

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

***CUESTIONES DE GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA,
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA***

***GENDER ISSUES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES, TEACHER EDUCATION
AND CRITICAL-HISTORICAL PEDAGOGY***



Jaqueline Cristina Freire SIQUEIRA¹
e-mail: jacksiqueira@ymail.com



Luciene Ferreira da SILVA²
e-mail: luciene.ferreira@unesp.br

Como referenciar este artigo:

SIQUEIRA, J. C. F.; SILVA, L. F. As questões de gênero nas aulas de Educação Física, a formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023015, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17923>



| Submetido em: 10/03/2022
| Revisões requeridas em: 25/11/2022
| Aprovado em: 10/01/2023
| Publicado em: 13/05/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Secretaria de Educação de Mogi Guaçu (SEMG), Mogi Guaçu – SP – Brasil. Docente da rede pública. Mestrado em Educação Física (UNESP).

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru – SP – Brasil. Docente do Departamento de Educação (FC/UNESP). Líder do GEPEJ/UNESP/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Educação e Jogo. Doutorado em Educação Física (FEE/UNICAMP).

RESUMO: As políticas públicas neoliberais são nefastas para a educação. Na atualidade, a Base Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) são propostas de forma alinhada, na tentativa de precarizar ainda mais a formação dos alunos das escolas públicas. Com uma formação técnico-instrumental, superficial e aligeirada, tanto na Educação Básica, quanto nos cursos de formação de professores, em nível superior, visa atender aos ditames do mercado. Neste ensaio, objetiva-se compreender as questões de gênero em aulas de Educação Física, analisando as falas de professores (as) de uma rede municipal de ensino, do Estado de São Paulo, neste momento histórico, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como aporte e contraponto. Do senso comum à consciência filosófica, para a superação das políticas neoliberais agressivas e destrutivas para sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Física. Gênero. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMEN: *Las políticas públicas neoliberales son perjudiciales para la educación. Actualmente, la Base Nacional de Formación Docente (BRASIL, 2019) y la Base Nacional Curricular Común (BRASIL, 2017) son alienados en un intento de precarizar aún más la formación de los alumnos en las escuelas públicas. Con una formación técnica instrumental, superficial y rápido, tanto en la educación básica como en los cursos de formación docente, de nivel superior, pretende atender los dictados del mercado. Este ensayo tiene como objetivo comprender las cuestiones de género en las clases de educación física, analizando los discursos de docentes de un sistema escolar municipal del Estado de São Paulo en este momento histórico, teniendo como aporte y contrapunto la pedagogía histórico-crítica. Del sentido común a la conciencia filosófica para superar las políticas neoliberales agresivas y destructivas para la sociedad brasileña.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Educación Física. Género. Formación docente. Pedagogía Histórico-Crítica.*

ABSTRACT: *Neoliberal public policies are harmful to education. Currently, the National Base for Teacher Education (BRASIL, 2019) and the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017) are aligned in an attempt to make the education of students in public schools even more precarious. Both in basic education and higher level, an instrumental, superficial and quick technical teacher training aims at meeting the market needs. The purpose of this essay is to understand gender issues in physical education classes, by analyzing the speeches of teachers from a municipal school system in the State of São Paulo at the current moment, having historical-critical pedagogy as a reference and counterpoint. From common sense to philosophical awareness to overcome aggressive and destructive neoliberal policies for Brazilian society.*

KEYWORDS: *Education. Physical Education. Gender. Teacher Education. Critical Historical Pedagogy.*

Introdução

A educação nos moldes neoliberais precariza a abordagem da problemática das questões de gênero, que está emergindo, por conta, entre outros motivos, da insuficiência da formação básica e continuada de professores (as).

O processo de expansão de matrículas e de diversificação institucional a partir de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, deu início à flexibilização da formação de professores no Brasil, que até então devia ocorrer considerando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996).

Desde o governo Temer, em 2017, o Conselho Nacional de Educação, órgão que delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Ministério da Educação, também favoreceu outras formas de direcionamentos para aligeirar e superficializar os processos de formação de professores.

Destaca-se aqui que, embora o PNE (BRASIL, 2014) previsse uma Base Comum Curricular nacional, esta não deveria ter a característica de um currículo, já que na LDB (BRASIL, 1996) está definido no Art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A profissionalização do professor (a) não é do interesse da classe dominante. Contudo, na história recente, houve possibilidade de implementação de cursos superiores com identidade profissional, por meio da Res. CNE CP. n. 02/2015 (BRASIL, 2015), que foi uma proposta debatida democraticamente pela comunidade acadêmica profissional. Entretanto, o desfecho do processo foi negativo, pois houve sua revogação, com a implementação, por meio da Res. CNE CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), das novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial. A BNC tem como propósito o alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017). Ambas se sustentam na educação por competências e para o desenvolvimento de habilidades, visando o atendimento do mercado.

Dourado (2013) apresenta princípios contidos na Res. n. 02/2015 do CNE/CP (BRASIL, 2015), a serem considerados para a formação de professores, dos quais se destacam: a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação

básica, bem como nos conteúdos pedagógicos, a ampla formação cultural, a docência como foco da formação, a integração entre a teoria e prática, a pesquisa como princípio formativo, a análise de temas atuais da sociedade, da cultura e da economia e a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero, de etnia e de direitos humanos. Com perspectiva reducionista e pragmática assumidas na atualidade, tais princípios foram desconsiderados e todo o debate social a respeito da BNCC foi perdido. A realidade na diversidade advinda dos princípios deixou de ser almejada, com a terceira versão da Base, sustentada na epistemologia da prática, na padronização curricular, por meio da teoria das competências e da descaracterização do professor (a) como sujeito articulador (a) da prática pedagógica. Os professores, que até a Res. CNE CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) deviam ter a capacidade de articular diferentes saberes à prática social e científica, considerando o mundo do trabalho, passaram a ser abordados como mediadores, tutores e orientadores.

As alterações no cenário econômico e político estão sendo determinantes nas mudanças em curso, na formação de professores, que não intenta o desenvolvimento das potencialidades humanas e nem preza pelo combate das desigualdades. Muito ao contrário, objetivam a perpetuação da educação dualista, na qual os alunos da classe dos trabalhadores aprendem habilidades para serem sujeitos produtivos, disciplinados e subservientes.

Neste estudo, por meio de análise contextualizada de entrevistas realizadas com professores (as) de Educação Física, de uma rede pública de ensino de um município do interior do Estado de São Paulo, se investigou o tratamento e conhecimento das questões de gênero e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2019) considera a necessidade da educação unitária para as classes sociais, com objetivo da transformação social. E se torna muito apropriada para subsidiar a análise da formação de professores (as) sem perder de vista as questões de gênero, porque nesta pedagogia, parte-se da prática social e a ela se retorna, após análise, contextualização e desdobramentos do conhecimento, que elevam a compreensão do conhecimento de forma complexa e real, pelos sujeitos cognoscíveis. Colabora para outra formação de professores, favorável à educação humanista e transformadora, para ultrapassar os entraves colocados pelas políticas neoliberais.

Educação Física, questões de gênero, formação de professores e Pedagogia Histórico-Crítica

A formação proposta pela Res. CNE CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019), Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial, não interessa à sociedade brasileira, por ser ilegítima e não atender a Constituição (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), e o PNE (BRASIL, 2014). Tal proposta está sendo repudiada pelas associações científicas educacionais e de formação de professores brasileiras, por atender a economia e o capital que estão dando o tom ao desenvolvimento sócio político nacional, de forma intensa, por ter à sua frente, representante da extrema direita neoliberal (DOURADO, 2016).

Na perspectiva neoliberal, a educação deve ser técnica, instrumental e superficial, para os trabalhadores, que não adquirem perspectivas de mobilidade social. A educação privada se caracteriza cada vez mais como mercadoria e não como direito social constitucional (DOURADO, 2013).

Neste momento histórico, a Educação no ensino superior que prepondera no país é privada. Vários grupos empresariais oferecem cursos de licenciaturas por meio de EaD, para os (as) estudantes dos estratos mais empobrecidos da população (DOURADO, 2018). Há vários cursos presenciais, noturnos, em instituições privadas e cursos em universidades públicas. Para Saviani (2019), a educação assim organizada favorece a manutenção do *status quo*, cabendo aos sujeitos da classe trabalhadora a defesa dos seus interesses, que só ocorrerá, com a compreensão do contexto sociopolítico em que vivem.

Mas contrariamente, o que ocorre com a formação de professores é um processo complexo “[...] um esvaziamento dos fundamentos científicos no processo educativo como conteúdos a serem ensinados nos cursos de formação inicial de professores/pedagogos”. E também “[...] tomam força ações mercadológicas sendo a educação tida como mercadoria altamente rentável nos dias atuais e os professores considerados um público consumidor potencial [...]” (DA SILVA SACOMANI; COUTINHO, 2014, p. 08). Logo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação de professores assume o compromisso de humanizar o homem, qualificando a compreensão da realidade sociocultural para além do que está aparente no senso comum.

É preciso desconfiar do que é considerado como natural, pois a escola, historicamente, tem sido palco para a produção e reprodução de formas preconceituosas e desiguais (muitas vezes, meramente, norteadas pela superficialidade advinda do senso comum), reforçando e perpetuando construções hierarquizadas sobre os sexos, que devem ser problematizadas e

confrontadas (LOURO, 2003). As aulas de Educação Física não estão isentas, pelo contrário, é nas aulas que os corpos – locais de inscrição de aspectos culturais, sociais, biológicos e de relações de poder se relacionam (GOELLNER, 2013; DAOLIO, 2014), ficam mais expostos e nas quais as questões relacionadas ao universo de gênero são explicitadas por meio de gestos, falas e silenciamentos.

Ademais, devido às influências de uma visão voltada aos aspectos biológicos, muitas vezes, ainda hoje, as diferenças encontradas foram (são) transformadas em desigualdades, ora homogeneizando, ora segregando, levando uns a ficarem mais aptos que outros, gerando estímulos desiguais entre meninos e meninas; naturalizando e normalizando as construções sociais feitas acerca de mulheres e homens e gerando códigos socioculturais que reforçam que o universo masculino é superior ao feminino (LOURO, 2003; DAOLIO, 2014; BOURDIEU, 2019).

Assim, um trabalho histórico constante realizado por meio da contribuição de agentes específicos tais como o Estado, a escola, a igreja, a família e outras instituições, reforça a dominação masculina, atuando sobre fatores psicológicos, sociais e emocionais, de maneira invisível e insensível, criando uma percepção inconsciente da construção das identidades e diferenças, deixando a impressão de que o que é simbólico (construção social), na verdade seria consequência dos aspectos biológicos. Por meio dessa internalização, dominados (que não possuem instrumentalização suficiente – incapacidade crítica – para agirem de outra forma), reproduzem o ideário vigente, refletindo-o inconscientemente em seus estilos de vida e visões de mundo; aspectos que podem ser denominados como violência simbólica (BOURDIEU, 2019).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se materializa com a análise da prática social e da compreensão das questões de gênero, para o avanço além da superficialidade da diferença biológica, penetrando no conhecimento científico acumulado para refletir sobre a realidade, ultrapassando o senso comum. Portanto, reduzir a atuação docente a aspectos meramente biológicos (em certos casos superficiais) ou decorrentes do senso comum, desconsidera o sujeito histórico e seu contexto social, levando a um empobrecimento da visão sobre os/as alunos/as, cristalizando modos de ser, agir e pensar (NICOLINO; SILVA, 2013). Além disso, a construção de estereótipos de gênero se reflete em práticas corporais estigmatizadas (jogos/comportamentos de meninos e meninas), o que pode levar a desvalorização ou supervalorização dessas práticas e seus praticantes, restringindo o campo

de atuação de meninos e meninas, homens e mulheres, causando constrangimentos, discriminações, intolerância e violências (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

Desta forma, entende-se que aos corpos são atribuídos diferentes significados em épocas e contextos variados; construções socioculturais que podem e devem ser confrontadas a partir do momento em que engessam condutas e propagam desigualdades que desembocam em mazelas sociais. Ademais, em sendo construções, são passíveis de desconstrução ou reconstrução, no sentido do entendimento de que existem inúmeras formas de ser mulher e ser homem, inúmeras formas de ser e estar no mundo (PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016). Para isso, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta o conhecimento necessário para a decodificação da realidade, que é difusa e contraditória em uma sociedade na qual a desigualdade econômica gera diversidade nas relações sociais, sendo necessário compreendê-la.

Para além, é preciso compreender que a temática relacionada às questões de gênero não se limita apenas a determinação de condutas masculinas ou femininas, mas que está engendrada em estruturas, grupos e setores sociais que impõe seus interesses (devido a sua posição privilegiada), utilizando-se de estratégias e mecanismos sutis de controle e dominação, visando à manutenção do *status quo* (SAVIANI, 2019; BOURDIEU, 2019).

Com isto posto e entendendo-se que princípios neoliberais e de mercado, que afastam a educação da criticidade e de questões sociais – como gênero, influenciam o cenário educacional atual e negam seu caráter transformador (FREITAS, 2018), reforça-se a urgência em se atentar à formação básica e continuada que aborde pedagogicamente a temática aos/às professores/as de maneira geral e em específico de Educação Física, pois ao se oferecer aportes didático-metodológicos, ofertam-se conhecimentos que possibilitam uma compreensão sobre sua magnitude e influência nos diversos setores sociais. A discussão e o aprofundamento da temática gênero, pelos professores, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, nas formações e aulas de Educação Física instigam, desta forma, a compreensão e problematização do funcionamento da realidade vivida.

Análise Dialética: conhecimentos sobre as questões de gênero por professores de Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica

Recorreu-se a pesquisa de campo que foi realizada por intermédio de entrevista semiestruturada, que segundo Ludke e André (2004, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A rede municipal de Educação da cidade possui cerca de 52 professores (as) de Educação Física, que atuam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Desses, 9 (P1 a P9) participaram da pesquisa. A maioria se graduou em instituições particulares e 2 em instituições públicas, entre os anos de 1993 a 2003, tendo em média 20 anos de formação inicial (menor tempo 17 anos e maior 27 anos). Apresentaram em média 18 anos de docência na Educação Básica. Todos os entrevistados declararam possuir algum tipo de formação continuada.

Para tentar compreender a complexidade do fenômeno e analisá-lo perante a realidade histórico-social em que se encontra, buscou-se auxílio na perspectiva do método histórico-dialético. O método é considerado como um instrumento lógico de interpretação da realidade, perante isso, pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto. Ademais, como característica primordial desse método encontra-se a contradição, considerada como motor da dialética. Sendo que, como opostos, os contrários tensionam cada um a construir um tipo de sociedade diferente; e essa interação, mesmo sendo opositiva, resulta na presença simultânea dos contrários na essência do fenômeno (SAVIANI, 2008; TRIVIÑOS, 2010).

Isto posto, considera-se que as questões de gênero apresentam, dentro da realidade social, construções histórico-culturais que determinam identidades, comportamentos, lugares e não-lugares que, ao mesmo tempo em que são aceitas como fatos naturais e incontestáveis por uma parcela da sociedade, propagando tratamentos preconceituosos e discriminatórios, reforçando a manutenção do *status quo*, podem ser, por esse mesmo motivo, questionadas e problematizadas de forma pedagógica quando inculcam nas pessoas, por meio da violência simbólica, formas de dominação que são incorporadas, inscritas nos corpos, de forma inconsciente e que levam a um caráter secundário e inferior tudo o que é relacionado ao universo feminino, acarretando desigualdades normalizadas, inclusive violências consentidas (DAOLIO, 2014; PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016; BOURDIEU, 2019).

Essa contradição está também presente nas aulas de Educação Física na escola, em suas práticas corporais, nas falas, nas atitudes e nos silêncios das alunas e alunos, na postura dos professores, numa imbrincada teia que, ora pode perpetuar o ideário do senso comum, ora levar a desconstrução de paradigmas impostos. Deve-se atentar para o fato de que tudo se relaciona, de que existe um todo em um movimento de ação recíproca e que se deve tentar entender o fenômeno numa totalidade concreta (SAVIANI, 2008; GADOTTI, 2012).

Portanto, quando existe o questionamento ou a inquietação sobre as questões de gênero presentes nas aulas de Educação Física, também ocorre a necessidade de relacioná-las a diversos aspectos presentes na realidade social, para que se possa tentar compreendê-las de forma mais completa e complexa e, assim, cada vez que se faz esse exercício de distanciamento e aproximação, se retorna ao início, porém em outro plano, agregando novos elementos, novos conhecimentos, o que determina o seu desenvolvimento. “O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto [...]” (SAVIANI, 2019).

Os fenômenos estão imersos em um contexto histórico, que possui relações sociais materiais e são permeadas pelo poder, caracterizadas por contradições e que necessitam, para que haja uma transformação da realidade, ir além das aparências, apesar de partir delas, mas procurar superá-las, buscando assim a práxis: uma prática pensada, refletida, aquela que transforma a realidade existente. Partindo dessa premissa, existe a compreensão de que a maneira como os (as) professores (as) participantes desse estudo se manifestaram apresentou relações estreitas e indissociáveis com uma totalidade maior.

De maneira geral, a maioria dos (as) participantes entrevistados (as) declararam abertamente não ter clareza sobre a temática (P2 a P9), apresentando dificuldades em entender ou identificar terminologias que permeiam as questões de gênero, em saber lidar com situações conflituosas envolvendo a temática em suas aulas, não conseguindo (devido à falta de conhecimento) identificar exatamente o que não sabem ou apresentando conceitos contraditórios e equivocados.

“Ai [...], gênero... quando eu falo gênero... é só homem e mulher?!” (P6).

“[...] eu não sei te falar o quê que falta... porque eu acho que tem tanta coisa que a gente pode né... que a gente pode, a gente pode tá aprendendo” (P3).

“Bom, eu não tenho clareza não da temática de gênero [...] agora a gente tem várias terminologias, mas eu não, não sei cada uma delas, são muitas[...]” (P2).

Assim, entende-se que essa falta de conhecimento da realidade se confronta com uma atividade educacional que se pretenda intencional e eficaz, pois para que essa se efetive existe a necessidade de se ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões (SAVIANI, 2008).

O educador, segundo Luckesi (2011), precisa possuir conhecimentos suficientes para que assim consiga compreender e auxiliar os (as) alunos (as) no processo de elevação cultural. Desta forma, a práxis pedagógica torna-se precarizada, pois se o próprio docente não possui um arcabouço teórico-prático para que assim possa oferecer possibilidades de transformação e emancipação aos/as alunos (as), este (a) poderá ficar refém de espontaneísmos e do senso comum.

Por outro lado, mesmo não esboçando um entendimento mais nítido sobre a temática, os (as) professores (as) entrevistados reconheceram e demonstraram consciência de sua presença, considerando-a como importante para a Educação e para Educação Física, sendo que entendem que as questões de gênero se relacionam diretamente com as práticas corporais em suas aulas. Mostraram, também, que a escola, de forma geral, não está preparada para lidar com a temática, sendo esta pouco abordada ou mal interpretada. “Considero relevante e eu acho que tem tudo a ver com práticas corporais [...]” (P8). “Eu acho que ela é importante dentro das aulas, dentro do ambiente escolar né... ela faz parte da Educação Física, porque a Educação Física [...] a todo momento né... a gente tá ali lidando com as relações do corpo...” (P1).

“Ai não, a gente tem necessidade, pra mim tá faltando, é... o respaldo teórico ali, mas assim, nossa é total, não tem como fugir, não... as crianças tão aí, eles têm famílias diferentes... [...] dentro da nossa prática...” (P6).

Entretanto, a partir de certas falas, percebe-se que a temática está envolta por (pré) conceitos que são disseminados pelo senso comum e que se distanciam da função social da escola aqui defendida.

O conhecimento exposto nestas falas se coaduna com ideias de que ao tratar de questões de gênero com os (as) alunos (as) no ambiente escolar, os (as) docentes poderiam interferir e/ou distorcer os ensinamentos familiares, estimulando conflitos relacionados à sexualidade, inclusive, percebe-se que gênero e sexualidade aparentam ser tratados como sinônimos – mais um dos equívocos gerados pelo senso comum – sendo que também ocorre o reforço de que é apenas a família que tem que tratar de questões relacionadas a sexualidade. Ademais, P4 identificou-se como sendo uma pessoa religiosa – “[...] porque eu sou religiosa [...]” – e que participou de alguns cursos promovidos pela igreja relacionados a temática, o

que considerou como uma maneira de formação continuada – “*alguns cursos foram oferecidos pela própria igreja, porque a igreja também se preocupa com isso [...]*” – frisando que grupos religiosos de base judaico-cristã abordam pejorativamente e acriticamente a temática, denominando-a “ideologia de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Esse tipo de pensamento, baseado na ideia de que possa existir dentro do ambiente escolar uma doutrinação (a dita “ideologia de gênero”, ora esta não passando de senso comum), quando é vinda dos próprios docentes – aqueles que supostamente deveriam auxiliar em uma leitura crítica da realidade, de certa forma vai ao encontro do que afirmou Luckesi (2011, p. 134):

[...] para os setores dominantes e conservadores da sociedade, interessa que o senso comum impere em muitos cantos da vida social e cultural, especialmente naqueles que se destinam às grandes massas, como é o caso da educação [...].

Desta forma, podemos ressaltar que ao recairmos nossas preocupações em temáticas que questionem o *status quo*, desestabilizem estruturas sociais e que tragam à tona o conhecimento de que “nas sociedades de classe, as diferenças são tratadas como desigualdades [...]”, possibilitando assim incluir a voz dos sujeitos excluídos (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014, p. 69), notadamente surgem mecanismos e estratégias, no caso, discursos que geram um pânico moral, levando a entender que a sociedade está sob ameaças colocando em “risco a família e os filhos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Logo, constatou-se que mesmo os (as) professores (as) participantes admitindo seu próprio desconhecimento – “*Ó, então ó, entender, entender, eu não entendo não [...]*” (P.7), sinalizando para uma compreensão de que a temática é importante para se abordar no ambiente escolar – “*Eu considero tema importante [...]*” (P2) e que as aulas de Educação Física relacionam-se diretamente com ela – “[...] *ela faz parte da Educação Física [...]*” (P1), tendem, de forma geral, a banalizar sua presença e o conhecimento científico atrelado aos seus estudos. O que vem ao encontro de uma pesquisa realizada por Nicolino e Silva (2013, p. 109) com alunos (as), docentes e gestores educacionais de escolas públicas acerca do corpo e das questões de gênero e um dos resultados apresentados foi o de que reflexões realizadas pela maioria dos (as) docentes evidenciaram pouco conhecimento científico referente à temática, mostrando-se em sua maioria um conhecimento baseado em “[...] vivências pessoais e particulares de sua religião, família, identidade social, classe, idade, etnia, etc. utilizando-se pouco de conhecimentos científicos”. Sendo que, continuam as autoras, “esse fato torna-se

preocupante por se tratar de educadoras/es com formação em nível superior, com um número significativo de pós-graduados e quase todas/os com cursos de aperfeiçoamento em formação continuada” (NICOLINO; SILVA, 2013, p. 109-110).

[...] eu acho que o dia a dia que faz a gente, acaba fazendo, porque assim... **tantas coisas são faladas na faculdade**, na graduação, que se perdem e ficam por isso mesmo, eu acho que o dia a dia e a prática mesmo que vai acabar... eu acho que **faz a diferença mesmo é a prática** (P3, grifo nosso).
[...] foi a **formação familiar**, a educação que minha mãe me deu, meu pai me deram, disso... **que ninguém é melhor que ninguém e todo mundo tem que se respeitar** [...] agora eu, pra mim, como eu tive **muito embasamento de família**, eu levei isso pra faculdade, entendeu?! Eu levei pra dentro da minha profissão (P7, grifo nosso).

“[...] eu tenho **certo conhecimento sobre gênero**, nessa temática que estou entendendo aqui, acho que pra sanar as minhas dúvidas em relação ao, a questão profissional **nesse momento é o suficiente**, mas **talvez** pra frente precisa ser mais aprofundada...” (P4, grifo nosso).

A Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, deve basear sua prática pedagógica em uma ação intencional aliada aos conhecimentos científicos, que mantém uma relação dialética entre a teoria e a prática, até se chegar à consciência filosófica (SAVIANI, 2008).

Os conhecimentos cotidianos não são suficientes em termos de compreensão fidedigna da realidade. Portanto, o objetivo da educação escolar não é permanecer nos conhecimentos cotidianos, subjugados à aparência dos fenômenos e refêns daquilo que é sensorialmente percebido, mas ampliá-los com vistas a sua superação na direção dos conhecimentos científicos [...] (DA SILVA SACCOMANI; COUTINHO, 2014, p. 08).

Desta forma, retoma-se Bourdieu (2019) e sua violência simbólica para ilustrar-se a aceitação passiva de regras, discursos e crenças que são partilhadas como se fossem “naturais”, esse tipo de violência explica a adesão dos dominados em uma forma consentida de dominação, sendo que estes apresentam uma incapacidade crítica em reconhecer a arbitrariedade das imposições feitas pelos dominantes, desta forma, “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2019, p. 64).

Em complemento e em defesa de uma educação voltada às questões de gênero e sexualidade, porém norteadas por conhecimentos científicos, respeitando o nível de entendimento dos (as) alunos (as), corroboramos Furlani (2013), que insiste que deve haver

uma problematização dos processos pelos quais as diferenças são produzidas, discutindo assim como ocorre a subordinação de algumas identidades aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito, deixando claras as relações de poder, as quais causam assimetria e desigualdade entre os vários tipos de identidades, procurando desestabilizar verdades únicas e o jogo intencional que existe na construção destas.

Outro ponto importante a se destacar é a questão da diversidade e sua relação com a escola; ao serem questionados, alguns participantes demonstraram ter conhecimento que existe um despreparo no trato com seus aspectos, de forma geral.

A escola não sabe lidar com a diversidade. Fala a todo tempo da diversidade, da inclusão da diversidade, mas não está preparada... não está preparada pra isso, põe tudo num bolo só, no mesmo bolo e trata todo mundo igual, não trata como diversidade! (P2).

Não! Sinceramente não! Pelo menos dentro da minha realidade profissional, não! A escola não está preparada pra essa questão da diversidade... por que? Porque eu acho que foi tudo jogado, foi se jogando dentro da escola e não houve uma formação para professores, coordenadores, para os funcionários em geral dentro da escola... se adaptarem a essa questão da diversidade, foi só se jogando lá dentro como um depósito de coisas, entendeu?! [...] (P4).

Essa percepção dos (as) professores (as) corrobora conceitos debatidos anteriormente, quando se verificou que a educação que se oferece na atualidade para as camadas mais pobres é regida por preceitos empresariais/neoliberais, o que a reduzem a uma mercadoria, sendo que desta forma a diversidade é desvalorizada em nome do individualismo, sem uma perspectiva de humanização ou transformação social, resultando na padronização e homogeneização da visão escolar sobre seu público, o que, certamente, desconsidera as particularidades existentes no mesmo (FREITAS, 2018).

Outro dado importante a ser tensionado em relação ao (des) conhecimento dos (as) professores (as) participantes associado ao universo das questões de gênero é que aspectos biológicos (ainda) permeiam e predominam na maioria de seus discursos, o que pode diminuir as possibilidades de ampliar a criticidade relacionada à temática gênero, pois ao se ancorar a prática docente em conhecimentos biológicos, diferenças não são percebidas ou são justificadas como fruto da natureza, a diversidade é desprezada, contextos históricos e sociais são ignorados, sendo que ocorre um distanciamento de abordagens questionadoras e problematizadoras dos condicionantes culturais, que engessam formas de ser, pensar e agir, reforçando-se, assim, a hierarquização das diferenças (NICOLINO; SILVA, 2013; DAOLIO, 2014; PRADO; ALTMANN; RIBEIRO, 2016).

[...] trabalho bastante com desenvolvimento humano... quando a gente vê essa fase, que a gente pega essa fase de segunda infância, de 6 a 10, de 6 a 12, é... tirando aí o quinto ano, até o quarto ano... menino e menina é muito parecido anatomicamente, morfológicamente. Então, a gente, eu particularmente, consigo trabalhar de uma forma neutra, na imensa maioria das minhas aulas [...] (P8).

Lembrando que Louro (2003) afirmou que a escola não só reproduz como também produz diferenças, distinções, desigualdades e que a “naturalidade” imposta nos impede de enxergar o que há por detrás dela, inclusive, de enxergar que exista a possibilidade de homens e mulheres, meninos e meninas expressarem de forma variada sua maneira de ser/estar no mundo.

Logo, com isto posto, obtivemos a noção de que o universo das questões de gênero se faz um tanto nebuloso para os (as) participantes deste estudo e de outros também, o que se mostrou como sendo nenhuma novidade, pois como verificado por Vianna (2018, p. 97) e já frisado nesse estudo, “[...] o lugar de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação é um lugar que nunca existiu de fato”.

Como o caso da supressão do termo gênero da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o que pode ser considerado como um retrocesso comandado por alguns setores sociais de viés conservador/religioso, que desconsideram a diversidade existente nas escolas. Entende-se que suprimir o termo não suprime todos os conflitos, problemas e injustiças que circundam a temática e que estão presentes no dia a dia escolar; essa supressão explicitou que apenas alguns setores da sociedade foram ouvidos, apesar de constar, em documentos como a BNCC, que houve ampla discussão social antes de sua aprovação.

Entretanto, além da formação, existe a necessidade dos (as) próprios (as) docentes estarem disponíveis e dispostos (as) a aprender e a investir tempo em estudos que permitam apresentar e estruturar melhor suas práticas pedagógicas.

É importante, também, considerar as condições de trabalho, muitas vezes precárias, com remuneração aquém das necessidades.

Considerações finais

Diante do exposto, entendemos que, para que se exerça a docência, existe a necessidade de uma formação de professores com reflexão teórica sobre a prática didático-pedagógica para dar conta das contradições da realidade escolar, que refletem e reproduzem as contradições da sociedade. Portanto, a questão da formação (inicial e continuada) e sua relação com as práticas pedagógicas foi um item que se destacou na realização das entrevistas, permeando as falas dos (as) participantes em diversos momentos e servindo, inclusive, de justificativa para a superficialidade em que são tratadas as questões de gênero em suas aulas.

As relações de exploração capitalista causam problemas sociais que ficam encobertos pelo senso comum. Os professores participantes da pesquisa não enxergam as questões de gênero para além da sua aparência. O processo de formação básica e continuada assentado na Pedagogia Histórico-Crítica busca fundamentação teórica para pensar a realidade, por meio de abstrações sucessivas, até se chegar à consciência filosófica, sobre as questões de gênero, que plenamente compreendidas se caracterizam como o concreto pensado, alçando-se assim a ação e superação dos problemas oriundos do modelo socioeconômico, com uma perspectiva de transformação histórico-social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [HTTPS://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 14 junho 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho 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. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: A condição feminina e a violência simbólica. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional 1: Questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, v. 29, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/43529>. Acesso em: 16 out. 2021.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: Novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 18 out. 2021.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/n79MddNCdCz4PYQ5G7TX5nc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

DA SILVA SACCOMANI, M. C.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: Contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233–242, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433>. Acesso em: 17 out. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

MIRANDA, T. L.; SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: Algumas considerações conceituais. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: Perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/btydh/pdf/ferreira9788577982103-05.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília. v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

NICOLINO, A. S.; SILVA, A. M. Corpo e gênero na percepção de educadoras/es. *In*: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (org.). **Educação Física e Gênero**: Desafios educacionais. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. 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 out. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico**: crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Dialética e pesquisa em Ciências Sociais. *In*: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa em educação física**: Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

VIANNA, C. **Políticas de Educação, gênero e diversidade sexual**: Breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: A pesquisa foi submetida ao comitê de ética do IB/UNESP.

Disponibilidade de dados e material: As fontes documentais e bibliográficas são públicas e os dados coletados e analisados estão em posse das autoras.

Contribuições dos autores: As autoras desenvolveram as pesquisas documentais, bibliográficas e de campo e realizaram as análises conjuntamente.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

