

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CÉLIO ROSA PERES**

**APONTAMENTOS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE  
GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL**

**UBERLÂNDIA  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CÉLIO ROSA PERES**

**APONTAMENTOS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE  
GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes e Práticas Educativas

**Orientador:** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

UBERLÂNDIA  
2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P437 Peres, Célio Rosa, 1955-  
2021 Apontamentos de estudantes de educação física sobre  
Gênero e prática profissional [recurso eletrônico] /  
Célio Rosa Peres. - 2021.

Orientador: Vagner Matias do Prado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.147>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1983-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 02/2021/753, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14h10	Hora de encerramento:	17h00
Matrícula do Discente:	11912EDU007				
Nome do Discente:	CÉLIO ROSA PERES				
Título do Trabalho:	"APONTAMENTOS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professor Doutor Leandro Teófilo de Brito - UFRJ-RJ e as Professoras Doutoras Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU em substituição ao orientador do candidato, conforme norma do PPGED/UFU, Prof. Dr. Vagner Matias do Prado.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

#### **Aprovado.**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

A banca elogiou o trabalho, sua relevância social e acadêmico-científica e recomenda a sua publicação em periódicos e eventos da área e subárea de pesquisa.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.



Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Teófilo de Brito, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2588529** e o código CRC **B8609ADF**.

Na escola dos meus sonhos, sonhei ser professor, na universidade de hoje ajudo a construir possibilidades. Nesse sentido, dedico a presente obra aos estudantes de Educação Física para que possam refletir sobre a sua formação e prática profissional no mundo das diferenças.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me fazer acreditar em um mundo melhor, sem violência e sem discriminação.

Aos meus pais, Lázaro Antônio da Silva e Luzia Rosa de Resende, que embora não estando mais presentes, me deram o dom mais precioso: a vida.

Aos meus Avós, Romana Virginia de Freitas e Felisbino Rosa de Resende. Em especial a minha avó Dona Romana motivadora e autodidata que me influenciou positivamente em todas as etapas de minha formação acadêmica.

A minha esposa Maria Lúcia Costa, meu Filho Bernardo Rabelo Costa Rosa Peres, minha irmã Sandra Rosa Balsanulfo Silva que dividiram comigo as angústias e as alegrias do desenrolar dos meus estudos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, pela inteligência e sabedoria. Obrigado pela maneira que me incentivou e encorajou em todas as etapas, entendendo minhas fragilidades no desenvolvimento da pesquisa. A Profa. Dra. Elenita Pinheiro Queiroz Silva (UFU) pela valiosa contribuição como presidenta da banca na qualificação e na defesa da pesquisa, devido o afastamento do orientador para fazer o pós-doutorado.

A Banca de Qualificação, Professora Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU) , Professor Dr. Leandro Teófilo de Brito(UERJ), e ao suplente Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

Ao GPESP (Grupo de Pesquisa, Educação, Sexualidades e Performatividade), o qual o professor Vagner Matias do Prado é líder.

A Direção e os colegas da Instituição de Ensino Superior (IES) onde se realizou o estudo em nome da coordenadora Pedagógica Angelita Valadares Herman e o coordenador de Curso de Educação Física José Marcio Vilela do Amaral, e os professores Luciana de Araújo Mendes Silva, Douglas Pereira Castro.

A Direção das escolas estaduais, por me darem a oportunidade de exercer minha profissão como professor.

*“Prefiro ser um homem de paradoxos que um homem de preconceitos.*  
Jean-Jacques Rousseau



## RESUMO

O presente estudo, em nível de mestrado, se insere na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Parte do pressuposto de que pensar na educação superior é compreendê-la não apenas como locus para a construção de uma profissão. Também é preciso que, durante o período de formação, estudantes possam problematizar as relações culturais que permeiam nossa sociedade, dentre elas, as relações entre gênero e prática profissional. Observa-se que no contexto escolar é preciso problematizar as relações de gênero a partir de uma construção social, cultural e política, atentando para a importância de se desconstruir tal oposição binária masculino-feminino que produz relações hierarquizadas e desiguais entre homens e mulheres. Tem como objetivo problematizar os apontamentos de estudantes de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), de uma Instituição de Ensino Superior da região do Alto Paranaíba-MG, sobre gênero e atuação profissional, bem como identificar como percebem tais discussões durante a formação inicial na área. Como procedimentos metodológicos foram utilizados um questionário do perfil dos alunos(as) para caracterização dos estudantes de Educação Física de uma faculdade do interior de Minas Gerais. Em seguida foram conduzidos 2 grupos focais com 5 participantes cada, para verificar a percepção de tais estudantes em relação a: conceito de gênero; importância da discussão dessa temática na formação inicial; interferência do gênero na atuação profissional. Ambos os instrumentos, devido a pandemia COVID-19 foram aplicados de forma remota. Como resultados da aplicação do questionário do perfil dos alunos(as), destaca-se que a maior parte dos alunos é de cor branca (50%), sendo que a maioria dos participantes pertence ao gênero masculino (72,7%), solteiros (72,7%), com renda mensal de 1 a 3 salários (95,5%), trabalhadores (68,2%), não possuem financiamento estudantil (68,2%) e dos que tem, grande parte são beneficiados pelo FIES (57,1%). Em relação aos resultados dos grupos focais (1 e 2), percebeu-se que em geral as/os participantes não têm um conceito bem definido a respeito da terminologia de gênero preconizada pela literatura da área. Mesmo sem saber nomear gênero e afastando-se seus discursos do conceito, as/os estudantes se mostraram atentos às discussões dos 03 eixos focais, e segundo relato deles se sentiram impactados diante de temas tão pertinentes à sua formação. A maioria das/dos graduandas/os declarou que os estudos de gênero não foram ofertados no currículo, mesmo assim se mostraram receptivos e sensíveis às discussões, principalmente aquelas a respeito das desigualdades de oportunidades naturalizadas entre homens e mulheres na Educação Física e no esporte. Diante de aspectos tão importantes compreendidos pelos resultados da execução da pesquisa, destacamos que o debate ainda é raso e escasso, quando os debates sobre gênero perpassam os muros das escolas e avançam para as academias, para o esporte, tatames, piscinas e o mundo *fitness*. Conclui-se que seria importante ampliar esses estudos sobre gênero na formação inicial em Educação Física, dando foco aos aspectos plurais e sociais na construção de identidades, questões fundamentais para inserções futuras das/dos graduandas/os no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação Profissional. Estudos de Gênero.

## ABSTRACT

The current study, at master's level, falls into the Research Knowledge and Educational Practices Line of the Post-Graduation Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU). It proceeds from the assumption that thinking about higher education is to understand that it is not only as a locus for the construction of a profession. It is also required that, during the training period, students can discuss the cultural relations that permeate our society, among them, the relations between gender and professional practice. It is recognized that in the school context is essential to problematize the gender relations based on a social, cultural and political construction, having regard to the importance of deconstructing such male-female binary opposition that produces hierarchical and unequal relations between men and women. It has as purpose to problematize the notes of Physical Education students (Bachelor and Licentiate degree), from a Higher Education Institution in the Alto Paranaíba-MG region, about gender and professional performance, as well as to identify how they perceive such discussions during their initial training in the area. It was used as methodological procedures, questionnaire for characterization of the physical education students at a college in the interior of Minas Gerais. Moreover, it was conducted 2 focus groups with 5 participants each, to check the perception of such students in relation to: concept of gender; importance of discussing this theme in the initial training; gender interference in the professional performance. Both instruments, due to the COVID-19 pandemic, were applied remotely. As a result of the application of the questionnaire of the profile, it points up that the majority of students are white (50%), with the majority of participants belonging to the male gender (72.7%), single (72.7%), with monthly income of 1 to 3 salaries (95.5%), workers (68.2%), do not have student loans (68.2%) and those who do, most of them are benefited by FIES (57.1%). In relation to the results of the focus groups (1 and 2), it was noticed that, in general, the participants do not have a well-defined concept about the gender terminology propose by the literature in the area. Even not knowing how to name gender and avoiding this concept in their speeches, the students showed more interested in the discussions of the 03 focal points, and according to their report they felt impacted in the face of issues that are so relevant to their formation. The majority of the graduates stated that gender studies were not offered in the curriculum, but even so they were receptive and sensitive to the discussions, principally those regarding the inequalities of naturalized opportunities between men and women in Physical Education and in sport. In the face of such important aspects understood by the results of the research, we highlight that the debate is still superficial and scanty, when the debates about gender overcome the walls of schools and move forward into the gyms, sport, tatami, swimming pools and the fitness world. We conclude that it would be essential to amplify these studies on gender in the initial formation in Physical Education, placing emphasis on the plural and social aspects in the construction of identities, fundamental issues for future insertions of the graduate students in the world of work.

**Keywords:** Physical Education. Professional qualification. Gender studies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Expressão utilizada na biblioteca digital do IBICT.....	21
Quadro 2	- Resultados das buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBCT).....	21
	- Palavras-chaves utilizadas na ferramenta de busca no sítio eletrônico do Catalogo de Teses e Dissertações da Capes.....	21
Quadro 4	Resultados das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	22
Quadro 5	Revisão de Buscas no BDTD e Catalogo de Teses e Dissertações.....	22
Quadro 6	- Dissertações de Mestrado e teses de Doutorado por ano de defesa.....	23
Quadro 7	- Distribuição dos egressos da IES segundo ano de conclusão do curso.....	62
Quadro 8	- Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES – 2017.....	64
Quadro 9	- Estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Educação Física da IES – 2017.....	68
Quadro 10	- Distribuição dos alunos do Curso de Educação Física da IES segundo período em curso.....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Quantitativo de contratações de treinadores(as) entre os anos de 2015 a 2017.....	57
Gráfico 2	- Distribuição dos participantes conforme gênero.....	77
Gráfico 3	Distribuição de gênero na Licenciatura.....	77
Gráfico 4	- Distribuição de gênero no Bacharelado.....	77
Gráfico 5	- Distribuição dos participantes conforme autorrepresentação de cor.....	79
Gráfico 6	- Distribuição dos participantes conforme estado civil.....	80
Gráfico 7	- Distribuição da renda mensal do grupo familiar dos participantes.....	81
Gráfico 8	- Distribuição dos participantes conforme ajuda de financiamento estudantil.....	82
Gráfico 9	- Distribuição dos alunos conforme modalidade de financiamento estudantil.....	83

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Institucionais Federais de Ensino
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CH	Carga Horária
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
CONAE	Comissão Nacional de Educação
COVID	Doença do Coronavírus
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
G	Grupo
GF	Grupo Focal
GO	Goiás
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação Sexualidades e Performatividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgênicos
LGBT+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e demais expressões de gênero não heterocentradas.
MG	Minas Gerais
P	Participantes
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROUNI	Programa Universidade para todos

RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRANS.	Transexual
UEM	Universidade Estadual Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>Contextualizando a Pesquisa no atual cenário de produção acadêmica sobre Gênero e prática profissional em Educação Física.....</b>	<b>20</b>
<b>1 GÊNERO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
1.1 Mas, afinal, o que quer dizer o conceito de gênero? .....	27
1.2 O conceito de gênero e sua operacionalidade para as pesquisas na área da Educação.....	34
<b>2 GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>40</b>
2.1 Da educação dos corpos: expectativas corporais esperadas para meninas e meninos.....	40
2.2 Os estudos de gênero na formação inicial em Educação Física: entre silenciamentos e possibilidades dentro e fora da atuação nas escolas.....	49
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
3.1 Abordagem de pesquisa.....	60
3.2 Tipo de Pesquisa .....	60
3.3 Instituição e participantes .....	61
3.4 Instrumentos para geração dos dados.....	73
3.5 Procedimentos éticos.....	74
3.6 Forma de análise dos dados.....	75
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>77</b>
4.1 Perfil das/dos participantes.....	77
4.2 Apontamentos das/dos participantes em relação a gênero, formação inicial e atuação profissional em Educação Física.....	84
4.2.1 Eixo 1 - Compreensões das/dos estudantes a respeito do conceito de gênero.....	84
4.2.1.1 Generalizações em torno do conceito de gênero.....	85
4.2.1.2 Compreensões do conceito de gênero como significado de diferenças entre sexos ou, de forma genérica, entre meninos e meninas.....	93



4.2.2	Eixo 2 - O conceito de gênero durante a formação inicial em Educação Física.....	96
4.2.3	Eixo 3 - Contribuições das discussões sobre gênero para a futura atuação como profissionais de Educação Física.....	99
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

Nas diferentes maneiras de pensar e conceber o espaço universitário, uma chama a atenção: aquela na qual se idealiza um ambiente de formação ético que perpassa as demandas técnico-científicas peculiares a cada profissão, mobilizando o profissional para que questione seus (pré)conceitos e categorizações acerca de sua prática.

No cenário atual, em que as informações têm velocidade e alcance ilimitados, se faz necessário que as pessoas sejam capazes de realizar uma leitura crítica e política sobre o social. Social este ao qual a atuação profissional se conecta e deve contribuir para o pleno desenvolvimento dos sujeitos em toda sua diversidade, inclusive, no que tange às relações mediatizadas pela identificação e autoidentificação de gênero.

Dessa forma, não é impossível desvincular o debate sobre as relações de gênero do campo educacional. Nele, essas relações ganham corpo e protagonismo dentro e fora das instituições formativas, impactando, de maneira significativa, o processo de formação de futuros e futuras profissionais.

Pensar na educação superior é compreendê-la não apenas como *lócus* para a construção de uma profissão. É preciso também que, durante o período de formação, com que as/os<sup>1</sup> estudantes possam problematizar as relações culturais que permeiam nossa sociedade, dentre elas, as relações entre gênero e seus impactos na prática profissional.

Problematizar o gênero como categoria analítica nos remete a pensar em como os corpos são posicionados nos espaços sociais (MURARO; BOFF, 2002). No que se refere às instituições escolares, dentre elas, as Instituições de Ensino Superior (IES), não é difícil perceber como meninos e meninas, homens ou mulheres são educados de maneiras diferentes (LOURO, 1997). Tal fato, não raro, constrói relações de desigualdades que podem gerar sentimentos de inferioridade, exclusão e violência, tanto na construção da identidade profissional quanto na relação estabelecida com os sujeitos que se submeterão às futuras intervenções.

A minha principal inquietação como pesquisador foi pensar em possibilidades de proporcionar discussões sobre subsídios éticos e políticos aos estudantes na formação em Educação Física. Como também os instrumentar cognitivamente para lidar com as diferenças de gênero e despertá-los para o aprendizado de múltiplas formas de intervenções.

---

<sup>1</sup> Para a presente pesquisa procuramos sempre que possível flexionar o gênero masculino e feminino, quando falamos de professores e professoras, alunos e alunas, meninos e meninas, os estudantes, as estudantes.

Esse fato despertou em mim o interesse por estudar gênero. Por dois motivos: primeiro, devido aos aspectos da violação dos direitos humanos. Constatado por meio do acompanhamento da mídia, da intolerância e das práticas de preconceito no campo esportivo e na esfera do trabalho. Fato este seguido pela dificuldade do reconhecimento dessas instituições sobre a necessidade de aprenderem a lidar com as identidades de gênero que destoam e perturbam os padrões hegemônicos da sociedade. Segundo, por não saber desenvolver ações profissionais que conversem e dialoguem com tais desigualdades de gênero a partir das diferenças culturais. Essas duas razões me motivaram a me aproximar do Grupo de Pesquisa Educação Sexualidades e Performatividade (GPESP) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Em 2018, iniciei minha participação no referido grupo, e os aprendizados sobre o tema, adquiridos por meio das discussões entre os colegas e coordenador, me instigaram a prestar o processo seletivo para o mestrado. Desse modo, a partir de diferentes leituras, reuniões, debates e aprimoramento na escrita, me preparei e consegui ser aprovado. Nesse contexto, de aprofundamento na investigação, desenvolvi esta pesquisa sobre gênero na formação de estudantes de Educação Física, buscando respostas para inquietações que permearam minha vida acadêmica e profissional.

Somando-se a isso, durante toda a marcha de minha graduação, pós-graduação e formação continuada em Educação Física, sempre estranhei a ausência dessas discussões para pensar a minha formação e projeção futura como profissional da área. Hoje, quando volto os olhos sobre os caminhos acadêmicos percorridos, percebo a invisibilidade, o silêncio, a indiferença e, talvez, a pouca preparação dos docentes para problematizar, em sala de aula, temas como: acolhimento à diversidade, enfrentamento das práticas homofóbicas, respeito e o compromisso ético e político profissional para lidar com as diferenças.

A primeira empreitada para o desenvolvimento do projeto de pesquisa foi ouvir os estudantes de Educação Física de uma determinada localidade, que se afasta de ser um polo recorrente para pesquisas, uma região do estado de Minas Gerais, a cidade onde a pesquisa se desenvolveu. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município em questão está situado na Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e na Microrregião de Patrocínio, possui uma extensão territorial de 3.313,116 Km<sup>2</sup>. Conforme o Censo Demográfico de 2010, possuía na época do censo uma população de 27.547 habitantes, sendo que 13.957 eram do sexo masculino e 13.590 eram do sexo feminino. Em relação à distribuição populacional, na zona urbana, o censo registrou 21.665 habitantes e, na rural, 5.882 habitantes.

A região tem vários laticínios, postos para resfriamento e indústria de calcário. A agroindústria é uma pujante demanda do município, e a produção agrícola é grande potencial da economia. Abastecidos pela vultuosa extensão da bacia leiteira, os laticínios têm uma produção que é, inclusive, exportada para vários estados, principalmente o de São Paulo. Além do leite pasteurizado, fabrica-se requeijão, queijos e iogurte, que, em grande parte, são comercializados em outras localidades.

O segundo passo foi problematizar com as/os estudantes possibilidades de um “outro” olhar para a formação profissional em Educação Física. Seria possível, a partir da compreensão das relações sociais de gênero, elaborar práticas profissionais que auxiliassem em um melhor desenvolvimento de sua intervenção no mundo do trabalho?

Entender que problematizar gênero na tríade gênero/cultura/prática profissional é pensar como as identidades e as diferenças serão produzidas na visão de Licenciados e Bacharéis em Educação Física, principalmente no que se refere às construções culturais das desigualdades entre homens e mulheres e como essas diferenças serão ressignificadas nas suas futuras práticas profissionais na comunidade. Nesse contexto, problematizações sobre as relações de gênero na formação universitária e na prática profissional dos sujeitos são fundamentais. Academicamente mais capacitado e entendendo como se formou socialmente e culturalmente, bem como compreendendo as influências culturais do meio no qual foi criado, poderia acrescentar possibilidades de adquirir uma bagagem maior de conhecimentos para desenvolver práticas de qualidade e excelência no mundo profissional.

De acordo com Louro (2000), as diferentes maneiras de falar dos sujeitos, o seu vestuário, o que consomem e os locais que frequentam marcam, simbolicamente, seu *habitat*, sua cultura, seu pertencimento e sua identidade de gênero, sendo que essas marcas são instáveis e se modificam em um meio permeado por disputas e imposições sociais.

Nesse sentido, as preocupações que originaram o tema da investigação e a proposta da pesquisa são coerentes e conversam entre si, porque as discussões sobre apontamentos de gênero na formação acadêmica remetem os futuros profissionais a pensarem sobre as suas atuações futuras na escola e no mundo do trabalho.

Segundo Tavares (2003), somos coagidos em diferentes momentos a tornar concreto, em nossos corpos, o corpo idealizado pela nossa cultura. Nesse sentido, a sociedade vitimiza nossos corpos, estigmatiza, classifica, recalca, mudando a imagem que fazemos de nós mesmos.

A necessidade de aprovação de nossa imagem pelo outro faz com que vivamos à procura de aceitação de um modelo corporal imposto pela cultura, que nem sempre nos satisfaz e nos completa (RUSSO, 2005).

A problematização do gênero nos remete a pensar na condição da vida de mulheres, mas também na própria produção de masculinidades e em questões relacionadas aos direitos de identidade de gênero e sexual que fogem das normas homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual. O debate precisa ser tratado para ir além dos fenômenos normativos, no esforço de dar aos homens e mulheres o direito de reinventar suas masculinidades e feminilidades, na tentativa de transgredir e trazer tensão aos modelos vigentes instituídos nas arenas esportivas, nas academias, tatames e escolas.

Isso aponta para a importância de se pensar sobre a legitimação dos direitos civis e sexuais de corpos que são desprezados, inferiorizados e que fogem das normas de categorias fixas. Em muito, tais corpos “subversivos” são vistos como subcategorias desviantes, que precisam ser readequadas e “consertadas” (mulheres, negros, pessoas com deficiência, pessoas transexuais, bissexuais, *gays*, lésbicas etc.).

Percebe-se que o mundo atual exige um novo olhar na forma de interpretação dessas identidades e, conseqüentemente, ao comparar as demandas laborais da formação profissional no século XXI com as oferecidas no século passado, nos faz pensar na necessidade de ampliar as habilidades e saberes acadêmicos para atuar no mundo do trabalho.

Frente a isso, as relações entre gênero, formação e prática profissional estão imbricadas, o que significa dizer que esse é um tripé que deve ser levado em consideração na qualificação dos sujeitos, para que estes tenham sucesso na carreira. As discussões sobre gênero perpassam a formação acadêmica e se estabelecem como exigências e demanda aos profissionais de Educação Física, para atuação e prestações de serviços alinhados às políticas sociais. Não se concebe mais uma prática profissional que discrimine os direitos humanos, que subestime as desigualdades e diferenças identitárias, que de uma maneira ou outra interferem nas relações interpessoais das pessoas.

Torna-se importante compreender de que maneiras as relações de gênero estruturam a prática profissional de profissionais da área da Educação Física e como estudantes em formação percebem tais questões. Dessa maneira, nossa proposta investigativa intencionou apresentar uma problematização acerca das questões de gênero, especificamente no que se refere aos apontamentos de estudantes universitários sobre como o gênero é compreendido e interfere no processo de formação profissional para a atuação no mundo do trabalho.

Nesse contexto da relação entre gênero e profissão, Giddens (1996) denomina de destradicionalizada a sociedade na qual os “papéis sociais” impostos pela tradição, em relação às identidades masculinas e femininas, vêm, paulatinamente, se fragilizando num contínuo processo de reconstrução.

Como se não bastasse, nesse processo de desconstrução, os diferentes espaços da esfera social vêm sofrendo significativas mudanças com o acesso maciço dos diferentes modelos de masculinidades e inclusão da população LGBTI<sup>+</sup> (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e demais expressões de gênero e sexualidade não heterocentradas) e as mulheres, grupos que participam das dinâmicas sociais e se submetem às intervenções dos profissionais de educação física.

Diante disso, muito se discute sobre a dificuldade dos profissionais que vão lidar com esse universo tão plural de diferentes pessoas. A resposta talvez fosse a escassez do debate sobre gênero na graduação e pós-graduação de futuros profissionais da área, especificamente sobre a preparação para intervenção no universo das relações humanas. Essa discussão se alarga quando se pensa no equilíbrio e distribuição de tarefas e questões salariais, escolha de postos de trabalho na escola, nas políticas públicas de lazer e nos segmentos do mercado *fitness* esportivo.

Goellner (2016) destaca que, além de equidade de oportunidades entre os gêneros, atuação profissional significa trato permanente com intervenção social e histórica. Salienta que a Educação Física busca saberes nas Ciências Humanas para atuar no contexto da cultura corporal, e que é relevante sensibilizar e formar professores para interpretar os diferentes discursos frequentemente, transfigurados e ressignificados da sociedade atual. Nesse cenário sobre garantia da equidade de gênero no mundo do trabalho, a discussão chega às universidades.

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Teve como objetivo geral problematizar os apontamentos de estudantes do curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na região do Alto Paranaíba, Minas Gerais, no que se refere a como compreendem o conceito de gênero e como o relacionam às suas futuras práticas como profissionais de Educação Física, dentro e fora do contexto escolar. Tal investida se assenta em discussões contemporâneas sobre o conceito operacional de gênero e os diferentes espaços formativos.

Como objetivos específicos, delineamos:

- Identificar como os estudantes compreendem o conceito de gênero e como percebem essas discussões durante o processo de formação em Educação Física;
- Analisar, com base nas teorias de gênero, quais discursos baseiam as formulações acerca do conceito formulado pelos estudantes;
- Compreender o grau de importância atribuído pelos estudantes às discussões sobre gênero no que se refere aos possíveis impactos da temática para a futura atuação como profissionais de Educação Física.

Pensando na relevância e autenticidade desta pesquisa sobre apontamentos de estudantes e suas futuras atuações como profissionais de Educação Física, nosso estudo se repousou sobre algumas vertentes que poderiam encurtar o distanciamento das discussões sobre as questões de gênero nos espaços de formação superior dos profissionais de Educação Física.

A primeira delas se refere à forma social e política de alteridade. O estudo pretendeu contribuir para as pesquisas sobre gênero, procurando sensibilizar a comunidade acadêmica, em especial a da Educação Física, em relação à importância do aprofundamento de estudos sobre a temática de gênero e de direitos humanos na formação, especialmente no que tange às diversas instâncias do multiculturalismo e do compromisso ético e político ao lidar com as diferenças nos espaços de atuações profissionais. Estimulando o debate sobre a prática profissional para o mundo do trabalho, dialogando com equidade com múltiplas identidades, dentre elas as diversas formas de masculinidades, as mulheres, a comunidade LGBTI<sup>+</sup> e toda forma de discriminação racial.

A segunda vertente pensa na relevância acadêmica do trabalho (DEVIDE et al., 2016; NICOLINO, 2018). Verifica-se que tais discussões sobre gênero adentram com timidez os currículos de formação inicial de profissionais da área da Educação Física, o que destaca a relevância da pesquisa. Os autores citados ressaltam a escassez de estudos sobre as temáticas de gênero no currículo das instituições que formam professores de Educação Física.

A presente Dissertação de Mestrado, após esta introdução, apresenta um levantamento de teses e dissertações sobre relações de gênero e prática profissional em Educação Física, no intuito de justificar a relevância do trabalho. Após isso, apresentamos duas seções teóricas para cadenciar nossa discussão.

Na seção I, apresentamos uma discussão sobre Gênero e Educação, levando em consideração o aparato epistemológico de vários autores em dar novos significados a gênero,



significados estes que observam os aspectos políticos, históricos e culturais e as problematizações inspiradas na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas.

Na seção II, propusemos um debate sobre Gênero, Educação Física e formação profissional, destacando a análise do gênero em diferentes contextos e tessituras sociais, perpassando a formação acadêmica, buscando abrigo nas escolas e no exercício da profissão.

Em sequência, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, seguidos dos resultados e discussão gerados pela pesquisa. Para finalizar elaboramos as considerações finais que foram possibilitadas.

## **CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA NO ATUAL CENÁRIO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta seção refere-se a um levantamento sobre trabalhos acadêmicos relacionados ao nosso interesse investigativo. Os objetivos desse levantamento foram identificar e descrever, por meio de buscas em sítios eletrônicos, trabalhos, em formato de teses e dissertações, desenvolvidos sobre a temática gênero, formação profissional e Educação Física, com abrangência nacional, dando destaque às publicações científicas produzidas nas principais instituições de ensino.

Para efetivar o levantamento, realizamos buscas eletrônicas no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual é coordenada e desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa busca também foi realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu portal de teses e dissertações. A justificativa da escolha das duas bases de dados se deu porque estas proporcionam ao pesquisador acesso a teses e dissertações de várias universidades.

As buscas e descrição dos resultados foram realizadas sem recorte temporal, em 10 de outubro de 2019. Momento em que analisamos as pesquisas cadastradas até então. Para o levantamento dos trabalhos foram utilizadas as expressões “Gênero e Educação Física”, entre aspas, tanto na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT) e no catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As tentativas de busca realizadas com a expressão “gênero, formação profissional e Educação Física” nos levaram a zero (0) ocorrências.

A realização do levantamento levou em consideração o objetivo principal desta investigação na qual o foco é problematizar os apontamentos de estudantes de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), de uma Instituição de Ensino Superior da região do Alto Paranaíba-MG, sobre gênero e atuação profissional, bem como identificar como percebem tais discussões durante a formação inicial na área. Nesse sentido, não se tornou pertinente ampliar a busca para os espaços de atuação de estudantes já formados. Caso, por exemplo, ampliássemos a busca para a expressão “educação física escolar” ou “educação física escolar e gênero” os resultados, certamente, seriam mais abrangentes do que os por nós encontrados. Porém, fugiriam dos objetivos centrais desta dissertação.

Assim, inserimos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a expressão entre aspas. Encontramos os seguintes resultados:

**Quadro 1** - Expressão utilizada na biblioteca digital do IBICT

Palavras-chaves	Quantitativos de trabalhos
“Gênero e Educação Física”	06

Fonte: Autoria própria, outubro 2019

Para detalharmos os trabalhos encontrados, elaboramos o quadro a seguir.

**Quadro 2** – Resultados das buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBCT)

ANO DA DEFESA	TIPO	TÍTULO	PROGRAMA	REGIÃO	AUTOR(A)
2018	Dissertação	As relações de gênero na educação do corpo	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Goiás, GO	Kelly Cristiny Martins Evangelista
2014	Dissertação	Perform (atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina, SC	Julia Mara Pegoraro Silvestrin
2011	Dissertação	Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal de Pelotas, RS	Ana Aparecida Esperidião Constancio
2008	Dissertação	Os sentidos de gênero em aulas de educação física	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Estadual de Campinas, SP	Simone Cecília Fernandes
2001	Dissertação	Gênero e educação física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, SC	Agripino Alves Luz Junior
1998	Dissertação	Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, MG	Helena <u>Altmann</u>

Fonte: Autoria própria, outubro 2019

Numa segunda busca, realizamos a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando a mesma expressão. Fomos direcionados a quatro trabalhos.

**Quadro 3** – Palavras-chaves utilizadas na ferramenta de busca no sítio eletrônico do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Palavras-Chaves	Quantitativos de trabalhos
“Gênero Educação Física”	04

Fonte: autoria própria, outubro 2019.

Os resultados estão listados no quadro a seguir. No quadro detalhamos apenas duas das quatro pesquisas encontradas, pois os trabalhos de Ana Aparecida Esperidião Constância e Luz Agripino Alves Junior se repetiram nas duas bases de dados consultadas.

**Quadro 4** – Resultados das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

ANO DEFESA	TIPO	TÍTULO	PROGRAMA	REGIÃO	AUTOR(A)
2014	Dissertação	Gênero e educação física escolar: Limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Católica de Petrópolis, RJ	Leonardo Dias Ferreira
2003	Dissertação	O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física	Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho	Universidade Gama Filho, RJ	Cátia Pereira Duarte

Fonte: Autoria própria, outubro 2019

Todavia, do total de oito (8) trabalhos entre teses e dissertações, quando analisamos quais pesquisas tinham foco na formação de profissionais de Educação Física, preocupação evidenciada a partir de nosso objeto de estudo, menos referências são contabilizadas. Com essa preocupação em mente, refizemos buscas nessas duas plataformas, com as palavras “Educação” e “Gênero”, separadas. Após a leitura dos títulos dos trabalhos apresentados, encontramos mais três (3) pesquisas que se alinhavam ao nosso interesse.

**Quadro 5-** Revisão de Buscas no BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações

ANO DEFESA	TIPO	TÍTULO	PROGRAMA	REGIÃO	AUTOR
2017	Dissertação	EaD em Educação Física: Formação, Gênero e Inserção no mercado de trabalho'	Programa de Pós-graduação em Educação	Centro Universitário Moura Lacerda Ribeirão Preto, SP	Luis Fernando Correia
2017	Dissertação	PIBID DE Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual de Maringá, PR	Brenda Zarelli Gatti
2016	Tese	Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas, SP	Renata Pascoti Zuzzi

Fonte: autoria própria, outubro 2019

Elaboramos também um sexto quadro para destacar o quantitativo de pesquisas encontradas para visualizar os anos em que foram defendidas nos respectivos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao dirigirmos nosso olhar para o quadro representativo de teses e dissertações, notamos que a produção de dissertações entre os anos de 1998 a 2018 variou de 0 a 2 dissertações por ano, sendo que, na maioria dos anos, foi publicado o quantitativo de

uma dissertação. Os anos com maior publicação foram 2014 e 2017. Já, a tese encontrada data do ano de 2016. Isso com base nos termos e expressão utilizadas para as buscas.

**Quadro 6** – Dissertações de Mestrado e teses de Doutorado por ano de defesa

ANO/DEFESA	1998	2001	2003	2008	2011	2014	2016	2017	2018	TOTAL
Dissertações	01	01	01	01	01	02	-	02	01	10
Teses	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
<b>Total</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>11</b>

**Fonte:** Autoria própria, outubro 2019

Em seguida, apresentaremos um breve resumo de cada pesquisa encontrada, com seus respectivos objetivos e principais resultados alcançados. A priori, percebemos que poucos trabalhos, embora sistematizem Gênero e Educação Física, abordam a formação profissional. Quando o fazem, destacam a formação de professores e professoras, ou seja, focam na habilitação Licenciatura.

Para uma melhor análise, resolvemos categorizar os trabalhos encontrados em três grupos: 1) Gênero e Educação Física Escolar; 2) Gênero e formação de professores de Educação Física; 3) Gênero, formação de professores de Educação Física e prática profissional.

Na análise da categoria 1, “Gênero e Educação Física Escolar”, apresentamos os trabalhos a seguir. A dissertação intitulada “Relações de Gênero na educação do corpo” de Kelly Cristiny Martins Evangelista (2018) atenta sobre o dever da escola na formação de identidades de gênero, a partir de entrevistas semiestruturadas com dez professoras de uma escola pública. Os resultados apontaram que a maioria das professoras acredita que a escola tem pouca responsabilidade sobre questões de gênero, evidenciando a precária formação que tiveram para atuar na educação sexual de seus alunos.

“Os sentidos de gênero em aulas de educação física”, de Simone Cecília Fernandes (2008), teve como objetivo investigar as questões de gênero numa escola de educação básica da rede estadual de Campinas-SP, durante as aulas de Educação Física. Mostrou como resultado que nas interações entre os alunos não se demarcaram fronteiras nos relacionamentos de gênero entre meninas e meninos.

O trabalho “Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul” de Ana Aparecida Esperidião Constâncio (2011) apresenta como objetivo analisar as fusões de turmas, masculinas e femininas nas aulas de Educação Física durante o governo de Yeda Crusius (2007 a 2010), no estado do Rio Grande do Sul.

Apresentou como resultado que os discentes demonstram preferência pelas turmas separadas por sexo, tendo resistência ao modelo de turmas mistas. A pesquisa destacou também que as políticas adotadas na gestão de Yeda Crusius impactaram negativamente nas práticas pedagógicas dos professores, no cenário escolar do estado.

“Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física”, de Helena Altmann (1998) teve como objetivo principal entender as relações entre meninos e meninas nas construções das relações de gênero. Analisou as relações estabelecidas entre alunos de quinta série de uma Escola Municipal de Belo Horizonte MG. Ficou constatado pelo resultado da pesquisa que conflitos, ameaças, controle e exclusões faziam parte do cotidiano das aulas por meio de relações de gênero, impactando na ocupação dos espaços escolares entre meninos e meninas, nas polarizações de habilidades motoras observadas e na manifestação de força física durante as atividades.

“Gênero e Educação física escolar: limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes”, de Leonardo Dias Ferreira (2014), apresenta como o seu objetivo principal verificar a possibilidade de o esporte ser problematizado pelas questões de gênero, dialogando com diversos autores da Educação Física Escolar. O resultado demonstrou que existem diversas maneiras de participar das aulas que podem romper com as práticas que impõem fronteiras de gênero. Uma das estratégias foi utilizar os conflitos que apareceram durante as aulas mistas como oportunidade para intervenção, por parte do professor, para reflexões e discussões com os(as) alunos(as).

O estudo intitulado “O Discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física” de Cátia Pereira Duarte (2003) reflete sobre as oportunidades desiguais no cotidiano das aulas de Educação Física, quando as oportunidades são generificadas em escolares do 4º ciclo, em escolas municipais do Rio de Janeiro. A pesquisa evidenciou a exclusão das meninas na quase sua totalidade, quando suas habilidades não se aproximam das habilidades esperadas para o gênero masculino.

“Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física”, de Julia Mara Pegoraro Silvestrin (2014) apresentou como objetivo principal o estudo das práticas corporais na Educação Física e na reprodução de estereótipos da feminilidade e masculinidade na égide da heteronormatividade de gênero. Mostra que, nesse regime, alguns sujeitos são inteligíveis, outros se relegam a abjeção. A autora utilizou o conceito de gênero como categoria de análise fundamentada historicamente, que nomeiam os aspectos anátomo-fisiológicas para interpretar as diferenças sociais.

Em relação à 2ª categoria, “Gênero e formação de professores de Educação Física”, a dissertação intitulada “Gênero e Educação Física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?” de Agripino Alves Luz Junior (2001) teve como objetivo principal analisar a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre gênero e estudos feministas, produzidas entre os anos de 1980 a 1990. Ficaram evidenciados avanços no tratamento das pesquisas sobre as questões de gênero, mas nas questões teórico-metodológicas revelaram incompatibilidades entre si, revelando diversos equívocos. O pesquisador argumenta que na análise de diversas pesquisas acadêmicas alguns conceitos que foram usados e tratados como equivalentes não traziam os mesmos significados.

A dissertação intitulada “PIBID de Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es” de Brenda Zarelli Gatti (2017) teve como objetivo verificar de que forma os pibidianos entendem gênero e sexualidade e as dificuldades encontradas para lidar com preconceitos de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física, nos programas institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física na Universidade Estadual de Maringá-PR. Nesse estudo, conclui-se que foi possível elaborar algumas propostas de brinquedos e jogos pautados como instrumentos no combate ao preconceito para as séries finais do ensino fundamental, dentro e fora dos muros da escola. A autora relatou na conclusão do seu estudo que, baseada nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, percebeu que os coordenadores do subprojeto de EF/UEM raramente discutiam nos encontros questões pertinentes às temáticas de gênero e sexualidade.

Na categoria 3, “Gênero, formação de professores de Educação Física e prática profissional”, a dissertação “EaD em Educação Física: Formação, Gênero e Inserção no mercado de trabalho”, de Luís Fernando Correia (2017), elenca como objetivo principal investigar a formação de estudantes em Educação Física sobre gênero no contexto educacional da Educação a Distância (EAD) e as possibilidades de inserção desses estudantes no mercado de trabalho. A pesquisa demonstrou que os estudantes estão conscientes sobre as desigualdades de gênero existentes no ambiente escolar. Sabem lidar com as questões em seu cotidiano e não sofreram discriminações no contexto de sua formação. E que EAD impactou positivamente as reflexões dos estudantes no que concerne aos conhecimentos adquiridos para exercer suas profissões. Na formação em EAD, as questões de gênero e a inserção no mundo do trabalho se fundamentaram como base e princípios norteadores para as respostas dos sujeitos da pesquisa. Verificou-se com a pesquisa que os participantes se conscientizaram sobre a discrepância das relações de gênero em múltiplas circunstâncias na escola e se encontravam realizados com sua participação no mundo do trabalho.



A única tese encontrada, intitulada “Gênero na formação de professores/as de educação física: da escolha à atuação profissional”, de Renata Pascoti Zuzzi (2016), teve em seu objetivo a preocupação de relacionar as experiências de estudantes de Educação Física vividas na infância e na educação escolar, para nortear a escolha de uma profissão. Também, verificar como esses momentos e experiências foram tratados na educação superior em Educação Física. Concluiu que se os estudantes não avançarem em saberes na perspectiva da desconstrução de gênero na infância e na escola e que na formação superior será difícil encontrar docentes críticos e reflexivos no trato com o multiculturalismo.

Podemos destacar como demonstram os dados, que quando se faz o levantamento de trabalhos acadêmicos sobre gênero na formação superior em Educação Física, os resultados ainda são escassos. A maioria dos trabalhos, quando mencionam o termo gênero, parecem se remeter apenas ao universo da formação em Licenciatura. Poucos citam o Bacharelado e, mais raro ainda, são os que se envolvem em discussões sobre gênero e mercado *fitness*, políticas públicas de lazer e esportes de alto rendimento, pensando a formação em Educação Física para atuação nesses espaços.

Dos onze (11) trabalhos analisados, a grande parte das pesquisas, sete (7), é sobre Educação Física escolar. Do total de pesquisas encontradas, duas (2) discutem formação acadêmica e outras duas (2) dão destaque à formação para preparação para o mundo do trabalho.

Quando aproximamos a análise das pesquisas encontradas do nosso objeto de estudo que é a formação em Educação Física através da problematização de estudantes sobre Gênero e preparação para o mundo do trabalho, notamos que poucos estudos apresentam essa temática.

Pela análise realizada, inferimos que pouco se discute sobre gênero na formação para lidar com o esporte, academias de ginásticas, tatames, quadras e outros espaços de atuação do profissional da Educação Física, para além do escolar. Enfatizamos que apenas os estudos de Correia (2017) e Zuzzi (2016) contemplam o objeto da nossa pesquisa.

Os dados aqui socializados sinalizam para a relevância de nossa pesquisa que está focada nas discussões sobre a formação docente das/dos profissionais de Educação Física, almejando contribuir para a diminuição da prática da discriminação e do preconceito no que concerne às identidades de gênero, à prática da exclusão e a formação de profissionais que compreendam as dinâmicas socioculturais que transpassam o exercício profissional na área.

## SEÇÃO I - GÊNERO E EDUCAÇÃO

A Seção I apresenta ao leitor uma discussão sobre Gênero, definindo seu conceito e seu impacto na área da Educação. Dessa forma, foi dividido em duas subseções.

O item 1.1 trata sobre a apresentação conceitual de Gênero e sua origem vinculada ao movimento feminista. Já o item 1.2, apresenta a relação que o conceito de Gênero mantém com a área da Educação.

### **1.1 Mas, afinal, o que quer dizer o conceito de gênero?**

Em tempos modernos, o foco mais urgente da sociedade deveria ser a busca pela justiça social e pela equidade na construção das relações. Esse desafio não se faz de uma hora para outra, nem de forma desarticulada de uma leitura crítica, política e cultural sobre os impactos dos diferentes marcadores sociais de desigualdades, tais como classe social, cor, etnia, gênero etc., no contexto das relações humanas.

Nesse sentido, gênero e Educação teriam que caminhar juntos, numa completa simbiose, na medida em que sua problematização pode contribuir para avançar na contramão de normas intolerantes, constrangedoras e discriminatórias que procuram desestabilizar e arrancar dos sujeitos os direitos à diferença e à diversidade.

Quando abordamos o conceito de gênero na educação podemos compreendê-lo de diversas maneiras. Para os propósitos dessa investigação assumimos o conceito de gênero a partir dos postulados de Judith Butther, Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer.

No que se refere à definição conceitual de 1990, para Judith Butler (2003), Gênero é uma estilização performatizada do corpo a partir de um conjunto de repetições de gestos ou de atos da esfera social, que produz diferentes significados nas relações de poder. Em muitos contextos, essas normas coíbem e colocam em risco quem foge dos padrões. Assim, quem rompe com os processos de hierarquia e rotulação da cultura engendrados sob os pilares do heterossexismo institucionalizado socialmente nos discursos, acaba por ser marcado socialmente como uma espécie de sujeito de “segunda categoria” De acordo com Louro (1998) para se conceituar gênero é preciso deixar lado a interpretação fundamentada em aspectos biologizantes na forma de diferenciar meninas e meninos. E trazer um novo viés na maneira de compreender gênero como um processo de construção cultural, da história e social.

Essas construções de discriminação sócio históricas reforçam os estereotípicos impostos pela cultura que estabelece regras e acordos que definem o comportamento para meninas e meninos.

Segundo Lane (2006), na família, por exemplo, comportamentos e normas são apresentados e compõem uma cartilha de relação de poder a ser seguida pelos filhos e pelas filhas. Esses comportamentos culturais que são aprendidos nas relações com os membros da família fazem parte de uma construção coletiva de papéis a serem desempenhados.

Para Paim e Strey (2007), os “papéis sociais”, tais como desempenhar tarefas naturalizadas para homens e mulheres, impostos pela cultura, se tornarão um guia para ser seguido na vida adulta. E esse guia norteará os discursos dominantes, principalmente no que tange aos comportamentos de meninas e meninos em enxergar o que é masculino ou feminino.

Para Bento (2011), esses comportamentos são estimulados com base nas diferenças fundamentadas no determinismo biológico. Tais características são instituídas no seio das famílias e são baseadas nos padrões heteronormativos e patriarcais, condicionando os meninos e meninas a assumirem “papéis” “ditos” adequados para seu sexo biológico.

A partir daí, cria-se um mundo generificado, naturalizando as práticas para meninos e meninas. “Azul é para meninos, rosa é para meninas”, “para os meninos futebol, para as meninas bonecas”, “meninos não cruzam as pernas assim”, “esse esporte não é para meninas”, “homens não choram”. Esses processos sociais demarcam espaços, classificam silenciosamente os territórios e os ambientes em que as crianças podem atuar e compreender o meio onde atuam (PAECHTER, 2009).

A diferentes formas dos meninos e meninas viverem como masculinos e/ou femininos nos colocam a pensar sobre o biologicismo como um fenômeno reducionista, ampliando nossos olhares para a concepção social. Como nos propõe Meyer (2005) ao mencionar gênero:

O conceito de gênero enfatiza a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida. (MEYER, 2005, p. 17).

A partir da ideia de gênero como conceito relacional, algumas teóricas problematizaram tais relações de desigualdades entre os gêneros (LOURO, 1997; SCOTT, 1995). Essas estudiosas, em consonância com a proposta deste estudo, esclarecem que o conceito de gênero enfatiza a produção sociocultural dos significados sobre masculinidades e feminilidades. Destacam que analisar as relações de gênero a partir de uma construção social, cultural e política não significa negar as particularidades biológicas entre os sexos, mas enfatizar a construção social em torno dos significados atribuídos a homens e mulheres. Além de considerar a categoria de análise do gênero como um constructo social, é imprescindível problematizar como o pensamento moderno tem caracterizado o masculino e o feminino em tempos atuais, o que muito nos instiga a questionar a aparente naturalidade em que homens e mulheres são considerados como “entidades” completas, dicotômicas e opostas.

Louro (1997) alerta para os perigos dessas dicotomias, pois elas produzem hierarquizações e as desigualdades. Já Scott (1995) atenta para a importância de se desconstruir tal oposição binária masculino-feminino, entendendo que essa oposição sinaliza polarizações de identidades (homem x mulher). Desconstruir, desnaturalizar, seria desfazer essa lógica e compreender que um gênero não só depende do outro, mas também o contém, e que as contraposições são construídas culturalmente.

[...] oposições binárias, ao invés de fixas, são vistas como interdependentes e tendo seu significado derivado do contraste que é estabelecido. A luz de Derrida, segundo Scott, a própria antítese igualdade-versus-diferença oculta a interdependência dos dois termos, uma vez que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. (SCOTT, 1988, p. 37).

Posto isso, é importante compreender como a história das mulheres contribuiu de maneira significativa para os estudos de gênero ao questionar as relações de poder relativas aos homens e mulheres. Trouxeram para discussões temas deixados à sombra social e que deram ancoragem histórica e política para pesquisadoras e pesquisadores apresentarem o debate da temática para a família, para a escola, a universidade, no trato das profissões e estudos acadêmicos.

Nessa perspectiva, o conceito gênero emerge no bojo das discussões da história das mulheres a partir de meados das últimas décadas do século XIX (LOURO, 1997; SCOTT, 1995). É tema recorrente em diferentes espaços, dentre eles, o acadêmico, que produz um significativo acervo bibliográfico, articulando gênero a uma série de temas emergentes que impactam as relações sociais e políticas do mundo atual, principalmente quando trazem para o debate a questão da legitimação de direitos sociais de grupos historicamente marginalizados.

Bandeira e Melo (2010) destacam que nesses temas emergentes, o feminismo sai para a rua em busca de se instrumentar legalmente e contestar verdades antes nunca contestáveis. Mulheres organizadas juntas, bradando, questionando, fazendo denúncias em ambientes permeados de práticas sexistas. Lutavam pelo direito de votar e contra a inferiorização da mulher. Também pelo protagonismo da representatividade política das mulheres e condições de igualdade aos homens.

Para Scott (1995), nessas denúncias, vozes feministas de inconformismo emergem na tentativa de subverter e romper com normas e perturbar certezas, para dar às relações entre mulheres e homens um caráter mais social. A luta das mulheres teve um significativo impacto na mudança de interpretações sobre as desigualdades de gênero.

Para Louro (1997), ao falar em gênero, é necessário enfatizar as lutas históricas das mulheres contra a discriminação e invisibilidade, que eclodiu na segunda metade do século XIX. Registradas na literatura como ondas, a trajetória desses enfrentamentos se estende desde o movimento sufragista, na primeira onda do movimento feminista nascido nos Estados Unidos e diversos países da Europa, até a terceira onda do feminismo.

O grande esforço da primeira onda do feminismo foi de questionar, refletir, procurando desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina [...] tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental e democrática da igualdade política entre os sexos. (MATOS, 2008, p. 338).

A segunda onda do feminismo aconteceu no transcorrer da década de 1960. Mulheres acadêmicas, entre elas Simone de Beauvoir, Bete Friedam, Kate Millet e Germaine Greer, foram protagonistas ao dar fundamentação intelectual para demonstrar que não são as diferenças biológicas as responsáveis pela construção de desigualdades entre homens e mulheres, mas sim o contexto social (SANTOS, 2016).

Nesse movimento, precisou-se elaborar um conceito operacional (em termos de pesquisa), que pudesse explicitar que são os significados produzidos sobre os corpos os reais responsáveis pela construção de hierarquias e assimetrias entre o considerado como masculino e feminino (LOURO, 1997; SCOTT, 1995). O termo gênero é ressignificado pelo movimento para se opor à ideia biológica de sexo. Dessa maneira, como expõe Louro (1997), ao se conceituar gênero, é necessário levar as discussões sobre as desigualdades entre homens e mulheres para o campo social.

No Brasil, essa fase do movimento em defesa da equidade entre homens e mulheres nasceu no bojo do regime militar, em 1970. A frente de contestação das mulheres se voltava

contra a opressão patriarcal, o militarismo e a hegemonia do gênero masculino em relação ao feminino (RIDENTI, 1990). O mote da segunda onda do feminismo foi criado por Carol Hanisch e, na época, foi denominado de “O pessoal é político”.

As militantes encorajavam as mulheres a compreender aspectos de sua vida pessoal como profundamente politizados e submetidos a estruturas de poder injustas. Aliados a outros movimentos de defesa de grupos socialmente em desvantagem (como as classes trabalhadoras e a população negra), o feminismo da segunda onda era combativo e engajado. Grandes protestos acalorados e marchas por direitos ficaram associados à atuação do movimento nesse período. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 31-32).

A terceira onda<sup>2</sup> do feminismo é marcada pela abrangência do brado da interseccionalidade. Esta é pensada no viés de uma categoria teórica que abraça diversas formas de opressão, como gênero, raça, classe etc. Apresenta como traço marcante a discriminação de mulheres negras, mulheres lésbicas e a ótica pós-colonial e descolonial feminista. Vertentes de estudos que nos remetem a pensar gênero pelo viés de novos marcadores sociais, entre eles o do racismo (SIQUEIRA, 2015). Com dá destaque, Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Outra característica da terceira onda é a aproximação com a abordagem pós-estruturalista, representada nas vozes das autoras e do autor Judith Butler, Dona Haraway e Tomas Laquer (HEILBORN, 2017; SANTOS, 2016). O campo de pesquisas abordando as mulheres desloca-se para uma nova abrangência, caminhando rumo a pesquisas direcionadas às relações sociais entre os sujeitos que produzem diferenças por meio da linguagem.

Nesse sentido, esse campo encontrou terreno fértil nos estudos pós-estruturalistas, que fundamentaram teoricamente gênero numa categoria analítica (SCOTT, 1995). Para Amaral e Macedo (2005), na terceira onda do feminismo, o debate centra-se nos temas: desconstrução, identidade e diferença.

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que, a partir das considerações do Prof. Dr. Leandro Teófilo de Brito, em arguição junto à Banca de Defesa desta Dissertação no dia 26 de fevereiro de 2021, poder-se-ia problematizar que mesmo ao estabelecer a crítica interseccional ao conceito de gênero, a 3ª onda parece ainda que fixa os debates em torno de certa noção de "identidade". Tal crítica interseccional seria retomada e aprofundada a partir da 4ª onda do Movimento Feminista.

O desafio dessa fase do feminismo é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Nesta terceira fase do movimento feminista, observa-se intensamente a intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados nas universidades, inclusive em algumas universidades brasileiras, centros de estudo sobre a mulher, estudos de gênero e feminismo. (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649).

Conforme Rodrigues (2016), ainda se fala numa quarta onda feminista que envolve as discussões das pautas feministas e as mídias sociais. Segundo a autora a quarta onda feminista trouxe como metáfora, a alusão a uma onda onde navegam nela a mulher negra, as mulheres lésbicas, as prostitutas, as mulheres trans, representando resistência dessas mulheres ao patriarcado, ao capitalismo, a misoginia, o autoritarismo e o machismo. Somando-se a isso um brado contra os estratos de violência e discriminações estatais e políticas de subalternidade institucionais do pós-colonialismo. Rodrigues (2016) ressalta que as ondas vão e voltam, avançam e retrocedem, provocam calmarias e tempestades. A quarta onda veio, depois da tempestade da terceira e mais ameaçadora de todas as ondas, que com o passar do tempo, provocou uma calmaria dando sinais que o final do feminismo poderia estar próximo. A quarta onda eclodiu a partir dos riscos e ameaças de perda de territórios e avanços conquistados, como eram os desejos dos inimigos.

Na quarta onda, o movimento feminista traz o mote da interseccionalidade, na esteira contemporânea, adotando na mobilização o uso da tecnologia, das redes numa militância puramente digital, polarizando e questionando temas emergentes na luta contra as desigualdades sociais, de gênero, de classe e de raça. Trazendo as discussões através de uma imensa quantidade de publicações na mídia eletrônica e o acolhimento de todas as clivagens, dando legitimidade ao movimento feminista.

Apoiada nos recursos de infiltração em profundidade da mídia social, o movimento usa a internet, que amplia e facilita a propagação de ideias feministas. No bojo das redes sociais os protestos são construídos e compartilhados. Conforme Toledo (2017, p. 5)

As novas tecnologias de comunicação redimensionaram movimentos sociais, tanto em relação às formas de organização, quanto à acessibilidade. Para o feminismo, o mundo digital possibilitou a expansão e o acesso quase ilimitado ao seu discurso, empoderando ainda mais as mulheres, permitindo um novo lugar de fala. (TOLEDO, 2017, p. 5).

Ampliando o empoderamento das mulheres, o movimento feminista passa a dar destaque social à concepção de gênero em sua multiplicidade de significados produzidos historicamente em distintos lugares e universos (FELIPE; GUIZZO, 2004). Contestando que



as diferenças biológicas não podem ser mais os únicos marcadores de distinções entre os sujeitos, entendem que a cultura e os aspectos sociais têm significados na construção e na diferenciação do que é “ser” macho ou fêmea.

Assim, gênero, como categoria de análise, até a década de 1980, mesclou a força do dualismo, determinado pelo sexo e gênero, sexo para natureza e gênero para a cultura. Teve visibilidade histórica no final do século XX, antes disso, se colocou longe dos estudos e ideias sociais, em um período compreendido entre o século XVIII até o princípio do século XX.

A partir da terceira onda, a contemporaneidade do feminismo na ciência deu às mulheres significância especial no espaço acadêmico nos EUA. No período de três décadas, elas saltaram de 8% para 35% na aquisição de títulos de doutorado em ciências naturais. De 1970 para cá, mulheres se tornaram mestras e doutoras, assumindo cadeiras nas principais universidades (KELLER, 2004).

De acordo com Sanders (1999), as ondas do feminismo trouxeram grandes contribuições culturais, políticas e sociais para o enriquecimento da ciência. Ao pensar gênero sob a clivagem da teoria social, os princípios da análise no plano biológico para separar as pessoas pelo sexo perdem importância para classificar as relações por desigualdades sociais por gênero.

Segundo Cruz (1999), quando a filosofia volta seu olhar para as rupturas epistemológicas, as concepções de gênero adquirem importância relevante para as ciências e educação. Isso, quando suas preocupações tratam de reconhecer a dimensão das desigualdades nunca antes trabalhadas.

Os estudos das temáticas de gênero trouxeram importantes subsídios para o debate acadêmico. Significativas contribuições foram ofertadas para a educação, no sentido de sensibilizar as pessoas para os diferentes sentidos do exercício do viver e dar sentidos a suas identidades.

Segundo Berenice Bento (2017), as discussões sobre o tema gênero ganham força e organização na tessitura social brasileira. Apesar das reações adversas de uma sociedade conservadora, o debate nas universidades, nas salas de aula, ganhou relevância e impactou as políticas públicas, na forma do reconhecimento da necessidade da aprovação da lei do feminicídio, sob o nº 13.104 de 9 de março de 2015. Essa Lei dá proteção às mulheres, contra a violência e a discriminação.

Além disso, nas universidades e centros de pesquisas, os estudos se consolidam no entorno das temáticas de gênero, discutindo feminicídio no chamado “estudo das mulheres”.

Mas, apesar do discurso de proteção à mulher ter ganhado força nos últimos 40 anos, as mulheres continuam sendo agredidas e assassinadas.

Segundo Prado (2017), os estudos de gênero também potencializaram um pensar crítico sobre a teoria *queer*, questionando as operações sedimentadas através de uma trama discursiva que visa nomear identidades universais através de mecanismo de controle sobre os corpos. Como também contestaram discursos religiosos, médicos científicos, jurídicos, todos eles procurando enquadrar corpos e instituindo a heterossexualidade como princípio verdadeiro de identidade.

Ainda, segundo o mesmo autor, isso nos remete a pensar em Foucault (2012), quando discute sobre os perigos da materialização, nas identidades, dos princípios rígidos das políticas de assujeitamento e estratégias de poder e subversão.

O conceito de gênero também nos dá permissão a um pensar em ampliar as discussões sobre o estudo das masculinidades, que contribuem para os estudos sobre os homens.

No espaço de tempo compreendido entre os séculos XX e XXI, a metamorfose da identidade masculina ganha contornos vorazes. Diferentes protótipos de macho transitam entre o “duro” e o “doce”, trazendo momentos de crise. Cresce o debate pautado na crise das masculinidades, nas interpretações da visão da produção de normas e a visão pós-estruturalista, na construção de identidades sexuais (FORTH, 2013).

A visão de produção de normas de masculinidades estruturada numa interpretação conservadora resgata os fundamentos sócio institucionais e a visão pós-estruturalista se fundamenta em desvelar o sentido ambíguo e as incompatibilidades dessas normas.

Segundo Forth (2013), enquanto a visão de produção de normas da masculinidade nomeia os aspectos do termo a visão machista, ligado ao patriarcado e a dominação e obsessão pelo poder, a pós-estruturalista refere-se às masculinidades no esforço da luta contra as ambiguidades, contradições de desenvolvimento de normas. Colocando-se distante de qualquer protótipo científico ou social.

Dessa forma, é importante entender como as relações de gênero são recorrentes quando trazemos para as discussões as diferenças percebidas entre os sexos, para repensarmos as relações sociais e de poder. Nesse sentido, para a próxima discussão no item 1.2, aproximaremos o conceito de Gênero com a área de Educação.

## **1.2 O conceito de gênero e sua operacionalidade para as pesquisas na área da Educação**

A Educação, muitas vezes, prescreve normas de gênero fixas e binárias. Ao invés de

romper com essas normas, as reforça, naturalizando os padrões de gênero nos espaços sociais e educativos, produzindo sujeitos a fim de que estes adotem posturas generificadas. Isso é visto na organização de filas, no uso dos banheiros, na divisão de espaço escolar, em que meninos e meninas vão atuar, separados pela ideia do biológico.

O movimento da sociedade civil, nos últimos anos, vem produzindo e constituindo novos direitos, na defesa e no respeito às diferenças e pela superação das desigualdades. Quando estudamos e trabalhamos do ponto de vista educacional, dos seus indicadores, as desigualdades estão claramente marcadas, no tratamento desigual destinado às faixas etárias, nas questões de gênero, de etnia e raça, nos grupos vulneráveis, o rural, o urbano. Temos que mostrar que o educando, o estudante, tem cor, tem sexo, um lugar social em que ele está inserido, além de sua condição de classe social. (HADDAD; GRACIANO, 2006, p. 5).

O conceito de gênero no protagonismo de pesquisas no contexto educacional brasileiro é relativamente novo. As pesquisas começaram a ser publicadas a partir do ano de 1995 (artigos, teses e dissertações) (MOTTA-ROTH et al., 2008).

Algumas delas sofreram influência da historiadora estadunidense Joan Scott. Suas pesquisas foram difundidas no Brasil por Guacira Lopes Louro (1999, 2003, 2006), que deu ênfase histórica ao gênero na produção do conhecimento, como categoria analítica, com destaque no pós-estruturalismo, ao analisar os corpos de forma social e política no cotidiano da escolaridade.

Também é importante destacar as contribuições atuais dos estudos de gênero à educação, no protagonismo da pesquisadora e filósofa estadunidense Judith Butler (2003), na esfera da diversidade sexual, trazendo os estudos feministas para o campo das discussões das identidades cunhadas na determinação da matriz heterossexual (VIANNA, 2012).

No que se refere às aproximações entre o conceito de gênero e a educação escolar, alguns autores e autoras nos provocam a atentar para a importância de se discutir o tema durante o processo de formação (LOURO, 1999; PRADO, 2010; SANTOS; SILVA et al., 2017a). A questão de gênero emerge na esfera educacional e é tema que chega com força e urgência em diferentes níveis e modalidades da educação.

Segundo André (2012), é importante destacar Educação como área de produção de conhecimento, ampliando a visão acadêmica. Propondo possibilidades de enxergar o professor não como um técnico replicador de programas propostos por especialistas. Mas, ao contrário disso, como um professor comprometido com reflexões que perpassam sua prática, estabelecendo mudanças em suas ações, mudanças estas baseadas nessas reflexões. Efetivamente, uma Educação aberta a questionamentos e discussões, contrariando a visão de

alguns que enfatizam o conhecimento como hermético e definitivo. Uma Educação para ir além de maneira provisória, atemporal e aberta (ANDRÉ, 2012).

Mapeando dissertações de mestrado no período de 1990 a 2000 que abordam as questões de gênero, Jardim (2003) chama a atenção sobre a escassa produção de estudos sobre gênero na Educação. Todavia, ressalta que as pesquisas estão em expansão desde a década de 1970.

Por outro lado, César (2009) e Louro (1997) afirmam que educação, gênero e sexualidade têm “berço” na escola. Tais teóricas, alinhadas ao aparato epistemológico da proposta de nosso estudo, destacam a importância de se construir e reconstruir novos significados sobre gênero e sexualidade, do ponto de vista histórico, político e cultural (e não mais, apenas, biológico), e enfatizam a importância de se investigar tais questões nas pesquisas da área da Educação.

As teóricas acima destacadas apontam tanto para a urgente necessidade de investigação sobre as relações de gênero nos espaços escolares, quanto destacam a necessidade de preparação dos profissionais que atuam nessas escolas em lidar com essas questões.

Vários estudos já tematizaram essa necessidade. Prado (2010) argumenta que, apesar de saber que a legislação educacional apresenta documentos e programas que asseguram a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, o simples fato de abrir o debate acerca dos temas parece provocar incômodo. Segundo o autor, a escola deveria se valer de suas potencialidades educativas, explorando a interação pedagógica a partir das diferenças e singularidades entre os estudantes, e desenvolver ações que problematizem normas e valores sociais que tendem a normatizar diferentes formas de comportamento e estéticas de vida.

Prado (2017) nos instiga a refletir sobre o gênero como um dispositivo histórico que produz corpos atendentes a determinados padrões de normalidade. Esse dispositivo é amplamente acionado pelos discursos escolares e contribui para afastar estudantes que não se enquadram nos modelos de masculinidade ou feminilidade hegemônicos, das práticas corporais.

Todavia, a visibilidade da discussão também gera reações contrárias à abordagem da temática nos espaços escolares. Tanto o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quanto os planos municipais elaborados a partir dele excluíram as expressões gênero, igualdade de gênero, diversidade sexual e sexualidade de seus documentos. Ora, essas deliberações do PNE em não considerar as relações sobre gênero no interior da escola estão na contramão do aparato teórico descrito nesta pesquisa. Se a escola produz, reproduz e

legítimas relações de desigualdade de gênero e se, em decorrência disso, sujeitos desse ambiente escolar estão sendo oprimidos, desconsiderados e podem ser vítimas de preconceitos e discriminações, seria justamente esses espaços os locais onde mais se deveria problematizar as relações de gênero, principalmente com aqueles responsáveis por sua composição.

No documento da Comissão Nacional de Educação (CONAE, 2010), vem a constatação de que a escola, por diferentes mecanismos tidos como pedagógicos, mascara a profundidade das desigualdades, fugindo da problematização de discutir as diferenças de classe, gênero, etnia e raça.

No que se refere à produção social do preconceito contra corpos que fogem dos modelos de feminilidade ou masculinidade considerados como “apropriados” para fêmeas e machos da espécie humana, percebemos o estabelecimento de diferentes formas de violência entre pares. Nessa ordem, os comportamentos homofóbicos estão presentes nas mais diferentes esferas da sociedade, são manifestações contrárias à diversidade e à livre expressão dos corpos. O conceito homofobia nos remete a pensar em diferentes formas de emoções negativas, tais como: ódio, desprezo, desconfiança, quando se trata de lidar com a homossexualidade. Todavia, prefiro referir-me ao tema falando de um conjunto de credenciais adotado pela heteronormalidade, que discrimina as expressões sexuais que destoam das normas de gênero padronizadas na direção do sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2003).

Junqueira (2007) destaca que a homofobia, quando apresentada como fenômeno relacionado às relações de gênero, na maioria das vezes, se apresenta de forma disfarçada e que o foco principal são os homossexuais. O grupo gay da Bahia (2012) coloca o Brasil em primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos homofóbicos, totalizando 44% dos assassinatos de todo o planeta. O machismo também pode ser considerado como um dos fatores que produzem a abjeção aos corpos que destoam dos gêneros hegemônicos.

Castañeda (2006) ressalta que o machismo é parte estruturante das relações sociais e está presente nas ações, nos gestos, silêncios, proibições, agressões e indiferenças, nos quais o homem se apoia para discriminar a mulher. Isso se faz a partir do cultivo de uma lógica social de exclusão do considerado como feminino e sobreposição pela força e virilidade.

Quanto ao cenário educativo, quando a formação superior é pensada, visualizamos sua importância como um pilar no qual se assentará toda fundamentação preparatória para a carreira profissional. Formação esta que, aos olhos da utopia, nunca abrangerá os desafios de cunho teórico-científico, nem tampouco os das relações humanas.

No contexto das relações humanas, acolher a diversidade e problematizá-la na formação inicial de futuros profissionais de qualquer área de conhecimento é colocar os

alunos frente a um grande desafio. As IES deveriam reconhecer essa importância, trazendo para o interior de seus muros discussões sobre os temas gênero, diversidade e desigualdade, que são essenciais à conexão com o mundo pós-moderno para formar cidadãos e cidadãs críticos e responsáveis.

De acordo com Metzner (2014, p. 641):

Os cursos voltados à formação de professores, assim como a estrutura curricular, não podem ser pensados de forma isolada e desconectada. Por isso, é necessário discutirmos e refletirmos a respeito de questões relacionadas às contribuições das metodologias problematizadoras no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura em educação física, visando à melhoria da qualidade desses cursos de graduação, tanto na dimensão profissional quanto na acadêmica.

Para isso, segundo alguns/algumas pesquisadores/as (CORREIA, 2017; DEVIDE et al., 2016; DORNELLES; WENETZET; SCHWENGBER, 2013; MEYER, 2013; NICOLINO, 2018) que nos seus estudos nos remetem a pensar em gênero na formação superior, essas discussões existem, mas precisam avançar para ganhar espaços nas IES.

A formação de professor falha porque só atenta para o caráter tecnicista, na forma de transmitir conhecimentos. Outros saberes precisam ser discutidos para construir a identidade dos futuros professores, entre eles os saberes da formação profissional, saberes da experiência, saberes curriculares e os saberes disciplinares (TARDIF, 2004).

Segundo Britzman (1995), é imprescindível que as universidades e os sujeitos que compõem o currículo reflitam sobre os jogos de poder que naturalizam gênero no espaço acadêmico. O silêncio e a ausência das discussões desses temas levam os estudantes a reproduzirem, no espaço acadêmico e no exercício da profissão, ideais comprometidas com desigualdade e discriminação.

Por carregar “neutralidade” em sua concepção, o currículo do ensino superior, segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), é organizado e produzido ideologicamente de acordo com crenças de quem o produz, podendo tornar os espaços educativos, dentre eles o universitário, em territórios abundantes de discriminações de gênero, intolerância e violência.

Nessa direção, segundo a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, já em vigor desde 2017, torna-se obrigatório que as IES tenham em suas matrizes curriculares, temáticas que abordem:

Conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação nas áreas de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira

de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Posto isso, as instituições formadoras de profissionais em Educação Física (Licenciados e Bacharéis) não podem continuar omissas ao descumprimento das diretrizes que norteiam os direitos humanos de discutir e problematizar gênero na formação profissional.

Nesse viés, é fundamental que a formação de profissionais da área da Educação Física se articule em três pilares: 1) Uma sólida formação acadêmica; 2) Habilidades profissionais para atuar no mundo do trabalho e; 3) Uma preparação orientada em conhecimentos e competências para lidar com as questões de gênero.

De acordo com Altmann (2015), Correia et al. (2017) e Saraiva (2005), a falta de disciplinas que contemplem gênero e diversidade, durante o processo de formação inicial em Educação Física, pode contribuir para a perpetuação de representações sexistas e generificadas por parte dos estudantes. Isso, tanto sobre a atuação futura dos graduandos enquanto profissionais, quanto para compreenderem o corpo como produto sociocultural, transpassado por marcadores sociais de diferenças.

Diante das discussões apresentadas sobre a importância da equidade de gênero na Educação para o desenvolvimento igualitário das relações sociais, apresentaremos, na Seção II, como as relações de Gênero transpassam a formação profissional em Educação Física.

## SEÇÃO II - GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Seção II apresenta ao leitor uma discussão sobre a representatividade social dos corpos na Educação Física e os debates sobre gênero na formação inicial das/dos profissionais.

O item 2.1, trata da educação dos corpos de meninos e meninas e as expectativas de suas representações corporais nas aulas de Educação Física, no esporte e em outros espaços sociais. O item 2.2, apresenta discussões sobre o conceito de gênero na produção acadêmica da Educação Física e as possíveis lacunas existentes nos estudos da formação superior.

### **2.1 Da educação dos corpos: expectativas corporais esperadas para meninas e meninos**

São diversos os espaços sociais que produzem e reiteram representações<sup>3</sup> de gênero. Dentre eles, tanto o contexto escolar e seus diferentes componentes curriculares como, por exemplo, a Educação Física; como em outros espaços sociais que ofertam, de forma sistemática, atividades corporais relacionadas à saúde e ao movimento, também podem ser analisados a partir do impacto que causam no processo de produção das identidades e estigmatização das diferenças de gênero.

As singularidades humanas, quando nomeadas e classificadas com a intenção de masculinizar ou feminilizar os corpos, instituem hierarquias sobre o considerado como “normal” ou “anormal” nas relações estabelecidas entre masculinidades, feminilidades e desempenho motor, estética corporal, aprendizado de gestos técnicos, expressão de sentimentos etc. Nesse sentido, caberia questionar até que ponto, durante o processo de formação inicial, estudantes de Educação Física são mobilizados para problematizarem as relações de gênero que afetam sua prática profissional futura? Como pensam o conceito e quais relações estabelecem entre ele e a construção de suas identidades profissionais?

Embora diversas singularidades possam ser observadas nos corpos, muitas delas são interpretadas pelo cultural e estabelecem posições específicas para a ocupação dos espaços sociais, sendo naturalizadas. Muito dessa interpretação sobre as singularidades humanas não deveriam ser consideradas como uma espécie de “consequência biológica”, pois, em uma análise mais pormenorizada, são facilmente reconhecíveis como construções socioculturais.

É nesse viés que o conceito de gênero se torna uma importante ferramenta analítica

---

<sup>3</sup> Representações são práticas de significações formatadas pela cultura nos sujeitos, que influenciam na construção de suas identidades.



para a área de Educação Física, pois as atividades corporais realizadas por meninos, meninas, mulheres e homens não são decorrentes de seus sexos. A ideia de que determinada atividade é “mais adequada” para determinado sujeito é uma construção que se processa nos espaços sociais.

Um exemplo a ser notado é quando do contato dos diferentes corpos nas atividades planejadas pelos professores(as) de educação física. Parece que nessas aulas predomina a aparição da masculinidade viril, agressiva e competitiva como a “mais adequada” para ser performatizada. Nessa trama e teias de diferenças que permeiam o universo escolar, tornam-se vulneráveis os considerados como diferentes e fora dos padrões: corpos gordos, muito magros, tímidos, não habilidosos, deficientes, meninas “masculinizadas”, meninos “efeminados” e corpos não heterossexuais (PRADO, 2014).

Historicamente, salienta Luz Júnior (2003), na área da Educação Física, os primeiros estudos sobre gênero no Brasil só vieram à tona no ano de 1980. Esses estudos focavam em aspectos como estereótipos, papéis sexuais e defendiam a formação de turmas mistas (meninas e meninos juntos) durante as aulas nas escolas.

Seguindo os passos de outras ciências entre elas, Sociologia, Antropologia Literatura e História, dos anos de 1980 e 1990, e do movimento feminista, a Educação Física brasileira começou a trazer para o debate os estudos de gênero, confrontando os aspectos biologicistas, anteriormente construídos (GOELLNER, 2005).

Isso se deu com aparição dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*. Junto a esses programas veio a publicação de livros, teses e dissertações. Devide et al. (2011) apontam que apesar dos estudos de gênero terem se consolidado e alcançado relevância na década de 1990, eles ainda apresentavam como foco o movimento feminista.

Os estudos ainda, na análise dos autores mencionados anteriormente, se valiam, de forma predominante, das perspectivas marxista, cultural e pós-estruturalistas, sendo categorizados em 07 (sete) temas significantes no contexto de gênero.

O primeiro deles dá destaque a Metodologia de ensino focado na Educação Física escolar, analisando a composição de turmas no formato de distribuição de aulas por gênero. No segundo tema os autores analisam os aspectos de inclusão e exclusão no processo relacional entre meninos e meninas no ambiente da escola nas questões relacionadas a força, habilidade e idade. No terceiro, notamos a inserção das mulheres nos esportes, trazendo uma reflexão de aspectos relativos a emancipação feminina na prática desportiva nacional. A influência da mídia na análise das representações de homens e mulheres em eventos esportivos, e a mulher vista na dualidade entre a beleza e a capacidade atlética, caracterizou a

quarta temática. Na quinta, o estudo ora analisado aborda uma análise do desempenho das mulheres nos cargos de comando dos esportes sob os olhares sexistas. O sexto tema, apontou como relevante o estudo do esporte na perspectiva de gênero, mencionando a existência de poucas pesquisas nessa área. Trouxe as pedagogias generificadas na forma de composição dos jogos e brincadeiras e as diferentes formas de praticar os esportes. Na sétima temática, os autores abordaram os estereótipos sócio históricos em relação as práticas esportivas, enumerando as discriminações geradas pelas expectativas das participações de homens e mulheres nas práticas esportivas (DEVIDE et al., 2011).

Todavia, muitos desses estudos apresentavam equívocos epistemológicos, analíticos conceituais e políticos. Esses equívocos, segundo Luz Júnior (2003) e Devides (2005), traziam incoerências no emprego de não situar gênero na forma analítica, e também não trazer a sua caracterização dentro de um aspecto histórico, político e na sua identidade constitutiva. Além das confusões do emprego dos termos sexo e gênero como sinônimos, também no uso de princípios de identidade sexual e identidade de gênero numa relação causa e efeito. E a restrição desses estudos a noções de papéis sexuais ou na confusão em diferenciar estudos de gênero de estudos das mulheres.

A partir destas reflexões, podemos enumerar algumas áreas de sombra nos Estudos de Gênero, que necessitam maiores reflexões: EF e o Esporte como espaços de construção das identidades de gênero; construção de identidades homoeróticas na EF e no Esporte; produção de sentidos nas imagens de homens e mulheres na mídia esportiva; estratégias de resistência às relações de hierarquização de gênero constituídas na EF e no Esporte; estudos sobre gênero e violência no esporte; e reprodução da hierarquia de gênero nos currículos de cursos de formação superior em EF. (DEVIDE et al., 2011, p. 96).

No que se refere à escola, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) salientam que as diferenças de gênero sempre foram causa de conflitos nas aulas de educação física. As experiências possibilitadas para meninos e meninas durante essas aulas podem instituir diferenças que serão compreendidas como sinônimo de desigualdades.

Em outro estudo, Altmann (2015) aponta que a Educação Física e o esporte podem produzir espaços de desigualdades baseados no gênero. Em muitos casos, as diferenças entre meninas e meninos nessas práticas são consideradas como “naturais” e enaltecem o campo esportivo como cenário para a atuação de homens.

No que se atina ao campo pedagógico, parece existir certa dificuldade de professores(as) de Educação Física mediar conflitos ancorados no gênero, durante suas atuações. Isso, talvez, pela dificuldade de refletirem sobre o quanto o termo constrói as relações possíveis de serem estabelecidas entre meninos e meninas durante as aulas. Muitas

vezes, essas relações, estabelecem a ideia de que determinados corpos não seriam “normais” nos espaços escolares.

Para Auad (2006), nos diversos caminhos propostos como linha pedagógica, a proposta didático-metodológica coeducativa é a que mais avança no debate na reflexão e materialização de gênero nas aulas de Educação Física. Para a autora a escola mista teria que ser pensada através de práticas democráticas, e para que isso aconteça será necessária formação profissional de educadores comprometidos com ações e práticas educacionais democráticas e igualitárias, cabendo ao educador promover atividades que superem as relações de dominação.

Jesus e Deivide (2006) destacam que é fundamental problematizar as construções culturais e as diferenças de gênero quando o desporto é local de convívio de homens e mulheres, e que assim seria possível minimizar conflitos de gênero entre os sexos. Ainda esclarecem que as aulas coeducativas são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades (JESUS; DEIVIDE, 2006).

Para Costa e Silva (2002), é simplista e problemático achar que apenas introduzir meninas no “ambiente masculino” pelo viés da coeducação, para conviverem juntos, legitimará igualdade e oportunidade a diversos saberes. Porque as diferenças não são apenas compreendidas pelos aspectos discriminatórios da biologia dos corpos, e sim da hierarquia histórica da sociedade que exalta o masculino em detrimento do feminino.

Muitos profissionais, entre eles futuros professores(as), não sabem como lidar com situações nas quais o gênero aparece como fator gerador de conflitos. Segundo Altmann, Ayoub e Amaral (2011), as práticas esportivas experimentadas durante as aulas de educação física, por exemplo, suscitam constantes intervenções docentes para enfrentar situações machistas, sexistas e homofóbicas que surgem.

Os estudos citados apontam para certa defasagem na formação inicial de profissionais da área da Educação Física sobre como as relações de gênero perpassam a prática profissional, seja no contexto escolar ou na atuação como profissional liberal. Esse debate, para além da ótica de preparação para a atuação profissional futura, também se insere em discussões sobre direitos humanos, cidadania e garantia de aprendizado aos estudantes e “clientes” que se submetem às intervenções desses profissionais.

Quando pensamos no universo de atuação da Educação Física, para além do contexto escolar, o cenário esportivo também pode ser pensado a partir da perspectiva de gênero. De acordo com Goellner (2016) a inclusão das mulheres no esporte só aconteceu em meados do

século XIX. Tal justificativa se ancorava na não adequação do “papel” social da mulher (que deveria ser mãe e esposa) junto a um cenário de desempenho corporal. Elas só poderiam buscar práticas sociais que evidenciassem a “beleza” e a “graciosidade” de seus corpos, considerados como “feminis”. O Barão Pierre de Coubertin, idealizador dos Jogos Olímpicos modernos, posicionou-se contra a presença das mulheres competindo, porque entendia que a sua presença vulgarizava o evento (GOELLNER, 2016).

Devide et al. (2011) explicitam que devido a carência de estudos e reflexões filosóficas aprofundadas sobre gênero, licenciados e bacharéis em Educação Física buscam na Psicologia, nas Ciências Sociais, na Educação e na Filosofia diálogos para construir objetos de pesquisa. Na mesma direção Altmann (2013) critica a fixa estrutura dos currículos dos cursos superiores que não problematizam a sexualidade e construção de gênero durante momentos formativos nas IES.

Fora do contexto das escolas, em locais onde a prática profissional do professor(a) de Educação Física se volta para questões relacionadas à saúde e/ou ao universo *fitness*, é importante também refletir como os corpos interagem e como as relações de gênero são produzidas e materializadas. Nas academias, entre halteres, aulas de dança, diferentes ritmos, cores, corpos desfilam e se cruzam, dentro do padrão heterossexual do ambiente que marca e controla os corpos (FLORES, 2015).

Para Flores (2015) as academias de ginástica se configuram como locais onde as mulheres comparecerem de maneira significativa e a rejeição às mulheres vistas como masculinizadas remete-nos a pensar como o discurso da abjeção se constrói em territórios rígidos típicos do masculino e feminino.

Nestes espaços, o culto a perfeição do corpo vem ganhando proporções nunca antes vistas. Às vezes, perturbando as relações humanas, valorizando de sobremaneira os músculos, colocando-os mais importante que os valores, e até mesmo o caráter (MEYER; SOARES, 2004).

Muitos estudos, entre eles os de Castellani Filho (2010), Goellner et al. (2010), Del Priori e Amantino (2011), Sant’Anna (2001), Soares (2001); e Vigarello (2003), nos permitem pensar e compreender como o corpo humano é um veículo muito importante para legitimar saberes e identidades dos sujeitos.

Del Priori e Amantino (2011), em *História do corpo no Brasil*, nos apresentam as representações sobre o corpo humano, dadas pela cultura que o concebeu, e nos fazem refletir como essas representações expressam uma manifestação de diferenciação social e de poder que advém das variáveis gênero, classe e raça.

Compreender o corpo perpassando pelas suas dimensões históricas, assentado como um artefato cultural é fundamental para entendermos a História. Del Priori (1995) nos conta que os historiadores as décadas de 1970 e 1980, intensificaram seus estudos e atenção voltados a ele. A autora traz uma reflexão sobre seu importante papel no transcorrer dos tempos como interlocutor das relações sociais, trazendo à tona assuntos importantes para pensar o homem em tempos atuais. Entre esses assuntos a liberação sexual, o amor, a crise do casamento e os aspectos da família contemporânea.

Ainda, segundo a autora, o corpo é pensado e valorizado em diversos aspectos entre eles, na saúde, na sexualidade e no erotismo. Os historiadores invocam novas demandas para o corpo que contrapõem sua ofuscação do passado. Destacam a sua importância ao culto da beleza, da eterna juventude e da felicidade (DEL PRIORE, 1995).

Sant'Anna (1995) em suas pesquisas sobre o corpo e história, analisa a constituição da representação do homem e da mulher a partir da vida cotidiana. Para ela, o corpo – expressão da constituição da subjetividade dos indivíduos – é compreendido de diferentes maneiras no percurso da história da sociedade ocidental. Contudo, nesse entremeio, nesse processo, está o corpo que, como comenta Sant'Anna (2001, p. 107), se torna "[...] a principal matéria-prima da educação do ser humano, mas, ao mesmo tempo, o seu mais importante produto."

Nesta mesma esteira, Sant'Anna (2001), traz para a discussão, gênero e a história do corpo, apontando que desde o princípio do século XX, as propagandas da publicidade no Brasil, produzidas sobre o ideal de belo, traziam imagens de mulheres com seus corpos esculturais. “Alega-se que a mídia construiu este padrão de beleza e, a partir daí todos se sentiram na obrigação de aderir ou não, para não ficar de fora do chamado grupo socialmente aceito.” (DEL PRIORE; AMANTINO, 2011, p. 9).

Vigarello (2003), na sua análise sobre o corpo, nos remete a refletir sobre gênero, ao nos provocar a pensá-lo no contexto sócio cultural onde ele vive e a conjuntura que o rodeia. E leva-nos a fazer um sobrevoo através da história pela lente da diversidade social para rever o tempo e as influências que ele recebe.

O entendimento desses aspectos corporais, não se limita a cognição da biomecânica do corpo humano, nem tampouco de sua anatomia. Mas, fundamentalmente, a compreensão que o que nos define é nosso entendimento a respeito dos signos gravados no nosso corpo pelos fatos socioculturais em momentos específicos da história. O corpo estará sempre explicitando o discurso hegemônico da época em que estamos vivendo (CASTELLANI FILHO, 1989).

Entende-se que não é de hoje que o corpo, como objeto de inscrições culturais, é atravessado pelas diferenças de gênero para fabricar homens e mulheres condizentes com suas

representações consideradas “normais” e “adequadas”. O corpo sempre existiu, trazendo consigo o legado de nossa existência e as práticas corporais se confundem com a história da humanidade. Para doutrinar esses corpos, a Educação Física veio depois e precisou sistematizar a sua prática na forma de intervir e regular esses corpos, fundamentando-se em concepções científicas datadas do século XVIII, relacionada a sociedade capitalista. Contextualizando e adequando esses corpos (homens e mulheres) à organização de uma sociedade no processo de industrialização (FOUCAULT, 2002; SOARES, 2007).

Os corpos transitam entre o feminino e o masculino envolvidos pela cultura, se vestem de representações passageiras, e elas gravam em nossa pele, em nossos músculos, em nossos gestos, nossa sensibilidade e motricidade, o nosso modo de viver e perceber o mundo. Por conseguinte, essas marcas culturais nos contornam numa valsa de representações de masculino e feminino e de histórias provisórias e mutantes (BUTLER, 2003). Simbólicos ou materiais, esses marcadores podem ser indicados

[...] por uma aliança de ouro, por um véu, pela colocação de piercing, por uma tatuagem, por uma musculação “trabalhada”, pela implantação de uma prótese... o que importa é que ela terá, além de efeitos simbólicos, expressão social e material. Ela poderá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a determinada identidade; que seja incluído em ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. (LOURO, 2004, p. 84).

Desse modo, a Educação Física incorporou o discurso das representações que apresentam a sociedade, o que fundamenta o considerado como “normal” e “adequado” na construção dos corpos. Classificou-os em verdades normalizadoras, instituindo paradigmas regulatórios do que é feiura/beleza, perfeição/imperfeição, masculinidade/feminilidade, categorizando e hierarquizando os corpos de modo discriminatório e excludentes (PRADO; RIBEIRO, 2014).

Conquanto é importante compreender um pouco como o corpo e, consequentemente, a Educação Física que vai tomar o corpo como objeto de pesquisa, foi atravessado historicamente pelos discursos de gênero. Isso nos faz refletir que as experiências diferenciadas para meninas e meninos é um reflexo de um processo histórico da área, que usa o corpo como um dado biológico e esquece que esse corpo é cultural.

Dessa forma é importante refletir de que maneira a Educação Física dialoga com o corpo, no seu processo de amadurecimento histórico da sociedade no Brasil, na tentativa de consolidá-lo de forma Acadêmico-Científica (CASTELLANI FILHO, 2002).

Castellani Filho (2010), em sua obra *Educação Física no Brasil: a História que não se conta*, desenvolveu uma análise social e crítica sobre as tendências teórico-práticas que fundamentava as práticas da Educação Física no Brasil. No esteio dessa ideia, Castellani Filho (1994), salienta que a Educação Física contém seu histórico ligado aos princípios higienistas e aos ideais militaristas.

Zuzzi (2005), analisando as mulheres na ótica da influência dos militares na Educação Física, destaca que eram vistas de forma inferior em relação aos homens e por isso eram impedidas de participar da prática da Educação Física.

De acordo com Castellani Filho (1994), o corpo almejado pela Educação Física tinha o ideal do positivismo; formar corpos disciplinados e rijos, para o homem, elo indispensável para a construção de uma nação forte. Para as mulheres, o paradigma reservado ao corpo era o de uma futura mãe. Pacheco (1998) descreve que mulher era tida como marca da maternidade, compromissada com a eugenia do Brasil de conceber soldados e trabalhadores fortes.

Podemos perceber de forma breve através da história como esses corpos estão marcados pelas diferenças de gênero, em relação ao poder e a dominação masculina. Tornando a Educação Física discriminatória e a favor de uma ideologia sexista (SIMÕES, 2006).

Neste mesmo sentido Soares e Madureira (2005) analisa como a Educação Física veio se constituindo, desde a modernidade, em consonância com o capitalismo – com o ideário educacional burguês –, tendo como pressupostos os discursos científicos advindos da biológica; da fisiologia e da medicina higienista. Ao tomar o corpo como objeto de suas análises, a autora percebeu que as ciências tinham como propósito disciplinar o corpo; controlar o corpo com o intuito de forjar nele o ideário de civilidade advindo das revoluções burguesas (Revolução francesa e Revolução industrial). Para ela o discurso científico estruturou além das técnicas de controle do corpo, perfis de conduta e comportamentos a serem desenvolvidos no homem, nas crianças e nas mulheres, e de acordo com a posição social que os indivíduos ocupavam na sociedade.

Se por um lado, o corpo da mulher recebia tratamento específico, as práticas da Educação Física voltadas para o homem, tinham como objetivo formar um homem forte. Tanto em um caso como no outro, as práticas da Educação Física estavam voltadas para disciplinar, controlar o corpo e, com isso, extirpar comportamentos que não correspondessem ao ideário civilizatório, que não existissem excessos, ou seja, estivessem de acordo com o ideário educacional burguês (SOARES, 2015).

Goellner et al. (2010), ao reconhecer a multiplicidade e a pluralidade dos corpos, ressaltam que é fundamental a Educação Física acolher a diversidade, para incluir os corpos, gênero e sexualidade nas práticas educativas. De acordo com a autora, é preciso problematizar a naturalidade dessa tríade, que pode maquiar práticas que discriminam e excluem.

No esporte, segundo Prado e Ribeiro (2014), a consonância sexo, gênero e sexualidade dos sujeitos que não conseguem performatizar a masculinidade hegemônica esperada, serão alvos de discriminação e perseguição. Silva (2012, p. 350) argumentam que: “O Esporte tornou-se algo ainda mais separador, sexista e difusor da heterossexualidade do que a ginástica.” O que para esses autores se apresenta como “ritual de confirmação da virilidade” em que os meninos são levados a separar e desligar-se de valores e ações considerados femininos.

Um exemplo desses corpos que escapam da naturalização, é o da atleta transexual Tiffany de Abreu, do voleibol, que obteve o direito de atuar e fazer parte das equipes de voleibol feminino e disputar a liga nacional, no Brasil desde o ano de 2017 (GARCIA; PEREIRA, 2018; 2019).

Essas novas incursões dos corpos em diferentes caminhos e espaços ampliam as discussões científicas sobre novos conhecimentos que podem balizar suas práticas na Educação Física e no esporte. Urge então, segundo Brito (2018, 2019), estranhar e colocar em xeque esses discursos naturalizadores sobre gênero que circundam o entorno social, e pedem permissão corriqueiramente para se tornarem verdades.

A partir dessas reflexões é possível aos profissionais da Educação Física compreenderem as representações do corpo através dos tempos. Tendo um olhar afinado sobre a subjetividades dos corpos, não o prendendo a análises fixas e regulatórias, mas atentando sempre como as mudanças dos tempos marcam de forma direta ou indireta as experiências desses corpos em diferentes espaços.

É a partir desse cenário compromissado em legitimar as práticas corporais, através de estudos e pesquisas sobre corpo e gênero, que se torna imprescindível desnaturalizar crenças e verdades impositivas. Isso nos faz perceber que essa onda de mudanças é futurista e não será passageira.



## **2.2 Os estudos de gênero na formação inicial em Educação Física: entre silenciamentos e possibilidades dentro e fora da atuação nas escolas**

Para iniciarmos a presente seção é imprescindível dialogarmos sobre o processo de formação no ensino superior que em muito transpassa a formação de professores(as). Para a presente pesquisa levamos em consideração que a noção de formação, mesmo a pautada na formação de professores para a educação básica, envolve a ideia de uma prática educativa que permite que um(a) profissional atue em diferentes espaços sociais. No caso da Educação Física entendemos que a discussão sobre formação de professores é tão importante para habilitação de Licenciados quanto de Bacharéis, seja na escola ou academia de ginástica devem ser considerados como professores.

Nesse sentido, diferentes autores concebem de formas distintas o conceito de formação de professores(as). Ferreira (2007) aponta em sua pesquisa que o sucesso da formação perpassa as questões administrativas e está mais atrelado as iniciativas pessoais do professor.

De acordo com Feitosa e Leite (2011) e Tardif (2014), os saberes da experiência de ser professor(a) se constituem em um paradigma principal dos saberes docentes. Pois confrontam os saberes da profissão, os disciplinares e do currículo com os saberes do professor. E isso influencia de sobremaneira a sua conduta na profissão. É nesse exercício da ação para a reflexão e da reflexão para a ação, que os saberes escolares são construídos, através da relação dialética teoria/prática.

Zeichner (2009) argumenta que as investigações que conceituam formação de professores(as) são incompletas e precisam fazer mais conexões com as características dos docentes, os modelos de formação e as características das práticas dos professores.

Já Inbernóm (2002), defende que a formação docente se processa como um fenômeno contínuo, que inicia nas experiências escolares e vai se aperfeiçoando ao longo da vida. Nesse sentido, Santos (2005) propõe uma formação articulada em dois eixos, a formação inicial em permanente diálogo com a formação continuada. Destaca que por mais rica que seja, a formação inicial traz limitações por ser contemplada um período restrito e de curto tempo. Consequentemente traduz-se em apenas um período introdutório, que não se esgota e que se amplia na medida em que os professores enxerguem aí a possibilidade de construírem de forma permanente seus saberes e sua carreira.

Somando a isso, Campos, Gaspar e Morais (2020) ilustram que na perspectiva da formação, os/as professores(as) são sempre seres inconclusos, inacabados e em permanente formação. São sempre um projeto do devir, das práxis e do contexto de mudanças sociais

onde estão inseridos. No contexto da transformação da sociedade se apropriam de diferentes papéis e constroem sua história profissional e pessoal. A autora mencionada recorre a Freire (1993) para dizer que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (CAMPOS; GASPAR; MORAIS, 2020, p. 22-23).

Segundo André (2006) e Lüdke (2006) os cursos de formação de professores(as) na sociedade atual vêm sendo sistematicamente alvo de discussões. O modelo de racionalidade técnica baseado na dicotomia teoria e prática e na forma específica apenas de transmitir saberes, vem sendo questionado e repensado, diante da possibilidade de formar também professores pesquisadores.

(...) o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda a formação profissional. Com isso, estamos assumindo que não há formação completa quando se extingue dos cursos os processos investigativos constitutivos do saber docente. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 15).

Uma outra vertente na formação de professores(as) seria articular a teoria e a prática desde o início da graduação, quebrando o paradigma que são dois campos isolados, isto se faz diminuindo a distância entre a instituição formadora e a escola. Oferecendo a oportunidade ao graduando e futuro professor de adquirir conhecimentos teóricos em estágios para que seus conhecimentos sejam ressignificados na prática (PIMENTA, 1995; NÓVOA, 1997; ZEICHNER, 2010).

Darido (1995) também pondera que se discuta a possibilidade de incrementar um modelo de currículo na formação em Educação Física que atenua e encurte a distância entre a teoria e a prática. De modo que se estimule a prática de ensino desde o início da formação inicial e não apenas no final da formação.

Diante das vertentes e modelos atuais de formação, queremos trazer para o debate a relação entre formação de professores/profissionais e a formação em Educação Física. Como uma maneira de tentar livrar a Educação Física de um modelo e o estigma de formação meramente prática, tecnicista e fundamentada em práticas competitivas e reprodutoras de conhecimentos.

Nesse sentido, Caldeira (2001) ressalta que nos cursos de formação em Educação Física não são discutidos o compromisso de a formação estar imbricada à responsabilidade social e política da educação. Dessa forma ainda pode se imaginar que a Educação Física pode estar apenas comprometida em estudar os movimentos corporais, a psicomotricidade, a prática esportiva e a aptidão física, negligenciando e não problematizando as políticas de educação.

Diante desse contexto, acreditamos que os saberes docentes da formação de professores/profissionais não podem estar reduzidos apenas aos saberes técnicos absorvidos na licenciatura ou bacharelado em Educação Física. Os saberes docentes devem estar articulados aos saberes plurais e universais imprescindíveis para a formação do professor, tanto na formação inicial quanto continuada.

Em suma, entendemos que a formação em Educação Física, seja na Licenciatura ou Bacharelado, exige saberes com um leque maior de abrangência com autonomia teórica e metodológica, com competências e diferentes possibilidades de intervenções. Demanda conhecimentos articulados com as dimensões políticas, sociais, educacionais, culturais e de identidade teórica e também epistemológica do profissional professor.

No que se refere à ideia de formação, Educação Física e questões de gênero, segundo Wenzel, Schwengber e Dorneles (2017) a baixa produção acadêmica que discute gênero na formação do/da professor(a) de Educação Física no espaço universitário pode se justificar por ser um assunto relativamente novo, quando comparado com diferentes outras áreas. Tal fato demonstra a necessidade de ampliação dos debates sobre gênero e Educação Física, no que se refere à formação inicial de futuros profissionais da área.

Conforme Dornelles (2013), a própria construção dos corpos estabelece debates entre pesquisadores e militantes acerca das relações entre gênero e Educação Física. Nessa investida, destaca a pesquisadora, abraçar a pauta de gênero implica romper com normas de subjugação social e de centralidade da categoria, em regular os corpos na escola, tão comum na Educação Física.

De acordo com Nicolino (2018), ao colocar uma lupa sobre todos os cursos de formação em Educação Física em todo território nacional no que tange as discussões sobre gênero no currículo, constatou-se que apenas 10% dos documentos analisados abordavam, mesmo que de forma sucinta e superficial, o tema.

A formação profissional em Educação Física tem secundarizado, senão relegado às zonas de sombra, essa discussão. Tal posicionamento dificulta ou inviabiliza que a área assuma o compromisso para o qual está sendo apontada por diferentes

estudiosos, ou seja, como uma disciplina privilegiada para tratar das sexualidades na educação escolarizada. Para esse fim, novos estudos, debates e pesquisas sobre a questão são imprescindíveis para a qualificação da formação profissional em Educação Física. (ANDRES; JAEGER, 2016, p. 137-138).

No tocante a essa lacuna, Dinis (2011) destaca que as discussões sobre gênero devem fazer parte do currículo formativo dos cursos de Educação Física para que os (as) estudantes possam ampliar as estratégias de combate ao currículo heteronormativo, que revela as expectativas e deveres no campo social da naturalização e classificação da vida dos sujeitos a partir de um modelo heterossexual.

Somando a isso, ainda argumenta Dinis (2011) que diversas estratégias de resistências contra esse modelo heteronormativo deveriam fazer parte dos estudos sobre gênero na formação superior. Entre elas, divulgar e incrementar a pesquisa sobre o tema, exercitar políticas de alteridade e o desenvolvimento de ações criativas para fugir da categorização e normalização. A carência dessas práticas de informação escolarizada sobre gênero se materializa na formação superior, afastando os/as estudantes do interesse de discutir o assunto.

Como nos faz compreender Vasconcelos e Ferreira (2020, p. 9):

O debate público de importância coletiva parece perder espaço para um entendimento de que gênero e sexualidade estariam no campo do privado e, por isso, orientado exclusivamente por escolhas pessoais e de responsabilidade exclusiva de cada um. Nesse sentido, revela-se um doutrinamento que, mesmo parecendo sutil e discreto, se torna eficiente e duradouro, pois impõe às pessoas um modelo padrão a ser seguido. A heterossexualidade, por exemplo, figura como um comportamento normal e universal.

Por sua vez, Correia et al. (2017) e Devede, Silva e Peçanha (2018) evidenciaram em seus estudos sobre discentes de Educação Física na formação superior que problematizar hierarquias e desigualdade de gênero, sensibiliza, sobremaneira, os/as estudantes, impactando-os para se tornarem vetores exponenciais na transformação da sociedade.

Mesmo ao partir desse cenário, estudos apontam o quanto as relações de gênero se materializam durante o processo de formação profissional. Santos (2014) salienta que no processo de formação de professores(as), por exemplo, o contexto é de tensionamento e a instabilidade acontece quando se aproximam e confrontam práticas tradicionais e conservadoras da Educação Física em relação as questões de gênero e sexualidade.

Nessa esteira, para pensar a formação profissional para além dos muros das IES, em um mercado recheado de questões de gênero, é preciso que o processo de formação inicial em Educação Física possibilite aos estudantes reflexões sobre as diversas maneiras que o gênero

transpassa a área. Somando-se a isso, as representações estereotipadas de gênero também deveriam ser discutidas em momentos de formação inicial, pois, tais questões influenciam, de maneira negativa, o exercício profissional. D'Amorim (1997) nos faz compreender que estereótipos são julgamentos que os sujeitos fazem sobre aspectos particulares de um conjunto de pessoas ou sujeitos na sua especificidade. Esses estereótipos de gênero seriam a eleição cultural de certas atividades de trabalho ou profissões relacionadas para homens e para mulheres.

Partindo do pressuposto de que a formação inicial está imbricada com a formação da identidade do profissional e que esta é atravessada por questões de gênero e de sexualidade, por exemplo, apresentamos alguns estudos que nos auxiliam a pensar. Lima e Dinis (2008), ao analisarem o discurso produzido por estudantes na Licenciatura em Educação Física, provocou-os ao perguntarem se a temática sexualidade foi explorada nas discussões em sala de aula e 89% deles disseram que sim. Todavia, no momento em que foram questionados sobre como as questões da diversidade sexual haviam sido abordadas nas disciplinas da formação em Educação Física, 52% dos alunos disseram que o tema não foi discutido com profundidade. Podemos perceber através dos resultados que a temática não foi alvo de discussões na formação. Fato que poderá contribuir negativamente na formação da identidade profissional com vistas ao conhecimento de gênero.

Outros estudos demonstram a grande dificuldade, por parte de alguns profissionais de Educação Física, para lidar com identidades de gênero nas escolas, no esporte e no mundo do trabalho (COSTA; SILVA, 2002; JESUS; DEVIDE, 2006). Segundo Souza e Altmann (1999) isso acontece principalmente ao lidar com as novas gerações num processo marcado por resistências individuais e grupais, que não pode ser tratado de forma linear e mecânica.

Jesus e Devidé (2006) destacam que nas aulas de Educação Física não são problematizadas pelos professores(as) as questões de gênero, sinalizando desinformação docente sobre o conceito de gênero. Na mesma esteira, Costa e Silva (2002) relatam que grande parte das exclusões observadas no cotidiano das aulas da Educação Física, se dão devido à ausência de reflexões dos professores(as) sobre as representatividades sociais que os corpos dos alunos(as) constroem e expressam.

Os problemas com gênero são considerados muito comuns nas escolas, e diversas vezes mencionados durante o percurso acadêmico [...], mas apesar de tudo isso, ainda perguntamos: Sabemos lidar com essas questões de maneira efetiva? A prática de ensino mostra como não sabemos lidar com situações simples, cotidianas da escola. (HERCULES; SILVA; SILVEIRA, 2006, p. 3).

Segundo Ferreira, Graebner e Matias (2014), o trato com o esporte por parte dos professores(as), por mais dificuldade que eles encontrem, deve ser administrado sem nenhuma separação entre os sexos, de forma coeducativa, para que haja exercício da cooperação e minimização dos conflitos.

Figueiredo (2004, 2008) enfatiza que o esporte é um fator representativo na escolha dos sujeitos para ingressarem no curso de Educação Física. Posto isso é preciso atentar para como os/as profissionais da Educação Física conduzem, de forma equitativa, o gênero nas atividades esportivas da escola. Muitas vezes as meninas, não são incentivadas a tais práticas, isso pode fazer com que não produzam o gosto pelo esporte, sendo, às vezes, afastadas da prática e se auto excluindo. Também, alguns meninos por falta de habilidades e incentivo do profissional de Educação Física, no trato com esporte, da mesma forma, acabam se excluindo porque não reproduzem o modelo de masculinidade hegemônica.

Ressalta o autor que também o auto exclusões acontecem por falta de habilidades específicas para as modalidades esportivas e a ausência de um porte físico adequado, principalmente do sexo feminino (FIGUEIREDO, 2004, 2008). Esses motivos podem estar impactando negativamente nas escolhas de certos estudantes pelo Curso de Educação Física, levando apenas para as universidades sujeitos que vão pensar a formação profissional pelo viés da esportividade. Afastando aqueles(as) que poderiam ser pesquisadores socioculturais da Educação Física, no contexto dos estudos de gênero.

As relações de gênero, quando aproximadas da prática profissional em Educação Física, vão além de seus revelados impactos em escolas de educação básica. É preciso provocar, durante a formação inicial na área, questionamentos sobre como o gênero transpassa outras possíveis áreas de atuação do profissional de Educação Física, tais como: políticas públicas e lazer, treinamento esportivo especializado/esporte de rendimento e mercado *fitness*. Cabe ressaltar que pesquisas que operem com o gênero fora do contexto escolar da Educação Física, ainda são mais escassas quando comparadas com as da área da Educação Física Escolar.

Nesse escasso panorama, encontramos o artigo de Bertollo e Bertollo (2014), que apresenta um estudo sobre gênero e lazer ao analisarem a trajetória de cinco mulheres, de uma mesma família camponesa rural, numa composição genealógica da primeira a quinta geração. O estudo faz recuar no tempo para entender os discursos relacionados às vivências de lazer dessas mulheres na articulação relacionada as práticas correlacionadas ao cuidar de si. Contextualiza-nos no momento social histórico e cultural onde estavam inseridas, evidenciando a inexistência de políticas públicas de lazer específicas para esse segmento.

Somando a isso, acrescentam os mesmos autores que ao analisar entrevistas da terceira e quarta gerações das mulheres, em relação à prática do lazer, perceberam relações de liberdades vigiadas, normatizadas e vinculadas ao casamento, trabalho e família. A quinta geração apresenta um enfoque diferente do meio sócio cultural onde nasceram para o experimento ao lazer. A substituição dos brinquedos arcaicamente construídos dá lugar àqueles produzidos de forma industrializada e midiática, denunciando a troca de experiências corporais por imposições de normas transnacionais (BERTOLLO; BERTOLLO, 2014).

Uma pesquisa epidemiológica de Bicalho et al. (2010) efetuada com indivíduos adultos no espaço rural de Minas Gerais, deu mostras que os homens se comportaram de forma mais ativa do que as mulheres em práticas do lazer. Em um outro estudo, organizado em uma universidade pública do Rio de Janeiro, com participação de 3.740 pessoas dos dois sexos, desenvolvida através de questionários evidenciou-se resultados semelhantes à pesquisa anteriormente citada (SILVA; SANDRE-PEREIRA; SALLES-COSTA, 2011).

Ainda abordando e ampliando as discussões sobre políticas públicas de lazer e gênero, trazemos para a análise o estudo de Goellner et al. (2010), que expõem as desigualdades no acesso às oportunidades de lazer em Porto Alegre (RS), e no Rio de Janeiro (RJ), segundo pesquisas em bases de dados. O estudo ancora-se no gênero como marcador social e se legitima pela relevância do alto índice de sedentarismo entre as mulheres, o que demanda intervenções específicas para esse grupo.

As autoras do referido estudo constataram na análise das bases de dados, que na cidade do Rio de Janeiro e Porto Alegre existem diferenças significativas nas oportunidades entre homens e mulheres no engajamento às atividades de lazer. Enquanto homens procuram práticas de lazer após o trabalho, as mulheres têm seu lazer restrito às atividades domésticas. Na sua análise final em concordância com as políticas públicas, também a pesquisa demonstrou que há um interesse de aproximar de forma igualitária o desejo de homens e mulheres pelas práticas de lazer. Cabe aos gestores, segundo o estudo analisado, criarem estratégias de forma que se ampliem a atuação mais significativa de mulheres nessas práticas (GOELLNER et al., 2010).

Nessa roda de discussões, Goellner (2009), discorrendo sobre as diferentes práticas de papéis anteriormente citadas, afirma que não é raro assistir, nas escolas, disparidades e diferenciação na adequação de seleção de atividades para meninos e meninas, nas aulas de Educação Física. Tenciona a autora, que o mesmo cenário se deslumbra nas práticas de lazer, na gestão do esporte e em outros espaços quando se avizinham gênero e esporte. É possível perceber um espaço generificado que significam discursos e práticas que marcam os corpos,

fundamentando-se nos ditames do que a cultura cria e estabelece como feminino ou masculino.

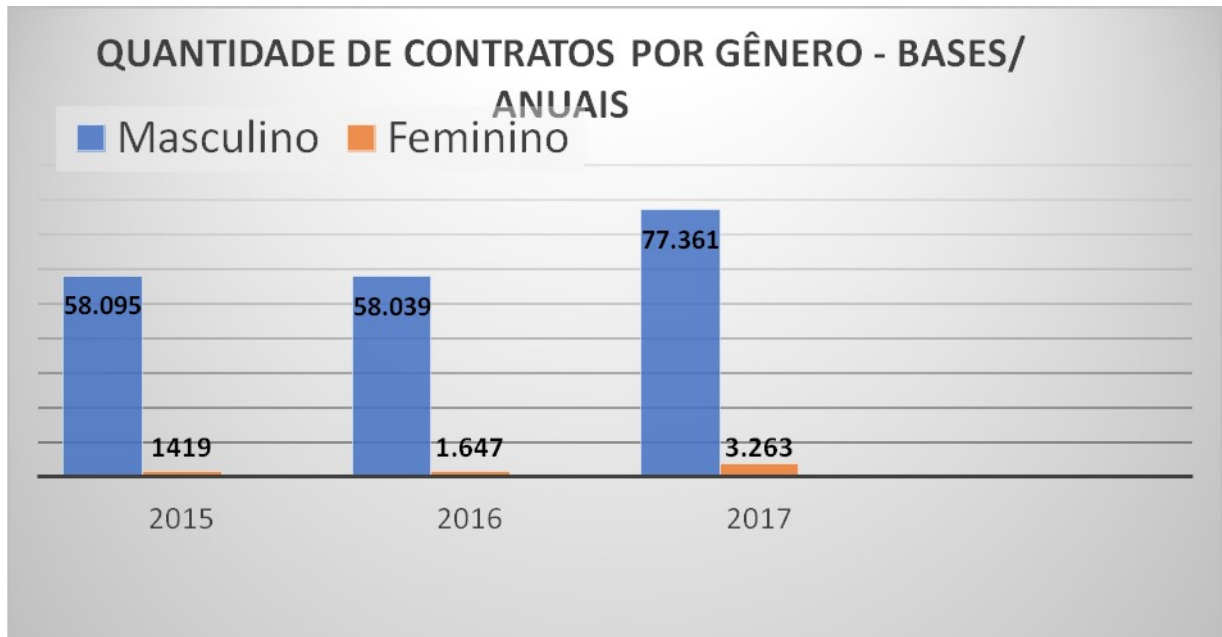
No que refere as mulheres em cargos de gestão no esporte no cenário atual, é visível que existe um estranhamento e um debate a respeito da sua inserção nesses espaços de comando, como demonstra Jaeger (2010, p. 263) ao dizer que a “[...] admissão das desigualdades é uma condição primordial para impulsionar ações que busquem contribuir com o equilíbrio de oportunidades entre homens e mulheres no mundo dos esportes.” Oliveira e Teixeira (2009) afirmam que a disponibilidade de postos de trabalho para homens é maior do que para mulher na gestão esportiva, além disso, em disputas esportivas o número é mais significativo no que tange a inscrições masculinas e maior número de árbitros. O retrato disso se consolidava no Comitê Olímpico Brasileiro (COB) que tem 50 cargos, 48 tomados por homens e apenas 02 ocupados por mulheres (COB, 2017).

Ainda ao analisarmos o treinamento esportivo especializado/esporte de rendimento sob a ótica de gênero, o futebol, dentro dessa lógica de gênero, é preciso admitir que o esporte se tornou uma hegemonia masculina como prática desportiva, conforme apontado por diversos autores, jornalistas e cronistas brasileiros, sendo considerado uma paixão nacional (BATISTA; DEVIDE 2009). O futebol configurado como terreno fértil culturalmente também é palanque da autoafirmação da identidade dos homens constituindo como um território onde é possível visualizar as segregações de gêneros, com supremacia do masculino (COELHO, 2004). Quando adentramos esse cenário esportivo, percebemos que é grande o desafio para as mulheres se afirmarem e conquistarem cargos de direção e, no momento que galgam estes postos, tem de bater de frente com uma série de desmandos gerados especialmente em forma de discriminações de relações de gênero próprias no mundo do esporte (MOURÃO, 2004).

O site oficial da Confederação Brasileira de Futebol (CBF, 2017), faz uma avaliação comparativa por gênero em contratos de treinadores(as), entre os anos de 2015 e 2017 (Gráfico 1). Apesar dos contratos das mulheres terem crescido de forma substancial, a admissão delas em cargos de gestão como treinadoras ainda é aquém do esperado. No ano de 2016, o percentual de contratos do feminino comparado ao masculino apresentou um ganho na porcentagem de apenas 2%. No ano de 2017 a proporção cresceu para 4%. Essa avaliação nos faz perceber que apesar dos contratos de mulheres para gestão na beira dos gramados terem aumentado, essa proporção ainda tem muito que avançar. No ano de 2016, o total de contratos celebrados com mulheres foi de 1647 na temporada. Em 2017 avançou para 3.263, como demonstra o gráfico a seguir.



**Gráfico 1** - Quantitativo de contratações de treinadores(as) entre os anos de 2015 a 2017



Fonte: Adaptado de CBF (2017)

Ao dirigirmos nosso olhar para o gráfico anterior observamos uma grande desigualdade de gênero entre homens e mulheres no que concerne a contratações de treinadores e treinadoras no futebol. Isso reflete o quanto é preciso investir em políticas de incentivos às mulheres para que ocupem cargos de gestão como treinadoras de futebol, e também como dirigentes de equipes.

Ainda no contexto do tensionamento das diferenças de gênero, Brito (2018) traz para o debate a questão da participação no esporte de gays e bissexuais, em seu artigo, “Afeminada! Afeminada!” ao investigar as performatizações das masculinidades *queer* entre atletas de voleibol. O referido autor problematiza os aspectos da heterossexualidade compulsória e as questões normativas entre atletas que fogem aos padrões de masculinidades impostos pela sociedade. As discussões retratadas nos permitem visualizar masculinidades alternativas, que fogem dos modelos arraigados e impostos pela cultura social, e que pedem passagem para figurar no esporte, diante de um contexto esportivo resistente da masculinidade hegemônica masculina.

Ainda fora do contexto escolar, Pomar e Ferreira Neto (1999) e Devidé (2005) salientam que os/as profissionais de Educação Física têm que ficar atentos no trato das relações de gênero entre homens e mulheres, por exemplo, nas salas de musculação. Consideram que é fundamental compreender o conceito de gênero para interpretar de forma social, psicológica e cultural as diferenças de identidades. Destacam também que para realizar

um trabalho de qualidade ao se relacionar gênero, Educação Física e esporte é relevante ter conhecimentos para tratar as desigualdades das práticas corporais em recintos formais (educandários), e também não formais (clubes de esportes, academias, clínicas e hotéis).

Enfim, é fundamental para o/a profissional da Educação Física ter compreensão das questões de gênero no contexto do mundo do trabalho e a diversidade dos sujeitos imersos nele. É preciso vislumbrar como as organizações recebem e amparam os sujeitos sociais para a prática de atividades corporais nas diferentes esferas de atuação da Educação Física.

Embora nosso trabalho não foque apenas na licenciatura, quando se levantam pesquisas sobre gênero nas bases de dados, poucas aparecem com foco nas políticas públicas e práticas de lazer, cenário esportivo de alto rendimento e mercado *fitness*. Se estamos formando alunos(as) da Educação Física para o Bacharelado e a Licenciatura, quem não for para a escola possivelmente vai atuar nessas outras áreas. Nesse contexto, qual conhecimento que terão sobre as relações de gênero para atuar?

Partimos do pressuposto de que essa ocultação pode ser considerada como uma defasagem na formação, porque não se forma apenas para ir para a escola. A temática gênero não está só na escola, está nas academias, nos esportes de rendimento, no mercado *fitness* e nas políticas públicas de lazer. É isso que queremos provocar com a nossa pesquisa, uma reflexão para que os/as profissionais da Educação Física pensem seus estudos para além dos muros da escola (que também se faz importante!).

É importante destacar que para pensar no processo identitário das/dos profissionais de Educação Física, contextualizados ao gênero, é preciso entender que os estudos de gênero na Educação Física Brasileira são relativamente novos e só se intensificaram a partir de 1990 (LUZ JUNIOR, 2003; DEVIDE, 2020). Para Luz Júnior (2003), três correntes foram determinantes para que a Educação Física brasileira dialogasse com gênero: A Marxista, a Culturalista e a Pós-Estruturalista.

A corrente Marxista nos chama a atenção para um protótipo de formação assentada na justiça social, integrada nas esferas políticas, sociais e administrativas (DARIDO, s.d.). Com os olhos voltados para as classes mais vulneráveis da sociedade, foca na qualidade de vida de forma individual e coletiva, reforçando suas práticas para formar sujeitos para que sejam agentes transformadores do meio onde vivem.

A corrente Culturalista nos faz refletir sobre gênero na medida que traz um movimento que busca lançar o olhar sobre o corpo, dando a ele o direito de ser objeto da história, da Psicologia da aprendizagem e Antropologia (BRACHT, 2001).

Na Corrente pós-estruturalista de acordo com William (2012), as verdades são entendidas na condição de perspectiva em vez de serem vistas como ordem absoluta. Tal corrente mostra diferentes formas de viver, desacredita das arbitrariedades, das categorias, dos rótulos, traz rupturas e transgressões.

A construção da identidade profissional em Educação Física na visão Pós-Estruturalista é a que mais se aproxima do objeto da nossa pesquisa. A corrente questiona os aspectos do determinismo heterossexual do conceito de gênero. Apresenta a possibilidade da pluralidade no reconhecimento das identidades masculinas e femininas.

Diante dessas reflexões, entendemos que a formação do profissional de Educação Física, inserida num contexto sociocultural marcado por grandes e rápidas mudanças, torna-se uma importante esfera a ser pensada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). É necessário abrir espaços nesse debate para novas teorizações que permitam ampliar o impacto da formação profissional no mundo trabalho, no que se refere ao reconhecimento social dos corpos em suas singularidades e diferenças, desconstruindo modelos binários e hierárquicos. Defendemos que a formação da identidade profissional não se desloca das discussões sobre sexo, gênero, sexualidade e cultura, marcadores que atravessam os corpos e impactam no exercício laboral de qualquer profissão.

Posto isso, apresentaremos o método de trabalho que delineamos para nossa investigação. Seguiremos com uma descrição da instituição na qual a pesquisa foi realizada e, na sequência, caracterizaremos o perfil das/dos estudantes participantes, e em seguida apresentamos os resultados e discussão da pesquisa.

## **SEÇÃO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **3.1 Abordagem de pesquisa**

A abordagem qualitativa foi utilizada para nortear a investigação. Para Minayo (2001) a característica principal da pesquisa qualitativa centra-se na compreensão e na dinâmica das relações sociais e dos fenômenos que não expressam valores e cálculos. Fugindo de instrumentos de quantificação, ocupa-se em desvendar os universos das relações e significados dos valores, crenças e atitudes de grupos sociais. Recebeu acolhimento inicialmente em estudos da Psicologia e Antropologia, como contraponto com as investigações quantitativas dominantes.

De acordo com Marconi e Lakatos (2008), métodos qualitativos e quantitativos carregam em si propriedades distintas nas diferentes formas de empregar instrumentos. Enquanto a qualitativa parte para a análise e investigação da complexidade do comportamento humano, o método quantitativo emprega em sua essência ferramentas estatísticas e números. Ambos possuem formas peculiares no emprego de coleta de dados.

Como a presente investigação se procurará entender e dar visibilidade aos apontamentos sobre gênero e prática profissional de estudantes de Educação Física, a abordagem qualitativa é a mais adequada para o estudo. Segundo Silva (2017b) os estudos que têm como base esse tipo de metodologia podem trazer valiosa contribuição para o entendimento de determinadas problemáticas a partir do ato de dar voz aos atores sociais envolvidos no contexto em questão.

### **3.2 Tipo de Pesquisa**

O Estudo de Caso surge como uma das recorrentes metodologias utilizadas na pesquisa. Segundo Yin (2005), a proposta do estudo de caso, é fazer uma busca através de um esboço metodológico, da compreensão da estrutura de um fenômeno contemporâneo da sociedade na conjuntura de um mundo real, no qual o seu esclarecimento escapa do domínio que se anseia em explicar. O estudo de caso abarca estudos empíricos no campo das ciências sociais em que a vontade do investigador se baseia nos fenômenos sociais de difícil compreensão, retratados por um caso. É uma forma de investigação empírica que busca desvendar fenômenos contemporâneos emergentes nos cenários e contextos da vida real (YIN, 2001).

Permite também pensarmos numa investigação que propõe resguardarmos as particularidades holísticas significantes dos episódios da vida real, tais como: fase da vida individual, das organizações de forma administrativa e organizacionais. Transformações apresentadas em regiões urbanas, internacionais e processos maturacionais de diversos setores (YIN, 2001).

O estudo de caso posiciona o pesquisador diante de processos e relações sociais que fundamentam as organizações, empresas, escolas etc., levando em consideração o contexto histórico na qual estão inseridas. Yin (2005) argumenta que o estudo de caso apresenta múltiplos sinais: análise de documentos, arquivos, revistas e entrevistas. Além disso, utiliza perguntas sobre “como?” e “por quê?” as dinâmicas do espaço observado se apresentam de determinada maneira (YIN, 2005).

O estudo de caso é uma metodologia recorrente aos estudos acadêmicos e profissionais, de forma específica apropriada aos estudos qualitativos atuais, e um recurso de investigação que se dá e se aplica em situações específicas. Requer do pesquisador profunda reflexão e exige das mesmas habilidades para saber lidar de forma consciente com sua condição humana, pois no estudo de caso ele é o principal condutor da coleta de dados, permitindo cometer erros, fazer correções, desvelar novos horizontes (ANDRÉ, 2008).

Como o estudo em tela objetiva compreender os apontamentos de estudantes de uma mesma instituição, e levando em consideração que partilham sentidos e significados próximos, o estudo de caso foi eleito para nortear a investigação.

### **3.3 Instituição e participantes**

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), sediada na região do Alto Paranaíba. A instituição, em seu início de funcionamento, contemplava os cursos de Administração, Pedagogia, Educação Física e Letras. É uma instituição de ensino privada sem fins lucrativos. Além da oferta de cursos de graduação, oferece à população cursos de pós-graduação *Lato sensu*, cursos sequenciais presenciais, extensão, tecnológicos, levando em consideração a pesquisa. A IES em questão já formou 112 alunos em Educação Física, como mostra o quadro 7. Cabe ressaltar que o quadro a seguir refere-se a habilitação em Licenciatura, pois era a única ofertada pela instituição.

**Quadro 7-** Distribuição dos egressos da IES segundo ano de conclusão do curso

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
2004	42
2008	26
2009	18
2015	08
2016	18
<b>Total</b>	<b>112</b>

**Fonte:** Adaptado pelo autor

O Projeto Político Pedagógico (PPP) em Educação Física da instituição pesquisada é sistematizado, tendo como norma atuar de forma efetiva e solidária, para garantir os princípios da universalização, equidade e prestação de serviços, em busca da excelência educativa. O curso de Educação Física tem como norte formar e capacitar discentes para atuar com ética, na construção de uma sociedade justa, equânime e de princípios igualitários. Dando um leque de possibilidades aos discentes para que dominem os conteúdos da profissão, e as abordagens teórico-metodológicas e pedagógicas de ensino. Tem como objetivo também formar trincheiras no combate as exclusões sociais, étnico raciais, culturais, de gênero, religiosas e de pessoas dotadas de necessidades especiais (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017a, 2017b).

De uma forma geral, os objetivos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura da IES em questão são: incorporar compreensões políticas-sociais, éticas-morais, técnicas-profissionais e científicas, articulando-as com as intervenções das/dos profissionais, mediada pelos aspectos humanísticos posicionados historicamente. Dominar saberes que proporcionem realizar intervenções acadêmico-profissionais, mobilizando esses saberes, resignificando-se em ações; dominar conhecimentos específicos próprios para intervenção acadêmico-profissional, com o propósito de compreender aspectos e situações-problema peculiares do seu trabalho, distinguindo-as e resolvendo-os (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017a, 2017b).

O perfil do egresso do curso de Bacharelado em Educação Física previsto no PPC é de formar um profissional qualificado, crítico, atento aos aspectos da realidade social, pronto para fazer intervenção de forma acadêmica e profissional através dos movimentos e expressões da cultura e da motricidade humana. O egresso deve ser capaz de abordar de múltiplas formas as modalidades de práticas corporais, de atividade física, dos jogos, dos

esportes, das lutas e artes marciais, e das danças, dentre outras. Deve proporcionar uma formação, ampliada e enriquecida culturalmente das pessoas para expandir as possibilidades e legitimar uma forma de viver fisicamente e ativamente mais saudável (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017b).

O perfil do egresso de Licenciatura previsto no PPC inclui a formação de um profissional capaz de agir de forma ética atuando comprometido com a preparação para a docência na educação básica, com os ideais da justiça, na igualdade e de forma equânime para uma sociedade desejada por todos. Deve ser capaz de compreender seus diversos e diferentes papéis na interpretação das etapas do desenvolvimento humano e amparar estudantes a partir de um processo de ensino amplo e contextualizado com os processos de ensino, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017a).

Os PPPs tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado propõem que o/a aluno(a) formado em Educação Física pela IES pesquisada, esteja alinhado aos conteúdos programáticos e as atividades extracampo pertinentes ao curso. Pense e atue articulado ao perfil multidisciplinar inerente as boas práticas de excelência de um professor de qualidade, tais como uma boa fundamentação teórica adequada a pesquisa. Participe de atividades relacionadas a conscientizando da necessidade da proteção e conservação do meio ambiente, esteja engajamento em grupos de estudos, estágio, projetos de extensão universitária e ações ligadas à comunidade (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017a, 2017b). Em relação aos conteúdos curriculares está previsto nos PPCs em foco que esses currículos possam contribuir, também, de forma significativa para o entendimento e interpretação, manutenção, reforço, fomento e alargamento das culturas da região do estado e do país e também internacionais. No seu contexto histórico de pluralismo, e de diversidade cultural. A estrutura curricular de ambos os cursos atende as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conforme descrição a seguir (Quadros 8 e 9).

**Quadro 8-** Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da IES - 2017

<b>1º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>* PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Citologia, Histologia e Embriologia	60	-	20	80	04
Anatomia Humana	60	-	20	80	04
Metodologia Científica I	20	-	20	40	02
Basquetebol	30	20	30	80	04
Ginástica Escolar	20	-	20	40	02
Legislação Brasileira	40	-	-	40	02
História da Educação Física	30	-	10	40	02
<b>TOTAL</b>	<b>260</b>	<b>20</b>	<b>120</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>2º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Didática Geral	20	-	20	40	02
Psicologia da Educação	20	-	20	40	02
Metodologia Científica II	20	-	20	40	02
Língua e Comunicação	20	-	20	40	02
Educação Física Escolar	30	20	30	80	04
Neuroanatomia	30	-	10	40	02
Ética e Intervenção profissional	20	-	20	40	02
Handebol	30	20	30	80	04
<b>TOTAL</b>	<b>190</b>	<b>40</b>	<b>170</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>3º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Fisiologia Humana	60	-	20	80	04
Lutas	20	-	20	40	02
Didática Específica	30	-	10	40	02
Ginástica Rítmica	20	-	20	40	02
Filosofia e Sociologia da Educação	60	-	20	80	04
Educação Ambiental	20	-	20	40	02



Voleibol	30	20	30	80	04
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>20</b>	<b>140</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>4º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Administração e Organização da Educação Física	20	-	20	40	02
Urgência e Primeiros Socorros em Educação Física	20	-	20	40	02
Prática Pedagógica I (Ed. Infantil nos Iniciais do Ensino fundamental)	-	40	-	40	02
Optativa I	20	-	20	40	02
LIBRAS	20	-	20	40	02
Tecnologias da Informação e Comunicação, Mídias e Educação Física	20	-	20	40	02
Fisiologia do Exercício	60	-	20	80	04
Recreação e Lazer	30	20	30	80	04
<b>TOTAL</b>	<b>190</b>	<b>60</b>	<b>150</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>5º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Futsal	30	20	30	80	04
Bioquímica aplicada à Educação Física	40	-	40	80	04
Natação	30	20	30	80	04
Optativa II	20	-	20	40	02
Ritmo e Expressão	20	-	20	40	02
Prática Pedagógica II (Anos finais do Ensino Fundamental)	-	40	-	40	02
Prática de Ensino I	20	-	20	40	02
Estágio Supervisionado I	-	-	-	100	-
<b>TOTAL</b>	<b>160</b>	<b>80</b>	<b>160</b>	<b>500</b>	<b>20</b>
<b>6º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Cinesiologia e Biomecânica	40	-	40	80	04
Prática Pedagógica III (Ensino Médio)	-	40	-	40	02
Crescimento, Desenvolvimento e Envelhecimento humano	30	-	30	60	03
Futebol	30	20	30	80	04

Atletismo	30	20	30	80	04
Iniciação Científica	40	-	-	40	02
Prática de Ensino II	-	-	20	20	01
Estágio Supervisionado II	-	-	-	100	-
<b>TOTAL</b>	<b>170</b>	<b>80</b>	<b>150</b>	<b>500</b>	<b>20</b>
<b>7º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Cultura Afro-brasileira e Indígena	20	-	20	40	02
Karatê	20	-	20	40	02
Dança	30	20	30	80	04
Treinamento Desportivo	30	20	30	80	04
Bioestatística	20	-	20	40	02
Optativa III	20	20	20	60	03
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I	40	-	-	40	02
Prática de Ensino III	-	-	20	20	01
Estágio Supervisionado III	-	-	-	100	-
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>60</b>	<b>160</b>	<b>500</b>	<b>20</b>
<b>8º PERÍODO</b>					
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>PCC</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Medidas e Avaliação em Educação Física	20	-	20	40	02
Optativa IV	40	-	40	80	04
Ginástica Olímpica	20	-	20	40	02
Hidrogenástica	20	-	20	40	02
Educação Física Especial e Adaptada	30	20	30	80	04
Esportes Complementares	20	20	20	60	03
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II	40	-	-	40	02
Prática de Ensino IV	-	-	20	20	01
Estágio Supervisionado IV	-	-	-	100	-
<b>TOTAL</b>	<b>190</b>	<b>40</b>	<b>170</b>	<b>500</b>	<b>20</b>
<b>TOTAL DO CURSO</b>	<b>1620</b>	<b>400</b>	<b>1180</b>	<b>3600</b>	<b>160</b>

COMPONENTES CURRICULARES	
HORA/AULA	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	2.800
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	400
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	400
ATIVIDADES ACADÊMICAS CIENTÍFICAS E CULTURAIS	200
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.800H/A
	3.266h/c
Carga Horária Total em Horas	
TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO:	
Mínimo de 08 (oito) semestres 04 (quatro) anos e Máximo de 14 (quatorze) semestres 07 (sete) anos	
NÚCLEO OPTATIVA I	
DISCIPLINA	CH Total
Educação Inclusiva	40h
Direitos Humanos e Cidadania	
Educação Física, Cultura e Sociedade	
NÚCLEO OPTATIVA II	
DISCIPLINA	CH Total
Capoeira	40h
Pedagogia do Movimento	
Folclore	
NÚCLEO OPTATIVA III	
DISCIPLINA	CH Total
Cinesiologia e Biomecânica II	60h
Ginástica de Academia	
Psicomotricidade	
NÚCLEO OPTATIVA IV	
DISCIPLINA	CH Total
Voleibol II	80h
Aprendizagem e Desenvolvimento motor	
Nutrição, Atividade Física e Qualidade de Vida	

**Fonte:** NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (2017a)

**Quadro 9-** Estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Educação Física da IES- 2017

<b>1º PERÍODO</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Citologia, Histologia e Embriologia	60	20	80	04
Anatomia Humana	60	20	80	04
Metodologia Científica I	20	20	40	02
Basquetebol	40	40	80	04
Ginástica Geral	20	20	40	02
Psicologia do Esporte	40	-	40	02
História da Educação Física	30	10	40	02
<b>TOTAL</b>	<b>270</b>	<b>130</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>2º PERÍODO</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Educação Física, Saúde e Qualidade Vida	40	40	80	04
Metodologia Científica II	20	20	40	02
Língua e Comunicação	20	20	40	02
Ginástica de Academia	40	40	80	04
Neuroanatomia	30	10	40	02
Ética e Intervenção Profissional	20	20	40	02
Handebol	40	40	80	04
<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	<b>190</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>3º PERÍODO</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Fisiologia Humana	60	20	80	04
Lutas	20	20	40	02
Didática Específica	30	10	40	02
Ginástica Rítmica	20	20	40	02
Filosofia e Sociologia	60	20	80	04
Libras	20	20	40	02
Voleibol	40	40	80	04

<b>TOTAL</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>4º PERÍODO</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Administração e Organização da Educação Física	20	20	40	02
Urgência e Primeiros Socorros em Educação Física	20	20	40	02
Ritmo e Expressão	20	20	40	02
Optativa I	20	20	40	02
Educação Ambiental	20	20	40	02
Tecnologias da informação e comunicação, mídias e Educação Física	20	20	40	02
Fisiologia do Exercício	60	20	80	04
Recreação e Lazer	40	40	80	04
<b>TOTAL</b>	<b>220</b>	<b>180</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>5º PERÍODO</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas</b>
Futsal	40	40	80	04
Bioquímica Aplicada à Educação Física	40	40	80	04
Natação	40	40	80	04
OptativaII	20	20	40	02
Gestão e Marketing esportivo	20	20	40	02
Musculação	40	40	80	04
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>400</b>	<b>20</b>
<b>6º PERÍODO</b>				
<b>Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>	<b>Aulas*</b>
Cinesiologia e Biomecânica	40	40	80	04
Políticas Públicas de Saúde	20	20	40	02
Crescimento, Desenvolvimento e Envelhecimento humano	40	40	80	04
Futebol	40	40	80	04
Atletismo	40	40	80	04
Iniciação Científica	40	-	40	02
<b>TOTAL</b>	<b>220</b>	<b>180</b>	<b>400</b>	<b>20</b>

7º PERÍODO				
Disciplina	Teoria	Prática	Total	Aulas*
Cultura Afro-brasileira e Indígena	20	20	40	02
Karatê	20	20	40	02
Dança	40	40	80	04
Treinamento desportivo	40	40	80	04
Bioestatística	20	20	40	02
Optativa III	30	30	60	03
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I	40	-	40	02
Estágio Supervisionado I	20	-	220	01
<b>TOTAL</b>	<b>230</b>	<b>170</b>	<b>600</b>	<b>20</b>
8º PERÍODO				
Disciplina	Teoria	Prática	Total	Aulas*
Medidas e Avaliação	20	20	40	02
Optativa IV	40	40	80	04
Ginástica Olímpica	20	20	40	02
Hidroginástica	20	20	40	02
Educação Física Especial e Adaptada	40	40	80	04
Esportes Complementares	30	30	60	03
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II	40	-	40	02
Estágio Supervisionado II	20	-	220	01
<b>TOTAL</b>	<b>230</b>	<b>170</b>	<b>600</b>	<b>20</b>
<b>TOTAL DO CURSO</b>	<b>1830</b>	<b>1370</b>	<b>3600</b>	<b>160</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Hora/aula</b>			
Fundamentação Teórico-prática	3200			
Estágio Supervisionado	400			
Atividades Extra - Curriculares	200			
<b>Carga Horária Total</b>	<b>3800h/a</b>			
<b>Carga Horária Total em Horas Curriculares (hora-relógio)</b>	<b>3266h/c</b>			

<b>TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO:</b> Mínimo de 08(oito) semestres 04 (quatro) anos e Máximo de 14 (quatorze) semestres 07 (sete) anos	
<b>NÚCLEO OPTATIVA I</b>	
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>
Direitos Humanos e Cidadania	40
Educação Física, Cultura e Sociedade	
Fitness	
<b>NÚCLEO OPTATIVA II</b>	
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>
Pedagogia do Movimento	40
Capoeira	
Xadrez	
<b>NÚCLEO OPTATIVA III</b>	
<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>
Cinesiologia e Biomecânica II	60
Aprendizagem e Desenvolvimento motor	
Psicomotricidade	

**Fonte:** NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (2017b)

Quando fizemos uma busca nos dois ementários, tanto do curso de Licenciatura, e também no curso de Bacharelado pelas palavras “gênero” e “sexualidade”, não encontramos registro em nenhuma das duas estruturas curriculares dos dois cursos. Só aparece a expressão “gênero” no perfil do egresso do curso de Licenciatura. Fato que demonstra inexistência de trabalho específico e com registro que demande a discussão sobre a temática durante a formação acadêmica.

No ano de 2019, os registros oficiais da instituição acusam um total de 41 estudantes matriculados no curso de Educação Física. O total de estudantes apresentados no quadro abaixo remete a soma das matrículas nos dois cursos: grau Licenciatura e grau Bacharelado.

**Quadro 10-** Distribuição dos alunos do Curso de Educação Física da IES segundo período em curso

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
1º período	14 Alunos Bacharel
3º período	15 Alunos Licenciatura
5º período	12 Alunos Licenciatura
<b>Total</b>	<b>41 alunos</b>

**Fonte:** O autor

Para o presente estudo, estimava-se a participação dos 41 estudantes, de ambos os gêneros, regularmente matriculados nos dois cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) existentes na instituição, e que se encontram na faixa etária de 18 a 45 anos de idade. Todos os estudantes foram convidados via e-mail para participar, entretanto apenas 22 retornaram para participar efetivamente da 1ª fase, que consistiu na aplicação do questionário do perfil dos alunos(as). Para a 2ª fase da pesquisa, apenas 10 estudantes se dispuseram a participar dos 02 grupos focais compostos por 05 estudantes cada um.

Os critérios de inclusão/exclusão adotados foram: 1) Estar regularmente matriculado em qualquer período dos cursos; 2) Aceitar de forma espontânea participar da pesquisa; 3) Entregar os termos necessários para a efetivação de sua participação.

Para a realização da investigação, o pesquisador enviou um ofício à direção da IES, solicitando permissão para realizar a pesquisa. Após o consentimento da direção, o trabalho foi apresentado à coordenadora pedagógica e ao coordenador dos cursos de Educação Física para apreciação. Foi agendada uma data e horário para esclarecer dúvidas e dialogar sobre sua implementação, para que possamos garantir sua exequibilidade.

Para formalizar a autorização e parceria com a IES, foi apresentado pelo pesquisador a Carta de Autorização que foi assinado pela direção da instituição.

Após a aprovação pela direção da instituição e apreciação, o procedimento foi estabelecer o contato com os estudantes que estava previsto por meio de visita do pesquisador em sala de aula. Entretanto, devido a pandemia do COVID-19 foi enviada uma carta de justificativa para mudanças de procedimentos por meio de emenda ao Comitê de Ética em Pesquisa mudando de presencial para online.



### 3.4 Instrumentos para geração dos dados

Para a geração de dados foram utilizados como instrumentos um questionário do perfil dos alunos(as) (Apêndice B) e grupos focais (Apêndice C). O questionário foi elaborado pelo pesquisador e contém perguntas relacionadas a idade, gênero, autorrepresentação de cor, estado civil, configuração familiar, se possui alguma deficiência, local da residência, se trabalha, renda familiar e qual a participação do aluno na mesma, escolarização dos pais, se é bolsista, tipo de escola que frequentou durante a educação básica (pública ou privada). O contato com os estudantes aconteceu através do envio de um e-mail convite contendo o questionário elaborado através da ferramenta google forms, disponibilizado por meio de um link contido no corpo do referido e-mail, que foi enviado de maneira individual para cada participante convidando para participação na pesquisa. Sendo que nesse convite os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cujo texto apresentou a proposta da pesquisa a ser realizada convidando-os para participarem da investigação (Apêndice A). Após a leitura, cada participante que concordou em contribuir com a investigação marcou a opção sim concordo e os que não concordaram assinalaram não concordo. Por se tratar de método de coleta de dados online, os participantes somente conseguiram prosseguir no questionário após apontarem sim eu concordo em participar.

Para a condução das entrevistas, utilizamos a técnica do Grupo Focal (GF). Para Malhotra (2006, p. 157) o grupo focal “[...] é uma entrevista realizada por um moderador treinado, de uma forma não estruturada, e natural, com um pequeno grupo de entrevistados.” Já Vergara (2004, p. 56) afirma que “[...] é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.”

Pela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de coleta e de análise de dados se constitui em uma importante estratégia para inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise e síntese que contribuam para o repensar de atitudes, concepções, práticas e políticas sociais. (BACKES et al., 2011, p. 441).

Para Tanaka e Melo (2001) o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que tem seu funcionamento quando selecionamos pessoas com diferentes opiniões para discutir um problema a ser avaliado. Nesse sentido, Backes et al. (2011) afirmam que os participantes

devem possuir características comuns, de acordo com o objetivo da pesquisa para possibilitar a discussão de uma temática específica, caracterizando-se como uma amostra intencional.

Tanaka e Melo (2001) afirmam que se escolhe um facilitador e sugere até dois relatores para registrar e anotar toda a discussão. No presente estudo, haverá o facilitador e um relator que será treinado para auxiliar na condução do grupo focal com utilização de um diário de campo, no qual farão anotações pertinentes à pesquisa.

Backes et al. (2011) mencionam que a literatura sugere que o número de participantes esteja situado em um intervalo entre seis e quinze pessoas. Na pesquisa em voga, foram formados 02 grupos, com 05 estudantes, sendo realizada uma sessão de GF com cada grupo.

Para Tanaka e Melo (2001) o uso de gravador facilita a captação das ideias dos participantes. Por isso foi utilizado um gravador de áudio para registrar todas as falas com o intuito de facilitar as transcrições posteriores. Além disso, vale ressaltar que tais grupos aconteceram de forma remota utilizando o aplicativo Google Meet e foi feita gravação de vídeo e áudio. Quanto a duração das falas Backes et al. (2011) sugerem de uma hora e meia a duas. Na presente pesquisa os grupos duraram cerca de 60 minutos. Para realização dos mesmos foram agendadas duas reuniões em dias diferentes, com intervalo de uma semana entre elas.

Cabe ressaltar que para a condução do grupo foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice C) com a intenção de dinamizar as discussões. Após os encontros foi feita a transcrição dos relatos das participantes. Posteriormente foi feita a categorização temática inspirado na Análise de Discurso, seguindo as orientações de Foucault (1970).

### **3.5 Procedimentos éticos**

Em consonância com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Cap. III da Resolução 510/2016 que trata das normativas para pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, todos os participantes (direção, equipe pedagógica e estudantes) receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde consta a delimitação da pesquisa, seus objetivos, justificativa, como a mesma será realizada, quais serão seus benefícios.

Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi mantida em sigilo com o intuito de preservação das fontes. Cabe destacar ainda que antes da realização da investigação o trabalho foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos

(CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a partir de seu cadastro na Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo parecer nº 3.905.589 (ANEXO B).

Visando preservar e não identificar os participantes da pesquisa, estes foram nomeados na redação do presente estudo por P1, P2, ..., P10 e seus grupos focais chamados de G1 e G2 para facilitar a apresentação dos resultados e manter o anonimato na pesquisa.

### **3.6 Forma de análise dos dados**

Durante a elaboração do projeto, a forma de análise de dados pensada para os propósitos da pesquisa foi a de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Todavia, após análises da Banca de Qualificação, levamos em consideração que a melhor técnica seria inspirada na Análise do Discurso pelo viés foucaultiano (FOUCAULT, 1970). As duas vertentes se diferem, enquanto a Análise de Conteúdo se aproxima mais da descrição do conteúdo do texto, a Análise de Discurso toma como objeto o entendimento do discurso.

A gênese da Análise do Discurso (AD) se deu entre os anos de 1950 e 1960, e fez com que a comunidade científica brasileira e do mundo buscassem subsídios metodológicos nas obras de Michel Foucault, diferentes maneiras de interpretar os discursos nas pesquisas sobre educação (FISCHER, 2001, 2004; VEIGA-NETO; FISCHER, 2004).

Segundo Fischer (2004), apesar de existirem diferentes vertentes teóricas para interpretar as análises do discurso, é preciso pensar na riqueza da teoria Foucaultiana, que se apresenta na forma de ter um olhar por “diferentes janelas” ao propor diferentes formas de estudar, de pensar, de reinventar e de ver o mundo.

Foucault (2009), em sua obra “A Arqueologia do saber”, nos diz que o discurso em vez de fala, algo que é expresso, é um enunciado. Ou seja, o discurso que me atravessa são vozes que me precedem há muito tempo, na realidade são fruto de outras vozes. Foucault, nos assegura que há em nós um mecanismo engendrado que garante que quando falo estou repetindo um discurso de uma série de instituições ideológicas, como a igreja, a família, a mídia ou de aparelhos repressores (polícia, judiciário, forças armadas). Segundo o autor quando falo, sou apenas uma estreita lacuna, ou seja, o discurso por mim reproduzido é fruto de uma grande série de enunciados, seja ele um discurso machista, misógino ou racista. Isso nos leva a crer que o “lugar de fala” faz emergir em nós o poder das instituições que garanta que quando falo, eu repito o discurso que interessa a alguém, mesmo que não me faça representar.

Dentro da perspectiva Foucaultiana, entendemos que as práticas discursivas constroem os sujeitos e que eles são assujeitados, isto é não produzem o que dizem, muito menos são livres, são fabricados e constituídos externamente. E esse é um conceito que precisa ser discutido e desconstruído. Isso nos faz pensar como a problematização de gênero na formação de estudantes universitários é tão urgente, porque os saberes e a cultura se cimentam, perpetuam e são passados de geração para geração de forma inquestionável.

Dessa forma a Análise do Discurso foi nossa inspiração na escolha como estratégia de interpretação para fazer a análise de dados desta pesquisa.

As análises das entrevistas geradas pelos grupos focais foram organizadas a partir de três eixos problematizadores que se relacionam aos objetivos específicos deste estudo:

Eixo 1 - Compreensões das/dos estudantes a respeito do conceito de gênero;

Eixo 2 - O conceito de gênero durante a formação inicial em Educação Física;

Eixo 3 - Contribuições das discussões sobre gênero para a futura atuação como profissionais de Educação Física.

No eixo 1, foram contemplados trechos de narrativas acerca da compreensão de gênero das/dos estudantes. Já, no eixo 2, consideramos trechos de narrativas das/dos estudantes sobre como percebem se essas discussões foram ou não abordadas em sua formação. No eixo 3 destacamos relatos de falas das/dos estudantes que apontam a visão que possuem sobre a relação entre discutir gênero e suas atuações futuras no mundo do trabalho.

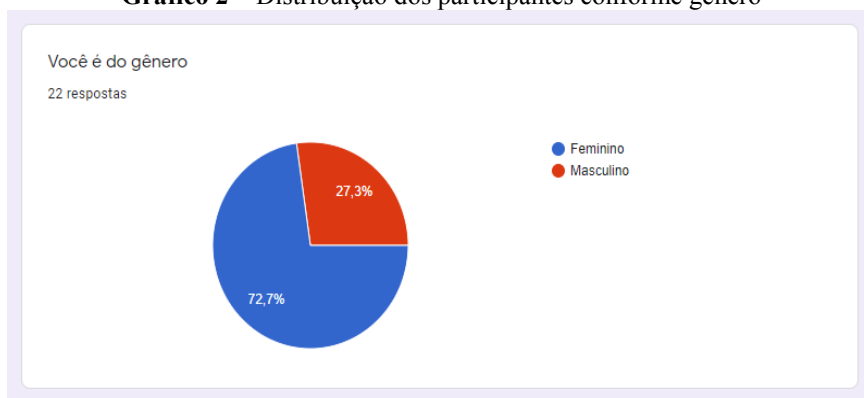
## SEÇÃO IV RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os dados gerados pela pesquisa realizada. Na primeira parte é feita uma breve descrição do perfil das/dos participantes, enquanto que na segunda serão apresentadas as análises das entrevistas possibilitada pelos grupos focais.

### 4.1 Perfil das/dos participantes

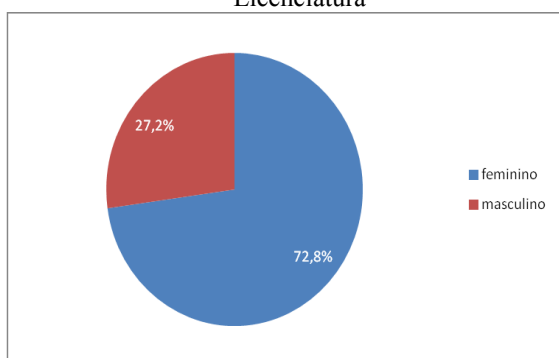
O gênero dos participantes encontra-se descrito no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Distribuição dos participantes conforme gênero



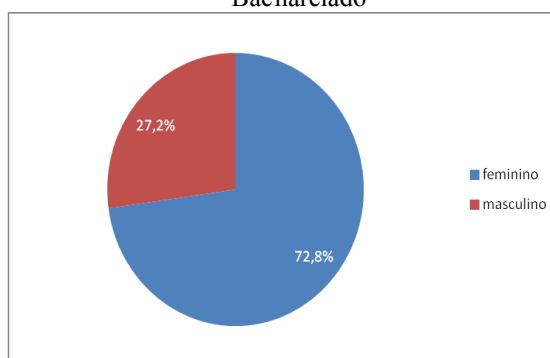
**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

**Gráfico 3** – Distribuição de gênero na Licenciatura



**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

**Gráfico 4** – Distribuição de gênero no Bacharelado



**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

Do universo dos 22 alunos(as) do Bacharelado e Licenciatura que responderam o questionário, percebe-se que do total de 100%, 16 (72,7%) se autorrepresentam como do gênero feminino e 6 (27,3%) se autorrepresentam como do gênero masculino. Apesar da pequena amostra, mas suficiente para o trabalho do mestrado e para a proposta da pesquisa,

percebe-se uma presença mais representativa de sujeitos que se autorrepresentam como do gênero feminino. Salienta-se que ao analisar separadamente os cursos de Licenciatura e Bacharelado, percebe-se que os números se repetem com maior quantidade de respondentes do gênero feminino (72,8%) do que do gênero masculino (27,2%).

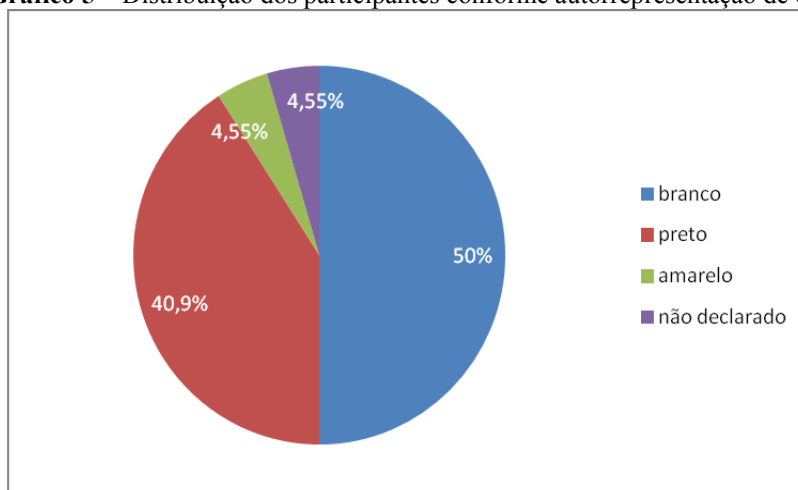
Esses dados são interessantes, porque sinalizam possíveis mudanças de quebra de paradigmas na Educação Física que sempre foi um campo de hegemonia e de reserva masculina, vindo de um período militarista. Tal período trouxe um discurso histórico de machismo, sexismo, que questionava a mulher no esporte, contestando como uma forma transgressora a entrada das mulheres em diferentes espaços da sociedade. Tal realidade foi também demonstrada por Castellani Filho (1994) que enfatizou que o modelo do corpo da mulher era aquele idealizado para a maternidade e cuidadora do lar.

Tais ideias são corroboradas por Castellani Filho (2016) e Goellner (2016) que nesta perspectiva de gênero destacam que além do papel da mulher predestinado e naturalizado historicamente e socialmente para ser mãe e do lar, a sua presença não era bem-vinda e vulgarizava os eventos esportivos.

Segundo Ferreira Neto (2018) isso faz supor que há um processo de subjetivação, que por questões históricas, culturais e políticas modificam a ideia do sujeito sobre si e sobre os outros, seja pela discussão de gênero na Educação Física, embora de forma rasa, seja pelo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho ou pelas conquistas feministas. Eventos históricos possibilitaram as mulheres ocuparem os espaços públicos, inclusive buscar uma área de formação inicial na universidade, que antes era negada para elas, por serem predominantemente do gênero masculino.

É urgente então, segundo Brito (2018, 2019) que essas oportunidades e conquistas das mulheres continuem existindo, e que a sociedade reflita sobre a possibilidade de desnaturalizar crenças e discursos impositivos que silenciosamente se tornaram verdades. Entre essas crenças quebrar paradigmas a respeito da impossibilidade de as mulheres competirem em nível de igualdade com o homem no esporte, nas conquistas sociais, políticas e na Academia.

Em relação à cor dos participantes, os dados obtidos encontram-se apresentados no gráfico a seguir.

**Gráfico 5** – Distribuição dos participantes conforme autorrepresentação de cor

**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

Quando foi perguntado sobre a autodeclaração de cor aos respondentes, do total 100%, 11 (50%) se autorrepresentaram como brancos, 9 (40.9%) se autorrepresentaram com negros, 01 (4.55%) se autorrepresentaram como amarelo e 01 (4.55%) não soube (ou não quis?) como se autorrepresentar. Isso pode nos remeter as duas questões, será que a população branca tem mais acesso ao ensino superior privado, ou a população não branca não consideram o curso de Educação Física tão signficante?

De acordo com Queiroz (2004) quando se verifica os acessos étnicos-raciais ao ensino superior percebe-se que na grande parte das universidades brasileiras privadas investigadas, a maioria dos estudantes são de cor branca. E as universidades são espaços bastante seletivos para entrada daqueles sujeitos de baixa renda e de cor negra, sendo que esses últimos têm pouca possibilidade de acesso a essas instituições. Todavia quando se soma a população branca e não branca, na Instituição pesquisada, temos na pesquisa, um quantitativo étnico-racial de brancos e não brancos com valores próximos do equilíbrio. O que mostra a possibilidade da população branca estar sendo forçada a dividir espaço com outras representatividades étnicas-raciais, pelos números aproximados. Isso demonstra de certa maneira que o acesso ao ensino superior privado tem sido democratizado.

Quando se confronta os dados de autorrepresentação de cor da instituição pesquisada com os da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2018) os números se assemelham, sendo que a porcentagem de estudantes brancos da pesquisa da ANDIFES é de 43.3% e de negros somam 12%. Ou seja a maior parte dos estudantes que acessam o ensino superior se autorrepresentm como brancos. Cabe ressaltar que a pesquisa da ANDIFES contou com um universo de participantes muito maior

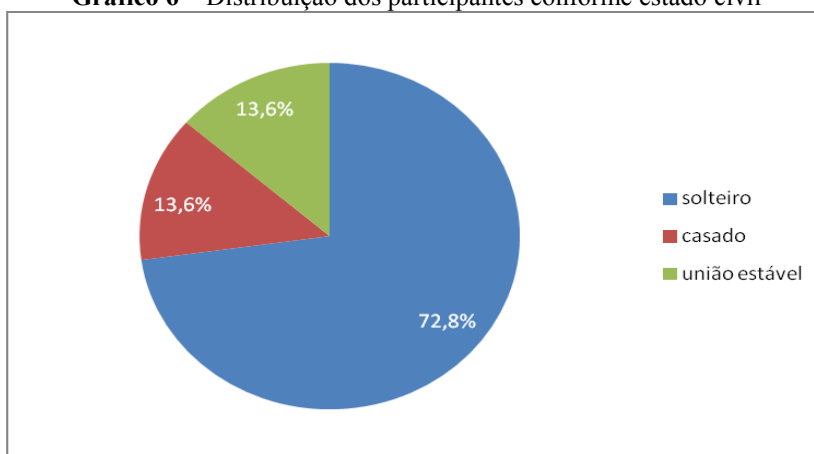
que a presente pesquisa e que se refere a estudantes de instituições federais. Apesar de considerar essas diferenças entre as instituições e mesmo sendo a presente IES de cunho privado, os dados corroboram com os da ANDIFES.

É preciso também discutir se essa equidade de proporcionalidade étnico-racial, ao dar acesso à instituição pesquisada, não se deva a influência das políticas públicas governamentais do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) instituídos para dar apoio aos estudantes de baixa renda de escolas públicas, aos estudantes de cor negra, indígenas, pardos e portadores de deficiência.

Rosa (2014) destaca que o desequilíbrio no índice da escolaridade entre as etnias raciais está relacionado às condições financeiras, isso reflete de forma substancial ao acesso e permanência no ensino superior. Sem acesso a essas políticas os estudantes com condições financeiras desfavoráveis dificilmente teriam como chegar à educação superior.

Com relação, ao estado civil a distribuição dos alunos está descrita no gráfico a seguir.

**Gráfico 6** – Distribuição dos participantes conforme estado civil



**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

Quando os respondentes foram perguntados sobre o estado civil, do total de 100%, 16 (72.8%) se autodeclararam como solteiros, 3(13.6%) se autodeclararam como casados e 3(13.6%) se autodeclararam por união estável. Estes dados são importantes porque o presente estudo está analisando uma universidade privada, e muitas vezes as pessoas que constituem família não tem acesso a esse processo de escolarização, interrompem o seu processo de formação ou abandonam a universidade por questões de trabalho, principalmente as famílias menos abastadas financeiramente. Ou talvez se possa trazer a hipótese que a prioridade dos



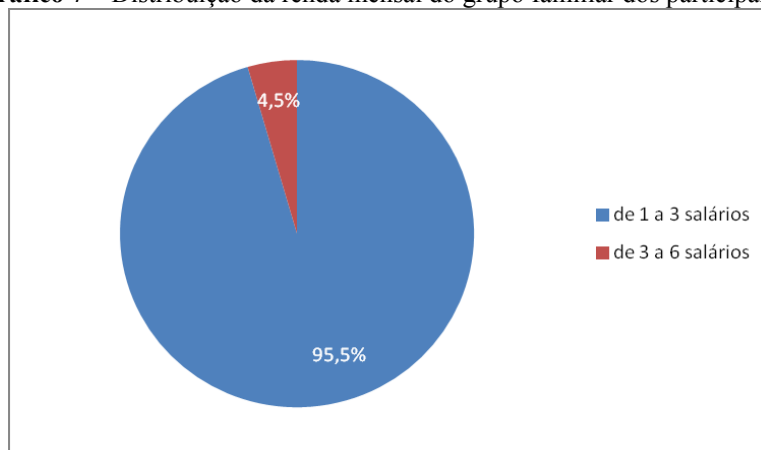
sujeitos casados ou unidos por união estável seja o investimento no orçamento da família e na criação dos filhos.

Quando aproximamos os dados da instituição pesquisada dos dados da ANDIFES (2018), que demonstra que a maior parte da população são de solteiros, quase a totalidade em dados nacionais, em torno de (85,5%), e os sujeitos casados ou em união estável somam o total de (13,2%) dos alunos, nota-se que os dados se aproximam dos apresentados, apesar dos dados em discussão serem de uma universidade privada, os dados podem servir para que se suponha, que as dificuldades para os casados terem acesso serem as citadas anteriormente, podem ser os mesmos apresentados nacionalmente.

Segundo Motta (2010) a sociedade tem desenvolvido critérios como idade, sexo/gênero como fatores determinantes para sociabilidade integração e pertencimento de pessoas mais velhas nos grupos. Partindo do pressuposto que sujeitos casados, tenham na maioria a idade avançada, será que esses critérios de discriminação não estão sendo naturalizados pelos estudantes universitários, além dos fatores econômicos e isto não esteja afastando os sujeitos casados de ter acesso a universidade?

Em relação a renda mensal do grupo familiar, as respostas dos alunos estão descritas no gráfico 7.

**Gráfico 7** – Distribuição da renda mensal do grupo familiar dos participantes



**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

Quando se perguntou aos respondentes sobre a distribuição da renda mensal do grupo familiar, as respostas foram as seguintes, dos 100%, 21(95.5%) disseram que a renda familiar é em torno de 01 a 03 salários-mínimos, 01(4.5%) respondeu que a renda familiar é em torno de 03 a 06 salários mínimos.

Dubet (2012) salienta que é necessário que haja políticas públicas, para o enfrentamento de desigualdades históricas na educação, em combinação com iniciativas na luta contra as discriminações. E adoção de iniciativas e oportunidades para diferentes sujeitos de diferentes idades, de variados fatores étnico-raciais, para potencializar o acesso e garantir permanência desses alunos nas IES. Diante da perspectiva do autor, pode-se entender que as políticas públicas de acesso/permanência e de cotas, são importantíssimas, principalmente em instituições privadas que tem um grande número de alunos(as) com extremas dificuldades financeiras.

Os alunos foram indagados se recebem ou não ajuda de financiamento estudantil, sendo suas respostas contidas no gráfico 8.

**Gráfico 8** - Distribuição dos participantes conforme ajuda de financiamento estudantil



**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

Ao perguntar se recebem ou não ajuda de financiamento estudantil, os respondentes, declararam que, dos 100%, 15(68.2%) não recebem financiamento estudantil, 7(31.8%) recebem ajuda do financiamento para estudar. Nota-se que poucos tiveram acesso a esse financiamento, que prevê ao egresso que após formado e ingresso no mundo de trabalho, tenha oportunidade de pagar esse empréstimo estudantil. Esse é um importante canal de acesso que permite ao estudante ter uma formação, mas que gera um ônus para o aluno para pagar esse financiamento, que às vezes faz com esses alunos tenham que abrir mão de alguma outra necessidade para quitá-lo.

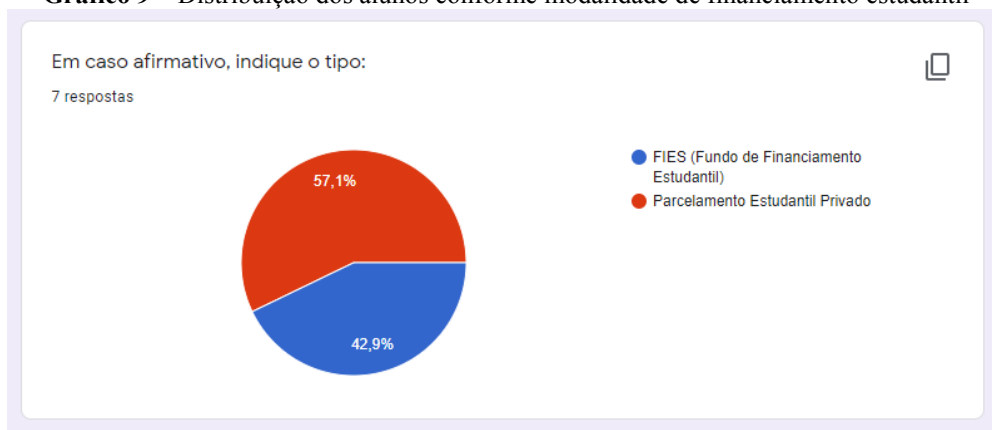
Essa parcela de alunos(as) composto pela porcentagem de 31.8% que tiveram direito a esse empréstimo estudantil, talvez não estivessem no curso de Educação Física se não tivessem acesso ao financiamento. Segundo Rocha e Casartelli (2014) as políticas do estado

através do financiamento estudantil deram suporte de forma exponencial para que jovens de pouco poder aquisitivo tivessem acesso a educação superior, principalmente em instituições de natureza privada. E esses incentivos foram muito importantes para o crescimento e ampliação de oportunidades para os universitários no Brasil. Entende-se que se essa parcela de estudantes composta por uma porcentagem de 68.2% tivesse acesso a esse financiamento, com certeza, o impacto desse gasto com o pagamento da IES, geraria menos sobrecarga nos gastos com a renda familiar e, talvez, diminuiria a evasão.

Dados Estatísticos mostram que 87% das instituições de ensino superior do Brasil são de cunho privado. O FIES, criado em 1999, a partir de 2015, devido crise econômica do país teve uma restrição rígida nos critérios de seleção de estudantes para conseguirem esse benefício. Esse fato trouxe uma grande perda para as universidades privadas, que tiveram que reinventar, fazendo financiamento próprio, dando desconto e bolsas de estudo para ter sustentabilidade e sobreviver (CARVALHO, 2020). Estes dados permitem pensar serem um dos motivos pelos quais estudantes da instituição pesquisada não conseguiram formalizar seus contratos.

Aos alunos que responderam afirmativamente a questões anterior, foi questionado qual o tipo de financiamento possui, sendo citados por eles dois tipos de financiamento (Gráfico 9).

**Gráfico 9** – Distribuição dos alunos conforme modalidade de financiamento estudantil



**Fonte:** Pesquisa de campo (2020)

Quando perguntamos aos alunos da instituição que tipo de financiamento receberam, os respondentes salientaram que dos 31.8% dos estudantes que receberam financiamento estudantil, 3(42.9%) receberam através do FIES, e 4(57.1%) receberam através de Parcelamento Estudantil Privado. Quando se analisa o gráfico de renda familiar percebe-se que a maior parte dos alunos tem renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos. Supõe-se que

desse total dos 7 alunos, todos poderiam ter dificuldades para ingressar no curso superior se não tivesse acesso a esse financiamento. Além de terem que pagar a mensalidade, teriam gastos com a compra de livros, transporte escolar, participação em eventos e alimentação.

Vemos também que 4 alunos afirmaram receber financiamento através do Parcelamento Estudantil Privado, e que se a faculdade não tivesse oferecido esse financiamento, talvez devido a situação financeira, teriam desistido de estudar.

Quando se recorre aos gráficos da ANDIFES (2018) percebe-se, que, ainda que seja análise de instituições federais, que é relevante o auxílio de políticas públicas para que os estudantes tenham chance de acesso ao ensino superior.

Apesar de perceber a importância dos financiamentos público e privado para dar sustentabilidade aos estudantes durante a graduação, acredita-se que dentro da perspectiva pós-estruturalista as questões sociais e econômicas dos alunos precisam ser problematizadas.

Perez e Messeder (2016) apontam que a temática FIES é pouco explorada e discutida nas pesquisas. Aprile e Barone (2009) salientam que é preciso problematizar os impactos dos financiamentos nos espaços acadêmicos, no cotidiano das universidades diante dos problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos na sociedade.

## **4.2 Apontamentos das/dos participantes em relação a gênero, formação inicial e atuação profissional em Educação Física**

A seguir são apresentados os resultados das entrevistas conduzidas por meio dos dois grupos focais, realizados via videoconferência devido à pandemia da COVID-19.

### **4.2.1 Eixo 1 - Compreensões das/dos estudantes a respeito do conceito de gênero**

A análise dos grupos focais foi feita a partir da inspiração da técnica da Análise de Discurso. A partir das entrevistas com estudantes de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), foram problematizadas suas compreensões sobre o conceito de gênero. Verificou-se que alguns estudantes não apresentaram o conceito de forma clara. Já outros, apresentaram o conceito de gênero relacionado com a categoria sexo.

Os trechos das narrativas que compuseram o eixo 1 foi subdividido em dois temas: Tema 1: generalizações em torno do conceito de gênero; Tema 2: compreensões do conceito de gênero como significado de diferenças entre sexos ou, de forma genérica, entre meninos e meninas.

#### 4.2.1.1 Generalizações em torno do conceito de gênero

No tema 1, foram consideradas algumas falas que vão generalizar a perspectiva de gênero, ou seja, não vão definir o conceito com base no preconizado pela literatura da área.

*Olha, na minha forma de pensar, o termo gênero seria pessoas, cidadãos, e igual, a gente tá estudando pra formar cidadãos, formar gêneros, formar cabeças diferentes, mas que buscam um objetivo enfim. (G1; P1).<sup>45</sup>*

*Então, a questão do gênero complementando o que o P1 falou, acho que é assim a questão mais de características assim, diferentes vamos falar assim, distintas né. Cada um possui uma característica diferente, uma qualidade mais superior ou inferior ao outro companheiro [...] (G1; P2).*

No que se refere à literatura sobre o assunto, se representa o termo gênero como os atos performatizados pelo nosso corpo e práticas de discursos culturalmente formados que produzem diferentes significados, construindo o corpo considerado como masculino ou feminino (BUTLER, 2003). Nessa esteira, como expressa Louro (1997), para se conceituar gênero, é essencial levar o debate sobre as desigualdades entre o feminino e o masculino para o campo social.

A dificuldade que as/os participantes da pesquisa apresentaram para conceituar gênero, não remete a uma culpabilização das/dos estudantes. Outras pesquisas, demonstram que estudantes também não conseguem definir o termo porque essa temática não é debatida no currículo, ou seja, não é ensinado nem problematizado, fazendo com que ao conceituar gênero não apresentem significados plausíveis, generalizando o termo (DEVIDE et al., 2016; NICOLINO, 2018; WENETZ; SCHWENGBER; DORNELES, 2017).

Essa generalização também pode estar relacionada com a falta de discussão do conceito durante a formação inicial. O estudo de Devides et al. (2016) intitulado *O discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física*, corrobora com nossas argumentações, quando entrevistou dez professores universitários e oito alunos em fase de conclusão de estudos em Educação Física. Os autores salientam que na formação inicial, os estudantes de Educação Física têm dificuldades de lidar com o conceito de gênero, e destacam que a escassez de discussões sobre a temática torna quase invisível suas percepções e naturaliza conceitos advindos de instituições religiosas,

<sup>4</sup> G1 e G2 significam respectivamente as entrevistas conduzidas pelo primeiro e segundo Grupo Focal. P1, P2... P10 são as siglas utilizadas para nomear os participantes dos dois grupos focais.

<sup>5</sup> A transcrição dos trechos das entrevistas respeitou a forma como foram produzidas. Assim, possíveis desvios de linguagem foram mantidos.

científicas e de cunho educacional. Os autores reforçam que o desconhecimento do conceito por parte dos licenciandos pode impactar negativamente nas suas práticas profissionais.

Esses resultados remetem à mesma direção dos estudos de Mizusaki e Pereira (2015) no artigo, *Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil*, ao entrevistarem estudantes de Pedagogia de diversos períodos, com a proposta de investigar se, durante o período de sua formação inicial, tiveram oportunidade de construir concepções sobre o conceito de gênero. Também se observou a falta de compreensão desse conceito, fazendo que os(as) alunos(as) generalizem e não entendam o que significa o termo. Segundo as autoras, o tema, na formação inicial dos estudantes, foi introduzido apenas de forma superficial e quase ausente, sendo pouco discutido no cotidiano pedagógico. Os conceitos apresentados trouxeram uma percepção baseada apenas na biologia para definir a concepção binária de masculino e feminino como construção de identidade. Destacam as autoras que se essas questões não forem problematizadas em sala de aula, poderão impossibilitar os estudantes de construir uma formação plural, que lhes permitam compreender o conceito de gênero como um tema que perpassa a vida dos sujeitos, sendo esses elementos fundamentais para subsidiar suas práticas pedagógicas e profissionais no ensino infantil.

Todavia, mesmo dentro desta perspectiva generalizada do conceito, nota-se que algumas/alguns estudantes entrevistados apontaram aspectos importantes para se pensar as questões de gênero.

*[...] pra formar cidadãos [...] (G1; P1).*

*[...] superior ou inferior ao outro companheiro [...] (G1; P2).*

É importante salientar que mesmo generalizando e afastando-se do conceito, as/os estudantes trouxeram apontamentos importantes para serem analisados, mesmo sem apropriações dos estudos de gênero. Ressalta-se que mesmo não discutindo a temática no currículo formal, esses estudantes demonstraram ter sensibilidade, estar acessando conhecimentos adquiridos em outras esferas e trazendo esses saberes para o escopo de gênero. Essa realidade sinaliza que esses saberes precisam ser interpretados, valorizados, problematizados e discutidos na literatura da área.

Esse fato é perceptível quando um dos participantes (P1), se referiu ao conceito de gênero como formação cidadã e o participante 2, indicou que há uma hierarquização entre pessoas e isso seria gênero, um seria superior e o outro inferior. Quando os participantes P1 e

P2 se referiram a gênero à “formação cidadã e hierarquização entre pessoas”, podem estar apresentando aprendizados ressignificados da família e do patriarcado, que historicamente tem dado destaque hierárquico aos homens como cidadãos de destaque e posição de inferioridade às mulheres. Segundo Cunha (2014), o sistema patriarcal resume-se na hierarquização e dominação do homem na família, representado como autoridade máxima e status pleno. Godelier (1982) ao conceituar patriarcado, argumenta que ele legitima conceitos da Antropologia, acolhendo a hipótese de que na maioria das sociedades, mesmo as baseadas em princípios igualitários, se vive uma hierarquia de poderes na qual aos homens pertencem todas as decisões.

Segundo algumas/alguns autoras e autores, entre eles Louro (1999), Prado (2010), Santos e Silva (2017), a falta dessas discussões sobre gênero por parte dos estudantes no curso de Educação Física pode contribuir para que eles apresentem argumentos generalizados a respeito do conceito, reproduzindo diferentes significados e interpretações socialmente construídas, e que esses saberes podem estar impactando as práticas e as relações entre meninos e meninas na Educação Física em diferentes espaços.

Essa discussão também recebe amparo na pesquisa de Devede et al. (2016) que aponta que estudantes atribuem papéis diferenciados para homens e mulheres para desempenhar atividades na sociedade, através de uma visão heterossexista e patriarcal, para se conceituar gênero.

E essa visão, que divide atribuições diferentes para homens e mulheres, segundo os estudos de Silva, Gomes e Queiros (2006) produz na Educação Física e no mundo desportivo desigualdades, injustiças e hierarquia entre meninos e meninas, no qual já se naturalizou que certas práticas esportivas são “mais adequadas” para homens e outras para mulheres. Como, por exemplo, eleger o futebol como atividade masculina e negar a sua prática para meninas. Nesse contexto atribuí-se destaque, direitos e melhores oportunidades aos homens, levando em conta as diferenças sexuais e anatômicas.

Com relação aos preconceitos legitimados na comunidade escolar, as falas das/dos participantes P1 e P5 suscitam a pensar nos tabus naturalizados sobre gênero:

*É, sei lá, tem as partes né, eu fiquei assim, gente se eu falar, esse trem vai dar ruim, mas pra mim primeira coisa que vem na cabeça é essa. (G1; P5).*

*Uai, vai dar ruim por quê? (G1; P1).*

*A sei lá, tipo assim, não é todo mundo que tem, vamos supor, a mesma criação, pra mim é isso, o inicial, generalizado. (G1; P5).*

Surge, nesse contexto, a reflexão: Por que falar sobre gênero seria ruim? O que os participantes 1 e 5 estão sinalizando com essa fala? Muitas vezes esses tabus, como considerados nas falas dos estudantes como ruins, principalmente em relação a gênero, podem estar relacionados ao contexto em que vivemos, no qual a maioria das tentativas de discussão sobre gênero são criminalizadas por algumas políticas de estado. Como, por exemplo, a ideia de gênero ser ideologia, ou de que gênero seria “transformar” meninos e meninas em homossexuais. Tudo isso sem respaldo da ciência.

Nesse sentido, quando se pensa nas práticas tanto inicial de professores, quanto a de profissionais já atuantes com mais experiência, muitas coisas consideradas ruins por parte das/dos estudantes, acabam não sendo ditas e nem discutidas durante o processo educacional. E quando algumas práticas pedagógicas são, às vezes, objeto de silêncio, não são faladas ou problematizadas, as pessoas não aprendem e se não aprendem, continuam reproduzindo essas diferenças, achando que são naturais.

Segundo Ferrari (2011), algumas práticas são usadas em diferentes espaços, entre eles o escolar, com intenção de calar e controlar os discursos dos sujeitos. Tais ações são jogos de poder e assujeitamento, construídos através do silêncio e o silenciamento, como forma de dominação. Nesse sentido, a pesquisa de Prado (2017) dialoga com as argumentações da nossa pesquisa, enfatizando que se os educadores(as) utilizarem o silêncio em suas práticas pedagógicas, ou omitirem a verbalização e o direito da fala aos sujeitos - o não dito - sobre multiplicidade cultural e gênero nas diferenças de seus corpos, poderão contribuir para que não haja diálogo entre os pares ou para que não se escute as pessoas, ou seja, não se discuta sobre as diferenças, nem se reconstrua o currículo das escolas.

Ainda, segundo o mesmo autor, o não dito é o considerado ruim, errado, feio que faz parte da fala das pessoas. Logo, vai ser negado e considerado como não parte do currículo, e taxado de como não se existisse. Acrescenta ainda que o silenciamento sobre um assunto é uma estratégia para deixar transparecer que aquilo não existe está condenado a invisibilidade (PRADO, 2017).

Da mesma maneira, questionando práticas opressivas que impõem o silenciamento, Bonfantil e Gomes (2018) em um estudo intitulado *A quem protegemos não falando de gênero na escola*, apontam que os discursos de movimentos religiosos, escola sem partido e outros, carregam *slogans* de combate aos estudos de gênero e tudo que foge da heteronormatividade. Enfatizam que esses discursos representam uma ameaça aos valores conservadores da sociedade. Salientam que esses grupos conservadores defendem que as discussões sobre gênero são antinaturais, produzem “monstros” que precisam ser



exterminados e banidos. Destacam os autores do estudo, que só falando de gênero é que se pode desnaturalizar as práticas opressivas e que o silenciamento sobre esse debate é uma forma de perpetuar a violência, dentro e fora da escola.

A ausência do direito a esses discursos por parte das/dos estudantes demonstra como a sociedade e as escolas são atravessadas por normas sociais e políticas que disciplinam os corpos e os discursos dos sujeitos e que delimitam formas de agir e de conduta. Algumas práticas são tidas como tabus, entre essas, as que constroem as normativas de gênero. Segundo Louro (2004), a escola despreza os fundamentos emancipatórios e intervém de forma disciplinadora, regulando e modelando a forma de agir dos sujeitos. Para Foucault (2012) a escola participa da produção, controle e do poder das subjetividades dos corpos construídos sob a égide da sexualidade.

Quando questionados sobre o conceito de gênero, o participante 7 apresentou uma narrativa sobre a aproximação do conceito com a ideia de “ideologia de gênero”, que avança na sociedade e contraria as políticas que promovem a paridade de gênero:

*[...] como a criança vive, como ela encara as coisas, então talvez ela pode acabar se encarando mais se é um menino pode se encarar mais como uma menina, ou uma menina se encarar mais como um menino então aí já trata da ideologia de gênero né. Então assim a gente tem que passar menino e menina, mas respeitar a decisão da pessoa também né, se ela se encara como outro gênero é respeitar e encara ela como aquele gênero que ela quer ser. (G2; P7).*

Examinando o excerto em destaque a partir do discurso do participante 7 do Grupo Focal 2, podemos notar que para conceituar gênero, fez uso de um discurso confuso, inicialmente falando da possibilidade da inversão de papéis de gênero na forma de viver o masculino e o feminino: “... mais se é um menino pode se encarar mais como uma menina, ou uma menina se encarar mais como um menino” (P7). Nota-se, apesar da dificuldade de conceituar gênero, que o estudante, de certa forma, problematiza as questões históricas da sociedade que tenta controlar os corpos adequando práticas e papéis para os homens viverem suas masculinidades e mulheres viverem suas feminilidades. A sua fala nos abre certo espaço para perceber que os meninos e meninas têm o direito de interpretar papéis sociais vivenciados por ambos os sexos. Entendemos que sem ter acesso aos estudos de gênero durante sua formação, ele fala do mesmo, quando nos dá a entender que traz para sua interpretação que gênero não é estático, nem binário e garante os sujeitos vivenciarem masculinidades e feminilidades independente dos seus sexos biológicos. Interpretando sua fala a luz da literatura acionamos Louro (1997) que diz que nossas identidades de gênero

estão continuamente se arranjando e desarranjando como feminino e masculino e que essas formas são transitórias e nunca são dadas como acabadas.

Verificamos também que ele relaciona gênero à ideologia de gênero. Sobre isso, Junqueira (2017) e Seffner (2016) destacam que, em nome de um ativismo reacionário da religião católica, o movimento ideologia de gênero recebeu acolhida em diversos países, dificultando o debate sobre gênero num mote alarmista da preservação dos valores tradicionais da família e da moralidade cristã. No meio escolar, várias frentes tentam dominar, impor silêncio e doutrinar os alunos, entre elas a ideia de “ideologia de gênero”, uma doutrina criada no seio da igreja católica, com propósito destituído de base legal, que tem como finalidade mascarar e inverter a realidade do coletivo social, para manter os interesses ocultos da classe que domina e asfixia (ABBAGNANO, 2003).

Também apresentou em sua narrativa uma definição confusa e desconexa sobre o conceito de gênero, quando o relacionou ao crescimento do público LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

*Há um tempo atrás assim gênero era masculino e feminino né, mas com o crescimento do público LGBT, vem aumentando um pouco a definição sobre gênero, então hoje em dia não existe mais o masculino e o feminino, eu penso que é assim né, não existe mais o masculino e o feminino. (G2; P7).*

Pelo que podemos perceber no excerto acima, o participante 7, atribui a compreensão do conceito gênero, relacionando-o a expansão e crescimento do movimento LGBT, confundindo, de certa forma, diversidade sexual com identidade de gênero. Apesar de um discurso confuso, o estudante nos trouxe uma contribuição potente e importante, mostrando sua sensibilidade para pensarmos no processo de produção de novas subjetividades que estão hoje na prática. Demonstra ser receptivo para lidar com essas questões na sua futura prática profissional, ou seja, de certo modo, sinaliza que se interessa por ampliar seus conhecimentos para tratar com esse público. Nota-se, de certa maneira, que o aluno vincula o aparecimento de novas subjetividades para falar de multiculturalismo.

Dessa forma, podemos hipotetizar que ao falar do crescimento do público LGBT ele pode estar querendo nos dizer que esta é uma forma de abrir o leque para as diferenças, dando oportunidades para os sujeitos se expressarem e viverem de forma autêntica suas diferenças. De acordo com Candau e Koff (2006) diversidade estampa a pluralidade de culturas, cores, saberes, orientação sexual, gênero, em contramão aos direcionamentos homogeneizadores, normatizadores e de classificação.

Nessa perspectiva, Moreira (2008) destaca que a educação plural e de diversidade conversa e dialoga com todos os sujeitos, independente de sua cor, classe social, gênero e orientação sexual. Essa discussão vai ao encontro aos estudos de Campello (2017) que dialoga com as nossas discussões enfatizando que a comunidade LGBT está incorporada no contexto do multiculturalismo e da diversidade que hoje começa a não ser vista como forma de subversão, mas com ampla visibilidade na sociedade. E a aceitação dessa diversidade é o reconhecimento dos aspectos plurais da cultura na formação do multiculturalismo e de gênero.

Da mesma forma, a pesquisa de Cavalcante (2014) contribui para esse debate, acrescentando que o tema multiculturalismo, diversidade e gênero fazem parte de uma educação intercultural. Destaca o autor que acolher a comunidade LGBT significa garantir a essas pessoas o direito de viver todas as suas singularidades culturais, de gênero de raça e de sexo peculiares aos grupos “minoritários”.

Percebeu-se também que pela fala que o participante 9 do Grupo 2, acaba confundindo o conceito de gênero com os de sexo e etnia em sua narrativa:

*[...] O [participante 7] falou, etnias, sexo, então é bem diferente pra nós, na escola eu acho que eles aprendem, eu acho que eles começam a aprender o que são isso e diferenciar também [...]* (G2; P 9).

O participante, dessa forma, parece não atentar para o que foi perguntado, demonstrando um afastamento desse conhecimento. O conceito de gênero se difere de etnia porque, enquanto gênero trata das relações de produção das masculinidades e feminilidades, bem como a hierarquia entre homens e mulheres, o termo etnia, segundo Munanga (2003), nos remete a pensar num grupo de indivíduos que habitam geograficamente um mesmo espaço e possuem o mesmo pertencimento genético, com compatibilidades linguísticas, culturais e de religião. Já Auad (2006) menciona que gênero e sexo se diferem como marcadores sociais apesar de trazerem algumas relações entre si, enquanto gênero é compreendido como uma construção social, sexo se refere às diferenças biológicas.

Apesar desse distanciamento interpretativo, aparentemente o estudante P9 pode querer “dizer” que quando se refere a etnia, sexo, ele quer falar de gênero, de diversidade e dos aspectos socioculturais que diferenciam as pessoas dentro escola. Reconhecemos na sua fala que existem diferenças entre sexo e etnia, mas que entende a escola como uma das instâncias responsável por iniciar esses aprendizados.

É interessante que P9 fala que muitas dessas diferenciações podem se aprender na escola: “... na escola eu acho que eles aprendem...” (G2; P9). Essa fala aproxima-se da

afirmação de Louro (1997), que afirma que realmente a escola, muitas vezes, ensina as diferenças entre meninos e meninas na prática de deveres, normas e comportamentos de modo diferenciados e separados, numa forma de produzir corpos escolarizados. Nesse contexto, a escola, para além dos conhecimentos técnicos, poderia contribuir sendo um espaço de discussões sobre gênero, como espaço de acolhimento e reconhecimento das diferenças, para promoção da cidadania e isto está previsto na LDB (BRASIL, 1996). A LDB disserta que são três as grandes funções da escola na educação básica, ensinar conhecimentos filosóficos e científicos, educar para o mundo do trabalho e educar para o pleno exercício da cidadania.

P9 nos chama a atenção, de maneira não muito clara, dizendo que caberia à escola a responsabilidade de ser palco de discussões e aprendizado sobre as diferenças dos sujeitos relacionadas às questões sexuais e étnicas. Os discursos das/dos estudantes dos grupos focais conversam com a pesquisa de Nogueira, Teruya e Felipe (2008) que apontam que os conceitos de raça, gênero e etnia devem fazer parte das práticas pedagógicas em sala de aula numa forma de instrumentalizar e ofertar aos estudantes a aprendizagem dos conceitos, e o entendimento das diferenças na perceptivas da diversidade cultural.

O estudo de Carmo et al. (2011) realizado em 04 escolas através de entrevistas semiestruturadas com 04 professores e 248 alunos sob o tema gênero, etnia e aspectos da diversidade, evidenciou que os alunos se mostraram muito interessados em discutir a temática. No entanto, os professores deram mostra que existe uma fragilidade em suas formações para discutir o tema com profundidade.

Outra generalização observada foi a compreensão do termo gênero como relacionado a ética e respeito. Em geral, parecem demonstrar certa abertura para lidarem com as diferenças, nos alertando que é necessário atuar de uma maneira ética no trabalho com as pessoas.

*E assim, até o jeito que ajuda a pessoa né, dependendo de qualquer atividade física, os outros tão olhando, qualquer coisinha é ponto de conversa. Tem que ter sim, tem que ter ética e respeito. (G1; P3).*

Percebe-se pelo excerto que parece que o participante P3 quer dizer que não se pode ficar olhando para as pessoas, durante a atividade física, porque pode gerar conversas: “os outros tão olhando” (P3; G1), “qualquer coisinha é ponto de conversa” (P3; G1). Presume-se que P3 quer alertar que essas “coisinhas” que aparecem durante a atuação dos/as profissionais de educação física são conflitos que emergem durante as aulas e, muitas vezes, esses conflitos são produzidos a partir das questões de gênero, embora o estudante não tenha nomeado. Ele aponta que isso gera burburinho, falatórios, piadas e que o professor precisa de uma boa

prática de intervenção para contribuir com que isso não seja motivo de conversas excessivas e chacotas, pedindo que se trate o fato ocorrido com ética e respeito na convivência com as pessoas.

O que nos remete a pensar que, o que o participante chama de ética pode ser o cuidado velado que se tem com as pessoas em até preservá-las ou não chamar a atenção sobre elas: “os outros tão olhando” (P3; G1). Mas também ele pode querer dizer outra coisa, o fato de que muitos conflitos que ocorrem geram burburinhos e mesmo não nomeando gênero, as questões de gênero podem ser um desses motivos e que o professor precisa ter ética para trabalhar tais questões, para que essas diferenças não tornem motivos de falatórios.

Os/as estudantes apesar de demonstrarem que não sabem definir bem o conceito de ética, mostram que se preocupam com esses cuidados em suas formações profissionais, na forma de reconhecer as diferenças e singularidades dos corpos. E, quando esse aluno fala do silêncio e para não intervir, de certa forma, traz-nos preocupação. Parece que pede silêncio e o silêncio leva a ideia de inexistência, então para que falar sobre uma coisa que não existe?!

É importante, durante nossa prática profissional, nomearmos os conflitos e atentar para seus mecanismos geradores. Para o pós-estruturalismo, a linguagem tem função constituinte e, para enfrentarmos determinados conflitos, precisamos nomeá-los.

Segundo Ferrari (2011) o silêncio e silenciamentos podem acontecer por diferentes motivos, para calar os sujeitos e negar uma explicação ou deixar as coisas como estão sem interferir. O que nos leva a pensar que o silêncio, o não dito e o olhar sinalizam que não se intenciona problematizar as desigualdades que rondam as relações de gênero.

Refletindo sobre a fala do estudante mencionado anteriormente perguntamos: por que se deve ter cuidado no olhar sobre as pessoas que estão fazendo atividade física? Por que qualquer “coisinha” é ponto de conversa? Para Prado (2014) o não dito pode ser materializado em forma de piadas, zombarias, burburinhos, chacotas e tudo que tende a ser fabricado por uma ordem do discurso que produz efeitos de verdade, objetivando naturalizar determinados comportamentos

#### *4.2.1.2 Compreensões do conceito de gênero como significado de diferenças entre sexos ou, de forma genérica, entre meninos e meninas*

Sobre a segunda temática emergente no eixo 1 durante a participação dos grupos focais, as narrativas apresentaram a compreensão do conceito de gênero como significado de diferenças entre sexos ou, de forma genérica, entre meninos e meninas. Nesta subseção são

apresentadas falas que compreendem o conceito de gênero como diferenças entre meninos e meninas. Ao contrário do tema 1, muitas falas aproximaram o conceito de gênero com algumas diferenças entre meninas e meninos, embora não especifiquem quais seriam essas diferenças e se elas seriam culturalmente construídas ou biologicamente determinadas.

*Assim, de primeiro assim, de cara, gênero pra mim remete não a essas características que os meninos falaram né, vou levar mais pro lado tipo masculino e feminino [...] (G1; P4).*

*[...] masculino e feminino e não a distinção de característica igual eles falaram. Assim, a primeira coisa que veio pra mim né. (G1; P4).*

*Pra mim também “CÉLIO”, eu primeira coisa que pensei foi feminino e masculino. (G1; P3).*

*É o gênero resumidamente é isso, é homem e mulher. (G1; P4).*

*Diretamente é sexo feminino e sexo masculino [...] (G1; P4).*

*Gênero... feminino, masculino? (G2; P6).*

A partir das falas das/dos alunas(os), verifica-se que alguns graduandos narram que gênero está relacionado à diferença entre meninos e meninas: “*É o gênero resumidamente é isso, é homem e mulher.*” (G1; P4), mas não explicam o porquê. Outros aproximam o conceito de gênero com o conceito de sexo, falando que é homem e mulher, é sexo feminino e masculino: “*Diretamente é sexo feminino e sexo masculino...*” (G1; P4). Todavia, não fica claro como os/as graduandos/das entendem essas diferenças, se é pelo lado biológico ou pelo lado cultural.

Outras narrativas apontam a ideia de gênero como sinônimo de sexo, ou seja, consideram o conceito a partir da matriz biológica. Mas esse é um ponto importante porque as/os estudantes identificam que há um processo de diferenciação entre o que é proposto para menina e o que é proposto para menino. E que isso poderia ser o primeiro passo para uma discussão mais aprofundada, falando que essas diferenças não são naturais, elas são culturalmente determinadas.

De acordo com Louro (1997) para se conceituar gênero não podemos pensá-lo numa forma de construção identitária sexual de masculino e feminino. Ainda, segundo Louro (1997), há de se levar em conta os aspectos sociais e culturais que vão se transformando e ressignificando as identidades que nunca são dadas como acabadas.

Mourão (2004) ao falar de gênero e sexo, nos relata em sua pesquisa as incoerências utilizadas em muitos estudos, para conceituar gênero, utilizando-o como sinônimo de sexo,

empregando para indicar diferenças relativas aos aspectos da anatomia e fisiologia e negando os aspectos socioculturais.

Sabatel et al. (2016) usam uma revisão de literatura para nos fazer entender gênero, destacando que feminilidade e masculinidade são construções socioculturais. Apontam que na maioria dos artigos pesquisados os autores trazem concepções que rompem com os aspectos da percepção biologicista, baseada na dicotomia masculino/feminino, para conceituar gênero e sexualidade. O sexo na ótica da biologia recebeu questionamentos por causa da sua incapacidade de dar conta de explicar as diferenças e desigualdades socioculturais atribuídas ao masculino e feminino.

Nas falas também surgiram alguns pontos que chamaram a atenção e merecem ser destacados. Um desses aspectos é a questão da compreensão do conceito pela dimensão de diferenças de gênero entre meninas e meninos, relacionadas ao lado pedagógico.

*[...] mas pra mim é definido como masculino e feminino né, dentro da escola. (G2; P8).*

*Eu também acho que é feminino e masculino, e basta a gente respeitar né. (G2; P10).*

Em relação aos discursos dos sujeitos, P8 e P10 do Grupo 2, percebeu-se que o sujeito P8 pensa o tema gênero na perspectiva pedagógica dentro da escola: “[...], mas *pra mim é definido como masculino e feminino né, dentro da escola.*” (P8; G2). Isso também fica demonstrado no discurso do sujeito P10, enfatizando que eles devem ter obediência, ao declarar: “*Basta a gente respeitar.*” Fica evidenciado nas duas falas que parece que seus aprendizados vêm da escola, e que ambos devem a ela o aprendizado e o respeito. De acordo com Louro (1997) a escola, na perspectiva de gênero e sexualidade, ensina o que pode e o que não pode fazer, no seu espaço aprende-se a falar, a ouvir e também calar. Ainda, segundo a autora, não problematizar gênero significa tentar negar ou desligar a identidade de gênero dos alunos. Gênero, nesse contexto, faz parte das pluralidades e diferenças que transitam pelo corpo dos alunos, que têm o direito de ser diferentes e contraditórios.

Apesar das questões de gênero serem muito relacionadas às questões pedagógicas, em geral, as pessoas se esquecem que as relações de gênero transpassam todos os espaços da prática profissional na área da Educação Física. Discute-se gênero no lazer, nas academias de ginástica, nos tatames, nas quadras esportivas, nos campos de futebol. Muitas vezes, os estudantes nem pensam nisso porque as próprias pesquisas fora da área escolar não discutem o conceito de gênero nesses espaços. E essa dificuldade fica evidenciada quando se busca

pesquisas que discutem gênero para além dos muros das escolas.

Para dialogar com as/os estudantes do grupo focal 2, que conceituam que gênero é “*masculino e feminino dentro da escola*” (P8), trazemos Soares et al. (2011) que buscaram respostas na literatura através de uma pesquisa bibliográfica, para entender como os saberes e fazeres aprendidos na escola influenciam os papéis exercidos por meninos e meninas. Apontam que as representações e a forma de ser homem ou mulher perturba o entendimento dos escolares, por isso salientam que o chão das escolas é um lugar propício para debates e discussões incluindo todos que vivem sob seu teto. Ainda segundo os estudiosos, a escola poderia contribuir para construção de papéis plurais para masculino e feminino, sem que eles percam suas singularidades.

No que se refere à fala do participante P6, ao argumentar sobre gênero como: *Pra mim também, é masculino ou feminino né, é o sexo da pessoa.* (G2; P6). Embora alguns entendam que gênero é a diferenciação entre masculino e feminino, nessa análise não fica claro como isso é produzido. O conceito de gênero, do modo que é interpretado pelo estudante, apresenta incompreensões e dificuldade de análise, na sua forma de colocar gênero como sinônimo de sexo. Para Auad (2006) não se pode caracterizar gênero como sinônimo de sexo, gênero ultrapassa a interpretação da biologia para caracterizar a diferença entre homens e mulheres, pelos aspectos sociais e culturais.

#### 4.2.2 Eixo 2 - O conceito de gênero durante a formação inicial em Educação Física

No eixo 2, são apresentadas as discussões das/dos estudantes com a intenção de observar nas suas falas se o conceito de gênero foi ou não abordado durante a formação inicial em Educação Física. Nota-se que quando essas discussões ocorrem, as/os alunas/os destacam que aparecem em momentos aleatórios e em algumas disciplinas de forma isolada. Como podemos perceber nos excertos a seguir.

*Na minha sala, a gente debateu e discutiu isso muito na matéria de ética, que é onde que engloba muito essa parte né, gera muito essa discussão de como que você vai atuar, como você vai tratar as pessoas.* (G1; P4).

*[falamos sobre esse assunto em] Educação Física Adaptada.* (G1; P1).

*Na Psicologia do esporte, o professor falou “gente vamos conversar aqui sobre os papéis masculino e feminino, nos esportes, na academia [...]”.* (G2; P7).

*Mas a gente percebeu isso quando a gente tava jogando, quando a gente tava tendo aula de futsal.* (G2; P9).



Constata-se pelas falas das/dos colaboradoras/es, que elas/es reconhecem que algumas discussões aconteceram na sua formação, mesmo sem nomear gênero, em algumas disciplinas, ainda que não fosse um trabalho interdisciplinar, sendo mencionadas nos conteúdos de Ética, Educação Física Adaptada, Psicologia do Esporte e Futsal. O Participante P4 trouxe uma evidência importante em sua fala, dando destaque de como a forma de atuar e tratar as pessoas fez parte das discussões em sala de aula: “... *essa discussão de como que você vai atuar, como você vai tratar as pessoas.*” Percebe-se que reconhece que na atuação como profissional de Educação Física saber tratar as pessoas é fundamental para o sucesso na profissão.

Já a participante P9, destaca que os papéis do masculino e feminino foram debatidos na disciplina Psicologia do Esporte. Com o professor da disciplina, dando destaque a aspectos muito interessantes que compreendem a atuação nos esportes e na academia, essa fala nos permite pensar na atuação fora da escola, especificamente no Bacharelado. P9 também reconhece que na disciplina Futsal, percebeu essas discussões.

Esses argumentos das/dos estudantes evidenciam que aconteceram algumas discussões em algumas disciplinas e que as/os graduada/os perceberam a sua importância, mesmo sem a contemplação de uma disciplina específica sobre gênero no currículo.

O que é corroborado pelo participante P3, “*Não teve disciplina específica para o tema não.*” (G1; P3). A Participante P3 argumenta que não visualizou no currículo nenhuma disciplina em seu curso que contemplasse os estudos de gênero na sua formação inicial em Educação Física.

Como demonstrado no capítulo que apresenta a metodologia da pesquisa, quando foi apresentada a grade curricular do curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da instituição foco do estudo, percebeu-se que não apresenta nenhuma disciplina específica que trata de gênero. E, quando investigamos as ementas das disciplinas, verificamos que nenhuma delas dá destaque ao termo como conteúdo a ser discutido.

A pesquisa de Vasconcelos e Ferreira (2020) feita com 12 licenciandos em Educação Física corrobora com a justificativa de nosso estudo, no qual os autores procuraram perceber, através de entrevistas semiestruturadas, como o tema gênero e sexualidade foram desenvolvidos nas suas formações iniciais. Os resultados evidenciaram que os entrevistados não tinham lembranças significantes das discussões durante todo percurso da formação, a não ser em algumas disciplinas de forma isolada. E que nos momentos que aconteceram tiveram abordagem apenas pela biologia dos corpos.

Do mesmo modo, Devede e Araújo (2019) apresentam evidências em seus estudos de que as temáticas gênero e sexualidade foram deixadas a margem na formação dos professores de Educação Física em quatro IES do Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Consequentemente o conteúdo não foi discutido na maioria dos ementários, visto que ao fazer a análise de 467 ementas de disciplinas verificaram que o tema foi contemplado em apenas 0,85% das instituições, e que a consequência disso é o possível despreparo dos estudantes para lidar com as questões de gênero nas suas futuras intervenções pedagógicas, sejam elas na escola ou outros locais de trabalho.

Quando trazemos para a análise a fala do participante P1, vislumbramos que ele igualmente reconhece que é preciso discutir a temática de gênero durante a formação.

*[...] levando um assunto tão interessante assim pra discutir, creio que pra formação nossa, ou em geral, seja qualquer tipo de profissional, seja na área de educação física, administração, contábeis, deveriam abrir mais grupos de discussões assim, até pra abrir ne mais a mente da gente como cidadão e formar profissionais melhores, mais qualificados [...]* (G1 P1).

No excerto acima, o participante 1 do Grupo Focal 1, atribuiu a discussão da temática como fundamental para a qualificação de qualquer profissão, principalmente em Educação Física: “... levando um assunto tão interessante assim pra discutir, creio que pra formação nossa, ou em geral, seja qualquer tipo de profissional, seja na área de educação física administração, contábeis” (P1). Atribuiu grande importância a essa discussão nos grupos focais, dizendo que é importante que se tenha mais momentos de discussão durante a formação no sentido de capacitar melhor os profissionais: “Deveriam abrir mais grupos de discussões assim, até pra abrir né mais a mente da gente como cidadão e formar profissionais melhores, mais qualificados.” (P1).

Diante do exposto no grupo focal pelo participante P1 verifica-se que o cursista demonstrou, por meio de seu posicionamento, que atribui grande importância aos debates sobre gênero na formação. Dá mostras em sua narrativa de que é necessário falar sobre o assunto, e que seria fundamental que se debatesse mais sobre gênero, para qualificar as/os profissionais não só de Educação Física, mais em qualquer outra profissão.

A esse respeito, Paraiso (1997) aponta em seus estudos sobre a formação docente em Educação Física que a temática gênero e sexualidade ainda pertencem a invisibilidade e silêncio. Devede (2016) e Nicolino (2018) destacam que as discussões sobre gênero ainda são

rasas no meio acadêmico e sua inserção é tímida nas instituições formadoras de profissionais de Educação Física.

Segundo Prado (2010), apesar da garantia da legislação dar o direito à discussão de gênero e sexualidade na formação inicial de professores de Educação Física, esse debate ainda gera incômodos e desconfortos. Esses debates incomodam porque vão na contramão de uma trama de discursos médicos, religiosos, jurídicos que investem no controle dos corpos em favor de uma matriz heterossexual como única e verdadeira (PRADO, 2017).

Para Brito (2018, 2019) é de fundamental importância problematizar esses discursos naturalizadores sobre gênero que invadem diferentes espaços sociais, que sorrateiramente vão se tornando verdades. Esses discursos heteronormativos e naturalizadores sobre gênero invadem também o espaço formativo de professores em Educação Física, impactando negativamente na formação. A ausência de discussões sobre gênero faz com que os estudantes percam o interesse de debater sobre o tema e desenvolver contra-discursos e resistências contra todo tipo de categorização heteronormativas (DINIS, 2011).

Na mesma linha de raciocínio Wenetz, Dornelles e Schwengber (2013) destacam que as discussões sobre gênero são imprescindíveis na formação inicial de professores de Educação Física e que elas precisam avançar mais e ganhar protagonismo nas IES. Acrescentam Wenetz, Schwengber e Dorneles (2017) que os estudos de gênero na formação inicial de professores de Educação Física ainda são relativamente novos, e isso se justifica pela pouca produção acadêmica sobre o tema.

#### 4.2.3 Eixo 3 - Contribuições das discussões sobre gênero para a futura atuação como profissionais de Educação Física

No eixo 3, quando questionamos sobre a importância das discussões sobre gênero na formação inicial em Educação Física como preparação futura para o mundo do trabalho. Percebemos nas falas dos/as alunos/as participantes dos dois grupos focais uma forma unânime de reconhecer a importância desse debate durante a formação. Mas, a grande maioria, apresentou essa discussão voltada a quebra de preconceitos e demonstraram certa dificuldade na forma de se expressar, discutir e reconhecer a importância dos aspectos sociais e plurais na construção das identidades de gênero como fundamentais para o sucesso de suas práticas profissionais.

*A discussão sobre gênero é sempre bem-vinda é sempre importante, porque quebra um pouco desses preconceitos, dessas barreiras e quanto mais discute em relação a gênero, maior a tendência de igualar né, no caso do mercado de trabalho, acabar com essa discriminação e tal, preconceito. (G2; P8).*

De acordo com a fala do participante 8 do grupo 2, as discussões sobre gênero na formação profissional agregam valor sobre as discussões como quebra de: “... *porque quebra um pouco desses preconceitos, dessas barreiras.*” (P8). E salienta que o exercício constante das discussões pode romper com práticas de naturalização criadas socialmente *sobre gênero* “...*quanto mais discute em relação a gênero, maior a tendência de igualar.*” (P8).

Quando fala em igualar parece que remete sua narrativa para pensarmos sobre os marcadores sociais que consolidam desigualdades entre os gêneros quando o trato é inserção no mundo do trabalho: “... maior a tendência de igualar né, no caso do mercado de trabalho, acabar com essa discriminação e tal, preconceito.” (P8).

Com relação ao trato dessas diferenças, Goellner (2016) salienta que o equilíbrio de oportunidades é fundamental para equidade de gênero na Educação Física, para a atuação no mundo do trabalho, e que essas discussões precisam chegar às universidades. Costa e Silva (2008) contribuem com essa discussão enfatizando que as desigualdades de gênero no trato entre mulheres e homens para inserção no mundo do trabalho, impacta negativamente não só o trabalho das mulheres, mas de toda a sociedade.

Embora não apareça a expressão gênero nas falas das/dos participantes a seguir, as discussões fazem parte do contexto e objetivos dos grupos focais. Os participantes P7 e P1 destacam em suas falas a importância da problematização do tema para a qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

*(...) porque assim, a gente vive em um mundo, que existem muitas mudanças né, todo dia a gente tá em transformação assim né, então talvez assim, a gente fazer igual a gente tá fazendo essa videoconferência aqui, tendo essa roda de conversa, talvez um ponto de vista meu que seja mais do ponto de vista pro lado do conservador, eu escutando a opinião de outros profissionais da área, de outros alunos, pode fazer com que eu mude de ideia, e acabe mudando meu ponto de vista né, pra um lado positivo. (G2; P7).*

Vemos na percepção do participante P7 do Grupo 2, que ele fala da rápida transformação do mundo, e como isso interfere também na sua mudança pessoal e do seu lado conservador em relação a essas mudanças: “... *porque assim, a gente vive em um mundo, que existem muitas mudanças ne, todo dia a gente tá em transformação assim né*” (P7). Parece querer demonstrar que ele é suscetível e aceita essas mudanças, principalmente quando elas acontecem através de discussões e problematizações com outros alunos: “*Eu*

*escutando a opinião de outros profissionais da área, de outros alunos, pode fazer com que eu mude de ideia, e acabe mudando meu ponto de vista né, pra um lado positivo.” (P7).*

Quando as discussões das/dos estudantes avançam para as relações gênero que se relacionam ao trato das diferenças entre homens e mulheres no exercício profissional, os participantes falaram da forma como percebem a discriminação contra as mulheres. Percebeu-se nos discursos a ressignificação do modelo hegemônico que naturalizou o homem de forma cultural e social, como mais capacitado para atuar no mundo do trabalho.

*[...] ter treinadora feminina, mas é uma coisa assim que raramente a gente vai ver, pelo menos enquanto a tiver esse pensamento muito limitado né, dificilmente você vai ver uma pessoa, um treinador, prá treinar, uma treinadora mulher num time masculino né, [...]* (G2 P7).

*Na minha opinião eu acho também que tem uma grande discriminação, hoje em dia até menos, eu acho que antigamente era mais ainda, mas ainda tem, seja em escola, academia, até em então na academia tem pessoa, vamos supor, um homem não tem a confiança de ter uma personal mulher e ele vai mais pro lado do homem, principalmente se for um homem forte tal, com físico forte, então eu acho assim, que tanto na academia quanto na escola, em relação aos esportes, tem uma discriminação sim.* (G2; P6).

Evidenciou-se na fala do participante 7 do Grupo 2, a constatação das desigualdades no acolhimento de homens e mulheres de forma diferenciada para trabalhar com o esporte, principalmente quando estereotipa o corpo como parâmetro na forma de escolher entre homens e mulheres para o atendimento profissional: *“dificilmente você vai ver uma pessoa, um treinador, prá treinar, uma treinadora mulher num time masculino né” (P7).* O participante 6 destaca que ainda existem discriminações na escola, na academia e nos esportes no momento da escolha profissional como prestador de serviço: *“...vai mais pro lado do homem, principalmente se for um homem forte tal, com físico forte, então eu acho assim, que tanto na academia quanto na escola, em relação aos esportes, tem uma discriminação sim.” (P6).*

Quando o P6 fala do lado “forte”, “ másculo” dos homens para ser escolhido como tendo os requisitos ideais para ser um profissional, parece demonstrar que o trabalho de força de hipertrofia nos espaços *fitness* ainda é considerado como característica do trabalho masculino. Então, de certa forma, o homem seria mais indicado para fazer esse tipo de treinamento.

Entendemos que apesar das/dos estudantes não terem acesso aos estudos da área de gênero durante a formação inicial, percebe-se, através dos seus depoimentos, que aconteceram algumas discussões, na experiência prática deles nos estágios ou na própria discussão da

formação inicial em sala de aula.

Eles são sensíveis à percepção, de que, como demonstrado nesta pesquisa, ainda existem tratamentos diferentes para homens e mulheres nas práticas esportivas e nas academias.

Esse tipo de debate conversa com a literatura através de Louro (1997) que enfatiza que desde cedo a escola legitimou o parâmetro de dote forte como ideal para os homens, e para as mulheres um dote de físico frágil para atividades ligadas a afazeres domésticos. Outros autores, entre eles Devide (2002) e Miraguaya (2002), reconhecem em seus estudos que a participação das mulheres nas arenas esportivas sempre se deu por um caminho vagaroso e permeado de conflitos, acordos e negociações. Nesta mesma linha de raciocínio, Coelho (2009) destaca que o cenário esportivo sempre foi palco de afirmação das identidades masculinas e fronteira de delimitação entre os gêneros.

Lessa et al. (2011) em um estudo que analisou, a partir de uma entrevista com 30 homens e 30 mulheres frequentadores de uma academia da Universidade Federal de Maringá (EFM), as relações de gênero verificaram que, embora o corpo idealizado para os homens é do tipo musculoso e hipertrofiado e para mulheres um padrão de corpo magro, os sujeitos fragmentam o corpo na ótica de gênero, para além das compreensões do que é prática para masculino e feminino.

Isso significa dizer que o modelo de corpo idealizado pelos sujeitos na perspectiva de gênero perpassa o ideal de corpo planejado pelo masculino e feminino, que às vezes não é possível. E o que observamos é uma transição, uma multiplicidade de corpos, que não seguem determinados padrões e produzem novas possibilidades de “ser”.

Visão fragmentada que, dentro dos treinamentos de força e hipertrofia pensados na perspectiva de gênero, principalmente aqueles almejados pelas mulheres, nem sempre são da compreensão dos profissionais da Educação Física que trabalham nas Academias e na esfera *fitness* (MACHADO; DEVIDE, 2007). Diante da ausência de estudos sobre gênero na Licenciatura e Bacharelado, as/os profissionais de Educação Física têm dificuldade de lidar com esses corpos que fogem dos padrões da heteronormalidade.

Alguns estudantes relacionam nas suas discussões os aspectos da deficiência física e motora articuladas ao debate sobre gênero. Percebe-se nas falas, principalmente no discurso de P1 e P2, a preocupação com relação ao trato igualitário entre pessoas que tiveram algum tipo de deficiência. Também a preocupação de não expor a pessoa com deficiência, para ela não se sentir envergonhada das suas limitações perante as outras pessoas.

*De você tratar, tratar outras pessoas que tiveram algum tipo de deficiência, que tem alguma...é deficiência, possui alguma deficiência. (G1; P1).*

*A pessoa com alguma deficiência física ou motora, adequar o espaço pra ela se sentir não muito envergonhada, assim, a gente saber como lidar com essas pessoas, então mais ou menos encaixa nessa pergunta sua Célio. (referindo-se ao pesquisador moderador do grupo). (G1; P2).*

Percebeu-se na fala de P1 do Grupo 1, que ao relacionar a discussão de gênero a partir da deficiência física ou motora, parece sinalizar que para pessoas com deficiência deve haver uma forma diferente de tratamento: *“De você tratar, tratar outras pessoas que tiveram algum tipo de deficiência”* (P1). No discurso de P2, também a preocupação de que os estudantes devem estar preparados para lidar com essas diferenças, principalmente a partir de julgamentos morais *“... pra ela se sentir não muito envergonhada.”* (P2).

Segundo Diniz (2007), a segregação e o julgamento moral andam de mãos dadas, levando as pessoas com deficiência a se sentirem segregadas e excluídas, tendo a sensação de que seus corpos estão fora das normas. Nesse cenário Wendell (1996) amplia esse olhar sobre gênero na perspectiva da deficiência, enfatizando que gênero e deficiência precisam fazer parte das pesquisas e das práticas de atendimento, numa forma de contestar as desigualdades e discriminações. Essas reflexões nos remetem a pensar o quanto é importante essas discussões na formação profissional em Educação Física.

Interpretando as falas das/dos estudantes à luz da literatura percebemos que às vezes as instituições de ensino falham ao lidarem com esses corpos tidos como desviantes ou fora das normas. Percebe-se nos discursos dos/as estudantes a necessidade de aprendizados que não foram disponibilizados a eles/elas e nem problematizados na formação inicial e muito menos na escola. Os processos de inclusão desses corpos tidos, muitas vezes, como tentativas de proteger os classificam como incapazes e em situação de desvantagem. E que isso muito se evidencia por falta de discussões sobre deficiência e gênero, posicionando as pessoas com deficiência à margem e fora do contexto social.

Os estudos de Almeida (2009) sobre gênero e exclusão de mulheres com deficiência caminham na mesma direção de nossas interpretações, salientando que a deficiência ainda pode ser vista como incapacidade, inferioridade ou presença de doença. Que deficiência exige da sociedade um diferente olhar, olhar este que amplie a percepções sobre as construções socioculturais de homens e mulheres com deficiências entendendo-os/as como pessoas dotadas de sentimento, habilidades e inteligência.

Steffen (2013), investigando discriminações e estereótipos de gênero em crianças com deficiência através de uma revisão de bibliografia, salienta que existe uma escassez muito

grande de pesquisas que discutem essas questões. Apesar de poucos estudos a autora evidencia que é preciso desconstruir todas as práticas de discriminatórias que produzem desigualdades e incentivar a independência com a finalidade de favorecer a todos um desenvolvimento saudável e uma melhor qualidade de vida.

Todavia, na contramão de parte das pesquisas que enfatizam que as questões de gênero não são discutidas no processo de formação inicial em Educação Física, Prado (2020) desenvolveu, durante dois semestres letivos, um estudo com 56 estudantes em duas disciplinas na formação em Educação Física numa Universidade pública. Abordou o tema gênero e sexualidade, através de aulas expositivas e recursos áudio visuais, com o propósito de problematizar o corpo como produto sociocultural na ótica de gênero e a teoria *queer*. As/os estudantes que participaram das discussões se posicionaram de forma unânime a favor desse debate, enriquecendo o estudo, relatando histórias de discriminações ocorridas durante seus processos de escolarização. Ressaltaram também que o não reconhecimento dos corpos como construções socioculturais, exclui, classifica e hierarquiza os corpos, impactando no acesso/permanência das/dos estudantes nas instituições de ensino.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final da presente pesquisa, acredita-se que a mesma possa contribuir para possibilidade de se despertar, na comunidade acadêmica, a necessidade do aprofundamento dos estudos e debates sobre gênero, direitos humanos e ética, contribuindo para o diálogo com diferentes e múltiplas identidades, em diferentes espaços, seja ele no de formação em Educação Física, nas escolas ou no mundo do trabalho.

Considerando-se que a dissertação teve como objetivo geral problematizar os apontamentos de graduandos/as de Educação física sobre gênero e atuação profissional e também identificar como os estudantes percebem essas discussões durante seu processo de formação na área, pode-se chegar à conclusão que tal objetivo foi contemplado.

Com relação aos objetivos específicos, destaca-se que o primeiro foi identificar como os estudantes compreendem o conceito de gênero e como percebem essas discussões durante o processo de formação em Educação Física. Salienta-se que os/as estudantes tiveram grande dificuldade em conceituar gênero, uns generalizando o conceito, atribuindo à formação cidadã, outros à hierarquização de pessoas ou as diferenças entre sexos de meninas e meninos.

Ao considerar, o segundo objetivo específico, que foi analisar, com base nas teorias de gênero, quais discursos baseiam as formulações acerca do conceito formulado pelos estudantes; percebeu-se que apesar da limitação das/dos estudantes em conceituar gênero com base na literatura da área, nas suas análises elas/es identificam que há um processo de diferenciação no que é proposto para “ser” meninas e meninos. Entretanto, suas falas não identificaram quais seriam essas diferenças, se seriam culturalmente construídas ou biologicamente determinadas.

Em relação ao terceiro objetivo específico proposto pela pesquisa, que foi compreender o grau de importância atribuído pelos/as estudantes às discussões sobre gênero no que se refere aos possíveis impactos da temática para a futura atuação como profissionais de Educação Física, percebeu-se que as/os estudantes, de forma unânime, reconheceram que as discussões propostas nos grupos focais foram muito importantes para o sucesso em suas práticas profissionais.

As/os participantes dos dois grupos salientaram que é preciso discutir e problematizar com outros/as alunos/as sobre gênero na formação inicial em Educação Física, para que no futuro as IES formem profissionais mais qualificados para o mundo do trabalho.

Percebemos através da pesquisa, e principalmente na realização dos grupos focais, avanços e quebra de paradigmas, e uma aceitação, por parte das/dos alunos(as), em discutir a temática, no ambiente universitário. E essa aceitação fez com que vislumbrassem o quanto é relevante a temática, e como seria interessante que essas discussões pudessem avançar no ensino superior e fazer parte do currículo e cursos de Educação Física.

Os resultados da pesquisa confirmaram a nossa hipótese que os(as) estudantes de Educação Física (Licenciatura/Bacharelado) não tiveram a oportunidade de problematizarem gênero na sua formação inicial, conforme ficou demonstrado. Isto ficou confirmado nas falas das/dos graduandas/os que mencionaram que não foram ofertadas disciplinas no currículo de seu curso que discutissem essa temática.

Em relação ao levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados, com o objetivo de fazer um levantamento de pesquisas que conversassem com o nosso objeto de estudo, notamos que poucos estudos discutem gênero na formação inicial e muito menos na preparação para o mundo do trabalho. Como resultado encontramos 11 (onze) pesquisas, sendo 07 (sete) são sobre Educação Física Escolar, 02 (duas) discutem gênero na formação inicial e apenas 02 (duas) debatem gênero na forma de preparação para o mundo do trabalho.

No tocante a pesquisa de campo, estimava-se inicialmente para a coleta de dados a participação de 41 alunos, com idade variando entre 18 a 45 anos de idade, para serem entrevistados na forma presencial na IES, nos cursos de Licenciatura e bacharelado. Para serem coletados dados através um questionário sócio econômico, e também em 04 grupos focais. Devido a pandemia da COVID-19, tivemos que enviar uma emenda ao Comitê de ética da Universidade de Uberlândia (UFU), por meio de uma carta de justificativa, pedindo autorização para alterar a forma de coleta de dados de presencial para *online*. Acredita-se que em razão dessa mudança, foram coletados no questionário do perfil dos alunos(as), dados de apenas 22 (vinte e dois), alunos(as) e realizados apenas 02 (dois) grupos focais com 10 (dez) alunos(as), constituído por 05 (cinco) alunos/as em cada um.

Vale ressaltar nesse contexto, que apesar da Educação estar vivendo tempos atípicos e delicados devido a referida pandemia, mesmo tendo sido a amostra diminuída, as/os estudantes demonstraram interesse em discutir a temática e apontaram suas dificuldades em conceituar gênero e também as fragilidades do curso (Licenciatura e Bacharelado) que não disponibilizou a eles e elas a oportunidades de ter, na grade curricular do curso, disciplinas que abordasse com profundidade essa temática.

No que se refere aos grupos focais, o que nos chamou a atenção pela apresentação dos dados foi que, de um modo geral, as/os participantes não apresentaram um conceito definido

sobre gênero. Percebeu-se pelas suas falas que generalizam o termo, e não definem esse conceito como preconizado pela literatura da área. Essa dificuldade como podemos perceber pelos seus relatos, aconteceram a priori porque o conceito de gênero não foi problematizado nem discutido no currículo na sua formação inicial. Os resultados nos mostraram, segundo depoimentos das/dos alunas/os, que algumas discussões aconteceram de forma superficial, em algumas disciplinas, sem nomear gênero. Mesmo assim, sem nomear gênero e afastando do conceito, as/os graduandos/as apresentaram apontamentos de grande importância para serem analisados e demonstraram estarem sensíveis a relevância dessas discussões para suas futuras atuações nas escolas e no mundo do trabalho.

Todavia, as/os estudantes reconheceram que não sabem conceituar gênero, porque não tiveram uma discussão adequada nos seus processos de formação, ao passo sinalizam abertura ao debate da temática e reconhecem que isso é importante para suas futuras práticas no mundo do trabalho. É relevante ressaltar que mesmo esses aspectos não aparecendo na grade curricular da IES pesquisada, de forma específica, as questões de gênero vêm ganhando tamanha importância no contexto social, que alguns professores, de algumas disciplinas passaram a discutir, como a Psicologia do Esporte, Educação Física Adaptada, Ética e Futsal. Percebe-se que as/os alunos que participaram da pesquisa foram impactados, quando acompanhamos seus depoimentos em redes sociais, dando destaque positivo a suas participações nos grupos focais.

É de suma importância inserir essas discussões de forma explícita na formação inicial em Educação Física, porque poderiam contribuir para que as(os) alunas(os) ampliassem a sua compreensão do conceito. E a partir disso quando da intervenção futura, pudessem planejar práticas que possam contribuir para equidade de gênero, para a o fornecimento das mesmas possibilidades de experiências para meninos e meninas, e para o combate do preconceito contra pessoas que assumem uma identidade de gênero fora da norma binária, dentro e fora do contexto escolar. Isso se faz importante, para esses estudantes, porque quando de sua inserção, pós-formados no mundo do trabalho, eles vão estar envolvidos em um contexto social em constante mudança, principalmente pelas reivindicações de movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento LGBT, que hoje requerem representações e intervenções que possam contribuir para que façam parte da sociedade. Sendo assim, a discussão do conceito de gênero é de extrema importância porque vai permitir que esses estudantes consigam atuar num contexto contemporâneo inacabado e sempre em construção.

As limitações e dificuldades encontradas para executar a pesquisa que merecem destaque foram, em primeiro lugar, em virtude da COVID-19, que fez com que as aulas

presenciais na Faculdade onde se desenvolveu o estudo foram suspensas. Fazendo com todas as atividades acadêmicas fossem realizadas de forma remota, inclusive o questionário do perfil dos alunos(as) e a realização dos grupos focais. Em segundo lugar, destacamos o fato da diminuição do número de participantes por razões que não conseguimos identificar no estudo, pois, todos e todas receberam os convites para colaborarem com o estudo, mesmo que de forma remota.

Ao analisar todo o tempo em que nos debruçamos sobre a pesquisa, concluímos que o estudo em tela é relevante, o tema é instigante e merece ser investigado com afincos pela comunidade acadêmica, e que algumas lacunas e limitações merecem ser objeto de estudos.

Os dados aqui sinalizados demonstram que o debate ainda é raso quando se procura discutir gênero para além dos muros das escolas, ou seja, fora do contexto escolar, na formação inicial das/dos profissionais de Educação Física. Concluímos também que poucas pesquisas debatem e pouco se fala sobre gênero no esporte, nas academias de ginástica, nas quadras e outros espaços de atuação profissional de Licenciados e Bacharéis. Salientamos também que são quase invisíveis os estudos sobre gênero que o articule com outros marcadores sociais de diferenças, tais como etnia e deficiência.

Diante dessas lacunas, entendemos que a formação em Educação Física precisa ser repensada, pois os resultados da pesquisa evidenciariam uma carência de discussões sobre gênero no processo de formação inicial de profissionais da área. A temática gênero não pode continuar a sombra da formação em Educação Física, induzindo as/os estudantes a identificarem os corpos apenas pela perspectiva biologizante. Ao contrário, o conceito poderia transpassar o rol das discussões na formação inicial e continuada das/das profissionais de Educação Física para que percebam as desigualdades que podem ser produzidas nos corpos a partir dos binarismos de gênero.

Cabe ressaltar também que intencionamos e objetivamos dar uma devolutiva para as/os alunas/os que participaram da pesquisa, e para a instituição participante do estudo, apresentando uma palestra virtual na IES, pesquisada, com todas (os) estudantes de Educação Física, professores(as) e coordenação acadêmica. Essa ação pretende contribuir para a divulgação do estudo no meio universitário através dos achados e resultados encontrados.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALMEIDA, W. G. Gênero e deficiência: a exclusão social de mulheres deficientes. In: Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais, 2., 2009, João Pessoa. **Anais...**, Gênero e Práticas Culturais: culturas, leituras e representações. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. p. 1-13. Disponível em: <http://itaporanga.net/genero/gt4/13.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, salud y sociedade**: Revista Latinoamericana, Rio de Janeiro, n. 13, abr. p. 69-82 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227/3969>. Acesso em: 20 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>

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

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias e homens na Educação Física. 1998. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas, Gerais, Belo horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>. Acesso em: 20 set. 2019.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://refe.paginas.ufsc.br/revistasanteriores/volumes-16-ao-20/volume-19-no-2-2011/>. Acesso em: 20 jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>

AMARAL, A. L.; MACEDO, A. G. (Org.). Feminismo/feminismo. In: **Dicionário da crítica feminista**. Porto: Afrontamento, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. ANDIFES. 2018. **V Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livros, 2008. (Série Pesquisa, v. 13).

ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... como e para quê?. In: ENDIPE, 13., 2006, Recife. Educação Formal e Não Formal. **Anais...**, Recife, PE: Edições Bagaço, 2006. v. 3. p. 221-233. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/single.php?\\_id=001732265](https://repositorio.usp.br/single.php?_id=001732265). Acesso em: 20 nov. 2020.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da**

**pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2012, p. 55- 69.

ANDRES, S. S.; JAEGER, A. A. O cinema e suas interfaces com gênero, sexualidade e educação física. **Holos**, Natal, v. 1, n. 32, p. 124-141. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3686> Acesso em: 17 nov. 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3686>

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2009. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_1/6-Rev\\_v2n1\\_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf) Acesso em: 20 nov. 2020.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola, São Paulo: Contexto, 2006.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**. São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: <file:///F:/Celio/TESES%20E%20OUTROS/BACKES%20ET%20AL.%20ARTIGO%20-%20Artigo%20grupo\_focal\_como\_tecnica\_coleta\_analise\_dados\_pesquisa\_qualitativa.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.2011354438442>

BANDEIRA, L.; MELO, H. P. **Tempos e memórias:** movimento feminista no Brasil. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, R.; DEVIDE, F. Mulheres, futebol e gênero: reflexões sobre a participação feminina numa área de reserva masculina. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 14, n. 137, 2009. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd137/mulheres-futebol-e-genero.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BENTO, B. entrevista sobre feminismo e o mito da sororidade. Entrevista concedida a Patrícia Fachin. **Revista IHU online**. 04 maio 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/567252-os-multiplos-feminismos-e-as-tensoes-com-os-transgeneros-entrevista-especial-com-berenice-bento>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-026X20110002&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-026X20110002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BERTOLLO, S. H. J.; BERTOLLO, M. Gênero e lazer: experiências de cinco gerações de mulheres. ANPED SUL, X., 2014. **Anais...**, Florianópolis, out. 2014. p. 1-6. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/577-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/577-0.pdf) Acesso em: 19 nov. 2020.

BICALHO, P. G et al. Atividade física e fatores associados em adultos de área rural em Minas Gerais, Brasil. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 5, p. 884-893, jul. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102010005000023>.

BONFANTI, A. L; GOMES, A.R. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? **Periódicus** n. 9, v. 1, p. 105-121, maio/out. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/25681/16108> Acesso em: 19 nov. 2020. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.25681>

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar: política e intervenção**, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-79.

BRACHT, V. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, Ivan Marcelo.; ALMEIDA, Felipe Quintão; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9394, de 20.12.96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 2015**: define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRITO, L. T. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer**. 2018. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/37183365/TESE\\_Enuncia%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_masculinidade\\_em\\_narrativas\\_de\\_jovens\\_atletas\\_de\\_voleibol\\_leituras\\_em\\_horizonte\\_queer](https://www.academia.edu/37183365/TESE_Enuncia%C3%A7%C3%B5es_de_masculinidade_em_narrativas_de_jovens_atletas_de_voleibol_leituras_em_horizonte_queer). Acesso em: 20 jan. 2020.

BRITO, L. T. Performances dissidentes no espaço do voleibol: masculinidades queer? In: PEREIRA, E. G. B.; SILVA, A. C. (Orgs.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidades em movimento**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 83-103.

BRITZMAN, D. P. Existe uma pedagogia queer? Ou, pare de ler direito. **Teoria educacional**, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/2205844> . Acesso em: 23 abr. 2020. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Rev Bras Ciênc Esporte**. v.22, n. 3, p. 87-103, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578> Acesso em: 19 out. 2020.

CAMPELLO, L. G. B. Cultura E Multiculturalismo: Identidade LGBT Transexuais e Questões de Gênero. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 01, n. 46, p. 146-166, 2017. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2003/1284>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. L. R.; MORAIS, S. J. O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4>

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. Conversas com.... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4>

CARMO et al. **Refletindo sobre gênero, etnia e diversidade no ensino de geografia**. Congresso de ensiono Pesquisa e Extensão da UEG, III., 2011. Anais..., Pirenópolis, 2011. p. 1-10.. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10455/7707>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CARVALHO, C. H. A. O Impacto da expansão do fies entre 2010 e 2017 no cumprimento estratégico de 12.6 do PNE (2014- 2024). *Fineduca: revista de financiamento da educação*, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38259>. acesso em: 20 nov. 2020.

CASTAÑEDA, M. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010. (Política Educacional e Educação Física).

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada: diretrizes curriculares de educação física em disputa: jogo jogado?. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 758-773, 2016. . Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42256/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020. <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.42256>

CASTELLANI FILHO L. Esporte e mulher, **Motrivivência**, Campinas, ano 1, n. 2 (O esporte e suas diversas concepções), p. 87-92, jun. 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/19616>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CAVALCANTE, J. M. **Por uma escola plural: a diversidade e sexual na perspectiva multicultural**. 2014. 40 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em:



<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6674/1/PDF%20-%20Joel%20Martins%20Cavalcante.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CÉSAR, M. R. A. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4>

COELHO, J. Voleibol: um espaço híbrido de sociabilidade esportiva. In: TOLEDO, L. H.; COSTA, C. E. **Visão de jogo**: antropologia das práticas esportivas. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.

COELHO, P. V. **Jornalismo Esportivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO - COB. **Demonstração da aplicação dos recursos provenientes da Lei Agnelo Piva 2007**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < [www.cob.org.br](http://www.cob.org.br) >. Acesso em: 12 maio 2020.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL – CBF. **Relatório de gestão, CBF – 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[https://conteudo.cbf.com.br/cdn/201904/20190410115911\\_97.pdf](https://conteudo.cbf.com.br/cdn/201904/20190410115911_97.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias: Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CONSTANCIO, A. A. E. **Gênero e Educação Física**: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: < <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4937> >. Acesso em: 29 abr. 2020.

CORREIA, L. F. **EaD em educação física**: formação, gênero e inserção no mercado de trabalho. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5856379](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5856379). Acesso em: 22 nov. 2020.

CORREIA, M. M. et al. Discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. In.: DEVIDE, F. P. (Org.). **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-48.

COSTA, J; SILVA, E. The Burden of Gender Inequalities for Society. **Poverty in Focus**: Gender equality, Brasília, In: IPC n. 13, p. 8-9, janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.undp-povertycentre.org/> . Acesso em: 06 nov. 2020.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, 2002. Disponível em: < <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/269> >. Acesso em: 10 fev. 2020.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem**: fundamentos. Porto: Porto, 1999.

CUNHA, B. M. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE DIREITO DA UFPR XVI., Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-B%C3%A1rbara-Cunha-classificado-em-7%C2%BA-lugar.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

D'AMORIM, M. A. Estereótipos de gênero e assédio sexual. **Revista Ciências Humanas**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 228-237, dez. 1997. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010). Acesso em: 13 dez. 2020

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995.

DARIDO, S. C. **As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80**. motricidade.com. Disponível em: <<http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/40-docencia/1170-as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidade no Brasil colônia. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. (Org.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2011.

DEVIDE, F. et al. Estudos de gênero na Educação Física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DEVIDE, F. P. Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2644/1270>>. Acesso em: 20 jun. 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2644>

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DEVIDE, F. P. et al. O discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. **SALUSVITA**, Bauru, v. 35, n. 1, p. 67-83, 2016. Disponível em:

[https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita\\_v35\\_n1\\_2016\\_art\\_05.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v35_n1_2016_art_05.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DEVIDE, F. P.; SILVA, I. P.; PECANHA, L. M. B. Representações de licenciandos em Educação Física sobre a categoria gênero na Educação Física escolar: uma ferramenta contra a violência de gênero. In: MURAD M.; Santos, R. F.; SILVA, C. A. F. (Org.). **Escolas, violências e educação física**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2018. p. 147-171.

DEVIDE, F. P.; ARAUJO, A. B. C. “Gênero e sexualidade” na formação de professores em Educação Física. **Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos (UFRJ)**, v. 15, n. 1, 2019.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, abr. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-406020110001&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020110001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasilense, 2007.

DORNELES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013.

DORNELLES, P. G. Gênero e sexualidade na educação física escolar: notas sobre a normalização dos corpos no interior baiano. In: DORNELES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (eds.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Unijuí; 2013. p. 215-238.

DUARTE, C. P. **O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: PPGE/UGF, 2003.

DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. Tradução de Antonio Augusto Gomes Batista. Notas técnicas de Vanda Mendes Ribeiro. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, dez. 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i2.187>

EVANGELISTA, K. C. M. **As relações de gênero na educação do corpo**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8350>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M. **O trabalho e o saber docente**: construindo a mandala do professor artista-reflexivo. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2011.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R.

(orgs). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. 2008. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275181>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERRARI, A. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A.; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

FERREIRA NETO, J. L. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Polis e Psique**, v. 7, p. 7-25, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/76339/46476>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.76339>

FERREIRA, D. J. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas 2007. 268 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=88104](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88104). Acesso em: 22 nov. 2020.

FERREIRA, L. D. **Gênero e Educação Física escolar**: limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes. 2014. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1930306#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1930306#). Acesso em: 12 nov. 2020.

FERREIRA, L. S. F.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física do Ensino Médio. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, p.734-750, 2014. <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.25587>

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as psicologias**: da epistemologia a ética das práticas e discursos psicológicos. Petrópolis: Vozes, 2004.

FIGUEIREDO, L. C. Presença, implicação e reserva. In: FIGUEIREDO, L. C.; Coelho Júnior, N. **Ética e técnica em psicanálise**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2008.

FISCHER, R. M. B. **Alteridade e cultura midiática**: memórias de juventude. Porto Alegre: UFRGS/CNPq, 2004.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, v. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020.

FLORES, A. A. **Ginástica em Academia**: compreensões sobre o planejamento de aulas e em Salvador. 2015. 92f. Universidade Federal de Salvador. 2015. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18857/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Amanda%20Azevedo%20Flores.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2020.

FORTH, C. E. “Masculinidades e virilidades no mundo anglófono”. In: CORBIN, A; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). *História da Virilidade 3. A virilidade em crise? Séculos XX e XXI*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 154-186.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. A trajetória pessoal de Tifanny Abreu no Esporte de alto rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-15, maio 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82941/52827>>. Acesso em: 20 maio 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82941>

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. Resignificações no Esporte através da performance de Tifanny Abreu. **Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, v. 11, n. esp., p. 24-44, nov. 2018. Disponível em: <<http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/482/480>>. Acesso em: 12 abr. 2020. <https://doi.org/10.51206/e-legis.v11i0.482>

GATTI, B. Z. **PIBID de educação física/UEM**: gênero em debate na formação de professores/as. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2017.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. LEITE, Y. U. F. **Formação e professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita**. Tradução de A. Hattnher. São Paulo: UNESP, 1996.

GODELIER, M. **La production des Grands Hommes**. Paris: Fayard, 1982. [réédition en 1996.

GOELLNER, S. V. Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 29-38, jan/mar. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/118235>>. Acesso em: 20 mar. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i108p29-38>

GOELLNER, S. V. O corpo como locus de identidade de sexual e de gênero. In: XAVIER FILHA, C. (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009.

GOELLNER, S. V.; VOTRE, S. J.; MOURÃO, L.; FIGUEIRA, M. L. M. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 13, n. 2, 20 jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/815>>. Acesso em: 15 jun. 2020. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2010.815>

GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinatos LGBT no Brasil**: relatório 2012. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2013/06/relatorio-20126.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006. p. 95-125.

HEILBORN, M. L. Usos e desusos do conceito de gênero. **Cult**, n. 219, p. 36-39, 2017.

HERCULES, E. D.; SILVA, M. M.; SILVEIRA, V. T. Professores (as) de educação física e gênero: algumas contribuições. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7, 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **IBGE cidades: Minas Gerais – Coromandel**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=311930>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

JARDIM, S. R. M. **Gênero e educação**: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2533>. Acesso em: 22 dez. 2020.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes, **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2912>. Acesso em: 23 nov. 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2912>

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. I. C (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017. 284 p.



JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007.

KELLER, E. F. What impact, if any, has feminism had on science? **J. Biosci**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 7-13, jul./dez. 2004. <https://doi.org/10.1007/BF02702556>

LANE, S. T. M. Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-34.

LESSA et al. Pedagogias do corpo e construção do gênero na prática de musculação em academias. **Motrivivência Ano XXIII**, n. 37, p. 41-50 dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p41>. Acesso em: 25 nov. 2020.

LIMA, F. M.; DINIS, N. F. O discurso sobre a homossexualidade na visão de estudantes de Educação Física. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 693-716, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4023636.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p693>

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOPES, J. R. **Cultura e ideologia**. São Paulo: Cabral, 1995.

LOURO, G. (org.). **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

LOURO, G. (org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. (org.). **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. (org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. Feminilidades na pós-modernidade. **Labrys, Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 1-1, jun./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys10/riogrande/guacira.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-54.

LUZ JUNIOR, A. A. **Gênero e educação física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?** 2001. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79868/177473.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LUZ JÚNIOR, A. **Educação Física e Gênero: olhares em cena**. São Luís: Imprensa UFMA/CORSUP, 2003.

MACHADO, L. P.; DEVIDE, F. P. Representações de homens e mulheres sobre a prática de musculação em academia. **Revista Digital Buenos Aires**. Ano 12, n. 111, ago. 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd111/representacoes-de-homens-e-mulheres-sobre-a-pratica-da-musculacao-em-academia.htm>

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero: se como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/03.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>

METZNER, A. C. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, jul./set. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000300004&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091464>

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 9-27.

MEYER, D. E. Prefácio. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (orgs.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 05-16.

MEYER, D.; EL-HANI, C. N. **Evolução: o sentido da biologia**. São Paulo: UNESP, 2005. <https://doi.org/10.7476/9788539302758>



MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIZUSAKI, R. A. C.; PEREIRA, A. P. G. K. Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil, **Revista educa Porto Velho**, v. 2, n. 3, p. 78-91, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1494/1470>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MIRAGAYA, A. **A mulher olímpica: tradição versus inovação na busca pela inclusão**, Fórum olímpico, 2002. Grupo de estudos olímpicos, UGF.

MOREIRA, A. F.; Câmara, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOTTA, A. B. D. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**. v. 25, n. 02, Brasília, DF, maio/ago. 225-250, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/05.pdf> Acesso em: 31 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200005>

MOTTA-ROTH, D. et al. Polifonia em notícias de popularização da ciência sob a ótica sistêmico-funcional. In: Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América (ALSFAL), 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, no prelo, p. 133-146.

MOURÃO, L. et al. Mulheres na administração esportiva brasileira: uma trajetória em curso. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (Org.) **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MURARO, R. M.; BOFF, L. **Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 12 jan. 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639728>

NICOLINO, A. Gênero nos currículos da formação docente em Educação Física no Brasil. In:

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 73-92.

NICOLINO, A. Gênero nos currículos da formação docente em Educação Física no Brasil. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 73-92.

NICOLINO, A. Gênero nos currículos da formação docente em Educação Física no Brasil. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 73-92.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2017a.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. 2017b.

OLIVEIRA, G. A. S.; TEIXEIRA, A. P. O. Trilhando um novo caminho: a gestão esportiva. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 101-119, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30891/17979>>. Acesso em: 15 out. 2019.

PACHECO, A. J. **Gênero e dança na Escola Nacional de Educação Física e Desportos: fragmentos de uma História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense,UFF, Niterói, 1998.

PAECHTER, C. **Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAIM, M. C. C.; STREY, M. N. Violência no Contexto Esportivo: uma questão de gênero? **Revista Digital – Buenos Aires**, Ano 12, n. 108, maio 2007. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd108/violencia-no-contexto-esportivo-uma-questao-de-genero.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PARAISO, M. A. Gênero na formação docente: Campo de silêncio no Currículo? **Cad. de pesq.** n. 102 p. 23-45, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/738>. Acesso em: 19 dez. 2020.

PEREZ, V. I. V.; MESSEDER, S. A. Fies: um estudo sobre a política pública e as interpretações dos sujeitos beneficiados. SEMINÁRIO INTERLINHAS 2016. . **Anais...**, Fábrica de Letras. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4780>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, v. I).

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad.**

**Pesq.** São Paulo, n. 94, p. 58-74, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 27 nov. 2020.

POMAR, C.; FERREIRA NETO, C. A. Percepção da apropriação e do desempenho motor de gênero em atividades lúdicas motoras. In: FERREIRA NETO, C. A. (org). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999, p. 118-205.

PRADO, V. M. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis educativa (UEPG)**, v. 12, n. 12, p. 501-519, 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8809> >. Acesso em: 28 jan. 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0012>

PRADO, V. M. **Entre ditos e não ditos**: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física. 2014. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122173>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PRADO, V. M. et al. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRADO, V. M. **Sexualidade(s) em cena**: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92261>. acesso em: 25 nov. 2020.

PRADO, V. M. Gêneros e sexualidade na formação inicial em Educação física: experiência docente em uma universidade pública. **Cadernos de formação**, RBCE, v. 11, n. 1, p. 58-62, mar. 2020. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2399>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Educação Física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 205-214, set./dez., 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2854>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2854>

QUEIROZ, D. M. O negro e a universidade brasileira. **História Atual Online**, Cádiz, v. 1, n. 3, p. 73-82. 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

RIDENTI, M. As mulheres na política: os anos de chumbo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, v. 2, n. 2, p. 113-128, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84806>. Acesso em: 20 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/ts.v2i2.84806>

ROCHA, J. M.; CASARTELLI, A. O. Análise do processo de implantação do Balanced Scorecard (BSC) em uma instituição de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na**

**América Latina- -GUAL**, v. 7, n. 3, p. 268-290, 2014. doi <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n3p268>.

RODRIGUES, C. Erguer, acumular, quebrar, varrer, erguer.... **Serrote**, v. 24, p. 64-83, 2016. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2017/01/erguer-acumular-quebrar-varrer-erguer-por-carla-rodrigues/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ROSA, C. M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 240-257, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31219>. Acesso em: 24 out. 2020. <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31219>

RUSSO, R. Imagem corporal: Construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/include/getdoc.php?id=147&article=39&mode=pdf>>. Acesso em 20 fev. 2020.

SILVA, M. M. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 343-357, abr./jun., 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200007>

SILVA, S. P. S.; SANDRE-PEREIRA, G.; SALLES-COSTA, R. Fatores sociodemográficos e atividade física de lazer entre homens e mulheres de Duque de Caxias/RJ. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 16, n. 11, p. 4491-4501, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001200022>.

SABATEL et al. Gênero e sexualidade na educação física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período de 2004 a 2014 nas bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016. p. 196-208. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34159/pdf>. Acesso em: 20 out. 2020. <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.34159>

SANDER, V. First wave feminism. In: \_\_\_\_\_. **The Icor critical dictionary of the feminism and postfeminism**. Cambridge: Icor Books, 1999.

SANT'ANNA, D. B. Educação física e história. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 105-114.

SANT'ANNA, D. B. Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, C. F. Silêncio que exclui: relações entre homofobia e (o direito à) Educação. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 125-141, 2016. Disponível em: <https://bib44.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/270>. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, L. N. **Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual**: articulações (im)possíveis. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107986>. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. P.; SILVA, E. P. Q. O Entrelaçamento entre Educação Escolar e Transexualidade em Dossiês de Periódicos Nacionais Brasileiros (1995-2017). **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação - UFMS, Campo Grande, v. 23, n. 46, p. 1-23, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/352>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCOTT, J. **Gênero e a política da história**. Nova York: Columbia University Press, 1988.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 28 out. 2020.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL DA ANPED- UFPR, 11, 2016. **Anais...**, Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, E. P. Q. et al. **Corpos que desassossegam os direitos humanos no espaço escolar**: debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade. Rio Grande: FURG, 2017a.

SILVA, L. A. M. **Intervenção grupal como estratégia de promoção da saúde no enfrentamento da Síndrome de *Burnout* em docentes de educação básica**. 2017. 158f. Tese (Doutorado em Promoção de Saúde) – Universidade de Franca, Franca, 2017b. Disponível em: [www.unifran.br/promocaodesaude](http://www.unifran.br/promocaodesaude). Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, P.; GOMES, P. B.; QUEIRÓS P. (2006). Gênero e desporto: a construção de feminilidade e masculinidades. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-668, may/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v24n2/1805-9584-ref-24-02-00665.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, S. P. S.; SANDRE-PEREIRA, G.; SALLES-COSTA, R. Fatores sociodemográficos e atividade física de lazer entre homens e mulheres de Duque de Caxias/RJ. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 16, n. 11, p. 4491-4501, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011001200022&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011001200022&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001200022>

SILVESTREIN, J. M. P. **Perform(atividade) na escola**: reflexões sobre gênero na educação física. 114f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, PPGF, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130875>>. Acesso em 15 mar. 2020.

SIMÕES, R. D. **Gênero, educação e Educação Física**: um olhar sobre a produção teórica brasileira. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 7. Florianópolis, 2006. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23\\_2377Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23_2377Int.pdf). Acesso: 25 jan. 2020.

SIQUEIRA, C. K. B. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. Congresso Nacional do CONPEDI, XXIV, 2015, Belo Horizonte, Poder, Cidadania e Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito, **Anais...** 2015. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/66fsl345/w8299187/ARu8H4M8AmpZnw1Z.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

SOARES et al. A escola: o feminino e o masculino. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, V., **Anais...**, São Cristóvão, 2011. p. 1-10. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2013/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20ESCOLA%20O%20FEMININO%20E%20O%20MASCULINO.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. **Raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2869/1483>. Acesso em: 28 out. 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2869>

SOARES, C. L. Prefácio: a pele, múltiplos sentidos, múltiplos sentimentos. In: MARQUETTI, F. R.; FUNARI, P. P. (org.). **Sobre a pele: imagens e metamorfoses do corpo**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, Campinas: LAP-Unicamp, 2015. p. 9-10.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos cedes**, ano XIX, v. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>

STEFFEN, L. Gênero, deficiência e cuidado: uma reflexão urgente na pesquisa e na prática. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., **Anais ...**, Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386687859\\_ARQUIVO\\_LucianaSteffen.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386687859_ARQUIVO_LucianaSteffen.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: EDUSP, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, M. C. C. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Manole,

2003.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo gênero 8** – corpo, violência e poder, Florianópolis, 2008. Disponível em: [https://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya\\_01.pdf](https://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf). Acesso em: 08 dez. 2020.

TOLEDO, A. **Me empodera te empoderar**. 2017. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso de (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/6569>. Acesso em: 20 out. 2020.

VASCONCELOS, C. M.; FERREIRA, L. A. A Formação de professores de Educação Física: reflexões sobre gênero. **Educ. Rev. Belo Horizonte**, v. 36, n. esp. p. 1-17, maio, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e209700.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VASCONCELOS, C. M. T.; FERREIRA, L. A. A formação de futuros professores de educação física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36 2020. p. 1-17, maio, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e209700.pdf>. acesso em: 10 dez. 2020.

VEIGA-NETO, A. FISCHER, R. M. B. Foucault, um diálogo. Entrevista. In: VEIGA-NETO, A.; FISCHER, R. M. B. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, C. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo**. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012. São Paulo: [s. n.], 2012.

VIGARELLO, G. A história e os modelos do corpo. **Pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 21-29, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643881/11351>. Acesso em: 20 abr. 2020.

WENDELL, S. **The rejected body: feminist philosophical reflections on disability**. New York: Routledge, 1996.

WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G. A(s) sexualidade(s) em pauta. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (orgs). **Educação Física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 9-21.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: 2001.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: /Downloads/8075-Texto%20do%20artigo-28125-1-10-20101218%20(2).pdf. Acesso em: 5 abr. 2020

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ZUZZI, R. P. **Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional**. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305030/1/Zuzzi\\_RenataPascoti\\_D.pd](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305030/1/Zuzzi_RenataPascoti_D.pd)>. Acesso em: 15 abr. 2020.



## ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Representações de Estudantes de Educação Física sobre relações de gênero e prática profissional**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores e Prof. Dr. Vagner Matias do Prado e Célio Rosa Peres.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **problematizar as representações sobre gênero e atuação profissional de estudantes de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) de uma Instituição de Ensino Superior da região do Alto Paranaíba-MG, bem como identificar como percebem tais discussões durante a formação inicial na área.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será obtido pelo pesquisador Célio Rosa Peres em contato com os estudantes. Para tal será feita uma reunião com os possíveis participantes na sala de eventos da IES, em horário a ser agendado com a coordenação dos cursos, para que sejam esclarecidos sobre a pesquisa a ser realizada. O pesquisador apresentará a proposta a todos os alunos, convidando-os para participarem da investigação. O procedimento para estabelecer o contato com os estudantes será um email convite para participação na pesquisa, sendo que nesse convite os participantes terão acesso ao presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a leitura para esclarecimentos, cada convidado decidirá sobre sua participação ou não na pesquisa. Cada participante que concordar em contribuir com a investigação marcará a opção sim concordo e os que não concordarem assinalarão não concordo. Por se tratar de método de coleta de dados survey os participantes somente conseguirão prosseguir no questionário se apontarem sim eu concordo em participar. Os participantes que assinalarem aceitar participar da pesquisa, após lerem o TCLE terão acesso direto ao referido questionário. Na sua participação, você responderá a um questionário do perfil dos alunos(as), contendo 19 questões. Posteriormente, em uma segunda fase da pesquisa, serão formados grupos de discussão, com no máximo 05 alunos em cada grupo, que participarão de um encontro cada grupo para a condução de entrevistas coletivas sendo que tais grupos acontecerão de forma remota utilizando o aplicativo Google Meet. A segunda etapa constará de entrevistas conduzidas pelo pesquisador, auxiliado por um monitor previamente treinado pelo mesmo. O pesquisador fará a moderação do grupo que tem duração prevista de 60 minutos. Além da gravação a ser realizada no próprio Meet (videochamada), os encontros serão gravados em áudio, sendo que, após a transcrição, todo o material será desgravado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em possibilidade de identificação dos participantes. Entretanto, para evitar esse risco, os questionários não serão identificados com nomes e, para a transcrição do grupo focal, os nomes serão fictícios para preservar o anonimato. As entrevistas gravadas (vídeo e áudio), após transcrição, serão apagadas. Além disso, ressalta-se o risco de constrangimento ao responder alguma questão, sendo que, nesse caso, você poderá desistir de sua participação a qualquer momento. Além disso, os pesquisadores comprometem-se em seguir as diretrizes da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os benefícios da pesquisa podem contribuir para o (re)pensar de currículos de formação inicial de cursos de educação física para que melhor prepare o profissional da área para inserção no mercado de trabalho.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Nome do Pesquisador: Célio Rosa Peres

Telefone: (034) 98835-0855

Endereço: Rua Egídio Machado, 899 - Centro

CEP: 38-550-000 Coromandel – MG

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## **ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Representações de Estudantes de Educação Física sobre as relações de gênero e prática profissional** sob a responsabilidade dos pesquisadores **Célio Rosa Peres e Prof. Dr. Vagner Matias do Prado**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando problematizar **as representações sobre gênero e atuação profissional de estudantes de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) de uma Instituição de Ensino Superior da região do Alto Paranaíba-MG, bem como identificar como percebem tais discussões durante a formação inicial na área**. O Termo de Assentimento será obtido pelo O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será obtido pelo pesquisador Célio Rosa Peres em contato com os estudantes. Para tal será feita uma reunião com os possíveis participantes na sala de eventos da IES, em horário de aula para que sejam esclarecidos oralmente sobre a pesquisa a ser realizada. O pesquisador apresentará a proposta a todos os alunos, convidando-os para participarem da investigação e esclarecerá dúvidas. Após os esclarecimentos, será entregue o TCLE a cada participante oferecendo-lhe tempo suficiente para decidir sobre sua participação e aqueles que concordarem em contribuir com a investigação assinarão o referido termo.

Na sua participação, você o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será obtido pelo pesquisador Célio Rosa Peres em contato com os estudantes. Para tal será feita uma reunião com os possíveis participantes na sala de eventos da IES, em horário de aula para que sejam esclarecidos oralmente sobre a pesquisa a ser realizada. O pesquisador apresentará a proposta a todos os alunos, convidando-os para participarem da investigação e esclarecerá dúvidas. Após os esclarecimentos, será entregue o TCLE a cada participante oferecendo-lhe tempo suficiente para decidir sobre sua participação e aqueles que concordarem em contribuir com a investigação assinarão o referido termo.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em possibilidade de identificação dos participantes. Entretanto para evitar esse risco o pesquisador recolherá em uma caixa lacrada os questionários e em outra os TCLEs para preservar o anonimato. E em relação a 2ª fase da pesquisa, a transcrição e discussão dos dados ocorrerá sem identificar os participantes e posteriormente as gravações serão desfeitas. Além disso, ressalta-se o risco de constrangimento ao responder alguma questão, sendo que nesse caso os alunos serão previamente informados de que poderão se desligar da pesquisa em qualquer momento que considerarem oportuno a eles. E ainda no caso de algum aluno manifestar algum desconforto de ordem psicológica, o pesquisador em parceria com o curso de Psicologia da IES em estudo, oferecerá a possibilidade de atendimento psicológico. Os benefícios serão levar os alunos a uma reflexão sobre a importância das discussões sobre as relações de gênero no contexto educacional e profissional. Outro benefício estimado é oferecer a IES dados que sirvam de subsídios para possíveis ações da mesma no tocante as discussões previstas ou não na grade curricular do Curso em voga. Além disso, disponibilizar um banco de dados para futuras pesquisas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Nome do Pesquisador: Célio Rosa Peres

Telefone: (034) 98835-0855

Endereço: Rua Egídio Machado, 899 - Centro

CEP: 38-550-000 Coromandel - MG

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

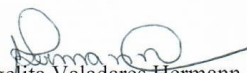
Assinatura do participante da pesquisa

**(O Termo de Assentimento deverá ocupar, preferencialmente, uma única página. Caso isso não seja possível, imprima o documento frente e verso, garantindo que uma parte dos dizeres anteriores à data do documento esteja na segunda página).**

**ANEXO C – Declaração de autorização da instituição coparticipante****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os pesquisadores Célio Rosa Peres e Vagner Matias do Prado a realizarem a(s) etapa(s) de seu estudo de caso sendo que para a geração de dados serão utilizados como instrumentos um questionário socioeconômico bem como a realização de grupos focais a serem realizados nas dependências da instituição utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

  
Angelita Valadares Hermann  
Coordenadora pedagógica  
Faculdade Cidade de Coromandel  
10 de ~~Angelita Valadares Hermann~~  
Coordenadora Acadêmica Geral  
Faculdade Cidade de Coromandel - F.C.C.

## ANEXO D - Parecer de Aprovação do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL

**Pesquisador:** Vagner Matias do Prado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28073619.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.224.514

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda ao projeto "REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICA PROFISSIONAL", CAAE nº 28073619.0.0000.5152, aprovado em 2019.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Problematizar as representações sobre gênero e atuação profissional de estudantes de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) de uma Instituição de Ensino Superior da região do Alto Paranaíba-MG, bem como identificar como percebem tais discussões durante a formação inicial na área.

Objetivos específicos:

Identificar como os estudantes compreendem o conceito de gênero e como percebem essas discussões durante o processo de formação em Educação Física;

Analisar, com base nas teorias de gênero, quais discursos baseiam as formulações acerca do conceito pelos estudantes;

Compreender o grau de importância atribuído pelos estudantes às discussões sobre gênero no que se refere aos possíveis impactos da temática para a futura atuação como profissional de Educação

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.224.514

Física.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A emenda apresentada não alterou a ponderação dos riscos e benefícios mencionados no projeto original previamente aprovado.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os pesquisadores propuseram alterações para adaptar a interconexão entre esses e os respondentes do questionário para o meio virtual.

Desse modo: o questionário será "aplicado online por meio da plataforma Google Forms. Em seguida serão realizados grupos focais para verificar a percepção de tais estudantes em relação a: conceito de gênero; importância da discussão dessa temática na formação inicial; interferência do gênero na atuação profissional. Sendo que tais grupos acontecerão de forma remota/vídeo chamada utilizando o aplicativo Google Meet".

Além disso, os grupos focais ocorrerão com menos participantes, o que foi devidamente citado e justificado no projeto e nas informações básicas repassadas à Plataforma Brasil.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em relação a este item encontram-se as seguintes observações: 1. Folha de rosto com assinatura, data e carimbo do diretor da unidade. 2. Os currículos foram anexados, os qualificam para a pesquisa proposta. 3. O orçamento está indicado no projeto anexado 4. O documento da equipe executora está devidamente datado e assinado. 5. Consta um TCLE, em linguagem clara, que permite ao participante se retirar (desistir) da pesquisa sem prejuízo de seus cuidados. Nele consta a identificação dos riscos e benefícios postos na realização da pesquisa, assim como a metodologia que será empregada. 6. "Os questionários foram digitalizados em uma plataforma online (Google Forms) que depois de construído geraram um link de acesso (<https://forms.gle/y9Wo8rigLGWREfKH7>). Os participantes que assinalarem aceitar participar da pesquisa, após lerem o TCLE terão acesso direto ao referido questionário. A segunda etapa constará de entrevistas conduzidas pela técnica do Grupo Focal (GF), sendo que tais grupos acontecerão de forma remota

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.224.514

utilizando o aplicativo Google Meet". 7. Foi acrescentada uma carta com justificativa e proposta detalhada de ementa em projeto de pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram observados óbices éticos na emenda apresentada.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação da emenda.

A emenda não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá 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;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.224.514

previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1588878_E1.pdf	15/07/2020 07:54:34		Aceito
Outros	CARTA_COM_JUSTIFICATIVA_E_PROPOSTA_DETALHADA_DE_EMENTA.doc	15/07/2020 07:53:59	CELIO ROSA PERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_03_07.doc	03/07/2020 17:27:23	CELIO ROSA PERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DO_CONSENTIMENTO_03_07.doc	03/07/2020 17:22:24	CELIO ROSA PERES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_com_telefone_ok.doc	18/01/2020 15:48:49	CELIO ROSA PERES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores_assinada.doc	30/09/2019 09:42:29	CELIO ROSA PERES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_instituicao.doc	30/09/2019 09:42:07	CELIO ROSA PERES	Aceito
Outros	APENDICE_C_ROTIREIRO_GRUPO_FOCAL.doc	23/09/2019 08:53:30	CELIO ROSA PERES	Aceito
Outros	APENDICE_B_questinario.doc	23/09/2019 08:53:15	CELIO ROSA PERES	Aceito

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.224.514

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 19 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**Karine Rezende de Oliveira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

### APÊNDICE A - Questionário do perfil dos alunos(as)

Data do preenchimento: ____/____/____		
<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Bacharelado	Período que está cursando: ____
Idade: _____		

Leia e responda as seguintes questões:

1 Você é do gênero:

a) ☐ Masculino      b) ☐ Feminino      c) ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

2 Você se considera:

a) ☐ Branco b) ☐ Preto c) ☐ Pardo d) ☐ Amarelo e) ☐ Indígena f) ☐ Não declarado.

3 Estado Civil:

a) ☐ Solteiro(a).      b) ☐ Divorciado(a).      c) ☐ Viúvo(a).  
d) ☐ Casado(a).      e) ☐ Separado(a)

4 Local da sua residência:

a) ☐ Zona Urbana.      b) ☐ Zona Rural. Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

5 Você possui alguma deficiência?

a) ☐ Sim. b) ☐ Não

5.1 Em caso afirmativo, indique o tipo:

a) ☐ Deficiência Física.      b) ☐ Deficiência visual.      c) ☐ Deficiência mental.  
d) ☐ Deficiência auditiva.      e) ☐ outro: \_\_\_\_\_

5.2 Você recebe benefício de prestação continuada de Assistência Social (BPC)?

a) ☐ Sim.      b) ☐ Não.

6 Você tem filhos?

a) ☐ Sim.      b) ☐ Não. Em caso afirmativo, informe a quantidade: \_\_\_\_\_

7 Meio de transporte utilizado para vir a Faculdade?

a) ☐ A pé.      b) ☐ carro ou moto.      c) ☐ ônibus.      d) ☐ bicicleta.  
e) ☐ transporte coletivo gratuito      f) ☐ transporte coletivo particular

8 Atualmente, você reside:

a) ☐ com os pais.      b) ☐ com parentes.      c) ☐ com amigos.  
d) ☐ república/pensão.      e) ☐ sozinho(a).

9 Sua residência é:

- a) ( ) Própria.      b) ( ) Alugada.      c) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

10 Estado civil dos Pais:

- a) ( ) Casados.    b) ( ) Viúvos(as).    c) ( ) Divorciados.    e) ( ) Solteiros.    d) ( ) Separados.

11 Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- a) ( ) Não alfabetizado.      b) ( ) Ensino Médio. (INCOMPLETO....)      c) ( ) Pós  
graduação.  
d) ( ) Ensino Fundamental.    e) ( ) Ensino Superior.    f) ( ) Não sei.

12 Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) ( ) Não alfabetizado.      b) ( ) Ensino Médio. (INCOMPLETO....)      c) ( ) Pós  
graduação.  
d) ( ) Ensino Fundamental.    e) ( ) Ensino Superior.    f) ( ) Não sei.

13 Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)

- a) ( ) Menos de 1 Salário Mínimo.      b) ( ) De 01 até 03 Sal Mínimos.  
c) ( ) Acima de 03 até 06 Sal Mínimos.

14 Qual sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

- a) ( ) Não trabalha e é sustentado pela família ou por outras pessoas.  
b) ( ) Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.  
c) ( ) Trabalha e é responsável pelo sustento, além de contribuir parcialmente para o sustento da família.  
d) ( ) Trabalha e é responsável apenas pelo seu próprio sustento.  
e) ( ) Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família .

15 Sua escola de origem é da rede:

- a) ( ) Particular. b) ( ) Pública. c) ( ) Filantrópica

16 Você tem telefone celular?

- a) ( ) Sim b) ( ) Não

17. Você tem acesso à Internet?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

17.1 Em caso afirmativo, onde tem acesso? a) ( ) Em casa b) ( ) No trabalho

c) ( ) Em uma lan house d) ( ) Pelo celular e) ( ) outros: especificar \_\_\_\_\_

18 Quando você adoece recorre a quais serviços de saúde?

a) ( ) Hospital Público/ SUS b) ( ) Planos de saúde particular

c) ( ) Serviços médico particular e) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

19 Você recebe ajuda de financiamento estudantil para estudar?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

19.1 Em caso afirmativo, indique o tipo:

a) ( ) FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) b) ( ) (Parcelamento Estudantil Privado)

**Obrigado pela participação!**

## **APÊNDICE B – Roteiro para a condução de entrevistas no Grupo Focal**

O que vocês compreendem pelo termo gênero?

Vocês acreditam que existem diferenças entre a prática profissional de profissionais de educação física dependendo se for homem ou mulher?

Vocês acham que ser homem ou mulher profissional de educação física influencia na futura atuação no mercado de trabalho?

Vocês consideram importantes as discussões sobre diferenças entre homens e mulheres para o exercício de uma profissão?

Em algum momento vocês presenciaram discussões como essas durante a formação em Educação Física? Em quais momentos? Em quais disciplinas?

**Obrigado pela participação!**

## **APÊNDICE C – Link dos grupos focais**

### **GRUPO FOCAL 1**

<https://drive.google.com/file/d/14DC4wRVc9Bwkzumzsf8SWENVewFrtIck/view?usp=sharing>

### **GRUPO FOCAL 2**

<https://drive.google.com/file/d/1uVflonF8aOgPm-sYWtOXO14Cz1P90AvW/view?usp=sharing>