



Equidade de gênero nas aulas de um professor de educação física: um estudo de caso

Equidad de género en las clases de un profesor de educación física: un estudio de caso

Gender equity in the classes of a Physical Education teacher: a case study

Marcos Godoi

Escola Municipal Madre Marta Cerutti e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil

mrgodoi78@hotmail.com

Cecilia Borges

Universidade de Montreal, Canadá

cecilia.borges@umontreal.ca

 <https://orcid.org/0000-0001-8198-9743>

Eliana Ayoub

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

ayoub@unicamp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2160-0585>

RESUMO:

O objetivo desta pesquisa foi analisar as razões de agir de um professor de educação física em episódios de ensino que envolveram diferenças de gênero e de habilidades dos estudantes. Neste estudo de caso, foram realizadas observações e filmagem de onze aulas da turma do 6º ano e entrevistas de autoconfrontação com o professor. Nos nove episódios de ensino analisados, notou-se que, nas aulas deste professor, existe uma ênfase na adaptação das regras dos esportes e dos jogos; ele propõe uma pontuação maior para o gol das meninas no handebol e no futsal; alterna os gêneros na escolha das equipes e os últimos estudantes escolhem suas equipes e qual equipe começa jogando; valoriza a resolução de problemas e as estratégias de jogo; realiza provas coletivas no atletismo, somando a pontuação de todos os membros da equipe; adapta a distância do saque do voleibol de acordo com o nível de habilidade dos estudantes; no jogo de queimada, as meninas podem queimar meninas e meninos e os meninos só podem queimar meninos. A razão de agir deste professor revela seu esforço para equilibrar as relações entre meninos e meninas, mais ou menos habilidosos, possibilitando a vivência de experiências de equidade de gênero nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Ensino, Equidade, Gênero, Habilidades.

ABSTRACT:

The aim of this research was to analyze the reasons for acting of a Physical Education teacher in the teaching episodes that involved differences in gender and students' skills. In this case study, observations and filming of eleven classes from the 6th grade class and self-confrontation interviews with the teacher were carried out. In the nine teaching episodes analyzed, it was noted that, in this teacher's classes, there is an emphasis on adapting the rules of sports and games; he proposes a higher score for the girls' goal in handball and futsal; alternates genders in the formation of teams and the last students choose their teams and which team starts playing; values problem solving and game strategies; performs collective tests in athletics, adding the scores of all team members; adapts the volleyball service distance according to the students' skill level; in the burning game, girls can burn both sexes and boys can burn only boys. This teacher's way of acting reveals his effort to balance the relations between boys and girls, more or less skilled, enabling gender equity experiences in the class.

KEYWORDS: Physical Education, Teaching, Equity, Genre, Skills.

Recepção: 30 Julho 2020 | Aprovação: 30 Janeiro 2021 | Publicação: 01 Fevereiro 2021

Cita sugerida: Godoi, M., Borges, C. y Ayoub, E. (2021). Equidade de gênero nas aulas de um professor de educação física: um estudo de caso. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e159. <https://doi.org/10.24215/23142561e159>



INTRODUÇÃO

Atualmente, muitas escolas oferecem as aulas de educação física em turmas mistas, com estudantes de ambos os gêneros. A heterogeneidade é uma marca forte destes grupos de crianças ou jovens. Nas turmas mistas, há estudantes com diferentes níveis de habilidades, interesses, motivações e engajamento nas aulas. Soma-se, ainda, que essas turmas são compostas por estudantes oriundos de diferentes condições socioeconômicas; origens étnicas; identidades de gênero, de sexualidade e de religião; e com necessidades educativas especiais, seja com deficiências ou com altas habilidades.

No entanto, as diferenças podem se transformar em desigualdades de acesso aos conhecimentos da área da educação física, os quais compreendem diferentes temas da cultura corporal, tais como: jogo, esporte, ginástica, dança, circo, capoeira ou outros (Coletivo de Autores, 2012). No contexto escolar, o preconceito de gênero, o viés de gênero, bem como a equidade de gênero manifestam-se de diferentes maneiras.

O preconceito de gênero é resultado de oportunidades desiguais para ambos os sexos (Davis, 2003). Já o viés de gênero é a demonstração de tratamento desigual para um sexo em detrimento de outro (Brady & Eisler, 1995). Sobre a equidade de gênero na educação, e também na educação física, alguns estudiosos dessa temática defendem a “igualdade de tratamento” para meninos e meninas ou o acesso igualitário aos conhecimentos curriculares, porém sem levar em conta as diferenças individuais entre os gêneros. Outros reconhecem que os alunos têm necessidades e experiências anteriores diferentes e que para poder atingir resultados menos desiguais os estudantes precisam receber um tratamento individualizado (Shakeshaft, 1986).

Por sua vez, Hutchinson (1995) defende que, para desenvolver a justiça de gênero nas aulas de educação física, os docentes precisam criar um ambiente em que meninos e meninas se sintam seguros para explorar e desenvolver suas habilidades, seja no esporte ou nas demais práticas corporais. Consideram, igualmente, que é responsabilidade dos professores a capacitação dos alunos para agirem como “agentes de mudança” na conquista da equidade de gênero (Mitchell, Bunker, Kluka & Sullivan, 1995).

Seguindo essa tradição de investigação, este trabalho analisa alguns episódios de ensino nos quais a temática relacionada às diferenças de gênero e de habilidades dos estudantes emergem nas aulas de educação física em turmas mistas, sendo que o objetivo desta pesquisa é analisar as razões de agir de um professor no momento das aulas.

Neste artigo, apresentamos algumas pesquisas relacionadas a esta temática, assim como a metodologia adotada em nosso estudo. Em seguida, passamos para a análise e discussão dos resultados e concluímos com as considerações finais.

REVISÃO DA LITERATURA

Muitas pesquisas já problematizaram e examinaram as questões de gênero (Altmann, Ayoub, Garcia, Rico, & Polydoro, 2018; Uchoga & Altmann, 2016; Brito & Santos, 2013; Altmann, Ayoub & Amaral, 2011; Nicaise, Cogérino, Fairclough, Bois & Davis, 2007; Souza & Altmann, 1999), de etnia (Flintoff & Dowling, 2019; Williams, 2018; Carrol & Hollinshead, 1993), de orientação sexual (Souza, Devede, Andrade & Rizzuti, 2018; Franco, 2016; O'Brien, Shovelton & Latner, 2013), de estudantes com necessidades educativas especiais (Martins, 2014; Falkenbach, Chaves, Nunes & Nascimento, 2007) nas aulas de educação física. De modo geral, os resultados desses estudos apontam para as relações de poder assimétricas, de preconceito, conflitos e exclusão de estudantes que permeiam o cotidiano das aulas, bem como para comportamentos de resistência, destacando também avanços na intervenção pedagógica.

Para as professoras ou professores de educação física, ensinar para estes grupos heterogêneos pode ser uma tarefa complexa e cheia de nuances nem sempre facilmente perceptíveis. Segundo Gomes, Moreno & Altmann (2012) e Costa & Silva (2002), um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de educação física é o trabalho pedagógico com turmas mistas, uma vez que o simples fato de se juntar meninos e

meninas, com diferentes características em termos de habilidades e interesses, não garante a inclusão de todos. Para superar os preconceitos e discriminações de gênero ou de qualquer outro tipo e criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo nas aulas de educação física, a intervenção e mediação do professor é fundamental (Altmann, Ayoub & Amaral, 2011; Gomes, Moreno & Altmann, 2012; Davis, 2003).

Especificamente no que diz respeito às diferenças de gênero, pesquisas revelam que os professores de educação física têm um comportamento tendencioso ao interagir com os meninos e as meninas. A revisão da literatura de Davis (2003) mostra algumas atitudes que os professores e as professoras de educação física realizam: interagem verbal e não verbalmente; fazem mais perguntas e usam os meninos para demonstrar habilidades físicas com mais frequência do que as meninas; elogiam os meninos pelo desempenho e as meninas pelo seu esforço; dão um feedback mais corretivo em relação às habilidades físicas para os meninos; esperam comportamentos e habilidades físicas diferentes de meninas e de meninos; não intervêm em interações negativas com padrão de gênero nas aulas; usam estratégias e estilos de ensino que perpetuam o viés de gênero.

Por outro lado, o estudo de Nicaise, Cogérino, Fairclough, Bois & Davis (2007) constatou que as meninas receberam dos professores mais elogios e incentivos combinados com informações técnicas do que os meninos, independentemente do nível de habilidade; já os meninos, receberam mais críticas e feedback de organização e de mau comportamento do que as meninas. Por sua vez, a pesquisa de Uchoga & Altmann (2016) identificou diferentes modos de participar e arriscar-se dos estudantes de ambos os gêneros nas atividades propostas nas aulas. Os meninos se envolviam e se arriscavam mais nas aprendizagens comparados às meninas, que não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários. Nos jogos de queimada, por exemplo, os meninos arremessavam mais a bola e, na ginástica, eles se arriscavam mais nos movimentos das figuras acrobáticas que exigiam habilidades de força e equilíbrio, enquanto as meninas desenvolviam habilidades de liderança e organização.

Soma-se, ainda, que, como já foi amplamente discutido na literatura da educação física, modelos curriculares e pedagógicos com forte ênfase na competição e no esporte de rendimento promove o elitismo e a seleção dos estudantes mais habilidosos, bem como é excludente para aqueles e aquelas que não são considerados “bons”, ou seja, que apresentam dificuldades na realização das atividades. Ademais, as crianças e os jovens, sejam meninos ou meninas, têm níveis de experiência e de desempenho diferentes nas práticas corporais, o que pode provocar dificuldades ou privilégios durante as aulas. Por exemplo, a ênfase exacerbada na competição pode fazer com que as experiências de insucesso dos estudantes sejam percebidas como incompetência, levando a uma baixa autoestima, vergonha e fraca confiança nas próprias capacidades e habilidades (Gomes, Silva & Queiróz, 2000), podendo afastá-los das aulas de educação física ou ocasionar uma participação não efetiva e significativa.

Deste modo, a equidade e inclusão na educação física são altamente valiosas para que todos os estudantes tenham experiências positivas, criadas por professores ou professoras com “uma abordagem mais empática com o aprendizado e o ensino” (Stidder & Hayer, 2012, p. 11). Na perspectiva dos autores, a equidade na educação física significa justiça e respeito, removendo a opressão e a discriminação em sala de aula. A inclusão significa a valorização de todas as atitudes, valores e bem-estar das crianças da mesma forma, fornecendo um currículo relevante, independente do nível de habilidade dos estudantes.

Por sua vez, Gomes, Silva & Queiróz (2000) acrescentam que o princípio de equidade envolve a capacidade de julgar se uma situação particular é justa, a consciência de que apenas respeitar as regras nem sempre é suficiente para garantir a justiça e o respeito pelas características de cada sujeito. Segundo essas autoras, para promover experiências equitativas na educação física é preciso que as professoras e os professores examinem o currículo oficial, os conteúdos, as atividades, os métodos de ensino, os materiais, equipamentos e as condições em que ensinam para atender às necessidades e aos direitos das alunas e dos alunos.

Altmann, Ayoub & Amaral (2011), ao pesquisarem como as questões de gênero perpassam a prática docente em educação física, alertam para a importância que professoras e professores conferem ao planejamento e à seleção de conteúdos para o desenvolvimento das aulas numa perspectiva coeducativa.

As autoras afirmam que “As diferenças de desempenho de meninos e meninas nas práticas corporais aparecem como a principal fonte de conflitos e o aspecto mais considerado durante o planejamento das aulas” (Altmann, Ayoub & Amaral, 2011, p. 499). Colocam em debate, por outro lado, a ideia de que as práticas coeducativas nas aulas de educação física podem desestabilizar regimes de verdade sobre o gênero, os quais, muitas vezes, cristalizam estereótipos ligados aos esportes. Dentre tantos, podemos questionar a imagem de que meninas não gostam e não sabem jogar futebol, ou mesmo, que basta ser menino para ser “bom de bola”.

Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas sobre as relações de gênero nas aulas de educação física, faz-se mister continuar pesquisando o assunto, pois, se quisermos construir uma sociedade mais igualitária e justa, precisamos avançar na análise das práticas e dos conhecimentos de professores que promovem práticas mais igualitárias, no que tange às questões de gênero em turmas mistas de educação física.

METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa faz parte de um estudo anterior mais amplo, que analisou as práticas curriculares dos professores de educação física, por meio de um estudo de casos múltiplos. No entanto, neste artigo, o foco será sobre um dos casos da referida pesquisa, ou seja, um estudo de caso.

De acordo com André (1984), comumente, os estudos de caso investigam uma unidade ou instância específica, como “[...] uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.” (André, 1984, p. 51). Essa autora destaca, ainda, que o estudo de caso é uma forma particular de pesquisa que tem um valor único e singular, e que sua metodologia é eclética, envolvendo procedimentos de investigação como “[...] observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo” (André, 1984, p. 52).

Alves-Mazzoti (2006) afirma que “o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto” (p. 650). Essa consideração remete à ideia de que, embora não seja possível fazer generalizações representativas de uma população a partir de um único caso, tais estudos possibilitam associar e comparar o que foi constatado no caso pesquisado a experiências similares vividas em outros contextos.

No presente artigo, vamos apresentar os resultados do caso do professor Diamante (nome fictício), centrando-nos na análise de aspectos de sua prática pedagógica que envolvem questões relacionadas às diferenças de gênero e de habilidades entre meninas e meninos da turma observada. A escolha deste caso em especial deve-se ao fato de que, na pesquisa anterior de multi-casos, realizada com outras três professoras, a prática deste docente se apresentou mais equitativa em relação ao gênero e mostrou-se mais atenta aos diferentes níveis de habilidades dos alunos.

No que tange aos procedimentos de pesquisa, foram realizadas anotações em caderno de campo, observação e filmagem das aulas durante dois meses e entrevistas semi-estruturadas. Este estudo teve a aprovação do comitê de ética de pesquisa com seres humanos e os professores participantes e os pais dos alunos implicados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

No ano da pesquisa, o professor Diamante tinha 41 anos de idade. Ele é formado em licenciatura plena em Educação Física por uma universidade pública, é especialista em Ciências da Motricidade Humana e em Pedagogia do Esporte e, igualmente, Mestre em Ciências do Esporte. Além disso, ele é ex-atleta profissional de voleibol de praia e relatou que sua esposa também é ex-atleta de voleibol e que ele estimulava seus filhos para a prática esportiva: a filha treinava voleibol e o filho treinava futsal.

Na época da pesquisa, o professor Diamante dava aulas numa escola pública municipal há quinze anos, mas já tinha lecionado em outras escolas anteriormente. A escola em que trabalhava era pequena e atendia alunos do 1o ao 8o ano do ensino fundamental. Diamante lecionava para oito turmas, do 4o ao 8o ano do

ensino fundamental. Além das aulas de educação física, este professor treinava em horário extracurricular as equipes de futsal da escola feminina e masculina para participação em jogos estudantis.

A turma observada nesta pesquisa foi a do 6º ano do ensino fundamental. O professor Diamante lecionava para esta turma há dois anos e três meses, então seus alunos já estavam habituados à dinâmica das suas aulas. Vale sublinhar, ainda, que, pelo fato deste professor trabalhar há quinze anos na mesma escola, ele conhecia muito bem seus estudantes e a comunidade atendida pela instituição.

Na sua escola, as aulas de educação física ocorriam duas vezes por semana, com duração de 45 minutos cada uma delas. As aulas foram observadas e filmadas num período de dois meses, durante o ano de 2015. Vale notar que o professor Diamante organizava todos os anos as “Olimpíadas da Escola”, que envolviam basicamente os jogos e esportes que ele ensinava em suas aulas, mas também eram acrescentadas outras provas, como dança e jogos de perguntas e respostas.

O quadro 1 a seguir, mostra as aulas do professor Diamante durante a pesquisa de campo, os conteúdos abordados e os procedimentos metodológicos utilizados para o registro das informações.

Quadro 1 – Aulas e conteúdos abordados e procedimentos de pesquisa

Aulas	Conteúdos abordados	Procedimentos de pesquisa
1	Jogo de base 4	Observação e anotações
2	Jogo de base 4	Observação e anotações
3	Queimada da abelha rainha	Observação e anotações
4	Handebol	Filmagem e autoconfrontação
5	Handebol	Filmagem
6	Atletismo	Filmagem e autoconfrontação
7	Futsal	Filmagem
8	Futsal	Filmagem
9	Voleibol	Filmagem e autoconfrontação
10	Voleibol	Filmagem
11	Jogos de base 4 e queimada	Filmagem e autoconfrontação

Fonte: Os autores.

Depois das filmagens, editamos os vídeos com um resumo dos principais momentos das aulas (roda de conversa inicial, aquecimento, atividades principais, roda de conversa final) com duração média de 17 minutos. Estes vídeos foram utilizados no momento das entrevistas de autoconfrontação. Foram realizadas quatro sessões de autoconfrontação com este professor das aulas 4, 6, 9 e 11. Nas entrevistas de autoconfrontação, o participante se confronta com sua imagem filmada numa sequência de atividade e faz comentários na presença do pesquisador. Durante a autoconfrontação, o pesquisador guia o participante, fazendo perguntas, relances, pedindo esclarecimentos e aprofundando a análise conjuntamente com os participantes, em um processo dialógico, de interpretação e de significação da atividade docente (Autores ocultos; Vieira & Faïta, 2003; Clot, 2010).

Em seguida, as informações foram transcritas e organizadas em episódios de ensino, sendo que cada turno de fala durante a entrevista recebeu um número (por exemplo: Tf 1, Tf 2, Tf 3 etc.). Depois o *corpus* foi analisado por meio da técnica de análise temática continuada (Paillé & Muchielli, 2012), momento em que identificamos as categorias conceituais oriundas da literatura e emergentes que surgiram durante a leitura do material.

Neste artigo, durante a análise dos episódios de ensino, vamos destacar duas categorias em especial: as razões de agir do professor, ou seja, os motivos ou preocupações que estão na base das suas ações (Clot, 2010); e a busca da eficiência no trabalho, que pode voltar-se tanto para a atividade relativa a si mesmo, destacando o

que funciona ou não na sua ação, quanto para o objeto da atividade (Saujat, 2010) - no caso do ensino, quando o professor julga o que funciona ou não na ação de seus alunos. Em seguida, os resultados serão discutidos juntamente com outros achados de pesquisas sobre a temática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, serão apresentaremos nove episódios de ensino, de diferentes momentos das aulas, nos quais emergiram aspectos relacionados às diferenças de gênero ou de habilidades dos estudantes. Mais ao fim desta seção, serão abordadas igualmente algumas considerações sobre a participação dos estudantes do 6º ano nas aulas, bem como as ponderações do professor Diamante em relação às mudanças na sua maneira de ensinar ao longo dos anos.

Episódio de ensino 1: adaptação das regras do handebol

Na aula 4, o professor Diamante abordou o handebol. Durante a roda de conversa inicial com os alunos, o professor recordou as regras do handebol realizado na escola por meio de perguntas e respostas curtas dos alunos em coro. Na entrevista de autoconfrontação, o professor explicou:

Tf7 Diamante: “A gente cria algumas regras para que o jogo fique mais equilibrado e para que todos participem efetivamente. [...], a gente sabe que os meninos naturalmente tem mais força que as meninas, então a gente tenta equilibrar os jogos [...], criando regras. Uma delas é que o gol das meninas vale dois pontos e acaba o jogo, e o gol dos meninos vale um e o próximo obrigatoriamente tem que ser das meninas. Com isto, a gente faz com que os meninos não fiquem só jogando entre eles. [...]. E desta forma, a hora que elas realizam o gol, elas ficam felizes, ficam super animadas, e aí os meninos começam a perceber e começam a dar mais importância para as meninas. [...].”

No turno de fala 7, Diamante explicou as adaptações feitas no handebol, sua razão de agir estava direcionada para equilibrar o jogo entre os meninos e as meninas. Além disso, com essas adaptações, quando as meninas faziam um gol, elas sentiam-se felizes e os meninos lhes davam mais importância. Assim, a busca de eficiência e a orientação da atividade do professor eram voltadas para os alunos, a fim de equilibrar as forças entre as meninas e os meninos, buscando uma equidade de gênero.

A adaptação de regras para promover a inclusão de estudantes na educação física escolar é uma estratégia bastante utilizada pelos professores. No entanto, segundo Souza & Altmann (1999), nem sempre estas adaptações têm o efeito desejado. Como exemplo, as autoras ponderam que definir que o chute ao gol só pode ser realizado após todas as meninas tocarem a bola, ou que apenas elas podem fazer o gol, é capaz de favorecer a maior participação das meninas, mas, por outro lado, “se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas” (Souza e Altmann, 1999, p. 63).

No caso do professor Diamante, tanto os meninos quanto as meninas tinham oportunidades de arremessar ao gol, mas a pontuação do gol era diferenciada entre os gêneros. O gol das meninas valia mais, o que acabava incentivando os alunos a passarem a bola mais frequentemente para elas, promovendo assim um contexto que poderia auxiliar na equidade de gênero, uma vez que possibilitava às meninas mais oportunidades de participação no jogo. Não observamos, em nenhum momento, conflitos ou questionamentos dos meninos em relação a essas regras, as quais pareciam estar consolidadas nesta turma.

De fato, a construção da equidade de gênero é um processo bastante complexo. Essa estratégia adotada pelo professor pode ser considerada como uma tentativa de minimizar a falta de oportunidade que as meninas comumente têm em relação às práticas corporais. Isso revela a sua sensibilidade na resolução de situações de ensino como as relatadas no episódio em questão, no qual notamos sua busca por equilibrar o diferente nível de habilidades entre meninos e meninas durante o jogo.

Episódio de ensino 2: divisão das equipes para o jogo

Outro momento importante nas aulas do Diamante era a divisão das equipes. Na mesma aula de handebol, mas também nas outras aulas, notamos que o professor sempre utilizava a mesma estratégia para a divisão de equipes. Ele escolhia três ou quatro alunos, às vezes meninos, às vezes meninas. Os meninos escolhiam uma menina. Depois, elas escolhiam outro menino para sua equipe; estes, então, escolhiam uma menina e assim por diante.

Tf 14 Diamante: “Assim, a gente achou uma forma de dividir na escola. Porque é um processo complicado... escolher nunca é fácil. Às vezes se eles vão escolher, eles acabam excluindo. Então eu percebi durante estes anos de experiência, a tristeza dos últimos a serem escolhidos [...]. Então a gente meio que está premiando os últimos. Sobraram os quatro aí, agora eles que são os mais importantes. Os últimos serão os primeiros neste caso aí! Quem ganha no dois ou um, ganha a chance de escolher a equipe que ele quer jogar e a equipe que vai começar jogando.”

Tf 16 Diamante: “[...]. Outra forma aí, é que cada um escolhe uma vez, o primeiro escolheu uma menina, depois ele não escolhe mais, quem escolhe é a menina que vai escolher o próximo, aí sempre o próximo que escolhe. Então assim, todo mundo tem o poder de escolha e os últimos tem o poder de escolher quem vai jogar primeiro e em que equipe eles querem jogar!”

Na turno de fala 14, o professor Diamante fez uma apreciação de que “nunca é fácil” selecionar as equipes. Ao longo dos anos, ele percebeu a tristeza dos últimos alunos selecionados pelas equipes, por essa razão ele desenvolveu uma estratégia especial para a divisão das equipes. Segundo Diamante, esta estratégia funcionava como uma recompensa para os últimos alunos. Assim, a busca pela eficiência e orientação da atividade do professor estava voltada para os alunos, a fim de que houvesse mais equilíbrio entre as equipes e para que os últimos escolhidos não se sentissem rejeitados, minimizando sentimentos de exclusão.

A esse respeito, outros estudos revelam que os alunos tendem a segregar por gênero, quando têm a oportunidade de escolher parceiros ou grupos para a prática, mas é responsabilidade do professor organizar o contexto da aula e das atividades para incentivar a conscientização dos princípios da equidade de gênero (Davis, 2003). Oportunidades de liderança, como líderes de equipe, ou oportunidades para demonstrar habilidades devem ser dadas a meninos e meninas (Mitchell et al., 1995). Da mesma forma, o estudo de Altmann (2015) encontrou um professor que fazia uma estratégia de divisão de equipes parecida com a estratégia do professor Diamante. Esse procedimento para a divisão de equipes parecia funcionar muito bem na sua turma e era utilizado em todas as aulas. De qualquer forma, podemos problematizar que essa estratégia de escolha dos times, embora amenize a forma tradicionalmente adotada por muitos profissionais da educação física, ainda mantém a lógica discriminatória de ter pessoas que são as últimas a serem escolhidas.

Episódio de ensino 3: corridas de revezamento

Na aula 6, Diamante abordou o tema do atletismo em uma versão adaptada. As práticas desenvolvidas foram: corrida de revezamento, arremesso de peso coletivo (com *medicine ball*) e salto em distância coletivo (com os dois pés juntos, saltando parado, sem corrida). Além disso, antes de começar as práticas, o professor dava um tempo para definir qual seria a estratégia da equipe. Segundo o professor, neste momento: “eles vão criando estratégias para tentar vencer esta prova aí. [...] mas é uma forma deles estarem conversando, se organizando [...]” (Tf 8, Diamante). Depois de ver os alunos realizando uma das provas de revezamento no vídeo, o professor comentou:

Tf 13 Diamante: “Nessa prova aí, o time do meio, usou uma estratégia interessante. Eu não tinha visto isto no dia! [...]. A equipe do meio escolheu a I. [aluna] para sair primeiro porque ela era a mais lenta do time, ela abriu a corrida e eles em nenhum momento se desmotivaram porque ela chegou por último. Eles continuaram mantendo um ritmo acelerado e conseguiram vencer as outras equipes, mas eles começaram perdendo. Então foi a estratégia certa que eles utilizaram aí, eles deixaram os mais fortes para o final.”

No turno de fala 13, Diamante fez uma análise da atividade de seus alunos, mais especificamente sobre a estratégia utilizada por eles na corrida de revezamento. A equipe em questão escolheu uma aluna mais lenta na corrida para correr primeiro e não se desmotivou durante a prova. Segundo o professor, foi uma estratégia acertada. Assim, a busca da eficiência e a orientação da atividade de análise estavam voltadas para o “objeto” de trabalho do professor, ou seja, seus alunos.

Nesta aula, o professor Diamante fez duas variações da corrida de revezamento, uma mais simples e outra mais complexa. Sobre a prova mais complexa, o professor disse:

Tf 20 Diamante: “Através destas atividades do atletismo da escola, a gente identifica o possível potencial dos alunos para velocidade, para salto (a gente vai ver daqui a pouco) e para o arremesso de peso. E quando eu percebi isto, e não foi só uma aluna não, saíram três meninas que foram disputar os Jogos Escolares da cidade e elas se classificaram para os Jogos Escolares Estadual e saíram desta atividade. É uma atividade aparentemente lúdica, de correr, de saltar e de arremessar. Hoje elas estão representando o município nos jogos estaduais e se Deus quiser no futuro, elas vão buscar objetivos maiores no atletismo.”

Diamante explicou no turno de fala 20, que, por meio destas práticas, ele identificava o potencial dos estudantes para o atletismo e destacou o caso de três meninas que foram participar dos Jogos Escolares em nível municipal e depois em nível estadual. Neste sentido, a análise do trabalho e a busca da eficiência estavam, de certa forma, também voltadas para a performance dos alunos, sendo que ele buscava identificar os estudantes com potencial esportivo e encaminhá-los para a participação em competições estudantis. Nosso entendimento alinha-se com a literatura da área que esclarece as diferenças entre os fins da educação física escolar, que está voltada à formação humana no que concerne ao estudo dos temas da cultura corporal, e do sistema esportivo, que está direcionado à formação de atletas. No entanto, se há estudantes com potencial para o esporte, não vemos problemas que o profissional da educação física os encaminhe para encontrar novas oportunidades e espaços para continuarem a se desenvolver, tal como fez o professor Diamante.

Episódio de ensino 4: a pontuação do arremesso de peso coletivo

Durante o arremesso de peso coletivo, o professor ia fazendo as marcações com giz onde a *medicine ball* caía no chão. Ao final, ele somava a pontuação de cada equipe junto com os alunos. Na autoconfrontação, Diamante explicou que:

Tf 42 Diamante: “Eu vou marcando no chão a distância dos arremessos. O aluno que arremessa mais longe ganha dez pontos, o segundo ganha nove e assim por diante. Primeiro, eu somo a pontuação dos meninos da equipe e depois a das meninas. Todo mundo arremessa uma vez, o arremesso de todo mundo é importante, ninguém deixa de pontuar. Então talvez a pessoa lenta não é tão importante na corrida de velocidade, mas ela é importante na força. Ela se sente importante em algumas provas. Então assim, tentando valorizar cada um. E explicar para eles: ‘Fulana ou fulano não é tão rápido, mas na hora do arremesso de peso vai fazer diferença! Ah, talvez ele não seja tão forte, mas na hora de saltar ele é importante’. A importância de todos no coletivo e aí eu acho que todo mundo sai satisfeito.”

No turno de fala 42 da autoconfrontação, explicou sua razão de agir em relação à sua estratégia de pontuação do arremesso de peso coletivo que era valorizar o arremesso de cada um dos membros da equipe, reforçando o trabalho coletivo dos alunos. Ele também lembrou que tinham estudantes que eram menos habilidosos em algumas provas, mas que eram melhores em outras. Deste modo, a sua busca da eficiência na atividade estava voltada para o desempenho coletivo dos alunos, diversificando as provas para que eles se destacassem de acordo com suas habilidades.

A esse respeito, segundo Davis (2003), os professores que usam uma variedade de estilos e estratégias de ensino têm maior probabilidade de criar ambientes de aprendizado equitativos para todos os alunos. Por sua vez, Gilligan (1993 *apud* Davis, 2003) defende a necessidade de abordagens de ensino mais cooperativas que resultarão em mais igualdade. No episódio de ensino em questão, o professor Diamante promove uma

atividade competitiva, mas que também requer um trabalho coletivo, considerando a soma dos pontos de cada membro da equipe, levando-nos a constatar sua preocupação com uma perspectiva de ação cooperativa.

Episódio de ensino 5: correção, demonstração e repetição dos saltos em distância

Durante a supervisão da prática dos alunos no salto em distância coletivo, alguns alunos queimavam o salto ou saltavam de forma errada. Teve um momento que o professor pediu para uma menina repetir o salto, sendo que ele mostrou a maneira como ela saltou com as duas pernas separadas. Ele pediu para ela repetir o salto e para aproveitar os braços para a impulsão à frente. Outro aluno também errou o salto e o professor falou para ele aproveitar mais o espaço que tinha até a linha que marca o local para saltar e repetir o salto. Na autoconfrontação, o professor comentou:

Tf 22 Diamante: “É, então, a explicação deste salto é porque eles têm que saltar com os dois pés juntos e uma coisa que eu acho interessante é eles comecem a ter a noção que para saltar não é só a força das pernas, mas também os braços. Se eles conseguirem jogar os braços e com a força das pernas eles vão conseguir saltar mais longe. [...]”

Tf 25 Pesquisador: “E você corrige os alunos.”

Tf 26 Diamante: “Essa correção não teve o intuito de cobrar, mas que ele aprenda o jeito mais adequado para alcançar uma distância maior. Então se projetar os braços, ele vai saltar melhor. Então a gente vai corrigindo, chega uma hora que eles vão fazer o melhor e talvez eles peguem o gosto de saltar, né?”

Tf 32 Diamante: “Então, eu acho que uma coisa que eu faço bem durante toda a minha vida de profissional, é a motivação. [...] Porque se você falar que ele fez errado, ele vai desmotivar. Eu acho que a gente deve falar: ‘Você pode melhorar, foi bom o seu salto, mas se você tivesse feito assim, seria melhor!’ Então eu acho que é uma ferramenta que o professor de educação física tem é o elogio e eu gosto de utilizar isto praticamente o tempo todo nas aulas. E eles ficam super felizes. [...] Esse elogio eu acho que é fundamental para o bom andamento das minhas aulas, é um ponto chave.”

No turno de fala 22, o Diamante fez uma apreciação interessante para o fato de que os alunos começaram a entender a noção de que tem de jogar seus braços à frente para ajudar na impulsão. Além disso, ele explicou as razões de sua correção, para que eles aprendessem a maneira mais apropriada de saltar uma distância maior e que melhorassem ao longo do tempo. Ele usou o conector do discurso de dúvida “talvez” para expressar a possibilidade de que eles gostarão de saltar no futuro. Portanto, esta situação destaca a busca pela eficiência e orientação da atividade direcionadas para a aprendizagem dos alunos e nos seus ganhos de eficiência.

No turno de fala 32, o professor Diamante explicou que motivar os alunos era um ponto chave de sua vida profissional e que ele fazia isso com frequência. Ele observou que os comentários que ele fazia na prática de supervisão motivavam a participação dos alunos. Ele fez uma generalização da experiência e ele se apoiou no discurso em “a gente”, remetendo a uma ideia de gênero profissional (Clot, 2010), dizendo que, na profissão docente, “a gente deve falar” que eles podem melhorar, e não dizer que eles são incapazes.

O professor enfatizou que ele gosta de utilizar essa estratégia de ensino, isto é, elogiar, motivar, encorajar os alunos, para que os mesmos se sintam felizes. De fato, algumas pesquisas mostram que o elogio verbal dos professores afeta positivamente o comportamento dos alunos e também que as críticas podem ter um efeito positivo ou negativo no desempenho dos estudantes (Simpson & Erickson, 1983). No caso do professor Diamante, observamos que ele considera o elogio como uma excelente estratégia para motivar seus alunos, independente do seu nível de habilidades.

Episódio de ensino 6: adaptações das regras do voleibol

Na aula 9, o professor Diamante abordou o conteúdo de voleibol. Esta modalidade era desenvolvida pelo professor com algumas adaptações, como por exemplo: as partidas tinham duração de 12 pontos ou 10 minutos; os jogadores reservas da equipe ficavam em fila; quando um aluno da sua equipe errava, o primeiro reserva entrava no lugar dele e aquele que errou ia para o final da fila¹. Além disso, no 6o ano, a bola poderia

dar três pingos não consecutivos na quadra e continuar em jogo, sendo que esta regra mudava para as turmas mais velhas. O professor explicou durante a autoconfrontação:

Tf36 P4: “O jogo começa com três pingos no 6o ano, já no 8o ano começa com um pingo só. Então a gente vai aumentando a dificuldade conforme os anos vão passando. Daqui a pouco, eu vou ter que tirar um pingo deles. Mas os dois times começam com três pingos, o time que ganhar este primeiro set passa a ter direito somente a dois pingos, se ganhar de novo passa a ter direito de somente um, se por um acaso eles ganharem com um, eles passam a não ter direito a nenhum [pingo]. Então nós vamos nos aproximando do jogo oficial. Então mais uma vez, eu acho que é a metodologia dos problemas, a gente cria problemas para fazer com que eles tentem resolver. A gente vai dando pistas para que eles possam resolver. [...]. No 8o ano, eles não podem passar a bola de primeira, eles têm que trabalhar a bola! E se ganhar também, depois eles só podem passar na terceira bola com ataque.”

Diamante explicou o funcionamento do jogo de voleibol realizado na escola e as adaptações das regras que ele fez, sendo que, ao longo dos anos escolares, a dificuldade ia aumentando gradativamente e o jogo ia se aproximando das regras oficiais. Deste modo, o professor adaptava o jogo ao nível de habilidade das suas turmas e de cada aluno. Ele explicou sua razão de agir em relação à sua metodologia, voltada para a criação de problemas para que os alunos pudessem resolver.

A mudança das regras dos esportes oficiais para adaptá-los ao contexto escolar visando à inclusão dos alunos com diferentes níveis de habilidades, bem como a estratégia de criar desafios ou a resolução de problemas nos jogos foram defendidas por várias obras na literatura da educação física (Paes & Balbino, 2014; Coletivo de Autores, 2012; Sávio, 2010; Darido & Souza Junior, 2007; Kunz, 2001). Interessante reconhecer que o professor Diamante possui alto grau de conhecimento dos seus alunos e se mostra flexível, adaptando as propostas de ensino ao nível de habilidades dos seus alunos, tornando-as mais fáceis ou mais difíceis de acordo com as possibilidades de cada um.

Episódio de ensino 7: correção, repetição e adaptação da distância do saque de voleibol

Na partida de voleibol, uma das equipes errou e a outra equipe foi para o saque. Uma aluna pegou a bola e foi sacar. O professor pediu para ela chegar mais perto da rede, aproximou-se dela e explicou individualmente como deveria ser o saque por baixo. A aluna sacou, mas errou. O professor a incentivou, apesar do seu erro. Na autoconfrontação, ele comentou:

Tf28 P4: “Eu reforço sempre: ‘Põe o pé contrário da mão que bate na bola!’ E aí é um problema que a aluna no saque tem que resolver! Então a gente sempre coloca os alunos que vão sacar mais perto da rede para que ele consiga sacar com êxito! O meu objetivo é ela ter êxito, se ela conseguiu com êxito, o próximo eu já dificulto um pouco, dá um passo para trás. [...]”

Tf29 Pesquisador: “Como você sabe o momento de dar uma instrução individualizada?”

Tf30 Diamante: “Então, eu acho que o tempo que tenho com eles, por exemplo, tem aluno que não precisa. O G. (aluno) não precisa, é um menino que tem uma coordenação motora muito boa, pratica futsal e outras modalidades, então para ele eu falo: ‘Vai mais para trás! Mas você quer tentar sacar por cima? Pode sacar, mas vai lá de trás!’ Eu vou criando dificuldades para que ele também tenha problema. [...]. A E. (aluna), eu sei que ela é ótima jogadora de futsal, mas ela tem dificuldade no voleibol. Eu sabendo disto, eu tento facilitar para ela. [...] para os outros a gente tem que criar problemas para que seja essa prática seja motivante! [...]. Então a gente facilita o máximo para que ela consiga primeiro, depois ela vai tentando e vai conseguir.”

Neste episódio, o professor deu uma orientação individualizada para a aluna no momento do saque. No turno de fala 28 da autoconfrontação, o professor explicou que a sua razão de agir consistia em explicar o gesto correto para a realização do saque por baixo e em aproximar os alunos que tinham dificuldade da rede para que eles tivessem êxito no saque. À medida que os alunos iam acertando, o professor criava novos problemas e dificultava mais a tarefa. No turno de fala 30, Diamante explicou que sua experiência com os alunos permitia que ele os conhecesse melhor, identificando quem tinha mais ou menos dificuldades nas tarefas propostas.

Além disso, ele acrescentou que os problemas que os alunos tinham de resolver era um fator de motivação para seus estudantes.

Vale notar que o professor Diamante não trabalhava com exercícios de fundamentos técnicos e táticos do esporte. Numa das entrevistas, ele disse que preferia trabalhar estes aspectos nas situações de jogo. Deste modo, sua prática não se assentava numa perspectiva tecnicista, que se apoia na busca por uma execução tecnicamente perfeita do gesto. Embora ele corrigisse seus alunos em relação aos gestos esportivos, ele preferia ir corrigindo e acrescentando as regras oficiais aos poucos para tornar a prática mais atrativa e motivante para os alunos. Além disso, ele conhecia bem seus alunos e por este motivo conseguia identificar suas dificuldades e habilidades e ajustar o nível de exigência das tarefas propostas, buscando promover assim a equidade no ensino no que tange às diferenças de habilidades dos estudantes.

Episódio de ensino 8: acidente durante o jogo e reprimenda aos alunos intimidadores

Quase no final da aula 9, durante o jogo de voleibol, duas alunas da mesma equipe colidiram, uma delas caiu no chão, machucou o pulso e ficou deitada no chão chorando. Um grupo pequeno de alunos fizeram tumulto. O professor apitou e foi ver o que aconteceu com a aluna, a examinou e perguntou onde doía. A aluna disse que era o seu pulso. O professor repreendeu dois alunos que estavam rindo e mandou eles se sentarem na arquibancada. Depois, ele retornou para falar com a aluna machucada, disse que foi mais um susto e a tranquilizou, ajudando-a a levantar. Na autoconfrontação, Diamante comentou:

Tf55 Diamante: “Uma coisa que me tira do sério, é xingar, é você chamar a menina de gorda. Você quer acabar comigo é você por apelido, ou falar que o outro é feio. E aí eu brinco, eu falo para eles: ‘Ah é? Falou Brad Pitt!’ E no caso aí, a hora que a aluna machucou, o L. [aluno] que ficou rindo! Rapaz, às vezes eu perco até a postura. Eu fico triste. Poxa, machucou! A primeira coisa que tem que fazer é ir lá e ajudar. Eles não vão ajudar e ainda ficando tirando o sarro porque a menina machucou! [...]. Eu falo: ‘Não está vendo a seriedade do caso? Presta atenção no que vocês estão fazendo!’”

Neste episódio de ensino, o professor comentou o seu posicionamento no momento da aula em que os alunos xingaram ou colocaram apelidos uns nos outros, que pode ser caracterizado como *bullying*. Ele relatou que, às vezes, é irônico com os alunos intimidadores, mas que ele fica triste diante dessas situações e chega a perder a postura. Ele também se questionou se os seus alunos não perceberam a gravidade da situação da menina que se machucou e que não foram ajudar. Deste modo, o professor analisou a própria atividade neste episódio, no qual ele reprimiu os alunos e os mandou sentar na arquibancada - uma estratégia de punição diante da postura dos alunos de rir da colega de turma que se machucou.

A esse respeito, frente a situações como esta que expressam um comportamento de opressão entre os gêneros, tal como Lock, Minarick & Omata (1999), consideramos que é fundamental intervir na situação para estabelecer um ambiente de aprendizado mais equitativo, interferindo diretamente na maneira como os alunos interagem entre si, a fim de enfrentar coletivamente atitudes, crenças e comportamentos que oprimem meninas e mulheres. No caso analisado, o “simples” riso diante de um acidente com uma aluna na aula, requisitou a mediação docente no sentido exposto acima. Nas aulas do professor Diamante observadas, quase não vimos situações de *bullying* ou de desrespeito entre os alunos. Nas poucas vezes que emergiam, o professor agia rapidamente e de maneira consistente para auxiliar na resolução dos problemas que surgiam.

Episódio de ensino 9: estratégias das meninas durante o jogo de queimada

Na aula 11, o professor abordou dois jogos: o base 4, que é parecido com o beisebol, mas chutando a bola de voleibol, e o jogo da queimada da abelha rainha². Os alunos do 6o ano já conheciam bem esses jogos e se motivavam bastante para a prática. Durante a autoconfrontação, o professor Diamante comentou as estratégias das alunas durante o jogo da queimada:

Tf 21 Diamante: “Neste tipo de queimada, eles não são excluídos. Igual o A. [aluno] quando foi queimado, ele vira queimador. Aí eles vão ocupando o entorno da quadra de vôlei. Mas uma coisa que eu ia falar é que as meninas sabendo que os meninos não podem queimá-las, elas formam tipo uma barreira, elas começam a dificultar. Isto é recente, antes elas corriam dos meninos. Mas daí pensaram: ‘Opa, mas eles não podem queimar as meninas!’ É um problema que elas conseguiram perceber e então elas atrapalham o arremesso dos meninos da outra equipe. O menino estava com a bola e daí apareceu uma menina da sua equipe, ele jogou a bola para ela queimar.”

No turno de fala 21, o professor Diamante explicou o funcionamento do jogo da queimada de abelha rainha. Depois, ele passou a analisar a estratégia de jogo das meninas para dificultar o desempenho dos alunos. Ele destacou que elas começaram a perceber que, devido à regra de que meninos só poderiam queimar meninos, elas poderiam fazer uma barreira quando um menino da outra equipe ia arremessar a bola. Ao mesmo tempo, esta regra fez com que os meninos passassem mais a bola para suas colegas de equipe que poderiam arremessar a bola contra meninos ou meninas. Desta forma, a busca da eficiência e a orientação da atividade estava voltada para a análise do comportamento dos alunos em jogo, especialmente pela estratégia de jogo encontrada pelas suas alunas.

A pesquisa de Jaco, Uchoga e Altmann (2015), sobre as diferenças de oportunidades e aprendizagens de meninos e meninas nos jogos de queimada, constatou desigualdades de participação entre os gêneros nos jogos que podem gerar oportunidades de aprendizagem diferenciadas. Nos jogos observados na investigação, os meninos demonstravam força e habilidade durante os arremessos e as meninas demonstravam medo dessa força, aceitando uma posição de fragilidade e delicadeza.

Ao contrário, no jogo de queimada analisado neste estudo, o professor empoderou as meninas por meio das adaptações de regras, dentre as quais a de que as meninas poderiam queimar meninos e meninos e os meninos somente os meninos. Esta estratégia funcionou como uma discriminação positiva, conduzindo os meninos a cooperar mais e a valorizar a ação das meninas no jogo.

Tal como as outras estratégias e adaptações de regras utilizadas pelo professor Diamante, não observamos questionamentos dos meninos (ou mesmo das meninas), em relação a dar vantagens para as meninas. De fato, eram regras já consolidadas e não em processo de experimentação ou implementação. Aos olhos do professor e da turma, elas funcionavam bem, e certamente seriam alteradas caso houvesse necessidade por parte do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa abordou as razões de agir de um professor de educação física, em episódios de ensino nos quais emergiram questões relacionadas a diferenças de gênero e de habilidades de meninos e meninas nas aulas.

O professor Diamante foi ex-atleta de voleibol de praia e estudou educação física num curso com um currículo técnico-esportivo, mas a sua experiência no ensino o levou a uma mudança de perspectiva de educação física, no sentido de que mais importante que formar atletas para competição é formar o cidadão para a prática esportiva, de forma prazerosa, lúdica e autônoma. Mesmo assim, encontramos indícios de que ele ainda mantinha como uma de suas intenções identificar estudantes com potencial esportivo que pudessem ser encaminhados para a participação no esporte competitivo, dentro e fora da escola, conforme mencionamos anteriormente.

Nas aulas deste professor, constatamos a existência de uma forte ênfase na adaptação das regras dos esportes e dos jogos. Dentre as estratégias utilizadas por ele destacam-se: uma pontuação maior para o gol das meninas no handebol e no futsal; no jogo de queimada, as meninas poderiam queimar tanto meninos quanto meninas e os meninos só poderiam queimar meninos; a divisão das equipes mistas alternava os gêneros na escolha dos membros dos times, sendo que os últimos estudantes, depois de tirarem “dois ou um” escolhiam em qual equipe iriam jogar e qual seria a equipe que iria começar jogando; a valorização e promoção da resolução de problemas e das estratégias de jogo; o aumento da complexidade do jogo ao longo do tempo; a realização de

provas coletivas no atletismo, somando a pontuação de todos os membros da equipe; a adaptação da distância do saque do voleibol de acordo com o nível de habilidade dos estudantes.

As razões de agir deste professor, ou seja, o que o motivava a utilizar essas estratégias revela seu esforço para equilibrar as relações entre meninos e meninas, mais ou menos habilidosos, com a intenção de possibilitar a vivência de experiências de equidade de gênero nas aulas. Isso pôde ser observado em diferentes momentos de suas aulas: ao dar uma recompensa para os últimos escolhidos na divisão de equipes para que eles não se sentissem rejeitados; ao promover provas coletivas no atletismo para somar as forças e fragilidades em termos de habilidades dos estudantes e assim valorizar o desempenho de cada estudante; ao identificar os alunos mais habilidosos e encaminhá-los para participar de competições esportivas; ao demonstrar e corrigir os estudantes sem desmotivá-los, nunca dizendo que eles eram incapazes, mas os elogiando e os motivando no sentido de que eles poderiam melhorar; ao criar problemas para que os alunos pudessem resolver; ao adaptar a distância do local do saque para que os alunos tivessem êxito, aproximando para quem demonstrava mais dificuldade ou afastando para quem demonstrava mais facilidade; ao reprimir e punir os alunos que se comportassem com desrespeito ou discriminação com outros estudantes.

Nas aulas de educação física em turmas mistas, os grupos de estudantes são bastante heterogêneos, sendo que as alunas e os alunos têm diferentes níveis de habilidades, diferem em relação aos interesses, valores e comportamentos. Sendo assim, faz-se mister que os professores e as professoras de educação física trabalhem no sentido de construir ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dando atenção especial para os estudantes que têm mais dificuldades, auxiliando-os e incentivando-os, assim como aqueles e aquelas mais habilidosos para que também se desenvolvam plenamente.

Sabemos que estamos diante de um tema extremamente complexo, especialmente no que se refere ao contexto das práticas corporais, tendo em vista que as relações de gênero são socialmente construídas e atravessadas por questões socioeconômicas, étnicas e culturais diversas. Nosso trabalho colocou em foco um professor que, mesmo em meio às contradições que constituem a ação docente, exercia uma prática educativa neste sentido, buscando criar contextos que promovessem a equidade de gênero levando em consideração as diferenças de habilidades de seus alunos e de suas alunas. Que seu exemplo inspire outros de nós, professores e professoras que se preocupam com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna!

FINANCIAMENTO

Esta pesquisa teve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2015). *Educação Física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez.
- Altmann, H., Ayoub, E., Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?” *Revista Estudos Feministas*, 19(2): 491-501.
- Altmann, H., Ayoub, E., Garcia, E. F., Rico, E. R., Polydoro, S. A. J. (2018). Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. *Revista Estudos Feministas*, 26(1): 1-16.
- Alves-Mazzoti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- André, M. E. D. A. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54.
- Assis, S. (2010). *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. 3 ed. Campinas: Autores Associados.
- Brady, K. L., Eisler, R. M. (1995). Gender bias in tile college classroom: A critical review of the literature and implications for future research. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1): 9-19.

- Brito, L. T., Santos, M. P. (2013). Masculinidades na educação física escolar: estudos sobre os processos de inclusão/exclusão. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2): 235-246.
- Carrol, B., Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and conflict in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 19(1): 59-76.
- Clot, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- Coletivo de Autores. (2012). *Metodologia do ensino da educação física*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Costa, M. R. F., Silva, R. G. (2002). A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2): 43-54.
- Davis, K. L. (2003) Teaching for Gender Equity in Physical Education: a Review of Literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2): 55-81, 2003.
- Darido, S. C., Souza Junior, O. M. (2007). *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papirus.
- Falkenbach, A. P., Chaves, F. E., Nunes, D. P., Nascimento, V. F. (2007). A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física. *Movimento*, 13(2): 37-53.
- Flintoff, A., Dowling, F. (2019). "I just treat them all the same, really": teachers, whiteness and (anti)racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2): 121-133.
- Franco, N. (2016). A educação física como demarcação de gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. *Motrivivência*, 28(47): 47-66.
- Gomes, N. C., Moreno, M. O., Altmann, H. (2012). As relações de gênero no Ensino Fundamental I: uma análise da produção acadêmica em Educação Física. *Conexões*, 10(3): 142-171.
- Gomes, P. B., Silva, P., Queiróz, P. (2000). *Equidade na educação. Educação Física e Desporto na Escola*. Portugal: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto.
- Hutchinson, G. E. (1995). Gender-fair teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(1). 42-47.
- Jaco, J. F., Uchoga, L. A. R., Altmann, H. (2015). Relações de gênero em jogos de queimada: diferenças de oportunidades e aprendizagens. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*, 14(2): 11-20.
- Kunz, E. (2001). *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. 4 ed. Ijuí-RS: EdUnijuí.
- Lock, R. S., Minarick, L. T., Omata, J. (1999). Gender and the problem of diversity: Action research in physical education. *Quest*, 51(4): 393-407.
- Martins, C. L. R. (2014). Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. *Movimento*, 20(2): 637-657.
- Mitchell, C. B., Bunker, L. K., Kluka, D. A., Sullivan, P. A. (Orgs.). (1995). *Gender equity through physical education and sport*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Nicase, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: effects of students gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3): 319-337.
- O'Brien, K. S., Shovelton, H., Latner, J. D. (2013). Homophobia in physical education and sport: the role of physical/Sporting identity and attributes, authoritarian aggression, and social dominance orientation. *International Journal of Psychology*, 48(5): 891-899.
- Paes, R. R., Balbino, H. F. (2014). *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.
- Paillé, P., Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 2012.
- Saujat, F. (2010) *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.
- Shakespeare, C. (1986). A gender at risk. *Phi Delta Kappan*, 67(7): 499-503.
- Simpson, A. W., Erickson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183- 198.

- Souza, F. P., Devidé, F. P., Andrade, T. R., Rizzuti, E. V. (2018). A homofobia como uma das faces do bullying: análise de periódicos científicos da educação física. *Motrivivência*, 30(54): 245-262.
- Souza, E. S., Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, 19(48): 52-68.
- Stidder, G., Hayes, S. (eds.). (2013). *Equity and inclusion in physical education and Sport*. 2ed. Abington, UK: Routledge.
- Uchoga, L. A., Altmann, H. (2016). Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2): 163-170.
- Williams, J. (2018). "I didn't even know that there was such a thing as aboriginal games": a figural account of how Indigenous students experience physical education. *Sport, Education and Society*, 23(5): 462-474.
- Vieira, M. A. & Faíta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, 7(7): 27-65.

NOTAS

- 1 O professor não explicou sua razão de agir sobre este ponto específico, mas, por meio da observação do episódio, podemos pressupor que, embora seja uma prática "excludente", ela dinamizava o rodízio de jogadores, uma vez que cada equipe tinha mais de seis jogadores. Vale lembrar, ainda, que o fato deste professor ter sido atleta de voleibol certamente colabora para que ele valorize o aspecto competitivo, pois entende que isto torna as aulas mais motivantes.
- 2 No jogo base 4, duas equipes se revezam no ataque e na defesa. A equipe do ataque fica em fila e o primeiro jogador tem de chutar uma bola para longe e percorrer quatro bases para marcar ponto para sua equipe. A equipe que está na defesa deve buscar a bola e entregar para o professor para fazer com que o atacante pare de correr. A queimada da abelha rainha é similar à queimada de quatro cantos, mas o jogo só termina quando é queimada a "abelha rainha" - o jogador previamente escolhido de maneira secreta pela equipe, sendo que cada equipe comunica ao professor quem é a "rainha".