

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

WANIA COSTA DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: UMA ANÁLISE DOS JOGOS
ESCOLARES DE MATO GROSSO DO SUL (2015 – 2019)**

TRÊS LAGOAS-MS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

WANIA COSTA DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: UMA ANÁLISE DOS JOGOS
ESCOLARES DE MATO GROSSO DO SUL (2015 – 2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - Stricto Sensu, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira.

TRÊS LAGOAS-MS
2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valdenor e Deuzuita, por todo amor e pelo orgulho que demonstram a cada conquista minha, os tenho como exemplo de bravura.

Às minhas filhas, Alícia e Alana, pelo amor, pelos abraços e beijos capazes de renovar minhas forças e por entenderem que a mamãe estava estudando.

Ao meu esposo, Ricardo, pelo companheirismo, pelo incentivo diário e por sempre somar na busca dos meus objetivos.

Aos que me acolheram como família, José Luís, Alexandrina, Igor e Iury, vocês fortaleceram as possibilidades para que eu pudesse percorrer até aqui. Iury, as marcas da sua presteza estão presentes na minha vida.

Aos meus irmãos, Dinaí, Mirian, Wândro e Lune, que mesmo distantes geograficamente se fazem presentes pela torcida constante.

À minha orientadora, Natália Cristina, pelo profissionalismo, pela generosidade e humanidade com que conduziu a orientação da dissertação. Meu sincero agradecimento.

À banca examinadora, professores, Ione Nogueira e Tony Honorato, pelas contribuições no exame de qualificação, pela disposição em colaborar na minha caminhada e pelo respeito ao meu trabalho.

Aos meus colegas de turma, em especial, à Camila, com quem dividi com mais frequência os meus anseios e minhas conquistas.

*“A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu
sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogio.”*

*(Manoel de Barros. Tratado geral das grandezas do
ínfimo)*

RESUMO

Nosso objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento da Política Educacional Nacional e Estadual, em Mato Grosso do Sul (MS), referente à Educação Física Escolar e aos jogos escolares; bem como, relacionar com as relações de gênero e a construção identitária das mulheres nesse âmbito. Elencamos, para atender ao proposto, os seguintes objetivos específicos: evidenciar o percurso e a conjuntura histórica da Educação Física Escolar na Legislação Educacional Nacional, bem como as questões de gênero que a perpassam e a inserção das mulheres na Educação Física e nos Esportes; compreender as Legislações Educacionais Estaduais – MS no desenvolvimento histórico no campo da Educação Física Escolar com enfoque nas relações de gênero; identificar as proposições dos jogos escolares, especificamente os Jogos escolares de Mato Grosso do Sul, com o fomento de participação das estudantes no evento. O estudo se caracterizou pela abordagem qualitativa tendo como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico e a análise documental, que inclui como fontes a Legislação Educacional Nacional e do Estado de Mato Grosso do Sul referente à Educação Física Escolar e aos esportes escolares, incluindo os documentos dos Jogos Escolares do estado. Como resultados, compreendemos o processo histórico de inserção da Educação Física Escolar na legislação Educacional Brasileira e seus variados propósitos que a área tencionou em diferentes épocas enfrentando percalços de ordem política, social e cultural. A sociedade, por meio do papel da figura feminina construída histórica e culturalmente, impelia as mulheres a viverem aquém da figura masculina no que se refere ao acesso a recursos da sociedade e às formas de representação. No campo esportivo, historicamente considerado meio de supremacia masculina, levou décadas até que as mulheres pudessem nele transitar sob o julgamento social pautado no viés do sexo biológico e nas características físicas provindas dele. Em meados da década de 1930, no Brasil, mulheres com espírito esportivo e aventureiro foram precursoras na conquista de espaços no meio esportivo e, em décadas posteriores – como 1970 e 1980 – os movimentos feministas principiaram os questionamentos e enfrentamento do caráter social do masculino e do feminino. Acerca das relações de gênero no âmbito esportivo no que se refere às legislações analisadas e aos documentos dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul, constatou-se que as relações de gênero atreladas às práticas esportivas escolares são abordadas de forma genérica, não há menção acerca do evento ser arauto da paridade de participação entre os gêneros e do incentivo de participação às meninas. Embora os espaços esportivos já não se caracterizem tão claramente como campo de disputas entre os gêneros, evidencia-se que a paridade de participação entre os gêneros, nos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul, não é real; é um reflexo de que a evolução social é algo inacabado, que as culturas, os hábitos e modos de relação social de épocas anteriores se fazem presente de forma sorrateira em tempos que se dizem modernos.

Palavras-chave: educação física escolar, esporte escolar, gênero, jogos escolares de Mato Grosso do Sul

ABSTRACT

Our objective was to analyze the development process of the National and State Educational Policy, in Mato Grosso do Sul (MS), referring to School Physical Education and school games; as well as relating to gender relations and the identity construction of women in this context. We list, to meet that proposal, the following specific objectives: to highlight the path and the historical situation of School Physical Education in the National Educational Legislation, as well as the gender issues that pervade it and the insertion of women in Physical Education and Sports; to understand the State Educational Legislation - MS in the historical development in the field of School Physical Education with a focus on gender relations; to identify the propositions of school games, specifically the school games of Mato Grosso do Sul, with the promotion of students' participation in the event. The study was characterized by a qualitative approach, having as methodological procedures the bibliographical study and the documental analysis, which includes as sources the National Educational Legislation and that one of the State of Mato Grosso do Sul referring to School Physical Education and school sports, including the documents concerning the School Games of the state. As a result, we understand the historical process of insertion of School Physical Education in the Brazilian Educational legislation and the varied purposes that the area intended at different times, facing mishaps of a political, social and cultural nature. Society, through the role of the historically and culturally constructed female figure, impelled women to live below the male figure in terms of access to society's resources and forms of representation. In the sports field, historically considered a means of male supremacy, it took decades for women to be able to transit in it under the social judgment based on the bias of biological sex and the physical characteristics derived from it. In the mid-1930s, in Brazil, women with a sporting and adventurous spirit were pioneers in conquering spaces in the sports environment and, in later decades – such as the 1970s and 1980s – feminist movements began questioning and confronting the social character of the male and female. With regard to gender relations in the sporting sphere, with respect to the legislation analyzed and the documents of the School Games in Mato Grosso do Sul, it was found that gender relations linked to school sports practices are addressed in a generic way, there is no mention of the event being herald of gender parity and encourages girls to participate. Although sports spaces are no longer so clearly characterized as a field of disputes between genders, it is evident that parity of participation between genders, in the School Games of Mato Grosso do Sul, is not real; it is a reflection that social evolution is something unfinished, that the cultures, habits and ways of social relations of previous times are present in a surreptitious way in times that are called modern.

Keywords: school physical education, school sport, gender, school games in Mato Grosso do Sul

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CANs - Colônias Agrícolas Nacionais

COB - Comitê Olímpico Brasileiro

FUNDESORTE - Fundação de Desporto e Lazer

JEBs - Jogos Escolares Brasileiros

JEMS - Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul

JOJUMS - Jogos Escolares da Juventude de Mato Grosso do Sul

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MS - Mato Grosso do Sul

MT - Mato Grosso

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educação em Mato Grosso do Sul/1985	64
Quadro 2: Ano de realização, município sede, municípios envolvidos, modalidades disputadas, nº de alunos participantes	88
Quadro 3: Modalidades, quantidade de equipes classificadas em cada ano, total geral	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação das equipes feminina e masculina da modalidade Voleibol entre os anos de 2015 a 2019.....	90
Gráfico 2: Representação das equipes feminina e masculina na modalidade futsal entre os anos de 2015 a 2019.....	90
Gráfico 3: Representação das equipes feminina e masculina na modalidade Handebol entre os anos de 2015 a 2019.....	91
Gráfico 4: Representação das equipes feminina e masculina da modalidade Basquetebol entre os anos de 2015 a 2019.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 Educação Física Escolar e as questões de gênero	21
1.1 Educação Física e Esporte na Legislação Nacional	22
1.1.1 Marcos históricos da Educação Física Escolar na Legislação Educacional Nacional	26
1.2 Gênero na Educação Física e Esporte: historicidade e categoria.....	38
1.2.1 A incursão das mulheres brasileiras nos esportes Olímpicos	47
2 Historicidade da Educação e da Educação Física nas Diretrizes Curriculares de Mato Grosso do Sul	55
2.1 Aspectos históricos da Educação Escolar de Mato Grosso do Sul	55
2.1.1 Legislações Educacionais Estaduais para a Educação Básica em Mato Grosso do Sul	61
2.2 Educação Física Escolar no Mato Grosso do Sul.....	67
2.2.1 Referencial Curricular da Educação Básica de Mato Grosso do Sul – Educação Física.....	71
3 - Jogos Escolares como caleidoscópio das relações de gênero: Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul	79
3.1 Práticas esportivas: Jogos escolares e as relações de gênero.....	80
3.2 Jogos Escolares no Mato Grosso do Sul – 2015 a 2019.....	84
4 - Considerações finais	92
Referências	98

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte de inquietações referentes à minha vivência como estudante da Educação Básica e, posteriormente, da graduação em Educação Física - processo de formação em que tive apenas três professoras mulheres durante toda a trajetória acadêmica no Ensino Superior. Esse percurso formativo se efetivou no estado do Tocantins, onde iniciei minha carreira profissional há doze anos, sendo seis anos de atuação como docente do componente curricular Educação Física, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há dois anos resido no estado de Mato Grosso do Sul onde atuo como docente do componente curricular Educação Física na rede Federal de Ensino. Ao longo desse tempo, tenho percebido que as práticas esportivas nas aulas de Educação Física Escolar parecem não sinalizar a mesma importância para meninos e meninas.

Aparentemente, há um distanciamento entre os estudantes de ambos os sexos durante as práticas esportivas e um nítido desinteresse por parte das meninas. São situações que perpassam a simples percepção, indicando que estão intrínsecas nessas atitudes questões mais amplas como as culturais, sociais e a forma como o componente curricular é proposto. Desse modo, a discussão proposta por este estudo se insere no seio das políticas educacionais, da Educação Física Escolar e dos esportes escolares abordando as relações de gênero.

A Educação Física escolar, por meio de seus currículos e ementas, propõe práticas corporais e esportivas plurais que, em ampla observação, entende-se que é proposta e acessível a seu público. Nesse campo curricular, o esporte é concebido como conteúdo predominante. São muitas definições e conceitos dados ao esporte, mas apresentamos como Tubino *et al.*, (2006, p. 37) o define:

Fenômeno sócio-cultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo um dos meios mais eficazes para a comunidade humana.

Com a Educação Física Escolar, crianças e adolescentes se aproximam do incentivo à prática de atividades físicas ligadas ao esporte e por meio dessas práticas

ocorre uma melhora no desenvolvimento motor, na frequência cardíaca, sistema respiratório e o aumento da força e resistência corporal que inibem doenças como a obesidade infantil. Os conhecimentos sobre o corpo e seu funcionamento são ressaltados no decorrer da disciplina interagindo com a compreensão dos limites corporais. Além disso, engloba aspectos voltados à socialização, que contemplam o desenvolvimento de atitudes inerentes ao comportamento positivo frente ações em grupos como a melhor integração social, aumento da confiança e expressividade. É um conjunto de benefícios favorecedores à uma compreensão crítica das vivências e convivências no meio social em que estão inseridas (ALVES; VILLAS BOAS, 2008).

Nessa constante, as diferenças de oportunidade e de participação impõem, de forma gradativa, um valor de treinamento e aprendizado culturalmente estimulador da desigualdade de interação entre os gêneros. Na infância, inicia-se a vivência do esporte e a educação do corpo, precede e lhe é concomitante, mas é vivenciado de modo distinto por meninos e meninas sendo mais amplas as possibilidades e exigências esportivas oferecidas a eles quando comparados aos que se disponibilizam às meninas (ALTMANN, 2015).

Quando nos referimos ao ambiente escolar e à forma como os meninos e as meninas se comportam quando lhes são propostas atividades esportivas, temos disparidade entre ambos. Na obra da autora Louro (1997), encontram-se afirmações de que o âmbito escolar é um espaço pautado pelas relações de gênero e, conseqüentemente, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino.

As desigualdades, portanto, podem ser refutadas à medida em que os espaços sociais deixem de ser arenas marcadas por lutas de poder e possibilitem indistintamente que as mulheres sejam desafiadoras de seus limites físicos e rompam fronteiras. Possibilitando que, através das múltiplas possibilidades ofertadas pela prática esportiva as mulheres busquem usufruir de modo equânime dos benefícios que esse espaço oferece, sendo respeitados seus limites e potencialidades físicas.

Frente à relevância em compreender a Educação Física Escolar, e as construções identitárias, bem como as relações de gênero e o seu processo de desenvolvimento imbricado pelas práticas esportivas nesse contexto, é essencial considerar aspectos como políticas públicas, legislação educacional e currículos. É por meio desses que, oficial e legalmente, implementam-se novas propostas curriculares e pedagógicas que intentam corresponder às demandas da sociedade.

Ao iniciar este estudo, realizou-se uma pesquisa acerca das produções científicas que abordam a temática. A busca se efetivou por meio de uma pesquisa bibliográfica em duas bases de dados; à saber: Catálogo de Teses e Dissertações – Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tomando por referência os seguintes descritores específicos: “Educação Física Escolar”; “Esporte Escolar”; “Ensino Fundamental”; “Currículo”; “Currículo de Referência”; “Gênero”; “Jogos escolares”; “Jogos Escolares da Juventude” e utilizando um recorte temporal de dez anos (2011 a 2021). Cabe ressaltar que as buscas por “Educação Física”, “Jogos Escolares da Juventude”, “Mato Grosso do Sul” e “Gênero” associados, não apresentaram nenhum resultado.

O processo de identificação e seleção dos estudos resultou em uma relação de cinco trabalhos, sendo três Dissertações e duas Teses. Após análise de conteúdo dos trabalhos científicos as organizamos em categorias (BARDIN, 2016). Nossa organização categorizou os trabalhos em três - a primeira é composta por um estudo, a segunda categoria composta por três estudos, a terceira categoria composta por um estudo; sendo elas: 1 - Educação Física Escolar e Currículo, abrangendo a concepção curricular e o currículo crítico como proponente de autonomia; 2 - Políticas públicas do desporto escolar tendo como objeto de estudo a relevância dos jogos escolares e a associação ao esporte de rendimento; 3 - As possibilidades do esporte escolar frente às fronteiras de gênero.

Em relação à primeira categoria - Educação Física Escolar e Currículo, abrangendo a concepção curricular, o currículo crítico como proponente de autonomia destacamos a pesquisa realizada por Almeida (2018)¹. O trabalho problematizou a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao componente Educação Física para o ensino fundamental no intuito de identificar o que constava nas versões para consulta pública e o que consta após a homologação do documento. Nas constatações do autor está o entendimento de que com a homologação da BNCC nas vias em que ocorreu, apresentou a Educação Física atrelada a um retrocesso devido a não consideração das conquistas advindas do movimento de debates e lutas de professores e pesquisadores por uma educação mais democrática.

¹ ALMEIDA, D. F. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

O estudo de Pinheiro (2018)² apresenta como objeto de estudo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física. A pesquisa analisa como foram mantidas as proposições que constavam em cada versão para consulta e contribuição da sociedade civil. A autora demonstra, portanto, que a condição política ocorrida nos anos de concepção da BNCC contribuiu para um ideário de formação que atenda às necessidades de mercado. As foram mínimas e ocorreram apenas a partir da terceira versão, mantendo assim a versão governamental. Sobre o componente curricular em questão, para o Ensino Fundamental, indica que em linhas gerais foram mantidas a estrutura e organização das versões anteriores, mas que os princípios gerais presentes no documento acabaram sobressaindo.

Na categoria 2 - Políticas públicas do desporto escolar com enfoque na relevância dos jogos escolares e investigando associação ao esporte de rendimento: Thomaz (2015)³ definiu como objeto de estudo as tendências e as possibilidades para o desenvolvimento do Desporto Educacional no Brasil, especificamente o desporto escolar, através da legislação própria. Apresenta como resultado do seu estudo que apesar da Educação Física Escolar, por meio de suas Tendências Pedagógicas (Abordagens), se afastar do modelo do Esporte de Rendimento, não significa que a competição no meio escolar deva ser extinta, entende que o governo desenvolve os Jogos Escolares da Juventude, que é a representação máxima do Desporto Escolar e contam com a participação de atletas federados o que eleva o seu nível técnico. Dessa forma, deve ser desenvolvido um programa para que a escola pública possa participar, senão em igualdade de condições, pelo menos de forma digna, uma vez que se trata de uma competição que deve ter características de Desporto Educacional e não de Esporte de Rendimento.

Kiouranis (2017)⁴ discute o desenvolvimento dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) no período entre 2005 e 2014, sob o ponto de vista do seu modelo de organização e das dinâmicas de agentes, instituições e estruturas envolvidas. A partir

² PINHEIRO, E. G. **A Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de movimento em construção.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física – UEM/UEL Universidade Estadual de Maringá, 2018.

³ THOMAZ, E. S. **Desporto Educacional: Tendências e possibilidades através das políticas públicas.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, 2015.

⁴ KIOURANIS, T. D. S. **Os Jogos Escolares Brasileiros chegam ao século XXI: reprodução ou modernização na política de esporte escolar?** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação Física, Universidade Federal do Paraná, 2017.

dos resultados da pesquisa, nota-se que os JEBs, no período de 2005 a 2014, apresentaram diversos sintomas de modernização. No entanto, aponta a nitidez de que o rendimento esportivo é o grande norteador desse evento como uma grande aposta de que o esporte escolar seja o fenômeno resgatador do esporte brasileiro. Assim, tem-se reproduzido o modelo esportivo de rendimento, demonstrando uma reprodução de estruturas de poder.

Macedo (2014)⁵ problematiza a articulação de discursos acerca da possibilidade de a Educação Física receber investimentos e reconhecimento social pela sua importância no espaço escolar e considera que o esporte como componente curricular da Educação Básica pode ajudar na construção da Educação Física Escolar com o viés do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (PPREF). Como resultado do estudo ressalta a importância de que as políticas públicas para o esporte escolar sejam deslocadas do contexto do Comitê Olímpico Brasileiro para os setores de Educação Física escolar do Ministério da Educação. Defende que as experiências esportivas oportunizadas no interior das escolas favorecem de fato o esporte como um elemento curricular educacionalmente interessante. Enfatiza uma denúncia de que no contexto das políticas públicas há a defesa de um esporte escolar voltado para a organização das competições escolares ficando subentendido que o valor educacional e formativo não é precípuo nessas políticas.

Na terceira categoria - As possibilidades do esporte escolar frente às fronteiras de gênero: iniciamos com Ferreira (2014)⁶, que discute os limites e as possibilidades quando o eixo temático esportes é trabalhado na disciplina educação física escolar, problematizando como o gênero permeia essa prática. A discussão se dá a partir da percepção dos(as) estudantes e intervenções pedagógicas da equipe escolar acerca das desigualdades de gênero numa escola pública. Nas constatações inferiu-se que há diferentes formas de participar nas aulas de educação física que podem romper com as fronteiras de gênero durante as práticas corporais. De acordo com o autor, a possibilidade de estudar gênero por meio da Educação Física viabiliza uma nova

⁵ MACEDO, F. C. **Esporte e Currículo de Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

⁶ FERREIRA, L. D. **GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2014.

postura do docente que é peça fundamental para legitimação e consolidação da disciplina.

Os estudos encontrados e analisados nos mostram problematizações desde a concepção de documentos educacionais norteadores, referente ao componente curricular Educação Física, até as políticas públicas atinentes aos jogos escolares no que se refere aos modelos de organização e reprodução esportiva; incluindo o tratamento do conteúdo esportes como uma possibilidade de abordar as relações de gênero e romper com fronteiras nas práticas corporais.

A partir das discussões elencadas e da percepção de lacuna relacionada aos estudos de gênero e jogos escolares, compreendemos a necessidade de que o objeto deste estudo fosse a Legislação Educacional Nacional e do estado de Mato Grosso do Sul- MS atinente à Educação Física Escolar e aos esportes escolares agregando os Jogos Escolares do estado. Convém perceber o primórdio e a evolução do esporte escolar nesses documentos, quais são as continuidades e descontinuidades relacionadas à democratização das práticas esportivas no ambiente escolar concatenando com as relações de gênero.

Nosso objetivo geral é analisar o processo evolutivo da Política Educacional Nacional e Estadual, em Mato Grosso do Sul (MS), referente à Educação Física Escolar e aos jogos escolares; bem como, relacionar com as relações de gênero e a construção identitária das mulheres nesse âmbito. Para estruturar e dar sequência em nossa pesquisa estabelecemos como objetivos específicos: Evidenciar o percurso e a conjuntura histórica da Educação Física Escolar na Legislação Educacional Nacional, bem como as questões de gênero que a perpassam e a inserção das mulheres na Educação Física e nos esportes; Compreender as Legislações Educacionais Estaduais – MS no desenvolvimento histórico no campo da Educação Física Escolar com enfoque nas relações de gênero; Identificar as proposições dos jogos escolares, especificamente os Jogos escolares de Mato Grosso do Sul, com o fomento de participação das estudantes no evento.

A partir de nossa iniciativa se desdobram as seguintes indagações: (i) Quais os pressupostos dos documentos legais na perspectiva do incentivo às reflexões acerca das relações de gênero nos esportes escolares? (ii) Preveem orientações para que as práticas esportivas sejam permeadas por valores como incentivo à inclusão, respeito às diversidades culturais e sociais presentes no âmbito escolar? (iii) As legislações estaduais e órgãos responsáveis pela organização dos Jogos Escolares

privilegiam o tema gênero nas edições do evento? Dada a complexidade dessas questões e a relevância de estabelecer e discutir essas relações na tentativa de elucidar estes questionamentos, a presente pesquisa referenciada pela abordagem qualitativa tem como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico e a análise documental, tendo como aporte teórico a teoria sociológica de Norbert Elias⁷ (1897-1990) acerca do processo de civilização, a estrutura de desenvolvimento da sociedade e o esporte como meio socializador.

Ancorado na teoria de Norbert Elias sobre o surgimento dos esportes e sua interdependência com o contexto social, ao longo do estudo, buscaremos elementos para pensar os esportes escolares, oriundos da instituição da Educação Física Escolar, chegando nas relações sociais e tensões provenientes dessas práticas. Estabelecemos relações da teoria eliasiana com outros estudiosos do campo da Educação Física e teceremos diálogos acerca do esporte como meio socializador e equalizador da realidade atual, das proposições teóricas contidas nas legislações educacionais e a realidade expressa por meio do evento esportivo escolar Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul.

Utilizamos conceitos que configuram interesse a esta pesquisa como possibilidade de suscitar entendimento da discussão ao longo do estudo, quais sejam, poder, indivíduo, sociedade e interdependência. Para Elias (2008, p. 81) o conceito de poder que é “uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas”. Como o próprio autor coloca, o poder é intrínseco a diferentes fontes como a econômica, a política, do conhecimento e outras; emerge dentro das configurações sociais essas relações se dão em todas as instâncias da sociedade, é natural e recíproca como parte do processo. Está associado a existência de grupos ou indivíduos que:

Podem reter ou monopolizar aquilo que outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros (ELIAS, 1994, p.53).

⁷ Sociólogo alemão, estudou medicina, filosofia e psicologia. Neste estudo recorreremos, em especial, às obras *O Processo Civilizador* (1990), *A sociedade dos Indivíduos* (1994) e *A busca da Excitação* (1992) onde o autor aborda a teoria dos processos civilizadores, as relações de poder nas sociedades inglesas a partir do século XVI e a análise, tendo o Desporto como central, para a compreensão dos ciclos de violência como um processo dentro das configurações e do processo de civilização da sociedade inglesa do século XVIII.

Em suas obras, Elias discute a mudança no curso das relações humanas e como o poder se distribui, visto que as relações sociais não são estanques. Entendemos que só há possibilidade para o desenvolvimento das relações sociais a partir de dois elementos essenciais, quais sejam, indivíduos e sociedade. Elias (2001, p. 45) destaca a relação entre os conceitos indivíduo e sociedade:

Os conceitos de “indivíduo” e “sociedade” geralmente são usados como se dissessem respeito a duas substâncias distintas e estáveis, mas na realidade designam processos. Trata-se de processos que de fato se diferenciam, mas são indissociáveis.

A estrutura social é estabelecida através dos indivíduos e em contrapartida essa estrutura têm uma importante atuação na formação dos modelos de comportamentos individuais e dos grupos. A sociedade e indivíduos não são pertencentes, mas essencialmente complementares e estabelecem uma relação dinâmica. Dessa forma, a “[...] pessoa está em constante movimento; ela não só atravessa um processo, ela é um processo” (ELIAS, 2008, p. 129). Reforçando o entendimento do sentido de existência e relação indivíduo e sociedade:

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 24).

Nesse processo em que se estabelece as relações entre indivíduos e sociedade, em diferentes épocas e em diferentes modelos de sociedade essas relações acompanharam o processo de desenvolvimento da humanidade que eleva gradativamente o nível das interações sociais e das consciências dos indivíduos, assim, “sociedades se compõem de indivíduos e que os indivíduos só podem possuir características especificamente humanas tais como capacidades de falar, pensar, e amar nas e pelas suas relações com as outras pessoas” (ELIAS, 2008, p. 123).”

Elias (1992) postula que as cadeias de interdependência se referem aos laços que existem entre seres humanos unidos por meio de um sistema de diferenciação funcional, esses laços podem existir quer entre sociedades quer dentro das sociedades. Nesse contexto, o sociólogo discute na teoria do processo civilizador o

surgimento do esporte nas sociedades inglesas e sua interdependência com o meio social.

De acordo com Elias e Dunning (1987), o esporte surge como resultado do processo de civilização ocorrido na sociedade inglesa a partir do século XVI. As modificações sociais ocorridas a partir do processo de civilização levou os membros daquela sociedade a viverem uma tímida e crescente regularidade de conduta e de sensibilidade nas suas ações:

O domínio do comportamento tornou-se mais rigoroso, mais diferenciado e também mais moderado, banindo quer excessos de autopunição, quer de autocomplacência. A mudança encontrou a sua expressão em um termo novo, lançado por Erasmo de Roterdão e utilizado em muitos outros países como símbolo de um novo refinamento de maneiras - o termo civilidade, que mais tarde deu origem ao verbo civilizar (ELIAS; DUNNING, 1987, p.41).

Com o desenvolvimento do desporto,^{8 9} caminhava também o desenvolvimento global do código de conduta e de sensibilidade. Assim, Elias utiliza como exemplo o futebol, o Rugby e as lutas de boxe, que emergiram na Inglaterra no século XIX. Esses esportes foram se desenvolvendo com uma expressão do aumento da sensibilidade em relação à violência quando comparados com os jogos populares realizados com bola no final da idade média (ELIAS, 1992). Junto ao refinamento das condutas sociais e ao controle dos sentimentos e das emoções, “o desenvolvimento do autocontrole dos impulsos e emoções constitui uma ‘segunda natureza’; nesse entremeio surge as regras que regiam as práticas dos esportes na época” (ELIAS; DUNNING, 1987, p. 166).

O esporte, nesse sentido, é um poderoso aparato que possibilita ao indivíduo a construção e a vivência de experiências miméticas e catárticas. O conceito de mimesis abarca para além da ideia de representação da sociedade através da imitação de situações da vida real, mas se relaciona, sobretudo, aos sentimentos, principalmente as emoções, “[...] os sentimentos desencadeados por elas, estão relacionadas com

⁸ “Vários tipos de desporto integram um elemento de competição. São confrontos que envolvem força física ou proezas de tipo não militar. Para reduzir os danos físicos ao mínimo, existem regras que obrigam os adversários a adotar um determinado tipo de comportamento”. (ELIAS, 1992, p. 39).

⁹ O termo Desporto, de acordo com o dicionário Aurélio, origina-se do Francês antigo *Desport*; O português de Portugal o reproduziu com o termo *Desporto*. Doravante, houve atualizações ortográficas sendo utilizado atualmente no Brasil o termo *Esporte*. Porém, encontramos, ainda, o termo em legislações e documentos de décadas anteriores, tais grafias serão aqui reproduzidas conforme constam nos documentos utilizados como fonte.

as que se experimentam em situações da vida real transpostas apenas e combinadas com uma espécie de prazer” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 125).

A catarse, segundo Elias, está relacionada aos momentos nas práticas dos esportes e de lazer em que o indivíduo consegue sentir, viver e exprimir sentimentos como um extravasamento de emoções, são momentos que “[...] possuem um efeito curativo desencadeado não através dos intestinos, mas através de um movimento da alma” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 122). Nesse sentido, as tensões inerentes às relações sociais não são puramente negativas ou maus, as tensões muitas vezes contribuem para a reorganização individual, dos grupos e das relações de poder que – por sua vez – estão imersas à sociedade.

A forma como as relações sociais se construiu e temporalmente foram evoluindo é atribuída à civilização, caracterizada como a consciência de uma nação (ELIAS, 1993). As relações sociais e as vivências não são concebidas de maneira isolada, são construídas a partir da inserção e movimentação dos indivíduos em sociedade, assim, não são estanques “[...] e o controle social está mais ligado do que nunca ao autocontrole do indivíduo” (ELIAS, 1994, p. 98).

Abordando os aspectos de vivência humana, principalmente no que se refere à fase da infância e no contexto da Educação Física Escolar - onde meninos e meninas agem a partir de princípios advindos das suas culturas - destacamos que nesse ambiente se encontram também elementos integradores que embasam as suas relações sociais, as suas experiências e vivências. Elias (1994, p. 98) assevera que:

[...] uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme, não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instalada nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como uma espécie de imunização, através do exemplo, das palavras e atos dos adultos.

Indagar, refletir e associar os modos de vida atual com os processos civilizatórios apontados por Norbert Elias, amplia a compreensão acerca de como os indivíduos e a sociedade vivem continuidades e descontinuidades referentes aos modos, formas e costumes que circundam os comportamentos humanos. Dessa forma, intrinsecamente, a construção social e cultural de crianças e adolescentes são tecidas em meio às determinações sociais e culturais, ou seja, em meio às relações sociais, mas com os desdobramentos do processo civilizatório, que de acordo com Elias (1980) é contínuo, busca-se mitigar as tensões e conflitos de interesse de grupos

entre os indivíduos, principalmente os marcadores sociais como raça, classe social, gênero, orientação sexual e outros.

Nesse sentido, foi a partir desses marcadores e da diferenciação entre os agentes sociais que mobilizamos nossa análise pela movimentação de disputas em jogos escolares sul-mato-grossense. Os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul se apresentam como um evento multiesportivo que atende estudantes regularmente matriculados nas instituições de ensino públicas e privadas do estado, nas faixas etárias de 12 a 14 e 15 a 17 anos. Nestas faixas etárias, os estudantes, pelo percurso estudantil, já puderam vivenciar múltiplas modalidades esportivas e se espera que carreguem um repertório cultural expressivo. Barbosa (1991) salienta que por meio de práticas esportivas é facilitado às crianças e adolescentes um desenvolvimento mais saudável, que contribui com a formação humana, estimulando a socialização, empenho pessoal em busca de objetivos e elevação da autoestima.

A delimitação temporal entre 2015 a 2019 se justifica por marcar períodos importantes para o desenvolvimento dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul - JEMS, dos Jogos da Juventude de Mato Grosso do Sul - JOJUMS e dos Jogos Escolares Brasileiros - JEBs. No ano de 2015 os JEBs foram marcados pela iniciativa do Comitê Olímpico Brasileiro (COB) ter adotado como tema para o evento a "Igualdade de gênero nos esportes" desencadeando uma campanha prévia junto aos estados e debate e tratamento do tema junto aos estudantes durante o evento. O ano de 2019 marcou a última edição de ambos os jogos devido a pandemia de COVID-19.

Este estudo se justifica por pretender, por meio da análise das políticas educacionais, do currículo de referência de Mato Grosso do Sul e de documentos referentes aos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul, contribuir para o entendimento da dimensão do espaço esportivo conquistado, histórica e atualmente, pelas mulheres e das questões de gênero que permeiam nesses espaços se aproximando da realidade dos jogos escolares do estado e, eventualmente, propor novas interpretações ou mesmo reinterpretações.

O ambiente social e a formação cultural incutem na reprodução de estereótipos de gênero, sobretudo, quando se trata de práticas esportivas. É relevante uma análise com objetivo de verificar se a legislação educacional e o currículo escolar abordam progressivamente o esporte escolar como prática equânime e emancipadora. Há a necessidade de refletir sobre o esporte escolar como um fator incentivador, ou não, para a participação - sem distinção - do feminino e masculino nos esportes e como as

mulheres estão inseridas nesse contexto. Dessa forma, para ampliar as possibilidades de discussão e percepção acerca do tema, esta dissertação está dividida em três seções.

Na primeira seção a discussão se refere à trajetória histórica da Educação Física brasileira e do esporte na legislação nacional e educacional abrangendo a presença feminina e como as questões de gênero emergiram neste contexto. Na sequência, seção de número dois faz uma revisão da história da educação escolar e das Legislações Educacionais Estaduais para o ensino na educação básica do MS, acrescentando uma investigação da legislação que implantou a educação física no estado e das referências às questões de gênero nesta área. Por fim, a terceira seção versa acerca da instituição dos Jogos Escolares de forma geral, das Leis e Decretos que dispõe sobre a criação desses jogos e da dinâmica dos esportes escolares e relações de gênero; somando com uma análise dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul - a historicidade, modalidades disputadas, categorias e participação dos estudantes.

1 Educação Física Escolar e as questões de gênero

Os aspectos históricos e políticos da inserção da Educação Física na legislação educacional brasileira aponta a luta travada a fim de que fosse legalmente introduzida no âmbito educacional. Conhecer esse processo remete à reflexão acerca da evolução que o campo de conhecimento adquiriu, ampliando os locais em que fosse ministrada, os indivíduos a quem era destinada e as possibilidades de sua execução.

A relevância de compreender a legalidade da Educação Física no campo educacional abrange a possibilidade de adquirir o conhecimento acerca dos propósitos deste componente curricular e da sua importante contribuição, apontada por profissionais da educação e intelectuais da área, para a formação humana.

A Educação Física escolar, em sua historicidade, apresenta aspectos relevantes acerca da inserção das mulheres na prática da disciplina e na participação em esportes. A presença feminina nesses espaços, necessitou e necessita, ir contra controles normativos impelidos pelos sistemas que constituem uma sociedade, sendo estes os políticos, social e cultural.

Com intuito de compreender a relevância das discussões de gênero no contexto da Educação Física Escolar e dos esportes, esta seção divide-se em dois momentos, onde o primeiro discute acerca da trajetória histórica da Educação Física brasileira e do esporte apontando os percalços referentes à sua introdução na legislação nacional e educacional abrangendo a presença feminina nesse contexto; e, o segundo como as questões de gênero, precipuamente a presença feminina, emergiram no bojo da Educação Física brasileira e dos esportes.

1.1 Educação Física e Esporte na Legislação Nacional

A história da Educação Física brasileira é tecida por diferentes tendências, e concepções pedagógicas, que demonstram em suas origens as mais variadas intenções e intervenções políticas, sociais e culturais relacionadas ao período em que ocorreram. Nessa trajetória histórica, há os aspectos da luta da Educação Física para se instituir como prática democrática e educacional, pontos que são identificados na legislação nacional.

Contemplamos, em nossa discussão, as tendências que constituem a história da Educação Física. Inicialmente, destacamos a Educação Física Higienista (até 1930) - retratada historicamente como uma tendência que, entre outros fatos, tencionou na sociedade preocupações com a saúde individual e coletiva; a Educação Física Militarista (1930 a 1945) - dentre os seus objetivos, a busca por corpos fortes, sadios e prontos para o combate; a tendência Pedagogicista (1945 a 1964) - trouxe a percepção de uma educação física possível de estimular práticas educativas, principalmente no seio escolar; a Educação Física Competitivistista (1964 a 1985) - intentou-se buscar talentos e incentivar competições esportivas; e, por fim, a Educação Física Popular (a partir de 1985) - tem como característica e objetivo alcançar as classes populares, com práticas que agreguem benefícios a tais classes (GHIRALDELLI, 1991)¹⁰.

¹⁰ A historiografia da Educação Física foi revisada e é discutida por outros autores para além das periodizações. Para maiores informações ver:
MELO, V. A. História da educação física e do esporte no Brasil: panoramas e perspectivas. 4 ed. São Paulo: Ibrasa, 2006.
JÚNIOR, E. G.; SIMÕES, J. L. História da Educação Física no Brasil. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A partir de cada tendência, com desdobramentos ao longo da história, a Educação Física apresentou características e intencionalidades diferentes para o seu desenvolvimento e alcance social. Vale ressaltar que, mesmo estando demarcadas em períodos, de acordo com a literatura, a predominância de uma não extingue a ocorrência de outra. Como afirma Ghiraldelli (1991, p. 16), “[...] Tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras”.

Dentro das especificidades e características de cada tendência que compõe a história da Educação Física brasileira, nota-se que nem sempre estiveram convergentes entre si, mas foram servindo de aporte para outras. Não temos como objetivo abordar de maneira enfática os contextos geradores dessas tendências, no entanto, a partir da breve história aqui colocada, verifica-se que a educação física se desenvolveu em cenários influenciados por interesses políticos, sociais, culturais e econômicos. Após relacionar as tendências que influenciaram e deram várias faces à Educação Física brasileira, nos ateremos a descrever de maneira cronológica a incursão da Educação Física nas legislações nacional e educacional.

Reportando à um período em que a sociedade vislumbrava a educação do físico a partir da Educação Física, ginástica, e formar indivíduos fortes e saudáveis que tivessem condições de atuarem em defesa da pátria, almejando a ordem e o progresso, atém-se que:

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a idéia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas (BRASIL, 1997, p.19).

Após esse período, emergiu o Parecer e Projeto de nº 224, que teve como relator Ruy Barbosa¹¹, sancionado em 1882. Este é relativo à Reforma do Ensino

¹¹Rui Barbosa (1849-1923) foi um renomado intelectual e polímata brasileiro. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e seu presidente entre 1908 e 1919. As suas contribuições intencionavam a modernização do estado brasileiro. Para maiores informações ver: MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: Pensamento e ação. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

Primário e várias Instituições Complementares da Instrução pública, encontra-se neste Parecer, precipuamente, no item nomeado “Da educação física”, a recomendação de tornar obrigatória a Educação Física na grade curricular das instituições educacionais e que fosse estendida a ambos os sexos:

Em suma, eis o pensamento do projeto:

- 1.º Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal.
- 2.º Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.
- 3.º Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas (BARBOSA, 1883, p. 98).

Os entraves não se limitavam apenas à inserção da Educação Física na grade curricular, mas também à aceitação da sociedade para que as mulheres pudessem participar das aulas. Como numa intenção de padronização de comportamento, ao que Elias (1990) assevera que a sociedade civilizada mantinha o posicionamento de que alguns comportamentos eram inaceitáveis de serem realizados em sociedade.

Acerca das propostas de participação feminina nas aulas de ginástica, assim se posicionavam os pais:

Tal contrariedade, se era diminuta em relação aos alunos do sexo masculino, por já terem os pais se acostumado à ideia da ginástica para os homens, em razão dos exemplos oriundos das instituições militares, se fazia histórica quando a intenção de sua prática se estendia ao sexo feminino (MARINHO, 1945 *apud* CASTELLANI FILHO, 2013, p. 28).

Às mulheres era destinada apenas alguns movimentos de ginástica que fossem capazes de ressaltar as suas formas e qualidades sem que as fizessem perder a feminilidade, uma ginástica com intenções higiênica e educativa, proveniente do método sueco. Porém, de acordo com Darido e Rangel (2005) essa implementação não ocorreu conforme pretendida, ao que, apenas as escolas militares e parte do Rio de Janeiro, capital da República, aderiram parcialmente.

Histórica e culturalmente, os papéis e lugares que cada indivíduo ocupa na sociedade parece ser previamente estabelecido com base em marcadores sociais como a raça, classe social, gênero e cultura. Remetendo à Elias (1990, p. 95), o autor reflete acerca da padronização comportamental e de hábitos que cada sociedade destina a seus membros, acostumando-os em todas as idades a segui-los:

Mas se analisamos os modos de comportamento que, em todas as idades, cada sociedade esperou de seus membros, tentando condiciona-los a eles, se desejamos observar mudanças de hábitos, regras e tabus sociais, então essas instruções sobre comportamento correto, [...]. [...] Mostram-nos com exatidão a que estamos procurando - isto é, o padrão de hábitos e comportamento a que a sociedade, em uma dada época, procurou acostumar o indivíduo.

O autor, dessa maneira, facilita a compreensão acerca dos posicionamentos da sociedade e de pais daquele momento ao se depararem com a possibilidade de as filhas praticarem ginásticas, práticas que para a sociedade daquele período histórico não eram adequadas às mulheres.

A partir de 1937, através da Lei N.º 378/37 que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, passou a conter no Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, uma atenção especial à Educação Física que deveria ser ministrada nos cursos primários e secundários e estava ligada à Educação Moral e Cívica:

Art. 10. O Departamento Nacional de Educação compor-se-á do gabinete do director geral, de um serviço de expediente e das oito seguintes divisões, cada uma a cargo de um director de comprovada competência:

- a) Divisão de ensino Primário;
- b) Divisão de Ensino Industrial;
- c) Divisão de Ensino Commercial;
- d) Divisão de Ensino Doméstico;
- e) Divisão de Ensino Secundário;
- f) Divisão de Ensino Superior;
- g) Divisão de Educação Extraescolar;
- h) Divisão de Educação Physica.

Art. 12. Pela Divisão de Educação Extraescolar e divisão de Educação Physica correrá, respectivamente, a administração das actividades relativas á educação extraescolar e á educação physica (BRASIL, 1937).

Como forma de abrir espaço físico e condições para consolidação da Educação Física, e que ela se tornasse acessível à sociedade, Castellani Filho (2013, p. 78), salienta que, por meio do Decreto-lei nº. 1.212 de 17 de abril de 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação e Desportos, dentro da Universidade do Brasil. Com o advento de significativas reformas na educação houve, em 1946, a elaboração de uma nova carta magna que tinha intuito de substituir a anterior - 1937. Com isso, iniciou-se no campo educacional debates incentivados por Clemente Mariani, então ministro da Educação, já com propósito de elaborar um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Foi datado em 1940 a promulgação do Decreto-lei de n. 2.072 que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude. Maria Lenk (1943), *apud* Castellani Filho (2013, p. 71), aponta que especificamente sobre a Educação Física, no artigo 4º consta:

Artigo 4º - A EDUCAÇÃO FÍSICA a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.

§ Único – Buscará ainda a EDUCAÇÃO FÍSICA dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida.

Sob a visão higienista, as condições de cada sexo deveriam ser respeitadas para execução da ginástica, isso se referia também ao modo como deveria ser ministrada para as mulheres sem perder de vista a feminilidade e a associação à maternidade, estas deveriam se tornar fortes e saudáveis para terem filhos com as mesmas características para “defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 43).

A discussão para incursão da Educação Física Brasileira no âmbito educacional se refere, então, ao período em que o auspicioso Parecer e Projeto de Ruy Barbosa se mostrou grande influenciador da inserção da ginástica nos currículos escolares. Segundo Darido e Rangel (2005) a Educação Física, à época denominada de ginástica, começou a se consubstanciar nas grades curriculares a partir das reformas educacionais que tiveram início na década de 1920. A fim de destacar, de forma cronológica, a trajetória histórica da Educação Física nas Legislações Educacionais elencamos na seção a seguir algumas contribuições.

1.1.1 Marcos históricos da Educação Física Escolar na Legislação Educacional Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 será discutida como o primeiro marco histórico da Educação Física Escolar, houve anteriormente, como já colocado neste estudo, várias tentativas de instituição da Educação Física dentro das unidades educacionais. Se tratando desta

lei que versava principalmente sobre a organização do ensino, após longos treze anos de debates, houve finalmente a sua promulgação no ano de 1961.

Essa Lei, à época de sua vigência, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como premissa regulamentar e guiar os sistemas de ensino do país tendo como base os princípios presentes na constituição, vinculada ao ministério da Educação e do Desporto com colaboração do Conselho Nacional de Educação. Acredita-se que os anos de debates e discussões teóricas que conceberam esta lei se deu na intenção de promover mudanças e modernização na educação brasileira, sendo por meio desta que a educação física obteve maior notoriedade.

A intencionalidade desta discussão é abordar como a Educação Física está inserida e se dispõe nesta legislação, assim, encontra-se no texto da lei referências claras à Educação Física:

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior (BRASIL, 1961)

Conforme consta no texto da lei, inicialmente, a obrigatoriedade da prática da educação física era apenas para os cursos primário e médio, respeitada a idade de até 18 anos. Em texto posterior, na mesma lei, coloca-se como obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, ressaltando a predominância esportiva no ensino superior. Dessa forma, subtende-se que o viés técnico esportivo esteve mais fortemente presente nesse nível de ensino.

Interessante observar como o termo “prática” da educação física é colocado ao se referir à presença dela nos cursos escolares. De certa forma, o termo “prática” remete à técnica, à predominância do fazer, possivelmente com certa limitação de possibilidades formativas. Castellani Filho (1998), Silva (2008) afirmam que, segundo a LDB 1961, a Educação Física tinha como premissa a preparação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, servindo também para disciplinar os alunos para que estes fossem obedientes ao sistema político vigente e a seus governantes, bem como possibilidades para a descoberta de talentos esportivos.

Após dez anos surge a Lei de nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que se tornou a nova Lei de Reforma para o ensino de 1º e 2º graus, nela também há referências, de forma breve, acerca da obrigatoriedade da Educação Física:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

No entanto, mudanças mais significativas para a área surgiram ainda no ano de 1971, quando a Educação Física recebeu nova regulamentação a partir do decreto de nº. 69. 450 de 01 de novembro de 1971 que dispunha sobre uma nova regulamentação, normas e diretrizes para a Educação Física escolar, conforme consta em alguns artigos:

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971).

Conforme apresentado, a disciplina fez parte do currículo dos cursos de todos os graus, ainda o texto incorre na limitação do direcionamento formativo sendo voltado para aptidão física dos estudantes e de valores direcionados ao espírito nacionalista. No Art. 3º, incisos I, II, III § 1º, § 2º e § 3º que trata da caracterização dos objetivos da Educação Física nos graus de ensino, a proposta é que as atividades sejam recreativas, esportivas, que estimulem hábitos higiênicos e manutenção da saúde. Ainda, “§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva” (BRASIL, 1971).

O Art. 5º trata acerca da organização e funcionamento, quanto a distribuição de sessões semanal fica estabelecido três no ensino primário e médio com duração de cinquenta minutos cada sessão. Quanto à composição das turmas, no inciso III diz: “Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971).

Nos parágrafos e incisos mencionados acima, percebe-se que as intencionalidades para a oferta da prática da Educação Física nas instituições de ensino estavam pautadas, principalmente, na melhoria da aptidão física, no estímulo do civismo e na seletividade baseada em habilidades físicas. Um outro aspecto a se destacar é as turmas serem compostas separando meninos e meninas e com

observação ao mesmo nível de aptidão física, esses são pontos que salientam a segregação e seletividade pautadas nessas orientações.

Acerca da presença nas aulas de Educação Física, o decreto de nº. 69. 450 abre prerrogativa para casos facultativos conforme consta:

Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971).

Os casos facultativos são mantidos nos dispositivos legais em vigência, no contexto da evolução dos dispositivos legais que dispõe acerca da Educação e da Educação Física como componente curricular, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional como lei regulamentadora da Educação Nacional, ela é o guia dos sistemas de ensino do país e deve ser observada e respeitada nas suas diretrizes. O termo “sistema”, de acordo com Saviani (2018, p. 21) remete a “uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos”.

A organização sistematizada, nesse contexto, se refere à educação do país e acerca da abrangência da educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Com ampla abrangência onde se dá em espaços e momentos diversificados, enquanto fenômeno, a educação se apresenta como comunicação traduzida na liberdade das diferentes maturações e situações históricas cuja finalidade é a promoção do próprio homem, mesmo que de maneira não proposital as pessoas educam e se educam (SAVIANI, 2018).

No Artigo 1º e parágrafo 1º, esta lei consta que a “[...] Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). Ao abordar a educação sistematizada, que ocorre em locais designados para esse fim, se difere da educação como fenômeno citada no parágrafo anterior: “[...] educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada” (SAVIANI, 2018, p. 23).

No interior da educação brasileira está a Educação Física, como disciplina obrigatória da Educação Básica, que ao longo da história da Educação também apresentou desafios e evoluções. A expansão da rede pública de ensino conseqüentemente trouxe a extensão da prática de uma Educação Física sistematizada a setores da população que ainda não tinham acesso e isso provocou um redirecionamento das teorias da Educação Física brasileira. A Educação Física, dentro das escolas públicas, deveria voltar-se a atender o aluno pertencente às camadas trabalhadoras (GHIRALDELLI, 1991).

O alcance da educação às camadas antes não beneficiadas traz de certa forma o intento da integração social, entendido nas palavras de Saviani:

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (SAVIANI, 2008, p. 4).

Ao relacionar a Lei 9.394/1996 com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, discutida anteriormente, nota-se a evolução no trato com o presente componente curricular. Neste texto não há referência à obrigatoriedade da prática da educação física, mas à obrigatoriedade dela como um componente da educação básica e que seja integrada à proposta pedagógica da escola, com demonstração de evolução no sentido de intenções formativas para os que dela se beneficiam.

Conforme observado, ao discutirmos a facultatividade da Educação Física, disciplina obrigatória na educação básica brasileira, que devidos as suas especificidades, por lei, são garantidos alguns casos facultativos. Esses casos estão previstos no decreto de nº. 69. 450 de 01 de novembro de 1971, no Art. 6º; na LDB/96 Art. 26 § 3º que assegura as mesmas facultatividades, acrescida do inciso VI – que tenha prole, que foi incluído pela Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003.

Ao tratar sobre a facultatividade da disciplina Educação Física, evidencia-se o contraste com o que a educação preconiza; uma vez que a educação tem como objetivos gerais aprimorar o educando como pessoa humana e prepará-lo, basicamente, para o trabalho e cidadania é presumível que a Educação Física escolar, nesse contexto, tem como intuito colaborar com o aprimoramento do educando como pessoa humana e como cidadão e não, apenas, com as vivências de modalidades esportivas e busca de habilidades físicas corporais.

Acerca dos conteúdos curriculares da educação básica, o artigo 27 da LDB/96 apresenta diretrizes a serem observadas, dentre elas, há uma voltada para a disciplina de Educação Física: “IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (BRASIL, 1996). O esporte educacional e as práticas esportivas não-formais compreendem as práticas corporais executadas dentro e fora dos estabelecimentos de ensino, como objetivo central de proporcionar o desenvolvimento integral da pessoa, sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Contemporâneo aos debates e embates da LDB de 1996, no decorrer dos anos 1995 e 1996 houve um processo de discussão em âmbito nacional acerca da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A construção envolveu docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores (BRASIL, 1997).

Em 1997 foi lançada a versão que contém no seu corpus a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a proposta deste documento em face do ensino fundamental: os princípios, os fundamentos, a organização, os objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em um conjunto de documentos que se constituiu como um referencial teórico basilar para as redes estaduais e municipais de ensino. Organizado por ciclos e áreas de conhecimento, prevê no seu contexto orientações e reflexões acerca de conteúdos, metodologias, possibilidades de métodos e instrumentos avaliativos, dentre outros. Trata e ressalta a flexibilidade para garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade caracterizada como múltipla:

O volume que versa acerca do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental da Unidade Curricular de Educação Física, publicado em 1998, na primeira parte

propõe um diálogo de apresentação da proposta da Educação Física para o ensino fundamental, revendo um breve histórico de algumas abordagens da Educação Física Escolar e a articulação da disciplina com os temas transversais.

A segunda parte aborda a relevância dos conteúdos, os objetivos, as possibilidades de métodos avaliativos e orientações didáticas. Os conteúdos dos PCNs do Ensino Fundamental são divididos em três blocos, para melhor contextualização e aplicação no âmbito escolar: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo.

Com a dinâmica e abrangência de propostas que o documento apresenta, ressalta-se que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos (BRASIL, 1998, p. 15).

O desenvolvimento do conteúdo esporte é proposto nos PCNs sob o viés da prática para a educação com o enfoque na participação, na recreação, na ludicidade, na cooperação, e na competitividade. A Educação Física escolar ganha, então, um contorno e dimensão que engloba os seus conteúdos na cultura corporal de movimentos.

Na organização do documento encontra-se objetivos gerais que expressam as capacidades esperadas dos estudantes ao final do ensino fundamental, em destaque, este que contém no seu texto referência à valores morais:

Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (BRASIL, 1998, p. 63).

Com menção a respeito ao próximo e às complexas e naturais diferenças entre os indivíduos de uma sociedade que compartilham vivências, denota-se a partir do texto e de outros pontos expostos no documento que há menção às questões de gênero referente às vivências da cultura corporal de movimento representada pelos conteúdos da referida unidade curricular.

O documento indica, para o desenvolvimento das aulas, que sejam organizadas de forma mista:

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 (BRASIL, 1998, p. 42).

Relacionamos com Elias (1995, p. 61) a sugestão às transformações comportamentais decorrentes do desenvolvimento da humanidade e da inevitável troca relacional humana em que as sociedades e indivíduos experimentam mudanças à medida que ambos adquirem mais experiências:

Lo que puede variar, lo que de hecho ha cambiado durante el largo proceso de desarrollo de la humanidad, son las normas sociales de autocontrol y la manera en que se las hace funcionar y adaptarse al potencial natural en cada uno para retrasar, suprimir, transformar, en resumen, controlar de diversas maneras las pulsiones elementales y demás sentimientos espontáneos.

Nesse contexto, especificamente, para o terceiro e quarto ciclos o documento menciona alguns objetivos com pretensão de estimular os valores sociais, demos destaque para o seguinte:

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura despojada de preconceitos ou discriminações por razões sociais, sexuais ou culturais. Reconhecer e valorizar as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade decorrentes, inclusive, dessas mesmas diferenças culturais, sexuais e sociais. Relacionar a diversidade de manifestações da cultura corporal de seu ambiente e de outros, com o contexto em que são produzidas e valorizadas (BRASIL, 1998, p. 89).

Os objetivos acima mencionados se complementam e reforçam a relevância de, no âmbito escolar, propiciar as vivências dos valores morais, culturais e sociais entre os indivíduos. Ainda, no documento há referência aos conceitos e procedimentos a serem suscitados nos conteúdos Esporte, jogos, lutas e ginásticas, que se referem aos aspectos histórico-sociais dos jogos e esportes mais atuais e relevantes, dentre eles: “a inclusão e exclusão da mulher em determinados esportes, em determinados momentos históricos” (BRASIL, 1998, p. 95).

Com inspiração no embasamento realizado até o presente momento e destacando que agentes e órgãos responsáveis pelas políticas públicas da educação nacional engendraram debates para reformulações e atualização de documentos norteadores da educação, assim, enfatizamos um dos documentos mais recentes que norteia a educação nacional: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC

esteve em pauta entre os anos de 2015, onde iniciou-se a discussão sobre sua elaboração, e 2018, ano em que foi homologada e instituída no território nacional. Esse entremeio foi marcado por debates, discussões, consultas públicas e revisões. Marcado também pela insistente indagação: Qual a finalidade da BNCC?

Acerca do processo de concepção da BNCC, Almeida (2018) problematizou a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao componente Educação Física para o ensino fundamental. Segundo o autor as contribuições, resultantes de debates e estudos de professores e pesquisadores da área, adquiridas no viés da consulta pública não consta no documento homologado, ensejando um retrocesso pela não consideração de contribuições que vislumbravam uma educação mais democrática.

Atrelado ao discurso da participação social na construção da BNCC, de forma crítica deve ser lembrado que está o viés político e econômico do momento histórico. Não há evidências de que a sociedade tenha efetivamente interagido e contribuído nessa ação, o autor Cássio se refere à expressão “participacionismo social” como um discurso disseminado pelo MEC e demais interessados na construção da BNCC e afirma ainda que a consulta pública serviu apenas para legitimar os discursos oficiais sobre participação do que de fato para contribuir na construção da referida política curricular. Discurso esse que é facilitador do ato de forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro (CASSIO, 2017).

Para elucidar o que o documento apresenta sobre a sua finalidade, no texto introdutório da BNCC diz que ela é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. E ainda que, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o documento se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Mas essa mesma questão se respondida de forma clara e coerente com o viés pedagógico, político e cultural da sociedade atual, colabora para a compreensão do contexto atual da educação brasileira e da lógica de estruturação deste documento. A

essa indagação suscita questões-respostas que abrangem o cunho político-pedagógico, cultura e social como apontado abaixo:

Definir as diretrizes e o conteúdo das avaliações da educação básica para todo o País ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tendo em vista os processos seletivos do ensino médio para a entrada no ensino superior? Ou, ser a base para a padronização de conteúdos dos livros didáticos a serem publicados pelas editoras? Orientar os mecanismos de gestão da escola, do currículo escolar e do trabalho dos professores por meio da padronização nacional de objetivos e conteúdos por série? Ou ainda, ser referência para novas reformas nos cursos de licenciaturas? “Temos que nos atentar para essas questões para não perdermos a noção de totalidade do processo de construção de políticas e reformas educacionais em andamento no Brasil e no mundo e sua articulação com a especificidade de cada componente do currículo escolar (RODRIGUES, 2016, p. 33).

As reformas curriculares adotadas abordam à princípio análises, mudanças e reformulações das legislações e orientações curriculares da educação brasileira. O art. 210 da Constituição Federal da República de 1988 já previa em seu texto a criação de documento com as características, objetivos e finalidades da BNCC onde aponta “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Há ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no art. 26 a previsão de elaboração e implementação de um documento base:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Na introdução do documento há organizado uma síntese em que apresenta as seguintes palavras em destaque: igualdade, diversidade e equidade. Para compreensão do sentido apresentado, verifica-se:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada **diversidade** cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que

pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, grifo do autor).

De forma geral, o documento apresenta as proposições “competências e habilidades” a serem adquiridas pelos estudantes através do ensino sistematizado e orientado, por estas entende-se:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, grifo do autor).

A partir disto, entende-se que o documento é pautado não só na observância da singularidade existente no Brasil, mas principalmente das incipientes necessidades dos estudantes como indivíduos singulares. A etapa da Educação Básica a ser analisada no documento é o Ensino Fundamental, que tem duração de nove anos e atende estudantes na faixa etária entre 6 e 14 anos, “há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018).

No documento normativo BNCC, a Educação Física que é o componente curricular de interesse deste estudo, e está inserida na área de Linguagens juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. Sobre a Educação Física, a BNCC destaca:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018).

O passo seguinte, portanto, é apresentar como está organizado os conteúdos da Educação Física escolar para o ensino fundamental dentro da BNCC, onde as práticas corporais são tematizadas em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

A unidade temática Esportes, que é a de maior interesse, representa tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas e tem como característica a comparação de desempenhos entre indivíduos ou grupos que atuam como adversários, é regido por um conjunto de regras formais e institucionalizadas

por organizações que definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (BRASIL, 2018).

A diversidade e flexibilidade dessas características do esporte formal, difere quando a execução e vivência do esporte se dá em âmbitos diferentes como no contexto do lazer, da educação e da saúde: “Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele” (BRASIL, 2018).

As unidades temáticas são especificadas e caracterizadas e a partir delas o documento organiza através da delimitação das habilidades oito dimensões do conhecimento a serem contempladas na Educação Física, quais sejam: (I) Experimentação; (II) Uso e apropriação; (III) Fruição; (IV) Reflexão sobre a ação; (V) Construção de valores; (VI) Análise; (VII) Compreensão; (VIII) Protagonismo comunitário.

Em cada uma das dimensões é especificado os objetivos, estes se referem à: acesso às experiências e cultivo de sensações positivas, aquisição de conhecimento que gere autonomia diante das práticas culturais de movimento, apreciação estética das práticas executadas por si e por outros.

Na dimensão Construção de valores, prevê que através das vivências no contexto das práticas corporais haja a aprendizagem de valores e normas voltadas para o exercício da cidadania, a produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) que são inerentes a qualquer processo de socialização, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza.

E, na dimensão Compreensão – é destaque para o conhecimento conceitual que possibilita compreender o lugar das práticas corporais no mundo, e cita como exemplo os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (BRASIL, 2018).

No bloco em que consta as habilidades propostas para a unidade temática de Esportes, do 5º ano há apenas referência ao trabalho coletivo e protagonismo. Para o 6º e 7º ano a menção é igual à do ano anterior: trabalho coletivo e protagonismo. O protagonismo abarcaria as possibilidades e oportunidades iguais a todos os estudantes na prática do esporte educacional, envolvendo o incentivo de participação com respeito às diversidades culturais e sociais, e de gênero? Em ambos não há

menção explícita a ações e temas importantes como a autonomia, a participação equânime, o respeito às diversidades culturais e sociais e às questões de gênero.

1.2 Gênero na Educação Física e Esporte: historicidade e categoria

Entendemos ser de suma importância, para nossa construção, destacar as relações de gênero na educação física e no esporte. Para isso, temos como ponto de partida os aspectos culturais e sociais, utilizando o gênero como uma categoria de análise pelo viés das significações e da identidade subjetiva construídas e vivenciadas historicamente.

Nosso estudo estabelece, com base nas relações de gênero, como os espaços – bem como sua conquista - são constituídos socialmente. Não nos debruçamos aos movimentos feministas por menosprezar sua relevância e contribuição na luta para a progressiva participação das mulheres no âmbito social, mas pelo contexto do estudo acerca das discussões de gênero no seio da educação física e do esporte.

Iniciamos abordando o conceito de gênero, a partir de Scott (1990) que ressalta:

o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. [...] o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres" (Scott, 1990 p. 75).

Assim, entendemos que as relações de gênero se constituem como elementares na organização social da relação entre os sexos, não se limitando ao termo biológico. De acordo com Louro (2003), o termo gênero obteve maior visibilidade em meados da década de 1970 a 1980, tendo os movimentos feministas como precursores; a autora ressalta que gênero faz referência ao modo como as características sociais são compreendidas e representadas; ainda versa, principalmente, sobre o caráter social do masculino e do feminino levando em consideração as distintas sociedades e os diversos momentos históricos.

Nesse sentido, afirma que “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”, assim, viabiliza o debate no contexto das relações sociais entre os sujeitos, enfatizando a construção social e histórica produzida a partir das características biológicas (LOURO, 2003, p. 21).

A categoria de gênero, de acordo com Louro (2003), precisa ser compreendida sob o viés social, de como se desenvolvem as relações entre homens e mulheres em sociedade, assim, é possível compreender que as relações pautadas em igualdades e desigualdades se dão no entremeio dos “[...] arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2003, p. 22).

Ao abordar gênero como categoria de análise, destacamos Scott (1990) que trata o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, assim, o gênero implica quatro elementos interrelacionados elencados e contextualizados pela autora:

em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)... [...] Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas... [...] O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência in temporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social - este é o terceiro aspecto das relações de gênero... O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva (SCOTT, 1990, p. 86-87).

Dessa forma, as relações de gênero, estão imbricadas nos aspectos que naturalmente organizam a vida social, essa organização é dinâmica e não linear por envolver as relações, entre indivíduos, que são indissociáveis dos aspectos sociais, culturais e econômicos. Salienta que é imprescindível compreender gênero em termos relacionais primários, “porque ela é uma relação de poder e de dominação constitutiva da realidade social. O elemento relacional é importante também porque não existe o masculino sem o feminino” (Scott, 1990, p. 75).

Complementando e enfatizando que gênero transcende as questões biológicas do sexo e os papéis a eles definidos, o conceito de gênero propõe:

um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (MEYER, 2003, p. 20).

Entendemos, então, que nessa construção histórica e social, as relações de poder estão pautadas também a partir das diferenças percebidas entre os sexos, e está no entremeio da socialização e da aprendizagem. Assim, utilizar a categoria de gênero como base para discussão reflete numa análise histórica e atual da relação e experiências femininas e masculina. Pois, segundo Elias (1990), a sociedade e o período em que cada criança vive fornece estrutura para o desenvolvimento da consciência, assim, o indivíduo adulto é resultado da sociedade em que vive.

A partir de nossa discussão sobre a categoria de gênero, trazemos sua ligação intrínseca com o esporte. De acordo com Elias e Dunning (1995, p. 161) “En la actualidad, el término «deporte» se utiliza a menudo con mucha soltura para designar muchas clases de juegos de competición.” No mesmo sentido, o termo “esporte” foi prontamente definido a partir das ideias de Brohm (1978), como:

Modalidade de atividade física definida como uma ação social institucionalizada, convencionalmente regrada, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre duas ou mais partes oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, através de uma comparação de desempenhos, designar o vencedor ou registrar o recorde; seu resultado é determinado pela habilidade e estratégia do participante, e é para este gratificante tanto intrínseca como extrinsecamente (BROHM apud BETTI, 1991, p. 24).

Devide (2002) assevera que o concebimento do esporte acompanha a construção histórica, social e cultural da sociedade, e historicamente é um espaço com acessos desiguais que favorece a hegemonia masculina, esse mesmo espaço é permeado por relações de poder entre homens e mulheres. Com a historicidade, os argumentos que sustentavam as desigualdades de acesso estavam amparados nas características do sexo biológico.

O esporte denominado pelos autores supracitados como uma prática de competição e também como uma ação social institucionalizada e organizada com base em regras, tendo finalidades diversas, se apresenta neste estudo através da historicidade e presença feminina. O sentido da discussão segue conforme ressaltado anteriormente acerca das relações entre indivíduos serem construídas histórica e socialmente.

Na infância, primeiramente no seio familiar, inicia-se o círculo social do indivíduo, que se depara com determinados padrões sociais a que são imediatamente

submetidos, com rigidez na imposição dos comportamentos que de certa forma justifica seus posicionamentos na idade adulta, Elias (1990, p. 145) afirma que:

[...] nos seus primeiros contatos com a civilização, a vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão a nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, e sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins.

Compreendido que a sociedade se forma sob o viés social, político, cultural e histórico, o lugar a ser aqui mencionado como espaço de lutas sociais que envolve a categoria gênero se refere ao campo das práticas esportivas. Altmann (2015) e Louro (1997) enfatizam que na infância inicia-se a vivência do esporte e a educação do corpo, mas é vivenciado de modo distinto por meninos e meninas sendo mais amplas as possibilidades e exigências esportivas oferecidas a eles quando comparados aos que se disponibilizam às meninas.

O alcance de formação e informação dispensado a cada indivíduo depende, portanto, de variáveis do meio em que vive, de acordo com Daolio (2014, p. 48): “Não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura e também não podemos imaginar um corpo natural, não cultural”. Essa mesma sociedade, culturalmente determina os papéis e lugares para cada um, considerando marcadores sociais, como o gênero:

Em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujarem, não suarem. Portanto, devem ficar em casa, a fim de ser preservadas das brincadeiras “de menino” e ajudar as mães nos trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente, quando se tornarem esposas e mães (DAOLIO, 2014, p. 76-77).

Analisando as relações sociais, históricas e as relações de poder entre os homens e mulheres no processo de desenvolvimento social, a “[...] *mayor abundamiento, cuanto más extensas sean las formas de supremacía masculina en una sociedad, mayor será la tendencia a que prevalezca una estricta segregación entre los sexos*” (ELIAS; DUNNING, 1995, p. 325). A percepção de poder alcançada pelas mulheres e meninas ao longo da história e a força subjacente com que instauram

suas lutas se coaduna com o que Elias chama de fases do processo civilizador, o autor salienta que:

Na verdade, uma fase fundamental do processo civilizador foi concluída no exato momento em que a consciência de civilização, a consciência da superioridade de seu próprio comportamento e sua corporificação na ciência, tecnologia ou arte começaram a se espalhar por todas as nações do Ocidente (ELIAS, 1990, p. 64).

A dominação masculina não passa despercebida pelas mulheres da classe média dos países mais desenvolvidos, que começaram a ter consciência de que é uma situação incômoda socialmente e que precisa ser encarada na mesma dimensão de outras questões sociais fundamentais como as de classe e raça (ELIAS; DUNNING, 1995).

Na história da constituição da educação física, como já mencionado anteriormente, é evidente que a participação de homens e mulheres nas práticas esportivas e de ginástica era distinta, respeitando a definição dos papéis destinados aos homens e às mulheres impostos pela sociedade da época. Altmann (2015) reforça que historicamente, a prática esportiva é originalmente masculina, não somente por ser praticada por homens, mas também por estar imbuída de qualidades e valores tidos como masculinos, tais como coragem, força, velocidade, combatividade, companheirismo, superação.

Em contrapartida, não havia incentivo de prática esportiva para as mulheres já que estas eram vistas como frágeis e a educação dispensada a elas se baseava na procriação e cuidados do lar. A diferença de tratamento e permissividade dispensados aos homens e mulheres culminam na geração de maior altivez dos homens em relação às mulheres, assim, "*Decisiva también para la formación de esta pauta de conducta es la tendencia en estas comunidades hacia la segregación de los sexos y el dominio del varón. [...] la propensión de éstos hacia la agresividad se ve reforzada*" (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 311).

No período histórico já mencionado, o poder de Estado vislumbrava e incentivava a prática esportiva masculina com objetivo de forjar uma juventude forte, disciplinada e que favorecesse a servidão e o patriotismo:

Movimentar o corpo indolente e preguiçoso, mais que uma vontade individual, é também uma intervenção política de controle e de cerceamento, pois sobre

ele depositam-se saberes e poderes disciplinares orientados pela lógica do trabalho e da produção (GOELLNER, 2003, p. 17).

Na arena esportiva a história da tímida conquista feminina tem uma ênfase na década de 60. Bandy (2021) afirma que o chamado “feminismo da segunda onda” suscitou lutas pela igualdade social e econômica nas nações ocidentais, onde as mulheres já haviam conquistado a maioria dos direitos legais. Esse ativismo político desencadeou o contexto para o surgimento do movimento esportivo de mulheres na América do Norte e na Europa Ocidental e produziu um crescimento da presença das mulheres nos esportes, tanto em nível nacional quanto internacional.

Enquanto mais mulheres entravam na arena esportiva, a análise feminista do esporte tinha maior visibilidade devido mulheres pesquisadoras estarem empenhadas pelo potencial da teoria feminista. Com dados de registros de uma década mais tarde do que o anunciado no parágrafo anterior, Goellner (2012, p. 46) afirma:

A pesquisa sobre gênero no âmbito da história do esporte tem se constituído, desde meados da década de 1970, como uma possibilidade investigativa de diversos autores em diferentes contextos culturais, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, sua maior disseminação ocorreu nos anos 1980, inicialmente por meio de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação, fundamentalmente na área da educação.

Desse modo, Elias e Dunning (1995, p. 324), mostram que os questionamentos sobre a hegemonia masculina no âmbito dos esportes começaram timidamente: *“Una consecuencia de este dominio es que la naturaleza patriarcal del deporte moderno y el papel que éste pueda representar en el mantenimiento de la hegemonia masculina sólo han sido cuestionados por un puñado de escritores feministas”*.

Na legislação nacional há evidências de como se preponderava a segregação entre homens e mulheres nas práticas esportivas, tal desígnio levava em consideração apenas as características biológicas. Consta no Parecer e Projeto de nº 224 sancionado em 1882 que “Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, [...] tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura (BARBOSA, 1883).

A pesquisadora Ludmila Mourão (1998), em sua tese intitulada *“Representação social da mulher brasileira na atividade físico-desportiva: da segregação a democratização”*, investiga a trajetória histórica da incursão da mulher no meio esportivo, aqui utilizo o seu estudo como contribuição. Nesse contexto, fica explícito a

restrita liberdade de participação das mulheres nas práticas esportivas, o julgamento de suas capacidades e potencialidades físicas com base em questões biológicas. Soma-se a esses fatores a categoria de classe social:

Final do século XIX e início do século XX, os comportamentos esportivizados somados a outros movimentos sociais e culturais da época, concorreram para alterar as representações sociais relacionadas às liberdades corporais da mulher brasileira que tinha possibilidade de praticar esporte e entregar-se ao lazer. Desde essa época evidencia-se uma relação estreita entre o esporte e as camadas aristocráticas. Na passagem do século não se verificava a presença de mulheres de classes desfavorecidas na atividade físico-desportiva.” (MOURÃO, 1998, p. 4).

Ainda em meados do século XIX, algumas práticas esportivas podiam ser praticadas por mulheres de elite. Homens e mulheres eram separados por características sexuais e etárias, assim, se organizavam para a prática de exercícios denominada ginástica na época. A separação por sexo e idade preconizava a uma prática sistematizada com níveis de intensidade e complexidade distintos. “[...] Os exercícios indicados para as meninas nos colégios internos da Corte – mantidos em geral por religiosos – estavam centrados no papel social que a mulher de elite teria que desempenhar na sociedade.” (MOURÃO, 1998, p.54).

Naquele momento as justificativas para a seleção de determinados exercícios ginásticos eram diversas e pairavam, sobretudo, sobre a feminilidade e fragilidade das mulheres. Goellner (2003) nos mostra que algumas edições da revista *Educação Physica*¹² refletiam em suas publicações a intenção de que a práticas esportivas por mulheres fossem apenas no sentido de lhes proverem beleza e harmonia corporal, conforme consta:

A flexibilidade é graça, elegância e ritmo; a beleza é harmonia, garbo e encanto. São atributos imprescindíveis à perfeição feminina, à sedução da mulher. Tais predicados se conseguem pela educação física quando se tem boa vontade, entusiasmo e persistência (EDUCAÇÃO PHYSICA *apud* GOELLNER, 2003, p. 39)

O objetivo da restrita prática de exercícios físicos para as mulheres, ressaltando, apenas as mulheres de classe econômica mais elevada e que de alguma forma conseguiam um apoio do núcleo familiar gozavam desta “liberdade”. A elas não

¹² Produzida num tempo de significativas mudanças econômicas, sociais e culturais na e da sociedade brasileira, a Revista *Educação Physica* expressa e registra, nas suas páginas, diferentes perspectivas de educar o corpo de mulheres e de homens, cuja energia física é observada como potencializadora de um gesto eficiente capaz de produzir mais e com mais rapidez. (GOELLNER, 2003, p. 16).

era permitido movimentos que lhes tirassem a graça ou ameaçassem a sua fragilidade, mas que cultivassem características ditas como feminina.

Na sociedade da conjuntura mencionada, o lugar a ser ocupado pela mulher não deveria ser jamais esquecido ou ameaçado, o seu papel social era referenciado tendo como destino o casamento e a maternidade, somados a isso a possibilidade da mulher não questionar o que lhe era destinado. Goellner (2003, p. 49) acrescenta “E, também, feminina: graciosa, virtuosa e submissa a ponto de não ameaçar os conceitos tradicionalmente demarcados para cada sexo.”

Como forma de preservar a saúde da mulher para o exercício da maternidade, acreditava-se que “qualquer esforço extra empregado em atividade física vigorosa ou em atividade intelectual resultaria em fraqueza, doença, infertilidade ou danos às futuras gerações.” (MOURÃO, 1998, p. 67). Por isso, a orientação da sociedade e de médicos da época para que a prática de exercícios físicos fossem leves e moderados.

Portanto, esse era o comportamento desejável às mulheres do referido período histórico, socialmente e culturalmente havia a cobrança sobre seus modos, suas atitudes e espaços a que podiam ocupar. Com anuência da sociedade, da família e dos homens, o destino das mulheres era previamente delineado com bases nesses valores sociais e culturais.

Historicamente, avançando para o final do século XIX, a literatura nos mostra que a trajetória das mulheres em sociedade já havia progredido timidamente, como um reflexo da incursão da mulher no mundo do trabalho, algumas já trilhavam uma vida em sociedade e exploravam possibilidades de usufruírem do direito sobre a liberdade de seus corpos. Já praticavam modalidades esportivas restritas como o golfe, o tênis e faziam uso de bicicletas (MOURÃO, 1998).

O início de práticas esportivas mais diversificadas ocorreu em países ditos mais desenvolvidos, as mulheres inglesas tiveram acesso à prática do tênis em meados do século XIX, tendo como condição estar vestida de modo a cobrir todo o corpo. Foi, portanto, a prática do ciclismo que estimulou as mulheres inglesas e americanas. No entanto, tais práticas não passaram despercebidas dos julgamentos sociais e médicos, que faziam críticas ao que pudesse acometer a saúde das mulheres (MOURÃO, 1998).

Entretanto, Goellner (2005b) esclarece que é a partir dos primeiros anos do século XX que a prática esportiva das mulheres brasileiras conquista maior evidência. Arelada de certo modo ao período histórico que o país vivia, como o desenvolvimento

industrial, a urbanização das cidades, o fortalecimento do Estado, as novas tecnologias, uma esfera de mudanças que trazia novas demandas sociais que permitia contrapor valores conservadores e revolucionários, mas que conseqüentemente permitiu novas possibilidades de vivências sociais e culturais.

Assim, no mesmo período histórico, as mulheres experimentavam desfrutar dessa pequena conquista, em modalidades específicas e em menor número em comparação com os homens. Mourão (1998) ressalta que a literatura mostra um atraso de pelos menos quatro décadas em relação ao que ocorre nos Estados Unidos e na Europa. Aqui as mulheres viviam as incoerências do julgamento social sobre a fragilidade feminina.

O Brasil, como menciona a autora, estava algumas décadas em atraso quando se refere à liberdade das mulheres de vivenciarem práticas esportivas. Nesse contexto diz respeito, ainda, à presença e participação das mulheres nas competições esportivas e nas práticas esportivas por lazer, interação e vivência. O que demonstra que os espaços e as possibilidades de vivências sociais estavam e eram claramente demarcados.

No Rio de Janeiro, à época capital da Corte, num período em que a cidade vivia a urbanização, refletiu mudanças nas atitudes, nos comportamentos e nas relações das pessoas impactando conseqüentemente nos hábitos femininos, embora as mulheres ainda ocupassem os espaços destinados aos expectadores. Uma maior apreciação pelo esporte competitivo, futebol e basquete, surgiu em meados de 1905 e foi quando as mulheres começaram a prática do basquetebol (MOURÃO, 1998).

O futebol que é um esporte popular e com bastante apreciação, tinha, na opinião dos médicos da época, que ser evitado pelas mulheres a fim de preservar a sua saúde: “[...] O futebol é um esporte de ação generalizada, porém violento e prejudicial ao organismo não habituado a esses grandes esforços. [...] Além disso, o futebol provoca congestões e traumatismos pélvicos de ação nefasta para órgãos femininos” (GOELLNER, 2003, p. 76).

Em contrapartida, um dos esportes com recomendação de prática por parte das mulheres era a natação, por ser considerado sem impacto e com movimentos leves “A vantagem prática da natação é que por ela o indivíduo uniformemente todas a musculatura. [...] Convém à mulher praticar a natação mas abster-se de competições esportivas.” (Educação Physica, 1944, apud GOELLNER, 2003, p. 68).

Mourão, volta a ressaltar que mesmo entre as mulheres havia seleção baseada na classe social, pois as famílias com melhores condições financeiras detinham maiores conhecimentos e estavam mais abertas a permitir que suas filhas usufríssem de práticas esportivas “Algumas poucas mulheres, pioneiras, açodadas, que tinham suporte familiar, praticavam o tênis, a equitação, o basquete, a natação, e muitas mulheres participavam como estimuladoras de torcida. (MOURÃO, 1998, p.76)

A autora também salienta que no início do século XX no Brasil, mais precisamente nos anos 20 e 30, é que as práticas esportivas tiveram uma maior difusão quando se fazia incitar a presença desta nas escolas, mas ainda às mulheres o cenário era de restrição e o foco de sua participação e formação era o ambiente doméstico e a preparação para o casamento e a maternidade, identificada na época como uma função social.

Foi nesse mesmo período que houve uma leve impulsão da Educação Física na legislação, através da Lei N.º 378/37 que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, passou a conter no Plano Nacional de Educação uma atenção especial à Educação Física. Por meio do Decreto-lei nº. 1.212 de 17 de abril de 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação e Desportos, dentro da Universidade do Brasil.

Três anos depois, em 1940, com a promulgação do Decreto-Lei de n. 2.072 que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, o Art. 4º propõe sobre a Educação Física ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo priorizando objetivos voltados para a saúde, higiene, e melhora da aptidão física. Com as intenções de introduzirem a Educação Física no âmbito educacional, vislumbrava-se uma possibilidade de popularizar a prática da ginástica entre as crianças, jovens, homens e mulheres.

1.2.1 A incursão das mulheres brasileiras nos esportes Olímpicos

No Brasil, enquanto principiava as primeiras participações femininas nos esportes, em Paris nos II Jogos Olímpicos - 1900, já havia participação feminina nas provas de golfe e tênis, pois não havia contato físico e poderiam ser desenvolvidos com movimentos graciosos pelas mulheres. A natação entrou para o programa olímpico anos depois, em 1912. Outras modalidades como o ciclismo e o turfe não

estavam no programa olímpico, mas faziam parte da rotina de exercícios físicos das mulheres (DEVIDE, 2002).

O estudo da autora também relata sobre os Jogos Olímpicos de 1928, em Estocolmo, onde houve a inclusão das mulheres nas provas de atletismo. E em 1932, em Los Angeles, onde a primeira mulher brasileira, Maria Lenk, participou dos jogos olímpicos. Na ocasião, um total de cento e vinte e sete mulheres participaram destes jogos. Nos anos entre 1932 e 1952, as mulheres estiveram presentes nas disputas esportivas, porém, o número de mulheres brasileiras em cada período não era expressivo e não representava expansão (MOURÃO, 1998).

Com esses acontecimentos marcantes na época, podia-se vislumbrar boas mudanças para o futuro, mesmo esta trajetória das mulheres estando sob julgamento de uma sociedade conservadora. O período passava, de certa forma, por atualizações lentas, mas que denotava conquistas sociais significantes para as mulheres. Com a divulgação da imagem das poucas atletas, circulava na sociedade da época discurso que alertava sobre possíveis consequências da prática competitiva, dentre elas, a masculinização da mulher (GOELLNER, 2005b).

As mulheres que intentavam ocupar novos lugares na sociedade de certo modo buscavam uma quebra de paradigmas, esse movimento possivelmente ensejaria uma maior autonomia do grupo. Entendemos a significância do poder do coletivo em Elias (1993, p. 100):

E o movimento é considerado como um todo, podemos reconhecer sem dificuldade que – pelo menos em sociedades altamente diferenciadas – em certo estágio do processo a dependência passa por uma mudança qualitativa peculiar. Quanto mais pessoas são tornadas dependentes pelo mecanismo monopolista, maior se torna o poder do dependente, não apenas individual, mas também coletivamente, em relação a um ou mais monopólios.

Goellner (2003), em seu estudo acerca da revista *Educação Physica*, busca evidências neste meio midiático da época sobre a divulgação da mulher presente no meio esportivo. Segundo a autora, a revista reproduz, cria e recria diferentes imagens do corpo da mulher:

[...] Há nas suas páginas tanto o incentivo como a repressão à mulher no que diz respeito à sua vida individual e social. Mesclam-se diferentes conselhos, prescrições e recomendações, ora impulsionando-a a transgredir determinados códigos sociais e sexuais tomados como naturais, ora cerceando possíveis ousadias (GOELLNER, 2003, p. 23).

Para a época e as condições que a sociedade conservadora impunha para as mulheres, havia algumas que se destacavam com o espírito esportivo e bravura. Mourão (1998) apresenta em sua tese a história, entrevistas e depoimentos de mulheres brasileiras que foram precursoras na luta para incluir a mulher no espaço físico esportivo: Violeta Coelho Neto (natação), Maria Lenk (natação), Piedade Coutinho (natação), Maria Ester Bueno (tênis), Yara Vaz (natação, atletismo, ginástica), Aída dos Santos (Salto em altura), Roselee Vieira (ginástica e natação, foi eleita rainha dos jogos da primavera de 1949), estas mulheres com bravura romperam determinadas barreiras sociais.

A atuação das referidas mulheres teve significativa relevância para o período histórico, pelo fortalecimento das ações entre si e ao se tornarem referências para outras mulheres. Elias; Scotson (2000, p. 40) postula que:

Quando o diferencial de poder é suficientemente grande, um membro de um grupo estabelecido pode ser indiferente ao que os outsiders pensam dele, mas raramente ou nunca é indiferente à opinião de seus pares [...]. A auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele.

Houve nos anos 30 algumas atividades marcantes para o âmbito esportivo feminino, no Rio de Janeiro foram organizados por mulheres os primeiros campeonatos estaduais das modalidades natação, vôlei e basquete. No mesmo período em São Paulo acontecia o primeiro campeonato feminino de basquetebol, realizado sob as mesmas regras dos homens. E, igualmente importante “Em 1932, Maria Lenk, então com dezessete anos, é incluída pela primeira vez em uma delegação brasileira de Jogos Olímpicos.” (MOURÃO, 1998, p. 140).

O Brasil foi palco de momentos marcantes nessa trajetória esportivas das mulheres, com uma grande impulsão da sociedade, aconteceu no ano de 1935 os Jogos Femininos do Estado de São Paulo; e entre 1949 e 1970 os Jogos da Primavera no Rio de Janeiro, considerado a primeira olimpíada feminina do Brasil; e em 1954, em Porto Alegre, os Jogos Abertos Femininos (GOELLNER, 2005b).

Os Jogos da Primavera se constituíram como grandes impulsores na tentativa de popularizar as práticas esportivas femininas, conforme podemos constatar:

Analisando os "Jogos da Primavera", verifica-se que o esporte feminino passou por uma mudança substancial na medida em que a mulher esportista teve espaço na mídia, ganhou força junto à opinião pública; logo, os Jogos possibilitaram e favoreceram a transformação das representações restritivas à prática do esporte pela mulher. Como se pôde confirmar, os Jogos se constituíam em um evento de grande participação de moças e de público (MOURÃO, 2000, p. 16, grifo da autora).

Esses acontecimentos foram cruciais para a representatividade esportiva da mulher brasileira, o esporte foi capaz, aliás, de agregar mudanças proveitosas em outros aspectos sociais das mulheres, como no vestuário, nos locais a que tinham acesso, não se restringia mais só ao ambiente doméstico (MOURÃO, 2000). Mesmo, ainda havendo o aconselhamento social acerca da exposição moderada do corpo e as práticas esportivas serem selecionadas de acordo com as capacidades físicas das mulheres, ou seja, recomendava-se práticas menos vigorosas.

Após esses eventos esportivos, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, em que as mulheres se fizeram presentes tanto na organização quanto nas competições, vê-se que na sociedade já pairava ares com um pouco mais de liberdade para as mulheres. Esse desencadear de acontecimentos elevou também as práticas esportiva entre as mulheres por lazer, incentivando a socialização. É a partir de 1930 que ações mais específicas, por parte do Estado, começam a serem implantadas no sentido de sistematizar e promover a Educação Física em espaços e ambientes diversos, principalmente o educacional.

Houve, então, um grande destaque nacional e internacional: a tenista brasileira Maria Esther Bueno, que no final dos anos 50 conquistou esse espaço ao vencer o Campeonato de Wimbledon entre os anos 1959 e 1965, na categoria individual, e entre 1958 e 1966, na categoria de duplas. Outra esportista brasileira que alcançou uma grande projeção foi a atleta Aída dos Santos que em 1964 foi a única mulher a compor a delegação brasileira para ir aos Jogos de Tóquio onde conquistou o 4º lugar no salto em altura. Aída dos Santos obteve o fantástico resultado mesmo competindo em condições adversas, não tinha técnico e nem sapatilhas adequadas para a competição (GOELLNER, 2005b).

Nesses anos, no âmbito da legislação educacional, houve a promulgação da Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que versava principalmente sobre a organização do ensino. No texto do Art. 22 há referências claras sobre a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos

primários e médio em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior (BRASIL, 1961).

A lei foi resultado de alguns anos de debates, assim, não era só a vida social externa aos ambientes educacionais que estava em perspectiva de mudanças, a Educação Física escolar viria agregar de alguma forma ao que a sociedade já estava ansiando. Essas mudanças iam sendo implantadas vagarosamente, mas ainda pautadas na concepção que a sociedade da época tinha da mulher:

Mas o discurso sobre a mulher e sobre a mulher esportista aparecia na maioria das vezes impregnado de marcas de fragilidade, de inferioridade e de subordinação, quando comparado ao discurso sobre o homem, principalmente aquele que praticava esportes (MOURÃO, 1998, p. 170).

Enquanto as mulheres vibravam com as pequenas conquistas, na sociedade iam tramitando outras ideias baseadas na política e poderes de estado. Mourão (2002) diz que durante a ditadura militar, em 1965, houve a decisão do Estado de proibir a participação da mulher em alguns esportes específicos, isso se deu por meio da Deliberação nº 7/1965: Não é permitida a prática feminina de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo, halterofilismo e beisebol.

Porém, essa determinação não perdurou, a sociedade já havia, de certa forma, experimentado um início de liberdade feminina nas práticas esportivas, assim, através da Deliberação nº 10/1979 houve a revogação da Deliberação nº 7/1965. Porém, mesmo com esse avanço, somente em 1988 surgiu uma esperança de, por fim, as mulheres conquistarem espaço de forma legal, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 5º afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, conseguinte, as mulheres tiveram validação de igualdade legal nos âmbitos sociais, inclusive na área esportiva (BRASIL, 1988).

Na literatura, os registros de luta das mulheres para conquistas dos espaços esportivos, tanto referente ao lazer quanto no âmbito competitivo e para reconhecimento das suas potencialidades, não findam com a promulgação da Constituição de 1988. Esse foi um marco legal, mas houve posteriores legislações que discorreram sobre o assunto. Também, havia o enfrentamento do entrave cultural, das relações que foram construídas sob o viés de sociedade que concebia a mulher de forma subjugada.

Retomando outro marco legal referente à área educacional, em 1971 foi promulgada a Lei de nº 5.692, Lei de Reforma para os ensinos de 1º e 2º graus, onde há referência à obrigatoriedade da Educação Física nos currículos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. No mesmo ano, através do decreto de nº 69.450, a Educação Física recebeu nova regulamentação, normas e diretrizes que apontavam para, por meio da Educação Física, a conquista de força física, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos educandos de todos os graus e sistemas de ensino (BRASIL, 1971).

Analisando o que o decreto exposto no parágrafo anterior coloca acerca dos objetivos da Educação Física dentro dos estabelecimentos educacionais, fica subtendido que o intuito era estimular o patriotismo, a subserviência, o culto à boa forma e à saúde. Mantendo assim, a separação de exercícios físicos destinados aos homens e os destinados às mulheres, para serem ministrados respeitando as características físicas e biológicas de ambos.

O espaço social conquistado aos poucos pelas mulheres transparece, na trajetória de luta, aspectos complexos da existência e da coragem da mulher:

A ampliação da participação feminina em diferentes espaços sociais, dentre eles os esportivos, não se deu sem a presença de conflituosas reações, pois simultaneamente mesclava-se a herança de um recente passado colonial, agrário e cristão e o devir de um futuro moderno, industrial e não menos cristão de forma a equiparar duas exigências complementares e contrapostas: a permanência da mulher no lar porque mãe e guardiã dos valores morais da família e a sua fluência na rua porque integrante de uma cidade que principiava a oferecer extraordinárias novidades de consumo e diversão (GOELLNER, 2005b, p. 92).

Ansiando por independência e altivez no espaço social, e, principalmente, em espaço de predominância masculina - o esportivo, no percurso histórico das mulheres nas práticas esportivas consta que após os anos 70 houve uma significativa participação de mulheres nos Jogos Olímpicos. Goellner (2005b, p. 94) afirma que:

a primeira premiação com o ouro olímpico aconteceu em Atlanta, em 1996, no voleibol de praia em dupla. Nesta mesma Olimpíada, as brasileiras conquistaram a medalha de prata na mesma modalidade, prata também no basquetebol e bronze no voleibol. Os anos 80 e 90 caracterizaram-se pela maior inserção das mulheres em esportes antes considerados como violentos para a participação feminina em que o judô, o pólo aquático, o handebol e o futebol são exemplos a serem considerados.

A estreia de mulheres atletas brasileiras no pódio dos Jogos Olímpicos coincide com o ano em que estava em discussão, em âmbito nacional, os PCNs. Em 1998 foi publicado o volume que versa sobre o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental onde consta a Unidade Curricular Educação Física. O documento apresentou uma proposta que buscava democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área a fim de incorporar dimensões como a afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos (BRASIL, 1998).

Os PCNs propuseram que a Educação Física escolar fosse organizada e desenvolvida em turmas mistas a fim de proporcionar a convivência, a observação e descoberta entre alunos e alunas. Esse foi um grande marco para a sociedade, pois a proposta desmitificava que as diferenças biológicas entre os sexos fossem impedimento para que ambos vivenciassem a Educação Física de maneira conjunta.

Os marcos importantes datam também da entrada de Marta Vieira da Silva para o futebol profissional, no ano 2000, a atleta é considerada uma das melhores do mundo. Após os anos 2000 a representatividade da mulher brasileira nos esportes aumentou significativamente, mais um exemplo é o futebol que participou nos Jogos Olímpicos de Sydney (2000) e de Atenas (2004) conquistando o quarto lugar e medalha de prata, respectivamente (COB, 2004).

Em 2008 nos Jogos Olímpicos de Pequim, o ouro foi conquistado pelas modalidades do salto em distância e voleibol. O bronze ficou com o taekwondo, vela e judô – este é inédito, Ketleyn Quadros, se tornou a primeira medalhista olímpica individual feminina do esporte brasileiro. Em 2012, nas Olimpíadas de Londres, dos 259 atletas brasileiros 123 eram mulheres, o ouro foi para o voleibol e aconteceu a primeira conquista do ouro olímpico do judô feminino, com Sarah Menezes; o bronze ficou como o judô, boxe, vôlei de praia, e foi a primeira medalha do pentatlo moderno (COB, 2008 – 2012).

Na olimpíada de 2016 ocorrida no Brasil houve um recorde de participação feminina, a delegação foi composta por 209 mulheres, na ocasião a atleta do Judô, Rafaela Silva, levou medalha de ouro juntamente com as atletas da disputa de vela, a dupla Martine Grael e Kahena Kunze. Em 2020, nas Olimpíadas de Tóquio, o ouro foi para a ginástica - salto, vela e maratona aquática; a conquista da prata foi pelo voleibol, ginástica artística, boxe e para o skate, representado por Rayssa Leal, carinhosamente chamada de fadinha, então com 13 anos de idade; o bronze para o judô, tênis de mesa (COB, 2016-2020).

A história dos movimentos esportivos demonstra rupturas, descontinuidades e continuidades quando olhamos para as questões que abarcam as relações de gênero. O desbravamento feito pelas mulheres para adentrarem esse espaço tido culturalmente como masculino, suscitaram questionamentos e transpôs o devaneio de fragilidade feminina e da perda da feminilidade sustentando pela crítica social e cultural ao longo do tempo.

Dessa forma, para manter e buscar progressividade esportiva da mulher brasileira no âmbito social e cultural houve um processo que se deu no exercício da interação e da infiltração da mulher, predominando ainda uma supremacia masculina, simbólica e cultural, que insere a mulher no esporte, mas impossibilita a sua emancipação para a prática esportiva (GOELLNER, 2005b; MOURÃO, 2000).

As construções sociais que culturalmente determinam papéis e lugares sociais moldam a estrutura da sociedade e as ações dos sujeitos, historicamente, na cultura dos povos predominância de poder esteve com os homens; assim, enquanto “la balanza de poder entre los sexos tenderá a inclinar-se a favor de los hombres em tanto la violencia y la lucha sean males endémicos de la vida social (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 325).” A equalização social entre os gêneros contribuiria para a minimização de conflitos constituídos histórica e culturalmente.

O esporte foi a porta de entrada para libertar, modernizar, emancipar socialmente a mulher. Trouxe a possibilidade de tolher padrões hegemonicamente colocados como próprios da vivência masculina e feminina, mas não de erradicar tais posturas, comportamentos e supremacia masculina nesses espaços, como se constata:

isso não significa afirmar que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades no campo esportivo ou que preconceitos quanto à participação feminina inexistam. Não é raro, ainda hoje, encontrar nas escolas de primeiro e segundo graus disparidades relevantes no que se refere ao acesso de meninas e meninos nas atividades físicas realizadas nas aulas de educação física e/ou no âmbito do esporte educativo (GOELLNER, 2005b, p. 96).

Assim, a trajetória histórica de incursão da mulher no âmbito esportivo continua sendo um processo de infiltração que ampliou a participação das mulheres no território esportivo, com a presença em quase todas as modalidades esportivas (MOURÃO, 2000). De acordo com a discussão posta, todos os avanços referentes às conquistas femininas se devem, precipuamente, a coragem das mulheres de ser e estar em

lugares restritos aos homens. A conquista envolve não só a determinação feminina, mas o apoio de homens (poucos) que estavam a frente de seu tempo; as mudanças sociais impulsionadas pela legislação nacional e educacional são contribuições que encorajaram as mulheres em busca de uma equalização, de poder e autonomia sobre suas existências.

2 Historicidade da Educação e da Educação Física nas Diretrizes Curriculares de Mato Grosso do Sul

A Educação Física escolar é um componente curricular previsto nas Legislações Nacionais e Educacionais e nos currículos dos Estados. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no Art. 8º inciso IV consta que a União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, têm incumbência de estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação concebe as Diretrizes Curriculares e estas, na Educação Básica, norteiam o planejamento curricular dos Sistemas de Ensino e das Unidades Educacionais. Assim, para cada etapa e modalidade de ensino há diretrizes curriculares específicas que tencionam, através do ensino, propiciar a equidade de aprendizagem garantindo que os conteúdos básicos sejam explanados a todos os estudantes e levando em consideração os diferentes contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

Para dar sequência aos apontamentos e discussão colocadas na seção anterior, é relevante abordar a história da educação e da educação física no estado de Mato Grosso do Sul-MS, assim, esta seção terá duas subdivisões, na primeira a discussão versa acerca de uma breve revisão da história da educação escolar e das Legislações Educacionais Estaduais para o ensino na educação básica do MS, ressaltando os marcos históricos, as conquistas e percalços; na segunda o intuito é discutir acerca da legislação que implantou a educação física no estado e da história decorrente desse processo.

2.1 Aspectos históricos da Educação Escolar de Mato Grosso do Sul

Fomentamos, nesta seção, o resgate e a análise da trajetória educacional de Mato Grosso do Sul, propiciando um espaço para discussão e conhecimento. Assim, se faz necessário conhecermos a história de criação do estado pois nela está imbrincada a história social e cultural do povo sul-mato-grossense. O desmembramento dos estados não gerou apenas uma ruptura territorial, gerou também as possibilidades para a construção de uma história de muitos povos, de culturas e saberes, da relação estabelecida entre o poder de estado e a sociedade civil.

O estado de Mato Grosso do Sul foi criado no ano de 1977, no governo do então presidente, Ernesto Geisel, por meio da Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro que desmembrou o estado de Mato Grosso dando origem ao estado de Mato Grosso do Sul. Em discurso proferido no ato de apresentação da referida Lei Complementar, o então presidente da República, Ernesto Geisel, relata o que o apetece em relação à criação de Mato Grosso do Sul:

[...] Foi preocupação do meu governo abrir o caminho no sentido de uma melhor divisão territorial do País. Considero isso uma necessidade. Necessidade decorrente, em primeiro lugar, de uma disposição geográfica; decorrente também do desenvolvimento do País e sobretudo da ocupação, da utilização de novas áreas que até agora jazem apenas em estado potencial. Mas decorrente igualmente de uma necessidade de ordem política, tendo em vista um melhor equilíbrio da Federação nos dias de amanhã. [...] (apud MARTINS, s/d).

A história marcada por atos político-sociais, econômicos e culturais teve início quando ainda se incitava as mobilizações e manifestos em favor da divisão de Mato Grosso uno. A partir deste ato, Mato Grosso do Sul inicia sua história como unidade federativa, o novo estado principiou sua estrutura político-administrativa em 1979 quando o primeiro governador, o engenheiro Harry Amorim Costa, foi nomeado pelo presidente da república.

O estado de Mato Grosso do Sul é uma das vinte e sete (27) unidades federativas do Brasil, está localizado na região Centro-Oeste, tendo como limites territoriais cinco estados brasileiros: Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, além da extensa fronteira com os países Paraguai e Bolívia. Segundo dados do IBGE – 2021 o estado é constituído por 79 municípios, tendo como capital Campo Grande, e a população estimada é de 2.839.188 habitantes (BRASIL, 2021).

O povoamento na região sul do Mato Grosso uno, onde posteriormente viria a se tornar Mato Grosso do Sul, iniciou muito antes das movimentações pela divisão do estado. De acordo com Marques e Irala (2017) por meados da década de 50 as migrações estiveram em ápice, gerando a expansão demográfica do estado e trazendo novos contornos para a gestão econômica, política, cultural, social e educacional, esta última como uma necessidade básica, pois a população migrante era composta basicamente por famílias que possuíam geralmente o ensino primário incompleto.

Como política de Estado, durante o governo Vargas no Estado Novo, foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais (CANs) que segundo Silva (2016) eram projetos de colonização com intenção de reestruturar o território em propriedades rurais de modo a possibilitar a produção agrícola voltada para o abastecimento do mercado regional. O projeto incentivou o povoamento na região inculcando em perspectivas de desenvolvimento.

Essa ação política colonizadora que efetivou a criação das Colônias Agrícolas Nacionais, configurou na campanha da Marcha para o Oeste¹³, que foi instituída em 1937 pelo Governo Federal:

Em meio ao autoritarismo do Estado Novo surge a política desenvolvimentista, denominada “Marcha para o Oeste”, que tinha como objetivo ocupar os espaços considerados vazios, povoar as regiões fronteiriças do país, e promover a integração dos estados brasileiros, sobretudo das regiões Norte e Centro-Oeste do país. É importante ressaltar que a Marcha para o Oeste tinha por finalidade a nacionalização das fronteiras, através da expansão agrícola e da colonização do interior. Tinha-se em vista a segurança nacional e a ocupação estratégica das fronteiras. (NAGLIS, 2014 p. 27).

Como desdobramento da “Marcha para o Oeste” e com a intenção de atrair ainda mais desbravadores para ocupar o território da parte oeste brasileira, instalou-se no Município de Dourados a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) por meio do Decreto-Lei nº 5.941 de 13 de setembro de 1943. Naglis (2014, p. 23) ressalta

¹³ “Marcha para o Oeste”, consistia na política de incentivo ao povoamento da parte oeste brasileira instituída durante o governo de Getúlio Vargas, mais precisamente entre os anos de 1937 a 1945, período denominado Estado Novo. Para maiores informações ver: CASSIANO, R. 1970. A Marcha para o Oeste. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

que as intencionalidades do governo “urgiu unificar o mercado interno e garantir a diversificação da produção, tanto agrícola quanto industrial, cada vez mais.”

Com o aumento da povoação a partir da Colônia Nacional de Dourados, foram surgindo demandas por serviços de ordem social como a saúde e a educação, assim, evidenciou-se a necessidade de instalação de unidades escolares para atender os membros que formavam essa nova comunidade. Evidentemente o projeto “Marcha para o Oeste” protagonizou a expansão da educação escolar, o surgimento e regulamentação de escolas primárias e secundárias e a formação de professores em alguns municípios próximos à Dourados (MARQUES; IRALA, 2017).

Dessa forma, o crescimento populacional no sul do estado de Mato Grosso se deu com a chegada de migrantes e imigrantes atraídos pela riqueza natural da região, pela possibilidade de propriedade e cultivo da terra e pelo trabalho na Companhia Matte Larangeira¹⁴, para tanto, o poder de Estado articulou grande divulgação do projeto nas mídias da época, pois intentava exatamente o incentivo ao povoamento.

Em meados de 1960 a 1980 o trânsito migratório para o estado de Mato Grosso estava no ápice, a sociedade foi sendo formada pelos indígenas que aqui já habitavam, pelos descendentes de escravos refugiados que haviam adotado estas terras como lar e pelos migrantes de vários estados do país, agregando em uma só região um misto rico de cultura (MARQUES; IRALA, 2017).

O processo migratório ocasionou não só o aumento do quantitativo populacional no estado, mas possibilitou o desenvolvimento socioeconômico da população. Os migrantes tinham vastas possibilidades de se estabelecerem nestes solos, contribuindo com o cultivo da terra e a criação de gado para geração de renda. A expansão demográfica no estado de Mato Grosso culminou nas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais:

Tais mudanças aceleraram o desenvolvimento urbano e proporcionaram a instalação, a partir de 1950, de hospitais, bancos, cinema, clubes e linhas de telefone, a ampliação do comércio e de loteamentos imobiliários, e a criação de associações de classe e de mais escolas (MARQUES; IRALA, 2017, p. 17)

¹⁴ Companhia responsável pela exploração da erva-matte no Sul de Mato Grosso (1891-1902), Para maiores informações ver: ARRUDA, G. Frutos da terra: os trabalhadores da Matte Larangeira. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Letras, História e Psicologia, Universidade Estadual de São Paulo. Assis, 233f.1989.)

No aspecto desenvolvimento social, há um destaque para a educação que a partir da percepção do quantitativo de crianças, filhos dos migrantes, que estavam sem acesso à escola o governo tomou algumas iniciativas como a criação de novas escolas, esse foi um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento educacional no estado (MARQUES; IRALA, 2017, p. 17).

Nesse processo investigativo é salutar enfatizar o aspecto social da educação e como ela se articula ao desenvolvimento econômico e social da sociedade, assim, através das instituições educacionais é promovido aos indivíduos os meios e as possibilidades de contato com os costumes educativos. A educação, portanto, não é uma atividade neutra, ela se desenvolve a partir da necessidade de atender a determinados grupos sociais, que neste caso surgiu como um fazer social ligado ao surgimento do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Marques e Irala (2017), com a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) veio a criação das primeiras escolas urbanas, a criação de escolas agrícolas junto com o aumento das escolas rurais, pois a manutenção financeira das classes de ensino primário era feita pelo Governo Federal. Antes desse investimento por parte do Governo Federal a educação na CAND era de responsabilidade da família. Outra opção era a iniciativa privada e somente após longo período ficou à cargo do poder público. O início da formalização do ensino dentro da CAND iniciou-se nas primeiras décadas do século XX, e segundo Marques e Irala (2017, p. 6):

Primeiramente o ensino realizado pelas próprias famílias: alfabetização, leitura, primeiras noções gerais e de cálculo. A seguir, a ida à escola da fazenda para o ensino primário com o professor itinerante ou, na vila, a ida à escola particular na casa do próprio professor.

No final dos anos de 1940, devido a criação da CAND, o poder de Estado passou a ofertar o ensino primário aos filhos dos colonos, conforme consta:

Isso se deveu à exigência estabelecida pelo Decreto Municipal nº 70, de 1946 de que todos os filhos de colonos residentes na Colônia deveriam ter acesso à instrução primária gratuita, sendo obrigatória a frequência, que caso não ocorresse geraria uma multa de Cr\$ 100,00 para os pais, além do comparecimento obrigatório à autoridade policial (GRESSLER, 1988, p. 19).

Embora tenha sido estabelecido por meio de decreto que a educação primária teria oferta gratuita e obrigatória, Furtado (2017) ressalta que por meio de análises documentais da época ficou evidente que os investimentos por parte do governo não

garantiam espaços físicos suficientes para o ensino, além da precariedade de materiais pedagógicos, quanto aos professores, não havia profissionais habilitados para ministrar as aulas.

A princípio, a capacitação profissional de professores não acompanhou a demanda educacional da região e implicou em escassez de profissionais, visto isso, o governo implantou em 1971 o Centro Pedagógico de Dourados contratando os poucos professores da educação básica para ministrarem formação profissional aos novos professores, abria-se, também, a contratação de profissionais de outros estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul (FURTADO, 2017).

Uma grande contribuição para a classe de professores e contra os problemas enfrentados pela educação nas décadas de 1952 a 1995 foi a Associação Campo-Grandense de Professores (ACP), nesse sentido, Rosa (2001, p. 131) afirma que a ACP “consolidou-se com o grande símbolo das lutas de nossos mestres, contra a ignorância, o descaso dos poderosos em relação aos problemas do ensino e, principalmente contra os salários humilhantes [...]”.

As lutas dos professores contra a pouca valorização que recebiam teve um capítulo singular que ocorreu no início dos anos 1980, foi o chamado arrocho salarial, uma política do governo de Pedro Pedrossian (1980 – 1983) que deixou de investir na carreira dos professores e isso conduziu “o magistério através das associações municipais de professores e especialistas em educação, a reagir, organizando grandes greves no período para denunciar os problemas com o ensino público do Estado” (FERNANDES, 1996, p.86).

Referente à política educacional, envolvendo os programas educacionais e a valorização profissional dos docentes, Bittar (2003, p. 7, grifos da autora) reafirma:

Mato Grosso do Sul, enquanto unidade federada, assume também os compromissos do Plano Decenal de Educação e elabora, dentre outros compromissos, o que chamou de “Programas de Emergência: necessidades básicas de Aprendizagem, Profissionalização do Magistério e Regime de Colaboração”, o que não impediu que a administração de Pedro Pedrossian “[apelasse] para atos coercitivos na relação com o movimento docente, editando medidas de arrocho salarial”.

Como mostra a literatura, os entraves enfrentados pelos profissionais da educação e os referentes à organização do ensino no estado repercutiram por anos,

é relevante ponderar que as políticas públicas e a forma de organização da educação voltadas para atendimento de uma sociedade refletem conflitos de interesse e os arranjos constantes nas esferas de poder. Abaixo, será proposto um resgate das legislações educacionais do estado, que foram implantadas e que historicamente organizaram a rede educacional estadual, aqui se propõe a recuperação da história da Educação de Mato Grosso do Sul como uma esfera do fazer social.

2.1.1 Legislações Educacionais Estaduais para a Educação Básica em Mato Grosso do Sul

Para se estabelecer uma rede de ensino organizada e articulada com os poderes políticos e que esteja pareada ao desenvolvimento da sociedade há uma dinâmica interna do sistema educacional permeada por lutas, descontinuidades, continuidades, avanços e novos desafios. Dessa forma, esta análise focaliza as legislações educacionais como ponto de partida da implementação e organização da educação estadual, assim como as discussões e lutas travadas no decorrer do processo.

Pretendemos abordar as políticas educacionais do estado de Mato Grosso do Sul como medidas que os governantes utilizam para formular e implementar a educação através de Leis, Resoluções, Decretos, Planos e Programas Educacionais, que por sua vez, estão situados no âmbito da área social. Como afirma Vieira (1992, p. 22):

Política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma, na medida em que a política social é uma forma de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção.

Em se tratando da educação que se desenvolve dentro de instituições próprias de ensino e por meio das produções e relações sociais, Brandão (1984) ressalta que o ensino formal, através da pedagogia, tratada como uma teoria da educação, enseja possibilidades para o seu exercício incluindo a produção de métodos próprios e estabelecimento de regras e tempos, constituindo agentes executores habilitados.

A educação é como um pilar que sustenta a vida e gera crescimento para a sociedade no sentido de desenvolvimento das forças produtivas e dos valores culturais; com um adendo de que o surgimento de tipos de educação e a sua evolução estão intrinsecamente ligados a fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles e de suas transformações (BRANDÃO, 1984).

Nesse sentido, o estabelecimento da educação via legislação abarca uma história cronológica que transpassa o fazer político e social e permite compreensões amplas, como afirma Sá e Siqueira (2000, p. 7):

Pela legislação é-nos permitido compreender, dentre outras coisas, as concepções vigentes, de educação, suas relações com a sociedade, particularmente com a família, conflitos com o pátrio poder, suas permanências e mudanças. Pode-se também perceber a organização física da escola, seus planos de estudo e a metodologia utilizada – as formas de organização dos alunos, as relações destes com os mestres.

Dessa forma, o panorama educacional reflete os anseios do poder político e as manifestações relacionais dos indivíduos como componentes da sociedade. A primeira referência para a organização da legislação educacional do Estado de Mato Grosso do Sul é a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 208 destaca a educação básica como obrigatória e gratuita, sendo um direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Como lei que respalda a educação de todo território nacional, a nossa Constituição Federal sinalizou a tentativa de democratizar a educação básica no país, acenando para a constituição de um sistema de proteção social universalizante e desmercantilizado. Em seus dispositivos, está estabelecida a oferta desde a creche e pré-escola até o ensino em nível médio, fazendo menção à eliminação do analfabetismo e à gratuidade do ensino público em todos os níveis (SENN, 1998).

Corroborando com os pressupostos da Carta Magna, foi promulgada a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, de 5 de outubro de 1989. Em seu artigo 1º faz referência aos fundamentos do Estado que, dentre outros, está reduzir as desigualdades sociais. Nesse sentido, a Constituição versa acerca dos direitos e deveres do cidadão sul-mato-grossense e das responsabilidades e proposições do poder de estado perante a sociedade. Como já mencionamos anteriormente, a educação pode ser vivenciada sob o potencial de promoção de ascensão pessoal e social, prevista na Constituição do Estado de MS (1989) onde inicialmente consta:

Art. 189. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

No mesmo artigo, incisos IV e IX há referências sobre a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, sendo o ensino fundamental obrigatório, e ao estado, assegurado o dever de garantir a educação básica obrigatória e gratuita. Nestes termos, esta Constituição reforça o que já havia sido previsto na Constituição Federal, garantindo a articulação entre os poderes para a promoção da educação nacional.

Como forma de orientar e subvencionar a organização da educação em âmbito estadual, a Constituição Estadual de MS (1989) estabelece no Art. 194 que:

Art. 194. A lei estabelecerá o plano estadual de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, que devem conduzir à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade de ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e técnica do Estado;
- VI - educação para o trânsito.

Por conseguinte, a Constituição Federal intima o estado à responsabilidade de ofertar a educação básica com todos os seus pressupostos e a Constituição Estadual de MS se posiciona como o princípio e guia basilar para garantir os direitos dos cidadãos do estado. Nos anos de 1980, os governos do estado de Mato Grosso do Sul, em tentativa de mediação com a sociedade sobre as demandas surgentes, atuavam no sentido de regular a dinâmica geral da sociedade:

No campo educacional, o Estado procurou dar garantia de concretização do processo democrático. Assim, no período de 1982 – 1986 se implantou a política de **Educação Para a Democracia**. Embora os dois últimos Planos Estaduais de Educação da década de 80, contemplassem a necessidade urgente de participação, o governador eleito em 1986, não deu continuidade à política educacional **Educação Para a Democracia**, ainda que defendesse a democracia na escola (SENNÁ, 1998, p. 62, grifo da autora).

No entanto, o que está posto em Leis necessita de uma articulação do poder político local, do interesse e da capacidade de interlocução desses poderes com as

reais necessidades da sociedade. Senna (1998) destaca que no contexto do Estado de MS era perceptível a necessidade por parte do governo de articular a educação com o desenvolvimento econômico e social, com base em proposta de gestão realista e eficaz de acordo com as concepções dos organismos internacionais que debatiam as questões educacionais da América Latina.

Senna (1998, p. 62) demonstra um quadro que relata, dentre outros serviços sociais, situações específicas da educação em Mato Grosso do Sul em meados de 1985:

Quadro 1: Educação em Mato Grosso do Sul/1985

Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada demanda para o ensino de primeiro grau. - Déficit de salas de aulas. - Ausência de professores nos núcleos urbanos de menor porte. - Elevada disputa por vagas nas escolas públicas. - Crescimento da população escolarizável (de 7 a 14 anos). - Elevados índices de evasão e repetência. - Reduzida disponibilidade de professores especializados.
----------	--

Fonte: Adaptado de SENNA (1998).

Nessa conjuntura, a situação específica da Educação no estado, segundo o quadro, demonstra necessidades de investimento por parte do poder público em espaços especializados em educação, investimento em formação profissional para novos professores e elaboração de estratégias que mitigassem os índices de evasão e repetência.

Conforme Fernandes (2008), após alguns anos, em 1993, ganha notoriedade a implantação do programa denominado Descentralização e fortalecimento do ensino de primeiro grau uma política educacional local instituída pela Secretaria de Estado de Educação. Neste ato, principiou-se o primeiro movimento de municipalização das matrículas do ensino de primeiro grau – denominado atualmente de Ensino Fundamental.

Importa considerar que, nesse momento, municipalizaram-se unidades escolares, transferindo-as do estado para os municípios, num total de 36 escolas. Tal medida foi juridicamente respaldada pela lei estadual n. 1.331, de 11 de dezembro de 1992 (FERNANDES, 2008, p. 521).

No governo de José Orcírio Miranda dos Santos, empossado em 1999, surgiu o “Projeto Escola Guaicuru”. O então gestor ao proferir a proposta para a educação ressaltou que o “projeto insere-se na proposta do governo popular de Mato grosso do

Sul que inaugura um momento histórico de mudanças na política e quer significar uma ruptura na tradição educacional do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9).

A perspectiva de mudanças na área educacional do estado era proclamada pelo governador eleito, que ao apresentar o projeto “Escola Guaicuru” afirmava se tratar de um “marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças na educação dentro de uma perspectiva de transformação social” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9).

Um projeto que intentava a elevação da gestão democrática e a aproximação da escola com a comunidade de Mato Grosso do Sul, previsto para ser executado no quadriênio de 1999 a 2002, evidenciava as ações políticas, administrativas e pedagógicas da Secretaria de Estado e Educação, como se vê:

[...] para viabilizar a democratização da gestão, é necessária uma dinâmica de trabalho que agilize as ações, e que tenha a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e da sociedade desde o repensar das regras de convivência, do estabelecimento do calendário escolar, da definição do currículo, da eleição dos diretores e colegiados, até a escolha da prioridade de investimentos de verbas (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 17).

A participação comunitária, inserida no contexto de formação, organização e gestão educacional, constitui aspecto chave para a origem e o funcionamento das redes de ensino, uma vez que é uma forma concreta dos membros sociais estarem inseridos no processo de atuação conjunta para o desenvolvimento educacional coletivo. Além disso, funciona também como uma forma de fortalecer o vínculo entre a família e a escola, passo fundamental no processo de acompanhamento escolar garantido pelo artigo 53 da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - que afirma ser direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais para os seus filhos. (BRASIL, 1990).

Essa participação é regulamentada por resoluções e leis, junto às secretarias estaduais de educação e ao Ministério da Educação, que garantem a abertura de espaços comunitários de discussão pedagógica. Especificamente no estado de Mato Grosso do Sul, a resolução nº 68 de 29 de novembro de 1983 prevê, de forma pioneira, no âmbito do desdobramento operacional da Secretaria de Educação do Estado, em seu artigo 3º, as competências para a Assessoria de Articulação com a Comunidade Educacional, incluindo a racionalização e o assessoramento da secretaria estadual de

educação com a comunidade de representação docente, discente, de pais e de classe. (MATO GROSSO DO SUL, 1983).

Ainda no âmbito organizacional da educação, além da Secretaria Estadual, criada em 30 de julho de 1979, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul foi instituído no mesmo ano, sob o amparo legal na Lei nº 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, para atuar de forma complementar ao Conselho de âmbito Federal e da Secretaria Estadual, tendo atribuições básicas consultivas, normativas e de fiscalização, previstas nas legislações federal e estadual. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b).

A partir de 1989, entretanto, durante o governo de José Orcírio Miranda dos Santos, o Conselho teve suas funções ampliadas, passando a órgão consultivo, deliberativo e normativo da política estadual de educação, atribuições que permanecem até os dias atuais sob regimento da Lei Estadual de Ensino promulgada em 2003. A promulgação da referida lei estabeleceu laços mais amplos, entre o conselho e a comunidade educativa, em busca de efetividade do sistema. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b).

Essa Lei dispõe, de forma geral, sobre o Sistema Operacional de Ensino de Mato Grosso do Sul, e, dentre outras especificações, estabelece princípios básicos da educação escolar, prevê maneiras de execução estadual da educação pública e, em seu artigo 28, mantém o Conselho Estadual de Educação como órgão deliberativo e normativo auxiliador do planejamento, da execução e da avaliação de práticas e políticas educacionais (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Nessa mesma perspectiva, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) foi aprovado no ano de 2014 pela Lei Estadual nº 4621, pelo então governador André Puccinelli, em vigência no período de 2014 a 2024, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal n. 13.005 do mesmo ano. O objetivo desse Plano é alinhar e conduzir as políticas públicas de educação à realidade do estado por meio de metas estruturantes específicas que estão descritas a seguir:

Metas: 1, 2, 3,5, 6, 7, 9, 10 e 11 – Possuem foco na garantia do direito à Educação Básica com qualidade;
Metas: 4 e 8 – Possuem foco na redução das desigualdades e valorização da diversidade;
Metas: 15, 16, 17 e 19 – Possuem foco na valorização dos profissionais da educação; (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

As metas elencadas acima, tiveram como base orientadora as diretrizes do PNE descritas no art. 2º da Lei n. 4.621/2014:

Art. 2º São diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PEE-MS:

I - a erradicação do analfabetismo;

II - a universalização do atendimento escolar;

III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - a melhoria da qualidade da educação;

V - a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - a valorização dos profissionais da educação;

X - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.11).

Além do plano, cada estado deve conter uma Comissão de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação. Nesse contexto, em Mato Grosso do Sul foi constituída uma Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (CMAPEE), no ano de 2015, responsável pela integração das ações de monitoramento e avaliação dos planos de educação de Mato Grosso do Sul com a função de apresentarem um relatório de avaliação periódico. Os membros dessa comissão são designados mediante expedição de resoluções da Secretaria de Estado da Educação.

Compreender o processo histórico legislativo que norteia a educação básica pública de Mato Grosso do Sul significa enxergar, sob a óptica das políticas educacionais, o contexto social, político, econômico e normativo, desde a criação do estado até o atual momento, passando pelas nuances que desenham o cenário estadual dentro e fora das unidades escolares. Além disso, permite, também, o estabelecimento de reflexões necessárias acerca do modelo de funcionamento de gestão democrática compartilhada na formação curricular, essencial à contemporaneidade.

2.2 Educação Física Escolar no Mato Grosso do Sul

O progresso de uma nação, de um Estado e de uma sociedade pode estar inevitavelmente associado a educação do seu povo - direito social garantido pela Constituição Federal de 1988. Dessa forma, a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade viabiliza a sistematização das redes de ensino e das instituições educacionais.

A educação pública, organizada como uma das instituições estruturadoras das relações sociais e legalmente ancorada em Leis e Normas Educacionais que regulam a educação nacional, se torna a base da organização educacional do país. No âmbito das unidades educacionais, a organização interna está ancorada em leis e normas que delineiam o funcionamento escolar.

A organização e o funcionamento das unidades educacionais, no que tange aos aspectos formativos ofertados, refletem os currículos e os projetos educacionais que são próprios de cada instituição educacional. Desse modo, Mato Grosso do Sul dispõe de legislações educacionais estaduais que norteiam a organização da rede estadual e municipal de ensino.

A Constituição Estadual de 1989 postula a garantia da promoção e do apoio à prática e à difusão da educação física, por parte do estado de Mato Grosso do Sul, dentro e fora das unidades educacionais. Destaca ainda, de forma precisa e pioneira, em seu artigo 204, inciso III, parágrafo único, a inclusão de atendimento especializado ao deficiente, com ênfase no ambiente escolar, sem demais especificações. Logo, observa-se uma atitude geral primária de atendimento e promoção das práticas desportivas em âmbito estadual, contudo, ainda sem qualquer pronunciamento acerca da paridade entre os gêneros (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

No que diz respeito à infraestrutura necessária para a prática segura da educação física, tanto dentro quanto fora das unidades educacionais, a Constituição Estadual de 1989 prevê a destinação de recursos públicos para a prática desportiva e a obrigatoriedade de reserva de áreas destinadas a praças e a campos de esporte nos projetos de urbanização e das unidades educacionais, assim como para a construção de áreas destinadas ao esporte comunitário. Entretanto, não elenca ainda qualquer menção a respeito da garantia de rede física adequada nas unidades escolares públicas para a prática da educação física como componente curricular de promoção cidadã (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Nesse sentido, a promulgação da Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, sinaliza uma mudança de cenário. Tal Lei dispõe sobre o sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e especifica como dever do Estado, no âmbito da educação pública, a garantia de ambientes próprios para as aulas de educação física, assim como a ampliação do tempo de permanência escolar, sobretudo no ensino fundamental, com a oferta de atividades desportivas e culturais que impelem a formação ética e a cidadania. Todavia, novamente, não há qualquer menção acerca da equiparação entre os gêneros no desenvolvimento dessas práticas (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Ainda no ano de 2003, a Lei nº 2.791 aprovou o primeiro Plano Estadual de Ensino, que define diretrizes, metas e objetivos educacionais, elaborado com base no modelo de gestão democrática e participação comunitária. Esse plano enfatiza, de forma incisiva, a valorização e a promoção da educação física escolar, inclusive no período noturno, como demanda social.

Além disso, estabelece como meta a implantação de ambientes adequados para práticas esportivas também para o ensino médio, com o prazo de adequação de 4 anos para 100% das unidades escolares. Desse modo, o plano amplia o acesso à educação física no ensino básico, sem enfatizar as modalidades de execução das atividades e a relação entre os gêneros nessa execução (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

A universalização e consolidação da educação física como disciplina nos componentes curriculares do ensino básico no Brasil ocorreu com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, no governo de João Goulart (BRASIL, 1961). A partir dessa obrigatoriedade, as unidades educacionais de todo o país incorporaram a curricularização efetiva das práticas esportivas como disciplina. No estado de Mato Grosso do Sul, a incorporação da disciplina ocorreu de forma progressiva, inicialmente obrigatória somente para o ensino fundamental, e posteriormente para o ensino médio, inclusive no turno noturno.

Em dezembro do ano de 2004, a resolução nº 1800 da Secretaria de Estado de Educação, dispôs a reorganização curricular dos componentes básicos de ensino da rede estadual, sendo a educação física disciplina obrigatória ministrada em duas aulas semanais com duração de 50 minutos cada, esse modelo foi posteriormente readequado (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Dez anos mais tarde, em 2014, inserido no contexto de modificação e reestruturação do ensino em todo o país e alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), ocorreu a aprovação do segundo Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com vigência prevista para até o ano de 2024. Diferente do primeiro, esse plano amplia a visão da disciplina de educação física para além da questão esportiva.

Deste modo, inclui, de forma categórica, a interdisciplinaridade das práticas esportivas, corporais, de movimento e artísticas para além do viés esportista competitivo, com o objetivo de discutir e prevenir também aspectos sociais relacionados à violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual (Mato Grosso do Sul, 2014).

As questões de gênero inseridas no contexto da educação física escolar são recentes quando comparadas ao histórico de implementação da educação física como componente curricular obrigatório do ensino básico. As reflexões e os questionamentos para o entendimento da interdisciplinaridade do corpo e das práticas esportivas em um viés multidimensional datam da década de 1980, com a incorporação de programas de pós-graduação que se aprofundaram nas relações de gênero nessas circunstâncias (SOARES, 1996).

Nessa perspectiva, deu-se o processo de reflexão sobre o modelo de educação empregado e até mesmo sobre os conceitos de masculinidade, feminilidade, corpo físico, aptidões, igualdade de oportunidades e descentralização esportiva. As reflexões e questionamentos elevam as possibilidades de interação entre os gêneros no sentido de descoberta e vivências de práticas antes não experienciadas. (GOELLNER, 2003).

A matriz curricular vigente atualmente no estado de Mato Grosso do Sul, alinhada com a LDB/96, os PCNs/1997, as DCNs e a BNCC de 2017, postula a disciplina de educação física como prática inclusiva, dentro da área das linguagens e códigos, como forma de expressão da cultura corporal de movimento, a fim de garantir o acesso dos estudantes às práticas corporais que contribuam para a construção de saberes e valores que proporcionam experiências e vivências necessárias à consolidação de um cidadão ético, reflexivo e crítico. As relações humanas e de gênero se inserem nessa realidade na medida em que são necessárias para a compreensão do corpo para além da dimensão biológica, e constituem aspecto fundamental para a equidade sociocultural (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Apesar de vivenciarmos diversos avanços e iniciativas referentes à desconstrução de binarismos de gêneros nas práticas corporais e esportivas na conjuntura da educação física escolar, a paridade de gêneros ainda é um desafio. O processo histórico de implantação da educação física escolar possibilita compreender os desafios da reconstrução de um ambiente construído histórico e socialmente voltado para o viés esportivo competitivo e binário (SARAIVA, 2002). Normas e valores sociais estão inseridos nesse processo que requer a quebra de paradigmas para a implementação progressiva de um modelo coeducativo pautado na multidimensionalidade do indivíduo e das relações humanas.

2.2.1 Referencial Curricular da Educação Básica de Mato Grosso do Sul – Educação Física

Delineamos, nesta seção, a discussão acerca do Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul¹⁵ para o ensino fundamental, especificamente da unidade curricular Educação Física, no que concerne a sua estrutura, aos conteúdos, habilidades e competências. A investigação desses elementos é fundamental para endossar a discussão que prevê análise da existência ou não, nos currículos, de valores e tratamento às questões de gênero.

O referencial curricular, enquanto documento que orienta o ensino das disciplinas nas unidades educacionais do estado e que estabelece o processo educacional formal abrangendo as grades curriculares, conteúdos, habilidades, competências e finalidade de ensino, enseja uma categoria importante para análise da realidade interna do processo de escolarização do estado. A designação e constituição destes referenciais curriculares expressam as aspirações e os objetivos das gestões educacionais e políticas em relação à escolarização.

Assim, o termo currículo pode ser entendido sob diversas definições, sob algumas teorias e concepções. No contexto da educação brasileira, dentro das unidades de ensino, pode-se ter a consciência de que este documento não se restringe apenas a listagem de conteúdos prontos a serem ministrados aos alunos. O currículo pode abranger indagações e proposições referentes às dinâmicas sociais,

¹⁵ Documento disponível no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, conforme consta nas referências.

políticas, culturais, pedagógicas e intelectuais dentro de contextos históricos orientados pela da dinâmica da sociedade (MOREIRA, 2007).

A compreensão de currículo também é proposta por Saviani (1991, p. 26), que salienta:

O currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo.

O entendimento de currículo, da conta de que dentro dos seus objetivos, para que ele consiga no âmbito educacional, abranger uma reflexão pedagógica vasta e comprometida com os interesses das camadas populares ele “tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Portanto, o entendimento e a reflexão concernente a currículo traz como pressuposto que está intimamente ligado às intenções e esforços pedagógicos com intuito educativo. Para além da organização, subtende-se também que este abarca a estruturação e as intenções que envolvem o saber e poder educativo de cada unidade de ensino.

As leis regulamentadoras e documentos normativos da Educação Brasileira são bases para que cada Estado e Municípios construam seus currículos educacionais a fim de auxiliar os gestores, educadores e comunidade escolar a se orientarem e planejarem minuciosamente desde o Projeto Político Pedagógico Escolar até a rotina pedagógica de sala de aula.

A construção dos currículos deve levar em consideração o texto do artigo 26 da LDB/1996 que ressalta que os currículos de todas as etapas da Educação Básica devem ter base nacional comum com a garantia do direito a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, respeitando às características regionais e locais da sociedade, da cultura e economia, respeitando o perfil e singularidades dos estudantes (BRASIL, 1996).

Está assegurado na Base Nacional Comum Curricular também, a orientação da sistematização de currículo amparado pelos pressupostos da BNCC e respeitando as singularidades de cada região, das instituições de ensino e dos estudantes:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica,

uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018).

A organização e orientação curricular do estado de Mato Grosso do Sul esteve, a princípio, balizada pelas Diretrizes gerais para o ensino constante na Constituição Estadual de MS (1989) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Embora, já houvesse em pauta, discussões acerca da organização e proposição de um documento específico orientador para a educação no estado, apenas no ano de 2007 a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) elaborou e disponibilizou uma proposta preliminar de referencial curricular aos professores da Rede Pública Estadual para análise e contribuição.

O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental e Ensino Médio-, elaborado por meio da Secretaria de Estado de Educação foi disponibilizado às unidades de ensino a partir do ano de 2008. Em seu texto de apresentação preconiza-se como base os princípios e orientações para a democratização do ensino com referência ao planejamento sistematizado, autônomo e participativo por parte dos docentes, como se vê:

Nesse sentido, resultou num Referencial, linha mestra da rede, o qual dará parâmetros ao trabalho pedagógico. Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. Para tanto, tais aspectos devem ser garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 7).

O documento reforça o papel orientador do Currículo e a autonomia das unidades educacionais em privilegiar aspectos da realidade local na organização e planejamento do ensino. No que se refere à Educação Física, está situada na área de linguagens como uma disciplina que, segundo suas especificidades, admite amplas articulações metodológicas como forma de promover o desenvolvimento educacional e social: “Tal componente deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das

demandas sociais e culturais da nossa região” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 62).

No interior do documento a Educação Física aparece na segunda parte em que se propõe discussões acerca de cada unidade curricular, tais discussões versam sobre aspectos gerais e locais da educação. Na terceira parte consta o referencial com conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, competências e habilidades almeçadas para o desenvolvimento dos educandos.

Na sistematização desta análise verificamos os anos 5º, 6º e 7º do ensino fundamental, no que se refere ao conteúdo esportes, às habilidades e competências. Os conteúdos são propostos e organizados bimestralmente dentro de três blocos, a saber: Conhecimentos sobre o corpo; Atividades rítmicas e expressivas; Jogos lutas, ginásticas e esportes.

Nos anos analisados, o conteúdo esporte consta no terceiro e quarto bimestre, diferenciando em cada ano os tipos de esportes a serem estudados. As habilidades e competências a serem adquiridas através da vivência nos esportes não se referem à valores de construção de vivências pautadas no respeito às individualidades, não há menção às vivências cooperativas nos esportes assim como ao respeito às diferenças entre os gêneros.

Esse Referencial Curricular da Educação Básica passou por atualização em 2012 e ficou em vigência até o ano 2018 ele apresenta como principais objetivos subsidiar a prática pedagógica, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, promover a inclusão, democratizar o uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, subsidiar a implementação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

O documento apresenta na área de Linguagens, o componente curricular Educação Física como:

A Educação Física como componente curricular, dessa área, estabelece-se por uma gama de conhecimentos específicos, que permite inúmeras articulações didático-metodológicas. Tal componente deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 62).

Como é de interesse desse estudo observar no currículo a existência de alguns valores e das questões de gênero, consta na apresentação deste Referencial Curricular o item 1.8 Educação para a igualdade de gênero, o texto se refere ao currículo como um todo, nele “[...] o conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construções sociais (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 36)”. O texto também acentua a existência das relações conflituosas pelas questões de gênero de maneira geral e possibilita uma reflexão sobre o papel e as possibilidades da escola diante dessa realidade:

[...] as relações de gênero, no espaço escolar, também propiciam o questionamento de papéis estabelecidos aos homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e sua flexibilização. Embora possuindo especificidades, os processos sociais de estigmatização e discriminação, baseados no gênero, articulam-se de modo complexo e necessitam de uma abordagem conjunta. Precisam, em especial, ser analisados à luz dos direitos humanos, para que os preconceitos possam ser combatidos na escola e fora dela. Em suas atividades docentes os professores devem fazer com que crianças, adolescentes e jovens apreendam conhecimentos e valores necessários ao seu pleno desenvolvimento como cidadãos. [...] e quanto o acesso a informações sobre questões emergentes, como as que se relacionam ao gênero (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 36-37).

O texto continua a reflexão acerca dos espaços onde essas relações são construídas e vivenciadas, mas com o adendo de que mesmo essas relações sendo reproduzidas no âmbito escolar, este ambiente dispõe de possibilidades para ajudar os estudantes a transpor essa barreira:

A escola e a família são exemplos de instituições sociais construídas pelas relações de gênero. [...] Todos esses discursos ou atitudes reforçam os preconceitos e os estereótipos de gênero que estão ainda presentes em nossa sociedade, mas que a escola, assim como outras situações, tem o dever e a oportunidade de ajudar a eliminar essas barreiras. O estudo das questões relativas ao gênero deve estar presente nas diferentes disciplinas que integram o currículo escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 37).

A análise neste ponto se dá no referencial dos anos 5^o, 6^o e 7^o do ensino fundamental, na apresentação do conteúdo de esportes e das habilidades e competências intencionadas para serem adquiridas pelos estudantes a partir da vivência e experiência dessa prática corporal de movimento. Dentro desta análise busca-se evidências de valores que estimulem os estudantes na busca pela autonomia, pela emancipação, pela participação equânime de meninos e meninas de forma cooperativa e sem preconceitos quanto as relações de gênero.

No 5º ano, o conteúdo “esportes” é trabalhado no quarto e quinto bimestre, as competências e habilidades encontradas que se aproximam do enfoque buscado por este estudo se repetem nos dois bimestres, quais sejam: Demonstração de atitudes solidárias como a cooperação, autonomia e emancipação. Valorização das diferenças individuais; adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade de manifestações culturais das diversas culturas (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

No 6º ano o conteúdo é trabalhado no terceiro bimestre e almeja as seguintes habilidades e competências: Adoção de posturas não discriminatórias diante da pluralidade das diversas culturas, com capacidade de se expressar frente às situações de injustiça e preconceito. Já no quarto bimestre, consta: Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade de manifestações culturais das diversas culturas; adotar atitudes de respeito mútuo e cooperação; compreender e desenvolver diferentes modalidades esportivas, tendo como princípios a ludicidade, a participação e a inclusão (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Para o 7º ano, as competências e habilidades intencionadas a partir da experimentação e vivência do esporte no terceiro e quarto bimestre são: Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade de manifestações culturais das diversas culturas. Adotar atitudes de respeito mútuo e cooperação. Compreender e desenvolver diferentes modalidades esportivas, tendo como princípios a ludicidade, a participação e a inclusão (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Após essa apresentação dos dados encontrados no Referencial Curricular da Educação Básica – Ensino Fundamental - do estado de Mato Grosso do Sul (2012 - 2018) indicamos que o documento passou por reformulação no ano de 2018 para assim, ser distribuído nas unidades de ensino do Estado. A história inicia a partir da apresentação e estudos da Base Nacional Comum Curricular para implementação no território nacional, a Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular, por meio da Resolução “P” SED n. 1.219, de 26 de abril de 2018, constituiu as Comissões Regionais para a implementação da BNCC e a articulação da Proposta de Integração Curricular entre as Redes Estadual, Municipais e Instituições Privadas de Ensino.

Municipais de Educação, representantes das Comissões Estadual e Regionais. O Conselho Estadual de Educação publicou, em 06 de dezembro de 2018, o Parecer Orientativo CEE/MS n. 351/2018, o qual regulamenta o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 19).

A reformulação do currículo dentro dos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular contemplando suas dez competências gerais, e gerenciando o cuidado para que se tornasse um currículo único e contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense expressa “Nesse documento, defendemos a construção de um currículo sensível à heterogeneidade e comprometido com a promoção da equidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 16).

O componente curricular Educação Física é apresentado neste documento da seguinte forma:

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física tem como objetivo desenvolver a autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, a fim de garantir o acesso dos estudantes às práticas corporais que contribuam para a construção de saberes e valores, os quais proporcionarão aos estudantes experiências e vivências necessárias à consolidação de um cidadão ético, reflexivo e crítico, conectado com as mídias digitais e com as transformações globais, voltado sobremaneira às questões sociais, inclusivas e socioemocionais (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 351).

O texto apresenta as bases legais nas quais estão assentadas o componente curricular Educação Física e discorre acerca dos objetivos e finalidades da disciplina frente a formação humana integral dos estudantes. Com isso, outro ponto importante está na apresentação do documento no tópico 3.9 – saúde, Sexualidade e gênero, Vida Familiar e Social. O breve texto aborda de maneira geral sobre o cotidiano escolar onde meninos e meninas compartilham espaços, dividem ideias, entram em conflitos e reproduzem/ recriam/ superam valores.

[...] a escola pode oportunizar às crianças, aos adolescentes e aos jovens a apropriação de identidades e a reflexão sobre os padrões de comportamento vivenciados pela sociedade, buscando uma visão de equidade, na qual todos tenham os mesmos direitos e deveres, independente de suas origens, credo, orientação sexual (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 45).

Além de ressaltar as relações sociais entre os estudantes sob o viés da complexidade humana que se dá por meio do social, cultural, político e gênero,

também compreende o espaço escolar como oportunidade para dirimir muitos desses conflitos:

[...] Nessa lógica, a escola precisa ser entendida como espaço de convivência de sujeitos cujas ações sejam pautadas em medidas que anulem e atenuem as práticas de discriminação e preconceitos que violam os direitos humanos e sociais. Dessa maneira, o currículo contribui com abordagens educativas, pautadas no diálogo e nas vivências, que superem essas práticas (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 45).

Este currículo aborda de forma mais breve sobre as relações de gênero e de maneira geral sem o associar a componentes curriculares específicos além de o integrar a outros temas. Diante do assunto, a busca pela presença de valores, que possam ser estimulados para transpor barreiras conflituosas entre estudantes, dentro do currículo de Educação Física e a partir das vivências e experiências do esporte, se dá no 5º, 6º e 7º ano do ensino fundamental.

No 5º, 6º e 7º ano o conteúdo “esportes” não aparece especificado em semestres, o documento aponta as habilidades pretendidas com o conteúdo e as ações didáticas que serão desenvolvidas. Como habilidades, que se aproximam da busca desse estudo, a serem adquiridas pelos estudantes nos três anos, consta: Através das vivências em esportes prezar pelo trabalho coletivo e protagonismo.

Assim, no conteúdo esportes, o currículo é sucinto e discorre mais sobre habilidades de cunho técnico. São apresentadas também de forma repetitiva em ambas os anos analisados. Não havendo nada referente às relações de gênero e esportes, à evidência desses conflitos e nem a habilidades que se busque pela superação deles no meio das práticas esportivas. As ações de gênero são tratadas apenas em breve texto de apresentação do currículo e não dentro do componente curricular Educação Física.

Sintetizando, o Referencial Curricular do ano 2008, aborda o conteúdo esporte sob uma perspectiva mais técnica, visto que as competências e habilidades previstas se referem aos aspectos de aprendizagem de técnicas e táticas dos esportes; o desenvolvimento motor e de habilidades esportivas também é destacado.

No Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2012) há referências às habilidades pertinentes à compreensão, discussão e transposição dessas barreiras conflitivas entre estudantes, ao respeito às individualidades, no entanto, não há menção clara quanto às relações de gênero.

Embora o texto de apresentação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019) faça menções ao poder do currículo de contribuir nas abordagens educativas que superem essas práticas conflitivas, não foi constatado no currículo do Componente Curricular de Educação Física, no conteúdo esportes, algo relacionado.

De modo geral, os Referenciais Curriculares do estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere à unidade curricular Educação Física para o ensino fundamental, mesmo após atualizações, são documento que não apresentam discussões teóricas acerca da unidade curricular, dos seus conteúdos e metodologias.

No viés da percepção de os educandos adquirirem habilidades e competências, através da vivência do esporte, que evidenciem os valores que estimulem os estudantes na busca pela autonomia, pela emancipação, pela participação equânime de meninos e meninas de forma cooperativa e sem preconceitos quanto as relações de gênero, não há evidências ou menção de forma clara nestes documentos.

3 - Jogos Escolares como caleidoscópio das relações de gênero: Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul

Nas seções anteriores, a Educação Física escolar e o esporte foram prontamente discutidos dentro do viés das legislações educacionais refletindo acerca da construção identitária das mulheres no campo da Educação Física escolar e dos esportes. Nesta sequência, discutiremos os Jogos Escolares, especificamente, os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul (JEMS), na perspectiva das relações de gênero.

Para incitar a compreensão, tomamos como ponto de partida a definição e colocação acerca do esporte escolar brasileiro, mencionado por Kiouranis (2017):

O esporte escolar brasileiro - compreendido como um espaço social, onde transitam agentes e instituições e onde são engendradas práticas esportivas relativas ao contexto da escola e aos estudantes em idade escolar - é um subcampo que se delimita dentro dos campos: acadêmico da Educação Física brasileira, campo esportivo e campo político (que dentre outros, é responsável pelas políticas de promoção desse esporte escolar). (KIOURANIS, 2017, p. 86).

A dinâmica que permeia este subcampo, caracterizado como espaço social, é integrado por agentes e instituições educacionais, políticas e organizacionais, e principalmente, composto por estudantes em idade escolar. O espaço social onde toda essa dinâmica das práticas esportivas escolares se efetiva estão relacionados às questões de gênero, que diretamente influencia na participação de meninos e meninas.

Dessa forma, intenciona-se articular a discussão entorno das relações de gênero nas práticas esportivas com os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul, que é um evento de jogos escolares, organizado pelo governo do estado por meio da Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul – FUNDESPORTE e que antecede e é seletiva para os Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) que, por sua vez, reúne escolares de todo o país e que tem como principal organizador o Comitê Olímpico Brasileiro (COB).

Abordamos, nesta seção, a discussão em torno da instituição dos Jogos escolares de forma geral, das Leis e Decretos que dispõe sobre a criação desses jogos e da dinâmica dos esportes escolares e relações de gênero. Na sequência, apresentamos informações básicas acerca dos Jogos Escolares de Mato de Grosso do Sul como a história, modalidades disputadas, categorias e participação dos estudantes.

3.1 Práticas esportivas: Jogos escolares e as relações de gênero

O ambiente escolar constitui um marco para a inserção e a convivência social dos indivíduos, uma vez que, rotineiramente, é o primeiro ambiente de convivência fora do seio familiar com grupos semelhantes e da mesma faixa etária. É nesse ambiente que frequentemente ocorrem as primeiras experiências esportivas individuais e coletivas, marcadamente influenciadas pela cultura local (SANTOS, 2018). Logo, entende-se que essas práticas, historicamente construídas e sustentadas com base nas percepções da sociedade acerca do papel do feminino e masculino, também se concebem em reproduções de segregação entre os gêneros.

As práticas esportivas escolares se consolidaram de forma histórica e organizada, tendo ao final dos anos 60 surgido os jogos escolares brasileiros, como um desdobramento dos macrocampos já existentes como a Educação Física, os

esportes e o campo político. Assim, subtende-se que o esporte escolar é promovido de forma articulada com a política de estado, com a cultura do país e respeitando a especificidade do público infanto-juvenil escolar. Nesse sentido todos esses aspectos se entrelaçam e se desenvolvem continuamente. (KIOURANIS, 2017).

O esporte educacional é amparado por lei, a primeira referência a ele está na Constituição Federal de 1988, Art. 217 onde cita sua promoção a partir de recursos públicos. Essa menção ao esporte educacional é replicada posteriormente por legislações educacionais, configurando um grande avanço para este subcampo. Em 1969, sob organização da antiga Divisão de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura (DEF/MEC), aconteceu a primeira competição estudantil de abrangência nacional. (ARANTES, *et al*, 2012).

Pela Lei n 6.251 de 1975, do Decreto 80.228 de 1977 e da Portaria de 22 de maio, que tinham como premissa instituir normas gerais sobre desportos e dá outras providências e instituir os Jogos Estudantis Brasileiros, sobreveio as competições estudantis nacionais sob nova organização e denominadas de Jogos Estudantis Brasileiros – JEBs que se dividiram em esporte escolar e universitário.

Estes jogos tinham como fundamental finalidade a promoção do intercâmbio social-esportivo entre estudantes, a ampliação das boas relações entre professores e alunos, a promoção da união entre os estudantes e o poder público e o enaltecimento da prática do esporte como uma ferramenta indispensável para a superação individual e a formação da personalidade, fazendo surgir novos valores no contexto esportivo nacional (BRASIL, 1969; ARANTES, *et al*, 2012).

Posteriormente, a Lei Pelé, sob o Decreto no 7.984 de 8 de abril de 2013, regulamentando a Lei /no 9.615, de 24 de março de 1998, instituiu normas gerais e sobre os esportes. Para o contexto do esporte escolar, o documento trouxe algumas atualizações importantes como em seu artigo I, ao conceituar esporte educacional ou esporte-educação, praticado na atenção básica ou superior com a finalidade de potencializar o desenvolvimento integral do indivíduo e a formação cidadã evitando-se a seletividade e a competitividade excessiva nessas práticas (BRASIL, 2013).

O esporte contemporâneo, segundo Tubino, *et al* (2006) confere a todos o direito às práticas esportivas, e concernente a esse direito está umas das manifestações esportivas, o esporte-educacional, que se configura como atividades praticadas nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação referenciadas por princípios socioeducativos como o princípio da inclusão, princípio

da participação, princípio da cooperação, princípio da coeducação, e princípio da corresponsabilidade.

Nesse cenário, as questões de gênero se inserem na medida em que reproduzem situações desiguais entre os sexos, sustentados pelo binarismo histórico estereotipado e segregacionista. Culturalmente, existe correlação entre o universo masculino e os esportes, este último, muitas vezes, encarado como parte da existência e da demonstração da virilidade masculina (CAVALEIRO & VIANNA, 2010). Ocorre uma nítida divisão entre meninos e meninas nas práticas esportivas, sendo rotuladas em classicamente masculinas ou femininas, o que pode levar à participação e ao desenvolvimento desproporcional de habilidades motoras, sociais e cognitivas, através do esporte, entre os gêneros.

Altmann (2015); Uchoga (2012) e Jaco (2012) evidenciam em suas pesquisas, no âmbito da Educação Física Escolar, que no cotidiano das aulas de educação física escolar as práticas esportivas experimentadas trafegam significativamente na hegemonia masculina. Ainda, ratificando como historicamente a mulher esteve posicionada na sociedade, Sousa; Altmann (1999, p.57) afirmam que “a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão.”

A simbologia do feminino construída nas dimensões histórica, cultural e social - via de regra - coibia a mulher do exercício de ascender socialmente e de ocupar espaços diversos; assim, o percurso histórico das mulheres relacionado às práticas esportivas mostra que muitos enfrentamentos foram e ainda serão necessários. Atitudes positivas e destemidas são profícuas e destoam da possibilidade de vitimização: “Vitimá-las significaria *coisificá-las*, ‘aprisiona-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação” (ALTMANN, 2015, p. 91, grifos da autora).

No decorrer da história, como já evidenciado nas seções anteriores, as mulheres começaram a transitar e conquistar espaços e posições antes destinados apenas aos homens. Os acontecimentos não registram facilidades, Dunning (1992) destaca que as mulheres terem imergido no meio esportivo não significa que a hegemonia masculina tenha deixado de existir, mas é um indicador de que essa dominação começou a ser combatida.

Porém, ainda, a sociedade hodierna apresenta resquícios das atitudes involutivas de épocas passadas, como vemos:

Como o esporte é identificado como uma prática viril, quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Atitudes dessa natureza acabam por restringir a inserção e permanência delas no campo esportivo (GOELLNER, *et al.*, p. 16).

Importante ressaltar que estudiosos e pesquisadores se engajam para fazer avançar o conhecimento da sociedade e mitigar velhos conceitos e concepções que entravam as relações de gênero ligadas aos esportes. Os estudos agregam valiosas contribuições quanto aos objetivos, as formas e os meios de desenvolvimento das práticas esportivas com valores educacionais. Há, portanto, uma diferenciação entre esporte educacional e esporte escolar, sendo o segundo conceituado como:

Praticado pelos jovens de talento no ambiente escolar, com a finalidade de desenvolvimento esportivo de seus praticantes, sem perder de vista a formação dos mesmo para a cidadania. Tem como referência os princípios do Desenvolvimento Esportivo e do Desenvolvimento do Espírito Esportivo (TUBINO *et al.*, 2006, p. 41).

Tubino (2010) apresenta três manifestações do esporte, são elas: Esporte-Educação; Esporte-Lazer e Esporte de Rendimento. O Esporte - Educação contempla o Esporte Educacional e o Esporte Escolar e de acordo com a definição de esporte escolar, feita pelo autor supracitado e relacionando com os objetivos dos JEMS e JOJUMS que constam em documentos analisados, esses jogos escolares se identificam dentro da definição de esporte escolar:

O Esporte Escolar, referenciado nos Princípios do Desenvolvimento Esportivo e do Desenvolvimento do Espírito Esportivo, já contempla alguma seleção de vocações esportivas, mas não pode perder o sentido de formação para a cidadania (TUBINO, 2010, p. 90).

A Educação Física escolar compreende o corpo como uma construção plural, variável e inacabada, sendo o gênero uma construção sociocultural que vai muito além do sexo e dos aspectos biológicos (AUAD, 2018). Nesse sentido, refletir sobre as questões de gênero dentro dos esportes escolares constitui um aspecto chave para a reconstrução do ambiente e para a promoção de relações sociais mais equânimes, com o objetivo final de modificar as dinâmicas sociais excludentes e potencializar práticas corporais em cooperação aos ideais equitativos entre os indivíduos e a coletividade (OLIVEIRA, 2017).

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que aulas de educação física obrigatoriamente mistas não são suficientes para proporcionarem igualdade entre os gêneros nas práticas corporais e esportivas (CORSINO & AUAD, 2012). Pesquisas anteriores apontaram que o desempenho e as habilidades são fatores que influenciam na exclusão das meninas durante as aulas. Logo, é necessário destacar que tanto o desempenho quanto a aquisição de habilidades são aspectos que são adquiridos com a prática frequente e motivadora, fatos que podem corroborar para que meninas, por uma questão histórica, possam ser desfavorecidas (JACO, 2012).

É importante destacar o papel do profissional docente como ferramenta propagadora do fortalecimento da igualdade entre os gêneros no contexto das práticas esportivas escolares. Propiciar a prática mista de esportes para além do viés competitivo é propiciar variadas possibilidades de relacionamento em que a diversidade de habilidades seja naturalizada, e é uma forma de cultivar nos discentes vivências que valorizem a relação harmônica diversificada dentro do universo esportivo educacional, além da a motivação para quebra de barreiras e para o reconhecimento da pluralidade identitária (POLONI & FURLAN, 2022).

3.2 Jogos Escolares no Mato Grosso do Sul – 2015 a 2019

Apresentamos, nesta discussão, os objetivos e a organização dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul (JEMS) permeando entre as modalidades disputadas, as categorias e naipes que são contemplados. A fonte que viabiliza essa investigação é o site da Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul – FUNDESPORTE e o gabinete responsável pelos Jogos Escolares deste órgão que, após solicitação via ofício disponibilizou boletins e relatórios com os resultados dos jogos das edições entre os anos de 2015 e 2019.

O recorte temporal se justifica por, no ano de 2015 o COB ter adotado, para os JEBs, o tema “Igualdade de gênero nos esportes” e com isso intensificou as propagandas midiáticas junto a sociedade, assim subtende-se que a partir deste ano houve maior incentivo, por parte dos estados e das instituições escolares, à participação das meninas nos jogos escolares e no ano de 2019 ocorreu a última

edição tanto dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul como dos JEBs devido a pandemia de COVID-19.¹⁶

Adentrando na história deste evento esportivo, identifica-se que os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul tiveram início em meados da década de 80 e ao longo desse período viveu diferentes denominações como Jogos Estudantis de Mato Grosso do Sul e Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul. Ainda na década de 70, antes do desmembramento dos estados MT e MS, as competições escolares já davam seus sinais por meio do Departamento de Esporte e Educação Física (DED) localizado à época em Campo Grande. (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

O levantamento bibliográfico evidencia dois períodos distintos da realização deste evento no estado: um que se inicia por volta dos anos 80, início da organização dos jogos estudantis no estado, que apresentava uma configuração de organização simples e contava com a participação de poucos municípios, realidade que foi melhorando ao longo dos anos e do investimento nos esportes escolares, e o outro, a partir do ano de 2015 quando os jogos apresentaram uma nova configuração organizacional (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

Em 1991 o esporte escolar ganhou uma nova orientação com a criação da Fundação de Desportos e Lazer de Mato Grosso do Sul – FUNDESPORTE. O então governador, Pedro Pedrossian, assinou a Lei nº 1.137 de 30 de abril, que no Art. 2º dispõe sobre a finalidade desta Fundação:

Art. 2º A Fundação do Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul - FUNDESPORTE, tem por finalidade planejar, executar e difundir atividades destinadas ao desenvolvimento da educação física e do desporto, bem como promover iniciativas para o aumento das oportunidades de lazer no território do Estado.

Foi o início de uma nova fase que buscava a consolidação das políticas públicas esportivas, da identificação da cultura do esporte no estado e do fomento às práticas esportivas nas unidades escolares. No ato de criação da FUNDESPORTE, Francisco Lagos Viana Chagas foi nomeado presidente e permaneceu no cargo até 1992. Ao

¹⁶ O COB retomou a organização dos JEBs em 2022. O Estado de MS retomou em 2021, a organização dos Jogos Escolares, período em que parte da população obteve vacina contra a COVID-19. Conforme consta no mural de notícias da FUNDESPORTE, para a retomada da realização do evento foram adotadas medidas de proteção e segurança.

longo desse período estiveram à frente da Fundação vários diretores. Atualmente a Fundação tem como Diretor -Presidente Sílvio Lobo Filho (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

De acordo com a descrição presente no site da FUNDESPORTE, os Jogos Escolares da Juventude de Mato Grosso do Sul estão vinculados à manifestação do Esporte Educacional e tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento dos estudantes como ser social, autônomo, democrático e participativo e ainda, selecionar as equipes que representarão o estado de MS nas etapas nacionais.

A organização do evento é promovida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul por meio da Fundação de Desporto e Lazer (FUNDESPORTE) em parceria com os municípios. O público a que se destina os Jogos Escolares é os estudantes das escolas públicas e privadas de todo o estado, na faixa etária de 12 a 17 anos. A organização para competições se dá separando os estudantes em duas categorias, a primeira são competições que envolvem apenas a faixa etária de 12 a 14 anos nos jogos denominados Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul – JEMS e posteriormente, acontecem as competições envolvendo a faixa etária de 15 a 17 anos nos jogos denominados Jogos Escolares da Juventude de Mato Grosso do Sul - JOJUMS; a partir do ano de 2018 os eventos foram unificados pois ambos possuem os mesmos objetivos e organizadores (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

O evento prevê três etapas de realização dos jogos, sendo a primeira etapa seletiva municipal onde os estudantes participantes buscam uma vaga para disputarem a segunda etapa estadual, que da mesma forma, é uma seletiva para a terceira e última etapa, a nacional, denominada Jogos Escolares Brasileiros – JEBs. Assim, os jogos que ocorrem em duas etapas dentro do estado de Mato Grosso do Sul preconizam como finalidade:

Os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul têm por finalidade aumentar a participação dos alunos em atividades esportivas nas Instituições de Ensino, públicas e privadas, do Estado de Mato Grosso do Sul e promover a ampla mobilização da juventude estudantil estadual em torno do esporte, além de servir como seletiva para a Etapa Regional e Etapa Nacional dos Jogos Escolares da Juventude organizado pelo Comitê Olímpico do Brasil. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, n.p).

Atualmente o evento é organizado em torno de disputas em modalidades esportivas coletivas e individuais, ambas nos naipes feminino e masculino, sendo as coletivas: futsal, basquetebol, handebol e voleibol; as modalidades individuais contam

com atletismo, badminton, ciclismo, ginástica rítmica, judô, natação, tênis de mesa, vôlei de praia e xadrez. Importante ressaltar que nas primeiras décadas de realização dos jogos escolares não estavam inclusas todas as modalidades citadas acima, foram sendo adicionadas ao longo do período de existência do evento (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

No decorrer de sua história, os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul foram sendo reformulados e gerenciados por diferentes agentes. No ano de 2015, início do período de foco da nossa pesquisa, a FUNDESPORTE esteve sob a gerência de Marcelo Ferreira Miranda, que intensificou esforços para reestruturação do evento quanto a melhores estruturas e acomodações aos atletas, aos técnicos e professores (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

Com intuito de que as competições trouxessem melhores resultados e de que o evento tivesse maior alcance na sociedade, a modernização da estrutura contou também com a criação do Centro de Convivência, local destinado para momentos de refeição, para vivências e apresentações de atividades culturais e de interação entre os jovens. O então Diretor da FUNDESPORTE, Marcelo Ferreira Miranda, durante audiência pública realizada em 2015 para debate dos Jogos Escolares, ressaltou:

Os Jogos têm por finalidade fomentar a prática do esporte nas instituições de ensino possibilitando a identificação de novos talentos do esporte, além disso, desenvolve o intercâmbio sociocultural entre os participantes contribuindo com o desenvolvimento integral do aluno-atleta. As escolas vencedoras em cada modalidade representam o Estado na edição nacional dos Jogos. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, n.p).

De acordo com a fala do então Diretor denota-se as intencionalidades, da gestão organizadora, que permeiam o evento em que o objetivo maior se centraliza na competitividade com intuito de identificar talentos esportivos; no entanto, cabe a reflexão acerca desse modelo proposto, se para as redes escolares se efetiva como um modelo que incentiva o esporte participativo e coeducativo.

Neste ponto, iniciaremos a verificação das informações que constam nos boletins e relatórios dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul e dos Jogos Escolares da Juventude de Mato Grosso do Sul do ano 2015 a 2019, ressaltando que será analisado os boletins das seguintes modalidades esportivas coletivas futsal, voleibol, handebol e basquetebol nos naipes feminino e masculino na categoria de 12 a 14 anos. A seleção das modalidades coletivas, para análise, se deu por

percebermos com maior ênfase a presença dos estudantes/atletas através da organização das equipes. No quadro 1 é apresentado um panorama geral dos JEMS e JOJUMS nas edições de 2015 a 2019.

Quadro 2: Ano de realização, município sede, municípios envolvidos, modalidades disputadas, nº de alunos participantes

Ano	Município Sede	Nº de municípios envolvidos	Modalidades disputadas	Nº de alunos participantes (masculino e feminino)
2015	Jardim e Chapadão do Sul	29	Voleibol, futsal, handebol e basquetebol	1.010
2016	Coxim, Jardim e Guia Lopes da Laguna	28	Voleibol, futsal, handebol e basquetebol	879
2017	Campo Grande e Coxim	45	Voleibol, futsal, handebol e basquetebol	1.840
*2018	Nova Andradina, Coxim, Três Lagoas, Paranaíba	46	Voleibol, futsal, handebol e basquetebol	**1.871
2019	Três Lagoas, Jardim, Anastácio e Aquidauana	48	Voleibol, futsal, handebol e basquetebol	2.115

Fonte: Autora, com base nos boletins e relatórios dos JEMS e JOJUMS 2015 a 2019

É importante ressaltar que, a partir de 2018, a organização do evento unificou as categorias de 12 a 14 anos e de 15 a 17 anos em um só evento, antes disso, cada categoria disputava em eventos diferentes: 12 a 14 anos – Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul; 15 a 17 anos – Jogos Escolares da Juventude de Mato Grosso do Sul. Devido a unificação do evento, conforme ressaltado acima, os números apresentados não distinguem quantidades por categorias.

De acordo com o quadro 1 percebe-se que a partir do ano 2017 a quantidade de municípios envolvidos foi crescente, assim como o quantitativo geral de estudantes participantes. Ainda neste ano houve a descentralização dos jogos, por parte da FUNDESPORTE, em que as modalidades esportivas foram disputadas em um número maior de municípios, nota-se também que as modalidades esportivas disputadas se mantiveram nesses anos.

Em sequência, apresentamos os dados referentes às participações dos estudantes em equipes e naipes nas modalidades coletivas na fase final da etapa

estadual, classificação geral, os dados foram divididos por modalidades coletivas e por naipes de acordo com a classificação geral em cada ano, 2015 a 2019.

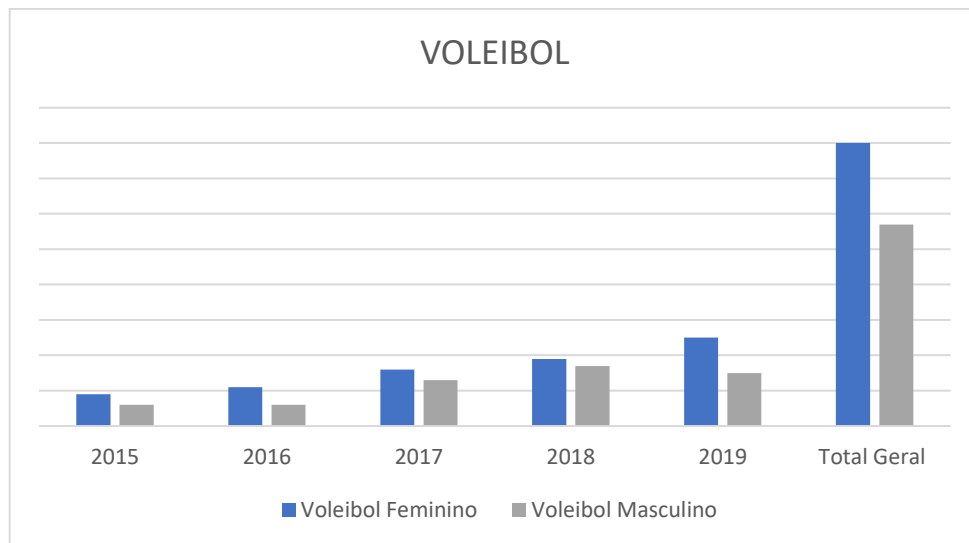
Quadro 3: Modalidades, quantidade de equipes classificadas em cada ano, total geral

Modalidade	2015	2016	2017	2018	2019	Total Geral
Voleibol Feminino	9	11	16	19	25	80
Voleibol Masculino	6	6	13	17	15	57
Futsal Feminino	13	12	17	19	25	86
Futsal Masculino	29	27	40	45	43	184
Handebol Feminino	5	6	8	12	10	41
Handebol Masculino	7	7	11	18	18	61
Basquetebol Feminino	7	8	8	10	10	43
Basquetebol Masculino	9	11	12	15	16	63

Fonte: Autora, com base nos boletins e relatórios dos JEMS e JOJUMS 2015 a 2019

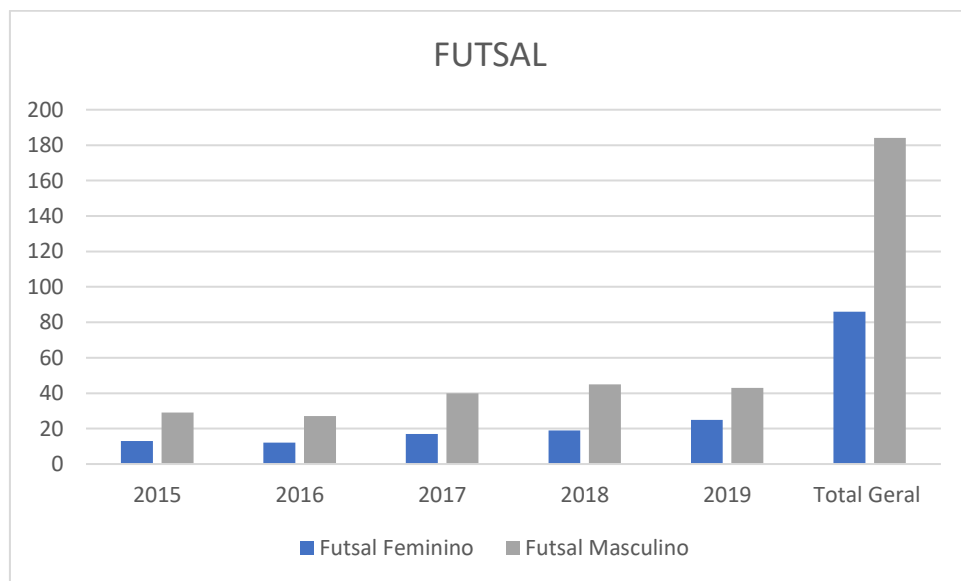
De acordo com o representado no quadro 2, o quantitativo exposto representando as equipes classificadas na fase final da etapa estadual nos anos de 2015 a 2019 demonstra que há uma grande adesão dos estudantes ao evento porque aqui estamos diante apenas das equipes classificadas, assim, subtende-se que um número maior de equipes esteve envolvido nas competições. O que não gera dúvida é quanto a discrepância quantitativa de equipes entre os naipes desde as primeiras fases da competição. Representamos, em forma de gráfico, as informações contidas na tabela com intuito melhor evidenciá-las por modalidades:

Gráfico 1: Representação das equipes feminina e masculina da modalidade Voleibol entre os anos de 2015 a 2019



Fonte: Autora, com base nos boletins e relatórios dos JEMS e JOJUMS 2015 a 2019

Gráfico 2: Representação das equipes feminina e masculina na modalidade futsal entre os anos de 2015 a 2019.

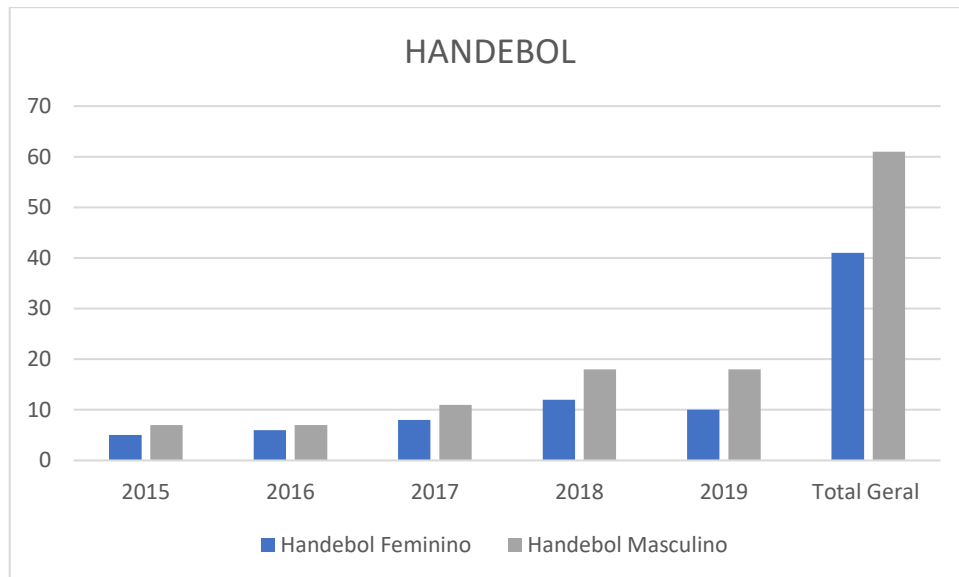


Fonte: Autora, com base nos boletins e relatórios dos JEMS e JOJUMS 2015 a 2019

Observa-se, ainda de acordo com os gráficos, que o quantitativo de equipes no voleibol feminino, em todos os anos, é superior ao masculino, em contrapartida, o quantitativo de equipes no futsal masculino, em todos os anos, é superior ao feminino. Esse fato reforça que embora os papéis, as funções e os espaços sociais já não sejam demarcados com tanto vigor, segundo a determinação sexual biológica, mas ainda é

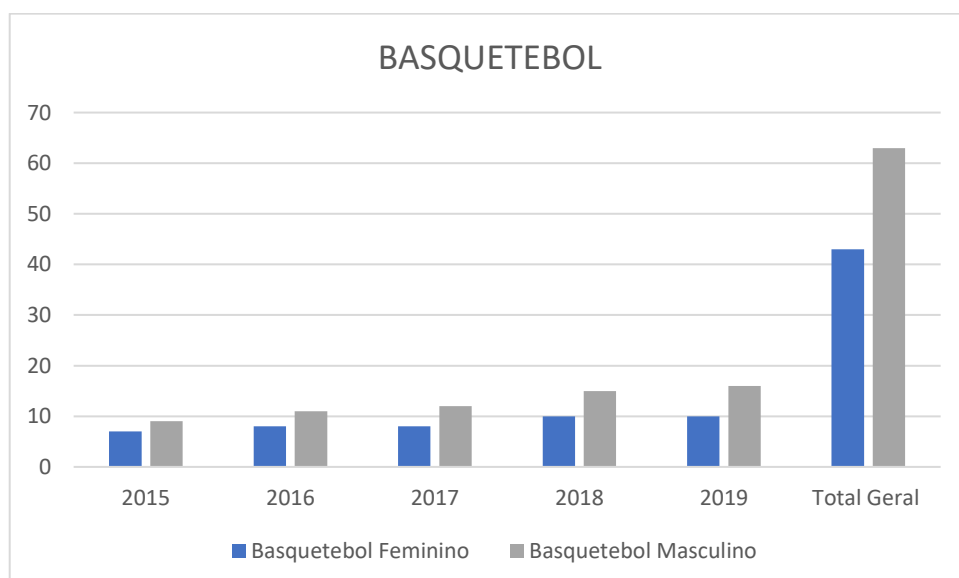
considerado espaço a ser amplamente utilizado pelas mulheres. Assim, “O aumento da participação das mulheres em esportes de confronto e agressividade é hoje um fenômeno que tem sido aceito, embora em algumas práticas ainda carreguem um conceito de transgressão” (MOURA *et al.*, 2010, p. 2).

Gráfico 3: Representação das equipes feminina e masculina na modalidade Handebol entre os anos de 2015 a 2019.



Fonte: Autora, com base nos boletins e relatórios dos JEMS e JOJUMS 2015 a 2019

Gráfico 4: Representação das equipes feminina e masculina da modalidade Basquetebol entre os anos de 2015 a 2019.



Fonte: Autora, com base nos boletins e relatórios dos JEMS e JOJUMS 2015 a 2019

As modalidades basquetebol e handebol apresentam menos equipes nos dois naipes, comparado com as modalidades voleibol e futsal, em todos os anos analisados. Mas, nas duas modalidades, basquetebol e handebol, o número de equipes masculinas é superior às femininas nos anos analisados evidenciando que apenas na modalidade voleibol o número de equipes femininas sobressai às masculinas. Ademais, os dados analisados pelo viés da temporalidade incidem no crescente desenvolvimento dos JEMS e JOJUMS, visto que os números de equipes classificadas em 2019 são bem superiores aos de 2015.

Um ponto que merece atenção é que no boletim 01 de cada modalidade esportiva coletiva analisada, do ano de 2019, há uma mensagem do então Diretor-Presidente, Marcelo Ferreira Miranda, que destaca a relevância dos jogos para a descoberta de novos talentos esportivos e faz referência ao investimento na massificação da iniciação esportiva e treinamento através do Programa Escolar de Formação e Desenvolvimento Esportivo de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

Por meio da FUNDESPORTE os jogos são organizados e realizados no estado, o órgão elabora e divulga os regulamentos que normatizam o evento. Em uma análise dos documentos divulgados pela Fundação, dentre eles, regulamentos, boletins e relatórios, não encontramos menção a campanhas ou promoção das práticas esportivas com reflexão às relações de gênero. Cabe a reflexão se o modelo de evento proposto consegue abranger os estudantes com suas singularidades e se aproxima do esporte que agrega a participação para a formação humana integral.

4 - Considerações finais

Nossa pesquisa se propôs a analisar, a partir de legislações e estudos que abordam a temática de interesse, a forma como meninos e meninas se movimentam – no contexto escolar - em disputas no componente curricular Educação Física. Deste modo, conferimos que o processo histórico de inserção da Educação Física Escolar na legislação Educacional Brasileira explicita os variados propósitos que a área tencionou em diferentes épocas.

Ressaltou-se, neste estudo, os marcos na Legislação Educacional Nacional, que constituíram a busca da Educação Física escolar em ser uma prática democrática e educacional. Nesta incursão observou-se as conquistas da área que se referem à importante presença feminina.

Os avanços da Educação Física escolar, no interior das legislações, enfrentaram percalços de ordem política, social e cultural. Esse fato fica mais evidente quando observamos que levaram-se décadas para se institucionalizar a Educação Física Escolar e durante esse processo as práticas não eram acessíveis a toda a sociedade, além de apresentarem diversificadas intencionalidades. Com o avançar das legislações educacionais a Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, ganhou espaço e relevância como meio para o desenvolvimento integral da pessoa, formação para a prática da cidadania e a prática do lazer.

O esporte como manifestação cultural histórica da sociedade brasileira posteriormente se tornou conteúdo da unidade curricular Educação Física, enfatiza-se que desde os primórdios o referido campo carrega características que favorece a predominância masculina. Nesse entremeio, os movimentos feministas por volta da década de 1970 e 1980 foram precursores no questionamento e enfrentamento do caráter social do masculino e do feminino. Surge assim, gênero como categoria de análise que não se limita ao termo biológico e é elementar à organização social entre os sexos.

A sociedade, por meio do papel da figura feminina construída histórica e culturalmente, impelia as mulheres a viverem aquém da figura masculina no que se refere ao acesso a recursos da sociedade e às formas de representação. No contexto das práticas esportivas, estas não eram recomendadas às mulheres, mesmo as poucas práticas a elas permitidas deveriam respeitar sua feminilidade que, segundo a sociedade daquele momento, se resumia em delicadeza, fragilidade e dedicação à maternidade.

No lento processo evolutivo das legislações educacionais na sociedade, as mulheres - sob o viés das características biológicas - continuavam subordinadas à restrita liberdade de participação em práticas esportivas e ao julgamento de suas capacidades e potencialidades físicas. Nos esportes olímpicos, que traziam maior visibilidade social, a participação feminina se principiava no Brasil com mulheres que

dispunham do espírito esportivo e de bravura, mas que, principalmente, pertenciam às famílias mais nobres e menos conservadoras.

A partir da década de 1930 aconteceram no Brasil eventos esportivos que impulsionaram a participação feminina e a forma com que a sociedade lidava com esse advento. Prestigiosos nomes de mulheres brasileiras marcaram a história de bravura e de luta, com enfrentamento a uma sociedade em que as mulheres eram concebidas de forma subjugada, os espaços que foram conquistando aos poucos revelam a coragem e a ânsia por independência no espaço social. O processo é contínuo, a presença feminina nesses espaços necessitou e necessita ir contra controles normativos incitados pelos sistemas que constituem uma sociedade, sendo estes os políticos, social e cultural.

A Educação Física Escolar é componente curricular obrigatório da Educação Básica assegurado pelas Legislações Educacionais Nacionais e pela Legislação Educacional de cada estado. Para compreender o desenvolvimento da legislação educacional em Mato Grosso do Sul - no que se refere a Educação e à Educação Física Escolar perscrutando questões de gênero – utilizamos análises nas primeiras leis do estado e nas subsequentes que fazem referência à instituição da educação e de referências que discutem acerca desse tema.

A partir disso, compreendemos que a educação começou a ser organizada no estado de MS pela necessidade surgida após o processo de povoamento da região, com a chegada dos migrantes e imigrantes e com a criação das Colônias Agrícolas. Assim, a organização educacional e escolar se fez mais efetiva após o desmembramento dos estados de MS e MT no ano de 1977, porém a literatura demonstra que durante algumas décadas o estado enfrentou problemas primários como a carência de profissionais da educação, a falta de espaço físico adequado e de investimento por parte dos governantes da época.

A legislação primária do estado, que versa acerca da organização da educação, é a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (1989). Dentre outras razões, a constituinte enseja a criação de outras leis, decretos, resoluções, órgãos e documentos normativos e orientativos para a educação do estado; à saber, Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, Lei estadual de Ensino, Plano Estadual de Educação. As legislações e órgãos criados atuam subsidiando o desenvolvimento da educação escolar estadual e conseqüentemente da Educação Física Escolar. Nas legislações analisadas há referências ao investimento de recursos

públicos para fornecimento de rede física adequada ao desenvolvimento da Educação Física Escolar como forma de promoção da formação ética e cidadã.

Encontra-se no Plano Estadual de Educação e na Matriz Curricular vigentes menção à Educação Física Escolar ser ofertada para além do viés esportivo competitivo. Os documentos relacionam as vivências esportivas ao objetivo de discutir e prevenir dentre outras questões a de gênero. No entanto, nos Referenciais Curriculares analisados, constata-se que o conteúdo esporte é estudado no último semestre dos anos 5º, 6º e 7º - e que há uma predominância de cunho técnico do desenvolvimento do conteúdo, observado através das habilidades esperadas que se referem à obtenção de conhecimentos técnicos e táticos dos esportes, às habilidades motoras e esportivas; isso se evidencia com mais ênfase no referencial curricular vigente.

As habilidades e competências analisadas não fazem menção aos estudantes adquirirem valores de formação para superação de conflitos inerentes às diferenças sociais, culturais e de gênero. A referência às questões de gênero é feita no Referencial Curricular de 2012. No texto de apresentação do documento, de forma geral e não específica a ser trabalhada na Educação Física por meio das práticas esportivas. Embora as questões de gênero sejam mencionadas em documentos educacionais norteadores para os Currículos de Referência, nestes há vaga menção e não ênfase a essas questões. Assim, subtende-se que o documento que está mais próximo da realidade das unidades educacionais e dos estudantes está vazio em relação à temática tão relevante e necessária para o desenvolvimento da formação de fato ética e cidadã dos estudantes.

Para viabilizar o estudo acerca dos Jogos Escolares Brasileiros e dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul analisamos a página do site da Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul – FUNDESPORTE. Em seu interior, aprofundamos detalhadamente um estudo dos boletins e relatórios dos Jogos em diálogo com autores que se debruçam sobre a temática Educação Física Escolar. Os jogos escolares são previstos por lei e tiveram como marco inicial os anos 1960, nas décadas subsequentes recebeu diferentes denominações, sendo a atual Jogos Escolares Brasileiros-JEBs. O evento apresenta como finalidade socialização entre professores, alunos e poder público, o uso do esporte como superação individual e a formação da personalidade, além da promoção do intercâmbio social-esportivo entre os estudantes e o surgimento de novos valores no contexto educacional.

Os Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul foram analisados com a intencionalidade de verificação do fomento da participação feminina e se há correlações com as questões de gênero. Embora no ano de 2015 o tema dos JEBs tenha sido “Igualdade de gênero nos esportes” não se verifica alusão ao tema na organização do Jogos Escolares do estado neste ano. Por meio da FUNDESPORTE houve modernização no formato dos jogos, mas nos boletins e relatórios não há qualquer menção sobre o evento ser arauto da paridade de participação entre os gêneros e do incentivo de participação às meninas.

Nos anos seguintes a constatação é a mesma, percebe-se a partir dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul que as questões de gênero estão latentes, são vagamente mencionadas por órgãos competentes, porém, na prática, se distanciam do evento. A mensagem, do então Diretor-Presidente, que consta nos boletins de 2019 reforça que o evento é uma oportunidade para descobrir novos talentos e que há investimentos para a iniciação esportiva e treinamentos para os estudantes.

Os anos analisados mostram que - de maneira geral - o número de equipes participantes que chegaram na classificação final, por naipes, foi crescente; denota-se que o número de equipes participantes no evento tenha sido igualmente progressivo. Analisando por modalidades percebe-se que a única, durante todos os anos analisados, em que o número de equipes femininas é superior às masculinas é no voleibol, sendo que em outras três modalidades o número de equipes masculinas, em todos os anos analisados, é superior às femininas.

Embora os espaços esportivos já não se caracterizem tão claramente como campo de disputas entre os gêneros, evidencia-se que a paridade de participação entre os gêneros, nos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul, não é real; é um reflexo de que a evolução social é algo inacabado, que as culturas, os hábitos e modos de relação social de épocas anteriores se fazem presente de forma sorrateira em tempos que se dizem modernos.

O desenvolvimento evolutivo das políticas educacionais nacionais, e do estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere à instituição da Educação Física Escolar e à prática dos esportes escolares evidentemente é positiva e por meio da sua legalidade conseguiu impulsionar a participação feminina. Conforme demonstramos neste estudo, houve muitos percalços no processo histórico e quando falamos da presença feminina nas práticas esportivas é notável que a força e determinação das mulheres pioneiras nessa área foi elementar para as conquistas históricas.

Muitos paradigmas sociais foram transpostos para a construção da identidade feminina frente a espaços sociais antes marcados com base no binarismo sexual, esse fato revela que a modificação das dinâmicas sociais excludentes favorece liberdade para a ascensão social das mulheres nos mais diversos meios. Por fim, entendemos que analisar, estudar e fortalecer esta luta é imprescindível para que o progresso da participação feminina seja profícuo, respaldado pela legalidade e com respeito as suas aspirações e peculiaridades.

Referências

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. p. 21. 2.ed. Contexto: São Paulo, 2018.

ALTMANN, H. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, v. 11, 2015.

ALMEIDA, D. F. **Base Nacional Comum Curricular**: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação (Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

ANDRADE, A. L.C.B.; ROLIM, M.K.S.B. O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora. **EFdeportes**, Buenos Aires, 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>_Acesso em: 21 mai. 2022

ARANTES, A. *et al.* Jogos escolares brasileiros: reconstrução histórica. **Revista Motricidade**, Montes Claros, vol. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.

ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

BANDY, S. J. Estudos de gênero e esportes: uma perspectiva histórica. **Ponto Urbe** [Online] publicado em 27 dez. 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/11510> Acesso em: 30 jan. 2022.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primario e várias instituições complementares da Instrução Publica** [1883]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BETTI, M. Esporte, Educação e Sociabilização: algumas reflexões à luz da sociologia do esporte. **Kines is**, v.4, n.1, p. 31-43, Jan – Jul. 1988.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo. Movimento, 1991.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 73-127, 1996.

BITTAR, M. História, política e ideias pedagógicas na educação pública de Mato Grosso do Sul. **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**, Campo Grande, MS 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto no 7.984 de 8 de abril de 2013**. Regulamenta a Lei /no 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Diário Oficial, Brasília, DF, n. 67, seção I, p. 5-10, 9 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos)**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Decreto-Lei Nº 3.199, de 14 de Abril de 1941.: Legislação federal. Rio de Janeiro, RJ, 14 abr. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria de 22 de maio de 1969**. Institui os Jogos Estudantis Brasileiros e baixa o Regulamento Geral. Diário Oficial, Brasília, DF, seção I, parte 7, 30 mai. 1969.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. LEI nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 15 de nov. de 2022

BRASIL. **Decreto-Lei nº 69.450 de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o Artigo 22 da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea C do Artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e da outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 1971. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/492090/publicacao/15644672>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de fev. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 de fev. 2022

BRASIL. **Lei de nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Câmara dos Deputados, Brasília, 13 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 ago de 2022

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**: polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1998

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, São Paulo: Papirus, 19º ed. 2013.

CAVALEIRO, M. C.; VIANNA, C. Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (orgs.). **Meninas e meninos na educação física**: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 137-154.

COB. **Comitê Olímpico Brasileiro**. 2008. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/brasil-nos-jogos/participacoes/pequim-2008>. Acesso em: 02 dez. 2022.

COB. Comitê Olímpico Brasileiro. **Cartilha Mundo Olímpico**. 2016. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2012.

CORREIA, W. R. **Educação Física Escolar**: o currículo como oportunidade histórica. Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, (São Paulo) 30(3): 831-836, Jul-Set 2016.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **Questões de gênero na Educação Física escolar**: o professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, V.L. M. **Prática da Educação Física no 1º grau**: módulo de reprodução ou perspectiva de transformação?. 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, v. 2, n. 2, 1995.

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

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DEMEL, M. Integração da educação física na educação. **Boletim da FIEP**, v.48, n.3, p.56-57, 1978.

DEVIDE, F. P. História das mulheres nos jogos olímpicos modernos. In: DA COSTA, L. P; TURINI, M. **Coletânea de textos em estudos olímpicos**. Rio de Janeiro (RJ): Gama Filho, 2002.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1, 1990.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1992.

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y Ocio em el Proceso de la Civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ELIAS. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da Educação Básica no Mato Grosso do Sul nos anos 90. **RBP AE**, v.24, n.3, p. 517-533, set./dez. 2008.

FERREIRA, H. B. **Iniciação Esportiva**: Uma abordagem pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem no basquetebol. Campinas SP, 2001.

FERREIRA, L. D. **Gênero e educação física escolar**: Limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FURTADO, A.C. Escolarização e Colonização no sul de Mato Grosso: as escolas primárias rurais das antigas áreas da marcha para o oeste (1948-1974). **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – UFP** – 15 a 18 de ago de 2017.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n. 9, jul/dez, 2006.

- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Trad: Denise Regina de Sales. 7ª. ed., Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GOELLNER, S. V. **Bela, Maternal e Feminina: Imagens da mulher na revista Educação Physica.** Ijuí: Unijuí, 2003.
- GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005a.
- GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem histórias. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 8, n.1, p. 85-100, jan./jun. 2005b.
- GOELLNER, S. V *et al.* **Gênero e Raça: inclusão no esporte e lazer.** Porto Alegre: Ministério do Esporte / Gráfica da UFRGS, 2009.
- GOELLNER, S. V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, p. 45-52, 2012.
- GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.
- GRESSLER, L. A. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul.** Dourados, 1988.
- GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1991.
- JACO, J. F. **Educação física escolar e gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275040>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- KIOURANIS, T. D. S. **Os Jogos Escolares Brasileiros chegam ao século XXI: reprodução ou modernização na política de esporte escolar?** Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação Educação Física, Universidade Federal do Paraná, 2017.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças.** Ijuí: UNIJUI, 1991.
- KUNZ, E. *et al.* **Didática da Educação Física.** 4ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

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

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, F. C. **Esporte e Currículo de Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, D. **História de Mato Grosso**. São Paulo: Editora Vaner Bicego, s/d.
MATTA, D. F. A educação física no Brasil: com uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. **Revista Unama**, Belém, v.2, n.3, p.30-33, julho, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação**. Resolução/SE nº 68 de 29 de novembro de 1983. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/afba3ce00fe6e3f804256f6d004c8e52?OpenDocument7>. Acesso em: 02 Jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989**. Disponível em: <https://www.cge.ms.gov.br/legislacao/constituicao-estadual/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul - FUNDESPORT**, 1991. Disponível em: <http://www.fundesporte.ms.gov.br/jogos-escolares-da-juventude-de-ms/>. Acesso em: 04 jan.2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.137, de 30 de abril de 1991**. Cria a Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul - FUNDESPORT, e dá outras providências. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_n._1.137.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002. **Cadernos da Escola Guaicuru**, Campo Grande, n. 1, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa: governador José Orcírio Miranda dos Santos**. Campo Grande, MS, 2000b.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787 de 24 de Dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação**. Resolução nº 1800, de 8 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/e5b02dc15def67b404257218005b6f96?OpenDocument>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS** – Ensino Fundamental. Campo Grande: SED-MS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS** - Ensino Fundamental. Campo Grande: SED-MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação 2014-2024**. Campo Grande, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS** - Ensino Fundamental. Campo Grande: SED-MS, 2019.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, S. V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MIRAGAYA, A. A mulher olímpica: tradição versus inovação na busca pela inclusão. In: Da Costa LP, Turini M. **Coletânea de textos em estudos olímpicos**. Rio de Janeiro: Gama Filho; 2002. v.1.

MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, W. W. Educação Física na escola de 1º grau: 1ª a 4ª series. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, nº.2, p. 77, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. Brasília, 2007, p. 17-43.

MOURA, D. L., *et al.* Esporte, mulheres e masculinidades. **Revista Esporte e Sociedade**. ano 5, n 13, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/48314/28028>. Acesso em: 5 Jan. 2023.

MOURÃO, L. **A representação social da mulher brasileira na atividade físico-desportiva**: da segregação à democratização. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGE/UGF, 1998.

MOURÃO, L. **Representação social da mulher brasileira nas atividades físicodesportivas**: da segregação à democratização. Revista Movimento, Porto Alegre, v.6, n. 13, p. 5-18, 2000.

MOURÃO, L. Vozes femininas e o esporte olímpico no Brasil. In: TURINO, M.; DA COSTA, L. (Orgs.). **Coletânea de textos em estudos olímpicos**, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002. p. 831-849.

MARQUES, I. V.; IRALA, C. Acervos Públicos e Arquivos Escolares: fontes para o estudo da história das Instituições Educativas no Sul de Mato Grosso (1940-1977). In: PINTO, A. A; FURTADO, A. C. (Orgs). **A história da educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017.

NAGLIS, S. G. B.. **“Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto”**: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND (1943 - 1960). Dourados-MS : UFGD, 2014.

NICHOLS, J.M; NEWSOME, W.T. **The neurobiology of cognition**. Nature, supplement, 35-37, 1999.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, N. B. Pensando a educação em direitos humanos e a promoção da igualdade de gênero: apontamentos e possibilidades. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 23-38, 2ºsem. 2017. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1472/1066>. Acesso em: 17 Jan. 2023.

PINHEIRO, E. G. **A Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**: dinâmicas de movimento em construção. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física – UEM/UEL Universidade Estadual de Maringá, 2018.

POLONI, L. H; FURLAN, C. C. Educação Física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n.65, p.01-22. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83993>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o Componente Curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, set./2016.

ROSA, M. G. S. **Crônicas de fim de século**. Campo Grande: Editora UCDB, 2001.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. Leis e regulamentos da instrução pública de império em Mato Grosso (orgs). Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.

SANTOS, B. F. Esporte no contexto escolar. **Revista Brasileira do esporte coletivo**. Ano 2. Volume 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/esportecoletivo/article/download/238021/29878>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SARAIVA, M. C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/958>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas** – [livro eletrônico], Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1991.

SENNA, E. Educação Pública em Mato Grosso do Sul na década de 80: questões globais e locais. **Rev. Intermeio 5 – Revista do Mestrado em Educação UFMS** - p. 54 -63, 1998.

SILVA, W. G. A estratégia de integração do sul do Estado de Mato Grosso ao território nacional durante o governo Vargas: uma análise a partir da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados em 1943. **Revista do Departamento de Geografia**, V. 31, p. 26-42, 2016.

SILVA, D. A. S. Retrospectiva da legislação educacional brasileira, contextualizando com a rede de ensino do estado de Sergipe. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 13, Nº 119, abril de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/legislacao-educacional-brasileira.htm>_ Acesso em: 21 ago. 2022.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.2, p.6-12, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SOUZA, M. T. C. C. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, p. 249-254, 2011.

SCOTT, J. W. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, 13(1), p. 11-30. 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v.16, n.2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

TANI, G. **Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau**: uma abordagem de desenvolvimento. **Kinesis**, n.3, p.19-41,1987.

TARDIF, M. E. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 4ª. ed., 2002.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu. Anais Caxambu: ANPEd, 2000.

TEIXEIRA, H. V. **Educação Física e Desportos**. São Paulo: Editora Saraiva, 4ª ed., 1999.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

TUBINO, M. J. G. *et al*, **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

TUBINO, M.J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

THOMAZ, E. S. **Desporto Educacional**: Tendências e possibilidades através das políticas públicas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, 2015.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero**: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 2012. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev Bras Ciênc Esporte**. p. 163 – 170, 2016.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, ano 3, n.5, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewArticle/2228>. Acesso em: 23 mai. 2022.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

YGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: YGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

YGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.