84), gamificação “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico”. Esse conceito também pode ser visto como uma maneira de tornar o aprendizado mais divertido, fazendo com que o processo de aprendizado ocorra naturalmente.

Isso porque, conforme o autor, “na sociedade atual, a eficácia do ensino tem sido questionada por não atender ao perfil dos estudantes, que possuem padrão de raciocínio diferente das gerações anteriores” (Figueiredo, 2019, p. 94). Ou seja, uma geração inteira de alunos “com disposição para passar horas jogando do que sentados nas salas de aulas”. Outros dois objetivos específicos apresentados repousam justamente nas ideias de promoção de ações que incidam no aumento da autoestima e da capacidade de concentração, criatividade, trabalho em equipe, responsabilidade e respeito mútuo e, na apresentação de perspectivas inovadoras de *gamificação*, por meio de jogos colaborativos e práticas corporais que possibilitem ações educativas embasadas na cultura corporal de movimento.

No diálogo entre a Educação Física e a *gamificação*, o autor explora as possibilidades de vivências nas aulas de Educação Física que ainda estariam vinculadas aos conhecimentos dos campos da biologia, psicologia e pedagogia, que nem sempre correspondem às necessidades dos alunos. Ele menciona que a Educação Física enfrenta, além da redução contínua de sua área de conhecimento, a percepção limitada de ser apenas um espaço para se jogar futebol. Muitas vezes, esses espaços não são adequados, pois há escassez de material, “desvalorização pedagógica, e principalmente a desmotivação do aluno para se apropriar dos conhecimentos inerentes à cultura corporal de movimento”:

Além de jogos, esportes, ginástica e dança, à Educação Física, também, cabe tratar de outros temas a exemplo dos problemas sócio-políticos atuais. Discussões e reflexões desses problemas se fazem necessárias a fim de que o aluno entenda a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social, cabe a escola promover ao aluno a preocupação e o sendo crítico da prática social (Figueiredo, 2019, p. 97).

O primeiro contato de professores com o *e-book* de Figueiredo (2019) teve um *feedback* positivo, apesar dos entraves no entendimento da *gamificação* e sua relação com a cultura corporal de movimento, já que o estudo apresentava possibilidades de aplicar a *gamificação* nas aulas de Educação Física. A partir desse ponto, as experimentações em campo iniciam. Destarte, as considerações do autor foram:

Ao utilizar o jogo, um dos elementos da Cultura Corporal de Movimento no seu formato de jogo cooperativo, criei novas possibilidades resgatando e favorecendo a solidariedade através de vivências entre os alunos, incidindo em alguns casos, na diminuição da timidez, na melhora da autoestima, autonomia e apropriação de saberes, estimuladas pela motivação intrínseca em conhecerem novas situações e conteúdos trabalhados se utilizando estratégias de gamificação (Figueiredo, 2019, p. 182).

Para o autor, as lógicas do jogo podem ser transformadas de maneira que adequem-se ao espaço, aos materiais e, fundamentalmente, que evitem exclusões de gênero, discriminações, entre outras. Figueiredo (2019, p. 182) indica que não se deve considerar o aluno apenas como um jogador passível de recompensa por seu esforço, mas “este deve ser responsável pela construção do seu conhecimento, e a *gamificação* é uma oportunidade para deixar esse processo mais divertido e desafiador de acordo com suas habilidades”.

Outro apontamento interessante é que o autor, no Capítulo I, aborda a história da Educação Física, revisitando suas características no Brasil ao longo das diferentes fases políticas do país. Ele explora o período do Brasil Colônia, Império, República e, a partir de 1946, a contemporaneidade. O autor examina aspectos da cultura corporal de movimento e a evolução das tecnologias, incluindo a *gamificação* e as perspectivas atuais.

Por muito tempo, a cultura *gamer*, que inclui videogames e jogos de computador, foi marcada pela frase “*videogame é coisa de menino*”. Embora pareça que os estereótipos de gênero não afetariam as experiências de meninas nesse campo, a cultura dos jogos eletrônicos não estava imune aos estigmas das diferenças de gênero, mantendo-se como um território predominantemente masculinizado. Dito isso, parte-se do pressuposto de que, nas aulas de Educação Física, a diferença de gênero não é somente maximizada em atividades práticas que exploram valências físicas, mas também em todas as áreas que, em determinados momentos, ‘pertenceram’ aos meninos.

Numa analogia, o universo da *gamificação* muito se aproxima da relação entre meninas e o futebol ao longo da história. Assim como o futebol foi historicamente considerado um território masculino, incentivado como “coisa de menino”, o acesso das meninas à prática é igualmente complexo e diversificado, refletindo um processo tal qual é a bola de futebol para os meninos. Um espaço que as meninas conquistam, ou ainda, que lhes é permitido frequentar, muito próximo ao que vivenciam na Educação Física escolar. Este espaço, além de oferecer oportunidades de prática, torna-se um campo de discussão acerca da desigualdade de gênero e seus impactos;

(vii) A investigação de Rocha (2019) traz um contraponto aos jogos *gamificados* citados na análise anterior, ao propor o estudo *O lugar dos jogos tradicionais na formação integral dos estudantes na educação profissional tecnológica*. Essa dissertação aborda os jogos tradicionais no Ensino Médio, destacando como um conteúdo que transcende o entendimento de jogos para a Educação Infantil e investiga em que medida podem contribuir com a formação humana dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). A justificativa para a utilização dos jogos tradicionais como elemento central do estudo, conforme Rocha (2019, p. 11), encontra sustentação a partir da percepção de que, no Ensino Médio, “as aulas de Educação Física escolar costumam resumir-se às práticas dos fundamentos técnicos de alguns esportes, como se a Educação Física na escola se restringisse a esse elemento da Cultura Corporal de Movimento”.

A pesquisa possui caráter qualitativo e é do tipo interventiva. Pertenceram ao universo de sujeitos da pesquisa 25 alunos do 1º ano do EMI, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com idades entre 15 e 17 anos. O objetivo geral do estudo foi sistematizar o conteúdo de jogos tradicionais no EMI, onde os alunos participassem ativamente dessa sistematização criativa e percebessem a relevância do brincar no processo da sua formação humana. Isso foi suplantado no aporte social e cultural que o conteúdo em questão carrega consigo, discutido à luz das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Num momento anterior, a autora pondera que

dentre o conteúdo programático da disciplina de Educação Física Escolar no primeiro módulo não estava explícito os jogos (tradicionais), neste módulo havia apenas a citação da cultura corporal e de suas práticas corporais através dos jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas. Ao longo de toda ementa de Educação Física, os jogos como conteúdo da Educação Física Escolar aparecem timidamente, apenas como jogos educativos, ou seja, como mediadores de aprendizagem de outros conteúdos do currículo (Rocha, 2019, p. 12, grifo da autora).

Para a autora, a Educação Física, enquanto componente curricular, deve posicionar-se de maneira democrática, não permanecendo à mercê de padrões que excluem determinadas práticas corporais do currículo. Isso deve ocorrer não somente no Ensino Médio, mas também em outros níveis de ensino, oportunizando experiências motoras por meio da cultura corporal de movimento. É o que propõe a inserção da Educação Física na concepção das linguagens, em que a linguagem corporal deve contemplar possibilidades artísticas, lúdicas e motoras. Não deve se restringir apenas aos conteúdos dos esportes, mas ampliar-se para incluir elementos da cultura corporal de movimento, como jogos, danças, ginásticas, lutas e, também, as modalidades esportivas.

Conforme a autora, a questão norteadora do estudo residiu em ‘como abordar jogos e brincadeiras tradicionais como conteúdo curricular na turma do Ensino Médio?’ A partir desse questionamento, emergiu o objetivo geral de desenvolver um produto educacional de metodologia de ensino dos jogos e brincadeiras tradicionais no componente curricular de Educação Física, no EMI. Esse objetivo inclui os alunos no processo de sistematização criativa do brincar como lugar no processo de sua formação humana. Delineado o objetivo geral, os objetivos específicos foram pautados em catalogar as brincadeiras e jogos tradicionais, considerando se tratar de um município localizado no Estado do Maranhão, bem como selecionar jogos e brincadeiras que não sucumbiram às tecnologias no local. A próxima etapa consistiu em investigar as experiências e vivências dos discentes do 1º ano do EMI e avaliar a aplicabilidade da metodologia de ensino proposta pelo estudo nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio Integrado.

A pesquisa traz o lugar do brincar para a sala de aula. Sendo assim, a elaboração dos dados deu-se por meio de rodas de conversa, incluindo os conhecimentos prévio dos alunos sobre a temática, a análise de imagens, a catalogação de jogos e brincadeiras tradicionais, a realização de entrevistas, a apresentação de seminários, a capacidade de leitura e a interpretação de imagens, bem como capacidade crítica e reflexiva, argumentações orais e escritas dos alunos e, habilidades para resolução de problemas e construção de estratégias. Foram considerados, também, o nível de interação coletiva e o senso de trabalho em equipe dos alunos.

Numa das temáticas trabalhadas nos seminários, foram abordadas as relações de gênero e os jogos e brincadeiras tradicionais. Os relatos sobre as experiências dos alunos enquanto brincantes foram determinantes para compreensão e discussão das normas sociais que definem os brinquedos e brincadeiras para cada gênero. Essas definições de brincadeiras e brinquedos para meninos e meninas são, geralmente, repassadas tanto pela família como pela escola. Apesar desse contexto ter se modificado e estar se modificando ao longo dos anos, especialmente pela desconstrução que busca romper preconceitos e findar conceitos e padrões pré-estabelecidos³⁸, as percepções acerca dos jogos e brincadeiras demonstraram, conforme Rocha (2019, p. 47), que são tidas como “atividades inclusivas de ambos os gêneros, enquanto nos esportes, aqueles que não têm tantas habilidades acabam sendo excluídos”. O mesmo acontece considerando a competitividade das modalidades esportivas. Uma

³⁸ Os comportamentos pré-determinados indicam que pode estabelecer-se uma concepção a partir do ponto de vista do adulto; um entendimento dependente das manifestações do adulto; concepções, diálogos e narrativas que são replicados pelas crianças.

consideração interessante foi socializada pelos alunos: “nem todos os jogos necessitam de material (brinquedo) para praticar e que em todos eles meninos e meninas poderiam participar igualitariamente”.

Embora a consideração relatada acima tenha sido imprescindível para caracterizar os jogos e brincadeiras, algumas experiências foram destacadas pela autora, como a brincadeira de pular elástico em que

foi colocada em prática prioritariamente pelas meninas, poucos meninos se sentiram confortáveis para experimentá-la, assim como no jogo de travinha, a maioria dos alunos mostraram-se bastante eufóricos na experimentação e as meninas bem mais tímidas, algumas até argumentaram que não haviam praticado na infância, e por isso, a insegurança (Rocha, 2019, p. 50).

A brincadeira de pular elástico, por exemplo, demanda ações de pular sobre/com um elástico, com movimentos variados e, nessa atividade, as meninas tiveram um desempenho e interesse maior. Num mesmo bloco de atividades, a brincadeira de corda – pular corda –, foi experienciada por ambos os sexos. Já na atividade de ‘travinha’, que é tida como um minijogo de futebol adaptado aos espaços, trabalhou-se na improvisação de traves feitas com os caçados dos alunos e uma bola de futebol, considerando que as equipes não têm um jogador na posição de goleiro, sendo uma atividade baseada em dribles, toques, numa espécie de ‘jogo de linha’. Não há regras fixas, já que são ajustadas de acordo com as situações de cada jogo.

O jogo de ‘travinha’, porém, resultou numa constatação interessante. Conforme a autora, o jogo se fez mais atrativo para os meninos e para algumas meninas: “tendo em vista que o jogo é uma representação em miniatura do futebol, tão logo, culturalmente mais praticado por meninos” (Rocha, 2019, p. 52).

Outra colaboração importante da autora é o fato de considerar que, durante o processo de experimentação, os alunos já trazem consigo uma bagagem cultural brincante, que por si só é diversificada. Também foi apontada a experimentação de jogos e brincadeiras numa fase posterior à infância, já no Ensino Médio, em que os alunos possuem um grau de desenvolvimento cognitivo mais avançado. Rocha (2019) destaca que os jogos e brincadeiras tradicionais suplementam os contextos de formação humana e podem ser abordados como conteúdo na formação geral como práticas corporais e intelectuais a partir da cultura corporal de movimento.

Os achados da autora possibilitam retomar a contextualização de Pierre Bourdieu (2007, p. 42) acerca do privilégio cultural que fazem perceber as diferentes vivências possibilitadas às crianças, quando refere-se ao que a família transmite aos seus filhos e “a

herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. A partir da compreensão de Bourdieu, é possível associar situações que corroboram com privilégios culturais, em analogia, por exemplo, às possibilidades na infância vivenciadas por meninos e meninas – ou seja, as diferenças de gênero quanto ao acesso às práticas corporais, de esportes, as concepções quanto às brincadeiras ‘de meninos’ e ‘de meninas’ —, bem como as diferenças identificadas quanto às classes sociais, o acesso que a criança tem mediante possibilidades proporcionadas pela família, ou ainda, negligenciadas pela família, reverberam, de alguma ou toda maneira, na trajetória escolar da criança e no seu desenvolvimento a partir dela;

(viii) Numa mesma percepção sobre possibilidades, a dissertação de Coelho (2020), *“Alunas/os surdas/os e Educação Física: tecendo relações de aproximações e distanciamentos”*, objetivou identificar e compreender as relações que um determinado grupo de alunos/as surdos/as estabelecem com as práticas corporais, dentro e fora do universo escolar, bem como com os/as colegas ouvintes. O objetivo era elaborar uma produção narrativa desta experiência, que fosse inspiradora para docentes que trabalham com tal comunidade. Com tais percepções, pretendeu-se também elaborar um material didático que pudesse contribuir para o processo formativo dos alunos/as.

O autor alinhou a pesquisa com conceitos e entendimentos da cartografia como referência para a construção e coleta de dados. Embora a cartografia não tenha sido considerada como método de pesquisa, teve como característica a orientação no processo de inserção e estadia dos atores no campo de pesquisa, a partir de observação de aulas de Educação Física, atuando na qualificação e realização de entrevistas, preenchimentos de caderno de campo e interação com o público alvo da investigação. Os sujeitos que compuseram a pesquisa de Coelho (2020) foram observados durante as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns momentos, durante o recreio do turno da manhã. As turmas observadas continham alunos surdos, sendo denominadas pelo autor como A1, B1 e C1.

Durante a realização da pesquisa-intervenção, além da observação participante, Coelho (2020) realizou dois encontros com o grupo focal — ambos com estudantes da turma C1 —, com duração de cinquenta minutos cada encontro, incluindo a presença da professora e da intérprete de Libras, cuja condução deu-se por meio de perguntas guiadas.

Num dos questionamentos, o autor da dissertação abordou a temática da dança e sua relação com a comunidade surda. A partir de atividades ligadas diretamente à música, num ‘acontecer’ sem o som, obter narrativas a partir dos estudantes em suas relações com o conteúdo. Durante as realizações dos encontros do grupo focal, numa das perguntas, o autor buscava saber a percepção acerca das diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte e o que os estudantes achavam dessas diferenças. As respostas flutuaram entre as seguintes: *“surdos e ouvintes não se relacionam”*. Especificamente, um dos alunos citou a sua percepção a partir de uma modalidade muito frequentemente praticada na Educação Física: *“os surdos não gostam muito de futebol, mas os ouvintes gosta. Eles têm mais habilidade, mais técnica e os surdos não. Os surdos têm mais dificuldades, menos habilidade, menos jeito”*. Uma das alunas surdas complementa durante as falas: *“eu amo futebol”*, e, novamente após outra abordagem que tratava-se de práticas corporais, fala novamente: *“eu gosto muito de futebol”*. Valendo-se da mesma abordagem sobre o futebol, quando questionada sobre a relação dos alunos com os conteúdos das práticas corporais fora da escola, a mesma aluna relata: *“jogo futebol junto com minha família. Juntos com os homens ouvintes, todos os dias”*. Outro aluno afirma que *“com meu irmão eu brinco de futebol e natação”*. Da mesma maneira, outros alunos relatam que, durante o recreio, gostam de brincar de futebol: *“Na questão do futebol, da habilidade que eu tenho para jogar futebol, eu aprendo os conceitos que a professora ensina para a turma, eu aceito as orientações, as regras do futebol”*.

A partir das falas e relatos dos alunos surdos, Coelho (2020, p. 65) conclui que “eles se sentem inferiorizados sobre o aprendizado de habilidades e técnicas referentes as práticas corporais, alguns sentem vergonha da exposição em atividades com público ouvinte”. Coelho (2020, p. 65-66) afirma ainda que identificou

no grupo pesquisado o quão disponíveis e sedentos estes escolares estão para desenvolver suas potencialidades e que um processo socializador amplo e rico perpassa a luta de implementações de políticas públicas educacionais que incentivem a convivência entre os diferentes, que ofereçam condições materiais/estruturais para tais comunidades, dentro outras.

Observa-se que a escola pode (e deveria) apresentar possibilidades e condições para a superação das diferenças e desigualdades. Ela deve oferecer e promover o acesso e a frequência às práticas esportivas [corporais] a todos os alunos, inclusive e principalmente nas aulas de Educação Física, independentemente de serem alunos com deficiência, quanto ao gênero, ou da etapa da vida escolar;

(ix) Rodrigues (2023), em sua tese *“Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro”*, traz como objeto deste estudo a educação do corpo na escola pública brasileira de nível médio. O objetivo do estudo foi analisar quais são os sentidos e significados que o Novo Ensino Médio legitima para as práticas corporais na educação formal da escola pública brasileira de formação em nível médio. Como pressuposto teórico, epistemológico e metodológico, foi adotado pelo autor o materialismo histórico-dialético. Como procedimento metodológico, foram consideradas análises documentais como técnica de abordagem para dados qualitativos, tratando-se, assim, de uma pesquisa documental, de caráter exploratório.

Quanto aos locais de pesquisa do estudo, o autor pondera que, “visando identificar consensos, conflitos e tensões e/ou contradições da educação do corpo na educação escolar brasileira, em que se apresenta o NEM, além dos textos acadêmicos do Banco de Dados e Teses e Dissertações (BDTD) disponibilizada pela CAPES” (Rodrigues, 2023, p. 25-26).

O recorte temporal adotado pelo autor foi compreendido entre 2016 e 2022, considerando a homologação da etapa do Ensino Médio da BNCC, em 2018. “Compreende ainda seus desdobramentos posteriores apresentados na forma propositiva de documentos curriculares estaduais/distrital, determinando a educação do corpo para o componente Educação Física e suas práticas corporais: o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar” (Rodrigues, 2023, p. 26).

O autor entende que

para além de uma função reprodutivista do capital e, no entendimento do corpo sob uma vertente que considera a sua determinação histórica atrelada ao modo de produção capitalista, o conceito de cultura corporal que fora desenvolvido, torna-se ainda um ponto de partida para a condução de uma crítica sobre a forma a ser observada da educação do corpo na sociedade do capital.

Para o movimento reformador do NEM brasileiro, essa perspectiva de entendimento do corpo na Educação Física escolar não se apresenta na observação daquilo que é orientado pela BNCC, uma vez que essa vai considerar somente o conceito de cultura corporal de movimento. Isso pode ocultar o conjunto de relações da articulação entre educação, capital e trabalho, implicando para as práticas corporais uma significação simplista de atividade como modo de fazer (Rodrigues, 2023 p. 252-253).

O autor ainda revisita a constituição de Educação Física, enquanto componente curricular, como sendo imprescindível para a educação do corpo, “e na escolarização das brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura é preciso ser considerado os seus contextos sócio-histórico-culturais” (Rodrigues, 2023, p. 251-252).

Numa percepção a partir da orientação educacional no Brasil e, posteriormente percebida na contextualização de cultura corporal de movimento inserida na BNCC, o autor explicita que

para o movimento reformador do NEM brasileiro, essa perspectiva de entendimento do corpo na Educação Física escolar não se apresenta na observação daquilo que é orientado pela BNCC, uma vez que essa vai considerar somente o conceito de cultura corporal de movimento. Isso pode ocultar o conjunto de relações da articulação entre educação, capital e trabalho, implicando para as práticas corporais uma significação simplista de atividade como modo de fazer.

Esse mesmo documento caminha para a pertinência de uma base comum de conteúdos escolares, acrescida da inserção de uma parte flexível do currículo que esteja em consonância com o modo de produção do capital, possibilitando a inserção das juventudes como futuros/as trabalhadores/as quando deixarem sua condição de escolares [...] (Rodrigues, 2023, p. 252-253).

Entretanto, aponta Rodrigues (2023), que para o Ensino Médio, considerando a nova proposta para esta etapa escolar, a Educação Física — tida como componente contributivo para a formação humana das juventudes quando compreendida no conjunto das práticas corporais —, não se torna mais obrigatória para as três séries do Ensino Médio. Além disso, considera-se que o trabalho educativo possa ser realizado a partir de “notório saber”.

O autor considera que o “direito à cultura corporal não pode ser constituído apenas sob o privilégio de determinação da escola do conhecimento [...]” e “muito menos ser limitada à sua definição simplificada pelo imediatismo de processos de escolhas individuais a partir de interesses momentâneos, na qual acaba sendo recaída uma inteira responsabilidade sobre os/as estudantes, que se encontram num processo de formação escolar, dependente da mediação de professores/as” (Rodrigues, 2023, p. 253-254).

Rodrigues (2023) considerou o referencial curricular goiano, uma vez que a BNCC passou a ser desdobrada de acordo com os territórios e das juventudes pertencentes a seus distintos vinte e sete referenciais curriculares estaduais/distrital. Além de referenciais de acordo com as unidades federativas, os referenciais curriculares estiveram à mercê do atravessamento de acontecimentos decorrentes da pandemia da Covid-19, em que as práticas corporais também precisaram adaptar-se a esse cenário.

Os sujeitos do Ensino Médio, identificados nas juventudes goianas pertencentes à uma dimensão simbólica do território, foram caracterizados a partir da sua condição situacional de existência em Goiás. Apesar da sua compreensão como categoria para além do aspecto biológico do corpo e da sua indicação por múltiplos traços culturais, considera-se que a sua determinação teria sido mais bem definida a partir do conceito de classe e da sua consequente condição socioeconômica. Porque ali são evocadas alguns dispositivos legais para a garantia de seus direitos à educação, para a condição da oferta de suas modalidades de ensino, para os desafios referentes à sua

formação e para o enfrentamento da dualidade ainda existida entre os tipos de escola historicamente construídas para o Ensino Médio (Rodrigues, 2023, p. 256).

O autor considera, ainda, que a parte flexível do currículo da Educação Física possui certa dependência de fatores como o interesse da unidade escolar, do docente, da dinâmica espaço-tempo a partir da organização curricular, das condições em que será trabalhada a disciplina, entre outros fatores. “Os conteúdos que são determinados para as práticas corporais e que se articulam para a predominância do trabalho educativo a ser desenvolvido para a Educação Física, são pautadas num arranjo estrutural de eixos articuladores [...]” (Rodrigues, 2023, p. 257).

Rodrigues (2023) conclui que a Educação Física deve resgatar um princípio educativo: a essência das práticas corporais, buscando significados e sentidos além do capital, do pensar no corpo na sociedade do capital. Ou seja, a retomada e o desenvolvimento em profundidade do conceito de cultura corporal, “uma modificação da forma e sobre conteúdos das práticas corporais para as brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura” (Rodrigues, 2023, p. 258);

(x) Num contexto que explora a diversificação de possibilidades a partir da cultura corporal de movimento, a dissertação de Lopes (2023) é intitulada *Práticas corporais no meio líquido nas aulas de Educação Física escolar*. Nesse estudo, a partir da ideia da pesquisa-ação, a autora/professora/pesquisadora analisou o desenvolvimento de práticas corporais no meio líquido como conteúdo curricular da Educação Física escolar para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora não esteve como uma coadjuvante no processo, mas participou ativamente das ações, vivências e desafios percorridos durante o desenvolvimento do estudo.

O traçado histórico da Educação Física escolar até as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular deu conta de introduzir os primeiros conceitos na dissertação. O estudo está centrado na cultura corporal de movimento no âmbito escolar da Educação Física e das vivências dos alunos a partir das possibilidades diversas de movimentar-se. Os sujeitos que compuseram a pesquisa foram 30 alunos, do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre oito e nove anos, de uma escola municipal. Esses alunos foram submetidos aos procedimentos direcionados pela autora, desenvolvidos em 14 aulas com duração de 50 minutos cada aula, sendo duas aulas no mesmo dia. As aulas atenderam à proposta de práticas corporais no meio líquido e incluíram a aplicação da unidade didática nas aulas de Educação Física escolar e a coleta de dados para a pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa incluíram rodas de conversas, cujas perguntas elaboradas serviram apenas como um roteiro para conduzir as discussões. As conversas foram sistematizadas e filmadas, e a autora utilizou um diário de bordo para registrar as observações. A turma foi escolhida porque os alunos nunca haviam vivenciado aulas de Educação Física no meio líquido, garantindo que a experiência fosse novidade e resultasse em interações espontâneas.

Para vivenciar a experiência, a professora e os alunos utilizaram roupas de banho. Como nem todos os alunos possuíam roupa específica para a prática, uma doação de roupas próprias para natação foi realizada. Os materiais utilizados foram objetos que pudessem ser trabalhados em aulas de natação, bem como câmera para filmagem e fotografias e o caderno de anotações para o diário de bordo. As rodas de conversa foram realizadas no início e no final de cada aula, facilitando a gravação e os registros. A pesquisa contou com delineado qualitativo e, para a análise e a interpretação dos dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo.

Lopes (2023) traz, ainda, a concepção de que é durante as aulas de Educação Física que é permitido aos alunos a experimentação de sensações e movimentos, ou seja, a primeira oportunidade para “aprender a fazer”. Ela conclui que “foi possível ampliar a visão do tema, apresentando um pouco da vasta gama de propostas pertencentes a cultura corporal do movimento no meio líquido, entre elas, brincadeiras e jogos, polo aquático, surf, entre outras [...]” (Lopes, 2023, p. 97) e, “assim, compreendemos que o caminho a ser percorrido para garantir o direito do cidadão de ter acesso as múltiplas possibilidades do se movimentar, ainda será longo [...]” (Lopes, 2023, p. 98).

Considerando o ambiente escolar e as possibilidades de vivências a partir dele, as práticas de atividades aquáticas são limitantes quando comparadas às modalidades mais populares, como, por exemplo, aos campos e quadras de futebol e futsal (e neste caso a mesma quadra utilizada para handebol, voleibol, basquetebol, atividades pré-desportivas, danças, teatro, ginásticas, entre outras), respectivamente. Os espaços destinados às práticas aquáticas demandam uma estrutura adequada de piscina, além de critérios que necessitam ser cumpridos para o pleno desenvolvimento enquanto ensino como componente curricular — distinto do treinamento de rendimento.

A realidade escolar nem sempre conta com a disponibilidade de espaços para as práticas corporais diversas. As escolas possuem quadras poliesportivas, o que ilustra a preferência dos alunos pelas modalidades de futsal, por exemplo. Como mencionado em itens anteriores, a cultura do privilégio estende-se ao ensino privado, ou então, o ensino público

quando há políticas públicas educacionais de desenvolvimento esportivo inseridas no contexto da escola. São atitudes, gostos, costumes, escolhas que são influenciadas, num primeiro momento, pelas relações familiares e, em seguida, pelos demais ambientes de socialização.

Bourdieu (2007) conceitua como *habitus* os comportamentos adquiridos pelos sujeitos a partir das suas experiências e existência, funcionando como uma matriz de percepções, apreciações e ações de tarefas infinitamente diferenciadas. “O *habitus* é esse ‘poder-ser’ que tende a produzir práticas objetivamente ajustadas às possibilidades, sobretudo, ao orientar a percepção e a apreciação das possibilidades inscritas na situação presente” (Bourdieu, 2001, p. 265-266);

(xi) O estudo de Umpierre (2020), *Educação Física no Ensino Médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo*, tem como objetivo (produto final) a elaboração de uma unidade didática que contemple modalidades de atletismo a partir da percepção crítico-emancipatória — pensar *com* e não apenas pensar *para* —, em torno do tema práticas corporais e esporte/atletismo. A autora considera, para a exploração da temática, que a modalidade não tem tanto reconhecimento no cotidiano da Educação Física escolar. Isso ocorre porque, como já mencionado mais acima, o futsal, com aberturas ao voleibol, segue sendo a modalidade esportiva mais trabalhada durante as práticas da Educação Física. Essa preferência se dá por tantos e variados motivos, inclusive, pelo gosto dos alunos. Resta saber/conhecer a raiz desta preferência, que pode ter origem com o foco da aula direcionado somente para uma modalidade (a monocultura esportiva) ou ainda uma opção do/a professor/a.

Para contemplar o proposto, a autora considera que o planejamento das aulas seja o foco para implantação de uma proposta didático-pedagógica em que as atividades a serem desenvolvidas sejam tidas como atividades de superação de limites e que contribuam para reflexões e autonomia dos alunos, considerados fatores indispensáveis para o ambiente facilitador da Educação Física no Ensino Médio.

A temática da dissertação é justificada, conforme Umpierre (2020, p. 14), considerando que a Educação Física no Ensino Médio deve-se atentar às lacunas de planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades, “uma vez que a escola ainda está muito engessada na Educação Física tradicional, com práticas muito repetitivas e alicerçadas somente pelo fazer em detrimento de uma reflexão/saber sobre o fazer”. Sendo assim, no intuito de diversificar as práticas corporais na Educação Física, a autora propôs a construção de uma unidade didática em atletismo, por meio de um projeto de intervenção.

Foram qualificados como sujeitos da pesquisa, alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS, justificando a escolha em função da faixa etária — como explica Umpierre (2020). O estudo contemplou jovens entre 14 e 16 anos, uma faixa etária considerada determinante para as escolhas que influenciarão na formação intelectual e estética dos alunos. Para que o objetivo fosse atingido, foram considerados os diálogos, a problematização, as aulas crítico-dialogadas, a exposição de filmes e vídeos. Além disso, também foram realizados estudos dirigidos em grupos e individualmente, dinâmicas, brincadeiras pré-desportivas e apresentação de seminários com enfoque na temática do atletismo, como forma de ressignificar e valorizar a modalidade. A pesquisa aconteceu na escola, em espaços alternativos onde as atividades pudessem ser realizadas de maneira segura: pátio da escola, sala de aula, laboratório de informática e espaços abertos na comunidade.

O planejamento contou com a realização de 10 aulas, e nelas foram abordados os conteúdos da modalidade atletismo sendo: 1ª aula — atletismo, história e sociedade – relação: ciências humanas; 2ª aula — conhecimentos do atletismo; 3ª aula — corridas (brincadeiras e abordagens das corridas rasas, de resistência e de velocidade; 4ª aula — corridas (atividades e abordagens das corridas curtas e de média velocidade e com obstáculos); 5ª aula — corridas – saltos (tipos) – salto em distância e salto triplo; 6ª aula — saltos (tipos) – salto em altura – salto com vara; 7ª aula — lançamentos (dardo e martelo); 8ª aula — lançamentos (disco) e arremessos (peso); 9ª aula — seminário de discussões e auto avaliações; e 10ª aula — exposição final/avaliação.

Para Umpierre (2020, p. 59), “O próprio Atletismo se tornou desafiador, uma vez que não tinha muita aproximação com essa modalidade [...]”. Nota-se que, até mesmo para o professor, a elaboração de um plano que atenda disciplinas além da monocultura do futsal para os meninos, por exemplo, torna-se um desafio porque requer, além do conteúdo propriamente dito, que se torne tão atrativo quanto as aulas práticas na quadra de esportes.

Nota-se que, nesse estudo, não há menções específicas à desigualdade de gênero. Uma das motivações pode indicar que, no alto rendimento, o atletismo é uma modalidade que, embora em seus primórdios olímpicos, tenha característica de esporte masculinizado, sofreu mudanças significativas com o tempo. A inclusão de mulheres nas competições oficiais ocorreu tardiamente, assim como ocorreu em modalidades como o futebol. Desde as edições dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, o desporto de rendimento teve a exclusividade de participação masculina. No entanto, as disparidades de gênero foram sendo atenuadas por avanços significativos, com as provas de atletismo sendo adaptáveis aos sexos, além de

questões de incentivo, financiamento, instalações esportivas e treinamento de qualidade terem sido desenvolvidos para ambos os gêneros;

(xii) Noutra possibilidade de exploração de temática relacionada, o conteúdo em materiais didáticos contempla, também, a internalização tácita de conteúdos ocultos à disciplina que podem evidenciar interesses dos grupos dominantes na sociedade, refletindo condutas além da vida escolar. Os alunos aprendem a aceitar as estruturas de poder da sociedade e a internalizar formas distintas de relações sociais, papéis sociais e preceitos morais, legitimados pelo conhecimento adquirido na escola (acadêmico). Em decorrência, cultuam e mantêm crenças que alimentam e maximizam a desigualdade de gênero, como uma maneira de expressão da violência simbólica.

É o que apresenta o estudo proposto por Hernandez (2020), intitulado *O ensino do esporte nas aulas de Educação Física: análise da proposta de um livro didático para o 3º ano do Ensino Fundamental*. O objetivo do trabalho é analisar a implementação de uma unidade didática para o ensino dos esportes³⁹, fundamentada em um livro do PNLD, elaborado a partir das habilidades indicadas na BNCC para o 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, uma vez que o autor/professor/pesquisador implementou uma unidade didática, a partir do livro *Práticas Corporais: Educação Física*, a qual discorre sobre o ensino do esporte para a turma selecionada como sujeitos da pesquisa. Para atingir os objetivos, o autor utilizou um diário de campo em cada aula observada e uma sessão de grupo focal, com alguns alunos ao final da unidade didática. Os sujeitos da pesquisa foram 22 anos, do 3º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, matriculados no período matutino, no ano de 2019. Os dados coletados foram analisados por meio de categorias de codificação (codificação simples), das quais três categorias foram possíveis: (i) limites e possibilidades do livro didático; (ii) análise e compreensão; e (iii) construção de valores.

A partir da exploração bibliográfica do autor e considerando o disposto na BNCC, quando observada a configuração em que se encontra a definição de cultura corporal de movimento, que preconiza que o aluno atinja um rol de habilidades e competências por meio de vivências teóricas e práticas de várias práticas corporais, entre elas o ensino do esporte

³⁹ Piccoli (2005, p. 504) traz que o esporte e a Educação Física, não são um fim em si mesmos, mas, de alguma maneira, um meio de preparação para a vida, e menciona a importância da iniciação esportiva generalizada proporcionada às crianças a partir dos seis anos, destacando a vivência de jogos coletivos, por meio de competições esportivas, atribuindo à Educação Física, definitivamente, aspectos integrantes do processo pedagógico escolar.

fundamentado na lógica interna das ações motoras de cada modalidade, a pergunta que justifica a pesquisa é:

será que os livros didáticos realmente auxiliam o professor no ensino do esporte em uma perspectiva atual que contemple a prática esportiva como um objeto da CCM, fundamentadas nas habilidades indicadas na BNCC, superando a visão que o método tradicional/tecnicista lançou e lança nas escolas? (Hernandez, 2020, p. 21).

A partir das anotações e percepções durante a análise de Hernandez (2020), observando as categorias (supracitadas) definidas a partir da codificação simples, o autor aborda três categorias. Na primeira, ele considera a precariedade da escola (estrutura) e escassez de materiais pedagógicos, bem como a incompletude das informações contidas no livro didático. Na segunda categoria, embora tenha observado informações incompletas nos livros didáticos, o autor indica que o conteúdo referencial do livro apresenta um bom nível pedagógico. Além disso, as atividades indicadas na obra são coerentes com as habilidades previstas na BNCC para o 3º ano do Ensino Fundamental, utilizando o conceito da lógica interna dos esportes como é sugerido na BNCC. Na última categoria, são abordados assuntos que emergem quando as práticas esportivas saem das quadras e locais de práticas, abrangendo a possibilidade de participação de pessoas com deficiência, a desigualdade de gênero, entre outras discussões. Essas questões se apresentam como temáticas de enfrentamento real de situações cotidianas no mundo esportivo.

Hernandez (2020, p. 57-58) conclui, em seu estudo, que o livro didático utilizado para análise no 3º ano do Ensino Fundamental, considerando a unidade didática implementada, “apresentou uma estrutura pedagógica viável para o ensino e aprendizagem dos esportes [...], pois além de romper com a visão tradicional do ensino do esporte, possibilitou relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos”, além de promover “análise e compreensão de conceitos e a construção de valores para a cidadania crítica e reflexiva”.

A escola é frequentemente vista como um ambiente propício e uma chance real de garantir que o maior número de crianças tenha acesso às práticas esportivas e atividades físicas. Quase sempre, o primeiro contato de crianças com o esporte ocorre nesse contexto. Esta pesquisa já abordou o acesso diferenciado de meninas e meninos ao futebol, por exemplo, influenciado pelas vivências e influências familiares. Ainda que a Educação Física seja obrigatória nas escolas, enfatizar o esporte não é uma prioridade enquanto conteúdo, uma vez que há diversidade de vivências baseadas na cultura corporal de movimento.

Mas, ao propor um olhar sobre a prática de futebol pelas meninas, por exemplo, refiro-me a um futebol trabalhado em seus fundamentos desde a iniciação, com ludicidade na transferência de aprendizados como chute, passe, drible, movimentação com a bola, deslocamento e leitura do jogo. Isso enriquece o repertório e o acervo motor que serão aperfeiçoados em idades específicas do desenvolvimento das meninas, possibilitando a prática e o aprendizado como parte da cultura corporal de movimento;

(xiii) Nas análises realizadas por esta pesquisa, foram identificados diálogos que indicam que muitas vivências na Educação Física são influenciadas pela atuação dos professores. A maneira como o professor apresenta e explora o conteúdo pode contribuir (ou não) para a experiência dos alunos. Essas práticas docentes podem interferir e influenciar, ou, no melhor dos cenários, explorar as possibilidades e diversidades das vivências discentes. Na dissertação *“Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais”*, Sobreira (2015) indica que os professores podem apresentar-se como principais condutores da construção humana, especialmente os professores de Educação Física. Segundo a autora, eles deveriam compreender com maior profundidade as possibilidades de suas atuações diante de alunos/sujeitos que estão em construção de seu perfil humano, por meio de maneiras mais eficientes de ações profissionais.

Sendo assim, foram traçados objetivos que buscam identificar, analisar, interpretar, apontar e delimitar fatores que possam influenciar o processo de formação inicial do professor de Educação Física. O intuito é destacar os pontos que justifiquem formações que possam estar distantes do campo de atuação educacional da área. Ou seja, por tratar-se de um estudo que se utilizou do método de pesquisa Paradigma Incendiário, o objetivo é buscar indícios que podem, por vezes, passar despercebidos em análises de pesquisas, por não se enquadrarem em padrões ou prioridades quantitativas dos dados. O estudo de Sobreira (2015) buscou, por meio de uma abordagem qualitativa, interpretar as características dos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de Minas Gerais por meio de indícios levantados nas informações coletadas, advindas das estruturas curriculares dos cursos, somadas às respostas referentes a um questionário enviado aos coordenadores desses cursos.

A autora delimitou o procedimento em quatro etapas: (i) investigação bibliográfica dos temas; (ii) distribuição de questionários encaminhados aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Minas Gerais; (iii) tabulação das respostas obtidas; e (iv) análise dos dados reunidos à luz das teorias que fundamentam o estudo.

Nas estruturas curriculares que formam os professores, encontramos indícios de uma formação ampliada fortemente pautada nos aspectos ditos pedagógicos. O que se pode justificar graças à “fiscalização” dos órgãos avaliadores que exigem em suas diretrizes a prioridade a tais segmentos. No entanto, essa mesma tendência ainda está muito camuflada nas tradicionais características esportivistas da Educação Física, quando verificamos a formação específica desse professor. Observamos que parte significativa da carga horária do curso é destinada às disciplinas que tratam desse tipo de conhecimentos (Sobreira, 2015, p. 172).

A autora (Sobreira, 2015, p. 176) acrescenta que, quando observadas as relações da teoria que conceitua a cultura corporal de movimento com a aplicabilidade prática na Educação Física escolar, “estamos mais valorizados pelas técnicas de execução e contagem de movimentos por segundo, do que pela consistente base de conhecimentos que devemos ter, pelo menos, para justificar essa característica de instrutores que nos acompanha ano após ano”. Sobreira (2015) acrescenta que “Não bastam belos discursos de professores titulados e organizações curriculares “perfeitas” em suas construções, atendendo todos os requisitos de avaliação exigidos pelos órgãos fiscalizadores. Precisamos refletir como o currículo oculto tem sido trabalhado em consonância e coerência com as formações de professores [...]”.

Isto posto, num entendimento corroborado por Forquin (1993, p. 10), que afirma que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”, a atuação docente deve considerar que a transmissão do conhecimento envolve uma comunicação entre professor/a e alunos que parte de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores específicos. Ou seja, a maneira como os conteúdos são/serão ensinados, a partir do contexto individual do/a professor/a, transmite uma cultura que vai além dos conteúdos propriamente ditos. Na Educação Física, essa transmissão cultural interfere em aspectos que transcendem ao ensino do jogo, esporte e atividades, englobando debates sociais como narrativas de gênero, preconceitos e estabelecimento de padrões, entre outros;

(xiv) A dissertação *Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas*, defendida por Müller (2019), objetiva analisar a importância e a influência dos registros realizados por um professor sobre a reorientação de sua prática. Trata-se de um estudo de caso, do tipo etnográfico, realizado numa escola pública de Ensino Fundamental.

Atendendo ao proposto pela temática, a pesquisa de campo foi conduzida por um docente graduado em Educação Física, que desempenha suas atividades profissionais na mesma escola desde 2006. Conforme o autor, “possui prática pedagógica sólida, pautada no currículo cultural e no plano pedagógico da escola” e, a partir de suas ações e suas análises

sobre os conteúdos abordados e de produções discentes, gerou o material analisado pela pesquisa de Müller (2019).

Compuseram os sujeitos da pesquisa meninos e meninas com idades entre oito e 10 anos, de terceiros, quartos e quintos anos, do Ensino Fundamental, sendo que em cada sala de aula há entre 30 e 35 crianças. O professor que conduziu a pesquisa de campo teve suas aulas acompanhadas entre janeiro de 2014 e agosto de 2015, considerando que, para cada sala, havia duas aulas de Educação Física semanais. O mapeamento continha, inclusive, as alterações físicas percebidas no entorno da escola, como espaços para práticas corporais, abertura de academias, pavimentação das ruas, entre outros, objetivando perceber se as manifestações no entorno dialogavam direta ou indiretamente com o cotidiano dos alunos. Todas as movimentações foram anotadas, com o intuito de identificar possíveis manifestações corporais que compõem o cotidiano das crianças, partindo da observação da trajetória dessas manifestações corporais, especialmente em como se tornam acessíveis aos estudantes.

Por meio do mapeamento realizado pelo autor, foi possível identificar e conhecer as práticas e seus praticantes. “No ambiente escolar, as situações de conflito acontecem a todo momento e estão permeadas por diferentes relações de poder, em que o grupo socialmente privilegiado se sobrepõe aos demais” (Müller, 2019, p. 93). O autor buscou conhecer as práticas corporais de alunos e alunas não somente na escola, mas também na oferta dessas práticas fora da escola, no bairro onde a escola está localizada.

Para Müller (2019), uma das questões fundamentais era perceber se os meninos e as meninas realizavam práticas corporais separadamente também fora da escola. O mapeamento realizado revelou que meninos e meninas não participavam de atividades juntos. Além disso, os poucos espaços de lazer próximos à escola eram predominantemente utilizados pelos meninos e suas atividades. Embora, pela percepção do autor, na escola, as aulas práticas ocorressem de maneira integrada, num contexto em que meninos e meninas apresentam as mesmas condições e competências, no momento em que são entrevistados, “tanto meninas, quanto meninos se colocam de formas opostas, como se cada um já soubesse seu lugar, marcado social e historicamente” (Müller, 2019, p. 13). O autor explica ainda que

Trabalhando com registros, podemos incorrer no erro de mecanizar o processo de escrita e avaliação, condicionando pergunta e resposta, sem que para isso necessariamente os alunos e alunas realizem uma análise radical da proposta. Assim sendo, na maioria dos casos, verifica-se o respeito, mas não o reconhecimento às questões relacionadas ao gênero, por exemplo (Müller, 2019, p. 15).

Foram submetidas às análises, também, desenhos como uma forma de registro. O docente solicitou ao grupo, em momentos distintos e não específicos, que os alunos registrassem informações por meio de desenhos. Observou-se que as respostas fornecidas pelos estudantes sobre as diferentes propostas mostram ao professor como eles interpretam as práticas corporais estudadas, fornecendo também pistas sobre os acertos e erros dos métodos utilizados (Müller, 2019, p. 99).

Os registros contém, em alguns momentos, ressignificações feitas pelas crianças na medida em que o estudo estava sendo desenvolvido. De acordo com Müller (2019, p. 100), “o professor propõe formas diferentes de realização das práticas corporais estudadas, contribuindo para o processo de ressignificação e reconstrução dos significados atribuídos a elas”.

Por exemplo, ao propor uma ressignificação sobre um jogo pesquisado, as crianças escolheram seus times para a prática em função do nível de habilidade, deixando para o final aqueles e aquelas que, sob seu julgamento, teriam mais dificuldade em desenvolver a atividade. Essa situação foi prontamente percebida e registrada pelo professor que, ao final daquela aula, apoiado nas orientações didáticas do currículo cultural, analisou como poderia propor atividades que promovessem outros olhares para aquela prática e também sobre as crianças que eram tidas como sem as habilidades necessárias. Em outro momento, durante uma atividade realizada sobre os estudos referentes às brincadeiras, os meninos se posicionaram contra a participação das meninas em determinadas práticas (Müller, 2019, p. 100-101).

A percepção do professor, após os registros, permitiu analisar as falas e o posicionamento dos alunos e, para a aula seguinte, o professor propôs uma abordagem acerca das relações de gênero a partir de profissões diversas. Müller (2019, p. 104) considera que meninos e meninas são sujeitos culturais. A observação sobre práticas “construídas a partir do universo masculino/feminino remete a outra ação didática”, que tematiza práticas pertencentes à comunidade em que a escola está inserida. O autor designa isso como um processo de reconhecimento da “cultura corporal ou do patrimônio cultural dos estudantes”.

Num dos registros feitos por alunas, que incluíam desenhos ilustrando a atividade proposta, tratava-se de uma brincadeira de pular corda. Vários aspectos chamaram atenção do pesquisador: (i) nos desenhos somente meninas eram retratadas, indicando que, talvez, a brincadeira de pular corda possa ser exclusiva do universo feminino, e a presença de meninos seja estranha, ou até mesmo, desconfortável; (ii) noutro desenho, a representação das meninas despertou atenção, já que foram retratadas três crianças brancas. Uma das crianças retratadas que está saltando sobre a corda é a Paula – representada no desenho como loira. No entanto, as três meninas retratadas como brancas no desenho são negras.

Müller (2019, p. 54) explica que isso ocorre

Quando outros grupos, aqueles que historicamente não conseguiram espaço para suas práticas, aqueles que não dialogam com a cultura dominante, aqueles que sempre foram caracterizados como os “outros”, encontram um espaço em que podem se posicionar, a multiplicidade de vozes revela outras possibilidades [...]. Dessa forma, propõe-se uma ação a partir de outros grupos e não somente daqueles que estão no poder”.

Müller (2019, p. 53) complementa que “pretende-se evitar que a cultura dos grupos oprimidos seja ocultada, deixada à margem do dito currículo oficial, historicamente e socialmente legitimado por grupos privilegiados”. O que também é mencionado ao propor a descolonização do currículo que, conforme o autor “possibilita a participação justa das diversas identidades e, a partir do choque entre elas, os alunos e as alunas podem se posicionar, mesmo porque o currículo cultural não pode dialogar com somente uma cultura” (Müller, 2019, p. 55).

Os registros que deram voz às vozes silenciadas conseguem problematizar questões relacionadas ao gênero, religião, etnia, classe social, entre outros. Para o autor (Müller, 2019, p. 132), “a escola se torna uma reprodução microcósmica de algo macro – a sociedade – em que as diferentes relações de força atuam hierarquizando os povos e suas culturas”.

Uma das atividades propostas pelo professor foi precedida por uma pesquisa em que foram apreciadas imagens sobre o futebol praticado por mulheres e homens. Nos registros por meio de desenhos, um dos relatos se destacou como interessante e vale a menção nesta pesquisa. Conforme Müller (2019, p. 139-140) e o Caderno de Registros do professor que conduziu a pesquisa de campo:

[...] o desenho da Catarina chamou a minha atenção porque, apesar de todos estarem no mesmo local, praticando o mesmo jogo, estão em times separados. Mas o fato mais curioso é que dos quatro meninos desenhados, três estão tristes ou bravos. Das cinco meninas desenhadas, quatro estão felizes e somente a goleira está triste. (consta no Caderno de Registros feitos pelo professor, em agosto de 2014).

Durante uma conversa com Catarina, ela garantiu que os meninos fazem aula junto com as meninas, porque se trata de um momento “da escola”, mas que fora dela, isso jamais aconteceria:

Professor: Catarina, por que os meninos estão bravos e as meninas, tirando a goleira, estão felizes?

Catarina: Tem menino feliz aqui, professor.

Professor: Verdade, ele é o único feliz. Por quê?

Catarina: É o Mauro. Ele sempre brinca com as meninas. Ele não se importa de ficar com a gente.

Professor: Mas ele brinca com os meninos também.

Catarina: Mas ele não se importa de ficar com a gente.

Professor: Então esses que estão tristes é porque estão jogando futebol com as meninas? É isso?

Catarina: Sim. Os meninos não querem as meninas na quadra quando eles estão jogando. Nas aulas em que o senhor não veio, a professora desceu e deu futebol para os meninos.

Professor: E as meninas? O que fizeram?

Catarina: Ficamos batendo corda com a professora. Algumas brincaram no parque. (Caderno de Registros do professor, em agosto de 2014).

As crianças acessam diferentes informações durante o dia e isso vai determinando a forma como representam as pessoas e suas funções na sociedade.

As ações e percepções do professor que esteve conduzindo a pesquisa de campo permitiram a Müller (2019) concluir que a perspectiva cultural do componente proporciona novos contornos às práticas avaliativas. Entretanto, é necessário abandonar os antigos preceitos e reorganizar as rotas inicialmente estabelecidas, devendo atentar-se às diferentes tematizações e às possibilidades de trabalho a partir delas. Essas tematizações frequentemente resultam dos discursos que as crianças vivenciam fora da escola, entre elas questões de gênero – como homens e mulheres são vistos e divididos para a realização (ou não) de práticas corporais –, bem como a influência de vestimentas e da religião na participação de determinadas práticas corporais;

(xv) A tese de Assis (2021), intitulada “*As meninas são mais maduras*”, “*os meninos são infantis*”: *regulação de gênero do I ciclo e suas interfaces nas aulas de Educação Física*”, trouxe os seguintes questionamentos preliminares: (i) de que modo as trabalhadoras em educação veem as meninas do I ciclo? (ii) de que modo as meninas são vistas e produzidas no I ciclo? (iii) como as meninas têm se produzido nas aulas de Educação Física? Sob quais discursos elas são subjetivadas? (iv) a partir de que regimes de verdade? (v) como as relações de gênero têm interpretado as aulas de Educação Física no I ciclo? (vi) de que modo é possível vislumbrar relações outras nas aulas, que não essas que reproduzem diferenças, desigualdades, violências?

A partir de então, Assis (2021) esboçou os seguintes objetivos: analisar fatores sociais que atravessam a vida dos estudantes; analisar, sob a perspectiva das/os docentes, modos de subjetivação no I ciclo; analisar os discursos que atravessam os modos de produção e subjetivação das meninas; compreender, sob a perspectiva das/dos docentes, performatizações de gênero no I ciclo; e analisar a regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de Educação Física. O delineado dos objetivos e do percurso metodológico possibilita discutir gênero no currículo do I ciclo, em uma pesquisa qualitativa, de perspectiva pós-crítica em educação, cujo instrumento dá-se por meio de entrevistas com professoras/es do I ciclo — os

três primeiros anos do Ensino Fundamental —, quais sejam professores referências, professores de Educação Física, professores de Arte-educação, professoras orientadoras e professora supervisora, de escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS — compuseram o quadro de sujeitos da pesquisa, 11 professoras entrevistadas.

Assis (2021) optou pelas entrevistas semiestruturadas. O roteiro flexível permitiu reformulações de questões à medida que o entrevistado fazia seus relatos. “No caso específico do uso das entrevistas semiestruturadas, temos um ponto de início, mas não sabemos o final, os caminhos pelos quais as colaboradoras entrevistadas vão nos levar” (Assis, 2021, p. 53).

O desenvolvimento da pesquisa passou por adaptações devido ao período concomitante à pandemia de Covid-19 — situação pandêmica que exigiu distanciamento social. Sendo assim, a maioria das entrevistas foi realizada por meio de plataforma *online*, via *Google Meet* (plataforma escolhida devido a adesão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ao *Google Suite for Education*) e, após, foram transcritas para análise. A estimativa de duração das entrevistas foi de, em média, 45 minutos. Entretanto, o tempo médio das entrevistas foi de 1h30min. Das 11 entrevistas, duas foram realizadas por meio de aplicativo *WhatsApp*. Em muitos momentos, a autora considera que as entrevistas em modo *online* permitiram ajustes às rotinas das entrevistadas.

Quanto ao conteúdo produzido pelas entrevistas, Assis (2021) teve como direcionamento inicial a compreensão do contexto em que as estudantes vivem, analisando os aspectos sociais que afetam a vida das meninas estudantes de escolas da rede municipal da capital gaúcha. Considerando o fato — e os relatos das professoras entrevistadas — de que as escolas situam-se em zonas periféricas da cidade, majoritariamente habitadas por pessoas negras, esse contexto específico também é explorado pelas entrevistadas, que mencionam o racismo estrutural presente.

Uma das menções consideradas por uma das entrevistadas, tida pela autora como uma das mais impactantes verbalizações, foi a que trazia o relato sobre a trajetória das alunas: “são meninas, crianças, que desde cedo vivem ‘dores de todos os tipos’” (Assis, 2021, p. 131). A autora menciona que, de 11 professoras entrevistadas, nove relataram sobre abusos sexuais e demais violências sofridas pelas alunas. De acordo com Assis (2021), o racismo e as violências de gênero também fazem parte dos modos de vida nas periferias. Embora essas duas questões sejam componentes fundamentais do contexto social como um todo, nas periferias elas se manifestam de forma mais acentuada, pois são tanto resultados quanto geradoras da imobilidade social.

Assis (2021) traz em seu estudo a percepção das discussões a partir do currículo no ciclo alfabetizador. Ela apresenta questões que abordam rotina, organização espacial, eventos que ocorrem na escola e dialoga com a atuação docente das entrevistadas. Por se tratarem de turmas no I ciclo, fala-se de uma composição de crianças entre seis e nove anos, com rotinas distintas das demais turmas da escola. Essas diferenças envolvem desde o espaço até os horários. Entre as várias distinções, os relatos das professoras deram conta de indicar que, nas atividades realizadas em quadra, não há tantas diferenças entre as atividades dos meninos e das meninas. Isso ocorre porque a faixa etária possibilita uma interação mais livre com o que é proposto. No entanto, quando as aulas se limitam à sala de aula, especialmente em dias de chuva, há uma diferenciação entre as crianças. Segundo relatos, *“é menina e menino. Material de menina e material de menino. Brinquedos de meninas e dos meninos. A fila das meninas e dos meninos. Meninas entram primeiro”*. Outro relato complementa: *“na sala de aula têm os brinquedos, as bonecas, os carrinhos. Desde o primeiro ano é isso. Eles sabem os seus lugares, sabem os seus brinquedos”*.

A extensão das desigualdades de gênero não se limita às atividades de movimento, da Educação Física ou do brincar. Os relatos das docentes evidenciam que, com os livros, conforme aponta Assis (2021, p. 139), há uma contribuição para o estabelecimento das diferenças de gênero: *“na biblioteca vejo bastante diferença entre as crianças. [...] as meninas correm pro canto dos contos de fada e os meninos pros carrinhos”*.

Outro componente citado pelas professoras entrevistadas como sendo momento em que ensinam e demarcam posições é a dança. Como exemplo, mencionam as festas do ciclo junino, cuja tradição inclui performance de danças que são organizadas e ensaiadas pela professora de Educação Física. Assis (2021, p. 140) menciona que é um momento que as meninas gostam bastante e, embora os meninos também apreciem, há ressalvas, consoante narra uma das professoras de Educação Física: *“a dança dos guris é diferente das meninas. É um diálogo do corpo diferente. Os guris é os passinhos, a malandragem. As meninas puxam pra sensualidade, principalmente o mexer de quadril”*, e complementa: *“além das caracterizações ditas como caipiras, que marcam literalmente no corpo as diferenças de gênero – seja por bigode nos meninos, ou por tranças nos cabelos das meninas”* (Assis, 2021, p. 143).

A partir das narrativas das professoras entrevistadas, a autora lançou um questionamento ao longo do percurso da pesquisa, sobre o quanto as próprias professoras são parte do currículo dos anos iniciais. Isso ocorre porque seus atributos de gênero também ensinam. Nesse ponto, a autora considerou o relato de uma professora que, durante os festejos

juninos, recusou-se em ‘performar gênero em conformidade com a matriz sexo-gênero’, considerando, inclusive, que a docente tem o cabelo bem curto. A professora em questão afirma ter causado um ‘choque’ entre outros/as docentes. Outro ponto observado pela autora e que corrobora com o exemplo supracitado, é que a composição dos sujeitos da pesquisa, em todas as entrevistadas, é formado por mulheres as quais comunicam uma idealização da posição docente feminina que se vincula ao I ciclo que também está vinculada ao afeto, a maternagem. Segundo Assis (2021), na cultura escolar, ser feminina parece ser um dos atributos aceitos para trabalhar com as crianças, tanto para as professoras de referência quanto para as professoras especializadas em Educação Física. A autora também destaca que

[...] as normas de gênero se atravessam literalmente no corpo docente – corpo de mulher, feminina, casada, considerada responsável o bastante para trabalhar com seres infantis, os quais precisam de zelo. Logo, entendo que o corpo e seus enunciados importam na legitimação de quem é considerada apta a trabalhar no I ciclo.

[...]

No entanto, também é possível vislumbrar rompimentos destas normas por algumas professoras, que apesar de sentirem preconceito por não estarem dentro da validação profissional [...] (Assis, 2021, p. 146).

A “infância não é para todos, ou melhor, não é para todas” (Assis, 2021, p. 147). A autora propõe a seguinte reflexão a partir de um entendimento extraído das entrevistas que apontam que “as meninas são mais maduras” — uma consequência de um amadurecimento compulsório moldado pelo meio social, no qual a elas são atribuídas tarefas “adultas”, como cuidar de irmãos e da casa, relacionadas essencialmente ao trabalho reprodutivo. A autora complementa: “a naturalidade com que encaramos essa narrativa de meninas maduras pactua para efetiva exploração do trabalho das meninas desde cedo” (Assis, 2021, p. 147).

As professoras entrevistadas relataram que, além dos afazeres domésticos, há uma sexualização precoce das meninas. Uma das professoras orientadoras verbaliza que: “*as meninas tem uma questão da sexualização bem precoce*”. Nesta mesma perspectiva, a professora de Arte-educação, complementa: “*as meninas do 1º e 2º anos são mais livres, ainda são seguras de alguma forma. No 3º ano é diferente, é um corpo que já vai amadurecendo. Pensamos nelas menininhas, mas já são tipo pré-adolescentes, impressionante*”.

Para a autora,

a própria ideia de que as meninas são sexualizadas está atrelada a essa construção erotizada do corpo das meninas, que por sua vez é efeito da produção de verdades sobre o feminino. Logo, quando, sob o olhar das professoras, é visto que no terceiro

ano habitam nas salas de aulas “um corpo que já vai amadurecendo”, entende-se também esse corpo como sexualizado e envolto das construções que dela a sociedade produziu (Assis, 2021, p. 149).

Noutro apontamento imprescindível para debates de gênero no ambiente escolar, Assis (2021) explora a concepção de que, desde cedo, o corpo das meninas é associado ao pecado e, com isso, elas mesmas vão se subjetivando com essas práticas. Na escola, isso é observado na regulação das roupas, por exemplo, quando roupas curtas que ressaltam a silhueta são proibidas às meninas por indicarem um movimento pecaminoso, ou ainda, atribuindo a culpabilidade às meninas a partir de suas vestimentas.

Nas entrevistas das professoras, elas mesmas indicam que há pares que mantêm discursos de culpabilização das meninas em relação aos seus corpos, argumentando que elas mesmas provocam por expor seus corpos. De acordo com Assis (2021, p. 152), isso reforça “o silenciamento do debate dessas questões no I ciclo”. No entanto, há, também, professoras que, por meio de iniciativas individuais/pessoais, problematizam questões de gênero na escola.

A concepção de que meninas são mais maduras enquanto meninos são infantis, como explicitado no título da tese, está associada ao peso das responsabilidades diversas atribuídas às meninas. Em contrapartida, aos meninos é permitido usufruir mais tempo da infância. A autora abre a discussão acerca do questionamento de como as masculinidades são forjadas na escola, o quanto contribui para a infantilização dos meninos. Na análise das entrevistas das professoras, e a partir dessa abordagem, Assis (2021) conclui que, embora haja uma reflexão crítica das docentes, há um acobertamento dos motivos que induzem os meninos a serem machistas, utilizando-se do argumento que eles não têm “maturidade hormonal e psicológica”.

A autora pondera sobre a existência da naturalização das diferenças de gênero, especialmente como uma construção cultural e, de tal maneira, refutando a ideia de sexo como biológico:

Essa dissociação entre biologia e cultura parece ter como efeito que há sempre desculpas para o comportamento dos meninos. As entrevistas das professoras evidenciam isso, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental são os meninos aqueles que bagunçam, que mais brigam fisicamente nas aulas. A professora referência[...] conta que alguns alunos simplesmente impossibilitavam suas aulas. Esse comportamento parece ser relevado, por é “coisa de guri né?” (Assis, 2021, p. 155).

Em muitos momentos das falas das docentes, coletadas em entrevista, a autora identificou que as professoras referiam-se às meninas como ardilosas e dissimuladas, isso quando observadas as reações físicas como brigas e desentendimentos. Assis (2021, p. 155)

evidencia que “trata-se de adjetivos carregados de significantes pejorativos, ao encontro das falas comumente atribuídas às mulheres”.

Uma das menções das docentes que mereceu destaque da autora foi a fala da professora de Arte-educação, ao ampliar o olhar sobre as diferenças femininas: “*eu vejo que são meninas sem amparo. Um corpo muito sem amparo ali no primeiro, segundo, terceiro ano*”. Para a autora, trata-se de uma fala que “remete a essa ideia de fragilidade, vulnerabilidade [...]. E de quanto o corpo é apreendido pelas leis culturais, sociais” (Assis, 2021, p. 158).

Assis (2021) traz, ainda, o conceito de Butler sobre “matriz heterossexual” que, a partir das percepções docentes, foi possível identificar como procede-se as produções de identidades na escola e que são reafirmadas quotidianamente. Numa das falas das professoras entrevistadas, é citado que há meninos que só brincam com meninas, e a professora faz a ressalva dizendo “meninos entre aspas”. Assis (2021) compreende que essa expressão

[...] sugere que há inteligibilidade o suficiente para que se olhe para alguns meninos e reconheça quem é menino de verdade, digamos, aqueles atributos masculinos. Essa racionalidade leva a compreender também que não é “bem” um menino. Parece um desafio nomear isso que não está nos limites binário de gênero. Assim, a falta de inteligibilidade para identificar pessoas que destoam da coerência sexo-gênero traz essa dificuldade não somente de nomear, mas de reconhecer como sujeitos algumas crianças (Assis, 2021, p. 166-167).

Nas discussões de gênero, especificamente na Educação Física, Assis (2021) contextualiza, a partir de análises das entrevistas com as docentes, que, por exemplo, em jogos com bola, as meninas parecem demonstrar mais dificuldade de coordenação motora que os meninos e atribuem a elas o não estímulo em casa, fomentando discursos e diferenças de habilidades que maximizam falas que reverberam desigualdade de gênero. Assis (2021, p. 175) pondera que “os corpos das meninas são regulados de modo diferente dos meninos”.

Um dos relatos acerca das aulas de Educação Física dá conta de demonstrar que há possibilidade de enfrentamento às convenções de gênero, quando a professora sugere diferentes combinações, como, por exemplo, o deslocamento dos alunos sem serem feitas filas sexistas. Dito isso, de pronto, Assis (2021, p. 179) concluiu, preliminarmente, que “as diferenças são efeitos das relações saber-poder que atravessam as crianças e estabelecem verdades sobre gênero, práticas corporais, infância”.

Ao visualizar o futebol, por exemplo, como conteúdo vivenciado nas aulas de Educação Física, a professora considera que os meninos querem determinar o que deve ser trabalhado em aula, de maneira com que possam segregar meninas, sobrepondo-se à figura

docente e tomando para si a explicação do que é o futebol, quem vai jogar e, nas palavras da professora “*como qualquer macho hétero branco da sociedade. São mini-machos, querem mandar*”. Ela ressalta a referência de atitudes masculinizadas e machistas reproduzidas por homens adultos quando se trata da modalidade esportiva mais popular do planeta⁴⁰.

Nos relatos das professoras quanto às aulas de Educação Física, como citado no Capítulo 1 desta dissertação, o futebol é a modalidade mais requisitada entre os alunos. Nesta, é utilizado o conceito de *rachão*, um jogo que se aproxima muito do futsal, praticado nos últimos 10 a 15 minutos da aula prática. Mas, como no relato do Capítulo 1, esse é um pedido quase que exclusivo dos meninos. Assis (2021 p. 180) afirma que, embora “haja hierarquias entre professora e aluno, por serem professoras mulheres que trabalham com práticas corporais, há nessas aulas diferentes hierarquias simbólicas relacionadas a gênero e práticas corporais, nas quais meninos se legitimam a querer mandar [...]”, inclusive, na programação da aula.

Para Assis (2021, p. 183) foi possível concluir que “as professoras são parte importante do currículo” e de como as formatações curriculares ainda estão em movimento, em disputa e, como fomos inseridos nas normatizações e culturas acerca das identidades fixas. Na Educação Física, as diferenças de gênero são amplificadas e bastante expostas. Entretanto, a autora compreende que, no ciclo I, há uma formação propensa a manutenção da heterossexualização compulsória;

(xvi) A dissertação de Freitas (2020), intitulada *A realidade factual e o dever ser: as percepções dos professores de Educação Física Xavante sobre “sua” formação inicial*, desenvolvida na Terra Indígena São Marcos, caracteriza-se por ser um estudo com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, apresenta-se como uma pesquisa descritiva e interpretativa. Com relação aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso. Para perceber a perspectiva sobre a formação inicial dos professores indígenas Xavante, de Educação Física, a pesquisa objetiva compreender a que ponto a formação de professores indígenas de Educação Física, em termos pedagógicos, contribui para a atuação desses nas Escolas Estaduais Indígenas do município de Barra do Garças. A pesquisa busca entender como essa formação proporciona

⁴⁰ A dominação masculina encontra assim reunidas todas as condições de seu pleno exercício: a primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais (Bourdieu, 2020, p. 61-62).

recursos pedagógicos e de conhecimentos específicos e gerais, locais e universais para atuarem em escolas de suas aldeias. A análise é feita a partir da concepção e compreensão dos próprios sujeitos, professores indígenas Xavante, estabelecendo o critério de que o professor de Educação Física deveria ser da etnia Xavante, considerando a identidade cultural do sujeito nos significados que atribui às suas vivências.

Quanto aos objetivos específicos, o estudo de Freitas (2020) contempla: (i) analisar a gestão das bases políticas e pedagógicas da formação a partir da legislação que normatiza a educação escolar indígena; (ii) identificar, por meio de entrevistas, qual a percepção dos professores em relação ao Projeto de Formação Inicial que frequentaram; e, (iii) investigar os possíveis desdobramentos nas políticas públicas de educação do Estado de Mato Grosso na educação escolar indígena.

O problema de pesquisa surge da contestação do autor: *estarão os preceitos orientadores e a formação inicial consolidando atuações dos educadores no âmbito de uma educação bilíngue, da diversidade e da interculturalidade, necessidades preeminentes das escolas das aldeias indígenas, ou apenas paradigma da escola urbano-industrial?*

No estudo, o pesquisador é tido como instrumento de investigação, ou seja, a coleta de informações dá-se na perspectiva do investigador-no-campo e, a partir de uma opção teórico-metodológica a compreensão experiencial para a investigação da percepção dos professores de Educação Física Xavante, nas escolas estaduais da Terra Indígena São Marcos.

Conforme descreve o autor, foram utilizadas entrevistas e análise documental, sem a aplicação de observação direta, devido às características específicas da pesquisa. A coleta de dados consistiu na busca por documentos em fontes públicas e na realização de entrevistas nas escolas em que cada professor exerce o magistério. As entrevistas foram realizadas individualmente, mas, conforme exigência dos entrevistados, deveriam contar com a presença do diretor e do coordenador da unidade escolar. Além disso, foi necessário apresentar um roteiro de condução da entrevista para que pudesse ser discutido entre professores e direção, sendo a entrevista concedida somente após essa discussão.

A análise documental foi composta por documentos de diversas origens, como o projeto de formação de professores indígenas da SEDUC-MT, anuários estatísticos da UNEMAT (Instituição responsável pela formação inicial de professores indígenas em parceria com a SEDUC), Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de formação de professores indígenas e diretrizes e referenciais estaduais e federais de formação de professores indígenas — coletas estas que foram possíveis por meio de acesso aos *sites* do Governo do Estado do Mato Grosso.

O autor relata que, conforme os professores e com base nas entrevistas realizadas, a formação inicial contempla um referencial curricular com saberes universais, embora priorize saberes locais. A Educação Física é abordada a partir da cultura e dos saberes locais, expandindo para os universais. As análises de falas dos professores, a partir da contextualização de cultura corporal de movimento, permitiu ao autor compreender que:

[...] a perspectiva do “local” prevalece, transparecendo uma cultura corporal de movimento não esportivizada, não competitiva. Mesmo que as práticas esportivizadas e competitivas da sociedade urbano-industrial se façam presentes nas bases comuns as quais compõem o currículo escolar, as suas permanecem na essência dos saberes locais.

Os ritos de iniciação, em que se dissemina o direito, liberdade, autonomia do sujeito, responsabilidade, a espiritualidade, o saber estar e os valores, segundo os sujeitos da pesquisa, devem ocupar lugar privilegiado na educação física, tais como a dança, a pintura corporal, as lutas e corrida de tora. Destacam, no entanto, que não são tratados a partir de uma ótica competitiva, mas com o papel de fortalecer espiritualmente e fisicamente para a vida na comunidade (Freitas, 2020, p. 144).

Freitas (2020, p. 145) complementa ao dizer que “o dualismo do “saber local e saber universal”, o moderno e o tradicional, como componente do currículo escolar, é evidenciado pela necessidade de uma educação intercultural, não só para os povos indígenas, mas para toda a sociedade nacional”.

O autor ressalta, em suas considerações finais, que “a formação inicial de professores indígenas, mais especificamente a dos professores Xavante [...] precisa ser ainda muito debatida”. Além disso, a formação inicial em magistério intercultural ofertada pela SEDUC-MT, “a partir da análise do discurso dos professores entrevistados, não compreendem o conceito de uma formação intercultural crítica, mas sim funcional (Freitas, 2020, p. 161). Segundo o autor,

A formação do sujeito, enquanto professor e enquanto professor de educação física, ainda que impregnada por uma educação moldada pela sociedade urbano-industrial e pelo prisma da competição exacerbada, tem suas raízes na formação enquanto sujeito da comunidade da qual é oriundo. E, enquanto sujeito histórico, ali é o seu lugar de pertencimento (Freitas, 2020, p. 161).

Atenta-se que, o estudo de Freitas (2020) considerou todos protocolos para pesquisas em terras indígenas, bem como as características culturais de organização e logística para a coleta dos dados;

(xvii) Andrade (2023), na dissertação *As práticas corporais na cultura escolar: dimensões do acesso*, teve como objetivo compreender como se configura o acesso às práticas

corporais em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Canela/RS. Para contemplar os objetivos, o autor utilizou a etnografia, explorando recursos como a observação participante como instrumento de produção de dados, bem como entrevista semiestruturada e análise documental. Para os registros, a autora realizou anotações em diários de campo. Sendo assim, a pesquisa produziu um diário de campo com 31 notas e seis entrevistas semiestruturadas com professores/as, além de análises do projeto político-pedagógico das instituições. A dissertação possui caráter qualitativo e a pesquisa incluiu dois sujeitos: escolas em tempo integral, do município de Canela, Rio Grande do Sul. Essas instituições foram escolhidas de acordo com critérios específicos: (i) pertencer à rede municipal; (ii) possuir apenas as etapas de Ensino Fundamental I e II (sem EJA); e (iii) serem escolas urbanas (não rurais).

Andrade (2023) atuou no estudo desdobrando-se no seguinte problema de pesquisa: como se configura o acesso às práticas corporais na escola? Ou seja, explorar de que maneira a cultura corporal de movimento é acessada na escola e como ele se torna possível. Segundo a autora, “nesse verbo, acessar, conjecturo a existência de um sem-fim de experiências possíveis e indispensáveis à formação do ser humano” (Andrade, 2023, p. 15-16).

As anotações no diário de campo ocorriam durante as observações, bem como em momentos alternativos e continham informações acerca do clima, ambientação, sentimentos e sensações na entrada do local observado, descrição detalhada dos acontecimentos, reflexões sobre pontos importantes, dúvidas e orientações para serem observadas na próxima visita. Já as entrevistas com professores/as e diretoras, num total de seis, exploraram as narrativas de professores/as graduados em Educação Física e Pedagogia, responderam uma entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas, de acordo com a função/atuação de cada colaborador/a. Outras abordagens surgiram ao longo de cada entrevista em que se pode explorar a percepção de cada colaborador/a. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas com ajuda da tecnologia e inteligência virtual. Também foram coletadas informações de documentos entre eles projetos político-pedagógicos das duas escolas selecionadas.

Os relatos das diretoras entrevistadas, conforme a autora, trazem apontamentos pontuais acerca de práticas corporais diversificadas, como as oscilações, descontinuidades e abandono de atividades corporais diversas no ambiente escolar. Uma das diretoras menciona que, apesar de a escola contar com infraestrutura adequada, como quadra, ginásio e espaços variados, algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas não são mais realizadas. Ela destaca que, embora a música tenha sido explorada no passado com a banda escolar e diversos

instrumentos, a atividade cessou após a saída da professora responsável: “*no primeiro, segundo ano, tudo funcionou. Porque nós tínhamos a professora aqui, depois que ela saiu, acabou*”. A diretora acrescenta que atualmente são desenvolvidas atividades de atletismo e capoeira, mas encerra seu relato dizendo: “*e nada mais*”.

Como se tratam de duas escolas em tempo integral, em turno e contraturno, as organizações curriculares ocorrem de acordo com cada escola. Normalmente, o período da manhã é destinado aos componentes curriculares do ensino globalizado — como, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática e História. No turno da tarde, a chamada parte diversificada do currículo — apoio pedagógico, esporte e lazer, cultura e arte, entre outros. “Essa divisão acaba colaborando com uma fragmentação do ensino e indo de encontro ao que se projetou para uma escola de tempo integral que tem eu seu cerne a Educação Integral, de formação humana e de transformação econômica, cultural e social” (Andrade, 2023, p. 71).

A autora contextualiza as dimensões que determinam a maneira como as práticas são ou não experimentadas. Estas dimensões “configuram o acesso às práticas corporais na escola e estão em constante diálogo com especificidades de cada escola” (Andrade, 2023, p. 97). Elas dizem respeito aos lugares e tempos, as relações interpessoais, a coletividade, a agência pública e a educação para o lazer. Em suas considerações finais, a autora aponta que “a intensificação do trabalho docente, por exemplo, poderia ser uma dimensão na medida em que, ao afastar o professor dos fins pedagógicos, configura o acesso às práticas corporais limitando-o às hegemônicas” (Andrade, 2023, p. 98).

Desse modo, compreendo que: 1) as dimensões analisadas no campo podem não ser únicas; 2) o envolvimento que o acesso às práticas corporais permite pode ser *corporal* ou diverso; 3) a necessidade da presença das práticas corporais em ambiente escolar é imprescindível para uma formação integral do ser humano. Ao que toca o terceiro entendimento, argumento que é na superação da refração que ocorre quando se perpassa as dimensões do acesso [...] que poderemos assegurar um currículo que incorpore meios de garantir o acesso às práticas corporais. Esses meios [...] vão na direção de transformar as práticas como parte do dia a dia da escola e não um tempo isolado ou um local específico; vão na direção de exigir uma gestão pública que dialogue com a comunidade e que atue de acordo com esses acordos; vão na direção do compartilhamento das atividades desenvolvidas para que se acumule experiências positivas capazes de superar as violências das relações de gênero/etárias/étnica, e que tenham como finalidade uma formação para o lazer não só no tempo futuro, mas no tempo presente na escola e na cidade (Andrade, 2023, p. 98-99).

O estudo de Andrade (2023) dialoga com Reina (2017, p. 46) ao reconhecer que “mais do que o movimento pelo movimento, na perspectiva da cultura corporal será imprescindível que na Educação Física escolar haja possibilidades de conhecimentos e desenvolvimentos das

manifestações corporais”. Reina acrescenta que a Educação Física “terá como pressuposto básico conhecimentos historicamente veiculados que precisarão ser transmitidos para as novas gerações por meio da escola”;

(xviii) Na dissertação de Vargas (2018), intitulada *O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física: uma experiência através do Sport Education Model*, o problema de pesquisa é: “quais as interfaces do desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física utilizando uma experiência baseada no *Sport Education Model*?”. A partir do questionamento, o autor propôs como objetivo geral investigar o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física em uma escola pública do noroeste gaúcho por meio de uma experiência com *Sport Education Model*. Trata-se de um estudo caracterizado como pesquisa-ação, desenvolvido juntamente com uma professora colaboradora, num processo cíclico de planejamento, ação, observação e reflexão.

Para o desenvolvimento do proposto pela pesquisa de Vargas (2018), os instrumentos utilizados foram os seguintes: (i) observação participante — por meio do acompanhamento do planejamento e das aulas de Educação Física durante a unidade didática de Danças Gaúchas em uma turma de segundo ano do Ensino Médio; e (ii) entrevista semiestruturada com a professora, que discutiu as dificuldades e potencialidades de se utilizar o *Sport Education Model* para articular as três dimensões do conteúdo.

Vargas (2018, p. 48) contextualiza o *Sport Education Model* como sendo um modelo de ensino que “mantém os princípios autênticos do esporte e potencializa a sua ressignificação conforme as instituições escolares”. Para o autor, “essa reestruturação proporciona ao aluno uma vivência corporal autêntica do esporte, refletida de conhecimento para além da reprodução formal” (Vargas, 2018, p. 48).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram a professora de Educação Física do Ensino Médio, da escola pesquisada, bem como os alunos da turma 121 (2ª série), em que a docente ministra aulas — 17 alunos, sendo 11 meninos e seis meninas. Para a coleta de dados da pesquisa-ação, o autor utilizou três instrumentos: (i) observação participante — que ocorreu em dois momentos (24 aulas); (ii) entrevista semiestruturada — com a professora colaboradora, e que objetivou avaliar em que medidas as mudanças planejadas para a unidade temática (danças gaúchas) foram concretizadas e quais os impactos provocados nas aulas; (iii) grupo focal — com os alunos da turma participante do estudo. Todas as informações das observações foram registradas em um diário de campo.

Segundo Vargas (2018, p. 71), “de forma específica, a unidade temática de Danças Gaúchas para o 2º ano do Ensino Médio teve como objetivo conhecer e vivenciar danças tradicionais de projeção folclórica que fazem parte da cultura gaúcha por meio da pesquisa”. O autor considera a época esportiva, característica no *Sport Education Model*, como uma sequência prolongada de uma mesma modalidade esportiva ou de um componente da cultura corporal de movimento. Neste estudo, o foco será no subtema da dança, particularmente, danças gaúchas.

Nas anotações de Vargas (2018), é possível identificar enfrentamento entre docente e turma, dada a resistência à época esportiva, neste caso, a dança. Isso porque, durante o trimestre todo, praticamente, foi trabalho um único assunto: dança. E não raros foram os momentos de manifestação dos alunos sobre a não satisfação e o não envolvimento que pretendiam para as aulas. Numa das anotações contidas no diário de campo, a docente é categórica ao informar que “quem não participar das aulas práticas de danças gaúchas, também não participará das atividades práticas das modalidades esportivas trabalhadas no terceiro trimestre”.

O *Sport Education Model* traz, também, a realização de uma competição interna após a exploração da modalidade e, neste caso, a competição foi planejada após os conhecimentos trabalhados pela docente. A atividade consistia em criar uma coreografia a partir dos ritmos trabalhados e, “além dos movimentos práticos da Dança Gaúcha, os alunos também deveriam sistematizar os saberes conceituais já apresentados pela professora nas primeiras aulas” (Vargas, 2018, p. 90). Outra característica do *Sport Education Model* é a produção de dados estatísticos que, ao considerar o esporte, dá-se a partir do registro de atividades desenvolvidas no decorrer da época esportiva. Entretanto, ao pensarmos a dança, o autor alinhou o registro estatístico à produção de um trabalho realizado por um grupo específico, que consistiu numa sequência de vídeos e imagens com a finalidade de registrar a elaboração em etapas da coreografia. Ainda que o vídeo não tenha sido produzido de maneira sistematizada, foram considerados os registros de fotos e vídeos produzidos pelos alunos, que, de alguma maneira, demonstravam a evolução do trabalho desenvolvido.

Vivenciar a dança, por meio do *Sport Education Model*, que adota um modelo análogo ao da época esportiva, permitiu ao autor avaliar que, devido à demanda tempo, planejamento e envolvimento, algumas pretensões não foram alcançadas e outras sofreram modificações para que se adequassem ao contexto escolar.

Quando se considera a aprendizagem e a vivência das danças a partir das contextualizações de gênero, cabe incluir o debate acerca dos ‘pés trocados’, conceito

abordado por Reina (2017). Esse termo refere-se à quebra das normativas sociais estabelecidas, onde meninos dançam e meninas jogam futebol, desafiando as expectativas tradicionais de que meninos devem jogar futebol e meninas devem dançar. Embora Vargas (2018) inclua a dança gaúcha no estudo, destacando suas particularidades, como as danças em pares que seguem padrões de heteronormatividade e refletem características histórias e culturais do Rio Grande do Sul, a análise não aborda, de forma significativa, os debates de gênero relacionados a essas práticas. A discussão sobre as diferenças de gênero e suas implicações não é enfatizada na exploração dessas manifestações culturais;

(xix) O Ensino Médio foi sujeito de observação, também, no estudo de Rades (2016): *Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio*. Essa dissertação objetivou elaborar uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física voltada aos alunos do Ensino Médio, partindo da necessidade de aprimorar os processos a partir da trajetória autora-docente em uma escola da rede pública estadual paulista, utilizando-se, também, de aportes teóricos da Educação Física escola e de seus mecanismos de avaliação da aprendizagem.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que, dividiu-se em cinco etapas, sendo: (i) contextualização histórica da Educação Física escolar — concepções, história, legislações que orientam o Ensino Médio, bem como teorias acerca de avaliações da aprendizagem — e, levantamento de estudos, em que a autora não encontrou nenhuma pesquisa atendendo a faixa etária dos alunos de Ensino Médio e, de tal maneira, entrelaçou as informações com seus conhecimentos da prática como docente; (ii) construção da proposta formativa de avaliação e aprendizagem em Educação Física a partir de duas possibilidades de intervenção — dentro de quadra, e para além da quadra de aula — em que foram utilizados planos de aulas construídos pela autora; (iii) compartilhamento da proposta de avaliação com professores de Educação Física, atuantes em turmas de Ensino Médio, da rede estadual pública paulistas. Sendo assim, compuseram os sujeitos da pesquisa, professores de Educação Física de Ensino Médio, da escola pública; (iv) análise do material coletado nas entrevistas (gravados) e dos apontamentos feitos pelos professores que compuseram os sujeitos da pesquisa; (v) elaboração/redação final das estratégias de avaliação de aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio.

As entrevistas com os docentes foram realizadas de diferentes maneiras. De acordo com Rades (2016, p. 91), “foram entrevistados três professores individualmente, em seus locais de trabalho, e um grupo de quatro professores, também em seu local de trabalho”.

Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição dos dados. Os professores tiveram acesso aos planejamentos de aula e posteriormente elaboraram críticas e ajustes às propostas, bem como verbalizaram suas opiniões.

As análises dos docentes atentaram-se em eixos que contemplavam ‘utilidade’ (Eixo 1) e ‘viabilidade’ (Eixo 2). O primeiro eixo incluía questões como considerar a clareza e a compreensão da proposta de avaliação e, que as atividades avaliativas pudessem aprimorar/aperfeiçoar o trabalho como professor de Educação Física. Já o segundo eixo contemplou critérios de viabilidade na relação entre a proposta apresentada pela pesquisadora e a maneira como o docente realiza a avaliação em suas aulas, aspectos da proposta avaliativa que chamaram atenção dos professores e se havia sugestões para tornar a proposta avaliativa mais viável/ exequível.

O questionário elaborado por Rades (2016) teve indicação de ser respondido por meio *online*, ou seja, em uma plataforma virtual, podendo ser adaptado para um questionário físico. O documento continha seis perguntas que indicariam o perfil da turma e, a partir de dele, as tomadas de decisões pelo docente considerando a escolha dos procedimentos didáticos, adequação do conteúdo às motivações e necessidades expressas pelos alunos, pertinência do trabalho realizado, alinhamento de significado entre ensino e aprendizagem.

As questões foram apresentadas com opções pré-determinadas de repostas, como, por exemplo, na Questão 1: “*Nas aulas de Educação Física que você frequentou até hoje na escola, quais conteúdos você mais se identifica?*” — e, então, ligeiramente após a pergunta, constavam as alternativas: “() *jogos coletivos: vôlei, basquete, handebol e futsal*; () *jogos coletivos: queimada, base 4, rouba bananeira, 10 passes, etc*; () *ginástica*; () *dança*; () *luta*; () *não me identifico com nenhum*; () *outro_____*”.

Na Questão 5, a autora busca conhecer as atividades praticadas fora da escola e menciona, na explicação da formulação da questão, que “o objetivo é saber se os alunos praticam atividades que fazem parte da cultura corporal de movimento em seu cotidiano extraescolar e quais motivações os levam a estas práticas, como treinamento desportivo, condicionamento físico ou lazer, bem como se não têm costume de praticar nenhuma delas” (Rades, 2016, p. 39).

Os modelos avaliativos continham, entre outros aspectos, quadros que deveriam ser completados em diferentes momentos, como ‘registro de observações de aula eminentemente de quadra’, em que menciona as participações dos alunos, compreensão de regras e atividades e demais registros relacionados às práticas. Também compôs a proposta avaliativa a ‘ficha para avaliação de aprendizagem de intervenção eminentemente de quadra’, ou seja, um

feedback do aluno a partir de sua experiência em quadra. Lá continham questões como “*o que fiz?*”; “*como me senti?*”; “*o que aprendi?*” e, utilizando-se das informações coletadas a partir dos alunos é que se propunha a ‘rubrica para *feedback* de uma intervenção eminentemente de quadra’, ou seja, as informações permitirão discutir com os alunos o processo de aprendizagem em que eles estão inseridos, considerando, ainda, que a proposta contém planejamento de avaliação interventiva para além da quadra, que contempla especialmente o levantamento de saberes dos alunos, os debates e as reflexões.

Nas observações feitas pelos professores, Rades (2016) destaca que algumas falas revelam que a Educação Física escolar frequentemente prioriza modalidades esportivas coletivas tradicionais, tornando-as quase imutáveis nos planos de ensino e excluindo outros conteúdos do currículo. Além disso, a autora esclarece que

[...] não há padrões de como avaliar, e que muitas vezes, o professor está bastante preso a concepções somativas de avaliação, isto é, levando em conta apenas o fazer do aluno (participação em quadra, entregas de trabalhos, provas, preenchimento do caderno do aluno). Existe uma quantificação de dados que são levados em conta, mas que pouco retratam o conhecimento real do aluno sobre um determinado tema, mesmo nas intervenções eminentemente de quadra, já que parece que o único critério levado em conta para isso é a participação. Pode-se notar também que há uma confusão de conceitos por parte de alguns professores como a menção a ser “conteudista” ou trabalhar por “competências e habilidades” (Rades, 2016, p. 95).

A autora constata, ao longo do percurso metodológico da coleta de dados com os professores sujeitos da pesquisa, que a formação do professor é imprescindível para a implantação de novas ideias e ações, e isso foi uma necessidade expressa por todos os profissionais nas entrevistas, para viabilizar a implementação de avaliações como a proposta. Rades (2016) menciona ainda outras dificuldades encontradas, como a quantidade pequena de aulas semanais, o grande número de alunos por sala, bem como falta de formação continuada, as lacunas na formação inicial, entre outros;

(xx) Na tese de Tavares (2021), intitulada *Construção curricular, interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*, a autora tem como objetivo geral compreender como uma construção curricular da Educação Física no Ensino Fundamental anos finais, de inspiração intercultural, ressoa nos estudantes e no contexto de uma escola municipal de Viamão/RS. O delineado do objetivo é resultado do problema de pesquisa que contempla, também, os objetivos específicos, numa pesquisa qualitativa, cuja metodologia deu-se pela pesquisa narrativa, em que foram consideradas pela autora as seguintes fontes: (i) entrevistas

coletivas com estudantes; (ii) materiais produzidos pelos estudantes nas aulas de Educação Física; e (iii) notas de campo da autora.

Os sujeitos da pesquisa de Tavares (2021) foram alunos de 6º a 9º anos, do Ensino Fundamental anos finais, de uma escola municipal. Os materiais produzidos por estes estudantes foram considerados – em partes – como fontes primárias, sendo trabalhos, memoriais das aulas, sínteses de atividades, questionários e provas, bem como as produções de alunos que já haviam cumprido a etapa escolar. Complementando as produções discentes, somam-se as narrativas registradas nas notas de campo e as narrativas orais, produtos de entrevistas coletivas — estas, apresentadas pela autora em detalhamento de número de alunos presentes, tempo de duração e época de realização.

A professora-autora contextualiza, por meio de notas de campo, o desafio de promover acesso e possibilidades de maneira igualitária, por meio de manifestações da cultura corporal vivenciada a partir da construção curricular que, ora ou outra, restavam em xeque-mate das práticas já reconhecidas, valorizadas e estabelecidas, em padrões, pela sociedade:

Na tentativa de responder a essa questão eu argumento comigo mesma que é a forma como posso garantir aos estudantes acesso à conhecimentos muitas vezes elitizados (como o tênis e o badminton por exemplo). Além disso, as temáticas trabalhadas com os esportes, para além da questão das técnicas, podem ajudar nas premissas da interculturalidade, inclusive o próprio debate sobre o acesso a esses esportes, à visibilidade de atletas negros ou indígenas nessas modalidades, o sexismo, as questões de atletas transgênero [...] (Tavares, 2021, p. 112).

A autora traz questionamentos que se tornam imprescindíveis para os diálogos entre as construções curriculares, os conteúdos e a cultura corporal de movimento: “[...] se os alunos não fossem apresentados a elas em nossas aulas, será que teriam acesso a elas em outro lugar? E se tivessem acesso à prática, será que teriam em conjunto a parte reflexiva sobre ela?” (Tavares, 2021, p. 113). Um dos exemplos relatados pela autora, mencionado por uma das alunas, foi a prática da esgrima — que não é uma modalidade comumente trabalhada nas aulas de Educação Física. A aluna relata que a experiência “*foi muito legal, vários movimentos incríveis. Nunca treinei esgrima, e isso é novo pra mim, fizemos as espadas na sala eram feitas de jornal. Depois fomos a rua e lutamos esgrima. Eu venci foi muito legal*” (Tavares, 2020, p. 113).

Noutra abordagem proposta pela autora, os alunos refletiram sobre um filme que assistiram e elencaram as temáticas e suas percepções. Eles mencionaram preconceitos de distintas naturezas e aspectos relacionados à desigualdade de gênero. Sendo assim, Tavares (2021, p. 114) menciona que se faz necessário promover aos alunos as vivências de “práticas

corporais que, por muito tempo, foram apagadas no contexto escolar ou tratadas de forma exótica e estereotipada”. Ou seja, “ao trabalhar as danças, as lutas, os jogos etc., trabalhamos aquelas práticas produzidas por diferentes culturas, aquelas mais conhecidas e reconhecidas e aquelas que vem sendo invisibilizadas”.

Tavares (2021, p. 194-195) insere em suas considerações, a definição de ressonância. Segundo a autora,

não se trata de uma causa e efeito ou de uma simples assimilação ou reprodução daquilo que foi apresentado/trabalhado, mas ela pode ser pensada como um impacto, como um encontro de ideias, como um encontro de sujeitos. As ressonâncias de uma construção curricular superam a relação de causa e efeito, extrapolam uma lógica de ação e reação, de consequência. O que um currículo produz depende da relação entre professor-aluno-conhecimento. Uma vez que o professor e aluno são sujeitos de história e de experiência, cada conhecimento será tomado, apresentado, aprendido e significado a partir das histórias e experiências. Ou seja, tanto professores quanto alunos entram nessa tríade carregando consigo suas bagagens de vida, assim como o conhecimento carrega interpretações/métodos/ideologias/teorias.

Ou seja, a autora entende que, mesmo a partir do contido em currículo, “não há garantias de que uma determinada proposta curricular vá produzir um determinado padrão de sujeito”, de tal maneira que, “o sujeito não está fadado por um currículo, mas se constrói e é construído nele, assim como ajuda a construí-lo a partir da sua interação, interpretação, significação” (Tavares, 2021, p. 195);

(xxi) A dissertação de Araújo (2016), *Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar*, busca compreender como os professores de Educação Física atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões/RS e como se dá o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Trata-se de um estudo com o desenho teórico-metodológico etnográfico, que valeu-se da observação participante. Com o problema de pesquisa delineado, o objetivo foi compreender o processo de seleção dos conteúdos de ensino constituído pelos professores de Educação Física em aulas do Ensino Fundamental e Médio, em uma escola da rede pública estadual de ensino.

As observações foram realizadas em duas turmas de 8º anos do Ensino Fundamental anos finais e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, de acordo com cronograma de horários estipulado pela escola. Durante o processo de observação, foram realizados registros das ações por meio de diário de campo, com descrições densas, produzindo elementos de análise,

a partir de “informações ligadas ao objeto de estudo, as atitudes dos estudantes e professores no contexto da aula, a produção de elementos simbólicos que permitissem compreender o processo de seleção” dos conteúdos (Araújo, 2016, p. 65). A interação com os sujeitos da pesquisa fez-se necessária e, por meio de diálogos, foi proporcionada a contextualização das situações envolvidas, esclarecimento de dúvidas e elaboração do roteiro de entrevista com os colaboradores, além de entender os posicionamentos dos professores no cotidiano de trabalho (Araújo, 2016).

Em muitos momentos, o autor da dissertação pôde identificar, nas interações e diálogos com os professores de Educação Física, simbologias que permitiam ascender à cultura escolar, permitindo reflexões do que foi observado durante o dia. Araújo (2016) detalha que, durante o preenchimento dos diários de campo, nas observações, no trajeto da quadra, os alunos questionaram a pesquisadora sobre o que ela anotava tanto naqueles cadernos e deixou esclarecido aos alunos que as anotações também são instrumentos de pesquisa. Uma das professoras inseridas nos sujeitos da pesquisa, dispara num dos momentos “*espirrei! Anota aí!*” — em relação ao preenchimento do diário de campo.

Araújo (2023, p. 70) acrescenta que os registros em diários de campo serviram para anotar reflexões próprias e aprendizagens, entendendo “que este movimento de reflexão no trabalho de campo da etnografia é que potencializa o estranhamento de situações que por ora, parecem familiares, permitindo a interpretação a partir de uma focalização progressiva”.

Na fase de entrevistas, os sujeitos entrevistados foram professores de Educação Física, supervisor educacional e um grupo de alunos. Cada grupo entrevistado seguia seu roteiro e, a partir dele, novos questionamentos se desdobravam. A duração de cada entrevista variou de acordo com a capacidade de argumentação de cada entrevistado e da possibilidade do surgimento de novas perguntas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. O grupo de quatro estudantes entrevistados foi dividido em dois. Isso porque dois deles já haviam verbalizado que a Educação Física deve proporcionar a formação de atletas e preparar para competições, enquanto os outros dois acreditam que a Educação Física deve possibilitar práticas plurais com uma ampla diversidade de conhecimentos além dos esportes na escola.

Também foram considerados como instrumentos da pesquisa, visando conhecer a escola, os seguintes documentos escolares: regimento escolar, plano pedagógico, planos de trabalho, planos de aula, entre outros. Essa etapa de apreciação permitiu a aproximação e a compreensão entre os dados coletados na pesquisa de campo e seu estreitamento com os instrumentos/documentos escolares que orientam os professores de Educação Física.

Araújo (2023, p. 116) considera que as informações fornecidas nas entrevistas “configuram a cultura dos PEFI, a qual é pautada a partir de seu trajeto docente, suas vivências e experiências com o esporte, elementos determinantes do processo de seleção dos conteúdos”. O autor acrescenta que, para os entrevistados pensar a Educação Física, implica naquilo “que esperavam alcançar com suas aulas, o bom comportamento, o respeito, a formação do cidadão, expectativas para sua vida futura a partir das relações estabelecidas em suas aulas e eventos que organizavam e participavam [...]”.

Não diferentemente do que deve ocorrer em muitas escolas do país, a monocultura do futsal se faz presente também na escola observada por Araújo (2023), mas como são diversos os olhares quando percebe-se o futsal como esporte quase que exclusivo das aulas. Como mencionado no Capítulo 1, o futsal é eleito pelos meninos, embora não seja a preferência de todos os alunos da turma.

Ainda podemos dizer que a EFI escolar é entendida como espaço de treino, preparação para jogos e formação de atletas, a própria escola por meio da equipe diretiva, ao entender que ganhar medalhas representa o sucesso atingido pelo esporte na escola e que deve ser seguido pela instituição como um todo.

Tanto estudantes como PEFI ou supervisão entendem que a aula de EFI é movimento, é treino, são jogos. Apresentando-se uma concepção conservadora de EFI voltada somente ao movimento e aptidão física, ou ainda como responsável pela melhora na saúde da população escolar, reduzindo a aula a mero envolvimento dos estudantes em atividades, ou jogos e não em processos de ensino-aprendizagem (Araújo, 2016, p. 116).

As discussões que permeiam a monocultura esportiva do futsal nas aulas de Educação Física, como o único tema desenvolvido nas aulas, ocorre em virtude de uma cultura esportiva salonista no município. A participação e representatividade da modalidade em competições de referência do futsal contribuem para a transposição da modalidade para dentro da escola. Consequentemente, as aulas de Educação Física tornarem-se espaços para a produção de atletas, o que também produz embate com a pluralidade de possibilidades abordada pela cultura corporal de movimento e até mesmo do esporte como modelo de novas e diversas perspectivas.

Sendo assim, diante da abordagem da pesquisa, o autor considera que

A partir dos relatos e entrevistas de professores, supervisor e estudantes é possível interpretar que há uma supervalorização das atividades extracurriculares, bem como dos eventos esportivos que a escola organiza e participa, tendo nestas participações um meio de reconhecimento da EFI não somente no contexto escolar com nível externo, reconhecendo que a escola ao cobrar o rendimento, a medalha dos estudantes nestes eventos passa a imprimir um modelo excludente, o qual prioriza e valoriza a participação daqueles estudantes que possuem melhor nível de habilidade,

considerando-o capaz de representar a escola nestes eventos. O que faz com que os outros estudantes assumam outros papéis ou almejem alcançar o papel principal no contexto esportivo escolar (Araújo, 2016, p. 142).

A competitividade que o ambiente esportivo encobre, quase sempre, interesses dos estudantes em experiências prazerosas e de socialização, assim como abordam situações de derrotas e vitórias, que podem refletir na vida dos estudantes de tal maneira a lidarem com situações quotidianas em sua vida. Mas o conceito de competitividade evidencia padrões de habilidades e faz com que “de um lado os jogadores dominam o espaço da aula e por outro lado os menos hábeis, ou como chamado pelos informantes “menos habilidosos” neste contexto competitivo, ou de preparação para competições [...]” (Araújo, 2016, p. 142). O autor complementa que “ao vencer uma competição os estudantes são recebidos e homenageados pela equipe diretiva perante toda a escola, colocando-os em uma posição de superioridade perante os demais estudantes” (Andrade, 2016, p. 143). O autor também traz um contexto de relações de controle social, estabelecendo padrões de comportamento e valores pré-determinados:

[...] Pode-se considerar que mesmo diante de uma pluralidade de manifestações da cultura corporal de movimento, o movimento em prol da monocultura esportiva imperava em tal contexto, pautado de maneira significativa pela representatividade e valorização dos resultados esportivos no cenário escolar, quanto pelo gosto e interesse dos estudantes ou pela concepção da equipe diretiva, que ao mesmo tempo em que esperava bons resultados nas competições em que a escola participava, utiliza-se do esporte para manter o controle dentro do espaço escolar (Andrade, 2016, p. 155).

Ao percebermos as movimentações da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar a partir das vivências permitidas e oportunizadas aos alunos com o extraído nas dissertações e teses acima descritas, Reina (2017, p. 20) considera que “haverá uma interligação de tendências e de comportamentos que irão sendo adquiridos pelos agentes, por meio das experiências práticas e pelas condições materiais de existência que serão traduzidas em normas, ensinamentos e preocupações”. Este conjunto de experiência *a priori* é produzido no ambiente familiar e, à medida em que há socializações dos indivíduos, nos diversos lugares como a escola, igreja, clubes, entre outros, essas experiências se expandem e se modificam.

É o que Bourdieu (2007, p. 45) contextualiza ao dizer que

as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam

dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, [...]. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de artes, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. Mas é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola; [...].

A contextualização de Bourdieu permite, por analogia, perceber as diferenças de possibilidades vivenciadas por crianças e adolescentes quanto ao acesso às práticas corporais. Imaginemos que as meninas não tenham estímulos ao jogo de futebol em suas casas, no ambiente familiar. Partindo do [primeiro] contato com o jogo nas aulas de Educação Física na escola, há uma possibilidade existente [quicá a única possibilidade]. Da mesma maneira, a dança para os meninos — noutro exemplo que explora debates sobre preconceitos e gênero, na mesma linhagem de discussão sobre o futebol e o antagonismo com as meninas —, bem como outras práticas não triviais, como, por exemplo, citado outrora nesta pesquisa a partir da percepção das dissertações e teses, a possibilidade do aprendizado da esgrima, da natação, da dança tradicional gaúcha — se essas práticas não fossem possíveis por meio das aulas de Educação Física, há uma probabilidade forte de não serem vivenciadas pelos alunos. E, sendo assim, fragilizando em muitas frentes, o conceito de cultura corporal de movimento inserido na BNCC.

A partir das teses e dissertações relacionadas ao objetivo deste estudo, que investiga como as possibilidades educacionais contemplam as vivências acerca da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física na escola, percebe-se que há fatores diversos que são determinantes para que a cultura corporal de movimento não seja um conceito utópico nas aulas. Embora a BNCC oriente os currículos e estabeleça um rito para as aulas práticas, os conteúdos previstos nem sempre são transmitidos e contemplados nas aulas. Nota-se que há uma influência/interferência direta do/a professor/a, conforme o contexto citado por Forquin (1993), de que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”. Nesse entendimento, as concepções morais, religiosas, de gênero e sexualidade são transmitidas concomitantemente ao ensino, refletindo debates urgentes e, até mesmo, anacrônicos no contexto do esporte e da Educação Física.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu a partir da inquietação da autora, que, antes mesmo da formulação de objetivos, das leituras prévias e da estruturação robusta da escrita, refletiu sobre as perturbações derivadas dos diálogos entre Educação Física escolar, cultura corporal de movimento e práticas corporais. Essas inquietações resultaram no objetivo central deste estudo: analisar em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero, a partir do Estado do Conhecimento.

O estudo busca entender em que medida e circunstâncias a cultura corporal de movimento tem se tornado uma forma de resistência às experiências que reverberaram desigualdades de gênero, a partir do Estado do Conhecimento. As reflexões de gênero estiveram presentes ao longo de todo o processo de pesquisa, desde a formulação da proposição até as análises e conclusões.

Quando se estabelecem diálogos entre Educação Física escolar, cultura corporal de movimento e práticas corporais, surgem atravessamentos e temas que abrem novas possibilidades de discussão. Explorar a temática a partir das produções acadêmicas permite ampliar o entendimento de como a cultura corporal de movimento está sendo integrada e abordada nas aulas de Educação Física na escola.

Partindo das percepções, a Educação Física escolar, a cultura corporal de movimento e as práticas corporais delinearam desde a formulação de capítulos aos descritores de busca de dissertações e teses.

As inquietações, perturbações e questionamentos foram abordados na exploração da trajetória da autora, num momento em que a Educação Física é apresentada como um laboratório de vivências e observações. Para compreender a contextualização de cultura corporal de movimento na Educação Física escolar, tornou-se essencial analisar como essa temática está expressa na Base Nacional Comum Curricular, o documento que orienta a educação no país.

As buscas e escolhas do *corpus* da pesquisa também foram pautadas na tríade – Educação Física escolar, cultura corporal de movimento e práticas corporais –, sempre com um olhar atento às reflexões de gênero. Isso porque, ao abordarmos ‘práticas corporais’ a partir de vivências da cultura corporal de movimento no debate científico, a pesquisa se propõe a compreender as presenças/ausências de reflexões de gênero e em que medida as temáticas são exploradas em teses e dissertações, identificando como as questões de gênero

são integradas ou negligenciadas nas discussões acadêmicas sobre a Educação Física escolar e suas práticas.

Logicamente que o debate de gênero nas aulas de Educação Física não era o foco desta dissertação, *a priori*, mas tornou-se um dos aspectos centrais ainda que as temáticas dos trabalhos encontrados possuam diversidades de temas, o que também era previsível. Entretanto, a narrativa do Capítulo 2, que explora a vivência da autora, dialoga com os resultados encontrados nas teses e dissertações, mantendo um olhar sobre reflexões de gênero num pano de fundo em cada leitura e análise.

O domínio dos meninos nas atividades e a atribuição de papéis passivos às meninas, a proeminência dos esportes numa cultura masculinizada, a pressão sentida pelas meninas ao cometer erros e falhas e uma falta de autocritica entre os meninos, bem como a reprodução de estereótipos de gênero, indicam que o encontrado nos resultados encontrados por este estudo, em suma, demonstraram a persistência de estereótipos de gênero no contexto escolar durante as aulas de Educação Física, com apontamentos interessantes e com diversos atravessamentos.

Os diálogos estabelecidos entre as narrativas das vivências da autora (Capítulo 2) e as análises de teses e dissertações têm seus entendimentos divididos em diferentes contextos como as relações entre alunos, a relação professor/a e alunos, a estruturação de materiais didáticos, que, embora dialoguem, cada um possui características peculiares e que sim, produzem efeitos que reverberam um nos outros.

A relação futebol/futsal com meninas e meninos nas aulas de Educação Física, por exemplo, e o estreitamento nos diálogos do Capítulo 2 com as análises de dissertações e teses, indicam que o futebol e o futsal são assuntos delicados para os meninos. Explico: ao mesmo tempo que utilizo o estudo de Cunha e Silva (2020), no capítulo 6 desta dissertação, acerca da quebra de estereótipos, indica que para as meninas a passagem para a relação com práticas masculinizadas já foi vivenciada. O que as meninas encontram hoje em dia é justamente a resistência quanto ao ‘estouro da bolha’, uma legitimação de sua presença em práticas, modalidades e lugares até então masculinizados e ainda predominantemente masculinos. Isso porque, para os meninos, trata-se de uma passagem mais onerosa, não somente quanto à presença das meninas nesses ambientes, mas também quanto às práticas corporais culturalmente rotuladas como práticas femininas, como a dança e a ginástica.

Não somente o futebol/futsal – ainda que de maneira improvisada, mas em modalidades como as lutas, os jogos eletrônicos (que, até muito recentemente, também eram “coisa de menino”), a dominação dos meninos se manifesta em diferentes situações, desde a exclusão no momento da escolha das equipes, passando por manifestações e posicionamentos

contra a participação de meninas em determinados jogos, até o estabelecimento de regras e, não raramente, dificuldades em respeitar hierarquia entre professora e aluno. Há, nessas aulas, diferentes hierarquias simbólicas relacionadas a gênero e práticas corporais, nas quais meninos determinam, a partir de sua convicção de que isso é possível, o que será trabalhado em aula — como encontrado no estudo de Assis (2021). É como o estudo analisado de Müller (2019) que pontua que meninos e meninas se posicionam em lugares opostos como se cada um já soubesse que lugar ocupa.

Convém mencionar que meninos e meninas não estão em oposição em todos os momentos e tampouco se colocam nessas posições que maximizam papéis sexuais opostos permanentemente. Entretanto, há multifatores que corroboram com as manutenções de estereótipos de gênero, como a separação de alunos em aulas práticas de acordo com o gênero e a persistência de brincadeiras e brinquedos de meninas e de meninos. Ações e movimentos de docentes/escola, família e círculo social influenciam e ratificam para a criança, especialmente, diferenças existentes e trabalhadas como ‘culturalmente’ aceitas, que serão conceitos e contextos refletidos em suas ações e percepções na vida adulta.

Noutra percepção contida nas análises é a monocultura do futebol, que na escola apresenta-se, geralmente, por meio do futsal. É sabido que o esporte de quadra — e leia-se os esportes contidos na divisão de conteúdos de invasão (futebol, futsal, handebol, basquete) somados ao voleibol — é predominante nas aulas de Educação Física. Entretanto, há uma preferência estipulada culturalmente que meninos jogam futebol/futsal e meninas jogam voleibol. Quando há a monocultura de alguma modalidade específica, como a do futebol/futsal, muitas possibilidades são bloqueadas e não desenvolvidas, surgindo reflexões [e deveriam surgir intervenções e atuações docentes] à medida que práticas excludentes por gênero e desempenho começam a protagonizar as aulas, favorecendo meninos que possuem um bom rendimento nos jogos de futebol/futsal.

Aspectos relacionados à monocultura do futebol/futsal foram fundamentos de estudos, como descrito na pesquisa de Umpierre (2020), que proporcionou aproximações com as modalidades do atletismo, explorando teoria, prática, debates de gênero, entre outros. Isso é muito próximo do que ocorreu em estudos que exploraram a dança, o teatro, o resgate de brincadeiras infantis e os jogos eletrônicos.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular explora, por meio da contextualização de cultura corporal de movimento, a diversidade de práticas corporais e possibilidades de movimento a partir do ambiente escolar, promovendo o aprender a fazer. A BNCC menciona conteúdos que transitam por jogos cooperativos, pré-desportivos,

desportivos, danças, lutas, jogos de tabuleiros, atividades circenses, ginásticas, entre tantas outras possibilidades.

Desse modo, noutra perspectiva, também imprescindível, é a atuação docente. Quando Forquin (1993), já mencionado, entende que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”, isso implica na atuação docente, em que as percepções e crenças dos professores em relação aos estereótipos de gênero na Educação Física, dentro da cultura corporal de movimento a partir das práticas corporais, bem como a adequação de suas aulas para abordar essa questão tanto na teoria quando na prática, deveriam atuar como condutores de métodos de ensino que evitam perpetuar esses estereótipos⁴¹. Os professores são fundamentais para perpetuar ou desmantelar estereótipos de gênero na Educação Física.

Há uma explicação para que as meninas – que muito raramente jogavam futsal – do colégio em Nonoai, no ano de 2017 (cf. Capítulo 2), tenham o futsal como uma “quase” novidade, afinal de contas, o futsal era um universo estritamente masculino. As descobertas, os acessos, as possibilidades, as oportunidades são, quase sempre, facilitadas e proporcionadas pelo/a professor/a — a profunda influência dos professores na insatisfação de alunos na Educação Física escolar, especialmente em programas que apresentam predominantemente esportes tradicionais e que tendem a perpetuar um conceito de masculinidade hegemônica.

As práticas corporais, sejam elas de toda natureza, inclusive esportiva, são fomentadas e estimuladas em ambientes diversos, como a família, o círculo social e a escola. Essa instituição é um importante ambiente para estimular e possibilitar os processos de desenvolvimento motor, gestos técnicos, habilidades distintas, entre outros. É o que o estudo de Tavares (2021) explica: é necessária a promoção de práticas corporais que, por muito tempo, foram tratadas como sendo exóticas e estereotipadas, e dar lugar à produções de diferentes culturas, e culturas que foram/são ocultadas, invisibilizadas.

Outro ponto a ser ponderado é a utilização dos materiais didáticos, pelos docentes, voltados à Educação Física, que, embora exista um movimento bastante discreto de igualdade de gênero, inclusão e diversidade de assuntos, não raramente apresentam um retrato estereotipado dos esportes/esportistas, caracterizado por uma representação predominante de figuras esportivas masculinas. As ausências, nos materiais didáticos, oportunizam aos docentes explorar outras temáticas tanto na teoria quanto na prática. Como foi possível

⁴¹ Estereótipos estes que contemplam, até mesmo, o estabelecimento estereotipado de gênero, em padrões determinados que atravessam o corpo docente, literalmente, como traz o estudo de Assis (2021) — corpo de mulher, feminina, casada, considerada responsável o bastante para trabalhar com crianças.

observar nos estudos analisados: teatro, atletismo, jogos pertencentes à cultura indígena, danças tradicionais gaúchas, jogos eletrônicos, natação, entre outros. Possibilidades que nem sempre serão proporcionadas para todos.

E entra-se em aspecto percebido nas análises de dissertações e teses, bem como nos relatos contidos no Capítulo 2: o [não] desenvolvimento de crianças e adolescentes a partir das vivências/ausências de práticas que estimulem tal desenvolvimento. Explico: quando, no Capítulo 2, afirmo e questiono que *‘as gerações que vão defender o futebol brasileiro, teoricamente, já nasceram. As gerações da ginástica, do voleibol, do handebol, do atletismo, da natação, do futsal, do skate, do basquete, do tênis, de tantas outras modalidades, já nasceram. E como vivenciarão a cultura corporal de movimento? Em que momento? Como terão contato com tantas possibilidades?’*, menciono que, não havendo o fomento, o estímulo, a possibilidade, a oportunidade, não haverá o desenvolvimento nem esportivo que possa vislumbrar o rendimento, tampouco o recreativo que se torne uma prática quotidiana ao longo da vida.

Este apontamento surge nos estudos de Tavares (2021) e de Lopes (2023), quando aquele aborda a prática da esgrima e este as atividades aquáticas. Há práticas que demandam espaços e implementos específicos para o desenvolvimento. É o caso das atividades aquáticas/natação e da esgrima, e noutros exemplos, o hipismo, o tênis, a ginástica artística (em aparelhos), entre outros. Essas vivências serão possibilitadas “no acaso” — e entenda-se como a disposição de atividades no ambiente escolar —, ou por meio de políticas de incentivo às práticas e formações olímpicas, que captam e lapidam talentos desde tenra idade, mas que, não são de fácil acesso, principalmente por tratar-se de um país com dimensões geograficamente continentais, há lugares remotos, municípios distantes de grandes centros.

As aulas de Educação Física na escola seriam uma oportunidade de captação de talentos utilizando o esporte como prospecção futura, o esporte de rendimento ou atleta como profissão, ou ainda o reverberar de práticas amadoras que refletirão em qualidade de vida e saúde, na vida adulta. Quando isso não ocorre, há uma dissidência entre o que propõe a Educação Física escolar pautada numa contextualização de cultura corporal de movimento nas práticas corporais e o que, ainda que de maneira utópica, se desenha para a Educação Física escolar.

Fato é que, as inquietações e questionamentos da pesquisadora, explicitadas no Capítulo 2, encontraram “companhia” e motivação nos estudos analisados, é como se colocassem à mão sobre o ombro e verbalizassem, *“não estavas sozinha nesse tempo todo”*, ou ainda, *“as minhas inquietações, são as tuas inquietações”*. E a partir destes diálogos entre

pesquisadores, e aqui me coloco como quem propôs e mediou esses diálogos, compreendendo que deveria haver um discurso que, ainda que minimamente, enfrentasse com seriedade e efetividade, as principais barreiras que incluem as crenças pessoais dos alunos em relação às atividades esportivas — com ênfase notável nas percepções das meninas, bem como na maneira com que meninos portam-se diante da quebra de estereótipos — e as atitudes dos professores na perpetuação desses estereótipos, seja atentando-se aos seus processos de formação docente e/ou por meio de livros didáticos de Educação Física que não contemplam, em suma, abordagens que são categoricamente imprescindíveis para erradicar ou reverter quadros de desigualdade de gênero, violências simbólicas, entre tantas formas a serem combatidas de preconceitos e exclusões. Que seja oportunizada e permitida a vivência de práticas de qualquer natureza, bem como a escolha de modalidades por qualquer pessoa.

Parece, portanto, que ainda é necessária uma aproximação entre as temáticas que relacionam cultura corporal de movimento com os conteúdos trabalhados na Educação Física escolar, bem como com as reflexões de gênero. Isso porque, também, nas próprias produções científicas é demonstrado que as aulas de Educação Física podem ser associadas com possíveis meios de atenuar [e num desejo quase utópico, erradicar] conceitos persistentes que alimentam as narrativas e comportamentos imbuídos de estereótipos de gênero, de violência simbólica e de desigualdade de gênero. A formação e a atuação docente, especialmente, mostram-se fundamentais para não reforçar estereótipos de gênero, assim como deveriam guiar os entendimentos, conhecimentos, relações e reflexões sobre não somente as modalidades esportivas e os movimentos na prática, mas também elaborar discussões e compreensões acerca de temáticas que efetivamente surtirão efeitos e possam reverberar na vida adulta dos escolares.

Muito mais do que ressignificar a definição de práticas corporais na escola, é compreender em que medida o conceito e contexto em que se insere a cultura corporal de movimento é um fator preponderante nas motivações de crianças e adolescentes, sem que se apresente como um fomentador de relações entre sujeitos baseadas na exclusão, violências, preconceitos e omissões, e não apenas como um modelo que replica as relações contidas na sociedade em que há representação do masculino como superior e dominante, enquanto o feminino fragilizado e até mesmo incapaz, num meio submisso.

Não quero soar ingênua em determinar que a escola é o meio em que será combatido todo e qualquer tipo de violência, discriminação, preconceito, entre outros, mas ela soma-se aos paradigmas quebrados quotidianamente por meio de exemplos esportivos, pela legitimação de corpos distintos, e aos lugares ocupados que outrora eram exclusivamente

destinados aos homens, às aclamações de toda e qualquer natureza, aos muros derrubados, às bolhas estouradas, aos apelos midiáticos e conteúdos transmitidos com abordagens distantes do patriarcalismo, aos espaços que estão sendo abertos às mulheres, e aos ensinamentos que reverberam do seio familiar, das relações sociais, dos ambientes diversos — e nestes últimos três residem ainda conceitos com cargas morais, ‘culturais’, religiosas, e que podem ser determinantes num confronto com ensinamentos e com o que a realidade apresenta.

Pesquisas futuras devem ter como objetivo explorar as percepções dos professores sobre as vivências da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar, a partir das práticas corporais, conectando os conceitos com a igualdade de gênero e, em que medida essas práticas de ensino em Educação Física refletem estereótipos de gênero. Além disso, deve-se explorar as percepções das crianças e adolescentes sobre os métodos e visões de seus professores em relação às suas vivências nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todas feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDRADE, Laura Giovana dos Santos. **As práticas corporais na cultura escolar**: dimensões do acesso. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/265936/001185886.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. **Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola**: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150920/001009268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

ARAÚJO, Breno Silva de. **Diversificação de conteúdos e abordagens na Educação Física**: implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas. 2020. 307 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34128>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

ASSIS, Amanda Dória de. **“As meninas são mais maduras”, “os meninos são infantis”**: regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de Educação Física. 2021. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/245550/001145874.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

BADRIĆ, Makro. Differences in motor abilities of male and female fifth and sixth grade pupils. *Croatian Journal of Education*, v. 13, n. 2, p. 82-107, 2011.

BALLARIN, Humberto. Por que a mulher não deve praticar o futebol. *Educação Física*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 36-52, dez. 1940.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. v. 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v. 1, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

BÉNÉZET, Jean-Michel; HASLER, Hansruedi. **Youth Football**. FIFA Education and Technical Development Department, 2018.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano VI, nº 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106 Disponível em: <https://docplayer.com.br/32068821-Cultura-corporal-cultura-de-movimento-ou-cultura-corporal-de-movimento-valter-bracht-recife-fevereiro-2004.html>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Leis Constitucionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo país. 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Desportos. **Deliberação nº 7, de agosto de 1965**. Baixa instruções às entidades desportivas do país sobre a prática de desporto pelas mulheres. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/deliberacao-n-7-2-agosto-1965/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Desportos. Deliberação CND nº 01/83. Dispõe sobre normas básicas para a prática de futebol feminino. **Diário Oficial da União**: Brasília-DF, Seção 1, p. 5794, 11 de abril de 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. Prefácio. In: FRANCO, Marcel Alves; SURDI, Aguinaldo Cesar. **Corpo, Cultura e Educação Física**. v.1. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170356>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

CASTRO, Luciane de; RICCA, Darcio. **Futebol feminista: ensaios**. Rio de Janeiro: Livros de futebol, 2020.

COELHO, Raphael Alves. **Alunas/os surdas/os e Educação Física: tecendo relações de distanciamentos e aproximações**. 2020. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38097/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Raphael_Alves_Coelho.pdf. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20. p. 185-206, 1995.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2015.

CUNHA, Andressa Caroline Portes da. **A produção de dissertações e teses sobre os “futs” de mulheres no Brasil (2010-2016)**. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71330?show=full>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

CUNHA E SILVA, Elisa Barcellos da. **Teatro e a cultura corporal de movimento: possibilidades pedagógicas para Educação Física escolar**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso e Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Cuiabá, 2020. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/5099/1/DISS_2020_Elisa%20Barcellos%20da%20Cunha%20e%20Silva.pdf. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. Entrevista com o prof. Elenor Kunz. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 1-18, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/73>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudo das masculinidades na Educação Física e no esporte: reflexões e contribuições sobre as teorias de Raewyn Connell e Eric Anderson. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de. **Estudo das masculinidades na Educação Física e no esporte**. São Paulo: nVersos Editora, 2021.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difusão Editorial Ltda, 1992.

ELSEY, Brenda; NADEL, Joshua. **Futbolera: a history of women and sports in Latin America**. Texas (Austin): University of Texas Press, 2019.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, João Paulo de Oliveira. **Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias: propostas e desafios no contexto da Educação Física escolar**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27591/DISSERTA%c3%87%c3%83O-Jo%c3%a3o-Paulo-de-Oliveira-Faria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

FIGUEIREDO, Cleber de Jesus. **Estratégias de gamificação para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto cultura corporal de movimento no Ensino Fundamental I**. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/09/cleber-disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, João Baptista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, João Baptista. **Pedagogia do futebol**. Londrina: Midiograf, 1998.

FREITAS, Gibran Dias Paes de. **A realidade factual e o dever ser: as percepções dos professores de Educação Física Xavante sobre “sua” formação inicial**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3976/1/DISS_2020_Gibran%20Dias%20Paes%20de%20Freitas.pdf. Acesso em: 4 agosto de 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNANDEZ, João Paulo. **O ensino do esporte nas aulas de Educação Física: análise da proposta de um livro didático para o 3º ano do Ensino Fundamental**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/dbf64dab-2ea7-4a86-827a-cf1bd3f6abcf/content>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

LOPES, Mary Ane Sartori. **Práticas corporais no meio líquido nas aulas de Educação Física escolar**. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17951/disserta%c3%a7%c3%a3o%20e%20ntregue%20a%20defesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

LOVITTS, Barbara E. **Making the implicit explicit: creating performance expectations for the dissertation**. Virginia: Stylus, 2007.

MARINHO, Inezil Penna. **O método nacional de educação física: evolução**. Contribuição ao futuro Método Nacional de Educação Física. Rio de Janeiro/RJ: [s.n.], 1945.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-094016/publico/ARTHUR_MULLER_rev.pdf. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. A palavra é gesto: reflexões estéticas sobre o corpo. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 723-728, 2009.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Pensar a Prática** 2, [s.l.], p. 119-135, jun./jun. 1998/1999. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/152/138>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PELLUSO, Juliana; DEVIDE, Fabiano Pries. Masculinidades na Educação Física escolar: reflexões necessárias sobre um tema velado. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de. (org.). **Estudo das masculinidades na Educação Física e no esporte**. São Paulo: nVersos, 2021.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. Educação Física Escolar. In: COSTA, Lamartine Pereira. (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Shape: Rio de Janeiro, 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RADES, Thaís Cristina. **Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10267/1/Thais%20Cristina%20Rades.pdf>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

REINA, Fábio Tadeu. **Pés trocados: a violência simbólica em bailarinos e jogadoras de futebol**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

ROCHA, Aurine Carvalho da. **O lugar dos jogos tradicionais na formação integral dos estudantes na educação profissional tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro**. 2023. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/9c8a9555-b06e-45c3-8b6a-77d0bb226a3e/content>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

SANTANA, Fabio Pereira. **(Co)relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da cultura corporal de movimento manifestadas na Educação Física escolar**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: https://www.bdt.d.ueg.br/bitstream/tede/865/2/1502837512_%28co%29relatos_entre_a_pratica_de_jogos_eletronicos_e_as_praticas_corporais_da_cultura_corporal_de_movimento_manifestadas_na_educacao_fisica_e%281%29.pdf. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade da criança vai à escola?** 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

<https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/683/5/Dissert%20Jose%20C%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

SCHETTINO, Juliana. Introdução. In: ALMEIDA, Auriel de. **Evas do gramado: a história do Primavera Atlético Clube, o time de futebol feminino proibido no Governo Vargas**. Rio de Janeiro: Hanoi, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia. *et. al.* **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez: 1992.

SOBREIRA, Viclele. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/331/5/Dissert%20Viclele%20Sobreira.pdf>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. *et. al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 33, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/i/2011.v33n2/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SURDI, Aguinaldo César; COSTA, Mckson Luiz Fernandes da. O brincar e o jogo como processo educativo na Educação Física. In: FRANCO, Marcel Alves; SURDI, Aguinaldo Cesar. **Corpo, Cultura e Educação Física**. v.1. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

TANI, Go. Editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 715-722, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Q3sFr7rSSmdykhkDJFRSrjLp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. 2021. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249412/001150412.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

UMPIERRE, Eliane Ferreira. **Educação Física no Ensino Médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo**. 2020. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ijuí, 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/ce84a298-6ef7-438d-9383-0e63609ad413/content>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

VARGAS, Tairone Girardon de. **O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física: uma experiência através do Sport Education Model**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14361/DIS_PPGEF_2018_VARGAS_TAIRONE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 de agosto de 2024.