

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
LICENCIATURA EDUCAÇÃO FÍSICA

**DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DE 1979 A 2014
E CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE DE 2009 A 2014.**

**GOIÂNIA
2016**

Simone Leonel de Castro

**DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DE 1979 A 2014
E CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE DE 2009 A 2014.**

Trabalho apresentado para obtenção do título de
Licenciado (a) em Educação Física pela Faculdade de
Educação Física e Dança da Universidade Federal de
Goiás, sob orientação da Professora Dra. Sissilia
Vilarinho Neto

**GOIÂNIA
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DE 1979 A
2014 E CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE DE 2009 A 2014.

Monografia apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada
em Educação Física pela Universidade
Federal de Goiás, sob orientação da
Professora Doutora Sissília Vilarinho Neto.

Sissília Vilarinho Neto
Professora Orientadora

Aprovada () Não Aprovada ()

Professor (a). *Aprofundamento*

Aprovada () Não Aprovada ()

Prof/a *ad hoc*

Aprovada () Não Aprovada ()


UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DE 1979 A
2014 E CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE DE 2009 A 2014.**

Trabalho apresentado para obtenção do título de
Licenciada em Educação Física pela Universidade
Federal de Goiás, sob orientação da professora Doutora
Sissília Vilarinho Neto.

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, dezembro de 2016


Prof.a. (orientador/a)

À minha mãe e minha irmã.

AGRADECIMENTOS

À minha família pai, irmão e em especial minha mãe que sempre deu suporte aos estudos e sempre me permitiu sonhar, a minha irmã que pela imensa amizade e por sempre me dizer que meus sonhos eram possíveis.

A Faculdade de Educação Física e Dança, todos os professores desta unidade e especialmente a professora Sissilia Viliarinho Neto por ter sido uma mãe, amiga, orientadora nesse processo de formação.

Aos meus amigos de curso e de vida que espero levar pra vida toda Julyanna Fonseca que sempre me entendeu e respeitou assim como sou, Brenno Alecksander melhor e mais chato amigo, Hemanuelle di Lara professora e amada amiga, Larissa por sua boa amizade neste último ano aos amigos que sempre torceram por mim, Francielle, Márcia, Michele, Natasha.

Que seus sonhos sejam maiores que seus medos.

(Autor desconhecido)

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa do Programa de Bolsas de Licenciatura que – PROLICEM que vincula-se ao projeto de pesquisa “Concepção de diferença na produção acadêmica da Educação Física brasileira” (2015-2016), no qual o objetivo geral objetivo é analisar como a diferença é abordada, nos artigos que tratam da Educação Física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), periódico científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Cadernos de Formação RBCE (CF-RBCE) também vinculado ao CBCE. Trata-se de pesquisa documental, com análise quanti-qualitativa. A coleta de dados foi realizada nos sites dos periódicos e considerou toda a publicação disponível desde suas criações até dezembro de 2014. Os descritores para a seleção dos trabalhos foram organizados em temáticas que estruturam a discussão sobre diferença, a saber: temática 1 - diferença e correlatos (com os seguintes descritores: diferença, diversidade, e desigualdade); temática 2 - marcadores de diferença (descritores: gênero, etnia, raça, deficiência, dentre outros); temática 3 - princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação de diferença (descritores: igualdade, inclusão, equidade, integração, dentre outros). Tais descritores foram identificados no título ou palavras-chave dos trabalhos publicados nos periódicos. Como resultados tem-se que, ao longo dos 35 anos da RBCE, foram identificados apenas oito artigos sobre educação física escolar (todos na seção artigos originais) e dois no Cadernos de Formação RBCE. Observou-se, ainda, que a maioria dos trabalhos foi escrita por mulheres que estão vinculadas a instituições de ensino superior públicas e possuem o título de doutora. Focando, neste momento, a análise nos trabalhos com o descritor inclusão e gênero tem-se que eles podem ser organizados nas seguintes categorias temáticas: política pública; fundamentos históricos; acessibilidade; organização do trabalho pedagógico e didática.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Diferença. Produção Acadêmica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Descritores para selecionar documentos, a partir do título e/ou da palavra-chave.

Quadro 2– Descritores identificados nos títulos e/ou palavras-chave.

Quadro 3 - Quantidade de artigos selecionados a partir dos descritores.

Quadro 4 - Trabalhos com os descritores da pesquisa.

Quadro 5 – Regiões geográficas dos autores dos trabalhos selecionados.

Quadro 6 - Instituições de vínculo dos autores distribuído por regiões geográficas do Brasil.

Quadro 7 – Autores por titulação e sexo nos trabalhos com discussão sobre diferença no contexto escolar.

Quadro 8 – Organização temática dos artigos selecionados com o descritor, inclusão.

Quadro 9 - Organização temática dos artigos selecionados com o descritor gênero.

Quadro 10 – Inclusão como direito social

Quadro 11 – Inclusão requer nova organização do trabalho pedagógico.

Quadro 12 – Contradições do processo de inclusão

Quadro 13 – Contribuições das práticas e inclusão

Quadro 14 – Relação inclusão e diferença

Quadro 15 - Reconhecimento das diversidades

Quadro 16 - A Educação Física e o Binarismo homem – mulher através de seus conteúdos.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Nuvem de palavras

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CF-RBCE – Cadernos de Formação RBCE

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.2. OBJETIVOS	14
1.2.1.OBJETIVO GERAL:	14
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	14
1.2.3. METODOLOGIA	14
2. ANÁLISE DE DADOS.....	16
2.2 A INCLUSÃO COMO UM CAMINHO PARA ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA....	21
2.2 A NECESSIDADE DO DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	25
2.3. ANÁLISES DE TEXTOS SOBRE INCLUSÃO E GÊNERO	31
3. CONCLUSÃO	52
4. REFERÊNCIAS	53
ANEXO 1 - FICHA DE DOCUMENTAÇÃO UTILIZADA NA PESQUISA.....	56

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa “Concepção de diferença na produção acadêmica da Educação Física brasileira”, sendo o objetivo geral compreender, na produção do conhecimento acadêmico sobre educação física escolar no Brasil, o trato com as diferenças, os nexos com as possibilidades de construção da igualdade e as implicações para a formação humana.

A presente pesquisa é resultante de um plano de trabalho como bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), o qual teve por objetivo analisar como a diferença é abordada, nos artigos que tratam da Educação Física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), periódico científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Cadernos de Formação RBCE (CF-RBCE) também vinculado ao CBCE.

Teve ainda como objetivos específicos: 1) Analisar, na produção do conhecimento científico sobre Educação Física escolar, qual a relação que se estabelece entre igualdade e diferença. 2) Compreender de que forma o debate sobre a diferença, desenvolvido no campo acadêmico da Educação Física, contribui para o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Trata-se de pesquisa documental, com análise quanti-qualitativa. A coleta de dados foi realizada no site dos periódicos e considerou toda a publicação disponível de 1979 até dezembro de 2014 na RBCE e do ano de 2009, ano de criação, até dezembro de 2014 no CF-RBCE. Os descritores para a seleção dos trabalhos foram organizados em temáticas que estruturam a discussão sobre diferença, como: temática 1 - diferença e correlatos (com os seguintes descritores: diferença, diversidade e desigualdade); temática 2 - marcadores de diferença (descritores: gênero, etnia, raça, deficiência, dentre outros); temática 3 - princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação de diferença (descritores: igualdade, inclusão, equidade, integração, dentre outros).

Os descritores foram identificados no título e/ou palavras-chave dos trabalhos publicados nos periódicos. Como resultados tem-se que, ao longo de 35 anos da RBCE, foram identificados oito artigos sobre educação física escolar (todos na seção artigos originais). A maioria contém os descritores: inclusão (5) e equidade (1), que estão agrupados na temática “princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença”. Todos os oito trabalhos selecionados foram publicados no período de 2000 a 2014, estando concentrados nas regiões sudeste e sul do país (oito trabalhos) e um na região centro-oeste. No Caderno de Formação foram encontrados dois artigos, um com o descritor inclusão e outro identificado através do descritor gênero, ambos do ano de 2010, os dois da região sul.

Observou-se, ainda, que a maioria dos trabalhos foi escrita por mulheres que estão vinculadas a instituições de ensino superior públicas e possuem o título de doutora. Focando, neste momento, a análise nos trabalhos com o descritor inclusão e gênero eles podem ser organizados nas seguintes categorias temáticas: política pública; fundamentos históricos; acessibilidade; organização do trabalho pedagógico e didática.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1.OBJETIVO GERAL:

Analisar como a diferença é abordada, nos artigos que tratam da Educação Física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), periódico científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e os Cadernos de Formação também vinculado ao CBCE.

Analisar de que forma as questões relacionadas a diferença vem sendo abordadas nos periódicos científicos, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), desde sua criação até o ano de 2014 também nos Cadernos de Formação RBCE, se estas publicações vêm contribuindo para avançar no debate e aceitação das diferenças.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1- Analisar, na produção do conhecimento científico sobre Educação Física escolar, como as diferenças aparecem nas publicações.

2 - Compreender de que forma e quando o debate sobre a diferença, desenvolvido no campo acadêmico da Educação Física, começou a aparecer no periódico e qual e se há relação com o período histórico.

3- Identificar se a Educação Física como componente curricular da Educação Básica vem conseguindo romper com as questões das diferenças.

1.2.3. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa documental, por meio de análise de artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), nas edições publicadas de 1979 a 2014 e também nos Cadernos de Formação nas edições de 2009 até 2014. A pesquisa documental é, para Gil (1999), semelhante à pesquisa bibliográfica. O que as diferencia são as fontes, enquanto a pesquisa bibliográfica tem como fonte a contribuição de diversos autores sobre um tema específico, a pesquisa documental utiliza-se de fontes que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados a partir dos objetivos da pesquisa.

Diferentemente da bibliográfica, que considera apenas materiais impressos disponíveis em bibliotecas pesquisa documental utiliza fontes diversas, pode utilizar arquivos de órgãos públicos ou instituições privadas, documentos como cartas, fotos, diários entre outros, documentos que não receberam tratamento analítico ou documentos de segunda mão que podem

ter sido elaborados, mas que podem ser reelaborados como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, etc. No caso da presente pesquisa todos os documentos foram retirados do site da revista.

A opção por considerar toda a produção dos periódicos, desde suas primeiras edições até dezembro de 2014 da RBCE e nos Cadernos de Formação, justifica-se, por um lado, por permitir acompanhar quando e em que condições as temáticas relacionadas à diferença aparecem. Por outro lado, a produção deste periódico poderá ser comparada com a produção de outros periódicos, possibilitando avançar na análise sobre o desenvolvimento do tema no campo da Educação Física. A coleta de dados foi realizada pela internet, no site da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (www.rbceonline.org.br), nos meses de março e abril do ano de 2015, e no mês de janeiro de 2016 no Cadernos de Formação(<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>).

De acordo com Vilarinho Neto (2014, p. 12),

Embora a diferença seja uma categoria central na presente investigação e o interesse do estudo esteja em identificar como o campo acadêmico tem se apropriado conceitualmente desta categoria [...] na produção da Educação Física a diferença ainda não aparece como alvo de uma discussão conceitual. Todavia, além da compreensão ontológica da realidade social envolvida na discussão da diferença, o uso deste termo nas produções remete a construção de sentidos sobre a materialidade histórica, bem como orienta, de alguma forma, a prática social no campo acadêmico e profissional da Educação Física.

Desta forma, o levantamento documental se deu a partir de descritores que foram organizados em torno de temáticas relacionadas à diferença no âmbito da Educação Física escolar. No site, a busca se deu nos títulos e palavras-chave dos trabalhos publicados (VILARINHO NETO, 2012).

Abaixo, os descritores estabelecidos para a pesquisa:

Quadro 1: Descritores para selecionar documentos, a partir do título e/ou da palavra-chave

Temáticas relacionadas à diferença	Descritores
Diferença e correlatos	Diferença, Diversidade, Desigualdade
Marcadores de diferença	Gênero, deficiências (em geral ou específica), etnia/raça, cor da pele etc.
Princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença	Inclusão, Integração, Igualdade, Equidade etc.

Fonte: VILARINHO NETO, 2012

Os dados foram analisados numa perspectiva quanti-qualitativa. Para a análise qualitativa foi usada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2010). Para Bardin, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2010, p. 33), que tem por finalidade empreender um esforço de interpretação garantindo “o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2010, p. 11)

Após apresentarmos os dados quantitativos dos artigos selecionados nos periódicos, apresentaremos a análise dos dados de forma qualitativa. Segundo Gomes 2008, a pesquisa qualitativa trata-se de analisar e interpretar os dados, tendo como foco principal explorar um

conjunto de opiniões e representações sociais de um tema já definido, ficando atento nas diferenças existentes entre análise e interpretação.

Gomes (2008) apresenta a definição de análise de conteúdo segundo Bardin.

A análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42 apud GOMES, 2008, p.73)

Optamos pela análise temática por identificarmos que ela melhor atenderia as necessidades desta pesquisa. A análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105 apud GOMES, 2008, p.87).

Dos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo qualitativa se destacam a categorização, momento que faz-se uma classificação dos elementos de um conjunto, separa o material em partes fazendo agrupamentos por gêneros, categorias, que já devem ter sido estabelecidos previamente, Logo em seguida deve-se fazer a inferência que é o momento de descrever, fazer uma dedução baseado no que já se tem como verdade em outros estudos. Uma outra fase da análise de dados é a interpretação, momento em que se deve ir além do material coletado, é um passo a mais que a inferência onde é necessário ter uma sólida fundamentação teórica sobre o que está sendo pesquisado.

Para as primeiras aproximações dos dados qualitativos utilizamos o Software NVivo Pro, o qual formou uma nuvem de palavras dos documentos analisados apontando as palavras mais presentes em todos os artigos, para que a partir daí pudéssemos começar a ver o que de semelhante tem os artigos selecionados.

2. ANÁLISE DE DADOS

A (RBCE) e o Cadernos de Formação da RBCE (CF-RBCE) são de responsabilidade do CBCE. Criado em 1978, o CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. Além da RBCE o CBCE organiza a cada dois anos o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Sob responsabilidade do CBCE também está os Cadernos de Formação RBCE. (RBCE online, 2016).

A RBCE foi criada no ano de 1979 de forma impressa e tendo sua primeira versão digital no ano de 2008. Tem periodicidade quadrimestral e, atualmente só é publicada no formato eletrônico. Pode-se consultar o período no site www.rbceonline.org.br.

O periódico oferece acesso livre de todo seu conteúdo. Possui a avaliação Qualis Capes B1. Publica artigos originais em língua portuguesa, espanhola e inglesa que sejam de pesquisas com reflexões teóricas aprofundadas ou investigação empírica rigorosa e também artigos de revisão e resenhas. Convida pesquisadores renomados na área da Educação Física e do Esporte para fazer publicações nela. Também publica artigos apresentados em eventos científicos e artigos traduzidos de revistas estrangeiras, desde que se enquadrem nas normas de avaliação e publicação da revista. (RBCE, 2016). Conforme informado na página da RBCE, os trabalhos podem ser enviados a qualquer tempo e direcionados para uma das seções, os textos posteriormente, serão encaminhados um grupo de pareceristas *ad hoc*, os que tiverem avaliações discordantes são encaminhados a um terceiro parecerista para fins de desempate.

O Cadernos de Formação RBCE, lançados em setembro de 2009 durante a realização do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, em Salvador – BA, caracteriza-se como uma nova publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, é disponível em versão digital e também em versão impressa.

Associados à Revista Brasileira de Ciências do Esporte, os Cadernos se diferenciam dela em seu formato e propósitos, uma vez que apresentam experiências relacionadas à prática de ensino de Educação Física, compartilhando estudos, análises, propostas, comentários, relatos, práticas e atividades que foram ou estão sendo desenvolvidas em escolas e demais instituições nas quais os professores de Educação Física atuam. Os Cadernos de Formação tratam de temas monográficos que interessam à formação de professores, seja no âmbito das práticas pedagógicas ou no que diz respeito a temas transversais, como infância, juventude, gênero, sexualidade, inclusão, entre outros.

Desta forma Cadernos de Formação se concretizam em textos que procuram dialogar diretamente com o dia a dia de quem atua dentro e fora da escola. As suas publicações são feitas de forma semestral, os Cadernos de Formação não publicam material necessariamente inédito ou de pesquisas, procura-se pluralidade de publicações para melhor contribuir na formação inicial e continuada das professoras e professores de Educação Física.

Neste ano de 2016, a RBCE completou 37 anos e o CF-RBCE sete anos. A coleta foi realizada até o ano de 2014 em ambos, identificamos 17 trabalhos que apresentavam algum dos descritores da pesquisa. Houve trabalhos em que identificamos mais de um dos descritores, tanto no título quanto nas palavras-chave. Tais trabalhos foram localizados nas seções artigos originais. Dentre os 17 encontrados, foram nove os que trataram de temas voltados para educação física escolar. Já no Cadernos de Formação, em seis anos, foram encontrados dois artigos. Desta forma, totalizaram 11 trabalhos que serão analisados, pois tratam de temáticas relacionadas à diferença no âmbito escolar.

O quadro 2 demonstra os descritores identificados nos trabalhos voltados para Educação Física Escolar, tanto na RBCE quanto nos Cadernos de Formação.

Quadro 2 –Descritores identificados nos títulos e/ou palavras-chave dos 11 artigos selecionados com temáticas relacionadas à Educação Física escolar, na RBCE, de 1979 a 2014 e nos Cadernos de Formação 2009 a 2014

Temáticas relacionadas à diferença	Descritores	Localização do descritor	
		Título	Palavra-chave
Diferença e correlatos	Diferença	-	1
	Diversidade	1	-
	Desigualdade	-	-
Marcadores de diferença	Gênero	1	2
	Deficiências (em geral ou específica)	2	3
	Etnia/raça	-	-
	Cor da pele	-	-
	Outros	-	-
Princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença	Inclusão	5	7
	Integração	1	1
	Igualdade	-	1
	Equidade	1	1
	Outros	1	1

Observa-se que o descritor inclusão, vinculado à temática “princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença” foi o mais encontrado tanto no título quanto nas palavras-chave. Em seguida observa-se o descritor gênero, o qual está vinculado à temática “marcadores de diferença”.

Quadro 3 – Quantidade de trabalhos selecionados por descritores, na RBCE, de 1979 a 2014 e dos Cadernos de Formação RBCE, de 2009 a 2014.

Temáticas relacionadas à diferença	Descritores	N*
Diferença e correlatos	Diferença	-
	Diversidade	-
	Desigualdade	-
Marcadores corporais de diferença	Gênero (meninos, meninas)	02
	Deficiências (em geral ou específica)	01
	Etnia/raça	-
	Cor da pele	-
	Outros	-
Princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença	Inclusão	06
	Integração	-
	Igualdade	-
	Equidade	01
	Outros	-

*N – quantidade de trabalhos selecionados

Dos onze descritores estabelecidos sobre diferença para a pesquisa, quatro foram encontrados, sendo eles: gênero, deficiência, equidade, inclusão. O descritor inclusão foi o que mais foi encontrado tanto nas palavras-chaves como no título, pois devido a questões históricas o

mesmo passou ser motivo de reflexão acerca da prática pedagógica. Desde meados de 1990, as pessoas com deficiências e limitações passaram a participar de atividades sociais e educacionais de forma inclusiva, porém se passaram 25 anos e ainda este, é uma lacuna a ser refletida para a prática pedagógica, pois, principalmente no ambiente escolar o currículo e os aspectos estruturais ainda não são trabalhados de forma a atender a todos, sendo eles com deficiências e/ou limitações.

Os períodos de publicação da revista foram divididos tomando por referência décadas e, ao mesmo tempo, buscando contemplar o desenvolvimento do campo acadêmico: de 1979 a 1989, período do início da denominada crise da Educação Física brasileira (MEDINA, 1996); de 1990 a 1999, período de crítica e de elaboração de abordagens pedagógicas críticas para o ensino de Educação Física na escola; a partir dos anos 2000, período de amadurecimento teórico e de avaliação do impacto das abordagens pedagógicas críticas na escola.

O quadro 4 revela que a produção de artigos com os descritores da pesquisa na RBCE começou a aparecer a partir do ano de 2002, com um total de dez artigos, tendo um número maior de publicações nos anos de 2004 e 2011 com duas publicações em cada ano. No Cadernos de Formação encontramos 2 artigos no ano de 2010 relacionados a pesquisa.

Quadro 4 – Trabalhos com os descritores da pesquisa, publicados na RBCE, de 1979 a 2014 e dos Cadernos de Formação RBCE, de 2009 a 2014.

Período de Publicação	Trabalho Selecionado		Descritor Identificado
	Ano	N*	
1979 a 1989	-	-	-
	-	-	-
1990 a 1999	-	-	-
	-	-	-
2000 a 2014	2002	01	Inclusão
	2004	01	Inclusão
		01	Integração/Inclusão
	2007	01	Inclusão
	2010	01	Inclusão
		01	Gênero
	2011	01	Equidade
		01	Inclusão
	2012	01	Gênero
2013	01	Deficiência	

*N – quantidade de trabalhos selecionados

Durante o presente estudo houve preocupação em se identificar a região e as instituições de ensino superior que os estudos publicados se originam como mostra os quadros cinco e seis, pois através deste mapeamento podemos caracterizar quais são os objetos de estudo destas regiões e como os mesmos estão inseridos na formação de professores e também como estes influenciam na prática pedagógica no campo da escola.

Quadro 5 – Regiões geográficas dos autores dos trabalhos selecionados na RBCE, de 1979 a 2014 e dos Cadernos de Formação RBCE, de 2009 a 2014.

Região Geográfica	Brasil					Exterior						
	N	NE	S	SE	CO	Af	AN	AC	AS	Aa	E	OC
Quantidade a partir dos trabalhos com discussão sobre diferença no contexto escolar	-	-	06	04	01	-	-	-	-	-	-	-

Legenda: N (norte), NE (nordeste), S (sul), SE (sudeste), CO (centro-oeste), Af (África), AN (América do Norte), AC (América Central), AS (América do Sul), Aa (Ásia), E (Europa), OC (Oceania).

Podemos verificar que a produção de artigos sobre a temática da pesquisa se deu em três regiões, quatro artigos na região Sul, quatro artigos na região Sudeste e apenas um na região Centro-Oeste e nenhum nas demais regiões. Dois dos artigos encontrados tem autores de instituições diferentes, mas pertencentes a mesma região. Não foram encontrados artigos de origem estrangeira.

As regiões Sul e Sudeste somaram uma produção de oito artigos. Isto se deve ao fato dessas regiões, no atual cenário da Educação Física brasileira, apresentarem os maiores números em quantidade de programas de pós-graduação em Educação Física. Segundo Quadros, Afonso e Ribeiro (2013), a região Sul possui 28 linhas de pesquisas que compõem os programas de pós-graduação, e a região Sudeste apresentam os programas melhores avaliados e os cursos de doutorados mais consolidados. Isto indica que estas regiões têm gerado tanto quantitativamente como qualitativamente as maiores produções de conhecimento no campo da Educação Física.

O quadro 6 informa o nome das instituições de vínculo dos autores em cada região geográfica e respectivamente a quantidade de vezes que elas apareceram nos trabalhos.

Quadro 6 - Instituições de vínculo dos autores distribuído por regiões geográficas do Brasil, na RBCE, de 1979 a 2014 e dos Cadernos de Formação de 2009 a 2014.

Região	Instituições	Quantidade de autores com vínculo institucional a partir dos trabalhos com discussão sobre diferença no contexto escolar
Sul	Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior	03
	Universidade Federal do Paraná	02
	Universidade Federal de Pelotas	02
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	01
	Universidade Federal de Santa Catarina	02
	Sub total	10
Sudeste	Universidade Estadual de Campinas	04
	Universidade Federal do Espírito Santo	02
	Universidade Federal de Uberlândia	02
	Universidade Presbiteriana Marckenzie	01
	Sub total	09
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás	01
	Sub total	01
Nordeste	-	-

	Sub total	-
Norte	-	-
	Sub total	-

Quando relacionamos o quadro 5 e 6 percebemos que a maioria dos estudos encontrados são de universidades públicas. A maioria dos autores dos trabalhos possui o título de doutor, como podemos ver de forma numérica no quadro 7.

Quadro 7 – Autores por titulação e sexo nos trabalhos com discussão sobre diferença no contexto escolar, na RBCE, de 1979 a 2014 e Cadernos de Formação de 2009 até 2014.

Titulação dos autores	Licenciado		Especialista		Mestre		Doutor		Não encontrado	
	02		0		06		13		0	
Sexo dos autores	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
		02				06		08	05	

Legenda: F (feminino); M (masculino).

Dos 21 autores representados acima, 19 deles são mestres e doutores, enquanto 02 deles são licenciados, não foi encontrado nenhum com a titulação de especialista. Isto reforça os resultados apresentados por Quadros, Afonso e Ribeiro (2013), referente à concentração dos Programas de Pós-Graduação na região sul. Com relação a maioria dos autores ser mulheres, pode estar relacionada com a aproximação da mesma com o campo pedagógico e afinidade que geralmente é mais comum quando comparado com o sexo masculino. Nota-se que a quantidade de mulheres que fazem esta discussão é maior que a quantidade de homens, em números exatos temos 21 autores, onde 16 são mulheres e cinco são homens. Das 16 mulheres, oito possuem o título de doutora, seis de mestre e duas delas estão na graduação.

Conforme o quadro 1, os descritores acima mencionados estão relacionados à diferença como sendo um dos “princípios orientadores ou condição para viabilizar a aceitação da diferença”. Conjuntamente a este descritor estavam outros, como: integração e igualdade (VILARINHO NETO, 2012).

2.1 A INCLUSÃO COMO UM CAMINHO PARA ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA

Neste momento serão analisados os artigos com o descritor inclusão. Estes foram organizados nos temas: políticas públicas; fundamentos históricos; organização do trabalho pedagógico e didática; e acessibilidade, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 8: Organização temática dos artigos selecionados com o descritor inclusão na RBCE, 1979 a 2014 e CF-RBCE, 2009 a 2014.

Tema dos artigos	Descrição do tema	Títulos dos artigos	Autores	Ano de publicação	Localização na RBCE e CF-RBCE
------------------	-------------------	---------------------	---------	-------------------	-------------------------------

Política Pública	Políticas públicas educacionais vinculadas ao princípio de inclusão	Inclusão educacional intencões do projeto em curso	OLIVEIRA, C. B.	2002	v.23, n.2 (p.31-42)
Fundamentos Históricos	Histórica, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI	Educação física e esporte adaptado história, avanços E retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século xxi	COSTA, A. M.; SOUSA, S. B	2004	v.25, n.3 (p.27-42)
Organização do trabalho pedagógico e didática	Arranjos diádicos para uma esfera educacional menos alienada e excludente	Demarcações sociais e as relações diádicas na escola considerações acerca da inclusão	RODRIGUES, G. M. <i>et al</i>	2004	v.25, n.3 (p.43-56)
	Repercussões do processo didático em aula de Educação Física da rede regular de ensino	Didática da educação física e inclusão	FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V	2007	v.28, n.2 (p.103-119)
	Historio de alunos com deficiência no ensino regular	A educação física no projeto de educação inclusiva	GONÇALVES, G. C.	2010	CF- RBCE, (p. 22-33)
Acessibilidade	Condições de acessibilidade de uma aluna na escola e nas aulas de Educação Física	Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física	MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A. P.; RISSI, S	2011	v.33, n.1 (p.87-102)

Na década de 1980, mais precisamente no ano de 1981 o movimento pela acessibilidade passa a ganhar espaço, força quando é declarado pela ONU que aquele era o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. No ano seguinte, foi aprovado em assembleia geral, o Programa da Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência, pela Resolução 37/52, ressaltando que toda pessoa com deficiência tem o direito de desfrutar das melhorias das condições de vidas decorrentes do desenvolvimento econômico e social com a mesma igualdade que os cidadãos sem deficiência, impulsionando as questões da inclusão. (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

A Declaração de Salamanca em 1994 também vem reforçar a necessidade de melhorias no acesso à educação e com qualidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular surge no ano de 1996, diante desses fatos a inclusão passa a ser debate diário no campo educacional. Pode-se perceber que o tema inclusão aparece na RBCE, no início dos anos 2000. Uma possível explicação para o fato talvez seja a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que universaliza a Educação Básica, garantindo a todos, indistintamente, o acesso à escolarização. Ademais, no âmbito específico da Educação Física, tal promulgação expressa o movimento nacional desenvolvido nos anos de 1980 e 1990, que, dentre outras coisas, estabelece a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Considera-se que isto, em certo sentido, intensificou estudos, pesquisas e intervenções em torno da inclusão escolar, inicialmente, de pessoas com deficiência e posteriormente de outras pessoas que sofram algum tipo discriminação, as quais foram sistematizadas e publicadas, também na RBCE.

Outra possível explicação é a divulgação da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que é um documento desenvolvido na Espanha em prol da organização de providências que promovam a melhoria do acesso à educação com qualidade para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Ela foi consolidada através do debate colaborativo de múltiplos países e suas experiências técnicas, metodológicas e de conteúdos curriculares abrangentes, e que determinava a criação de políticas organizacionais da educação inclusiva e do próprio ambiente escolar, o recrutamento e treinamento do corpo docente e serviços de apoio alternativo, o direcionamento de áreas prioritárias de melhoria, a promoção

social educativa inclusiva e a determinação de recursos requeridos, de forma a concretizar um ideal dentro das escolas regulares, que passam assim, a dar enfoque ao acesso inclusivo a todos, desenvolvendo pedagogias centradas na criança beneficiando a aprendizagem de maneira coletiva e integrada.

Na produção encontrada na RBCE, a conjuntura social possibilitou olhares acadêmicos sobre aspectos históricos da inclusão, políticas públicas, organização do trabalho pedagógico voltado para aulas inclusivas, a didática, a acessibilidade para garantir melhor qualidade no atendimento de pessoas com deficiência. A inclusão é o que é mais falada/pensada para a aceitação das diferenças, mas ela vem sendo pensada somente aos estudantes que tem alguma deficiência física, desconsiderando que as diferenças vão para além de um marcador corporal. Desconsidera-se diferenças intelectuais, de raça, de classe, de gênero. A escola, e em específico, a educação física oferece de forma hegemônica todos os conteúdos desconsiderando a diversidade cultural que existente.

Verifica-se, ainda, que sendo a inclusão um “princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença”, na produção acadêmica da Educação Física na RBCE ela passa a ser abordada não como responsabilidade única do indivíduo, mas sim de toda a sociedade. Faremos agora a exposição e reflexão dos artigos encontrados com o descritor gênero. Neste trabalho, ele foi organizado como um dos “marcadores de diferença”, ao lado de deficiências, etnia/raça, dentre outros.

A partir da década de 1980, os estudos sobre gênero na área da Educação Física começam a aparecer em pesquisas de mestrado e doutorado. De início o tema aparece para denunciar uma Educação Física escolar que foi pensada a partir de preceitos militares, esportivos, médicos, uma base de constituição de caráter biológico, assim como explica o Coletivo de Autores (2006).

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar (COLETIVO DE AUTORES, p.53. 2006),

Essa Educação Física se alinha com os objetivos de um projeto de sociedade que tem conceitos próprios, a partir da relação de poder, sobre sexualidade, relações de gênero dentre outros que reforça a separação de masculino e feminino assim como explica a autora Jacob (2013, p 37).

A sociedade, no entanto, vem traçando estereótipos do que deve ser feminino e o que deve ser masculino, não levando em conta a mixagem das diferentes formas existentes de vivências do masculino e/ou feminino. Não é difícil perceber em nosso cotidiano uma menina sendo presentada com uma boneca e um menino com um carrinho, ou a cor rosa sendo

referência para a primeira e o azul, para o segundo. Essa separação é uma verdade produzida culturalmente.

Encontramos dois artigos que tratam das questões de gênero na escola na RBCE e um artigo nos Cadernos de Formação, assim como mostra o quando a baixo.

Quadro 9: Organização temática dos artigos selecionados com o descritor gênero na RBCE, 1979 a 2014 e Cadernos de Formação de 2009 a 2014.

Tema dos artigos	Descrição do tema	Títulos dos artigos	Autores	Ano de publicação	Localização na RBCE e CF-RBCE
Organização do trabalho pedagógico	Educação Física como uma disciplina colaboradora e reforçadora de separação por gênero.	Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante	DR. MARCELO MORAES E SILVA	2012	v. 34, n. 1, (p. 343-357)
Pluralidade dos corpos, gêneros e sexualidades	A intervenção pedagógica para reconhecer e respeitar a diversidade.	A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade	DRA. SILVANA VILODRE GOELLNER	2010	Cadernos de Formação RBCE, p.71-83, mar.2010

2.2 A NECESSIDADE DO DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como foi possível verificar, a partir do ano de 2010 que surgiram publicações em torno o marcador de diferença gênero. As primeiras sistematizações de Educação Física nas escolas brasileiras foram a partir dos Métodos Ginásticos e Alemão no qual era reafirmada, para os homens sua masculinidade e para mulheres no primeiro momento eram consideradas como uns seres frágeis, que não deveria realizar atividade física. Em um segundo momento as atividades para as mulheres mudam e passam sofrer adaptações para buscar um corpo apto para a reprodução, para que elas pudessem gerar os filhos que futuramente seriam bons soldados, um operário forte, um cidadão civilizado. A ginástica além de ser aplicada para disciplinar o corpo de uma forma individual passou também a disciplinar um corpo social (SOARES, 1994, GOELLNER, 2006).

Ainda que as mulheres brasileiras não tenham começado a praticar esportes apenas a partir desta Olimpíada, a participação de Maria Lenk é um marco importante a ser registrado porque proporcionou a divulgação da imagem da atleta de competição num tempo em que à mulher correspondia mais a assistência do que a prática das atividades esportivas num grau competitivo. Identificada como de natureza frágil, nesse momento, circulavam vários discursos que alertavam para possíveis perigos que a prática competitiva poderia representar, entre eles, o da masculinização da mulher. (GOELLNER, 2006, p.147)

Essa Educação Física se alinha com os objetivos de um projeto de sociedade que tem conceitos próprios, a partir da relação de poder, sobre sexualidade, relações de gênero dentre

outras diferenças que reforça a separação de masculino e feminino assim como explica a autora Jacob (2013, p. 37)

A sociedade, no entanto, vem traçando estereótipos do que deve ser feminino e o que deve ser masculino, não levando em conta a mixagem das diferentes formas existentes de vivências do masculino e/ou feminino. Não é difícil perceber em nosso cotidiano uma menina sendo presenteada com uma boneca e um menino com um carrinho, ou a cor rosa sendo referência para a primeira e o azul, para o segundo. Essa separação é uma verdade produzida culturalmente.

Com o fim da segunda guerra mundial, o esporte se torna a principal prática de Educação Física. No Brasil a prática do esporte também se intensifica enquanto protagonista das aulas de Educação Física em meados do século XX no qual, as aulas de educação física eram a prática de esporte a partir do treinamento esportivo visando bons resultados em competições nacionais e internacionais assim como a formação de um povo forte e combatente. Acreditava-se que o esporte era capaz de promover a saúde e contribuição para a formação de uma raça forte e produtiva. Nas escolas, com ele se manteve e/ou intensificou as questões de gênero, desqualificando as mulheres e as mantendo/colocando em uma posição inferior aos homens, um exemplo disso, é o pequeno número de meninas que jogam futebol, que é um esporte hegemonicamente masculino, como afirma o autor Fabio Franzinni.

É notório que o universo do futebol caracteriza-se por ser, desde sua origem, um espaço eminentemente masculino; como esse espaço não é apenas esportivo, mas também sociocultural, os valores nele embutidos e dele derivados estabelecem limites que, embora nem sempre tão claros, devem ser observados para a perfeita manutenção da ‘ordem’, ou da ‘lógica’, que se atribui ao jogo e que nele se espera ver confirmada. A entrada das mulheres em campo subverteria tal ordem, e as reações daí decorrentes expressam muito bem as relações de gênero presentes em cada sociedade: quanto mais machista, ou sexista, ela for mais exacerbada as suas réplicas. Em nosso contexto, sabemos bem quais as respostas produzidas. A virilidade virtuosa do esporte é frequentemente ressaltada pela sentença “futebol é coisa para macho” (ou, em uma versão pouco menos rude, “coisa para homem”), bem como em tiradas jocosas reveladoras de vivo preconceito. (FRANZINNI:2005, p. 316)

Dentre as modalidades esportivas o futebol é o que tem mais visibilidade e adeptos no Brasil, não para as mulheres que já foram legalmente proibidas de praticar esse esporte, alegando que tal modalidade esportiva traria males as mulheres (BAPTISTA e OTESBELGUE, s.a. p.80).

Devido ao interesse do governo Vargas de tratar o esporte como meio de educação moral, elevação cívica e aperfeiçoamento da raça, em 1941 é criada a legislação Esportiva que trazia normas para o desenvolvimento das práticas físico-esportivas femininas e proibia o Futebol enquanto modalidade para elas. De acordo com Moura (2003) a Subdivisão de Medicina Especializada pediu que fosse feita uma propaganda mostrando os males da prática do Futebol para as mulheres.

O entendimento para chegar a essa decisão de que as mulheres não poderiam jogar futebol era de que elas seriam frágeis para essa modalidade que necessita de um gasto energético muito grande. Mulheres poderiam sim participar de práticas esportivas,

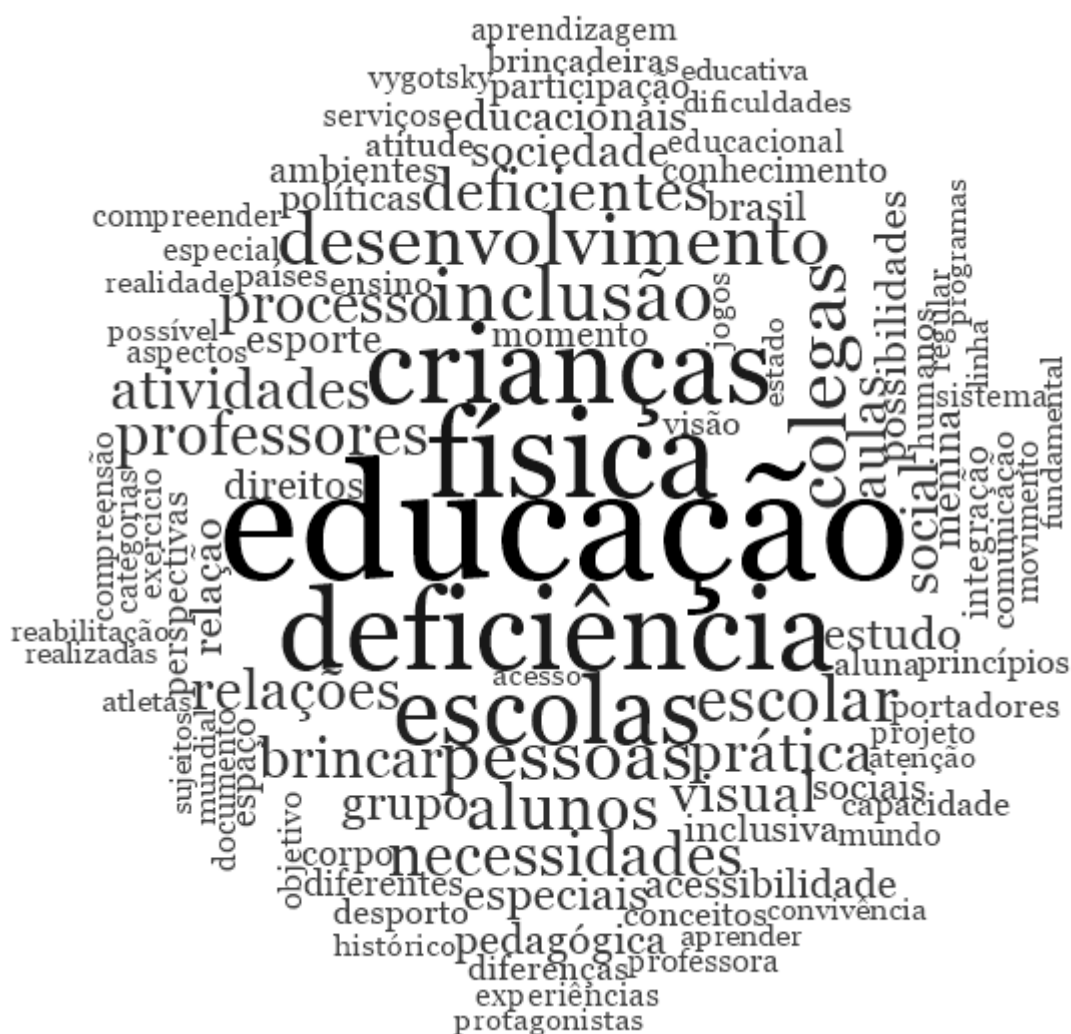
Porém no fim da década de 70, junto com movimentos renovadores e movimentos feministas impulsionados pela Europa, a mulher brasileira adentra também no mundo esportivo de forma a representar uma ameaça a sua feminilidade, diante a sociedade.

Junto com os ventos de mudança e inovações que vinham da Europa, chegam também os ecos das lutas femininas, que projetam novas perspectivas para as mulheres brasileiras como, por exemplo, o cuidado com a aparência, com a saúde e com maior presença na vida social das cidades. Obviamente, essa mudança foi lenta e mais significativa para as mulheres das camadas mais ricas da sociedade, visto que tinham maior acesso às novidades do continente europeu. Nesse sentido, é possível afirmar que a presença da mulher no mundo do esporte representa, ao mesmo tempo, ameaça e complementaridade: ameaça porque chama para si a atenção de homens e mulheres, dentro de um universo construído e dominado por valores masculinos e porque põe em perigo algumas características tidas como constitutivas da sua feminilidade. Complementaridade porque parceira do homem em atitudes e hábitos sociais, cujo exercício simboliza um modo moderno e civilizado de ser. (GOELLNER, 1998, 51).

Uma possível explicação para o surgimento de publicações em torno do descritor gênero seria a necessidade de reorganização das aulas de Educação Física, deixando de separar meninos de meninas, promovendo aulas mistas como sugerido no Parâmetros Curriculares Nacional de 1998 no capítulo titulado “ Orientação Sexual” onde aparece na página 42 a seguinte orientação: “As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias.”

Como informado na metodologia utilizamos um software – NVivo 11 -- desenvolvido para análise de dados qualitativos. Através deste, nos aproximamos um pouco mais dos artigos selecionados na tentativa de uma melhor compreensão dos mesmos.

Imagem 1



Ao utilizarmos o software que auxilia em análises qualitativas de conteúdo definimos alguns critérios para assim nortear a pesquisa de palavras que mais apareciam nos documentos. O primeiro foi quais eram as 100 palavras que mais apareciam nos textos com no mínimo 5 letras, obtendo isso optamos por excluir palavras que eram irrelevantes a pesquisa. Palavras como: também, entre, portanto, isso etc. A partir dessa delimitação, chegamos a imagem acima – imagem 1 -, que segundo o software utilizado recebe o nome de nuvem de palavras.

O segundo passo foi fazer uma primeira organização dessas palavras separando-as em blocos categoriais, sendo eles, conteúdos da educação física, sujeitos da pesquisa, condições para aceitação das diferenças

As palavras que mais aparecem são educação e física. Essas palavras são encontradas conectadas a outras como educação inclusiva, educação escolar, educação para todos, educação do corpo, educação especial. A palavra física encontrasse relacionada a atividade física, deficiência física, dificuldade física, barreira física entre outros. Mas a predominância maior dessas duas palavras é junta, elas encontram-se conectadas formando assim a denominação mais usual ao nosso campo de conhecimento: “Educação Física”.

A inclusão faz parte do bloco que definimos como condição para aceitação das diferenças, assim como a acessibilidade, a integração. Segundo o Coletivo de Autores, (2009) a Educação Física é uma prática pedagógica, no ambiente escolar se desenvolve tematizando atividades corporais como a ginástica, a dança, o esporte, o jogo a luta. A Educação Física configura-se na área do conhecimento que trabalha com a cultura corporal, com um conteúdo de grande importância na escola, pode contribuir com o debate da diferença. Para a aceitação das diferenças a educação física vem trabalhando pelo viés da inclusão, da acessibilidade nas aulas.

Os conteúdos da Educação Física que mais aparecem no software utilizado para colaborar com a pesquisa são: esporte, desporto, jogos, brincadeiras e exercício físico. Estes conhecimentos estão presentes também na história da educação física no Brasil e em muitos momentos foram protagonistas da prática e do ensino desta disciplina. A sistematização do exercício físico enquanto prática de educação física surge no Brasil no início do século XIX, com o período higienista no qual o objetivo era o fortalecimento da raça e a construção de uma sociedade mais produtiva economicamente.

A expressão máxima desta sistematização surge com os métodos ginásticos francêss, sueco dentre outros, contribuindo com um projeto de sociedade que objetivava a higienização da raça assim como no aumento da resistência dos trabalhadores, pois neste período não havia uma consciência tanto coletiva quanto individual sobre as questões mínimas de prevenção de doenças, principalmente as de fácil contágio (LOVISOLO, 2002).

O próximo momento da Educação Física, com o fim da Segunda Guerra Mundial que coincide com o fim da Era Vargas, continua tendo o objetivo de disciplinarização do corpo a partir de exercícios físicos, porém neste momento a prática em destaque é o esporte, cumprindo uma agenda importante para o período militar no Brasil. Em um primeiro momento esta valorização das questões biológicas da prática de exercícios físicos assim como do esporte sai dos quartéis militares e compões o currículo da disciplina de educação física no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Com a abertura política e o fim do período militar a Educação Física passa por novas interpretações e renovação sobre seus conhecimentos e especificidades. Dentre as tentativas de romper com os conteúdos que se comprometesse somente a formação de um corpo forte e saudável ou com formação de atletas, a que se destaca foi o movimento da Psicomotricidade com variantes como a “Psicocinética” de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem.

A Psicomotricidade não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Neste contexto outros conteúdos são valorizados e novas concepções de educação física escolar surgem nesse cenário, daí então os

conteúdos de jogos e brincadeiras entra no currículo enquanto conhecimentos elaborados na evolução da humanidade, por perspectivas humanistas, materialistas e pedagógicas da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.38).

Dando continuidade a descrição dos blocos definidos acima, falaremos agora sobre os sujeitos da pesquisa, falando da categoria gênero. O gênero nos trabalhos encontra-se relacionados aos sujeitos da pesquisa identificados em palavras como: professor, professora, alunas, meninos, meninas.

Nas décadas de 80 e 70 os movimentos renovadores da Educação Física entram em cena com discursos "humanista que se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas" (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.40). Nesse momento o debate sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física passa a ser considerada na formação dos sujeitos encontrando espaço naquelas abordagens teóricas metodológicas que partem da perspectiva crítica do conhecimento

O debate sobre a identidade de gênero entra no cenário acadêmico enquanto categoria de análise nos Estados Unidos pelas feministas americanas nas décadas de 1960 e no Brasil nos anos 1980 assim como o debate das diferenças que inclui etnias, raça, sexualidade dentre outras que também apareceu neste trabalho. Este debate é de extrema importância na escola, pois os desdobramentos sobre a ausência deste são cruéis para os estudantes assim como para a formação de sujeitos emancipados e críticos.

No início dos estudos sobre gênero a palavra estava diretamente relacionada com as questões da mulher e sua representação na sociedade, no combate a opressão masculina e na luta por direitos igualitários principalmente na relacionado com os meios de produção. Porém hoje sabemos que não existem apenas as identidades de gênero femininas e masculinas, mas toda uma diversidade que está relacionada com a sociedade a característica da sociedade moderna e com a construção histórica, social e cultural de cada sujeito.

Scott (1999) uma das principais estudiosas da categoria de gênero vem nos dizer estas relações de construção histórica, social e cultural da identidade de gênero expõe uma relação de poder presente na sociedade "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1999, p. 14).

Portanto, por ser um elemento que constitui homens e mulheres na sua humanidade e sua identidade, este conhecimento deve estar presente na escola e nas disciplinas enquanto tema que atravesse todos os conteúdos. As aulas de Educação Física foram por muito tempo um

exemplo de segregação de meninos e meninas, porém, com o movimento renovador da Educação Física este tema tem transitado nas orientações curriculares em todo o país e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2004) enquanto temas transversais.

Falar sobre gênero nas aulas de Educação Física é contribuir para a formação de sujeitos que saibam respeitar e valorizar as diferenças existenciais que nos identifica. Porém, muito ainda há de ser feito. Os dados sobre a violência praticada contra mulheres e as disparidades de igualdade de direitos ainda são muito expressivos (BRASIL, 2014). Portanto importa-se abrir o debate sobre as relações de gênero na escola a fim de mudar essa triste realidade a partir dos conhecimentos da cultura corporal. O Gênero expõe as diferenças naturalizadas, os padrões, as desigualdades binárias de seres a históricos.

2.3. ANÁLISES DE TEXTOS SOBRE INCLUSÃO E GÊNERO

Para apreendermos os conceitos que os autores trazem sobre os descritores nos artigos organizamos quadros de análises para os descritores inclusão e gênero. Para formulação destes quadros estabelecemos categorias temáticas, subtemas e quando necessárias subcategorias retirando dos textos trechos que permitiram uma análise mais clara do que os autores trazem sobre os conceitos. Para o descritor inclusão foi organizado 06 quadros para a análise.

Quadro 10 - Inclusão como direito social

PRINCÍPIO ORIENTADOR OU CONDIÇÃO PARA VIABILIZAR A ACEITAÇÃO DE DIFERENÇA			
CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR INCLUSÃO			
Categoria temática	Subtema	Subcategorias	Unidades de Texto
Inclusão como direito social	Legalização da inclusão no campo da educação	Direito de acesso à escola	<p>“A inclusão de pessoas com deficiência e alunos sem deficiência surge legalmente no Brasil em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases LDBEN 9394/96, mas foi por meio do movimento educação para Todos que este movimento teve início. Em 1945 os países que fundaram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) afirmaram a necessidade do acesso pleno à educação ser assegurado enquanto um direito humano, previsto no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 2010a).” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.88)</p> <p>[...]</p> <p>Nos últimos anos, novas idéias e intenções atingem a educação brasileira, em especial, os setores ligados à educação de pessoas com deficiência. Afinal, anuncia-se, é chegado o momento da inclusão escolar destas pessoas em salas e escolas regulares! A perspectiva da inclusão é ampla e abrange, em tese, todos os excluídos dos processos educacionais escolares, em especial, negros e mulheres. Nosso foco de análise, entretanto, privilegia as pessoas com deficiência que, historicamente segregadas em salas e escolas especialmente construídas para seu atendimento, parecem ter, agora, a possibilidade de serem inclusas em espaços pedagógicos não segregadores e de poderem conviver e aprender com alunos ditos normais. Como importante ponto</p>

		<p>de reflexão sobre estas possibilidades colocam-se as atuais políticas públicas educacionais brasileiras. Afinal, em nosso país, a inclusão é decretada por lei, na esteira de documentos e propostas internacionais que perspectivavam uma educação para todos.” (OLIVEIRA, 2002, p.32)</p> <p>“Quando falamos de inclusão, faz-se necessário pensar em ambientes acessíveis. O movimento da acessibilidade ganha força a partir de 1981 quando as Nações Unidas declararam o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. O Programa da Ação Mundial para Pessoas Portadoras de deficiência foi aprovado em 03 de dezembro de 1982, pela Resolução 37/52 da Assembleia Geral das Nações Unidas, que ressalta o direito das pessoas com deficiência de desfrutarem das melhorias das condições de vidas resultantes do desenvolvimento econômico e social com igualdade como os demais cidadãos (DURAN; PRADO, 2006).” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.89) -</p>
	Direito aprendizagem	<p>“Proclama-se o direito fundamental à educação, a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem conforme as particularidades de cada educando e de modo a atender a diversidade características e necessidades. No caso daqueles que têm necessidades educativas especiais, proclama-se que “devem ter acesso às escolas regulares, que elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 2010c). (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.88)</p> <p>“Tal necessidade apóia-se em uma legislação atual e vigente que prediz que as crianças com necessidades especiais devem estar preferencialmente incluídas na escola regular (BRASIL, 1996). Também a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994 que se apóia na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 explicita a compreensão de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de qualquer condição, bem como incluir crianças com necessidades educacionais especiais e superdotadas, crianças de rua e que trabalham. Ainda enfatiza que a escola tem de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências severas (KASSAR, 2005).” (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2007, p.106)</p>

O descritor de inclusão encontra-se na temática “Princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação de diferenças” como aparece no quadro de 10. Definimos como categoria temática neste quadro a inclusão como um direito social, considerando que os autores identificaram que a inclusão é um direito garantido por lei, sendo assim ramificada para duas subcategorias: direito de acesso à escola e direito a aprendizagem.

Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) trazem em seu trabalho que a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1945 que afirmou que é um direito humano acesso pleno a educação iniciasse um movimento de inclusão

educacional e que no Brasil a partir do movimento Educação para Todos surge a Lei de Diretrizes e Bases LDBEN 9394/96, a inclusão é legalizada

Oliveira 2002 aponta que novas ideias que surgiram no campo educacional brasileiro, é a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, considerando que estes sempre foram segregados em espaços “especiais” e então passam a poder conviver, aprender no mesmo espaço com as pessoas sem deficiências a autora ainda nos chama atenção que não só apenas os deficientes, mas essa inclusão inclui negros e mulheres também, indivíduos que foram historicamente excluídos do sistema escolar.

Ainda segundo Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) ambientes acessíveis são necessários para a inclusão de deficientes físicos e passa também a ser um direito após a aprovação do Programa da Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiências em 1982.

O Programa da Ação Mundial para Pessoas Portadoras de deficiência foi aprovado em 03 de dezembro de 1982, pela Resolução 37/52 da Assembleia Geral das Nações Unidas, que ressalta o direito das pessoas com deficiência de desfrutarem das melhorias das condições de vidas resultantes do desenvolvimento econômico e social com igualdade como os demais cidadãos (DURAN; PRADO, 2006).” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.89).

Identificamos também que os autores se preocupam em debater sobre direito a aprendizagem que vai além do direito de egresso nas escolas regulares. No processo de aprendizagem é necessário considerar as particularidades apresentadas por cada indivíduo, sendo elas de aprendizagem, de classe social, de deficiências (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011)

Quadro11- Inclusão requer nova organização do trabalho pedagógico

CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR INCLUSÃO

Categoria temática	Subtema	Subcategorias	Unidades de Texto
<p>Inclusão como princípio requer nova organização do trabalho pedagógico</p>	<p>Organização do trabalho pedagógico numa perspectiva macro (Organização da escola como um todo)</p>	<p>Demandas para participação da comunidade escolar</p>	<p>Dessa forma, entendemos que, para que possamos sustentar o exercício democrático, necessitamos visualizar uma prática de ensino que mobilize o sujeito a pensar, a descobrir e a criar. Se a escola é um espaço de democratização para formar sujeitos na dimensão do romper os muros que o isolam da comunidade, faz-se necessário aprimorar as reflexões pedagógicas e sociais, no sentido de possibilitar a autonomia escolar, o que na atualidade não ocorre. Para tanto, devemos criar espaços participativos de dimensão política e pedagógica, o que constitui fundamento sólido para uma ação educativa. Na escola, mais especificamente na educação física, parece-nos que há necessidade de resignificá-la como meio de consolidação para uma aprendizagem de todos e para todos, revendo posturas e atitudes. Dispor de mecanismos que valorizem o contexto diário dos indivíduos, também fora da escola, com suas histórias, crenças, valores e o embate com as transformações que a convivência pode desfrutar, é necessário, de alguma forma, na educação física. Então, a articulação aqui concebida depende também de diálogo com as leituras e atividades pessoais, interpessoais, intrapessoais, políticas, religiosas, comunitárias, entre outras.” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p.46 e 47)</p>
		<p>Demandas para a formação inicial e continuada</p>	<p>“Conforme Falkenbach (2003) será a atitude do professor que poderá auxiliar na aprendizagem da inclusão pelos colegas do grupo também.” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.97)</p> <p>“ (...) a temática da inclusão em conjunto com as reflexões da didática da educação física permitem exercitar uma ação pedagógica inovadora nas aulas da educação física escolar. Trata-se de avançar em aspectos históricos da prática pedagógica da educação física, cuja trajetória destaca restritos envolvimento didáticos com a temática da inclusão, fator que expõe carências na discussão e diálogos acerca de possibilidades nessa linha.” (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2007, p.104)</p>
		<p>Demandas para relação escola e universidade</p>	<p>“Não negamos a importância histórica da educação física e dos esportes adaptados para os PNEs, apenas entendemos que ela precisa ser superada para que alcancemos o novo, o paradigma da inclusão.</p> <p>Em relação aos conhecimentos e estudos da área de educação física adaptada ou especial, concordamos com Freitas e Cidade (1997): deveriam deixar os muros da universidade e se moverem para as escolas públicas, onde estão os maiores problemas, tanto profissionais como sociais. Essas autoras constataram a falta de informação sobre a deficiência dentro das escolas, as dificuldades dos professores em participarem de cursos nesta área e ainda a pouca disponibilidade de eventos que propiciassem a formação dos profissionais voltados para essa temática.” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 39).</p>

		Demandas para a infraestrutura	<p>“A acessibilidade para alunos com deficiências nas escolas é sempre um ponto frágil. Estudos demonstram que as escolas começam a preocupar em relação em direção à inclusão e à acessibilidade quando os alunos com deficiências quando estes começam a ingressar no ambiente escolar (FALKENBACH et al., 2008a; FALKENBACH et al., 2008b, FALKENBACH et al., 2008c; SANTOS; FALKENBACH, 2008). Tal postura denuncia o despreparo e a falta de organização prévia no sentido pedagógico e estrutural. ” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.92)</p> <p>“Segundo Duran e Prado (2006), as condições de acesso se aplicam a todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, modalidades ou etapas, públicos ou privados. A acessibilidade deve ser garantida a todos os ambientes da escola, salas de aulas, laboratórios de informática, salas de aulas práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, enfim todo o ambiente escolar. Para o deficiente visual deverá haver a sinalização e a comunicação abrangente em todos os prédios, com letras em Braille e também com símbolos para facilitar a compreensão de todos. Para os alunos com deficiência visual deverá haver o piso tátil de alerta junto a escadas, rampas e ao mobiliário quando esses apresentarem obstáculos e saliências. As portas deverão ser de cores contrastantes com o piso e as paredes. Os pilares deverão ser isolados em locais de pouco fluxo de pessoas. Os sanitários acessíveis por pavimento devem possuir barras de apoio e lavatório no mesmo ambiente. As escolas devem disponibilizar mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajuda técnica que permitam o acesso para as atividades escolares. O transporte coletivo também deve estar acessível a todos para que possa incluir e prestar serviço às pessoas com necessidades especiais. .” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.93)</p>
--	--	--------------------------------	---

Os autores apontam que é necessária uma nova organização do trabalho pedagógico, é preciso ambientes novos e criativos, com novas formas de ensinar para conseguir incluir todos. Costa e Souza (2004) trazem em seu estudo a necessidade de repensar o sistema educacional brasileiro, cessar com a forma que a escola é organizada, buscando novos princípios filosóficos, considerando as que todos são diferentes respeitando e compreendendo os limites e possibilidades de cada um repensando o tempo e o espaço da escola, conteúdos e suas flexibilizações e aprender a lidar com o singular e o diferente.

Para entendermos melhor o que os autores querem dizer com a necessidade de uma nova roupagem para a organização do trabalho pedagógico criamos o quadro 9 com a subtema Organização do trabalho pedagógico numa perspectiva macro (organização da escola como um todo) e esta foi fragmentada em quatro subcategorias para melhor apreender o tema, sendo elas: 1) demandas para participação da comunidade escolar; 2) demandas para a formação inicial e continuada; 3) demandas para relação escola e universidade e 4) demandas para a infraestrutura.

Analisando a subcategoria 1, Rodrigues, Lima, Duarte e Tavares (2004) em seu estudo faz uma reflexão sobre o exercício de democracia e cidadania pensando quais mecanismos podem ser utilizados para reduzir os processos de preconceitos existentes, entendem que através

da sensibilização da sociedade em relação a diversidade isso pode ser concretizado, e a escola pode assumir esse papel mobilizando os sujeitos na prática de ensino fazendo pensar, descobrir e criar. Os autores afirmam que a escola sendo ela um espaço de democratização pode romper com os muros que a separam da comunidade, aprimorando suas práticas de reflexões pedagógicas e sociais. Em específico na Educação Física é preciso ressignificar posturas e atitudes, valorizando o que acontece dentro e fora da escola com cada indivíduo. “ Então, a articulação aqui concebida depende também de diálogo com as leituras e atividades pessoais, interpessoais, intrapessoais, políticas, religiosas, comunitárias, entre outras. ” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p.46 e 47) ”

Dando continuidade à análise do quadro 11 a subcategoria 2, Demandas para a formação inicial e continuada. O enfoque é na importância do papel do professor na inclusão no que diz respeito a aprendizagem, considerando que o professor pode mediar a relação do estudante com deficiência com os demais o que facilita e colabora com o desenvolvimento do deficiente. Falkenbach, Drexler, Werle (2007) em seu estudo que para avançar, auxiliar no processo de inclusão é preciso de formação.

Na subcategoria 3, Costa e Souza apresentam a necessidade do conhecimento que é produzido na universidade chegar de fato a escola. Concordam que a Educação Física de fato colaborou através dos esportes adaptados com a integração de pessoas com deficiência, mas que já existe uma necessidade de avançar e superar o paradigma da inclusão, e um caminho para esse avanço seria que o conhecimento e estudos produzidos na universidade chegassem onde estão os maiores problemas profissionais e sociais, as escolas públicas. Os autores apontam ainda outros problemas. “[...] constataram a falta de informação sobre a deficiência dentro das escolas, as dificuldades dos professores em participarem de cursos nesta área e ainda a pouca disponibilidade de eventos que propiciassem a formação dos profissionais voltados para essa temática.”. (COSTA; SOUSA, 2004, p. 39).

E por último, a subcategoria 4 traz as demandas relacionadas a infraestrutura no processo de inclusão. Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) relatam a fragilidade das estruturas físicas escolares para receber estudantes com deficiência, que estas só se tornam uma preocupação quando recebe um estudante deficiente, “ Tal postura denuncia o despreparo e a falta de organização prévia no sentido pedagógico e estrutural. ” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.92) para a inclusão a acessibilidade deve é imprescindível em todos os espaços da escola desde de o transporte escolar até o mobiliário. Dentro dos processos de inclusão escolar aparecem algumas contradições. No quadro 12 apresentaremos o que os autores dos trabalhos selecionados

Quadro 12 – Contradições do processo de inclusão

CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR INCLUSÃO

Categoria temática	Subtema	Subcategorias	Unidades de Texto
Condições do processo de inclusão	Condições do processo de inclusão escolar	Interesses político-econômicos do capitalismo	<p>“Ao longo deste período, nos países centrais do capitalismo, desenvolveram se diversificadas estratégias de inclusão, conforme podemos comprovar nos relatos de Stainback e Stainback (1996) e Baptista (2001). Os autores permitem que compreendamos que as buscas e tentativas de constituição de um sistema escolar inclusivo existem, nos Estados Unidos e na Europa, desde a década de 1970. Em outras palavras, as experiências de inclusão de alunos com deficiências em salas e escolas regulares nestes países já permitem uma maior compreensão dos pressupostos e princípios necessários às possibilidades inclusivas, bem como nos permite questionar o caso do Brasil, uma vez que, sem experiência acumulada, a inclusão por decreto pode constituir-se tão somente como discurso vazio ou, ainda, camuflador dos conflitos e interesses que envolvem a questão.” (OLIVEIRA, 2002, p.32)</p> <p>“Santos (1997) prossegue afirmando que ainda há muito a ser discutido/esclarecido a respeito das diferentes conotações que a inclusão pode assumir em diferentes cenários. No cenário educacional brasileiro, foco do nosso interesse, ainda persistem a confusão, a perplexidade e a insegurança dos profissionais da educação quando se discute a temática, seja no viés das teorias, seja no viés da intervenção. Problemática histórica, a educação institucional de pessoas deficientes nos últimos 50 anos, apesar de avanços significativos, não chega a perspectivar uma inclusão social plena. O que quer dizer que a pessoa deficiente ainda não é pensada na sua dimensão cidadã, como pessoa detentora de direitos sociais como também de participação política e acesso aos bens culturais, sejam eles simbólicos, sejam eles instrumentais.” (OLIVEIRA, 2002, p.33)</p> <p>“Inicialmente tem importância compreendermos que a perspectiva neoliberal trabalha com a redefinição da teoria do capital humano, ante as novas demandas e necessidades do capitalismo, com a tese da sociedade do conhecimento. É neste contexto que podemos entender que essa redefinição direciona e traz implicações para as atuais políticas públicas educacionais no Brasil. Qualidade total, autonomia, flexibilidade surgem, pois, como conceitos centrais do escopo das intenções neoliberais, anunciadoras das garantias de direitos humanos, reclamados há mais de 50 anos, quando, na verdade, reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização (Frigotto, 1995, p. 78), que urge entendermos.” (OLIVEIRA, 2002, p.33) “A inclusão socioeducacional de pessoas portadoras de deficiência requer esforços coletivos e sistemáticos no intuito de disseminação de um corpo de conhecimento que possa contribuir com a inserção real do cidadão portador de deficiência no contexto cultural, econômico, educacional, político e social.” (OLIVEIRA, 2002, p.37)</p> <p>“A educação escolar para a pessoa deficiente traz, portanto, as marcas das intenções dos donos do capital internacional que perspectivam tornar todos produtivos, otimizando também a dimensão do consumo, abaixando o ônus para o Estado, porém, contraditoriamente, sob a promessa de melhoria da qualidade de vida e do bem-estar social.” (OLIVEIRA, 2002, p.40)</p>
		Integração x inclusão	<p>“No nosso entendimento, na educação física e no esporte adaptado não percebemos ações ou práticas que levassem as pessoas portadoras de deficiência a desenvolverem suas atividades entre pessoas que não fossem deficientes. O objetivo é de integrar socialmente, mas o caráter é segregacionista.” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 37).</p>
		Educação física e integração via esporte de alto rendimento	<p>“Sabemos que a educação física pouco caminhou em direção ao princípio da inclusão. Encontramos poucos estudos voltados para as discussões que envolvem a temática da educação física inclusiva, principalmente tendo como eixo a perspectiva escolar. O que na integração foi diferente para a educação física, que chegou a levar seus praticantes ao mais alto grau de capacidade e performance através das Paraolimpíadas, como já mencionamos anteriormente. E é também por isso que afirmamos que a educação física, na integração, conseguiu enxergar a potencialidade, valorizar a diferença, superar a visão de corpo imperfeito, mutilado, ineficaz, adaptando os esportes e as atividades físicas para que os PNEs pudessem praticá-los, mas concordamos com Carmo (2002) que a educação física não está preparada para tratar o uno e o diverso simultaneamente, conforme aponta</p>

			o paradigma da inclusão, seus conteúdos estão parados no tempo, o que lhe obriga a recorrer às adaptações.” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 38).
--	--	--	--

Dentro do subtema “Contradições do processo de inclusão escolar” determinamos como subcategoria os “os interesses político-econômicos do capitalismo”. Segundo Libâneo (2012), a escola tem duplo papel na sociedade. Têm a escola do conhecimento, que é para os ricos e a escola de acolhimento social que é para os pobres que fortalece e mantém as desigualdades sociais. O autor pontua que essa dualidade da escola e suas implicações estão ligadas a políticas neoliberais presentes em reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos de 1980 e consecutivamente a eventos que foram convocadas, organizadas e financiadas pelo Banco Mundial (BM), como a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 onde foi publicado o documento Declaração Mundial da conferência de Jomtien. No ano de 1993 sai o primeiro documento oficial no Brasil resultado da conferência, que foi o Plano Decenal de Educação para todos, elaborado no Governo Itamar Franco e utilizado até o ano de 2010 para orientar as políticas e diretrizes da educação dos governos seguintes como a:

“universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei no 9.394/96), entre outras.” (LIBÂNEO, 2012 p.15)

O que foi proposto na conferência e logo reafirmado nos documentos produzidos no Brasil a partir dela, era uma educação para todos, gratuita, de qualidade. Os objetivos da escola, e suas funções deveriam estar pautados no atendimento satisfatório básico nas necessidades de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.

Mas conforme Libâneo (2012) analisa os impactos não foram tão positivos como era de se esperar, o engessamento causado por esses documentos causou prejuízos nos planos de educação do país, afetando políticas de financiamento e também a organização das escolas, formação de professores, currículos entre outros. De acordo com Libâneo (2012), a escola de acolhimento teve origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos

No campo acadêmico da Educação Física o debate em torno das diferenças tenta romper com a forma que ela sempre trabalhou (e ainda trabalham) na escola, baseado em fundamentos biológicos (VILARINHO NETO, 2012; PINA, 2008). A junção de autores que criticaram esse modelo ficou conhecido como “*movimento renovador da Educação Física*”.

Neste período, alguns autores da Educação Física passaram a observar e criticar de que forma esta área estava sendo tratada na escola, e a partir disto, novas perspectivas emergiram repensando a Educação Física. A maioria das críticas era sobre a forma com que os alunos eram excluídos das aulas, separados pelos aptos e não aptos, fisicamente falando.

Essas novas discussões, e preocupações com a forma que a Educação Física enxerga a realidade traz debates acerca da inclusão, que para PINA (2009) e SAVIANI (2007) se deu a partir da observação dos processos de exclusão gerados pelo modo de produção capitalista. Ou seja, a inclusão surge como uma tentativa de superação da exclusão, adaptando a sociedade para entender que todos são diferentes e que as diferenças devem ser respeitadas, e também para atender as necessidades do modo de produção da existência humana.

Oliveira (2002) em seus estudos vem tratar do mesmo assunto, refletindo sobre o discurso vazio da inclusão, analisando o real interesse da inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Nos traz que no Brasil as Políticas Públicas estão sem coerência com a realidade, aparecem como um discurso para causar bem-estar social, camuflando os interesses da inclusão. Oliveira (2002) segue reconhecendo que já no Brasil já houve um avanço significativo em torno da inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar, que a inclusão ainda não é plena, ainda é preciso reconhecer a pessoa com deficiência em uma dimensão cidadã, com direitos sociais, bens culturais.

O neoliberalismo aparece como linha política das políticas públicas de inclusão, onde a educação deve contribuir para o processo econômico-produtivo para uma nova redefinição de capital humano que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho. De acordo com Saviani (2007) a produção de capital humano a partir da educação é individual, cada um deve lutar por conta própria para garantir um emprego, o campo educacional se amplia nesse sentido, mas isso não assegura ao indivíduo sua entrada no mercado de trabalho. A partir daí começa um processo de exclusão.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2007, p.428).

A autora fala que as intenções neoliberais trazidas em seu escopo como qualidade total, autonomia, flexibilidade aparecem como garantias que já eram reclamadas a mais de 50 anos que acabaram por renovar a exclusão. Segundo a autora a educação voltada para as pessoas com deficiência é mais uma manobra do sistema capitalista para cada vez mais tornar mais pessoas produtivas para fortalecimento do seu sistema com a promessa de melhoria da qualidade de vida e bem-estar social.

Entre as contradições existentes nos processos de inclusão aparece a questão da integração. Os autores Almeida e Marinho (2009) apud Guijarro (2005) apontam as diferenças entre inclusão e integração.

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (Almeida e Marinho, 2009, p.26 Apud Guijarro, 2005).

Costa e Souza (2004) apresentam em seu estudo que a Educação Física pouco colaborou para a inclusão nem na prática e nem em estudos voltados para a inclusão escolar, já a integração proporcionou a pessoas com deficiências conquistas como a seleção para participar de Paraolimpíada. Os autores afirmam que a Educação Física conseguiu através da integração esportiva, “ enxergar a potencialidade, valorizar a diferença, superar a visão de corpo imperfeito, mutilado, ineficaz, adaptando os esportes e as atividades físicas para que os PNEs pudessem praticá-los” (COSTA; SOUSA, 2004, p. 38). Mas quando se fala em inclusão ainda não está preparada para superar este paradigma.

Quadro13 - Contribuições das práticas de inclusão

PRINCÍPIO ORIENTADOR OU CONDIÇÃO PARA VIABILIZAR A ACEITAÇÃO DE DIFERENÇA	
CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR INCLUSÃO	
Categoria temática	Unidades de Texto
Contribuições das práticas de inclusão	<p>“A escola inclusiva, ainda para Mantoan (1997), propõe um modo de se constituir o sistema educacional, no qual se consideram as necessidades de todos os alunos estruturadas em virtude dessas necessidades. A autora comenta que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apóia professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, para que a escola efetue seu objetivo. ” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p.46)</p> <p>-</p> <p>“Neste sentido, o processo de inclusão contribui para a aquisição de novos conhecimentos não só por parte da aluna com deficiência visual, mas também de seus colegas, professores e funcionários da escola. A amizade e o carinho que todos apresentam com a aluna fazem com que ela se sinta bem no ambiente escolar, acolhida e participante da turma e da escola como um todo.” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.99)</p> <p>“A prática educativa favorece a ação relacional entre as crianças, do vivenciamento motriz com diversos modelos, do exercício de comportamentos diferenciados em acordo com o momento da aula, que requer ora maior concentração e projeção, ora escuta e verbalização, como também a expressividade por intermédio do jogo e do exercício. ” (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2007, p.108)</p> <p>“ (...) a didática da educação física pode fazer avanços ao refletir possibilidades na ação de inclusão escolar. Buscar alternativas pedagógicas e referenciais teóricos para entender o processo da inclusão nas aulas de educação física na escola permite sintetizar alguns aspectos dessa experiência pedagógica. ” (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2007, p.115)</p> <p>“O professor é visto como o mediador, facilitador entre o que a criança já sabe e o que ela</p>

<p>possa vir a saber. Para que essa mediação ocorra é importante que ele conheça o nível de desenvolvimento real do seu aluno, que é ponto de partida para atingir novos níveis de desenvolvimento. Tal referencial é de suma importância em se tratando da inclusão e da acessibilidade de alunos com deficiência visual na escola. Desta forma o ambiente escolar age sobre a criança possibilitando-lhe aprendizados e condições para sua interação e diálogo. Nesse caso o ambiente escolar é um elemento potencializador da aquisição da cultura da criança e de suas relações interpessoais. Para Vygotsky um ensino com qualidade é aquele que adianta ao desenvolvimento.” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011, p.96)</p>

No quadro 13 organizamos as unidades de texto em que os autores apresentam as contribuições das práticas de inclusão dentre elas estão um sistema educacional estruturado em cima das necessidades dos estudantes, importante papel da didática e do professor nesse processo.

Rodrigues, Lima, Duarte e Tavares (2004) considera a inclusão mais importante que a integração, pois a inclusão tem como ideia primordial não deixar ninguém de fora do ensino regular desde criança. Essa inserção quando criança ainda proporciona um melhor desenvolvimento da criança. A inclusão de pessoas com deficiência proporciona mudanças positivas não somente a elas, mas também em outros alunos sem deficiência, professores, técnicos administrativos, a escola como um todo.

O professor deve atuar como um mediador segundo os autores Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) entre o que a criança sabe e possa passar, a saber, isso ocorreria se o professor se atentar ao nível de desenvolvimento da criança sendo o ponto de partida para conseguir avançar no processo de aprendizagem.

No que se refere a didática Falkenbach, Drexler e Werle (2007) cita que a didática usada na Educação Física pode contribuir, avançar no processo de inclusão buscando alternativas pedagógicas e referenciais teóricos.

Seguimos agora para o quadro 14 onde será apresentado a relação de inclusão e diferença presente nos artigos selecionados.

Quadro 14 - Relação inclusão e diferença

PRINCÍPIO ORIENTADOR OU CONDIÇÃO PARA VIABILIZAR A ACEITAÇÃO DE DIFERENÇA	
CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR INCLUSÃO	
Categoria temática	Unidades de Texto
Relação inclusão e diferença	<p>O advento da inclusão supõe a exclusão e, no nosso entender, deve produzir situações pelas quais emergem os conflitos das diferenças, para que possamos remodelar diretamente e implicitamente as relações intra e intersubjetivas que se delinearão, preconizando uma nova base para as relações.” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p.50 e 51)</p> <p>“Partindo-se do conceito de diversidade, verificamos que as diferenças se dimensionariam tendo como pano de fundo a estrutura das atividades propostas, pois as diferenças concretas entre os envolvidos seriam percebidas no decorrer da vivência das atividades. Isso poderia sinalizar a dissimulação de relações pautadas na sobreposição de forças. Logicamente, estamos diante de conjecturas que podem ter rumos distintos dos considerados.” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p. 51)</p> <p>As questões referentes às diferenças necessitam ser analisadas, para que possamos refletir que</p>

	<p>não existe um vácuo entre elas, e, sim, um poder assimétrico. Interrogar essa natureza e transcender nossas atitudes exige um posicionamento reformulado em torno das hierarquias e identidades traçadas pela sociedade. É com esse desafio que partimos do mapeamento para desconstruir, a fim de declarar a identidade como unidade na diversidade.” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p. 52)</p> <p>“Superando a visão de que, ao se falar de inclusão, estamos nos referindo apenas às pessoas com necessidades especiais, vemos que estamos defronte as exigências expressas na humanidade, que são o multiculturalismo, as desigualdades sociais, as diferenças pessoais, enfim, a inserção do que é mais humano no humano, a diversidade. É neste sentido que concordamos com Karagiannis et al. (1999), que definem a inclusão ressaltando-a muito mais que um simples modelo de prestar serviços educacionais. Os autores comentam que esse “é um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção” (idem, p. 31).” (RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004, p. 52)</p>
--	--

Nos anos 1970 surge uma inquietação a respeito dos métodos de ensino tradicionais utilizados pela Educação Física, métodos esses baseados em fundamentos médicos e biológicos. A partir de questionamentos e articulações de autores da área sobre esses métodos surge então o “movimento renovador da educação física” conforme afirma Vilarinho Neto (2012, p.42).

Para caracterizar as mudanças ocorridas neste campo acadêmico iniciada nos anos de 1970 e desenvolvidas por aproximadamente 20 anos. Este movimento desencadeou, inicialmente, um processo de questionamento das bases biológicas e médicas que historicamente deram (e dão ainda) sustentação para a Educação Física, especialmente na escola, e a conseqüente forma fragmentada e dualista pela qual a Educação Física vinha educando.

Nos 20 anos seguintes o debate em torno da Educação Física gerou em torno de sua inserção social na política científica nacional, e nas políticas públicas de saúde, educação, lazer e esporte e programas de pós-graduação (VILARINHO NETO, 2012). Ainda segundo Vilarinho Neto (2012) o movimento renovador teve duas frentes, uma direcionada a academia, criando o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte que de início sistematizava sua produção com bases medicas e biológicas, mas com abertura para debates e socialização de conhecimentos das ciências humanas. A outra frente com seu foco voltado para a atuação na escola, questionando a pratica pedagógica que era voltada para a aptidão física.

Resende e Bracht apud Vilarinho Neto (2012) apontam que o principal legado produzido pelo movimento renovador foi entrar em consenso sobre o objeto da Educação Física, “ o principal legado do movimento renovador da Educação Física foi produzir, na discussão pedagógica, certo “consenso” acerca do objeto da Educação Física: a consideração de que o corpo e o movimento são fenômenos histórico-culturais, resultado da atividade humana”.

Segundo Vilarinho Neto (2012), um dos autores que contribuíram significativamente para fundamentar teoricamente a discussão conceitual sobre a diferença no campo da Educação Física foi Valter Bratch. Vilarinho Neto (2012) identificou que esses autores têm abordado o conceito a partir do campo da linguagem, ressaltando os símbolos e os processos comunicativos.

Entendemos a partir da leitura desse autor que a linguagem é determinante da realidade o que produz a diferença. E é no campo da linguagem que se pode combater os preconceitos.

Assim, para Bracht, a possibilidade formativa da diferença está na criação de espaços significativos de diálogo constante e infindável. Tais espaços sociais devem primeiro, afirmar a diferença como uma universalidade e, segundo, lidar com a tensão entre a lógica cognitiva ordeira e a ambivalência/diferença, ambas produzidas no cotidiano dos indivíduos. Os espaços de diálogo permitem potencializar o pensamento individual e, por conseguinte, romper com a estrutura cognitiva moderna. (VILARINHO NETO, 2012, p.70).

Compreender e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos é um fator importante nos processos de inclusão escolar. Rodrigues, Lima, Duarte e Tavares (2004).

A partir de agora apresentaremos também em formato de quadro, as unidades de texto que foram retiradas dos artigos encontrados na temática marcadores de diferença com o descritor gênero. Identificamos dois artigos com o descritor gênero, um deles trata da pluralidade dos corpos, gêneros e sexualidades como “questões consideradas no desenvolvimento de proposições pedagógicas no contexto da escola e fora dela, buscando, sobretudo, o reconhecimento e respeito pela diversidade” (GOELLNER, 2010, p. 71), e o outro artigo nos traz como a disciplina de Educação Física colaborou para produzir comportamentos masculinos e femininos. Antes de iniciar a reflexão das unidades de texto faremos uma breve apresentação das questões de gênero em nossa sociedade.

Em meados dos anos 60 os estudos sobre gênero estavam diretamente relacionados com a representação das mulheres na sociedade, com o combate à opressão masculina e na luta por direitos igualitários, principalmente, relacionados com os meios de produção. O debate sobre as relações de gênero ainda é atual e emergente na sociedade brasileira.

De acordo com Louro (2000) os estudos sobre/de mulheres nascem no seio dos movimentos feministas que ficou conhecido como “ondas” primeiras e segunda onda -- nesse processo houve o movimento sufragista que buscou direitos iguais entre mulheres e homens em relação ao voto. Em termos de Brasil, o voto universal só passou a ser garantido com a Constituição de 1934, mais de quarenta anos após a Proclamação da República. No Brasil o movimento feminista teve sua ascensão na década de 1970, ao lado de outros movimentos sociais como, por exemplo, movimentos populares que reavivaram luta por moradia, por qualidade de vida (água encanada, luz, transporte), pela criação de creches nas fábricas, criação de universidades, movimentos de oposição ao período militar.

Após os anos 1980, houve um crescente dos movimentos pela redemocratização da sociedade brasileira e com isso a segunda onda do feminismo visibilizou a produção intelectual sobre mulheres. Com isso, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e estudos que não

apenas buscavam denunciar as desigualdades sociais e históricas, construídas culturalmente entre mulheres e homens, mas também buscou problematizar a subordinação histórica das mulheres perante homens.

Joan Scott (1990) realizou um estudo localizando o debate de gênero nos aspectos sociais e históricos intitulado de “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica” no qual a autora divide o entendimento sobre gênero em três partes. A primeira maneira de compreensão é que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (Scott, 1990, p.22). Ou seja, inicialmente o gênero fora entendido apenas pela questão biológica assim como pelos símbolos culturais de representações do masculino e do feminino, as figuras religiosas de Eva e Maria, por exemplo. A segunda parte sobre a compreensão do gênero enquanto categoria de análise histórica são os conceitos normativos encontrados na religião, na política, na ciência e na educação e a terceira reflexão que a autora faz é sobre identidade subjetiva relacionada com a construção histórica, com as atividades, organizações e representações sociais (SCOTT, 1999, p. 14).

Para Scott (1990), os estudos sobre gênero foi a primeira forma de identificar as relações de poder, no qual a construção do conceito desnuda a identidade entre o feminino e o masculino elaborada socialmente. Assim explica a autora “ ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, pois que, quando parecem fixadas, elas recebem, apesar de tudo, definições alternativas, negadas ou reprimidas ” (p.19).

Jacob (2013) realizou um estudo sobre as questões de gênero e as relações raciais no currículo da escola e da Educação Física de uma escola municipal da região metropolitana de Goiânia-GO em que identificou que apesar da escola pesquisada ter um projeto permanente sobre as relações raciais, ainda havia inseguranças e falta de conhecimento no trabalho com as questões de gênero tanto na investigação com os professores quanto nas práticas curriculares da escola.

Portanto, gênero diz respeito a todas as formas de construções culturais, sociais e de linguagem que diferenciam os dois tipos de sexo: feminino e masculino. Isto é, são as diferentes formas que o indivíduo pode vivenciar, pode se identificar com o masculino/feminino. Sabemos que o feminino e masculino se distinguem no plano biológico, na questão do corpo físico, no entanto as características de ser homem ou ser mulher se constroem no plano social, mediante construções históricas das relações humanas (JACOB, 2013)

A autora em questão explica ainda que,

A sociedade, no entanto, vem traçando estereótipos do que deve feminino e o que deve ser masculino, não levando em conta a mixagem das diferentes formas existentes de vivências do masculino e/ou feminino. Não é difícil perceber em nosso cotidiano uma menina sendo presenteada com uma boneca e um menino

com um carrinho, ou a cor rosa sendo referência para a primeira e o azul para o segundo. Essa separação é uma verdade produzida culturalmente. Compreender o gênero como uma pluralidade é compreender que este perpassa e se constrói por construções sócio históricas. (JACOB, 2014, p.37)

O tema não tem sido abordado no ensino, porém atualmente ele está sistematizado dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para que pudessem ser abordados na escola de forma orientada. Mesmo assim, ainda são insatisfatórios o tratamento dando ao tema nas aulas tal fato se reflete também com a tema de sexualidade, que são extremamente interligados. Dentro dos PCN's, no capítulo intitulado Orientações Didáticas, há um subitem de nome Diferenças entre meninos e meninas onde se ressaltam as diferenças existentes entre os sexos. O documento expõe ainda que a Educação Física, deve oferecer as mesmas oportunidades de vivência motora entre meninos e meninas. Porém hoje sabemos que não existem apenas as identidades de gênero femininas e masculinas, mas toda uma diversidade humana, especialmente, no campo da sexualidade. De cada sujeito que está relacionado com a sociedade a característica da sociedade moderna e com a construção histórica, social e cultural.

Assim, é importante para a Educação Física realizar o debate sobre as diferenças de gênero, problematizando as que foram construídas socialmente realizando reflexões sobre padrões de beleza e comportamento. Assim como explica Jacob (2013, p.38), “as pessoas são moldadas pela história da sua própria infância, pelas relações do passado e do presente, dentro da família e fora dela. Conceitos cotidianos sobre o feminino e o masculino formulam nossa organização simbólica da vida social”.

Quadro 15 - Reconhecimento da diversidade

MARCADORES DE DIFERENÇA		
CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR GÊNERO		
Categoria temática	Subtema	Unidades de Texto
Reconhecimento	Concepção de corpo	<p>Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 28). (GOELLNER, 2010, p.72 e 73)</p> <p>Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. Em outras palavras: o corpo não é algo que está dado a priori. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. (GOELLNER, 2010, p.73)</p> <p>Com isso estou afirmando que o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer</p>

da diversidade		<p>e de se comportar. Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim, em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações, como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. Educa-se o corpo também no esporte, no lazer e nos projetos sociais. (GOELLNER, 2010, p.74)</p> <p>Essas distinções resultam de construções culturais plurais, pois cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou corpos não desejáveis. Os desejáveis são aqueles que estão adequados às representações que cada cultura elege como sendo assim. Na nossa sociedade seriam, por exemplo, os corpos magros, saudáveis, malhados, heterossexuais e jovens. Já os corpos indesejáveis são inúmeros e, de acordo com o tempo e lugar, multiplicam-se em gordos, feios, andróginos, drogados, velhos, deficientes, flácidos, inaptos, lentos, gays e tantos outros adjetivos que, ao serem nomeados, não expressam apenas uma diferença, mas, sobretudo, uma desigualdade. (GOELLNER, 2010, p.74 e 75)</p>
	Binarismo homem/ mulher	<p>De acordo com a teorização feminista pós-estruturalista, esse binarismo não existe, pois, masculinidade e feminilidade se definem reciprocamente, visto não existir nenhuma essência a priori determinada para uma e outra identidade. Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura, não havendo uma fixidez na sua produção. Do mesmo modo podemos pensar que não existe a categoria homem e a categoria mulher isoladamente. Os sujeitos são homens e mulheres plurais porque são de diferentes etnias, classes sociais, religiões, idades etc. Um homem negro, jovem, atlético, gay e pobre apresenta, em seu corpo, marcas muito distintas, por exemplo, de um homem branco, rico, evangélico, heterossexual e deficiente físico. (GOELLNER, 2010, p.76)</p> <p>Ser homem e ser mulher estava determinado pelo lugar social, e não por suas diferenças anatômicas e biológicas. Somente a partir do século XVIII, com o fortalecimento do discurso medicalizado, é que surge o <i>two sex-model</i>. Assim, acaba-se por definir, de maneira binária, os papéis sociais e, principalmente, heterossexuais, que tanto homens quanto mulheres deveriam ocupar neste novo modelo urbano, capitalista e industrial. (SILVA, 2012, p. 347)</p>
	Concepção de gênero	<p>Por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele. (GOELLNER, 2010, p.75)</p>
	Concepção de sexualidade	<p>Com relação à sexualidade, penso ser importante considerá-la tal como explicita Weeks (1999), como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais. Nesse sentido, o termo orientação sexual é utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, pois significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade. (GOELLNER, 2010, p.76)</p> <p>A sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, desejável e sadio de vivenciá-la. Vale lembrar que uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, ou seja, ser heterossexual, homossexual ou bissexual etc. Essas identidades são culturalmente construídas e, na nossa cultura, referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, que pode ser com</p>

		<p>peças do mesmo sexo, do sexo oposto ou, ainda, com ambos os sexos. (GOELLNER, 2010, p.76)</p>
--	--	--

A autora Goellner (2010) traz em seu estudo concepções de corpo, gênero e sexualidade mostrando o quanto esses marcadores sociais interferem na construção dos sujeitos e faz sugestões de proposições pedagógicas para a escola e fora dela na busca do respeito pela diversidade. A autora afirma que corpo é muito mais que um amontoado de órgãos, que ele é muito mais cultural que biológico, é produto do inter-relacionamento da cultura com a natureza, é resultado de construção social. O corpo é educado e tem seus significados conforme o meio em que está relacionado considerando espaço, tempo, grupos sociais, étnicos e também conjunturas econômicas e em processo contínuo e cada sociedade elabora os corpos desejáveis e não desejáveis conforme sua cultura.

Em relação ao binarismo Silva (2012) aponta que sempre existiu e que a partir do século XVII ganha outra roupagem.

Ser homem e ser mulher estava determinado pelo lugar social, e não por suas diferenças anatômicas e biológicas. Somente a partir do século XVIII, com o fortalecimento do discurso medicalizado, é que surge o *two sex-model*. Assim, acaba-se por definir, de maneira binária, os papéis sociais e, principalmente, heterossexuais, que tanto homens quanto mulheres deveriam ocupar neste novo modelo urbano, capitalista e industrial. (SILVA, 2012, p. 347)

Já a autora Goellner afirma que com base nas teorias feministas pós-estruturalista o binarismo não existe “ pois masculino e feminino se definem reciprocamente, visto não existir nenhuma essência a priori determinada para uma e outra identidade” (GOELLNER, 2010, p.76), os sujeitos são plurais pois se definem em diferentes aspectos, classes sociais, etnias, etc.

Segundo Jesus (2015) para desconstruir o binário masculino/feminino é preciso desconstruir também o binário igualdade/diferença.

Para haver a desconstrução da oposição binário feminino/ masculino é necessário a desconstrução do binário igualdade/diferença. Haja vista que a igualdade não elimina a diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruída essa oposição, será possível não só dizer que os seres humanos nascem iguais, mas diferentes, como também sustentar que a igualdade reside na diferença. (ARAUJO, 2005). As diferenças entre homens e mulheres não pode ser reduzida a categoria macho/ fêmea, pois dessa forma oculta as diferenças no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica (ARAUJO, 2005). Ainda segundo Araújo (2005) existe uma enorme diversidade de identidades de mulheres e homens, que supera essa classificação masculino/feminino. (JESUS, 2015, p. 62).

Seguindo a análise das unidades de texto dos artigos com o descritor gênero a próxima subcategoria estabelecido foi o conceito de gênero segundo Goellner. A autora explica que gênero é a condição em que o indivíduo se identifica como masculino e feminino, é algo que se

dá a partir de construção social e culturalmente e inclui processos que marcam os corpos. Que pode ou não corresponder com o sexo biológico.

A sexualidade é compreendida por Goellner (2010) como a forma com que o indivíduo escolhe viver seus desejos e prazeres sexuais, considerando que eles podem mudar de um dia para o outro. A sexualidade é algo plural onde não existe um único modo correto, uma pessoa ao longo de sua vida pode apresentar não só uma identidade sexual. Há uma necessidade de a Educação Física problematizar os que vêm sendo atribuído como correto, natural ou únicos em relação aos corpos, gêneros e sexualidades para eliminar atitudes e comportamentos de discriminação, exclusão nas práticas corporais e esportivas.

O quadro a seguir nos traz informações sobre de que forma a Educação Física colaborou para a construção do binarismo homem/mulher. Foi estabelecido como categoria temática “ A Educação Física e o binarismo homem/ mulher através dos seus conteúdos” e em mais dois subtemas sendo eles, esporte e ginástica.

Quadro 16 - A Educação Física e o binarismo homem/ mulher através dos seus conteúdos

MARCADORES DE DIFERENÇA		
CATEGORIA DE ANÁLISE - DESCRITOR GÊNERO		
Categoria temática	Subtema	Unidades de Texto
A Educação Física e o binarismo homem/ mulher através dos seus conteúdos	A Educação Física	
	Ginástica	<p>“No que se refere a essa separação, os exercícios físicos para as mulheres deveriam ser adaptados à “natureza” frágil das futuras mães, ou seja, a prescrição de atividades físicas voltadas para o público feminino deveria sempre buscar a construção de um corpo apto à reprodução. Tais fatores acabavam por difundir com muita força a matriz hetero como norma a ser seguida pelos indivíduos” (SILVA, 2012,p.349).</p> <p>“Assim, a ginástica tornava-se, segundo Soares (2006), uma prática fundamental para desenvolver tanto a disciplinarização dos corpos no plano individual (poder disciplinar), como para organizar o corpo social (biopolítica)” (SILVA,2012, p.350).</p>
	Esportes	<p>“ [...] Esporte Moderno que, apesar de ter diferenças significativas em relação aos fundamentos básicos da ginastica, continuava sendo, conforme aponta Soares (2006) uma pedagogia higiênica que visava a um investimento ainda maior na intimidade e no controle biopolítico dos corpos. Esse controle sobre a vida também se evidencia nos aspectos de gênero, pois o Esporte tornou-se algo ainda mais separador, sexista e difusor da heterossexualidade do que a Ginástica” (SILVA,2012, p.350).</p> <p>“O esporte é um espaço estratégico para o estudo das masculinidades e das relações de gênero. O esporte e a masculinidade vinculam-se intimamente nas sociedades ocidentais, desde as Olimpíadas gregas e os tempos romanos até as ordens modernas e pós-modernas de gênero. Culturalmente, o esporte tem sido um terreno onde a masculinidade se comprova, uma ‘escola’ na qual se aprende a valorizar o ‘ser homem’ (manhood) e a desvalorizar o ‘ser mulher’ (womanhood), um espaço cultural onde, muito frequentemente, os meninos e os homens aprendem a se enaltecer desvalorizando os homens fisicamente mais fracos e as mulheres”(SABO, 2002, p.34) (SILVA,2012,p.351).</p> <p>“A desvalorização das mulheres no esporte fica evidente no simples fato de que a maior parte dos meninos e dos homens considera que é superior às mulheres no esporte – seja ou não realidade. Se os esportes frequentemente</p>

	<p>ensinam os meninos a se considerar superiores às mulheres, muitos meninos também aprendem a evitar aquilo que a cultura define como atividades ou características femininas. Ironicamente, uma grande parte da iniciativa de meninos e de homens a se conformarem ao ideal masculino provém nem tanto do desejo de ser viril (macho, manly), mas o medo de ser visto como pouco viril ou como feminino”(SABO, 2002, p.36-37) (SILVA,2012, p.251).</p>
--	---

De acordo com Silva (2012) a Educação Física sempre separou meninos e meninas. “Ter um pênis, testículos ou uma vagina leva automaticamente os indivíduos à prática de certas atividades escolares. A Educação Física participou, e ainda participa, ativamente desse processo, o que produz a separação entre meninas e meninos na esfera cultural” (SILVA, 2012, p. 344).

Segundo o autor, a Educação Física, vem para abarcar as atividades que eram predominantemente masculinas, visto a virilidade, agilidade, forças, dentre outras características que por séculos, são quistas apenas para estes. Quando vamos no surgimento da Educação Física, em meados dos anos 1800 na Alemanha, vimos que os principais objetivos eram a manutenção da saúde, virilidade, força, com a intenção de fazer com que esses homens, servissem a Pátria nas guerras. Sempre tendo os corpos femininos como frágeis, uteis apenas para a maternidade.

Sendo assim, as atividades físicas, ditas femininas eram as de dança e ginástica, pois eram voltadas para a fragilidade do corpo feminino, que futuramente geraria uma criança e, portanto, deveria estar apto para essa gestação. Assim sendo, qualquer atividade de muito contato e ou atividades menos fragilizadas, não eram realizadas. (SILVA, 2012).

Silva fala que a partir de formas de poder que os corpos começaram a ser controlados, para se fundamentar teoricamente sobre isso traz em seu texto estudos do filósofo Michel Foucault que trabalha com os conceitos de biopolítica e biopoder que segundo o autor era um poder sobre os corpos individualizados e também a nível de estado onde este pretendia administrar tanto a vida quando o corpo de toda a população.

Esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. (FOUCAULT, 1998, p. 151-152 apud SILVA, 2012, p.345).

A ginástica, segundo Silva (2012) foi um dos conteúdos da Educação Física que fez parte desta forma administração do corpo sendo ela disciplinadora do corpo individual e também parte da organização do corpo social. Continuando o estudo Silva (2012) afirma que o esporte apesar de seus fundamentos básicos diferente da ginástica, através de sua pedagogia higienista também fez parte desse processo de controle de corpos, e o esporte separou mais ainda meninos de meninas difundindo questões de heterossexualidade. Neste contexto a mulher aparece desvalorizada em comparação aos homens que se consideram superiores

Goellner (2010) em seu estudo chama a atenção quanto essa separação de práticas corporais e esportiva para meninos ou para meninas traz um déficit na construção de identidade deste indivíduo.

Essa “inadequação” pode proporcionar atitudes que limitam a participação de meninos e meninas em atividades que gostariam de vivenciar. A atenção para essa questão é importante, pois, ao não se possibilitar essa participação, reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvem força e meninas de atividades que privilegiem flexibilidade. Habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática e não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos. (GOELLNER, 2010, p.79-80)

Entretanto, as aulas de Educação Física, devem quebrar com esse paradigma sexual e de gênero, proporcionando a mesma oportunidade de aprendizado e vivência a todos seus praticantes.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo selecionar e analisar artigos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e Cadernos de Formação RBCE que estavam voltados para a educação física escolar e tratavam das questões da diferença, verificando de que forma foi feito o debate e se ele contribuiu para o desenvolvimento da Educação Física escolar.

Sem a intenção de encerrar a discussão sobre diferença na produção teórica da Educação Física assim como na práxis pedagógica da mesma obtivemos alguns dados sobre o cenário desta pesquisa. A partir da pesquisa documental de caráter quanti-qualitativa assim como na análise de conteúdo pudemos perceber que apesar da urgência do debate sobre as diferenças na escola ainda é insipiente. A quantidade de produções teóricas que abordam esta temática nos 35 anos que foram estabelecidos para a pesquisa na RBCE e sete anos do Cadernos de Formação RBCE encontramos 17 trabalhos que tratavam da temática da diferença, mas destes somente 10 estavam relacionados à Educação Física escolar.

O levantamento de dados realizado a partir da identificação de descritores nas palavras-chaves e títulos pudemos perceber que o descritor inclusão, vinculado à temática “princípio orientador ou condição para viabilizar a aceitação da diferença” foi o mais encontrado tanto no título quanto nas palavras-chave. O segundo descritor mais encontrado foi gênero, o qual está vinculado à temática “marcadores de diferença”. Não foi localizado nenhum artigo onde a diferença estivesse como objeto conceitual na discussão. Os descritores da pesquisa na RBCE surgem a partir do ano de 2002, com um total de 10 artigos, aumentando as publicações nos anos de 2004 e 2011 com duas publicações em cada ano, já no Cadernos de Formação os dois anos artigos aparecem em 2010. Com os dados obtidos, verificamos que o debate sobre as diferenças nos artigos publicados nos periódicos se deu pelo viés da inclusão escolar.

O volume de artigos encontrados em tantos anos de existência dos periódicos é pequeno diante da urgência da temática para formação de professores. Com isso não estamos afirmando que a temática não vem sendo abordada na escola, porém se isso vem acontecendo não se reflete na produção do conhecimento na área.

4. REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Meninas e meninos jogando futebol. *Verso e Reverso*, São Leopoldo- RS, v. XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.

BAPTISTA, T. J. R.; OTESBELGUE, R. C. MENINA TEM QUE SE TRANSFORMAR EM MENINO PARA JOGAR FUTEBOL? *Kinesis*, v. 31, p. 73-89, 2013

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 4 ed revista e atualizada. Edições 70, Lisboa 2010. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: Secretaria, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.

CARMO, A. A. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 1998.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* v. 25, n. 3, p. 27-42, maio, 2004.

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

DUARTE, L. C.; SANTO, F. R. E. Identidade e Diferença: reflexões a partir do cotidiano das aulas de Educação Física escolar. *Anais do XVI Conbrace, III Conice*. Salvador, Bahia, 2009. GTT. Inclusão e Diferença.

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Didática da educação física e inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* v. 28, n. 2, p. 103-119, janeiro, 2007

FARIA, G. G. G. A celebração da diferença na escola e suas implicações para a produção do sucesso/fracasso escolar. In: *Anais do XV Enabrapso*, Maceió, 2009.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 25, nº 50, p. 315-328 – 2005

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Revista Pensar a Prática*, v.8, n.1, jan. /Jun. 2005a.

JACOB, H, D, L, S. A Questão Etnico-racial e de Gênero no Currículo da Educação Física e da Escola. Trabalho Monográfico de Especialização. FEF-UFG. 2013.

KUNZ, E. (Org.). *Didática da Educação Física 3: futebol*. Ijuí: Unijuí, 2003, v., p. 89-132.
LANDIM, R. A. A.; FERREIRA JUNIOR, G. A. Ressignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a Educação Física escolar. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURO, G. L. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 01. 174p

Metodologia do ensino de educação física / Lino Castellani Filho... [et al.]. -- 2.ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A. P.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* v. 33, n. 1, p. 87-102, janeiro, 2011.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, mai/ago, 2005.

OLIVEIRA, C. B. Inclusão educacional: intenções do projeto em curso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* v. 23, n. 2, p. 31-42, janeiro, 2002.

PINA, L. D. A questão da diferença no quadro histórico da Educação Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes: revista digital*, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr, 2010a.

PINA, L. D. *As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Educação Física Escolar e Inclusão: desafios para uma prática concreta. *Solta a Voz*, Goiânia, v. 17, n. 2, jul/dez, 2006.

RODRIGUES, G. M. *et al.* Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* v. 25, n. 3, p. 43-56, maio, 2004.

SAVIANI, D. Escola e democracia: Polêmicas dos nossos tempos. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FASED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul. /dez. 1995. 20.

VILARINHO NETO, S. A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht. 2012. 117p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

ANEXO 1 - FICHA DE DOCUMENTAÇÃO UTILIZADA NA PESQUISA

1. Ano, volume e página de Publicação:

2. Título do Trabalho:

3. Autor(es):

4 Instituição de Origem:

5. Localização dos termos da pesquisa: * Título () Diferença () diversidade () desigualdade () gênero () meninas () meninos () deficiências () etnia/raça () inclusão () integração () igualdade () equidade () bullying * Termos indexados/Palavras-chave () Diferença () diversidade () desigualdade () gênero () meninas () meninos () deficiências () etnia/raça () inclusão () integração () igualdade () equidade () bullying

6 Referencial Teórico 6.1. Autores que fundamentam a discussão sobre tema da pesquisa: 6.2. Autores que fundamentam a discussão e/ou concepção sobre diferença (ou qualquer dos outros descritores da pesquisa):

7. Apresenta Objetivo Geral? () Sim () Não 10.1. Qual?

8. Apresenta Objetivos Específicos?() Sim () Não 11.1. Quais?

9. Tipo de Pesquisa: () estudos do tipo etnográficos () estudo de caso () pesquisa ação () pesquisa documental () survey () pesquisa participante () pesquisa experimental () história oral () pesquisa histórica () outro. Qual? _____

10. Metodologia: 10.1. Técnica de coleta de dados: 10.2. Local/Fonte da coleta de dados: 10.3. Amostragem: 10.4. Passou pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)? () sim () não

11. Análise dos Dados:

12. Principais Conclusões:

13. Concepções 13.1. Conforme descritor identificado: