



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Campus de São Carlos – SP

LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA

**Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis:
problematizando as desigualdades de gênero nas
aulas de Educação Física**

SÃO CARLOS-SP
2023



LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA

**Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis:
problematizando as desigualdades de gênero nas
aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Osmar Moreira de Souza Júnior

SÃO CARLOS-SP
2023

Silva, Leandro de Carvalho da

Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis:
problematizando as desigualdades de gênero nas aulas
de Educação Física / Leandro de Carvalho da Silva --
2023.
100f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Júnior
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos,
Ricardo Souza de Carvalho
Bibliografia

1. Desigualdade de gênero. 2. Situações-Limite. 3.
Inédito Viável. I. Silva, Leandro de Carvalho da. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Leandro de Carvalho da Silva, realizada em 10/03/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Ricardo Souza de Carvalho (UCM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças e paciência para continuar em busca de mais um sonho.

Minha mãe Vânia de Carvalho e ao meu pai Eduardo Barbosa da Silva, por terem me incentivado em todos os meus momentos acadêmicos, desde quando entrei na universidade.

Agradeço minha filha pela paciência e carinho, embora muitas vezes não tenha compreendido o porquê eu estava lendo e não brincando, jamais deixou de ser carinhosa e dizer o quanto me ama, assim, aproveito para dizer, que meu amor por ti é imensurável, obrigado por existir minha filha, agradeço também a minha esposa Aline Cristine de Souza Carvalho pelo apoio e compreensão incondicionais em todas as horas, amo vocês.

Agradeço também a escola onde trabalho, meu diretor Erly e coordenadora Regiane, que concordou com a realização desse estudo nas dependências da unidade; e principalmente aos meus alunos, que são a fonte inspiradora de todo o meu trabalho; ao meu orientador, Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, pelo acompanhamento, paciência e orientação segura; meus tios e tias que estão sempre comigo, meus amigos, e colegas de trabalho, agradeço principalmente a Valéria que me ajudou a montar meus slides, Robson por sempre estar pronto a ouvir, Tarik por ouvir todas as minhas apresentações e dar suas opiniões, ao professor Murillo por me ajudar nas filmagens das rodas de conversa, aos dois Guilherme (Freitas e Salvador), companheiros de mestrado, estivemos sempre juntos nas tarefas e apoiamos uns aos outros, e tenho a certeza que será uma amizade duradoura, graças ao PROEF. Agradeço imensamente minha prima Beatriz por ler o trabalho e corrigir as partes gramaticais, mesmo que não tenha tido tempo suficiente para ler com calma e organizar ainda melhor.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), a todo o corpo docente, e aos professores e professoras Doutores e Doutoradas da UFSCar, Osmar Moreira de Souza Júnior, Glauco Nunes Souto Ramos, Yara Ap. Couto, Daniela Godoi Jacomassi, Fábio Ricardo Mizuno Lemos, e ao Nathan Varotto, que sempre está disposto a nos ajudar.

Por fim, agradeço o companheirismo e apoio dos professores/as e alunos/as da turma da UFSCar e UNESP/Rio Claro.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

Canção de Francisco, el Hombre

SILVA, Leandro de Carvalho da. **Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis:** problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, São Carlos, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem como ponto de partida a problemática das exclusões de gênero observadas nas aulas de Educação Física, sobretudo nas oportunidades em que se realizam aulas “autogestionadas”. Em nossas experiências docentes, verificamos que embora tais exclusões não sejam comuns nas aulas de uma forma geral, nas ocasiões das aulas livres (autogestionadas), verifica-se uma maior exclusão das meninas. Partindo deste problema, o objetivo da presente pesquisa consistiu em analisar os limites e possibilidades de uma intervenção docente orientada por uma pedagogia dialógica com vistas à problematização das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física. O estudo consistiu em uma pesquisa-ação, que abordou as unidades temáticas Esportes e Danças, estruturadas em uma unidade didática para abordar questões de gênero em um bimestre. O universo da pesquisa compreendeu os(as) alunos(as) do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Suzano. Os instrumentos de produção de dados consistiram nos diários de aula, a partir das observações participantes, das gravações em vídeo e das narrativas dos(das) alunos(as) que surgiram nas rodas de conversas, cujos registros se deram por meio de filmagens. A análise dos dados foi realizada por meio do método de Categorias de Codificação. Os principais resultados apontam duas grandes categorias – Situações-Limite e Inéditos Viáveis e destas surgem quatro subcategorias – Cansaço Existencial, Antidualogicidade, Dialogicidade, Ser Mais. Consideramos que todo processo, principalmente os momentos de diálogos, ação-reflexão nas rodas de conversas contribuíram para problematizarmos o Cansaço Existencial e a Antidualogicidade, esperando por meio da Dialogicidade a possibilidade dos(as) alunos(as) superarem as desigualdades de gênero com vistas ao Ser Mais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Desigualdade de gênero; Situações-Limite, Inédito Viável; Ser Mais.

SILVA, Leandro de Carvalho da. **Between Limit Situations and Unprecedented Viable: problematizing gender inequalities in Physical Education classes.** 2023. 101 f. Dissertation (Master's Degree in School Physical Education) – Federal University of São Carlos, Center for Biological and Health Sciences, Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF, São Carlos, 2023.

ABSTRACT

This research has as its starting point the problem of gender exclusions observed in Physical Education classes, especially in opportunities where “self-managed” classes are held. In our teaching experiences, we found that although such exclusions are not common in classes in general, on occasions of free classes (self-organized), there is a greater exclusion of girls. Based on this problem, the objective of the present research was to analyze the limits and possibilities of a teaching intervention guided by a dialogical pedagogy with a view to problematizing gender inequalities in Physical Education classes. The study consisted in an action research, which addressed the thematic units Sports and Dances, structured in a didactic unit to address gender issues in a two-month period. The research universe comprised the students of the fifth year of elementary school, from a school in the municipal teaching network in the city of Suzano. The data production instruments consisted of class diaries, based on participant observations, video recordings and student narratives that emerged in the conversation circles, whose records were made through filming. Data analysis was performed using the Coding Categories method. The main results point to two major categories – Limit Situations and Viable Unpublished, and from these four subcategories emerge – Existential Fatigue, Antidialogicity, Dialogicity, Being More. We consider that the entire process, especially the moments of dialogue, action-reflection in the conversation circles, contributed to problematize Existential Tiredness and Antidialogicity, hoping through Dialogicity the possibility for students to overcome gender inequalities with a view to Being More.

KEYWORDS: School Physical Education; Gender inequality; Limit Situations, Unprecedented Viable; Be more.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadra Poliesportiva.....36
Figura 2 – Espaço atrás da quadra.....36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidade Didática atualizada e data.....	37
Quadro 2 – Etapas de Codificação (Diário de Aula).....	39
Quadra 3 – Lista de Códigos dos diários de aula.....	39
Quadra 4 – Categorias de Codificação com os respectivos códigos.....	40
Quadro 5 – Categorias e Subcategorias de análise com os respectivos códigos.....	41
Quadro 6 – Antidialogicidade Inspirado em Freire (2014).....	46
Quadro 7 – Dialogicidade Inspirado em Freire (2014).....	55
Quadro 8 – Lista dos Alunos.....	76

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.2 HIPÓTESE	17
1.3 OBJETIVO	17
2. CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	18
3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	22
4. CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS.....	27
5. PERCURSO METODOLÓGICO	30
5.1. UNIVERSO DA PESQUISA	31
5.2 PARTICIPANTES	31
5.3. SOBRE O CENÁRIO DA PESQUISA.....	33
5.4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	35
Quadro 1 - Unidade Didática – aula e data.....	35
5.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	36
6.1 SITUAÇÕES-LIMITE	40
6.1.1 Cansaço existencial.....	41
6.1.2 Antidialogicidade.....	45
6.2 INÉDITO VIÁVEL	52
6.2.1 Dialogicidade.....	53
6.2.2 Ser Mais.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	71
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	71
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	74
APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA	77
ANEXOS.....	93
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	93

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância, sonho em ser professor de Educação Física, sempre pratiquei esportes em geral, mas principalmente as lutas, judô e boxe, com meu pai, que também é lutador. Além disso, tenho dois tios que também já eram formados em Educação Física, portanto, eu respirava o esporte dentro e fora de casa.

Lembro das escolas onde estudei, que, aliás, foram duas. Em ambas as escolas, eu participei das turmas de treinamento e pude participar de vários campeonatos, trazer títulos para a escola era o máximo. Era uma época em que eu não tinha conhecimento para perceber que estava tendo esporte na escola, e não Educação Física, pois eram práticas esportivas e tecnicistas em todas as aulas. Embora aquilo fosse prazeroso, não conseguia entender o sentimento de quem não era escolhido(a)¹ ou não tinha as mesmas oportunidades e habilidades que eu, era uma Educação Física que não se preocupava com o(a) aluno(a), não preparava para a sociedade e muito menos para o respeito às individualidades. Meninos que tinham aptidão participavam das aulas, os que não tinham se sentavam e conversavam, as meninas eram excluídas e, para não ficarem sem fazer nada, também conversavam, ou torciam para os que jogavam.

Embora minha formação na escola, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, tenha sido da forma descrita acima, na universidade, passei a ver a Educação Física com outros olhos, entender sobre respeito, direitos e sobre minha função como professor, que não era de formar atletas, e sim preparar o(a) aluno(a) para uma leitura do mundo por meio de discussões acerca de diversos contextos sociais.

Ao terminar minha Graduação, cursei pós-graduação em desenvolvimento e aprendizagem motora na Universidade de São Paulo (USP) e, no mesmo período, prestei algumas provas de concursos, sendo aprovado, primeiramente, no concurso do estado de São Paulo e, posteriormente, na prefeitura de Suzano. Após cinco anos de efetivo exercício na rede estadual de São Paulo, fui aprovado novamente na rede municipal de Suzano, onde, desde o ano de 2015, tenho dois cargos.

Dentro desta minha experiência de 12 anos atuando como professor, sempre tentei incentivar os(as) alunos(as) a trabalharem juntos, refletirem e entenderem a Educação

¹ No texto da dissertação buscamos adotar uma escrita inclusiva do ponto de vista da linguagem, procurando realizar a flexão de gênero para contemplar as identidades masculinas e femininas. Reconhecemos este expediente como um avanço na dimensão política, ao não assumir a escrita masculina como universal, no entanto, também reconhecemos as limitações deste esforço, na medida em que não contempla as identidades não binárias, motivo pelo qual, desde já deixamos registradas nossas desculpas a quem não se sentir representado neste texto.

Física como disciplina essencial para suas vidas, obviamente que conflitos sempre acabam surgindo, demandando a necessidade da mediação para que os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de discutirem, criando uma visão crítica sobre o assunto, usando o que aprenderam para a transformação, com vistas à justiça social.

Recentemente, trabalhando com a unidade temática esporte, na aula prática de atletismo, fizemos uma adaptação do que seria o revezamento 4X100, e um dos alunos(as) fez a seguinte afirmação:

- Professor, minha equipe não tem como vencer, só tem meninas.

Então, aproveitando essa fala, criou-se um diálogo sobre o assunto, abordando a questão de igualdade, respeito, visando conscientizar que as meninas são tão capazes quanto os meninos. Os meninos e meninas aproveitaram para expor suas visões acerca do assunto, sendo que muitas meninas se mostravam indignadas com algumas falas, uma vez que muitos meninos diziam que elas não tinham velocidade, que eles eram melhores que elas nas aulas de Educação Física. A fala de uma menina me chamou atenção quando disse: “- É claro, vocês jogam bola o dia todo! Nós temos que organizar a casa”. Por fim, a partir de uma mediação que se fez necessária, já que não entravam em acordo, foi explicado que o objetivo da aula era vivenciar a modalidade, que ganhar ou perder não era o mais importante, o importante é que eles pudessem vivenciar e entender que existem diferenças, mas que o respeito deveria prevalecer, tanto dentro quanto fora daquela aula, pois meninas e meninos têm o mesmo direito.

Após toda discussão, iniciou-se a parte prática da aula, em que os(as) alunos(as) corriam, passando o bastão ao redor da quadra, enquanto era marcado o tempo de cada equipe no cronômetro. A única equipe formada por quatro meninas acabou vencendo a atividade, as outras equipes eram mistas; por coincidência, as quatro meninas faziam parte da equipe de atletismo da escola. Finalizamos a aula com um diálogo sobre respeito, igualdade e principalmente sobre conscientização, pois, naquele dia, todos(as) puderam ver que não é o sexo biológico que define quem é melhor ou pior, porque o fato de as meninas terem a oportunidade de estarem inseridas em uma equipe esportiva deu a elas a possibilidade de treinarem, e, assim, disputarem de igual para igual, e vencerem a atividade; já que eram tecnicamente mais preparadas, especialmente na modalidade atletismo. Alguns(mas) alunos(as) falaram sobre a importância de competir e não somente ganhar e, aparentemente, todo este diálogo contribuiu para que entendessem que o mais importante nas aulas de

Educação Física é que todos tenham as mesmas vivências nas propostas trazidas pelo professor.

No intuito de revisitar minha prática como professor, aprender e ampliar meus estudos, e assim, poder levar aos(as) alunos(as) uma melhor qualidade do meu trabalho, no ano de 2020 prestei a prova do PROEF, sendo aprovado em 6º lugar, o que me deixou muito entusiasmado; já que cursar o mestrado já era um sonho que vinha adiando havia algum tempo. Iniciamos as aulas em 2021 com a disciplina “D01-Probleáticas da Educação Física”, cabe aqui comentar que, no meu ponto de vista, é a disciplina mais apaixonante de todo o curso, pois nos traz diversas reflexões sobre nossa prática, sobre a Educação Física e seu lugar na escola. Durante essa disciplina, passamos por diversos temas, inclusive foi quando pediram para que encaminhássemos a intenção de tema a ser estudado em nosso futuro projeto de mestrado.

Em um primeiro momento, eu tinha em mente estudar algo relacionado ao atletismo e a importância do esporte na vida social dos(as) alunos(as). Este tema era oportuno; já que eu sou treinador de uma equipe de atletismo, que visa transformar os(as) alunos(as) por meio do esporte, afastando-os das drogas a partir da prática da atividade física, incentivando-os a se tornarem cidadãos capazes de transformarem o mundo em que vivem, rejeitando qualquer forma de preconceito. Este já era um tema decidido, sabia que seria algo que teria prazer em escrever, mas, na sexta semana da disciplina D01 do PROEF, na qual tivemos que ler e estudar sobre a temática gênero, ao ver as discussões e principalmente conhecer, por meio de um vídeo, o jogo de futebol generificado, me apaixonei pelo tema e por tudo que poderia produzir e acrescentar na vida dos(as) meus(minhas) alunos(as). A partir daquele momento, já sabia qual tema iria estudar, acredito que o tema tenha impactado ainda mais, pelo fato de que a aula de revezamento 4x100 narrada anteriormente tinha ocorrido na mesma semana que iniciamos a disciplina, logo em seguida, tivemos um júri simulado em um encontro presencial do mestrado, e, com toda a discussão e aprendizado, apenas reforçou meu desejo de adotar uma educação problematizadora que assuma o reconhecimento e a valorização da diversidade como pilares da prática educativa.

1. INTRODUÇÃO

Não é incomum encontrarmos queixas das meninas em relação às aulas de Educação Física quando tratamos da temática esporte, pois elas são vistas como inferiores em determinados esportes, e isso faz com que elas se desmotivem e, muitas vezes, percam o interesse nas aulas.

Ao lembrarmos do nosso tempo de escola, muitos de nós veremos que isso acontece há muito tempo, exemplo disso é o fato de meninos se apoderarem da quadra com frequência. Um estudo realizado por Nicolino e Oliveira (2020) corrobora com essa afirmação, as autoras observaram que, após um discurso feito pela jogadora Marta, em março de 2019, na sede da Organização das Nações Unidas, em evento realizado pelo Comitê Olímpico Internacional, bem como a sua entrevista ao final da partida de eliminação contra a França, as meninas da escola em que elas realizaram a pesquisa passaram a levar bola para o recreio, mas perceberam que estas ocupavam um pequeno espaço gramado na lateral da quadra, pois a quadra era totalmente ocupada pelos meninos.

E é neste momento que entra o papel do(a) educador(a), pois o(a) professor(a) que convive diariamente com seus(suas) alunos(as) dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade deles(as), pois sabe que são diferentes entre si (BEYER, 2010). Vemos neste tema algo extremamente desafiador e que inclusive faz repensar nossa atuação docente. Em minha trajetória como professor, trabalho com turmas mistas, com frequência procuro pontuar que a Educação Física e os esportes são para todos e todas, e que não existem esportes de meninos e esportes de meninas, em contrapartida, não tinha a preocupação de planejar aulas especificamente voltadas para a abordagem da temática de gênero, de forma que eles(as) pudessem não apenas ouvir o que falo em minhas aulas, mas também pudessem refletir sobre o tema gênero, afinal, um dos papéis da escola é formar cidadãos(ãs) críticos(as).

Assim, Bandeira e Batista (2002) acreditam que pensar o preconceito é indispensável, uma vez que este pode se constituir em uma fonte de violência. Particularmente concordamos com esta visão, basta mencionar que a aula será sobre algum esporte, principalmente o futebol, que encontramos comentários preconceituosos que inferiorizam as meninas, inclusive na escolha dos times, e muitas vezes isso acontece até mesmo quando são as meninas que estão escolhendo os times. Freire (2014) afirma que o oprimido reforça sua opressão ao “hospedar” o opressor, ou seja, os oprimidos tendem a se tornar também opressores. No caso em questão, as meninas, neste momento, passam a pensar de forma

individualista, aderindo ao opressor, não conseguindo ter consciência de si mesmas como pessoas da classe oprimida. Então se sentem no poder, pensando apenas na vitória, aproveitando-se do privilégio que lhes foi dado.

Durante muito tempo, argumentava-se que os meninos são melhores por uma questão biológica, no entanto, hoje em dia, a literatura refuta essa tese com argumentos como o de Souza Junior (2018, p. 8), que afirma que “as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais”, ou seja, sabemos que existe uma diferença biológica entre os sexos, mas conforme também pontuado pelo autor, existem diferenças tão ou mais acentuadas entre os indivíduos de um mesmo sexo. Portanto, o que o autor quer dizer é que não se pode atribuir essa diferença apenas aos fatores biológicos.

Basta pensarmos nas crianças desde o nascimento, as meninas normalmente são presenteadas com uma boneca, o que reforça que a responsabilidade de cuidar dos(das) filhos(as) é exclusividade das mulheres, conforme vão crescendo, costumam receber geladeiras, fogões de brinquedos, e ensinadas a ajudar em casa, o que sugere que estejam sendo preparadas para cuidarem da casa e da família. Já com os meninos, obviamente sem generalizar em ambos os casos, acontece o contrário, ao nascerem recebem como primeiros presentes uma bola, carrinhos ou réplicas de armas de brinquedo, e são incentivados, na maioria das vezes, à prática do esporte, a saírem para jogar bola, e muitas vezes não têm a mesma responsabilidade com as tarefas domésticas. Então, se pensarmos desta maneira, Souza Junior (2018) é certo ao afirmar que “o corpo feminino tem construção cultural diferente quando comparado com o corpo masculino, resultando em uma diferenciação no desempenho entre meninos e meninas” (p. 156).

Partindo desta contextualização, neste trabalho foi realizada uma intervenção pedagógica, viabilizando a conscientização crítica e afetiva de alunos(as) do 5º ano do ensino fundamental sobre a importância da igualdade de gênero, pois vinha observando que, ao proporcionar a liberdade de escolha nas práticas de atividades, como por exemplo em uma aula autogestionada, meninos e meninas se separam, e embora todos tenham uma excelente participação nas aulas de Educação Física, via nestes momentos pouca participação das meninas nos jogos de futebol, ou em jogos que eram propostos pelos meninos, geralmente elas ficam na lateral da quadra.

Estabelecemos então espaços de discussão que possibilitassem o exercício reflexivo e, ao final deste trabalho, esperamos que a intervenção nos auxilie a entender, por que existe uma relação de exclusão e dominação entre meninos e meninas quando tratamos principalmente do tema futebol? E se quando tratamos do tema dança esta relação se inverte ou não? A intervenção pedagógica incluiu temas geradores que surgiram a partir dos diálogos com a turma, partindo de um universo temático que eles e elas consideraram mais agudos em relação às relações de gênero.

Além desta dissertação, esta pesquisa também gerou um produto educacional, em formato de e-book, apresentando de forma mais detalhada e analítica a unidade didática voltada para a problematização das desigualdades de gênero.

1.2 HIPÓTESE

Partindo de uma compreensão de que existem episódios de exclusão das meninas, sobretudo nas aulas autogestionadas de Educação Física, temos como hipótese que uma intervenção pedagógica, orientada pela implementação de uma unidade didática estruturada a partir de temas geradores emergentes dos diálogos e reflexões críticas sobre questões de gênero, contribua para a superação das Situações-Limite relacionadas às desigualdades de gênero nas práticas corporais.

1.3 OBJETIVO

Analisar os limites e possibilidades de uma intervenção docente orientada por uma pedagogia dialógica com vistas à problematização das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física.

2. CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste momento, faremos uma viagem no tempo para entendermos como surge a Educação Física no Brasil e suas diversas modificações, que tornaram a Educação Física a disciplina que hoje conhecemos.

Sendo assim, começaremos com o Brasil colônia, pois, talvez, o primeiro relato sobre a Educação Física no Brasil tenha sido feita por Pero Vaz de Caminha, que, em uma de suas cartas, relatou indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português, ainda na mesma época, na senzala, surge a capoeira, atividade ríspida, criativa e rítmica, que era praticada pelos escravos, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e Bahia, assim, entende-se que, no Brasil colonial, temos os primeiros relatos da Educação Física no país, realizada por Indígenas e escravos (RAMOS, 1982).

Mas somente em 1828 que passamos a ter a primeira obra da Educação Física, escrita por Joaquim Jerônimo Serpa, que levou o título de “Tratado de Educação Física Moral dos Meninos”. Este tratado foi dividido em duas partes: 1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória (GUTIERREZ, 1972). Já em 1870, a Ginástica passa a ser obrigatória em todas as escolas (CARDOSO, 2003). Porém, segundo Ramos (1982), oficialmente, a Educação Física surge no Brasil na reforma Couto Ferraz; em 1882, Rui Barbosa lança o parecer sobre a “Reforma do ensino”. Nesse parecer, Rui Barbosa defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude.

Para Darido e Rangel (2000), a ideia de Rui Barbosa era instituir a Ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da Ginástica para ambos os sexos, inserir a Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica em relação aos professores de outras disciplinas.

Após o período colonial e império, temos a Educação Física no Brasil república, que pode ser subdividido em duas fases: a primeira remete o período de 1890 até a Revolução de 1930 (que empossou o presidente Getúlio Vargas); e a segunda fase configura o período após a Revolução de 1930 até 1946 (SOARES, 2012). Por volta de 1920, outros estados da Federação iniciam suas reformas educacionais e começaram a incluir a Ginástica na escola (BETTI, 1991).

Na segunda fase Brasil república, temos a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Educação Física passa a ter um papel de destaque. É neste momento que a Educação Física é inserida na constituição brasileira, sendo tornada obrigatória no ensino

secundário (RAMOS, 1982). Darido e Rangel (2000) e Malcheski (2018) contam que, embora tenha sido um período de muitas conquistas para a área, o exercício físico nesta época era utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral, preparando os indivíduos fisicamente para o combate. Chegamos então no período de 1945 a 1964, época da Educação Física Pedagógica, concepção esta que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas também como uma prática eminentemente educativa (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, em seu artigo 229, tornou obrigatória a Educação Física no ensino primário e médio (BRASIL, 1997). A inspiração liberal que embasava a Lei 4.024/61 foi substituída pela tendência tecnicista das Leis 5.540/68 e 5.692/71. Com estas mudanças, temos então uma Educação Física considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do(a) aluno(a) (BRASIL, 1997). Então, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), neste período, temos uma Educação Física voltada totalmente para o esporte, principalmente a partir da antiga quinta série, conhecida hoje como 6º ano do ensino fundamental (BRASIL, 1997).

É neste período em que ocorre o decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, que regulamentou a área da Educação Física por muito tempo; nele encontramos a seguinte redação, no Art. 5º Parágrafo III – “Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971, n. p.).

Esta separação de turmas de acordo com o sexo dos(das) estudantes revela uma Educação Física pautada pela diferenciação dos corpos por parâmetros biológicos, orientada pelos critérios da aptidão física. De acordo com Sousa (1994), a Educação Física era vista como suporte para as políticas de higienização da sociedade e para a formação de uma geração de homens fortes para servir à pátria. Já para as mulheres, os exercícios teriam a função de proporcionar aos seus corpos frágeis, saúde para cumprir a “missão” da maternidade, graciosidade e beleza para exercerem seus papéis de esposa e mãe (SOUSA, 1994).

Passando para a década de 1980, temos um período muito importante para a Educação Física no Brasil, é nesta época que o modelo esportivo e competitivo passa a ser criticado/questionado/condenado, mas que até hoje podemos ver que prevalece em muitos cursos superiores e na prática de muitos docentes. Darido (2003, p. 28) explica que, nesta

época, algumas instituições de ensino superior, voltadas à formação de profissionais em Educação Física, “implementaram novas propostas curriculares, procurando formar o aluno numa perspectiva mais ampla”. A ideia era formar professores que passassem a refletir a Educação Física como um todo com fundamentação teórica, e não apenas com a ideia da prática e formação de atletas (DARIDO, 2003). No entanto, não podemos perder de vista que as mudanças conceituais não se traduzem com a mesma temporalidade na prática docente, de forma que ainda hoje a ênfase na aptidão física e no esporte continuam muito presentes no contexto das aulas de Educação Física escolar.

Já em 1996, temos outro grande marco para a Educação e para a Educação Física no país, estamos falando da Lei que rege a Educação no país após a redemocratização, depois de termos vivido mais de 20 anos de ditadura militar. No processo de redemocratização do país, após a promulgação da constituição cidadã de 1988, tivemos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e é neste momento da história que a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular como as demais disciplinas escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 26º, parágrafo 3º, determina: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, n.p.). González e Fensterseifer (2009) comentam que este novo status de componente curricular trouxe grandes responsabilidades e necessidades de alteração das práticas pedagógicas, pois, a partir deste momento, o professor não poderia manter as práticas tradicionais que eram exercidas até então.

Se por um lado a LDB representou uma evolução para a área de Educação Física, é preciso reconhecer que a lei continha algumas falhas, pois não ficou garantida a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, bem como que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (SILVA; VENÂNCIO, 2005). Com o intuito de corrigir algumas destas falhas, no ano de 2001, foi aprovada uma alteração na redação do § 3º do artigo 26 da LDB e o termo “obrigatório” passou a existir à frente da expressão “componente curricular”, o que então reforçou a exigência legal da Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio (IMPOLCETTO; DARIDO 2020), mas é importante dizer que a lei é alterada

novamente em 2003, Lei nº 10.793², de 1º de dezembro de 2003, com a missão de reverter a situação pouco esclarecedora do parágrafo 3º do artigo 26 da LBD de 1996, a nova redação teria uma definição mais específica da facultatividade nas aulas de Educação Física escolar. A partir desta alteração, podemos ver que as aulas de Educação Física passam a ser facultativas, não mais a todas as pessoas que estudam no período noturno, mas a todos que se enquadram nas condições indicadas (trabalhadores, pessoas com mais de trinta anos, militares e mulheres com prole). Portanto, a facultatividade estendeu-se a todos(as) os(as) alunos(as) que se incluem nesse grupo, independentemente do período do dia no qual estudam (IMPOLCETTO; DARIDO 2020). As autoras ainda opinam que esta alteração é um retrocesso, pois essa facultatividade, da forma que é colocada, está tratando a Educação Física como atividade eminentemente prática.

Aproveitando a fala das autoras, acreditamos que, dentre as diversas mudanças que ocorreram ao longo da história, podemos destacar a transição de um paradigma biológico, segundo o qual o corpo deveria ser compreendido como um conjunto de células que se diferenciam em tecidos, órgãos e sistemas (PRADO; RIBEIRO, 2010). À luz deste paradigma, os sujeitos se diferenciavam pelo sexo biológico masculino ou feminino. A partir de 1997/1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), temos então a chegada de um paradigma cultural, no qual, segundo Prado e Ribeiro (2010) é a compreensão de corpo que extrapola as dimensões biológicas e fisiológicas sobre a natureza.

E exatamente nesta mudança temos a variação do termo sexo biológico para o termo gênero. Este novo vocábulo veio para rejeitar o determinismo biológico que utilizava termos como “sexo” ou “diferença sexual”, enfatizando o aspecto relacional e cultural da construção da masculinidade e feminilidade (SCOTT, 1995).

¹ “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno (as): I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.0442, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole” (BRASIL, 2003, n.p.).

3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Para que possamos compreender melhor o termo gênero, recorremos a Goellner (2010), que sustenta que gênero é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino, sendo assim, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele. Goellner (2006, p. 32) afirma ainda que:

O termo gênero desestabiliza [...] a noção de existência de um determinismo biológico cuja noção primeira afirma que homens e mulheres se constroem masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam [...] desigualdades, atribuem funções sociais e determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo.

Outros autores, como Silva (2017), entendem o termo como maneira de abranger de forma clara as relações que existem entre homens e mulheres, e, assim, desfazer preconceitos. Neste sentido, refere-se a tudo aquilo que foi estabelecido ao longo da história e que a nossa sociedade compreende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém que é tido como mulher ou como homem. Já para Guedes (1995), gênero é a forma de compreender, visualizar e referir-se à organização social da relação entre os sexos.

Durante muito tempo homens e mulheres deviam seguir um padrão: “Os homens deviam ser fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes, enquanto as mulheres, deviam ser mais dependentes, sensíveis, afetuosas e capazes de suprimirem impulsos agressivos/sexuais” (ROMERO, 1994, p. 227).

Ainda hoje encontramos este tipo de discurso sobre padrões e comportamentos que mulheres e homens devem seguir, mas, felizmente, este discurso deixou de ser hegemônico e, aos poucos, observamos uma mudança nesta forma de pensar.

Mas, infelizmente, toda esta visão estereotipada de comportamentos masculinos e femininos fizeram com que meninos e meninas, ao longo da história, fossem tratados de formas diferentes, dentro e fora das escolas e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física.

Estas distinções feitas dentro da escola, na visão de Louro (2003), são históricas, segundo a autora, a escola sempre fez e ainda faz divisões, separando os sujeitos que lá estão dos que não estão, inclusive fez e faz distinções dos sujeitos que lá frequentam, por meio de suas formas de classificar os(as) alunos(as), como por exemplo “se tiram ou não boas notas”, a autora afirma que a escola separou, inclusive, católicos de protestantes, adultos de crianças, ricos de pobres e, automaticamente, meninos de meninas. O Decreto nº 69.450,

de 1 de novembro de 1971, que regulamentou a área da Educação Física por muito tempo, deixa explícito esta divisão, nele podemos encontrar a seguinte redação no Art. 5º, parágrafo III: “Quanto à composição das turmas, 50 alunos(as) do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971, n.p.).

Inclusive, citamos aqui um estudo feito por Sousa (1994), no qual a autora analisou mais de 90 anos de história da Educação Física em Belo Horizonte, neste foram encontradas diferentes propostas de exercícios para meninas e meninos nos séculos XIX e XX. A autora conta em seus achados que, para as meninas, eram recomendados exercícios como flexão e extensão e, para os meninos, exercícios mais voltados ao treinamento militar.

Como podemos ver, as oportunidades de conhecimento que vêm sendo historicamente oferecidas para meninas e meninos são diferenciadas e, para que alunos e alunas tenham a chance de ampliarem seus interesses e repertórios de conhecimentos igualmente no âmbito corporal, e no desenvolvimento de suas habilidades, é preciso que haja diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física e que meninos e meninas tenham igualmente acesso a estes conhecimentos (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

No que se refere à legislação, mesmo após todas as mudanças e conquistas legais na área da Educação Física, não encontramos nada na lei que oriente se a Educação Física deve ser mista ou separada, o que sugere que, mesmo após tantas alterações, ainda existem muitas coisas a acrescentar.

Embora a lei não trate especificamente do tema, encontramos em documentos como PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, o seguinte entendimento:

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, estereotipadamente, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1998, p. 42).

As aulas mistas ou coeducativas são também defendidas por Saraiva-Kunz (1993) como possibilitadoras da desconstrução do estereótipo sexual para aceitação de uma cultura de gênero, sem preconceitos.

Em se tratando da coeducação, é importante frisar que não é apenas trabalhar com a simples introdução das meninas nas atividades, isso por si só não garante a igualdade de oportunidades, pois não assegura o acesso aos diversos tipos de saberes (COSTA; SILVA, 2002). Sendo assim, dependerá das ações dos(as) docentes, para que os questionamentos sobre os conflitos sejam favorecidos.

Em um estudo realizado por Altmann (1998), esta analisou como alunos e alunas constroem as relações de gênero nas aulas de Educação Física, propôs três eixos a serem observados, o primeiro é sobre a ocupação do espaço físico escolar, o segundo é a exclusão nos esportes e o cruzamento de fronteiras de gênero e o terceiro sobre a sexualidade na escola.

Em sua observação no que se refere à ocupação do espaço físico, a autora relata que meninos e meninas já mostravam comportamentos diferentes, meninos ocupavam mais espaço e tinham mais oportunidades nos momentos dos jogos, e mesmo na hora do intervalo das aulas. Se a atividade era queimada, ainda podia observar que meninos e meninas jogavam juntos, porém, quando era o futebol, o espaço era ocupado pelos meninos. Outros estudos (THORNE, 1993; GRUGEON, 1995; VAGO, 1993) corroboram essas observações de que meninos normalmente ocupam espaços mais amplos do que meninas na escola. Altmann (1998) esclarece em sua pesquisa que as meninas tentavam conquistar o espaço delas na quadra recorrendo a outras atividades, como pular corda, elástico etc. Mas que nos esportes coletivos, principalmente no futebol, era possível enxergar um domínio masculino.

Com relação ao segundo eixo, a exclusão nos esportes e o cruzamento de fronteira de gênero, a autora Altmann (1998) observou que, nas olimpíadas escolares, todas as equipes, sendo mistas ou não, tinham o seu capitão, sendo que, na única vez em que teve uma capitã, foi exatamente no futebol feminino. Outra observação feita pela autora é em relação aos árbitros das partidas, que eram sempre do gênero masculino, tendo apenas uma mesária na equipe de arbitragem. É possível enxergar nesta parte do estudo, mais uma vez, a dominação masculina, tanto nos espaços de prática esportiva, como nos esportes, principalmente nos que são praticados coletivamente. No que se refere ao terceiro eixo, a autora fala sobre a sexualidade na escola, relatando momentos que ocorreram nas aulas, nos quais os meninos mantinham a ideia de o futebol ser um esporte masculino e, caso as meninas quisessem o direito de jogar, eram ofendidas com o termo “Maria Homem”, porém, ela relata que existiram momentos em que as meninas brigaram por seu espaço, e nem sempre foram dominadas pelo gênero masculino.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu escreveu uma grande obra conhecida como “A Dominação Masculina” (2012). Segundo o autor, uma das principais formas de exercício desta dominação de espaço e cheia de privilégios seria a violência simbólica, que se materializa em violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, como algo natural, construído socialmente, sendo que a pessoa sofre a violência, mas se sente na

obrigação de continuar naquela situação, pois é algo já praticado historicamente/culturalmente. Os homens são incentivados desde sempre a terem comportamentos viris, enquanto as mulheres devem se portar de forma mais delicada, portanto, os ideais de masculinidade e feminilidade são construídos um em relação ao outro, a dominação masculina acontece, pois assim nos é ensinado e, para o autor, ambos exercem este papel de dominante e dominada de forma inconsciente.

Portanto, faz-se necessário intervenções pedagógicas que conscientizem meninos e meninas sobre respeito mútuo e direitos iguais, com intuito de excluir qualquer forma de preconceito, ajudando-os a refletirem sobre igualdade de gênero, transformando meninos e meninas em cidadãos capazes de conviverem em uma sociedade mais justa, em que meninos e meninas tenham suas diferenças respeitadas e sejam tratados com igualdade de direitos. Espera-se que tais princípios se reflitam na possibilidade de as meninas participarem das aulas de Educação Física de forma igualitária aos meninos, pois a escola deve ser um ambiente que proporcione esta transformação social, afastando esta dominação masculina tão marcada pela sociedade, e, assim, fazendo com que meninos entendam o verdadeiro valor das meninas na sociedade e vice-versa.

Em um estudo produzido no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF, Pereira e Souza Junior (2020) discutiram a respeito do empoderamento das meninas nas práticas corporais, e mais especificamente nos jogos esportivos de invasão, numa perspectiva coeducativa. A autora e o autor concluíram que as aulas coeducativas aliadas à prática docente podem contribuir com mudanças significativas para os processos de empoderamento das meninas, desde que se construa momentos em que todos possam ser ouvidos igualmente. Para Pereira e Souza Junior (2020), estes momentos conscientizam sobre o mundo, mostrando que elas podem jogar o que (e como) quiserem, pois possuem os mesmos direitos dos meninos.

Durante nossa pesquisa apresentamos as aulas propostas pelo professor pesquisador, iniciando a pesquisa a partir de uma aula autogestionada, (os alunos substituem o termo por aula livre). Esta aula foi o ponto de partida da pesquisa em questão. Durante as 16 aulas que foram propostas na unidade didática, o professor realizou a roda de conversa inicial, para que os alunos e alunas recebessem todas as orientações referentes à aula ministrada naquele dia, os alunos e alunas realizaram todas as propostas de forma mista, ou seja, meninos e meninas realizaram de forma conjunta. Após receberem todas as orientações da atividade, os

alunos e alunas executaram o que chamamos de “parte central”, que nada mais é que a parte da vivência prática da aula.

Moura e Lima (2014, p. 25) entendem a roda de conversa como um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, para eles, a conversa muda caminhos e forja opiniões. Por este motivo, ao término da “parte central” da aula, sentamo-nos para uma roda de conversa, e os alunos e alunas puderam fazer críticas sobre a aula, tendo a oportunidade de serem ouvidos(as), pelo professor e por seus amigos, construindo, assim, um momento dialógico, possibilitando a escuta e compreensão do(a) outro(a), adquirindo uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007).

Freire (2014), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária).

Neste momento de escuta entre todos os participantes da pesquisa, os alunos e alunas puderam opinar e modificar as regras das atividades, para que todos participem das atividades sem que exista a exclusão de gêneros. Estas regras foram modificadas pelos alunos, seguindo a ideia dos temas geradores na busca da igualdade de gênero.

4. CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS

Muito se discute sobre formação integral dos(as) alunos(as). Discursos como “a função da escola é transformar os(as) estudantes em cidadãos(ãs) críticos(as) e autônomos(as)” são cotidianamente ouvidos, mas, para que isso aconteça, o(a) professor(a) deve ter uma postura de transformador(a) do conhecimento, rejeitando o que Paulo Freire chamava de “Educação Bancária”. A ideia de Educação Bancária, segundo Freire (2014), é a imposição do conhecimento realizada pelo(a) professor(a) sobre o(a) aluno(a). Portanto, é uma educação, sem que haja reflexão e transformação dos(as) estudantes. Sendo assim, ao não levar em consideração o diálogo, o(a) professor(a) perde a oportunidade de perceber que é somente a partir da comunicação e no aprendizado com o(a) outro(a) que a vida humana passa a fazer sentido.

Contrapondo a teoria da antialogicidade (Educação Bancária), Freire (2014) nos traz a teoria da dialogicidade (Educação Libertadora), compreendendo o diálogo como princípio fundamental de seus métodos educacionais. Para Freire, sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira Educação.

Sendo assim, comprometer-se com a Educação é trabalhar com os(as) alunos(as) a rigorosidade metódica, pois ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições de que aprender criticamente é possível, e, para isso, educadores(as) e educandos(as) devem ser criadores(as), investigadores(as), curiosos(as), humildes e persistentes (FREIRE, 2007).

Como desafio, o(a) professor(a) deve construir práticas que propiciem aos(às) alunos(as) uma visão mais crítica do mundo que os(as) rodeia, rejeitando qualquer forma de preconceito. A Educação Física, que por muitos anos foi vista como uma disciplina meramente esportiva, hoje deve ser capaz de ampliar e permitir seu entendimento e compreensão a partir da realidade que cerca o universo cultural dos(as) educandos(as), propiciando o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as), ou seja, uma pedagogia que considere em sua constituição a identidade dos(as) alunos(as) e, para tanto, é necessário ouvi-los(as) (FREIRE, 2006).

Sendo assim, consideramos os temas geradores como uma estratégia promotora de uma formação crítica, interdisciplinar e contextualizada. O trabalho com temas geradores conversa com questões problematizadoras. Freire (2014) explica que uma “Educação Problematizadora” se faz partindo de uma condição na qual alunos(as) e professores(as)

buscarão, juntos(as), as respostas necessárias para a compreensão dos temas que desejam estudar, e, assim, homens e mulheres vão se percebendo criticamente no mundo.

Os temas geradores podem assumir caráter universal, ou podem se referir a temas mais peculiares, como por exemplo o tema sobre separação de gênero nas aulas de Educação Física. Pensando na superação da Educação Bancária a partir de uma Educação Problematizadora que considere os temas geradores como pilar de sustentação, outras categorias conceituais de grande relevância são as Situações-Limite e os inéditos viáveis. Explicando, estas Situações-Limite são aquelas reveladoras dos atos-limite, isto é, dos atos humanos que carregam sua característica de liberdade, de ser ativo, cujas ações transformam e superam a realidade em que se vive (FREIRE, 2014).

Freire (2014) argumenta que as Situações-Limite podem assumir uma condição fatalista, na medida em que impedem as pessoas de Ser Mais (outra importante categoria teórica freiriana), consolidando-se como a fronteira entre o ser e o nada, mas podem também se configurar como a fronteira entre o ser e o Ser Mais, quando, por meio de um processo de conscientização, tornam-se “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”.

Sendo assim, ao verificar a problemática da separação de gênero nas aulas de Educação Física, por exemplo, é possível afirmar que tal situação-limite deve-se a uma barreira culturalmente construída entre homens e mulheres de nossa sociedade ao longo da história e, no presente trabalho, utilizamos os temas geradores para que esta e outras Situações-Limite possam se tornar percebidos destacados em maior à visão de fundo, proporcionando processos de conscientização sobre as desigualdades de gênero e sua superação, rompendo, assim, com a “Educação Bancária” partindo para o “Inédito Viável”, que passa a ser a concretização para a qual se dirigirá a ação limite com vistas ao Ser Mais (FREIRE, 2014).

Cabe lembrar que temas geradores só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos(as) educandos(as) (TOZONNI-REIS, 2006).

Segundo explica Gadotti (2007), Inédito Viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer, a não ser que superemos as Situações-Limite, transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis.

Já para Ana Freire (2014):

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos

que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (p. 225).

“A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem [ser humano]³ assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Assim, o processo de conscientização, pela educação (ação-reflexão-ação), é a possibilidade de superação da consciência ingênua em busca da consciência crítica. Enquanto a consciência ingênua é simplista, superficial, saudosista, massificadora, mística, passional, estática, imutável, preconceituosa e sem argumentos, a consciência crítica não se satisfaz com aparências, reconhece que a realidade é mutável, substitui explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, está sempre disposta a revisões, repele preconceitos, é inquieta, autêntica, democrática, indagadora, investigadora e dialógica (FREIRE, 2014).

Esta é a ideia que pretendemos tratar aqui, buscar, por meio dos temas geradores, uma conscientização crítica com os(as) alunos(as), levando-os(as) a pensar e mudar a realidade em quem vivem, rejeitando qualquer forma de preconceito, dialogando sobre o direito de igualdade de gênero.

Assim como Freire (2014), acreditamos que, se as pessoas puderem entender criticamente os desafios implicados nessas situações, estas se entregam a uma esperança e confiança e se sentem mobilizadas a agir.

³ Colocamos entre colchetes nossas adequações para que o discurso supere a narrativa masculina tida como universal, respeitando a escrita original dos autores e/ou autoras e ao mesmo tempo buscando uma reparação discursiva que muitas vezes não foi possível de ser feita em vida por estes autores e autoras.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa estruturada a partir de uma abordagem qualitativa. Esta abordagem foi escolhida, pois procura aprofundar a compreensão de problemas, de pessoas e de relacionamentos, abrindo perspectivas para estudos posteriores (MINAYO; SANCHES, 1993).

Por se tratar de um estudo pautado pela investigação da própria prática docente, optamos por adotar a pesquisa-ação como pressuposto metodológico. Lewin (1946) explica que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. Planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. Tomada de decisão; e 3. Encontro de fatos sobre os resultados da ação. Na pesquisa-ação o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005).

Neste trabalho foi realizada uma pesquisa-ação do tipo estratégica, ou seja, somente o pesquisador conduziu o planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados da pesquisa a fim de que a transformação dos sujeitos participantes fosse previamente planejada sem a sua participação (FRANCO, 2005).

Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa demarcada pela pesquisa-ação, que envolveu a investigação (pesquisa) a partir de temas geradores emergentes dos diálogos e reflexões críticas sobre questões de gênero nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e implementação (ação) de uma unidade didática estruturada, para entendermos o quanto estas ações podem contribuir para a superação das Situações-Limite relacionadas às desigualdades de gênero nas práticas corporais.

A implementação da unidade didática teve início no dia 01 de setembro de 2022 e término no dia 10 de novembro de 2022, totalizando uma somatória de 16 encontros (16 aulas).

Como instrumentos de produção de dados utilizamos o diário de aula. Nesta investigação acreditamos que o diário de aula é um instrumento de grande importância para que possamos entender os pensamentos dos(as) estudantes e das estudantes. Zabalza, (2004, p. 13) define diário de aula como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”.

Zabalza (2004) acredita que nele podemos contrastar tanto o objetivo descritivo como o reflexivo pessoal, para o autor os Diários de aula tornam uma espécie de guia no qual

relatamos as possibilidades e potencialidades, nos possibilitando rever e refletir sobre as dificuldades encontradas ao longo da unidade didática e dos processos educativos.

Nesse sentido, afirma Zabalza (2004, p. 10):

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. E, além disso, uma forma de aprender.

Zabalza (2004, p. 16) acredita que “o bom de um diário”, é que este se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, e que nele se possa contrastar tanto o objetivo descritivo como o reflexivo pessoal.

O diário de aula foi elaborado posteriormente a cada aula. Todos os processos de discussão posterior às aulas foram gravados em vídeo para que não se perdessem importantes elementos, ficando dependente apenas da memória. As gravações, portanto, consistem em um recurso de apoio na construção das notas do diário de aula que tem sua base nas descrições que fazemos no diário baseadas em nossa observação-participante.

Para a versão final desta dissertação, e após aprovação da banca examinadora, optamos por retirar os diários de aula dos apêndices, para que os dados neles presentes sejam utilizados em publicações futuras.

5.1. UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa, como referido na introdução do estudo, são as aulas de Educação Física dos(as) alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Suzano - SP.

A escola onde a pesquisa foi realizada atende cerca de 650 alunos(as) distribuídos(as) no Ensino Fundamental em três períodos, sendo 13 turmas no período matutino, 13 turmas no período vespertino, e no período noturno acontecem as aulas na Educação de Jovens e Adultos, que tem 2 turmas. Na totalidade dos recursos humanos, a escola envolve 38 professores(as), incluindo os(as) especialistas no seu corpo docente, uma coordenadora pedagógica, um diretor e 22 funcionários(as).

5.2 PARTICIPANTES

Os(as) participantes integrantes da pesquisa são estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, matriculados no período matutino, cujas idades variam entre 10 e 12 anos. A turma é formada por 14 meninas e 14 meninos totalizando 28 alunos(as).

A escolha dos(as) participantes de 5º ano decorreu do fato de ser um momento em que estes(as) estão na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Este é o momento em que não teremos mais como assisti-los, já que são encaminhados para outras escolas, que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, e a ideia é que, deste processo de unidade didática em que trabalhamos as problematizações de gênero, os(as) alunos(as) possam sair como multiplicadores(as) do ambiente em que vivem, e possam entender o respeito e a igualdade de direitos entre meninos e meninas, e, assim, diminuam a separação nos anos que virão após este período.

Na premissa de atender aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, submetemos esta pesquisa para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar), tendo sido aprovada por meio do parecer de nº 5.279.386 (Anexo B).

Portanto, a seleção dos(as) participantes se deu a partir do interesse e da disponibilidade dos(as) mesmos(as) em participar. A autorização, assinada pelos(as) responsáveis legais pelos(as) estudantes, fez-se por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice A) - para que houvesse o consentimento da participação dos(as) alunos(as) na pesquisa e, da mesma maneira, os(as) próprios(as) participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - (Apêndice B).

Ao apresentar o TALE, fiz uma explicação sobre o que seria o documento e lemos juntos(as) na sala de aula, tiramos qualquer dúvida que pudesse existir naquele momento, explicamos inclusive que os vídeos podiam se tornar um relato da experiência vivida durante o processo de pesquisa.

Em seguida, entreguei o TCLE para cada aluno(a) levar para casa, também foi lido todo o documento para que eles(as) pudessem esclarecer qualquer dúvida que os pais, mães ou responsáveis pudessem vir a ter, expliquei, inclusive, que o meu telefone estava ao final do documento e que os(as) responsáveis podiam tirar as dúvidas pessoalmente ou pelo contato telefônico.

Dos 28 alunos, 27 alunos assinaram o TALE e TCLE dando consentimento para participação da pesquisa, embora todos os(as) alunos(as) demonstrassem interesse por participarem, somente um pai e uma mãe tiveram muita dificuldade em aceitar o tema, gerando diversos conflitos neste momento do trabalho.

Uma de nossas alunas relatou que o padrasto não queria deixá-la participar, eu perguntei o porquê, a resposta foi bem conflituosa, segundo a aluna ele não aceitava o tema, me propus a explicar para ele sobre a pesquisa, mas não obtive retorno direto.

No mesmo dia, a minha coordenadora recebeu a ligação deste pai (padrasto) dizendo que não aceitava a participação da filha (enteada) neste tema, pois era contra ideologia de gênero, minha coordenadora, que estava completamente a par do tema, explicou sobre a pesquisa, tentando acalmá-lo, mas este estava irreduzível, mas minha coordenadora disse que ela poderia não participar da pesquisa, mas que ainda assim participaria da aula, pois fazia parte do planejamento. Ele desligou e no dia seguinte foi falar comigo, expliquei a pesquisa e ele disse que não queria que ela participasse usando frases como: Mulher não pode ser igual ao homem, mulher tem que ser delicada, mulher não pode ter igualdade, mulher deve cuidar da casa, homem é responsável pelo trabalho.

Eu, a fim de finalizar o assunto, disse que entendia a opinião dele, mas não concordava, no dia seguinte, a aluna trouxe o termo assinado pela mãe, autorizando a participação; eu perguntei se a mãe realmente tinha autorizado e liguei para confirmar, a mãe disse que sim e se desculpou pelo ocorrido, este pai (padrasto), não sei se sabe da participação da criança, mas a mãe é detentora da guarda da mesma e autorizou sua participação, e neste trabalho temos exatamente a intenção de desmistificar este tipo de preconceito, mostrando que as meninas têm os mesmos direitos e potenciais dos meninos, e que o respeito deve ocorrer de ambos os lados.

Com relação à única menina não autorizada pelos pais, em uma conversa com ela, ela mesma disse que pediu para os pais assinalarem que não, pois ela não queria participar, embora ela não esteja na pesquisa, participou de todas as aulas normalmente.

Os nomes dos(as) estudantes da pesquisa não foram mencionados neste trabalho, e os nomes fictícios que estão nos diários de aula foram escolhidos pelos(as) próprios(as) alunos(as).

5.3. SOBRE O CENÁRIO DA PESQUISA

O local em que acontecem as aulas de Educação Física é a quadra da escola, que não tem uma boa infraestrutura, a escola tem um amplo espaço, mas com diversas coisas a serem melhoradas. Inclusive, atuo em uma escola sem quadra coberta, o que impossibilita a realização de aulas em dias de chuvas neste espaço.

Figura 1 – Quadra Poliesportiva.



Fonte: Foto dos arquivos pessoais do professor pesquisador (set. 2022).

Figura 2 – Espaço atrás da quadra.



Fonte: Foto dos arquivos pessoais do professor pesquisador (set. 2022).

A quadra está mal pintada, piso ruim e áspero, a parte de trás da quadra é bem complicada, algumas práticas nas aulas de Educação Física são inviáveis, devido ao perigo das crianças se machucarem no piso, que não é apropriado para as práticas corporais de uma forma geral.

Durante a semana, corremos o risco de a professora generalista faltar, e na escola temos apenas uma professora adjunta, e muitas vezes não é possível outro professor para dar aula para a turma, e a sala, neste caso, acaba sendo dispensada, isso foi um agravante

durante a pesquisa, já que a turma não pode estar presente em algumas aulas devido às dispensas por falta de professor, isso ocorreu quatro vezes durante a pesquisa.

5.4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Optamos por iniciar o trabalho com uma unidade didática planejada previamente, esta pode ser encontrada no Anexo A, e, a partir das aulas, os alunos puderam modificar as regras das atividades. Estas modificações que foram surgindo, vimos potencial/inspiração, para os temas geradores.

A opção por Dança e Esporte como unidade didática foi para entendermos os desafios que surgem, tanto com as meninas, quanto com os meninos, nos diferentes temas, principalmente porque, culturalmente, ouvimos coisas como: Dança é para meninas, e Futebol para meninos, a escolha destes temas não teve nenhuma intenção em reforçar alguma forma de machismo, mas ajudá-los a entender que esporte não tem gênero.

Quadro 1 - Unidade Didática – aula e data.

1ª Aula - Autogestionada (Livre)	01/09
2ª Aula - Jogo dos 10 passes	06/09
3ª Aula - Jogo dos 10 passes (2)	08/09
4ª Aula - Vídeo Always – like a girl e espnW brasil – invisible player	13/09
5ª Aula - Jogo Pegador com Bola	15/09
6ª Aula - Jogo Pegador com Bola (2)	20/09
7ª Aula - Mãe da Rua com A Bola	22/09
8ª Aula - Futebol Generificado	04/10
9ª Aula - 10ª Aula - Filme se ela dança eu danço	06/10
11ª Aula - Experimentação do Hip Hop	11/10
12ª Aula - O Caranguejo	20/10
13ª Aula - A Pose	25/10

14ª Aula - Elaboração da Coreografia	27/10
15ª Aula - Apresentação da Coreografia	03/11
16ª Aula - Dinâmica Despertar da Consciência – Esporte Não tem Gênero	10/11

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador.

5.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para Bogdan e Biklen (1994), dados são materiais que os pesquisadores produzem em suas investigações, como por exemplo o diário de aula, entrevistas etc. O fato de se pretender recolher dados no ambiente natural, onde as ações ocorrem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa, na qual podemos descrever as situações vividas pelos(as) participantes e interpretar os significados que estes(as) lhes atribuem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para o autor e a autora, o objetivo dos(as) investigadores(as) qualitativos(as) é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Por este motivo os dados desta pesquisa serão analisados de acordo com categorias de codificação propostas por Bogdan e Biklen (1994), portanto, será feito em três etapas: Leitura dos documentos (Diário de aula), Codificação dos materiais (Diário) e Combinação e agrupamento dos Códigos.

Para o primeiro dos três passos foi feita uma leitura minuciosa de todo o material, me possibilitando contato com os dados obtidos. Para Freitas (2002) esta etapa é importante pois, permite perceber comportamentos que se repetem, frases do cotidiano repetitivas, temas polêmicos e visa atingir a compreensão dos significados que perpassam os materiais.

Para o segundo passo, anotações foram feitas a partir dos vídeos gravados em nossas rodas de conversas, estes vídeos foram transcritos na íntegra e utilizados como forma de codificação. Um desafio nessa fase foi a quantidade de transcrições. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras frases são categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994) um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar. Os autores afirmam que um código é

gerado à medida que o pesquisador percorre os dados e destaca palavras, frases, comportamentos, situações e acontecimentos que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Um ponto essencial foi manter sempre o objetivo da pesquisa à vista, para que fossem feitas as conexões.

No quadro 2 exemplifico com foi feito para encontrarmos os códigos, para isso utilizo um trecho do registro do Diário de aula.

Quadro 2 - Etapas da Codificação (Diário de Aula).

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Código
Porque, assim, a gente queria ir para lá, queria jogar só que aí eles ficam falando: “Aí sai da quadra!”, aí todo mundo, aí as meninas não podem jogar na quadra com eles a gente tem que ficar aqui separado, porque eles não deixam.	a gente queria ir para lá, queria jogar, “Aí sai da quadra!” as meninas não podem jogar na quadra com eles ficar aqui separado porque, eles não deixam.	queria jogar, “Aí sai da quadra!” as meninas não podem jogar eles não deixam.	Discriminação de Gênero

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994) sugerem a elaboração de uma lista de codificação e em seguida o agrupamento desta de maneira organizada.

A codificação é o processo de organização do material em blocos ou segmentos de texto antes de atribuir significado às informações (ROSSMAN; RALLIS, 1998 apud CRESWELL 2010, p. 219).

Para esta organização foi feita uma lista de códigos, ilustrada no quadro 3.

Quadro 3 - Lista de códigos dos diários de aula.

Exclusão	Adaptações nas atividades
Indiferença	Igualdade
Discriminação de gênero	Conscientização
Desalento	Aceitação

Individualismo	Empoderamento
Mídia e esporte	Respeito mútuo
Dificuldades encontradas no jogo	Reconhecimento dos Direitos

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador.

O Diário de Aula foi nosso instrumento para a coleta de dados e, portanto, documento de análise e criação dos códigos. Encontramos 14 códigos, que se repetiram várias vezes durante a análise das transcrições dos Diários.

Para encontrarmos estes códigos, os Diários de Aula passaram pelo procedimento de etiquetagem, para isso nos atentamos às frequências de repetições das falas, dos comportamentos, aquilo que chamou mais atenção em relação ao objetivo da pesquisa. Após encontrarmos todos os códigos, chegamos à última etapa chamada de categorização, feita por meio do diálogo entre os diversos códigos que emergiram no processo de codificação (FARIAS, 2017). Neste processo de categorização, procuramos aproximar os códigos encontrados com o referencial freiriano adotado como um dos aportes teóricos da pesquisa, desta forma, optamos por nomear as categorias da pesquisa com base em categorias teóricas desenvolvidas na obra de Paulo Freire.

A categorização constitui-se um meio para classificar elementos descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quadro 4 – Categorias de Codificação com os respectivos códigos.

Situações-Limite	Inédito Viável
Exclusão	Adaptações nas atividades
Indiferença	Igualdade
Discriminação de gênero	Conscientização
Desalento	Aceitação
Individualismo	Empoderamento
Mídia e esporte	Respeito mútuo
Dificuldades encontradas no jogo	Reconhecimento dos Direitos

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador.

Cada categoria foi dividida em duas subcategorias, para uma melhor descrição dos dados. A categoria Situações-Limite foi subdividida em Cansaço Existencial e

Antidialogicidade. Já a Categoria Inédito Viável foi subdividida em Dialogicidade e Ser Mais. Este procedimento de categorização é resumido no quadro 4.

Quadro 5 – Categorias e Subcategorias de análise com os respectivos códigos.

Situações-Limite	Inédito Viável
CANSAÇO EXISTENCIAL	DIALOGICIDADE
Exclusão	Adaptações nas atividades
Indiferença	Igualdade
Discriminação de gênero	Conscientização
Desalento	SER MAIS
ANTIDIALOGICIDADE	Aceitação
Individualismo	Empoderamento
Mídia e esporte	Respeito mútuo
Dificuldades encontradas no jogo	Reconhecimento dos Direitos

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção são apresentadas as categorias e subcategorias que surgiram a partir do processo de codificação dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Conforme já adiantamos, as categorias e subcategorias foram inspiradas em categorias teóricas extraídas da obra do educador Paulo Freire. Desta forma, procuramos nos apoiar na pedagogia dialógica de Paulo Freire no processo de análise dos resultados do estudo, considerando Situações-Limite e Inéditos Viáveis, como representações importantes dos processos pedagógicos vivenciados com os(as) alunos(as) do 5º ano da turma pesquisada, no sentido de problematização e superação das desigualdades de gênero presentes nas aulas de Educação Física.

6.1 SITUAÇÕES-LIMITE

Esta categoria geral nos permite discutir e melhor compreender as dificuldades encontradas frente aos problemas previamente constatados no que tange à desigualdade de gênero. Os principais aspectos a serem problematizados junto com os(as) educandos(as) dizem respeito a aspectos tais como as separações, exclusões e, por que não dizer, a violência de gênero nas aulas de Educação Física, especialmente nos momentos em que eles(as) tinham a liberdade de escolha das atividades. Diante desses aspectos, lançamos mão do conceito freiriano de Situações-Limite, o qual podemos entender de duas formas, como um obstáculo intransponível, ou como uma força que precisa ser vencida. As Situações-Limite implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos (FREIRE 2018, p. 106).

Contudo, as Situações-Limite não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o Ser Mais” (FREIRE 1987, p. 51).

Situações-Limite podem ser consideradas como as barreiras para patamares maiores de humanização, sendo necessário que os sujeitos as confrontem e principalmente as superem para que realizem sua vocação ontológica de “Ser Mais” (FREIRE, 1987).

A partir dos códigos gerados na análise dos dados, a grande categoria Situações-Limite, apontou duas subcategorias que serão analisadas a seguir, quais sejam, o Cansaço existencial e a Antidialogicidade.

6.1.1 Cansaço existencial

Freire (2014) relaciona a Situação-limite do Cansaço existencial com o hoje do ontem, das bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial, que, por sua vez, está associado ou se alonga em uma anestesia histórica, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O autor também defende a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Acredita também na necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto, contra algo e contra alguém. Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada

Este cansaço existencial fica evidente na primeira aula de nossa Unidade Didática, na qual optamos por deixá-los(as) autogestionarem suas atividades. Percebemos a separação e distanciamento de meninos e meninas nas atividades, no momento desta aula os meninos estão jogando futebol e as meninas queimada e, enquanto isso, outros meninos no canto da quadra aguardando o término da partida para entrarem como próximo no jogo e apenas um menino estava jogando com as meninas o jogo de queimada na parte de trás da quadra.

Ao final da aula discutimos esta situação com os alunos e alunas, para entendermos o que aconteceu na aula, e este cansaço existencial é percebido em algumas falas das alunas e os meninos como opressores defendem seus pontos de vista a fim de evitarem que a situação seja mudada, para que não venha a “prejudicá-los”, como vemos no diálogo abaixo de alguns momentos retirados do Diário de Aula I.

Pessoal, durante a aula de hoje algumas reclamações chegaram até mim, eu gostaria de entender, o que aconteceu que as meninas ficaram de um lado e os meninos do outro? **(Professor)**

Porque assim, a gente queria ir para lá, queria jogar só que aí eles ficam falando: “Aí sai da quadra!”, aí todo mundo, aí as meninas não podem jogar na quadra com eles a gente tem que ficar aqui separado porque eles não deixam. **(Sakura)**

Eu fui perguntar para eles, se eles podiam dividir a quadra, eles falaram assim que a quadra era deles. **(Monalisa)**

A gente falou que estava usando naquele momento. **(Dudu)**

Meninas, vocês acham que estão tendo as mesmas oportunidades que os meninos? **(Professor)**

Não! Eles estão dominando a quadra. **(Monalisa)**

Elas aumentam tudo, a gente fala uma coisa, elas falam outra maior. **(Dudu)**

Meninas, se vocês não estão satisfeitas, por que estão aceitando esta dominação? Vocês estão aceitando? **(Professor)**

Não estamos aceitando não, nós também queremos jogar. **(Sakura)**

Então por que vocês simplesmente saíram da quadra e foram para outro local, se não estavam satisfeitas com isso? **(Professor)**

Porque assim professor, eles queriam jogar futebol, a gente queria queimada, aí a gente falou, ah! Então por que a gente não divide a quadra? Metade vocês jogam futebol, a outra metade a gente joga queimada, mas eles falaram que não. **(Sakura)**

E aí vocês desistiram? **(Professor)**

E houve um silêncio...

E por que vocês, meninos, não aceitaram esta divisão? **(Professor)**

Eu só disse que estávamos usando naquele momento. **(Dudu)**

Como podemos perceber, mesmo sabendo que possuem os mesmos direitos de jogarem, de utilizarem a quadra, e mesmo querendo participar, dividir, as meninas simplesmente não se opuseram de imediato diante da situação opressora. Quando os meninos dizem que eles iriam utilizar a quadra, elas simplesmente saem e procuram outro espaço, caracterizando, assim, o cansaço existencial, que é a aceitação da situação por acreditarem que não vale a pena lutar, e nem ao menos tentaram conversar com o professor para procurarem conseguir o espaço que desejavam, para praticarem a queimada como haviam planejado, só foram para outro espaço e seguiram assim o restante da aula. Daolio (1995) afirma que as diferenças entre homens e mulheres estão tão arraigadas na dinâmica cultural da nossa sociedade, que apenas a conscientização do processo e o desejo de mudança não bastam para a transformação da realidade. Por este motivo estes temas foram percebidos e discutidos em todas as aulas.

Percebemos que os meninos no papel de opressores defendem a ideia de que deve ser o jogo deles, e que elas devem se submeter a jogar o futebol e não o contrário. Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou nada ter dos oprimidos (FREIRE, 1987).

No diálogo a seguir vemos que as meninas são consideradas por eles como inferiores e a prova deste cansaço existencial está nas mesmas se conformarem em não saber, e em não participar igualmente.

Estava bem chato, porque era toda hora o Zé colmeia tacando, tacando, tacando e sempre para mesma pessoa, não consegui fazer nada **(Robin)**

Eu tocava a bola para o Robin e para as meninas, mas ninguém pegava e deixava a bola passar **(Goku)**

Aqui no meu time estava todo mundo junto, mas tinham pessoas que nem se mexia para receber a bola **(Messi)**

Eu não fui exatamente excluída, na verdade fui por não saber jogar **(Konan)**

As meninas também não conseguem jogar com os pés **(Luan)**

E por que vocês não jogam bola com os pés, meninas? **(Professor)**

Eu não consigo, eu não tenho muita facilidade **(Sakura)**

Eu não me importo de participar menos **(Rapunzel)**

(Diário de Aula II)

Em todas as aulas, as rodas de conversa oportunizaram estes momentos de escuta por parte do professor e dos colegas, mas este cansaço existencial apareceu em vários momentos, causados, principalmente, pela imposição dos meninos sobre as meninas.

Em uma das rodas de conversa que tivemos, um diálogo chamou a atenção devido à discriminação de gênero por parte das famílias dos alunos, mostrando, assim, o quanto é importante e complexo o trabalho de conscientização, sobre a igualdade de gênero; já que esta cultura vem das famílias dos alunos.

Às vezes as meninas não conseguem ser iguais, porque os pais não deixam as meninas fazer o que os meninos fazem, tipo, jogar bola na rua, andar de skate, só porque é menina. **(Sakura)**

A minha mãe não deixa eu brincar com meninos. **(Branca de Neve)**

Por que ela não deixa? Você sabe, ou tem alguma opinião sobre isso? **(Professor)**

Não sei, mas se tiver um menino brincando comigo ela já me manda sair daquele lugar. **(Branca de Neve)**

Marta, como sei que você é uma menina que pratica o futebol, o que você acha de tudo isso? **(Professor)**

Eu jogo bola e não gosto que falem que isso é coisa de menino, eu sou menina e futebol é meu esporte favorito. **(Marta)**

Na minha família tem o meu sobrenome por parte de pai, é Rosa, meu tio não quis de jeito nenhum que meu primo tivesse este sobrenome. O meu tio disse que iam ficar na escola zoando com ele falando que ele era rosinha, menininha e gosta de brincar de boneca. **(Sakura)**

(Diário de Aula IV)

Situações de desalento continuaram acontecendo em algumas aulas, na aula VIII, o diálogo nos mostra como as meninas se sentem durante o jogo, e os meninos na forma

de opressores continuam defendendo o ponto de vista, como se a responsabilidade do não saber fosse somente delas.

Eu achei bem chato. Primeiro, no meu time até teve algumas tentativas de tocarem a bola para as meninas, mas nos outros times não era assim não. As meninas preferem ficar dentro, porque fora não somos úteis, já que não recebemos a bola e não conseguimos fazer os pontos **(Sakura)**

Estas meninas só falam que tudo é chato, nunca é legal para elas. Mas tudo que elas fazem querem usar as mãos, elas gostam disso, mas os meninos não gostam, só goleiro, e aí? Não gosto de jogo com as mãos, nem de vôlei eu gosto, só gosto de handebol. **(Messi)**

A gente prefere as mãos porque não são todas as meninas que têm habilidades com os pés. **(Sakura)**

Toda vez que é com o pé elas vão reclamar, elas não têm que ter facilidade toda hora, a gente também tem nossas dificuldades. **(Messi)**

Eu acho que elas tipo, elas não se esforçam para jogar, essa é a verdade. **(Messi)**

Ele não entendeu nada professor. **(Konan)**

(Diário de Aula VIII)

É possível observar as meninas se percebendo como inúteis no jogo por se sentirem menos hábeis, mas, em contraponto, os meninos defendendo que está ótimo para eles, sem se importarem com a opinião delas.

Estas atitudes e conotações podem ocorrer em virtude das consequências culturais, relações escolares, ou ainda, da influência familiar (Rosa et al., 2020). Seguindo nesta mesma linha, Silveira e Vaz (2016) sugerem que o preconceito frente às mulheres se revela, não apenas pelas capacidades esportivas, mas pelos requisitos femininos heteronormativos. Ou seja, meninas devem praticar esportes mais delicados, enquanto meninos devem praticar esportes mais agressivos.

Percebi, nas aulas seguintes, que, embora existissem conflitos, a questão do cansaço existencial, deixou de ser algo recorrente, já que as meninas passaram a ser mais questionadoras e lutarem por seus espaços e direito de participarem com igualdade, não se calando diante das situações impostas.

Desta forma, podemos dizer que as rodas de conversa se configuraram como um espaço potente para a problematização das desigualdades de gênero, pois estes momentos de escuta do outro e o diálogo se mostrou uma excelente estratégia para o trato de valores e contribuindo para formação de cidadãos(ãs) que sejam capazes de conviverem em sociedade de forma mais respeitosa e solidária.

6.1.2 Antidialogicidade

De acordo com Freire (2014) a teoria da antidialogicidade (educação bancária) é contrária à teoria da dialogicidade (educação libertadora). Por isso entende que o eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. Para o autor uma educação sem o diálogo não é libertadora e sim uma “educação bancária”.

“Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem [ser humano]” (FREIRE, 1979, p. 42).

A teoria da antidialogicidade na visão de Freire (2014) compreende quatro características, a saber: a conquista, o dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

Quadro 6 – Antidialogicidade Inspirado em Freire (2014).

Conquista	Necessidade de manutenção da opressão, e, para isso, o dominador faz de tudo para conquistar o dominado, o sujeito dominado passa a ser “hospedeiro” da vontade do dominador. A necessidade da conquista acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos.
Dividir para manter a opressão	Processo de enfraquecimento do oprimido, de exclusão, de dominação a partir destas fraquezas, como por exemplo “faça o que quero ou perca aquilo que lhe dei”.
Manipulação	Modelo baseados em um mundo ingênuo para os oprimidos, conforma os dominados ao desejo dos dominadores. Os instrumentos de manipulação servem à conquista.
Invasão cultural	Também serve à conquista, existe um sujeito invasor e um invadido culturalmente, sendo o oprimido o sujeito invadido e o opressor o sujeito invasor, os invasores optam; os invadidos seguem sua opção, ou seja, um manda e o outro obedece e sem questionar.

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador, baseado em Freire (2014).

Abaixo, mostraremos momentos marcantes da pesquisa, nos quais é possível perceber fortes características de antidialogicidade, em que o opressor percebe a necessidade de mostrar sua forma de manipulação para que não perca o objeto já conquistado. Momentos em que os(as) oprimidos(as) se veem como inferiores devido às suas dificuldades encontradas no jogo, os opressores se mostram superiores e individualistas, argumentando muitas vezes de forma desrespeitosa.

No Diário I, encontramos os seguintes trechos:

A culpa é do Dudu, Professor, ele falou que a quadra é nossa. (Monalisa)

Eu só disse que estávamos usando naquele momento. **(Dudu)**
Professor, por que elas não jogam queimada do outro lado? **(Zé Colmeia)**
É mais fácil jogar queimada do lado de lá do que na quadra. **(Zé Colmeia)**
E por que você acha isso? **(Professor)**
Por que quadra de futebol, foi feita para jogar futebol, não é? **(Zé Colmeia)**
(Diário de Aula I)

Na conversa acima percebemos que os meninos, em momento algum, chamam as meninas para jogarem ou aceitam a divisão da quadra, muito pelo contrário, continuam o argumento de que a quadra é para jogar futebol e que as meninas deviam jogar do outro lado. É possível ver fortemente uma característica de busca da conquista, e invasão cultural, como explicado no quadro anterior, pois os sujeitos, lutam para não perderem seus territórios já dominados e enquanto o invadido segue a opção de quem opta, sem questionar.

No Diário de aula II, um trecho me chamou muito a atenção, embora este trecho também se caracterize como um cansaço existencial, acredito que o processo de antidialogicidade é percebido fortemente também.

Eu tocava a bola para o Robin e para as meninas, mas ninguém pegava e deixava a bola passar. **(Goku)**
As meninas não davam possibilidades de tocar a bola professor, eu estava aqui, elas estavam no fundo paradas. **(Messi)**
Eu não fui exatamente excluída, na verdade, fui por não saber jogar. **(Konan)**
As meninas também não conseguem jogar com os pés. **(Luan)**
Eu não consigo, eu não tenho muita facilidade. **(Sakura)**
Eu não me importo de participar menos. **(Rapunzel)**
(Diário de Aula II)

Ao verem os meninos argumentando, se mostrando como superiores e as colocando como inferiores, ao invés de conversarem e tentarem se incluir, ou se disporem a ensinar e contribuírem com o crescimento delas, o que percebemos são meninas aceitando a situação e se diminuindo por terem expostas suas dificuldades por eles.

Freire (1979, p. 32) explica que:

O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade.

Essas formas de opressões, como podemos ver no diálogo abaixo, são vistas quando alunos(as) usam frases que culpabilizam os oprimidos(as), fazendo com que eles se sintam ainda pior, não existe incentivo, apenas críticas que não vão ajudar em nada, pelo contrário, só farão com que eles se sintam ainda pior.

Elas não se deslocam professor, não dá para fazer o passe assim, não é só culpa dos meninos (**Marta**)

Exatamente, elas não se mexem (**Dudu**)

(Diário de Aula III)

Percebemos aqui no Diário III, que, Marta ao se sentir incluída, mesmo sendo menina não pede para que os meninos incluam as outras, pelo contrário faz uma crítica e não tenta aconselhá-las a se movimentarem ou simplesmente a tentarem melhorar em suas falhas, pensa de forma individualista, não tendo consciência que faz parte do grupo que vem sendo oprimida. Como citado anteriormente durante a pesquisa, Freire (2014) explica que o oprimido reforça sua opressão ao “hospedar” o opressor, ou seja, os oprimidos tendem a se tornar também opressores.

Na aula IV ao mostrarmos o vídeo do Invisible Player, um trecho chama atenção.

Nenhum de vocês acreditaram que podia ser uma mulher, por que será? (**Professor**)

Porque é mais comum ser profissionais de esportes homens (**Nescau**)

Porque, tipo, o que a gente mais conhece são os jogadores homens, não é tão comum ver as mulheres jogando, por exemplo em um jogo de TV, nas redes sociais (**Sakura**)

(Diário de Aula IV)

Aqui podemos ver que a própria mídia contribui com a situação opressora, na medida em que privilegia o esporte masculino, principalmente o futebol. Embora este quadro esteja em constante transformação, Souza e Knijnik (2007) acreditam que ainda vemos as mulheres atletas com uma baixa participação na televisão aberta. Esta invisibilidade das mulheres, reforça o preconceito e baixo incentivo do esporte feminino na sociedade, contribuindo ainda para a perpetuação de discursos como o do trecho acima destacado.

Nos excertos dos diários V, VI, VII, VIII destacados a seguir continuamos encontrando falas nas quais as meninas, com suas dificuldades eram excluídas do jogo e parte

dos meninos no papel de opressores não se importavam, pois estavam satisfeitos com as situações, e não conseguiam se colocar no lugar delas.

Estava legal, mas teve dificuldades porque algumas pessoas não conseguiam encaixar a bola, e com o pé nem se fala, foi mais difícil ainda (**Sakura**)

Por mim estava fácil, podia dificultar mais (**Zé Colmeia**)

Porque o Messi eu pedia toda hora a bola e ele não tocava a bola para mim (**Monalisa**)

A gente toca a bola e você não pega, só reclama, e fica assim gritando, aqui, aqui, aqui e deixa a bola passar (**Messi**)

Ele não queria tocar aí eu era pega (**Monalisa**)

Ele passava para mim e passava para todo mundo (**Jordan**)

(Diário de Aula V)

Já no meu time ninguém tocava para mim direito, eu pedia e ninguém tocava, e as pessoas focavam nas mesmas pessoas para pegar (**Mulan**)

Esse foi mesmo talvez o maior problema do jogo, a gente joga e nem todo mundo se esforça para pegar a bola (**Messi**)

(Diário de Aula VI)

Eu me senti excluída isso sim, quando era com os pés (**Rapunzel**)

Eu só recebi a bola uma vez (**Robin**)

Se você sair do lugar e der opção de toque talvez você receba a bola (**Messi**)

Eu fico mais com os meninos e gosto de jogar bola com eles, por isso que eles tocam mais para mim (**Marta**)

(Diário de Aula VII)

Estas meninas só falam que tudo é chato, nunca é legal para elas (**Messi**)

Será que a gente consegue se colocar no lugar delas? Porque para quem tem habilidade, ou quem tem vantagens é sempre legal, agora para quem é excluído(a), será que é legal? (**Professor**)

Mas tudo que elas fazem querem usar as mãos, elas gostam disso, mas os meninos não gostam, só goleiro, e aí? Não gosto de jogo com as mãos, nem de vôlei eu gosto, só gosto de handebol (**Messi**)

Toda vez que é com o pé elas vão reclamar, elas não têm que ter facilidade toda hora, a gente também tem nossas dificuldades (**Messi**)

Qual sua dificuldade? Você tem dificuldade de jogar com as mãos? (**Professor**)

Não (**Messi**)

Eu acho que elas tipo, elas não se esforçam para jogar, essa é a verdade (**Messi**)

(Diário de Aula VIII)

Percebemos que, mesmo as meninas, quando relatam que se sentiram excluídas, que tiveram dificuldades, não foram ouvidas, simplesmente foram retrucadas com palavras como: “para mim foi fácil, pode dificultar ainda mais, vocês não se movimentam, nós tocamos são vocês que não conseguem pegar, nós os meninos não gostamos, vocês não se esforçam para jogar”, estas falas também são fortes características da antialogicidade com falas que sempre buscam prevalecer as vontades dos mais habilidosos sobre os menos habilidosos, que nem sempre, mas muitas vezes percebemos ser as meninas. Podemos citar o quadro anterior da antialogicidade mostrando que estas falas vão ao encontro da Conquista, pois percebemos uma necessidade de manutenção da opressão, e uma divisão e exclusão para que haja a manutenção desta.

Para Freire (2014) estas práticas antialógicas, acontecem a partir de ferramentas utilizadas pelos opressores para manter a realidade como está em seu próprio favor, não dando, assim, a possibilidade de os oprimidos terem a oportunidade de serem ouvidos.

Nos diários a seguir XI, XII, XIV, XV, XVI, nos quais tratávamos da unidade didática Dança, parte dos meninos, mesmo não tendo tanta facilidade, ainda assim, continuava criticando e se colocando como se somente suas ideias e gostos fossem as corretas e que deveriam prevalecer, como podemos verificar nos diálogos abaixo relacionados aos Diários citados.

Não gosto de dançar (**Messi**)

Não é para mim (**Luan**)

Não gosto de dançar (**Zé colmeia**)

Eu não dancei porque acho difícil, eu até tive vontade (**Faro**)

Sakura, Robin, vocês gostam de futebol? (**Professor**)

Não, mas eu jogo porque preciso aprender (**Sakura**)

Eu também professor, não gosto, mas eu joguei (**Robin**)

Eles nem jogaram, só estavam lá (**Messi**)

Opinião é opinião, se eles não gostam, problema deles (**Zé Colmeia**)

Eles são injustos (**Sakura**)

Vocês participam porque vocês querem (**Messi**)

Se não quiserem participar senta no banco e pronto (**Zé Colmeia**)

A gente participa porque a gente tem que participar (**Sakura**)

Eles falaram que não é o estilo deles, também não é o meu estilo este tipo de dança, eu dancei e não é meu ritmo, por que vocês não dançaram? (**Robin**)

Você poderia sentar e assistir, dançou porque quis (**Zé Colmeia**)

Vocês estão errados (**Robin**)

Opinião sua, esta é opinião minha e acabou (**Zé Colmeia**)

Meninos não gostam de dança professor (**Goku**)

Meninas ficam no Tik Tok dia todo, eu não, eu só jogo bola o dia inteiro (**Messi**)
(Diário de Aula XI)

No diálogo acima percebemos o desconforto, sobretudo de parte dos meninos ao falarmos do conteúdo Dança. Eles não têm mais a mesma confiança das aulas da unidade temática Esporte, e neste momento, eles argumentam que não gostam, que não é o estilo deles, e, ao serem questionados pelas meninas, procuram se eximir de qualquer responsabilidade sobre sua não participação nas aulas e ao mesmo tempo tentam culpabilizar as meninas por terem feito as aulas que elas não se sentiam confortáveis, dizendo que “era só sentarem e pronto”, e que era um direito deles não participarem. Ao mesmo tempo, eles sabiam que Educação Física é componente curricular obrigatório, portanto, sabiam que tinham que fazer, mesmo assim, não admitiram tal equívoco e ainda culpavam as meninas por não serem como eles e não gostarem das mesmas coisas que eles gostam.

Recorremos novamente a Freire (2014) quando o autor diz que práticas antidialógicas se caracterizam por instrumentos, os quais são empregados pelos opressores para manter a realidade como está em seu próprio favor. Sendo assim, os opressores não se importam em estarem certos ou errados, o importante é que suas “vantagens” não deixem de ser a realidade existente.

No diário abaixo, vemos práticas antidialógicas, reforçadas por discursos que propõem a separação entre eles e elas e manifesta uma suposta dificuldade de conviverem em grupos, mostrando inclusive que seria algo “natural” e que, por eles, naquele momento, não haveria necessidade de mudança.

Eu acredito que as meninas têm o grupo delas e a gente o nosso, único que fica lá é o Robin, e assim ficamos separados, porque gostamos de coisas diferentes (**Nescau**)

Se depender da gente é assim mesmo professor, menino com menino e menina com menina, para fazer atividade claro (**Nescau**)

(Diário de Aula XII)

No diálogo a seguir, vemos uma situação bem característica de meninos sendo opressores, ao terem uma menina como líder da atividade, eles simplesmente ignoram e não a respeitam, como se elas não fossem dignas de os liderarem, e ainda jogam toda responsabilidade para elas, não se esforçando para trabalharem em grupo.

Estou aqui, só que não sei fazer isso, quando elas montarem a gente faz e pronto (**Nescau**)

O meu grupo, professor, os meninos não colaboraram, mais atrapalharam do que ajudaram. Nescou, Grilo e Zé colmeia, quando eu falei para levarem a sério, Nescou veio para cima de mim (**Monalisa**)

Para cima, em que sentido? (**Professor**)

Para cima no sentido de gritar e dizer que não iria me respeitar (**Monalisa**)

Só fiquei chateada, porque não consegui fazer a coreografia que eu queria (**Monalisa**)

(Diários de Aula XIV e XV)

O excerto do diário reproduzido a seguir, marca a última aula da unidade didática, na qual os(as) alunos(as), após uma aula com ritmo, fizeram uma atividade (dinâmica), em que os meninos lideravam os passos das meninas, enquanto estas faziam todas as tarefas e eles apenas davam as coordenadas. Ao final eles recebiam um prêmio por participarem, mas a fim de que houvesse reflexão e uma discussão da forma que homens e mulheres são tratados de forma injusta e diferente na sociedade, inclusive no mercado de trabalho, as meninas receberam apenas um doce, enquanto os meninos receberam três, e os momentos antidialógicos a seguir ficaram evidentes.

Foi a gente que cansou, não foi eles (**Monalisa**)

Mas o professor que não deixa (**Messi**)

Ele tem Dudu, duas no bolso e não quer dividir (**Rapunzel**)

Eu tenho (**Dudu**)

Tem que dividir todos iguais (**Formiga**)

Mas os meninos querem dividir? (**Professor**)

Não (**Messi**)

Eu nem tenho mais, já comi (**Zé Colmeia**)

Eu tenho duas (**Messi**)

E você Grilo? Você vai ficar com sua bala? (**Professor**)

Vou (**Grilo**)

(Diário de Aula XVI)

Mesmo após todas as aulas e reflexões anteriores, alguns alunos não conseguiram sair de suas situações de opressores e ou egoísmo, não vendo o esforço das meninas ou mesmo entendendo que a divisão do prêmio seria a melhor forma de resolver o problema de desigualdade. Freire explica que:

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da

finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade (FREIRE 1979, p. 31).

Toda Unidade Didática foi construída para que as meninas, na situação de oprimidas, pudessem refletir sobre seus direitos, com vistas a identificar as Situações-Limite expressadas em seu Cansaço existencial e reforçada pelas práticas Antidialógicas, perpetuadas nas relações, que as impediam de Ser Mais. A busca por estes Inéditos Viáveis que pressupõe a superação da Antidialogicidade pela Dialogicidade será discutida na próxima categoria.

6.2 INÉDITO VIÁVEL

Esta categoria nos mostra caminhos para que possamos superar uma ou várias situações que precisam de mudanças, situações estas que já discutimos durante esta dissertação, e conhecemos como Situações-Limite. No nosso caso, as situações de separação e exclusão de gênero foram percebidas pelo professor, e se fazia necessário olhar para sua prática e propor formas para que os(as) alunos(as), por meio de diálogos, pudessem propor formas de superação destes problemas, sendo assim, os(as) alunos(as) foram desafiados(as) a proporem quais seriam as melhores formas para que todos(as) fossem incluídos nas aulas sem que houvesse qualquer tipo de discriminação de gênero. Os (As) alunos(as), no decorrer das aulas, propuseram mudanças em diversos momentos para que todos(as) tivessem as mesmas oportunidades de participação, e em vários momentos identificamos tais propostas como potenciais (Temas Geradores) em busca da superação das “Situações-Limite” e o alcance do que Paulo Freire chamava de “Inédito Viável”.

O “Inédito Viável” é uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

Sendo assim, buscamos alternativas para rompermos as barreiras até então existentes, nas percebidas “Situações-Limite”, iniciando com reflexões e ações que foram se tornando um sonho, as ações foram pensadas para que, possivelmente, superássemos as condições que vinham impedindo as pessoas de sonhar e Ser Mais, principalmente no que diz respeito às relações de igualdade de gênero.

Freire (2014) nos diz que não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra quem, a favor de quem, sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o Inédito Viável demandando de nós a luta por ele.

Quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “Situações-Limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitadas a ser menos; o “Inédito Viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável (FREIRE, 2011, p.279).

A partir dos códigos gerados na análise dos dados, a grande categoria Inédito Viável, também apontou duas subcategorias que serão analisadas a seguir, quais sejam a Dialogicidade e o Ser Mais.

6.2.1 Dialogicidade

Nesta subcategoria falaremos de uma educação totalmente contrária à pedagogia tradicional, a partir da dialogicidade que construiremos uma educação libertadora, portanto, quando falamos de Dialogicidade, é importante que os educandos e educandas possam se expressar livremente, e é igualmente importante que os educadores e as educadoras os ouçam. Freire (1987) acredita que somente por meio do diálogo alcançaremos o sucesso no processo educativo, é a partir do diálogo com o outro que combateremos a educação bancária, para ele é imprescindível que ocorra a reflexão antes da ação, e somente assim será possível haver mudanças na realidade em que se vive.

Na verdadeira Dialogicidade, os sujeitos aprendem e crescem nas diferenças, pois na medida em que são seres que se assumem como inacabados, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007).

Assim como na teoria da Antialogicidade, Freire (2014) nos traz quatro características da teoria da Dialogicidade, que como é possível perceber contrapõem as anteriores. Estas características são: Colaboração, União para libertação, Organização, Síntese Cultural.

Quadro 7 - Dialogicidade Inspirado em Freire (2014).

Colaboração	Os sujeitos discutem a problemática e juntos, a partir do diálogo com o outro, de forma crítica, respeitosa, por meio das práxis autêntica, transformam a realidade, sendo assim, os sujeitos se tornam atores e atrizes do processo de revolução e evolução do problema superado.
União para libertação	Os oprimidos acordam e, unidos com outros da mesma classe, lutam

	contra esta dificuldade de se sentirem livres. Os dominadores continuarão lutando para manter a opressão, mas, com a união e rompimento da barreira, um real despertar, a união dos oprimidos conseguirá a revolucionária transformação desta realidade.
Organização	A organização está relacionada à união das massas, à liderança, e graças a essa união para libertação temos a organização da massa. A organização não é autoritária, pelo contrário, é livre, organizada e busca a liberdade verdadeira, que liderança e liderados aprendem juntos na busca da transformação da realidade em que estão vivendo.
Síntese Cultural	É necessário um plano de ação para que os oprimidos sejam libertos dos dominadores, Para Oliveira (2015, p. 79), “ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro, e sim transformar a realidade com o outro”. A transformação da classe dos oprimidos acontece a partir de uma relação dialógica, combatendo a relação antidialógica, pois o diálogo e o respeito fazem parte da libertação dos dominados culturalmente.

Fonte: elaborado pelo professor-pesquisador, baseado em Freire (2014).

Nos diários apresentados a seguir, mostraremos os momentos mais marcantes em toda a pesquisa, momentos em que os(as) alunos(as) buscam soluções para que todos(as) sejam incluídos, ou possam expor seus sentimentos em relação às situações vividas. Os (As) alunos(as), de forma organizada, começam a transformar, de forma prática, a realidade em que estão; acordando de uma dominação, percebendo que não precisam aceitar a realidade atual, de forma dialógica. Referimo-nos aqui, sobretudo às meninas que eram impedidas de usarem os espaços da quadra, ou participarem de jogos em que os meninos organizavam, as meninas eram as principais prejudicadas, mas deixamos claro que durante a pesquisa, observamos meninos que também eram oprimidos e dentro dos diálogos nas rodas de conversa, todos tinham a oportunidade de falar e serem ouvidos por todos, acordando não apenas os oprimidos, mas também os opressores.

No diário II os alunos discutem quais as melhores formas de incluir a todos.

Eu acredito que, quando estava com as mãos, todo mundo estava melhor incluído
(Dudu)

(Diário de Aula II)

Aqui, nesta fala, percebemos o aluno se preocupando com a participação de todos(as) na atividade, o que desencadeou uma discussão de como poderia então ser modificado o jogo para a inclusão de todos(as).

E se o time que mantiver maior tempo a posse de bola ganhar ponto também e não somente fazer 10 passes, mas conseguir manter ela no time (**Messi**)

E se fizer um golzinho, depois que fizer 10 passes aí fica livre para levar a bola e fazer o gol (**Luan**)

Mas aí fica difícil, porque a gente aqui já estava difícil fazer os 10 passes, imagina ainda fazer gol (**Messi**)

E se ficar livre, quem gosta de jogar com as mãos, fica com as mãos, quem gosta dos pés usa os pés, e fica livre, podemos usar qualquer um, porque tem situações que precisa da mão e outras dos pés (**Cinderela**)

(Diário de Aula II)

Percebemos então, de forma dialógica, os(as) alunos(as) mostrando caminhos para que minimizassem as diferenças e, assim, para que todos(as) pudessem ter mais momentos de participações nas atividades. Sabemos que o diálogo é de fundamental importância no processo de conscientização e um dos princípios da educação libertadora.

Freire (2001) entende que a escola que deve estimular o(a) aluno(a) a perguntar, a criticar, a criar; é na escola onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. Por isso a relação dialógica é de vital importância para o sucesso dos(das) educandos(as), e assim preparar estes(as) para uma transformação, em que todos(as) possam conviver sem que haja nenhum preconceito ou participação desigual.

Estes momentos de diálogo aconteceram durante várias aulas, os(as) alunos(as) modificavam as atividades para que todos(as) pudessem se sentir incluídos(as) nas aulas. Inspirado no conceito de Paulo Freire, Pessano (2012) entende os Temas Geradores como temas que proporcionam a geração de outros temas relacionados entre si, e que tecem as relações entre um indivíduo ou grupo de indivíduos com o mundo e o mundo com indivíduos. Sendo assim, este momento dialógico no qual alunos e alunas entendem que todos(as) devem participar e em grupo tentam encontrar caminhos para que todos(as) possam participar e serem não apenas espectadores, mas protagonistas nas atividades, consideramos como sendo temas geradores, já que geram novas formas de jogar, e geram relação entre indivíduos tanto na participação, quanto na criação das atividades. Vejamos, a seguir, algumas modificações que ocorreram em algumas aulas.

Nos diários V, VI VII e VIII os(as) alunos(as) aprenderam os jogos pegador com bola, mãe da rua com bola e futebol generificado e diante das dificuldades de algumas meninas propuseram algumas mudanças nas regras como podemos ver a seguir:

Com pé foi muito difícil (**Monalisa**)

Podia fazer igual jogo dos 10 passes, com as mãos e os pés, porque quem tem facilidade com os pés joga com os pés, quem tem facilidade com as mãos joga com as mãos (**Robin**)

Eu achei que estava fácil, podíamos dificultar mais, colocando mais pegadores (**Nescau**)

(Diário de Aula V)

Professor a gente não podia criar um futebol diferente que pudéssemos usar mãos e pés, com regras nossas, tipo um handebol, mas que também usasse as mãos? (**Sakura**)

Podemos tentar Sakura, depois mais para frente podemos pensar nisso, o que vocês acham? (**Professor**)

A sala toda concordou.

(Diário de Aula VI)

Então vamos à pergunta de sempre, o que fazer para melhorarmos para que isso não aconteça, para que toquem para as meninas e meninos sem que haja esta exclusão (**Professor**)

Podíamos mudar as regras, ao invés de ficarmos na linha do meio da quadra, podíamos também usar todas as linhas que marcam a quadra, e não somente a linha do meio (**Sakura**)

Podia ser igual à aula passada, todos passarem pro outro lado e quem tá com a bola passa livre, e quando pegador fosse pegar o amigo a gente ajuda passando a bola para ele (**David**)

Então podia ser livre igual temos feito em todas as aulas, podendo usar a mão ou o pé. Você viu eu chutando? Eu sou torta chutando (risos) (**Sakura**)

Pode tocar por cima (**Luan**)

Aí facilita muito a vida né? (**Sakura**)

Aí podíamos fazer igual no pega-pega tubarão, a área do goleiro não podemos ser pegos (**Matilda**)

E a pessoa que está com a bola não pode ser pega, é isso? (**Professor**)

E o pegador do pode andar nas linhas da quadra (**Sakura**)

(Diário de Aula VII)

Eu achei que podia ser o mesmo jogo com as mãos acho que seria bem mais prático, com os pés nem todas as meninas conseguem, não tem jeito. E também no meu time ninguém tocava a bola (**Monalisa**)

Elas podem usar as mãos dentro da área também, talvez ajude (**Dudu**)

(Diário de Aula VIII)

Percebemos nestes momentos que meninas e meninos dialogam em busca da melhor forma de todos serem incluídos e muitos dentro do diálogo estão preocupados com a participação de todos.

Freire (1979, p. 46) explica que:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.

Podemos notar que as meninas, que antes aceitavam tudo da forma que era, sem questionarem, passaram a dialogar e buscar formas de serem incluídas nas atividades e é possível ver meninos que antes não enxergavam ou simplesmente não se preocupavam, provavelmente porque não os afetavam, passaram a buscar formas de incluírem a todos(as), os(as) levando em direção ao “Ser Mais”.

6.2.2 Ser Mais

Nesta subcategoria vamos falar sobre a trajetória dos(das) alunos(as) na busca do “Ser Mais”, veremos momentos em que eles deixam de aceitar as coisas como são, e ao se conscientizarem sobre a realidade muitas vezes injusta na qual estão inseridos(as), buscam a transformação desta realidade, por meio do diálogo rompendo com as barreiras que antes os impediam de Ser Mais.

“O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 56). Portanto, Zitkoski (2010) baseado na pedagogia freiriana, acredita que a vocação para a humanização é uma característica que se expressa na própria busca do Ser Mais, por meio da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Segundo o autor, essa busca de Ser Mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para Ser Mais, mas não determinada por estruturas e princípios inatas.

Nos diálogos a seguir veremos momentos em que os(as) alunos(as) desta pesquisa passam a questionar, a enxergarem seus erros, a respeitarem o(a) outro(a). Momentos em que podemos observar tensionamentos das situações de opressão, tanto por parte de quem oprime, quanto de quem é oprimido(a).

Professor, queria falar uma coisa, eu, na hora do jogo, chutei o Messi sem querer, queria aproveitar para pedir desculpas (**Robin**)

Parabéns pela atitude Robin, você aceita as desculpas, Messi? (**Professor**)

Com certeza, professor (**Messi**)

Foi melhor sim, professor, mas eu tenho uma reclamação, o Dudu vinha com tudo e machucava as pessoas (**Sakura**)

Professor, é verdade, ele estava machucando várias pessoas, ele era do meu time, mas ele estava chegando muito forte mesmo (**Goku**)

(Diário de Aula III)

Aqui, no diário III, percebemos que os(as) alunos(as) passam a olhar para suas próprias atitudes, enxergando os seus próprios erros e dos seus colegas, pois não é algo mais que se possa deixar passar, eles(as) falam e entendem que é necessário respeitar o(a) outro(a) e mudar as atitudes para que a socialização entre eles(as) se torne ainda melhor, e possam então conviver uns(umas) com os(as) outros(as), isso mostra mais uma vez a importância da roda de conversa, em que todos(as) tenham a oportunidade de falar e ser ouvidos(as).

A gente cresce com a sociedade dizendo que meninas tem que ser assim mais delicadas, e os meninos os fortes (**Robin**)

Muitas vezes as meninas são mesmo mais delicadas, tipo, as meninas usam mais rosa, a sociedade acredita que é assim que tem que ser, meninas de rosa e roxo, eu não acho isso certo, eu mesma gosto mais de azul que rosa, e acho que devemos ter liberdade de usar o que a gente quer (**Sakura**)

As meninas conseguem fazer tudo que a gente faz, devia ser igual né? (**Nescau**)

Às vezes as meninas não conseguem ser iguais, porque os pais não deixam as meninas fazer o que os meninos fazem, tipo, jogar bola na rua, andar de skate, só porque é menina (**Sakura**)

Eu acho que independente do gênero, tipo, tem que ser liberto todas as coisas, coisas que meninos fazem, meninas também podem fazer, uma coisa liberta (**Robin**)

O que vocês acham que aprendemos com tudo isso hoje? (**Professor**)

Que deveria ser tudo igual no mundo, que não deveria ter uma parte e focar só uma parte, deveria juntar tudo e ser uma coisa só (**Robin**)

Não deveria ter um mundo machista, nem feminista (**Dudu**)

Aprendi que todo mundo pode usar o que quiser não importa a cor ou modelo (**Branca de Neve**)

Eu acho que a gente devia tentar esquecer esta história que meninos não deve se misturar com meninas (**Sakura**)

(Diário de Aula IV)

No Diário IV que acabamos de ler, percebemos que meninos e meninas passam a enxergar um pouco sobre a necessidade de serem vistos como iguais e comentam, inclusive,

sobre a necessidade de mudança na sociedade, encontramos em suas respostas ao mesmo tempo que um desabafo, um despertar para a não aceitação deste modo de pensar e viver.

É importante pontuarmos a fala do Dudu:

“Não deveria ter um mundo machista, nem feminista”.

Esta fala acabou passando despercebida durante a aula, já que estávamos todos muito empolgados em participar do diálogo, e acabei não explicando, a diferença de machismo e feminismo. “Em termos individuais, no plano do cotidiano, o ‘machista’ limita-se a repetir os preconceitos sem questioná-los, imersos numa espécie de alienação falocêntrica” (GUTIERREZ, 1985, p. 118). Já o Feminismo segundo o próprio autor é um movimento social, de revolução cultural e luta ideológica, em que a mulher pretende libertar homens e mulheres de estereótipos, mudando a qualidade das relações individuais e sociais.

Uma curiosidade, o que vocês estão achando desta forma diferente que estamos tratando a aula? Vocês trazendo sugestões de melhoras para a aula, o que estão achando de serem ouvidos? (**Professor**)

Muito legal professor, porque a gente acaba colocando regras que possam atender as dificuldades de todo mundo, como, por exemplo, deixar livre ser com os pés ou com as mãos (**Robin**)

(Diário de Aula VI)

No diário VI o aluno entende que as mudanças nas regras eram importantes para que todos fossem incluídos e vemos isso como um dos exemplos de superação das Situações-Limite pelos Inéditos Viáveis na pesquisa, pois decidimos trabalhar com os temas geradores exatamente para que eles(as) pudessem adequar a atividade e se sentirem parte nesta construção do novo, com o intuito de que todos(as) pudessem se sentir participantes ativos do jogo e não apenas pessoas que estão de corpo presente no jogo, afinal foi decidido por eles(as) o andamento da atividade. Correia (1996) acredita ser importante o(a) aluno(a) estar dentro do processo de criação e construção das atividades, porque, assim, nós professores(as) estimularemos neles(as) a capacidade de opinar e decidir caminhos para a prática da atividade física no seu dia a dia.

No diário a seguir os(as) alunos(as) tiveram a experiência no jogo futebol generificado⁴ e ao final os alunos e alunas, ao se sentarem na roda de conversa, discutiram sobre a atividade e gerou uma importante discussão.

⁴ No link a seguir encontramos toda explicação do jogo Futebol Generificado <https://youtu.be/scfhzSZonaI>

Este jogo é machista professor (**Sakura**)

Por que você acha isso? (**Professor**)

Por exemplo, ali as mulheres só podiam defender, no primeiro jogo, elas só podiam defender, não podia jogar, então eu acho que isso não é certo, porque as meninas têm os mesmos direitos dos meninos (**Sakura**)

Certo. E na vida real isso acontece também, em que momento? (**Professor**)

Os homens podem achar que tipo, elas não podem trabalhar, elas têm que ficar limpando a casa (**Sakura**)

E sobre a pontuação dos meninos e meninas o que vocês têm a dizer sobre isso? Conseguem relacionar com a vida real? (**Professor**)

Trabalho professor (**Dudu**)

Por que Trabalho? (**Professor**)

Porque aprendemos em história que as mulheres antes ganhavam mais pouco que os homens, e por causa do machismo as mulheres tinham que ficar em casa e os homens que saíam para trabalhar (**Dudu**)

Eu achei isso chato pelas meninas, não faz sentido elas ficarem só esperando, é bem chato, elas tinham que defender, levantar cone, ajudar, uma loucura (**Robin**)

(Diário de Aula VIII)

Os (As) alunos(as) começam então a discussão mostrando que está errado este sistema de homens e mulheres serem tratados(as) de formas diferentes, enxergando o modo de pensar da sociedade de forma injusta, pois, mesmo que as mulheres tenham, muitas vezes trabalho de duas e até três jornadas, estas nem sempre são reconhecidas. Os (As) alunos(as) citam inclusive a questão da remuneração, em que, muitas vezes, as mulheres fazendo o mesmo trabalho, ou até mais, são menor remuneradas, pelo simples fato de serem mulheres.

Estas meninas só falam que tudo é chato, nunca é legal para elas (**Messi**)

Será que a gente consegue se colocar no lugar delas? Porque para quem tem habilidade, ou quem tem vantagens é sempre legal, agora para quem é excluído(a), será que é legal? (**Professor**)

Mas tudo que elas fazem querem usar as mãos, elas gostam disso, mas os meninos não gostam, só goleiro, e aí? Não gosto de jogo com as mãos, nem de vôlei eu gosto, só gosto de handebol (**Messi**)

Fala Sakura, porque você está desesperada (risos) (**Professor**)

A gente prefere as mãos porque não são todas as meninas que têm habilidades com os pés (**Sakura**)

Então vocês se sentem mais segura? (**Professor**)

Por exemplo, no jogo dos 10 passes com as mãos, eu achei que foi muito legal, nunca falamos que a aula foi chata, chato é quando não podemos participar, quando somos excluídas e isso acontece toda vez que o jogo é com os pés (**Sakura**)

Toda vez que é com o pé elas vão reclamar, elas não têm que ter facilidade toda hora, a gente também tem nossas dificuldades (**Messi**)

Qual sua dificuldade? Você tem dificuldade de jogar com as mãos? (**Professor**)

Não! (**Messi**)

Então, se você não tem dificuldade, podemos jogar com as mãos e todo mundo fica feliz (**Monalisa**)

Todo mundo tem dificuldade em alguma coisa, a fala dele parece que ele é o perfeito (**Sakura**)

Eu não gosto de usar as mãos é simples assim, tem que sempre ser do jeito de vocês? (**Messi**)

Se você não gosta de usar as mãos, então esta já uma dificuldade para você (**Robin**)

Você está aí falando de dificuldade, mas não fala as suas, disse que as meninas querem que seja do jeito delas, mas se só usar os pés também estará sendo só do nosso jeito (**Nescau**)

Podemos mudar estas regras, professor, para não sermos injustos (**Dudu**)

Você achou o jogo justo? Todos tiveram as mesmas oportunidades? (**Professor**)

Eu acredito que justo não, mas não foi ruim. Agora na vida real isso é ruim (**Messi**)

Ele não entendeu nada professor (**Konan**)

Só que se você não consegue se colocar no lugar das meninas no jogo Messi, você não conseguirá se colocar no lugar delas na vida também (**Robin**)

(Diário de Aula VIII)

O que podemos observar aqui, na construção do Ser Mais, é que as meninas não mais se calavam diante das falas dos meninos, ou de situação que viam como injustas, elas mostravam que queriam ser tratadas como iguais, e quando um menino com falas machistas tenta silenciá-las com discursos de que, elas só reclamam, ele fica encurralado quando uma delas diz, “se você não tem dificuldade com as mãos então, jogamos todos com as mãos e todo mundo fica feliz”. Outros meninos conscientes do erro na fala do amigo sustentam a afirmação das meninas, mostrando para o companheiro que realmente não é assim que deve funcionar, pois da mesma forma que não deve ser somente como elas querem, não poderia ser apenas como eles gostariam.

Por fim, quando pergunto ao Messi: “Você achou o jogo justo? Todos tiveram a mesma oportunidade?”, a resposta é: “Eu acredito que justo não, mas não foi ruim. Agora na vida real isso é ruim”. A fala de outros alunos desmonta um discurso que apenas agredia a dificuldade do(a) outro(a), e a fala de Robin que encerra este diálogo mostra o quanto a pesquisa contribuiu para que os meninos e meninas aos poucos buscassem superar estas Situações-Limite: “se você não consegue se colocar no lugar das meninas no jogo Messi, você não conseguirá se colocar no lugar delas na vida também”. Esta fala nos leva a crer que a construção da unidade didática e a oportunidade de todos(as) serem ouvidos(as) nas rodas de conversa, estava no caminho certo para contribuir com estes alunos e alunas em uma convivência dialógica e democrática, preparando-os(as) para conviverem em sociedade de

forma mais solidária e respeitosa, reconhecendo, problematizando e quiçá repudiando diferentes tipos de preconceito.

Encerramos a unidade didática no diário XVI com uma dinâmica, como não existe um nome consolidado, eu nomeei de Dinâmica Despertar da Consciência⁵, nesta como forma de provocação, os meninos davam os comandos e as meninas executavam. Ao final, todos(as) recebiam um prêmio por terem feito um bom trabalho, mas os meninos eram melhor premiados que as meninas, e isso na roda de conversa causou uma discussão muito interessante.

Oxe, por que eu ganho três e ela só ganha uma? **(Robin)**

Neste momento, sem que eu dissesse nada, ele entregou uma de suas balas para Lua.

Goku vendo atitude de Robin, fez a mesma coisa.

A nossa fila dividiu tudo **(Robin)**

Por que vocês dividiram em dois? **(Professor)**

Porque não é justo, porque elas receberam uma, sendo que elas estavam correndo?
(Robin)

A gente se esforçou **(Lua)**

As meninas receberam uma só, porque são meninas, e vocês são meninos, tem que receber três **(Professor)**

Esta provocação causou um grande burburinho, muitos gritavam não, isso não é justo.

Nós se mata de correr e eles que recebem mais? **(Lua)**

Elas que deviam receber mais, porque são elas que estão correndo **(Robin)**

Não estávamos fazendo nada professor **(Goku)**

Quem tinha que receber mais era a gente, porque a gente que estava trabalhando
(Branca de Neve)

Elas merecem mais do que nós, elas estavam correndo, trabalhando mais que nós
(Goku)

A gente trabalha em casa, trabalha fora de casa, e ainda ganhamos menos **(Sakura)**

O que vocês acham que temos que fazer para não ter este problema então?
(Professor)

Dividir **(Sakura)**

Tem que dividir todos iguais **(Formiga)**

(Diário de Aula XVI)

Nesta parte da discussão percebemos que as meninas não precisaram lutar sozinhas pelos seus direitos, pela igualdade, alguns meninos percebem a injustiça do sistema e

⁵ Dinâmica Despertar da Consciência: Os alunos(meninos) ficam com uma folha que contém a ordem dos cones a serem resgatado pelas meninas, estas têm a missão de buscar os cones na ordem certa antes e terminarem a busca, antes das outras equipes, atendendo, assim, os comandos dados pelos meninos.

decidiram dividir como realmente deveria ser. As meninas argumentaram sobre esta injustiça e não simplesmente aceitaram a desigualdade, podemos então entender que meninas antes oprimidas que aceitavam facilmente o que os meninos impunham não mais se calaram, e meninos que antes estavam no grupo de outros que dominavam e se achavam donos da verdade e cheios de direitos não mais acreditavam neste modo de viverem, e perceberam que é possível viverem de forma justa, reconhecendo o esforço do(a) outro(a). Neste ponto, podemos retomar uma importante reflexão de Paulo Freire (1979, p. 46), quando o educador afirma que “somente os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores”.

Após toda discussão em grupo, Lua, uma das alunas e o aluno Robin começaram a falar, fazendo reflexões sobre a sociedade de uma forma mais ampla a partir de tudo o que havia sido discutido na aula. O diálogo que reproduzimos logo a seguir, de alguma forma, resume um pouco do processo de conscientização e superação das Situações-Limite pelos(as) alunos(as), sinalizando para Inéditos Viáveis e para o Ser Mais. Discursos que, cabe aqui ressaltar, muito emocionaram este professor-pesquisador.

Eu acho que a sociedade deveria parar com essas coisas e deveria ser tudo igual, não deveria ser de homem ser melhor e mulher não poder, ou mulher poder e homem não. Deveria ser tudo igual, tudo na mesma medida, mas as famílias, tipo né, mais religiosas assim entre aspas, eles querem colocar na cabeça das crianças, que menina é uma coisa e menino é outra coisa, sendo que a gente pode escrever e ter esta liberdade e se a mulher quiser ser uma empresária de bom valor, tipo essas modelos tipo, eu esqueci o nome, tipo a cantora Lady Gaga pode ser, e se o homem quiser dançar, e patinar no gelo, tipo, não tenha vergonha, porque é uma coisa comum, ninguém deveria levar pro lado tipo, ai, eu tenho medo de fazer esta coisa porque meus pais me ensinaram, ou porque a sociedade vai me julgar **(Lua)**

Não deveria ter esse preconceito, nem com pessoas LGBTs, negras e tudo mais sabe? **(Lua)**

As pessoas gostam de ter o poder, mas acaba subindo à cabeça e elas acham que são melhores que todas as pessoas, sendo que na verdade não é **(Robin)**

Sério, a sociedade é uma frustração, tipo dentro de uma sacola de lixo, onde ninguém consegue desamarar para viver livre **(Lua)**

E as pessoas que conseguem fazer isso, são julgadas **(Robin)**

Tipos os gays que morrem, muitos negros que morrem também, que são tipo, que sofrem preconceito na rua, mulheres que são estupradas, transexuais, um homem que não tem respeito pela mulher, porque ela se assumiu lésbica e eles acham que sexualizar duas mulheres lésbicas vai dar um valor mais alto **(Lua)**

Sendo que não tem diferença, é só um jeito diferente de amar **(Robin)**

Deveria ter respeito, uma sociedade boa melhor para a educação também **(Lua)**

Não deveria ter esta diferença, porque é só um jeito de amar, podia ser livre, porque você pode amar quem você quiser **(Robin)**

Graças a Deus minha mãe ela, ela sabe, ela estuda, ela é psicóloga, terapeuta também, ela trabalha com estas coisas [...]. Mas minha mãe me explicou que a

sociedade é muito preconceituosa, que eu posso morrer na rua, por ser quem eu quero ser **(Lua)**

E a polícia às vezes não faz nada, que nem aquele homem lá, dos Estados Unidos, ele não era gay, nem nada, mas era negro, eles acharam, falaram, que ele tinha alguma coisa tipo, com arma estas coisas, e tipo mataram ele, e ele era maior inocente, a sociedade é muito preconceituosa, não sabem o que é direitos iguais. O que o professor está fazendo com a pesquisa é muito legal, porque assim, ajuda a ver que tem gente que acredita que uma coisa não tem nada a ver, que aqui a gente poderia ser tipo, todos iguais **(Lua)**

(Diário de Aula XVI)

Sendo assim, após todos os diálogos aqui apresentados, percebemos que muitos alunos(as) não mais aceitam a injustiça, porém, não podemos dizer que isso ocorreu com todos(as), a pesquisa foi um importante espaço para conscientização e superação de preconceitos/Situações-Limite, abrindo espaços para que eles e elas possam esperar os Inéditos Viáveis e buscar Ser Mais, porém, alguns foram mais e outros menos sensibilizados.

Lua e Robin, se mostraram muito conscientes desde o começo da pesquisa e suas falas foram de grande importância, principalmente para todos os outros, pois, suas colocações contribuíram para que os outros pudessem abrir espaço para o despertar consciente. Lua entendeu a importância da pesquisa, criar espaços seguros e acolhedores é de grande importância, para que pessoas como ela e Robin se expressem e possam servir como referências para outros e outras que se encontram em situações de opressão e muitas vezes não têm as mesmas ferramentas conceituais e afetivas para elaborar seus sentimentos e reflexões como ele e ela.

De acordo com Freire (1980) somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, que se comprometem com a transformação do mundo, para que, assim, pessoas possam Ser Mais.

Embora possamos perceber a importância destes espaços de reflexões, e alguns alunos(as), superando algumas formas de preconceitos, ainda nas aulas finais da unidade didática, como por exemplo as aulas de dança, muitos se manifestaram de forma preconceituosa e intolerante, mostrando que nem tudo são flores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os limites e possibilidades de uma intervenção docente orientada por uma pedagogia dialógica com vistas à problematização das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física.

Com base nas reflexões feitas a partir das rodas de conversa percebemos que inicialmente meninos e meninas viam como sendo algo normal a desigualdade de gênero nas aulas de Educação Física, as meninas muitas vezes mostravam inclusive um cansaço existencial, ou seja, queriam usar o espaço para jogar, ou serem incluídas nos jogos dos meninos, por acreditarem que não valia a pena esta luta, ou pensar que não adiantaria nada e não valia o esforço, o estresse, e aceitavam que isso não ia mudar, porque a vida é dessa forma e pronto, mas os diálogos que foram construídos ao longo da pesquisa, mostrou que todos tinham o mesmo direito de utilizarem os espaços, e que todos tinham as mesmas capacidades se tivessem as mesmas oportunidades.

Estes obstáculos nitidamente não foram construídos somente na escola, as crianças já traziam este formato segregacionista da sociedade em que viviam, em alguns diários de aula, os alunos e alunas relatam que são proibidos de brincarem juntos, que isso são regras já trazidas de suas casas, muitos entendiam o esporte futebol e a dança como um sendo prática de meninos e o outro de meninas, e por isso romper esta cultura trazida por eles foi uma das principais dificuldades que tivemos durante a unidade didática.

Ao longo do processo, identificamos que uma forma de abordar esses preconceitos com vistas à superação deveria partir da premissa de que não mais poderíamos apenas elaborar conteúdos que eles(as) praticassem, ou seja, seria necessário que os(as) alunos(as) se tornassem também protagonistas na elaboração destes conhecimentos, deveriam estar inseridos na construção destas aulas, superando a antidualogicidade. Os (As) alunos(as) deveriam aprender a ouvir o(a) outro(a), respeitando as opiniões e suas diferenças, construindo o respeito mútuo entre eles(as), portanto, teríamos que nos orientar pela educação libertadora de Paulo Freire, na qual os alunos e alunas são autores(as) do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas meros espectadores(as).

Entendemos que as rodas de conversa contribuíram muito para este processo de transformação dos(as) educandos(as), pois era um momento de dialogicidade, no qual podiam falar aquilo que os(as) incomodava e propor formas de superar as exclusões de gênero nas aulas, surgindo então os temas geradores. A principal ideia dos temas geradores na pesquisa

estava ligada à transformação das regras para que todos(as) fossem inseridos(as) de forma justa nas atividades, não apenas se preocupando com quem tem ou não mais ou menos habilidade. Neste momento, a intenção era assumir que algo está errado e por isso precisávamos melhorar nos colocando no lugar do(a) outro(a). Consideramos que este momento foi de grande conquista, para o professor-pesquisador enquanto docente e para os(as) alunos(as) que aos poucos aprendiam a conviver de forma respeitável.

Quanto mais conviviam uns(umas) com outros(as) e participavam deste momento de escuta, percebíamos, sobretudo as meninas despertando do profundo cansaço existencial e da falta de diálogo, passando, assim, a terem esperança, se sentindo livres e, portanto, com vocação para o Ser Mais.

Meninos que antes assumiam posições de opressores e que só pensavam em suas habilidades e momentos de conquistas, passam a entender que não são apenas eles que devem usar a quadra, que as regras devem sim ser modificadas para que as meninas (e parte dos meninos) sejam incluídas(os), então podemos afirmar que os(as) oprimidos(as) se libertando de seus opressores também os libertaram.

Com isso concluímos que a unidade didática teve muitos avanços e conquistas, mas não de forma absoluta, pois mesmo nas últimas aulas da unidade didática vimos alunos com comportamentos preconceituosos e intolerantes. Sendo assim, entendemos que muitos foram sensibilizados e passaram a se expressar de forma diferente, outros foram menos sensibilizados, muitos começaram a dialogar de forma consciente, enquanto outros menos, alguns talvez despertem esta consciência mais tarde, ou não, afinal somos seres complexos e consciente desta complexidade, entendo que a pesquisa mexeu com todos, mas de formas diferentes.

Por fim ressaltamos que esta dissertação resultou também em um produto educacional, sendo este um vídeo que pode ser acessado no Youtube, no qual mostramos todo processo descrito neste texto na forma de uma narrativa docente sobre as experiências no percurso da unidade didática, ilustrado por momentos das aulas, como as rodas de conversa e os alunos em momento de diálogo na busca da superação das Situações-Limite pelos Inéditos Viáveis com vistas ao Ser Mais.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) Homens na Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 1998.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-agosto, 2011.
- BANDEIRA, Lourdes e BATISTA, Anália Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista Estudos Feministas [online]. 2002, vol.10, n.1, pp.119-141. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf> Acesso em: 14/11/2022.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos (as) com necessidades educacionais especiais**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BORGES, Gabriela Fernanda Silva. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Criar Educação, v. 7, n. 2, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm.
- BRASIL. **Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.
- BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm.
- BOGDAN, Robert, and Sari Biklen. **"Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos"**. Porto editora, 1994.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial**. Revista brasileira de história da educação, v. 3, n. 1 [5], p. 195-211, 2003.
- CORREIA, Walter Roberto. **Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau**. Revista Paulista de Educação Física, p. 43-48, 1996.
- COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. **A Educação Física e a Coeducação: igualdade ou diferença?** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.23, n.2, p.43-54, jan. 2002.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DAOLIO, Jocimar. **A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas**. In: ROMERO, E. (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-108.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia da pesquisa-Ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. set/dez.2005. Disponível em: <<http://goo.gl/mBbgRd>>. Acesso em: 01 jul. 2015. ISSN 1678-4634.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 5, p. 147-152, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 p 272-333. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)**. In: FREIRE, Paulo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (org.). 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.; BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 2, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados**. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p. 32-38.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I**. *Cadernos de formação RBCE*, Campinas, SP, v. 1, n.1, p. 9-24, 2009.

GRUGEON, Elisabeth. **Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo.** In: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. (Ed.) *Gênero, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* Barcelona, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1995, p. 23-47.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. **Gênero o que é isso?** Revista Psicologia: Ciência e Profissão. Vol. 15 nº 1-3. Brasília, 1995.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física.** 1972. GORDO, MESC.

GUTIERREZ, Rachel. **O Feminismo é um humanismo – o sentido libertário da luta da mulher.** São Paulo: Nobel, 1985.

IMPOLCETTO, Fernanda; DARIDO, Suraya. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais.** In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27.

LEWIN, Kurt. **Action research and minority problems.** *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MALCHESKI, Raquel de Fátima Boza dos Santos. **A formação e prática pedagógica do professor de Educação Física e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento.** 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível.** Universidade Federal da Paraíba. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cadernos de saúde pública*, v. 9, p. 237-248, 1993.

NICOLINO, Aline; DE OLIVEIRA, Valléria Araújo. **“Ocupar a quadra”, empoderando meninas: ampliando dpoweiaólogos sobre futebol e gênero nas aulas de Educação Física”.** *Cadernos de Formação RBCE*, v. 11, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel; DE SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Processos coeducativos empoderadores emergentes da metodologia da experiência crítico-afetiva.** *Cadernos de Formação RBCE*, v. 11, n. 1, 2020.

PESSANO, Edward Frederico Castro. **O uso do rio Uruguai como tema gerador para a educação ambiental no Ensino Fundamental.** 2012. 98p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da UFSM, Santa Maria. 2012.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Gêneros, sexualidades e Educação física escolar: um início de conversa.** *Motriz, Rio Claro*, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte.** São Paulo: Ibrasa. 1982.

ROMERO, Elaine. **A Educação Física a serviço da ideologia sexista.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Santa Maria, v. 15; n. 3; p. 226-234; jan. 1994.

Rosa, M. V., de Oliveira Souza, M., & Borges, A. M. (2020). **Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano.** *Revista Práxis*, 1, 102-117.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física.** 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Texto reproduzido na Revista Educação & Realidade, v. 20; n. 2; p. 71-99; Jul/Dez. 1995 UFRGS.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. **Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 50-61, 2005.

SILVA, Maria José Da. **Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da bncc.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38443>>. Acesso em: 14/01/2022 23:44

SILVEIRA, Viviane Teixeira; VAZ, Alexandre Fernandez. **Corpo feminino no esporte: entre heterossexualidade compulsória e lesbofobia.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, 2016.

SOARES, Everton Rocha. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. Lecturas: Educación física y deportes,** n. 169, p. 3-5, 2012. <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-daorigem.htm>

SOUSA, Estaquia Salvadora de. **"Meninos, é marcha! Meninas, é sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)".** Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Educação Física escolar e a questão de gênero.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, São Carlos, 2018.

SOUZA, Juliana Sturmer Soares; KNIJNIK, Jorge Dorfman. **A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil.** Rev. Bras. Educ. Fís. Esp, São Paulo, v. 1, n. 21, p.35-48, mar. 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** Educar em revista, p. 93-110, 2006.

THORNE, Barrie, **Gender play: girls and boys in school.** New Jersey, USA: Rutgers University Press, p. 1993. 237

VAGO, Tarcísio Mauro. **Das escrituras à escola pública: a Educação Física nas séries iniciais do 1o grau.** Belo Horizonte: UFMG, 1993. 252 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal.** Trad. De Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. **Ser Mais.** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-371.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

Igualdade de direitos entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar

Eu, Leandro de Carvalho da Silva, professor da prefeitura municipal de Suzano e mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF, no núcleo UFSCar, venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Igualdade de direitos entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar”.

A pesquisa tem por objetivo compreender como se dá a exclusão de gênero nas aulas de Educação Física principalmente no momento de aula livre, e analisar a efetividade de uma unidade didática na desconstrução da desigualdade de gênero. Para isso vamos utilizar algumas estratégias como questionários, vídeos, grupo focal, rodas de conversas, que provoque algumas reflexões nos estudantes.

Você foi selecionado(a) para a pesquisa por ser aluno (as)(a) do 5º ano do fundamental I, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. A pesquisa consiste em responder questionário sobre o tema, participar das aulas de Educação Física e das discussões que serão feitas relacionada a pesquisa e eventualmente participar de uma entrevista em grupo (grupo focal), tudo acontecerá no momento de aula que temos normalmente durante as semanas. O questionário é respondido de forma anônima, com questões abertas que tratam especificamente do objeto da pesquisa, provocando os alunos (as) a refletirem.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte caso se sinta abalado(a) de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os(as) participantes têm o direito de não responder qualquer questão, e terá assegurado sua inteira liberdade de participação na pesquisa sem que

haja em hipótese alguma, represálias por parte do professor ou escola, e que independente de sua participação ou não na pesquisa, esta decisão não influenciará no desempenho do estudante na disciplina. O aluno (a) pode se retirar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

É importante dizer que ainda nos encontramos em um contexto pandêmico, e para a evitarmos disseminação do coronavírus a escola já está seguindo todos os protocolos sanitários elaborados pelo governo do estado de São Paulo, junto a um plano individual com estratégias para garantir a segurança dos alunos (as) e professores. Dentro destas estratégias é obrigatório o uso de máscara, álcool gel, higienização de materiais e distanciamento seguro entre os alunos (as).

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas que contribuam para atitudes de respeito e igualdade entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar e na sociedade de forma geral. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou para com o professor. É importante frisar que toda pesquisa acontecerá durante as aulas de Educação Física, e você deverá participar normalmente das atividades, porém, caso decida não participar da pesquisa apenas não serão utilizados seus dados.

Ressaltamos a importância de você guardar uma via deste documento em seus arquivos pessoais para posteriores consultas e esclarecimentos, mas caso o mesmo seja perdido é possível recuperá-lo entrando em contato com o pesquisador que lhe enviará novamente o documento. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador (prof. Mestrando Leandro de Carvalho da Silva).

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos (cep) da UFSCar, que, vinculado à comissão nacional de ética em pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos

obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O cep-UFSCar funciona na Pró-reitoria de pesquisa da universidade federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).
Endereço: rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos-sp.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo em participar da mesma.

Pesquisador Responsável: Leandro de Carvalho da Silva

Local e data: _____

Osmar Moreira de Souza
Júnior
Professor Orientador
ProEF/UFSCar

Leandro de Carvalho da Silva
Professor-Pesquisador
PROEF/UFSCar

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar como colaborador(a)?

SIM NÃO

Assinatura: _____

Nome do(a) participante da pesquisa:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

Igualdade de direitos entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar.

Eu, Leandro de Carvalho da Silva, professor da prefeitura municipal de Suzano e mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- ProEF, no núcleo UFSCar, venho por meio deste, solicitar o seu consentimento para que o(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa “Igualdade de direitos entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar”.

A pesquisa tem por objetivo compreender como se dá a exclusão de gênero nas aulas de Educação Física principalmente no momento de aula livre, e analisar a efetividade de uma unidade didática na desconstrução da desigualdade de gênero.

O(A) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) para a pesquisa por ser aluno(a) do 5º ano do ensino fundamental I, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. A pesquisa consiste em responder questionário sobre o tema, participar das aulas de Educação Física e das discussões que serão feitas relacionada a pesquisa e eventualmente participar de uma entrevista em grupo (grupo focal), tudo acontecerá no momento de aula que temos normalmente durante as semanas. O questionário é respondido de forma anônima, com questões abertas que tratam especificamente do objeto da pesquisa, provocando os alunos (as) a refletirem.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos(às) participantes que se sentirem abalados(as) de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Cabe ainda esclarecer que os(as) participantes têm o direito de não responder qualquer questão, e terá assegurado sua inteira liberdade de participação na pesquisa sem que haja em hipótese alguma, represálias por parte do professor ou escola, e que independente de sua participação ou não na pesquisa, está decisão não influenciará no desempenho do estudante na

disciplina. O aluno (as) pode se retirar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

É importante dizer que ainda nos encontramos em um contexto pandêmico, e para a evitarmos disseminação do coronavírus a escola já está seguindo todos os protocolos sanitários elaborados pelo governo do estado de São Paulo, junto a um plano individual com estratégias para garantir a segurança dos alunos (as) e professores. Dentro destas estratégias é obrigatório o uso de máscara, álcool gel, higienização de materiais e distanciamento seguro entre os alunos (as).

A participação do(a) estudante nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas que contribuam para atitudes de respeito e igualdade entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar e na sociedade de forma geral. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) participante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência do(a) estudante não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda. É importante frisar que toda pesquisa acontecerá durante as aulas de educação física, e o(a) estudante deverá participar normalmente das atividades, porém, caso decida não participar da pesquisa apenas não serão utilizados seus dados.

Ressaltamos a importância de você guardar uma via deste documento em seus arquivos pessoais para posteriores consultas e esclarecimentos, mas caso o mesmo seja perdido é possível recuperá-lo entrando em contato com o pesquisador que lhe enviará novamente o documento. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do(a) estudante na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador (prof. Mestrando Leandro de Carvalho da Silva).

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos (cep) da UFSCar, que, vinculado à comissão nacional de ética em pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos

obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O cep-UFSCar funciona na Pró-reitoria de pesquisa da universidade federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).
Endereço: rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos-sp.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele(a) participe da mesma.

Pesquisador Responsável: Leandro de Carvalho da Silva

Local e data: _____

Osmar Moreira de Souza
Júnior
Professor Orientador
ProEF/UFSCar

Leandro de Carvalho da Silva
Professor-Pesquisador
PROEF/UFSCar

Nome do(a) estudante participante da pesquisa

Nome do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa:

Assinatura do Responsável

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe como colaborador(a)?

SIM NÃO

APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA

Objetivo da unidade didática: analisar a efetividade de uma intervenção pedagógica orientada pela implementação de uma unidade didática constituída a partir de temas geradores na desconstrução da desigualdade de gênero.

Aula 1 – Aula Livre.

Objetivos	Experimentar de forma autônoma atividades de Educação Física possíveis com materiais diversos, organizar-se coletivamente para a realização de atividades diversas, estabelecer acordos para a participação organizadas em atividades diversas.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: vivência de forma autônoma de atividades com materiais diversificados; Construção de valores: organização coletiva e estabelecimento de acordos para participação em atividades diversificadas.
Materiais	Cordas, bambolês, bola de futebol, bola de voleibol e bola de queimada.
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	Roda de conversa inicial: na roda inicial os alunos e alunas receberão as orientações sobre a aula, na qual serão disponibilizados materiais diversificados e todos poderão escolher livremente o que fazer e organizar-se coletivamente para o uso desses materiais e desenvolvimento de atividades. Parte central: os estudantes se organizarão coletivamente, escolherão materiais e atividades e experimentarão essas atividades, podendo se revezar e mudar de atividades conforme o que combinarem.
Reflexões finais	Roda de conversa Final: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, na qual os(as) alunos (as) poderão expor suas opiniões sobre a aula, serão feitas perguntas do tipo: todos vocês tiveram as mesmas oportunidades de participarem da aula? Alguém queria ter feito alguma

	atividade diferente que não conseguiu fazer? Por quê? O objetivo aqui é ouvir os alunos (as) e ouvir o que eles acreditam que poderia ser feito para que não existam determinadas injustiças durante a aula.
--	--

Aula 2 – Jogo dos 10 Passes. Manutenção coletiva da posse de bola.

Objetivos	Jogar coletivamente para a conservação da posse de bola pela equipe.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: Vivenciar os Princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994). Construção de Valores: Valorização do trabalho em equipe.
Materiais	4 Bolas de futebol e Coletes para as duas equipes.
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	Roda de conversa inicial: Na roda inicial os(as) alunos (as) irão receber as orientações das aulas, irei explicar brevemente os Princípios operacionais ofensivos: conservar coletivamente a posse da bola; progredir com ela para o campo adversário; finalizar no alvo adversário, e os Princípios operacionais defensivos: recuperar a posse da bola; impedir a progressão da equipe adversária em direção à sua meta; proteger sua meta. Parte Central: o Professor irá dividir a quadra em quatro espaços de jogo, cada espaço terá duas equipes, o objetivo é que a equipe troque 10 passes entre si sem que o adversário intercepte a bola. Cada vez que isso ocorrer, o time marca um ponto, caso a outra equipe recupere a bola os papéis de ataque e defesa se invertem, ou seja, a equipe que estava atacando passa a defender, enquanto a que defendia, passa a atacar.
	Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, na qual os(as) alunos (as) poderão expor suas

Reflexões finais	opiniões sobre a aula, serão feitas perguntas do tipo: todos vocês tiveram as mesmas oportunidades de participarem da aula? Poderão ser feitas perguntas, como por exemplo: As meninas e meninos tocaram na bola na mesma proporção? O objetivo aqui é ouvir os(as) alunos (as) e ouvir o que eles acreditam que poderia ser feito para que todos possam ter a mesma oportunidade de vivência na aula.
------------------	--

Aula 3 – Jogo dos 10 Passes. Manutenção coletiva da posse de bola.

Objetivos	Jogar coletivamente para a conservação da posse de bola pela equipe.
Dimensão do conhecimento	<p>Experimentação: Vivenciar os Princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994).</p> <p>Construção de Valores: Valorização do trabalho em equipe.</p>
Materiais	4 Bolas de futebol e Coletes para as duas equipes.
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	<p>Roda de conversa inicial: Na roda inicial os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula, partindo das sugestões dadas pelos próprios na aula anterior. As sugestões devem seguir os mesmos princípios operacionais ofensivos: conservar coletivamente a posse da bola; progredir com ela para o campo adversário; finalizar no alvo adversário, e os Princípios operacionais defensivos: recuperar a posse da bola; impedir a progressão da equipe adversária em direção à sua meta; proteger sua meta. Estas sugestões foram dadas para que fossem corrigidas algumas exclusões que aconteceram na aula anterior.</p> <p>Parte Central: o Professor irá dividir a quadra em quatro espaços de jogo, cada espaço terá duas equipes, o objetivo é que</p>

	a equipe troque 10 passes entre si sem que o adversário intercepte a bola. Cada vez que isso ocorrer, o time marca um ponto, caso a outra equipe recupere a bola os papéis de ataque e defesa se invertem, ou seja, a equipe que estava atacando passa a defender, enquanto a que defendia, passa a atacar. Dentro desta atividade teremos regras que os(as) alunos (as) sugeriram.
Reflexões finais	Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, na qual os(as) alunos (as) poderão expor suas opiniões sobre a aula e faremos uma reflexão sobre o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado, mesmo após as sugestões dadas por eles.

Aula 4 – Jogo de pegador com bola - Conservação da posse de bola pela equipe. (Aula modificada).

Objetivos	Jogar coletivamente para a conservação da posse de bola pela equipe.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: Vivenciar os Princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994). Construção de Valores: Valorizar o trabalho em equipe.
Materiais	4 Bolas e Coletes para as duas equipes.
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	<p>Parte Inicial: Será dividida a área em que será realizada a atividade (quadra) em quatro partes iguais, de modo que a turma possa ser organizada em quatro grupos, cada qual ocupando a sua área. Em cada espaço deve ocorrer o jogo de pegador com bola. Nesta atividade, um(a) dos(as) alunos (as) do grupo é o pegador, e os demais, os fugitivos, que ficam com a bola.</p> <p>Parte Central: O pegador deve tocar a mão no corpo de um dos colegas para que ele seja pego e troque de papel. Quem estiver com a posse da bola fica</p>

	<p>imune. O objetivo dos fugitivos é circular coletivamente a bola por meio de passes com as mãos, protegendo os jogadores que estiverem sofrendo maior ameaça de serem pegos.</p> <p>É importante alternar periodicamente o pegador, caso ele não tenha sucesso em tocar nos fugitivos.</p> <p>Depois de determinado tempo de jogo, oriente os alunos (as) a passarem a bola apenas com os pés.</p>
Reflexões finais	<p>Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, onde os(as) alunos (as) poderão expor suas opiniões sobre a aula, os alunos e alunas poderão expor como se sentiram durante a atividade, e se existiu alguma diferença na participação deles quando a bola estava sendo passada com as mãos e quando estava sendo feito com os pés. Os (As) alunos (as) também serão desafiados a propor novas regras para esta atividade, que possa dar mais oportunidades a todos participarem, seja jogando com as mãos ou com os pés.</p>

Aula 5 – Jogo de pegador com bola - Conservação da posse de bola pela equipe.

Objetivos	Jogar coletivamente para a conservação da posse de bola pela equipe.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: Vivenciar os Princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994). Construção de Valores: Valorizar o trabalho em equipe.
Materiais	4 Bolas e Coletes para as duas equipes.
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
	<p>Na roda inicial os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula, partindo das sugestões dadas pelos próprios na aula anterior. A atividade da aula anterior consistia em:</p> <p>Parte Central: Em cada um dos quatro</p>

Desenvolvimento	<p>espaços divididos pelo professor deve ocorrer o jogo de pegador com bola. Nesta atividade, originalmente um(a) dos(as) alunos (as) do grupo é o pegador, e os demais, os fugitivos, que ficam com a bola. O pegador deve tocar a mão no corpo de um dos colegas para que ele seja pego e troque de papel.</p> <p>Quem estiver com a posse da bola fica imune. O objetivo dos fugitivos é circular coletivamente a bola por meio de passes com as mãos, protegendo os jogadores que estiverem sofrendo maior ameaça de serem pegos. Mas nesta aula iremos seguir as regras que serão dadas como sugestões pelos(as) alunos (as).</p>
Reflexões finais	<p>Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, na qual os(as) alunos (as) poderão expor suas opiniões sobre a aula, os alunos e alunas poderão expor como se sentiram durante a atividade, e se existiu alguma diferença na participação, se a sugestão dada por eles na aula anterior foi satisfatória e se todos realmente foram incluídos na atividade como era o esperado.</p>

Aula 6 – Mãe da Rua com a Bola - Conservação da posse de bola pela equipe. (Aula modificada).

Objetivos	<p>No papel de atacante, criar linhas de passe em profundidade para invadir o campo de jogo adversário; no papel de defensor, fechar as linhas de passe, impedindo a progressão da bola para seu campo de defesa.</p>
Dimensão do conhecimento	<p>Experimentação: Vivenciar os Princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994). Construção de Valores: Valorizar o trabalho em equipe.</p>
Materiais	<p>Quatro bolas de borracha (ou outras bolas que possam ser arremessadas e/ou chutadas), giz e cones.</p>
Número de Aulas	<p>1 Aula de 50 minutos.</p>
Desenvolvimento	<p>Roda de Conversa inicial: No começo da aula os(as) alunos (as) irão receber as</p>

	<p>orientações da atividade proposta.</p> <p>A quadra será dividida em quatro partes.</p> <p>Parte Central: dois jogadores assumem o papel de defensores, e os demais, de atacantes.</p> <p>No centro do campo de jogo, usaremos o giz (corda ou outro objeto) para demarcar uma linha de defesa que ligue os dois cones posicionados nas laterais. Os defensores devem se deslocar apenas sobre a linha na tentativa de impedir, por meio de interceptação da bola, que os atacantes a ultrapassem com ela.</p> <p>Cabe aos atacantes trocar passes entre si, de modo que consigam realizar um passe de infiltração, ou seja, um passe no qual um jogador consegue receber a bola de um companheiro logo após cruzar a linha defensiva, tendo esse passe que ocorrer no espaço entre dois defensores, não podendo ser por cima deles. Serão alternados os defensores e atacantes para que todos possam vivenciar as duas funções. O jogo irá começar com os atacantes usando as mãos, e, após um tempo, iremos fazer a mesma atividade com os pés.</p>
Reflexões finais	<p>Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, neste momento, os(as) alunos (as) terão a oportunidade de falarem sobre suas dificuldades na atividade, e sobre o que foi bom ou ruim durante o jogo. Eles poderão dar sugestões inclusive para que o jogo possa ser melhorado, caso seja necessário.</p>

Aula 7 – Jogo Corrida futsal em fila – Conservação da posse de bola pela equipe. (Aula Modificada).

Objetivos	<p>No papel de atacante, criar situações de finalização e finalizar no alvo do time adversário; no papel de defensor, proteger o alvo defensivo e impedir a finalização do atacante.</p>
Dimensão do conhecimento	<p>Experimentação: Vivenciar os Princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994).</p>

	Construção de Valores: Valorizar o trabalho em Equipe.
Materiais	2 bolas de futebol e 2 de handebol, coletes.
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	<p>Parte Inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da atividade e tirarem suas dúvidas.</p> <p>Parte Central: Os (As) alunos (as) serão divididos três filas, sendo duas de defesa e uma do ataque, estas filas estarão posicionadas na linha de escanteio da quadra.</p> <p>O professor irá rolar a bola para a fila de ataque e um(a) aluno (a) irá finalizar em gol, neste momento, o professor colocará outra bola em jogo e sairá um(a) aluno (a) de cada fila oposta caracterizando uma situação de ataque contra este finalizador que estará em situação de defesa agora e jogará um 2x1, ou seja, dois atacantes contra um defensor.</p> <p>Caso o(a) aluno (a) da defesa consiga recuperar a posse de bola outro(a) aluno (a) sairá para ajudá-lo(a), ficando então 2x2, o jogo continua desta forma, se a outra equipe retomar a posse sairá mais um(a) aluno (a) e ficará 3x2 até que o professor reinicie a atividade.</p>
Reflexões finais	Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, na qual os(as) alunos (as) poderão expor suas opiniões sobre a aula, os alunos e alunas poderão expor como se sentiram durante a atividade e poderão propor formas de melhorarmos a atividade, tendo a oportunidade de dizerem se tiveram a mesma oportunidade de participação, posse de bola, e se o jogo foi justo na opinião deles.

Aula 8 – Futebol Generificado.

Objetivos	Reconhecer as desigualdades de gênero presentes na sociedade em geral e, especificamente, no futebol.
	Experimentação: Jogar o jogo adaptado e

Dimensão do conhecimento	<p>ter a oportunidade de debater situações que acontecem na sociedade.</p> <p>Construção de Valores: Valorizar a participação de homens e mulheres na sociedade, deixando de lado qualquer tipo de preconceito.</p>
Materiais	Uma bola de futebol ou futsal, sete coletes e 24 cones (mini cones ou garrafas PET).
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	<p>Parte inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da atividade e tirarem suas dúvidas.</p> <p>Parte Central: a quadra é dividida em dois tipos de setores: o defensivo de cada equipe (dentro das áreas) e o setor em que ocorre o enfrentamento entre as equipes (compreendido pelo espaço restante, ou seja, de uma área até a outra). Estabeleça que duas meninas joguem apenas na área defensiva de cada equipe, e que quatro ou cinco meninos atuem somente na área de jogo de enfrentamento.</p> <p>Disponha vários alvos (cones ou garrafas) nas linhas de fundo e dentro de cada área.</p> <p>Explique aos alunos (as) que o objetivo deles é derrubar esses alvos, os quais devem ser defendidos pelas meninas apenas por meio dos pés.</p> <p>Cada alvo derrubado conta um ponto para a equipe atacante. Quando isso acontecer, as defensoras devem repor a bola em jogo e reorganizar os alvos. Se os adversários conseguirem derrubar outros alvos antes dessa reorganização, os pontos contam em dobro.</p> <p>Altere as regras depois de determinado tempo de jogo: permita que as meninas também atuem na área de enfrentamento. Nesse caso, elas continuam responsáveis por defender os alvos e, se fizerem gol, cada gol vale meio ponto.</p> <p>Em um terceiro momento as meninas serão obrigadas a sair da área de defesa e</p>

	participar do ataque, porém, com as mesmas responsabilidades, só que continuam a pontar com meio ponto.
Reflexões finais	- Roda de conversa final: interpretações sobre relações de gênero a partir das regras pré-estabelecidas. Comparações com as funções do jogo x a (des)valorização do trabalho homem/mulher na sociedade; reconhecimento das duplas/triplas jornadas de trabalho da mulher; dificuldades impostas às meninas no jogo e na sociedade; reflexões sobre as diferenças entre gênero em relação aos aspectos sociais.

Aula 9 – 10 – No passo do hip-hop – Filme Ela dança, eu danço 2.

Objetivos	Conhecer a cultura do hip-hop e aprender estilos de dança de rua.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: Vivenciar os elementos relacionados à dança. Construção de Valores: Valorizar a participação de homens e mulheres na sociedade, deixando de lado qualquer tipo de preconceito.
Materiais	Televisão, Notebook.
Número de Aulas	2 Aulas de 50 minutos.
Desenvolvimento	Parte inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula e será dada uma breve explicação sobre dança de rua. Parte Central: Será exibido o filme Ela dança, eu danço 2 (Step up 2: the streets), de 2008. O filme trata da vida de uma dançarina de dança de rua (street dance) que, entra para uma escola de artes elitizada, precisa lidar com um contexto controverso entre sua realidade e a vida no novo ambiente. Nesses conflitos, as batalhas de dança de rua assumem um destaque interessante. O filme será exibido por completo, portanto, irá durar 2 aulas.

Reflexões finais	<p>- Roda de conversa final: Ao final do filme iremos conversar sobre o filme, e fazer perguntas como: Qual é o nome da dança representada? (Dança de rua ou street dance), Quais são suas principais características? (Movimentos fortes e desafiadores, executados com braços e pernas, envolvendo também saltos, giros e passos que provocam a quem assiste). O que eles acharam do filme? As danças apresentadas todos podem dançar? Os (As) alunos (as) terão total liberdade para expressarem suas opiniões, inclusive se não gostarem do filme.</p>
------------------	--

Aula 11 – Vivência do Hip Hop.

Objetivos	<p>Experimentar e fruir passos básicos de dança de rua. Reconhecer essa manifestação como uma dança do mundo.</p>
Dimensão do conhecimento	<p>Experimentação: Vivenciar momentos em que respeitem e valorizem uns aos outros. Construção de Valores: Valorizar o outro, sem que haja julgamentos preconceituosos.</p>
Materiais	<p>Dispositivo eletrônico para reprodução de músicas (reprodutor de CD ou DVD; computador).</p>
Número de Aulas	<p>1 Aula de 50 minutos.</p>
Desenvolvimento	<p>Parte Inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula e será dada uma breve explicação sobre dança de rua. Parte central: Será mostrado aos(as) alunos (as), passos básicos do Hip Hop, como pisadas a frente, giro de braço, pisadas atrás, e após colocarem estes movimentos na música que será tocada, os(as) alunos (as) poderão criar seus próprios passos usando a imaginação e seus conhecimentos prévios sobre a dança.</p>
Reflexões finais	<p>Roda de conversa: Ao final da aula faremos uma roda de conversa, na qual iremos refletir como os(as) alunos (as) se sentiram ao participarem da aula de</p>

	movimentos do Hip Hop, se todos tiveram as mesmas facilidades, e o porquê eles acreditam que alguns tiveram mais facilidade em executarem determinados movimentos e outros não.
--	---

Aula 12 – O Caranguejo.

Objetivos	Experimentar o ritmo por meio de dinâmicas nas quais um possa perceber o peso do outro, e utilizar as alavancas corporais.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: Vivenciar momentos em que respeitem e valorizem uns aos outros. Construção de Valores: Ajudar o outro, valorizando o trabalho em conjunto.
Materiais	Dispositivo eletrônico para reprodução de músicas (reprodutor de CD ou DVD; computador).
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	Parte inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula. Parte Central: Dinâmica: Os (As) alunos (as) serão divididos em duplas, sentados, um de costas para o outro, com os joelhos flexionados e ambos os pés apoiados no chão. Os (As) alunos (as) deverão ficar em pé apenas com o apoio um do outro, costas com costas, não podendo apoiar a mão no chão. Após todos(as) os(as) alunos (as) conseguirem executar a tarefa, eles devem fazer o movimento oposto tentando sentar apenas com o apoio um do outro. Após eles entenderem a atividade, a repetiremos, mas agora tentando levantar e sentar no ritmo da música. Para dificultar podemos fazer em trios ou quartetos a mesma tarefa.
Reflexões finais	Roda de conversa: Ao final da aula nos sentaremos em roda e conversaremos sobre a atividade e sentimentos dos(as) alunos (as) em relação à tarefa, se houve ou não a ajuda do colega, e se eles têm sugestão de como podemos fazer a

	atividade para que fique ainda melhor.
--	--

Aula 13 – A pose.

Objetivos	Experimentar atividades que envolvam o ritmo de forma que possam desenvolver atenção e memória.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: Desenvolvimento da percepção auditiva. Construção de Valores: Compreender que dança e ritmo não têm gênero.
Materiais	Dispositivo eletrônico para reprodução de músicas (reprodutor de CD ou DVD; computador).
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	Parte Inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula e será dada uma breve explicação sobre dança de rua. Parte Central: Dinâmica: Os (As) alunos (as) poderão se mover livremente pelo espaço, sem que esbarre nos colegas, o professor irá colocar músicas de diversos ritmos (lento, médio e acelerado), os(as) alunos (as) deverão seguir o ritmo da música, e quando a música parar os(as) alunos (as) deverão executar uma pose. Após esta primeira parte, faremos uma variação da atividade em que, quando o professor parar a música, ele também dará o comando de (sentado, deitado ou em pé), e o(a) aluno (a) deverá executar a pose na posição indicada.
Reflexões finais	Roda de conversa: Ao final da aula nos sentaremos em roda e conversaremos sobre a atividade e sentimentos dos(as) alunos (as) em relação à tarefa, se gostaram ou não da atividade e, caso necessário, discutir temas que possam surgir durante a execução desta.

Aula 14 – Elaboração de coreografia.

Objetivos	Realizar uma coreografia experimentando diversos gestos, ritmos
-----------	---

	desenvolvendo a criatividade e trabalho em grupo.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: trabalhar em grupo para execução da tarefa. Construção de Valores: Compreender que dança e ritmo não têm gênero.
Materiais	Dispositivo eletrônico para reprodução de músicas (reprodutor de CD ou DVD; computador).
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.
Desenvolvimento	Parte Inicial: Neste momento, os(as) alunos (as) irão receber as orientações da aula. Parte Central: Os (As) alunos (as) serão divididos em grupos e deverão escolher uma música e elaborar uma coreografia no estilo TIK TOK para ser apresentada na próxima aula, para todos. Esta coreografia deve ser no ritmo Hip Hop, eles deverão escolher a música e elaborarem os passos.
Reflexões finais	Roda de conversa: Ao final da aula nos sentaremos em roda e conversaremos sobre a atividade e sentimentos dos(as) alunos (as) em relação à tarefa, se gostaram ou não da atividade e caso necessário discutir temas que possam surgir durante a execução desta.

Aula 15 – Apresentação da coreografia.

Objetivos	Realizar uma coreografia experimentando diversos gestos, ritmos desenvolvendo a criatividade e trabalho em grupo.
Dimensão do conhecimento	Experimentação: trabalhar em grupo para execução das tarefas Construção de Valores: Compreender que dança e ritmo não têm gênero.
Materiais	Dispositivo eletrônico para reprodução de músicas (reprodutor de CD ou DVD; computador).
Número de Aulas	1 Aula de 50 minutos.

Desenvolvimento	<p>Parte Inicial: O professor irá fazer um sorteio para ver qual grupo irá apresentar sua coreografia primeiro.</p> <p>Parte Central: Os (As) alunos (as) irão apresentar uma coreografia no estilo TIK TOK de autoria própria com a música que escolheram.</p>
Reflexões finais	<p>Roda de conversa: Ao final da aula nos sentaremos em roda e conversaremos sobre a atividade e sentimentos dos(as) alunos (as) em relação à tarefa, se gostaram ou não da atividade e caso necessário discutir temas que possam surgir durante a execução desta.</p>

Aula 16 – Dinâmica – Esporte Não tem Gênero.

Objetivos	<p>Experimentar uma atividade que desperte o respeito e reconhecimento do trabalho do outro.</p>
Dimensão do conhecimento	<p>Experimentação: participar da dinâmica de reflexão de igualdade de gênero.</p> <p>Construção de Valores: Valorizar o outro, sem que haja julgamentos preconceituosos.</p>
Materiais	<p>Prêmio a definir, Cones, Papel.</p>
Número de Aulas	<p>1 Aula de 50 minutos.</p>
Desenvolvimento	<p>Parte Inicial: Na roda inicial vamos iniciar este tema perguntando aos(as) alunos (as) se eles já viram algum movimento nos esportes cuja execução não seja recomendável para mulheres ou para homens. Em seguida, serão questionados se conhecem esportes que sejam praticados exclusivamente por mulheres ou por homens. Caso os(as) alunos (as) não se lembrem de nenhuma modalidade, o professor irá citar alguns exemplos. Mulheres: barras assimétricas, na ginástica artística, e nado sincronizado. Homens: barra fixa e argolas, na ginástica artística, luta greco-romana e sumô. Após a roda de conversa inicial, os(as) alunos (as) serão divididos</p>

	<p>em 4 Equipes e receberão as orientações iniciais da dinâmica que será feita na parte principal da aula.</p> <p>Parte Central: Dinâmica: Após os(as) alunos (as) serem divididos em 4 equipes, ficarão dispostos atrás de um cone grande, serão colocados no chão pratos de coordenação, os Meninos estarão atrás do cone grande dizendo a ordem (cores) dos pratos de coordenação que estas devem pegar e colocarem no cone grande, após acabarem de recolher todos os pratos e organizarem no cone grande, na ordem ditada pelos meninos, todos irão receber prêmio do professor, sendo que as meninas receberão um prêmio bem menor que os meninos.</p>
Reflexões finais	<p>Roda de conversa: Após o desenvolvimento da atividade, sentar-nos-emos em roda e iremos discutir sobre a tarefa executada. Iremos refletir sobre o porquê os meninos tiveram um prêmio melhor, se foi justo ou não, explicar que eles receberam o prêmio maior porque eles são meninos e elas meninas e ouvi-los sobre o que deveria ser feito para que exista a igualdade entre eles, e não essa diferenciação que ocorre também na sociedade que vivemos.</p>

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Igualdade de direitos entre meninos e meninas nas aulas de educação física escolar		
Pesquisador: LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 54162421.4.0000.5504		
Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 5.279.386		
Apresentação do Projeto:		
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1847297.pdf, Versão 2 de 16/02/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_de_pesquisa_Leandro_de_Carvalho_da_Silva.pdf, 16/02/2022): RESUMO, HIPÓTESE. RESUMO: A presente pesquisa tem como ponto de partida a problemática das exclusões de gênero observadas nas aulas de Educação Física, sobretudo nas oportunidades em que se realizam aulas livres. Em nossas experiências docentes, verificamos que embora tais exclusões não sejam comuns nas aulas de uma forma geral, nas ocasiões das aulas livres verifica-se uma maior exclusão das meninas. Partindo deste problema, o objetivo da presente pesquisa consiste em compreender como se dá a exclusão de gênero nas aulas de Educação Física, principalmente nos momentos de aulas livres e analisar a efetividade de uma intervenção pedagógica orientada por uma unidade didática na desconstrução das desigualdades de gênero. O estudo consistirá em uma pesquisa-ação, que abordará as unidades temáticas Esportes e Danças, estruturadas em uma unidade didática para abordar questões de gênero em um bimestre. O universo da pesquisa compreende os alunos do 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Suzano, a pesquisa será com uma turma que tem em média 28 alunos(as). HIPÓTESE: Partindo de uma compreensão de que existem episódios de exclusão das meninas,		
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235		
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005		
UF: SP Município: SAO CARLOS		
Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br		

Página 01 de 08



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: S.279.300

sobretudo nas aulas livres de Educação Física, temos como hipótese que uma intervenção pedagógica orientada pela implementação de uma unidade didática estruturada para vivências e reflexões críticas sobre questões de gênero nas práticas corporais é capaz de promover transformações nas opiniões, atitudes e comportamentos e aproximar meninos e meninas com igualdade de direitos superando contextos de preconceitos e/ou exclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como se dá a exclusão de gênero nas aulas de educação física principalmente no momento de aula livre, e analisar a efetividade de uma intervenção pedagógica orientada pela implementação de uma unidade didática na desconstrução da desigualdade de gênero.

Objetivo Secundário: Identificar as principais dificuldades, desafios e conquistas vivenciadas na prática docente orientada por uma intervenção pautada pela conscientização sobre a igualdade de gênero nas práticas corporais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na versão anterior, os pesquisadores informaram sobre os riscos que "As perguntas e as unidades didáticas aplicadas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais. Importante destacar que o pesquisador estará atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos(as) participantes que se sentirem abalados(as) de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os(as) participantes têm o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento"

Na presente versão, os riscos apresentados foram: "As perguntas e as unidades didáticas aplicadas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais. Importante destacar que o pesquisador estará atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos(as) participantes que se sentirem abalados(as) de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa. CABE AINDA ESCLARECER QUE OS(AS) PARTICIPANTES TÊM O DIREITO DE NÃO RESPONDER QUALQUER QUESTÃO, E TERÃO ASSEGURADO SUA INTEIRA LIBERDADE DE

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0665 E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.279.306

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA SEM QUE HAJA EM HIPÓTESE ALGUMA, REPRESÁLIAS POR PARTE DO PROFESSOR OU ESCOLA, E QUE INDEPENDENTE DE SUA PARTICIPAÇÃO OU NÃO NA PESQUISA, ESTA DECISÃO NÃO INFLUENCIARÁ NO DESEMPENHO DO ESTUDANTE NA DISCIPLINA. O ALUNO PODE SE RETIRAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO SEM NECESSIDADE DE EXPLICAÇÃO OU JUSTIFICATIVA PARA TAL. É IMPORTANTE DIZER QUE AINDA NOS ENCONTRAMOS EM UM CONTEXTO PANDÊMICO, E PARA EVITARMOS A DISSEMINAÇÃO DO CORONAVÍRUS A ESCOLA JÁ ESTÁ SEGUINDO TODOS OS PROTOCOLOS SANITÁRIOS ELABORADOS PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, JUNTO A UM PLANO INDIVIDUAL COM ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR A SEGURANÇA DOS ALUNOS E PROFESSORES. DENTRO DESTAS ESTRATÉGIAS É OBRIGATÓRIO O USO DE MÁSCARA, ÁLCOOL GEL, HIGIENIZAÇÃO DE MATERIAIS E DISTANCIAMENTO SEGURO ENTRE OS ALUNOS.*

Como pendências ressaltada na apreciação anterior, relatamos:

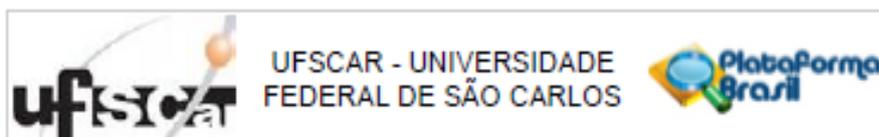
Riscos: Os pesquisadores ressaltaram alguns riscos que a pesquisa pode oferecer. No entanto, existem dois pontos que precisam ser abordados e colocados no projeto, formulário PB_ Informações_Básica e nos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido. O primeiro é relativo à exposição do participante à influência de autoridade (no caso o professor), caracterizando situação passível de limitação da autonomia (Resolução 510/2016 em seu Art 11). Assim, o participante (aluno) deverá ter assegurado sua inteira liberdade de participação na pesquisa e que não terá represálias por parte do professor ou escola, e que não influenciará no seu desempenho na disciplina.

O segundo ponto é relativo aos procedimentos sanitários que serão seguidos ao abordar os participantes presencialmente, frente ao enfrentamento da pandemia de COVID 19.

Resposta: Pendência Atendida

Os pesquisadores informaram na versão anterior e mantiveram na presente versão que os benefícios da pesquisa são: "Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas que contribuam para atitudes de respeito e igualdade entre meninos e meninas nas aulas de educação física escolar e na sociedade de forma geral. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa."

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279.300

Benefícios: Os benefícios apresentados atendem as normativas da Resolução 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo qualitativo, exploratório, a ser realizado na Escola Municipal Profa. Célia Pereira de Lima, Suzano/SP. Os participantes serão alunos da 5ª. Série da citada escola (n=28) em 18 intervenções por meio de questionário diagnóstico, grupo focal e o diário de aula. Por se tratar de pesquisa não invasiva, deverá seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016. A finalidade acadêmica da pesquisa é para obtenção de Mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Seguir os protocolos apresentados e aprovado no presente parecer, e caso haja necessidade de alterações, fazer por meio de emenda, na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Folha de rosto: Não apresenta pendência pois encontra-se assinada e carimbada pelo dirigente da Instituição. Está de acordo, com a assinatura e carimbo do dirigente da Instituição.

Abaixo seguem as pendências apontadas na versão anterior e o atendimento ou não das mesmas:

2. PB_Informações_Básicas:

2.1 Riscos: Verificar os pontos levantado no presente parecer, referente ao Item " Avaliação dos Riscos e Benefícios" e acrescentar no Item Riscos do formulário.

Resposta: Pendência Atendida

3. Projeto detalhado:

3.1. Riscos: Verificar os pontos levantado no presente parecer, referente ao Item " Avaliação dos Riscos e Benefícios" e acrescentar no Item Riscos do formulário.

Resposta: Pendência Atendida

3.2. Acrescentar o cronograma e orçamento. Recomendamos que no cronograma seja colocada a frase "A coleta de dados somente terá início após a aprovação pelo CEP/UFSCar."

Resposta: Pendência Atendida

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0885 E-mail: cep@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.279.305

3.3 Colocar o Questionário e os Termos como apêndice.

Resposta: Pendência Atendida

4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): O TCLE direcionado aos pais ou responsáveis possui as seguinte pendências:

4.1. Acrescentar os riscos apontados no Item "Avaliação de Riscos e Benefícios" do presente parecer, assegurando ao participante sua inteira liberdade de participação na pesquisa e que não terá represálias por parte do professor ou escola, e que não influenciará no seu desempenho na disciplina. E a conduta para evitar o risco de contrair o vírus SARS-Cov-2.

Resposta: Pendência Atendida

4.2. De acordo com a página <https://www.propq.ufscar.br/etica/cep>, "Documentos obrigatórios para submissão", o TCLE: "De acordo com as resoluções vigentes, no TCLE deve constar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar e também é preciso constar no TCLE uma breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP. Segue uma sugestão de texto:

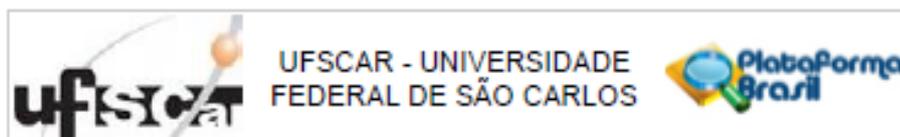
Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.". Por favor adicionar essas informações no TCLE da proposta.

Resposta: Pendência Atendida

5. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido: Possui as seguintes pendências:

5.1. Acrescentar os riscos apontados no Item "Avaliação de Riscos e Benefícios" do presente parecer, assegurando ao participante sua inteira liberdade de participação na pesquisa e que não terá represálias por parte do professor ou escola, e que não influenciará no seu desempenho na disciplina. E a conduta para evitar o risco de contrair o vírus SARS-Cov-2.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279.300

Resposta: Pendência Atendida

5.2. De acordo com a página <https://www.propq.ufscar.br/etica/cep>, "Documentos obrigatórios para submissão", o TCLE: "De acordo com as resoluções vigentes, no TCLE deve constar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar e também é preciso constar no TCLE uma breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP. Segue uma sugestão de texto:

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.". Por favor adicionar essas informações no TCLE da proposta.

Resposta: Pendência Atendida

5.3. Substituir o termo "cópia" por "via".

Resposta: Pendência Atendida

6. Declarações: Foi apresentada a anuência da Direção [REDACTED], local em que a pesquisa será realizada. Não há pendências.

7. Instrumentos e Questionários: Foi apresentado o questionário. Favor colocá-lo também como apêndice do Projeto Completo.

Resposta: Pendência Atendida

8. Orçamento: a pesquisadora apresentou os custos aproximados do projeto no formulário PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO. Por favor, acrescentar no Projeto de pesquisa.

Resposta: Pendência Atendida

9. Cronograma: O cronograma foi apresentado apenas no formulário PB_informações básicas. Ele

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279.386

está adequado para avaliação da proposta por esse Comitê em tempo hábil para seu início. Por favor, acrescentá-lo no projeto de pesquisa e recomendamos colocar frase "A coleta de dados somente terá início após a aprovação pelo CEP/UFSCar."

Resposta: Pendência Atendida

Importante: Este CEP orienta aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é Indelegável e Indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. **OBSERVAÇÃO:** Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1847297.pdf	16/02/2022 21:59:17		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versão1LeandrodeCarvalhoDaSilva.pdf	16/02/2022 21:55:13	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa_Leandro_de_Carvalho_da_Silva.pdf	16/02/2022 21:42:18	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0885 E-mail: cepumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.279.306

Investigador	Projeto_de_pesquisa_Leandro_de_Carvalho_da_Silva.pdf	16/02/2022 21:42:18	SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsaveisProjeto.pdf	16/02/2022 21:38:58	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_responsaveis_Projeto.pdf	16/02/2022 21:38:37	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinadoLeandroassinada.pdf	24/11/2021 17:41:15	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Acelto
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAODEANUENCIALEANDRO.pdf	14/11/2021 23:26:12	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Acelto
Outros	Questionario.pdf	14/11/2021 23:20:13	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Acelto
Outros	Parecerdadirecao.pdf	14/11/2021 23:18:19	LEANDRO DE CARVALHO DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO CARLOS, 08 de Março de 2022

Assinado por:
Adriana Sanchez Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0885 E-mail: cephumanos@ufscar.br