

A coeducação oportunizada pelo trabalho colaborativo nas aulas de educação física

The coeducation made possible by collaborative work in physical education classes

Robson Alex Ferreira¹

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do Trabalho Colaborativo entre o professor regente e as futuras professoras, para a coeducação nas aulas de Educação Física de uma unidade escolar pública no estado do Mato Grosso. Foram sujeitos deste estudo a professora regente de uma unidade escolar pública, duas acadêmicas dos últimos semestres do curso de Educação Física e o pesquisador. O instrumento utilizado nesta pesquisa foram as narrativas orais dos sujeitos e a análise dos dados se deu pelos eixos temáticos a partir dos passos adotados por Rinaldi (2009). Os principais resultados apontaram que o Trabalho Colaborativo contribuiu para que a coeducação pudesse ser percebida para além dos horizontes da simples junção de homens e mulheres nas aulas. Foi possível perceber, em alguns momentos, as mulheres reivindicando seu espaço e lugar nas atividades, o que as fez, inclusive, agir como os próprios meninos não os aceitando inicialmente em algumas dinâmicas. No entanto, nossas discussões mostraram que a coeducação não é uma unanimidade quanto sua oferta e aceitação no ambiente escolar. Entendemos que o Trabalho Colaborativo entre a universidade e a escola pode ser uma estratégia que permite a construção de saberes que permitem auxiliar o professor regente e os futuros professores a preencher lacunas em suas ações em sala de aula, ao mesmo tempo que pode contribuir com saberes que permitam aos professores da universidade um olhar para além das situações ideais de ensino.

Palavras-Chave: Trabalho Colaborativo; Coeducação; Educação Física.

Abstract: The objective of this study was to analyze the contributions of Collaborative Work between the regular teacher and future teachers, for coeducation in Physical Education classes in a public-school unit in the state of Mato Grosso. The subjects of this study were the regent teacher of a public school unit, two students from the last semesters of the Physical Education course, and the researcher. The instrument used in this research was the subjects' oral narratives and the data analysis was done by thematic axes based on the steps adopted by Rinaldi (2009). The main results pointed out that the Collaborative Work contributed so that coeducation could be perceived beyond the horizons of the simple joining of men and women in classes. It was possible to see, at times, the women claiming their space and place in the activities, which made them even act like the boys themselves, not initially accepting them in some dynamics. However, our discussions showed that coeducation is not unanimous about its provision and acceptance in the school environment. We understand that Collaborative Work between university and school can be a strategy that allows the construction of knowledge to help regular and future teachers to fill gaps in their actions in the classroom, and, at the same time, it can contribute knowledge that allows university teachers to look beyond the ideal teaching situations.

Keywords: Collaborative Work; Coeducation; Physical Education.

Introdução

¹ Mestre em Educação Física pela UNIMEP. Doutor em Educação pela UNESP/PP. Professor Adjunto na Faculdade de Ciências da Saúde na Universidade do Estado do Mato Grosso.

Este estudo é um recorte dos resultados da tese que defendemos e que teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios de um Trabalho Colaborativo (TC) entre a Universidade e a Escola para a formação de professores, visando a promoção da inclusão escolar. Dentre uma série de dados coletados destacamos os apontamentos que surgiram referente a coeducação nas aulas de Educação Física (EF). Naquela oportunidade não nos dedicamos a discutir com profundidade a temática elencada, uma vez que nosso propósito maior era outro, mas buscaremos fazer melhor neste trabalho.

O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do TC entre o professor regente e as futuras professoras para a coeducação nas aulas de EF de uma unidade escolar pública no estado do Mato Grosso. E a questão problema elaborada foi descrita da seguinte maneira: como a colaboração entre a professora regente e futuros docentes podem contribuir para a implantação da coeducação nas aulas de EF?

Os cursos de licenciatura oferecidos nas universidades têm o propósito de formar professores qualificados a fim de que estes atendam aos anseios da sociedade. No entanto, infelizmente, a formação construída neste espaço, nem sempre atende as expectativas dos professores da academia, dos futuros professores e da sociedade como um todo, o que acaba comprometendo o desempenho das funções de ser professor.

É fundamental que a formação dos professores ocorra para além dos saberes construídos no chão da universidade, neste sentido, projetos de extensão desenvolvidos no ambiente escolar, programas de iniciação à docência, como o PIBID e a residência pedagógica, são ações que favorecem a aproximação entre a escola e a universidade.

De acordo com Bueno, Catani e Sousa (1998) a relação estabelecida entre universidade e a escola deve oportunizar um intercâmbio que se constitui em uma via de mão dupla, nas quais os profissionais envolvidos partilham saberes e práticas a fim de enriquecer as maneiras de engendrar o ensino.

A construção de saberes significativos construídos na universidade só tem sentido quando há uma relação efetiva entre a universidade e a escola. Isto porque as práticas situacionais de aprendizagem estariam de fato sendo contextualizadas e os futuros professores poderiam fazer a escolha de estratégias adequadas que possibilitassem a construção de saberes relevantes (FERREIRA, 2016).

Esta relação permite, ainda, a contribuição para que os professores que se encontram em exercício participem efetivamente de uma formação continuada, nas quais os conhecimentos construídos e assimilados na universidade “possam suprir carências criadas ao longo do tempo de trabalho destes profissionais que se encontram em muitos lugares esquecidos, e noutros, recebem formação que pouco contribui para suas práticas diárias” (FERREIRA, 2016, p. 2).

Reali, Tancredi e Mizukami (2010) ao considerar os sistemas básicos de ensino do contexto brasileiro, destacam que as situações de ensino criadas na universidade se encontram longínquas das circunstâncias de atuação prática. Destacam ainda, que a relação teoria-prática é comprometida pela pouca conexão existente entre as disciplinas teóricas e as de conteúdo prático-pedagógico.

Desse modo, a parceria entre universidade e escola se mostra uma ferramenta capaz de preencher uma lacuna que vêm distanciando os conhecimentos e neutralizando o desenvolvimento coletivo dos professores, para que estes possam suprir suas necessidades que transitam entre o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas, almejando uma educação de qualidade para todos (FERREIRA, 2016).

Esta parceria pode se dar por meio do TC, uma vez que o mesmo surge como uma estratégia de

desenvolvimento profissional de professores, de pesquisa e didática em sala de aula, a fim de se determinar uma parceria, a partir de entendimentos muitas vezes diversos, mas que produz resultados expressivos.

Baptista e Silva (2017) ao investigarem a formação de professoras de ciências a partir de um TC concluiu a necessidade de que o TC ocorra necessariamente entre formadores de professores, professores de ciências e licenciandos, sempre partindo de problematizações que envolvam as realidades culturais dos estudantes e da própria ciência ensinada. Deste modo, as ações implementadas entre os sujeitos envolvidos no TC permitirão progresso na aprendizagem da docência, seja na formação inicial ou continuada dos docentes.

Duarte; Pinto; Barreiro (2017) ao investigarem o TC no contexto escolar, da qual participaram duas professoras titulares das turmas de 1º e 2º ano, a diretora da escola e a coordenadora pedagógica dos anos iniciais, concluiu que o TC favoreceu o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de docentes e discentes envolvidos no percurso formativo.

Massabni (2018) ao investigar o TC entre licenciandos e professores, cujo objetivo foi analisar o TC entre professoras e licenciandos quanto à reflexão sobre o currículo paulista, proposto à rede estadual de ensino em 2008, e a elaboração da prática pedagógica nesse contexto, concluiu que a colaboração entre licenciandos, professores novatos e experientes, permitiu além do resgate da autoestima das professoras, abalada em um primeiro momento, com vistas ao apoio à autonomia docente, fundamentando uma forma colaborativa de avaliar – e porque não, de conceber propostas pedagógicas no interior das escolas. Além de trabalhos interdisciplinares “autorais”, elaborados pelos envolvidos, mesmo que orientados pelo currículo.

Diferente do Ensino Colaborativo (EC) que estabelece uma parceria fixa entre o professor da escola comum e o professor da educação especial, se responsabilizando, compartilhando o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de alunos, do qual fazem parte os alunos público alvo da Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). O TC não estabelece esta parceria fixa, entre estes dois professores, mas sim, descreve que esta junção se dá por diferentes professores, que num espaço determinado, discutem maneiras de pensar e agir em prol de mudanças necessárias para a construção dos saberes no ambiente escolar (GOULET; KRENTZ; CHRISTIANSEN, 2003; BOAVIDA; PONTE, 2002).

Na conjuntura estabelecida pelo TC, a coeducação nas aulas de EF ainda se faz um tema presente nas discussões acadêmicas e que necessita de construção de saberes a fim de possibilitá-la, quando este é o desejo. Isto porque, ainda convivemos na atualidade com as aulas de EF em que as atividades construídas são distintas para meninos e meninas, ou as aulas ofertadas, ocorrem em horários distintos entre os gêneros a fim de evitar o contato entre os mesmos.

Para além de nossa realidade local, Jacoby e Goellner (2020) ao investigarem a EF e as questões de gênero numa escola militar do ensino médio, destacaram que no colégio onde ocorreu a pesquisa é permitido que os/as estudantes escolham a modalidade esportiva que querem praticar nas aulas de EF. Esta escolha faz com que as alunas escolham um tipo de atividade enquanto os alunos escolhem outra. As autoras concluíram que as questões relacionadas ao gênero exercem significativa influência, uma vez que os direcionamentos são determinados principalmente pelas diferenças entre as vivências corporais de alunos e de alunas.

Dias e Frizzo (2021) ao investigarem as questões de gênero na EF escolar notaram que a escola ainda é um espaço que segrega e diferencia, visto que os estereótipos, as opressões, divisões e diferenciações entre os gêneros se fazem presentes.

Borges (2018) ao investigar a coeducação no ensino do futebol nas aulas de EF concluiu a partir da percepção dos alunos, que alunos e alunas julgaram ser importante a coeducação na aulas. Para isto, é necessário que o professor de EF não permita qualquer imposição da sociedade para a construção do conhecimento de qualquer unidade temática. Logo, cabe ao professor possibilitar a vivência do futebol para todos, sem distinguir meninos de meninas.

Na terminologia pedagógica, coeducar se refere ao ato educativo no qual ambos os sexos aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, as mesmas disciplinas e com os mesmos professores, todos sob uma direção comum. [...] meninos e meninas devem ser educados de forma a poderem desenvolver suas capacidades de maneira coerente com suas peculiaridades sexuais e opções individuais, sem a opressão exercida pela diversidade sexual, e caberia à escola coeducativa a finalidade de melhorar as relações entre os sexos de modo a colocar condições propícias para um bom relacionamento na vida adulta (ALMEIDA, 2005, p. 64).

Nesta mesma linha de compreensão, Saraiva (2002) destaca a necessidade de se discutir o papel dos professores nas questões relacionadas ao gênero nas práticas proporcionadas por estes profissionais, uma vez que as representações construídas nas práticas corporais de homens e mulheres, podem estar carregadas de rótulos construídos a partir dos padrões estabelecidos pela comunidade.

Saraiva (1999, p. 181) destaca alguns temas importantes que devem ser levados para o campo das discussões a partir das possibilidades pedagógicas construídas pelos professores: “os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente, a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na Educação Física”.

Esta perspectiva de possibilitar que as aulas de EF possam favorecer a coeducação decorre, na sua maioria, de situações que conduzem, em especial, às meninas um papel secundário nas vivências das atividades ofertadas.

Wright (1999) e Tsolidis e Dobson (2006) apontaram, em seus estudos, que o modo como os meninos percebem a presença das meninas nas atividades é um dos fatores que prejudicam a participação delas nas atividades, quando se tem olhar negativo para a presença delas. Ou seja, quando a presença delas não é aceita, a tendência é que, ao longo do tempo, a taxa de evasão e a resistência em participar das aulas de EF ofertadas para ambos todos, se torne uma resposta efetiva do sexo feminino.

A partir da conjuntura destacada, os estudos de Cockburn (2001) e Ollis e Meldrum (2009) apontam, respectivamente, que as mulheres diante deste cenário: prefeririam que as aulas de EF se dessem exclusivamente por separação de sexos; e, que se este cenário fosse instalado, possibilitaria um melhor conforto para que as mulheres participassem das aulas sem constrangimentos, o que poderia contribuir significativamente para suas aprendizagens em EF.

Separar homens de mulheres para a realização das atividades propostas tem sido uma característica de muitos professores ao longo do tempo das aulas de EF. No entanto, o que se percebe é que esta separação decorre da compreensão de que há atividades que são exclusivamente para homens e outras somente para mulheres, o que faz com que o preconceito se instale quando estas atividades são vivenciadas pelo gênero oposto (FURLAN; SANTOS, 2010).

Nesta perspectiva, Daólio (1995, p. 106), aponta que cabe aos professores:

respeitar as diferenças entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras. Pender para um extremo seria respeitar as diferenças entre os sexos, achando que elas são naturais e, portanto, não devem ser contrariadas. Estaria reforçando-se a falsa ideia de que os meninos são mais dotados e as meninas são “antas”. Pender para outro extremo seria propiciar a todos as mesmas oportunidades em termos motores, querendo que os resultados de meninos e meninas sejam idênticos. Estaria se impondo uma igualdade inexistente.

Assim sendo, caberá aos professores de EF criarem estratégias pedagógicas, quando se almeja que as aulas sejam coeducativas, para que sejam, se não rompidas de imediato, ao menos, minimizadas de modo significativo as compreensões acerca da multiplicidade e complexidade que permeiam as identidades de gêneros quando presentes nas aulas.

Para conceituar gênero, recorreremos a definição adotada por Scott (1995, p. 75),

o termo “gênero” (...) é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, 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. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.

Logo, se percebe, assim, como descreveram Prado e Ribeiro (2010), que este conceito adotado busca desconstruir a referência biológica entre homens e mulheres para que se observem como são construídas as relações sociais entre estes indivíduos, com destaque para os tipos de hierarquia e relações de poder existentes.

MÉTODOS

A metodologia escolhida para este estudo foi a pesquisa colaborativa, pois seus pressupostos baseiam-se na compreensão de que os professores estabelecem uma interação com o pesquisador, tendo como norte, no contexto real, algum elemento de sua prática profissional (IBIPIANA, 2008; DESGAGNÉ, 2007). Por sua vez, seu enquadramento ocorre na matriz teórica da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

A pesquisa colaborativa destaca-se pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre os sujeitos envolvidos. Pesquisadores e professores “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se parceiros, Coadutores e coautores de processos investigativos a partir da participação consciente e deliberada” (IBIPIANA, 2008, p. 26).

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), sendo aprovado sob o parecer nº 1.836.813, por atender as exigências contidas na resolução 196/96, do Conselho nacional de Saúde.

Sujeitos

Foram sujeitos deste estudo, a professora regente de uma unidade escolar pública, duas acadêmicas dos últimos semestres do curso de EF de uma universidade pública no estado do Mato Grosso e o professor pesquisador oriundo da universidade.

Quadro 01 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Participante	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de Experiência no magistério	Séries e Turmas
Professora P1	42	Ed. Física – (EF)	Psicopedagogia	06 anos	6º, 7º, 8º, 9ª, EJA
Acadêmica A1	24	Acadêmica Educação Física	Não possui	Um semestre Regência/ Estágio + 2 anos de PIBID	6º
Acadêmica A2	23	Acadêmica Educação Física	Não possui	Um semestre Regência/ Estágio + 2 anos de PIBID	9º
Pesquisador	41	Ed. Física	Educação Física	15 anos Ed. Básica	Universidade
				15 anos E. Superior	

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos dados coletados.

A escola estadual em que este estudo se desenvolveu é mantida pelo governo do estado do Mato Grosso/MT, se localiza em Cáceres, na região central da cidade e atende a cerca de 750 alunos, divididos entre o ensino fundamental, médio e EJA.

Os alunos da escola são oriundos, em sua maioria, de grupos étnicos afrodescendentes e indígenas (nativo). As práticas pedagógicas são norteadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria escola, e, a época da pesquisa, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), LDB 939496, Diretrizes Curriculares para Educação Especial e Orientações Curriculares das Diversidades do Estado do Mato Grosso.

As classes escolhidas foram determinadas pela professora regente usando como critérios únicos: possuir alunos público alvo da Educação Especial e que representassem dificuldades para o processo ensino-aprendizagem das unidades temáticas da EF.

Quadro 2 - Organização das salas selecionadas para o estudo.

Sala	Características	Observação
6º ano	Possuía uma aluna com deficiência múltipla.	Foi-nos relatado pela professora e depois constatado por nossas observações, que grande parte dos alunos apresentavam grandes dificuldades em aceitar a convivência junto aos menos hábeis, em especial as meninas, pois os xingamentos, exclusões e agressões físicas, faziam parte da rotina das turmas, quando as atividades envolviam a qualquer forma de competição.
9º ano	Possuía um aluno que se encontrava em regime socioeducativo.	

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos dados coletados.

É importante destacar que a professora regente selecionou a classe/turma em que se encontrava o aluno em regime socioeducativo para participar deste estudo, por acreditar que havia um certo preconceito da escola e dos colegas de classe para com ele, o que fazia com que este aluno apresentasse pouca motivação para envolvimento nas atividades.

Neste sentido, Seabra e Oliveira (2017), ao investigarem os adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização, encontraram resultados que apontaram dificuldades como a insuficiência de estratégias pedagógicas que atendam as especificidades destes alunos e a precária interlocução entre atores do atendimento socioeducativo e a escola.

Coleta de dados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram as narrativas orais dos sujeitos da pesquisa realizadas durante os encontros de discussão/formação em formato de entrevista. A entrevista é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (MINAYO, 2008).

O programa desenvolvido

O programa desenvolvido entre a universidade e a escola compreendeu, num primeiro momento, o (re)conhecimento do contexto da pesquisa. Este momento foi dedicado para diálogos com a professora regente sobre suas necessidades pedagógicas, construção da proposta pedagógica a partir das unidades temáticas elencadas pela professora e observações das aulas da professora regente com as turmas selecionadas para o estudo.

Após este período, iniciou-se o programa de intervenção com duração de 5 meses, entre agosto e dezembro de 2016, e que contou com 10 encontros destinados a leitura e reflexão de textos sobre o TC e a EF escolar, planejamento e avaliação das aulas na perspectiva colaborativa envolvendo os participantes do estudo. Tiveram um tempo de duração entre 2 e 3 horas cada encontro, em um dia específico da semana, determinado de acordo com a disponibilidade da professora.

As aulas, ministradas em conjunto pelas acadêmicas e a professora regente, totalizaram 36 aulas para cada uma das turmas, e, aquelas em que o pesquisador esteve envolvido com a observação das aulas ministradas em conjunto foram totalizadas em 10 observações.

Análise dos Dados

Para a análise dos dados adotaram-se os passos adotados por Rinaldi (2009) para análise do desenvolvimento do programa estabelecido. A análise dos dados foi realizada por meio de quatro etapas: Leitura preliminar dos dados; Definição de unidades de conteúdo a partir dos dados brutos e que compreendeu a identificação dos temas abordados nas narrativas; Categorização dos dados; Fase de Interpretação dos Resultados.

Resultados e Discussão

Os resultados estão sendo apresentados em ordem cronológica a partir das experiências iniciais vivenciadas pelo TC entre a professora regente e os futuros professores até a finalização do programa de intervenção construído de modo coletivo entre todos os envolvidos neste estudo.

A coeducação como ferramenta de inclusão de homens e mulheres nas aulas

Para além das observações iniciais em nossos encontros presenciais para discussão/formação, pôde-se notar que não existe apenas um desconforto em se pensar a inclusão nas aulas de EF. A coeducação também ocupou um papel de destaque que precisa ser analisado e repensado para que, de fato, a EF contemple todos na sala de aula. Os sujeitos da pesquisa destacaram, nos primeiros encontros, a necessidade de se mudar a maneira como os alunos concebem a forma de aprender e de querer vivenciar as aulas de EF.

Nas atividades, eu coloquei meninos com meninas e eles não gostaram de jeito nenhum. Teve até um menino que bateu boca comigo. “Se nos campeonatos as meninas não jogam conosco, por que aqui têm que jogar?” (A1, Narrativa Oral).

Fica muito claro, professor, que os alunos querem competir e jogar bola. A aluna com deficiência múltipla e todos as outras que não se encaixam no nível estabelecido por eles não servem, quando muito apenas completam os times - na maioria das vezes no gol, ou ficam lá na linha sem pegar na bola e ouvindo reclamações dos colegas por não estarem jogando bem... Quando é necessário formar equipes, sempre os melhores são escolhidos primeiro; os ruins e as meninas nunca têm sua vez (A2, Narrativa Oral).

Minha formação esteve voltada para ensinar os esportes, e é o que eu sei fazer. Para isto, separamos os meninos das meninas, porque eles são mais fortes e podem machucá-las. [...] Com quem não tem condições de praticar eu fico conversando sobre o assunto da aula (P1, Narrativa Oral).

Um dos componentes da história da EF, ao longo do tempo, foi apresentar procedimentos diferenciados para homens e mulheres que eram direcionados para funções e valorização distintas, o que fortalecia um modo sexista de sociedade. De uma forma geral, a escolarização de mulheres e homens foi dicotômica. Enquanto as primeiras foram educadas para serem boas mães e esposas, ao segundo era-lhes incutido o papel de serem bons trabalhadores para sustentar a família.

De certo modo, podemos afirmar que, enquanto à mulher era reservada uma vida privada, ao homem cabia a existência pública. Essa desigualdade foi caracterizada por um longo período, atribuída à força corporal do homem em relação a mulher, para justificar a superioridade masculina em relação ao feminino (MEYER; SOARES, 2004).

Portanto, os estereótipos originários ao longo dos tempos poderão ser desconstruídos a partir de uma intervenção pedagógica do professor, que possibilite aos alunos a compreensão da construção social das diferenças de gênero e, obviamente, o respeito entre os estudantes sobre a performance durante as atividades elencadas.

A Coeducação é considerada uma prática na qual ambos os gêneros estão e realizam juntos as atividades propostas pelo professor em sala de aula. Este momento também pode e deve ser oportunizado para que sejam problematizadas todas as questões essenciais à temática.

Neste sentido, Prado e Ribeiro (2010) apontam a necessidade da desnaturalização de comportamentos, atitudes e sentimentos construídos pela cultura e legitimados pela sociedade para homens e mulheres.

Nesse sentido, ao homem seria permitido chorar, demonstrar seus sentimentos, brincar em sua infância com carrinhos ou bonecas sem que uma associação com a sexualidade seja proferida, dançar, cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos, etc. As mulheres se sentiriam mais libertas a se posicionarem politicamente, exigirem condições de trabalho e salários compatíveis com suas atuações profissionais, desenvolver sua liderança e conceber o espaço público como um de seus territórios relacionais. No cenário das atividades corporais acabamos por presenciar diversas

situações onde a categoria gênero poderia ser evocada para analisar os processos de constituição de determinadas atividades ou práticas como predominantemente masculinas ou femininas (PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 408).

Tamiozz; Schwengber; Borges (2021) ao investigarem as questões de gênero na educação física escolar obtiveram resultados que indicaram que os estudantes da escola onde o estudo ocorreu não tiveram qualquer aprendizado sobre as questões de gênero no decorrer de suas aulas. É que a compreensão sobre a participação das mulheres nas práticas esportivas, reconhecendo contextos nas quais a participação, valorização e reconhecimento das mesmas, passou a existir após as intervenções realizadas pelo estudo.

Para os autores, o estudo permite uma reflexão sobre a necessidade de se discutir as questões de gênero nas aulas de EF a fim de que se quebrem barreiras de discriminação e preconceitos reproduzidos há gerações.

Saraiva (1999) destaca a necessidade de possibilitar discussões e intervenções pedagógicas que rompam com a construção de preconceitos e estereótipos sobre quem pode ou não praticar determinadas atividades, pois, quando estas ações não ocorrem, a coeducação dificilmente poderá ser implantada neste ambiente.

No entanto, podemos encontrar ainda ambientes escolares onde a prática da EF é dividida entre homens e mulheres. Para isto, duas situações são as mais corriqueiras de se encontrar: primeiro, as aulas de EF são divididas em horários diferenciados para homens e mulheres. Geralmente as aulas são realizadas no horário oposto às das demais disciplinas; segundo, a aula de EF ocorre num mesmo horário para homens e mulheres, porém há uma divisão da vivência na aula. Enquanto homens realizam uma determinada atividade, cabe às mulheres o envolvimento em outra atividade paralela.

Jesus e Devidé (2006) identificaram as representações dos alunos(as) sobre as aulas de EF na escola separadas por sexo e mistas. Os resultados apontaram que as aulas de EF separadas por sexo são construídas a partir dos seguintes elementos: a) maior homogeneidade; b) menor violência; c) ênfase no rendimento motor; d) maior participação dos alunos(as) com uma socialização positiva; e e) mais organização das atividades propostas.

Costa e Silva (2002) complementam a utilização desta separação, destacando que os partidários deste modo de pensar atribuem a não aproximação entre homens e mulheres ao assédio sexual, emocional e físico que são impostos às meninas por serem consideradas inferiores.

Este fato denota, na representação masculina, a imagem das mulheres como criaturas “sem rosto”, objetos de prazer. Soma-se a este grupo, profissionais adeptos da “homogeneidade” que objetivam a busca da performance. É importante, no entanto, a consciência da necessidade de um suporte pedagógico para auxiliar as meninas a enfrentar o problema através do diálogo, escolhendo o melhor procedimento nas tomadas de decisões individuais e coletivas. Esta prática pode contribuir na reflexão de meninos e meninas sobre o processo que também “vitimiza” o sexo masculino do seu próprio modelo, ou seja, gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer menino “normal” e “sadio” (COSTA; SILVA, 2002, p. 47).

Assim como os resultados encontrados neste trabalho, é necessário que se rompa com a divisão instalada na qual prevalece a valorização de um gênero sobre o outro. Pensar a coeducação como alternativa para o afastamento entre os estudantes de gênero distinto é permitir possibilidades de vivências igualitárias. Isto por meio da igualdade de oportunidades a serem construídas por um docente que compreenda a EF na escola como um espaço para a valorização das diferentes capacidades que cada sujeito pode apresentar.

A importância de vivenciar unidades temáticas para além das convencionais

Um aspecto de destaque no estudo foram as narrativas que evidenciaram a importância de ir além das atividades convencionais, assim como nas estratégias adotadas para as vivências destas unidades temáticas. Vivenciar sempre as mesmas unidades temáticas e utilizar de estratégias que pouco contribuem para a reflexão do que se está vivenciando contribui para a pequenar a disciplina e, conseqüentemente, afastar os alunos que não encontram atendidos seus interesses nas aulas.

O que contribuiu para que as atividades começassem a dar certo foi o fato de mudarmos os conteúdos e a forma como eles eram trabalhados nas aulas. Isto fez com que eles pudessem ver a Educação Física para além de jogar bola e competir (A2, Narrativa Oral).

Hoje foi muito legal, como trouxemos um conteúdo não vivenciado antes, foram as meninas que tomaram as iniciativas de separar as equipes e nem por isso houve brigas como ocorria antes (A1, Narrativa Oral).

Eu acho que o jeito que as meninas (futuras professoras) conduzem a aula é muito importante. Trazer conteúdos diferentes é muito importante pra todos nós. [...] eles já estão acostumados comigo e assim eu posso auxiliar sempre que tem algum conflito na aula, porque agora eles começaram a fazer aulas juntos (P1, Narrativa Oral).

Nesta pesquisa, adotamos, durante o desenvolvimento do programa, as estratégias adotadas por Lópes (2011) no trabalho desenvolvido junto a Universidad de Almería na Espanha, cujo objetivo foi a elaboração de uma proposta metodológica de trabalho, visando diminuir as desigualdades entre gêneros, bem como o individualismo existente nas aulas de EF, ao mesmo tempo que buscavam melhorar as relações afetivas interpessoais entre ambos os sexos.

Para isto, a proposta era que as atividades oferecessem um desafio que os fizessem necessitar da colaboração dos companheiros, o que potencializaria as relações interpessoais e afetivas.

Como unidades temáticas, optamos por atividades que não fossem convencionais, ou seja, que não fossem costumeiramente adotadas durante as aulas de EF. A constatação das atividades vivenciadas pelos alunos deu-se no diálogo com a professora e os alunos durante as observações iniciais. Dessa forma, optamos pelos jogos cooperativos, atividades alternativas e de expressão corporal vivenciadas de forma participativa e lúdica, nas quais havia o predomínio dos objetivos coletivos sobre os individuais.

Os cursos de formação de professores de EF, sejam eles estabelecidos a qualquer época do tempo, precisam transpor o desafio estabelecido em atender às novas necessidades da formação, para que possam, respondendo de forma inclusiva a classes naturalmente heterogêneas, questionar alguns dos valores que a EF tem carregado ao longo da história (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013).

Isto porque temos percebido, durante nossa experiência como professor, que quando se permite aos estudantes a escolha ou a maneira como vivenciarão determinada unidade temática, há a exclusão de uma parte específica dos alunos, quando estes, a partir de suas percepções, não apresentam características que favoreçam suas equipes.

Dessa forma, é função do professor extinguir aulas de EF que promovam a seleção dos indivíduos melhores capacitados em detrimento dos menos capazes, quando se almeja performance atlética, proporcionando estímulos que favoreçam a participação de todos os alunos nas aulas de EF.

Betti (1994, p. 17) aponta que cabe à EF escolar: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o

para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade”.

Para Betti e Zuliani (2002), a escolha das estratégias e dos conteúdos específicos deve obedecer a quatro princípios metodológicos gerais, denominados: princípio da Inclusão; princípio da Complexidade; princípio da adequação ao aluno e o princípio da diversidade. Neste último, a inclusão de todos os alunos deve existir a partir da seleção dos conteúdos e das estratégias adotadas pelo professor.

O Trabalho Colaborativo sem uma hierarquia de saberes

Ao final do estudo, pode-se perceber a partir dos apontamentos realizados pelos sujeitos deste estudo o quanto foi significativo o TC sem uma hierarquia de saberes. Tanto os conhecimentos oriundos da prática da escola da professora regente, quanto os conhecimentos trazidos pela universidade, foram colocados no mesmo patamar de importância, logo, ambos os conhecimentos juntos puderam suprir lacunas que existiam até então.

A professora nos auxilia muito quando encontramos dificuldades para compreender os alunos que pouco colaboram nas aulas. Quando ela tira o aluno para conversar a gente percebe que ele volta melhor para continuar as atividades (A1, Narrativa Oral).

Semana passada, as meninas não queriam que os meninos fizessem uma atividade que planejamos. Aí a professora disse: resolvemos um problema e agora são vocês que querem trazer outro. Mas tudo correu bem depois que a professor entrevistou (A2, Narrativa Oral).

Eu acho que se vocês não estivessem aqui eu não sei se daria conta de dar uma aula de Educação Física como ela deve ser. Muita coisa mudou na minha maneira de trabalhar os conteúdos. E por isso eu acho que a gente tem que continuar o projeto ano que vem. Um vai auxiliando o outro e as coisas vão dando certo (P1, Narrativa Oral).

O TC mostrou ser uma importante ferramenta para aproximar os conhecimentos produzidos na academia junto aos conhecimentos produzidos na escola, em prol da inclusão de todos os alunos nas aulas de EF. Neste sentido, Coutinho; Folmer; Puntel (2014) já haviam apontado que a relação entre a universidade e a escola, apesar de abordarem o mesmo objeto, a educação, possuem percepções diferentes. Isto porque não há o envolvimento do professor da universidade naquele ambiente, o que faz com que este perceba a realidade de uma outra maneira.

A fim de evitar estas posições antagônicas, quanto ao cotidiano escolar e as estratégias pedagógicas utilizadas, é necessário que haja uma nova dinâmica na função da universidade, quando falamos sobre a pesquisa, o ensino e a extensão. Ou seja, não cabe à universidade privilegiar apenas uma de suas funções, como a pesquisa, por exemplo, em especial, quando esta se distancia da realidade escolar, em detrimento das outras duas.

Mira e Romanowski (2012, p. 193) descrevem

que esta relação deve necessariamente trabalhar como um espaço que funcione como uma via de mão dupla, para troca de conhecimentos de todos “assim, ‘a via de mão dupla’, possibilita a relação de troca efetiva de saberes entre os diferentes sujeitos desse processo se constituindo como uma parceria que ultrapassa a concessão do campo de estágio, o acolhimento e acompanhamento dos estagiários.

Veloso e Daólio (2009), ao apresentarem um estudo sobre o conhecimento da EF escolar a partir da pesquisa etnográfica, cujo objetivo foi instigar a reflexão sobre os problemas da prática escolar sob a luz do enfoque cultural, revelam que há um distanciamento entre a relação teoria e prática na formação profissional, ou seja, além de não haver uma via de mão dupla entre os conhecimentos da universidade e a escola fundamental, estes parecem desconectados do mundo real. As aulas práticas vivenciadas durante a formação profissional não podem possuir características diferentes da prática pedagógica no contexto da escola, pois corre-se o risco de se construir conhecimentos distintos da complexidade e dinâmica que envolve a intervenção do profissional.

É preciso superar o domínio do ensino simbólico e promover um ensino mais próximo das situações reais das práticas escolares, reformulando e redefinindo as relações que o futuro professor precisa ter com a escola em seu período de formação inicial. Para isto é fundamental que o professor formador também revise suas ideias e concepções sobre o ensino, a escola, o papel da formação profissional, entre outros (CESÁRIO, 2008, p. 180).

Flores (2000) também aponta a necessidade dos professores que formam professores desenvolverem estratégias de ensino que colaborem, significativamente, para uma aprendizagem efetiva. Para que isso ocorra, é necessário que os futuros professores assumam o papel de investigadores de suas práticas, pois, ao fazerem isto, tornam a aprendizagem significativa sob o ponto de vista pessoal e profissional.

Neste sentido, Ferreira (2019) destacou que é necessário que se permita também dar voz aos professores que se encontram em efetivo exercício nas redes básicas de educação. Isto para que se possa confrontar a literatura com a realidade vivida, a fim de reescrevê-la quando necessário. Por isso é importante a aproximação dos futuros professores num projeto em que eles também sejam protagonistas no pensar e no realizar, a fim de vivenciar a realidade escolar para além do momento do estágio supervisionado.

Isso porque, possivelmente, ao abordarem as questões referentes ao processo ensino aprendizagem, a literatura que os orienta pode estar contribuindo para a formação de profissionais em ambientes ideais, nos quais prevalece a harmonia nas distintas relações estabelecidas entre elas. Bem como nas relações entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e grupo gestor, em contraposição aos ambientes onde há, por exemplo, a indisciplina dos alunos, a indisposição para aprender e as condições inadequadas para o trabalho (FERREIRA, 2019, p. 205).

Logo, percebemos que a aproximação entre estas duas instituições deve permear as ações dos professores dos cursos de licenciatura a fim de superar um abismo, ainda existente, infelizmente, em muitos cursos que formam professores. É necessário que, para além da pesquisa e da extensão, as disciplinas das matrizes curriculares possam, por meio de estratégias pedagógicas, conduzir os acadêmicos às realidades das escolas brasileiras.

Acreditamos que o TC pode não ser a solução de todos os problemas que acometem as instituições de ensino quando pensamos na formação dos professores, nas estratégias pedagógicas para a resolução de problemas identificados ou das pesquisas acadêmicas. No entanto, nossa experiência com esta prática e a literatura, vem mostrando avanços significativos quando o TC é desenvolvido a partir da contribuição igualitária dos sujeitos envolvidos.

Nas narrativas abaixo, pode se perceber que ainda é necessário investir mais e melhor na união formada pela universidade e a escola, quando pensamos na coeducação nas aulas de EF:

Eu tenho certeza que a classe melhorou muito desde quando chegamos aqui. Antes as meninas não tinham voz, agora as vemos discutir de igual para igual com os meninos em muitas atividades

(A2, Narrativa Oral).

Nem sempre dá para atingir 100% de perfeição no que a gente pretende. Mas posso afirmar que as meninas agora são pelo menos percebidas pelos meninos como pessoas que também conseguem realizar as atividades, e as vezes melhor do que eles (P1, Narrativa Oral).

As narrativas demonstram, assim como nos estudos de Tamiozz; Schwengber; Borges (2021), que os estudantes da escola onde o estudo ocorreu não tiveram qualquer aprendizado sobre as questões de gênero no decorrer de suas aulas anteriormente a este estudo. E, ainda, que é necessário um tempo maior de desenvolvimento do programa ou outras experiências que tenham o mesmo propósito em possibilitar a coeducação nas aulas de EF.

Outra hipótese formada é que a não possibilidade de vivenciar aulas de EF em conjunto, a partir das mesmas atividades e estratégias pedagógicas utilizadas, pode ter criado na professora, ao menos inicialmente, e nos alunos, uma compreensão que a separação dos corpos seria benéfica para ambos.

Neste sentido, Vargos (2017) e Treanor et al. (1998) apontaram que, em geral, os alunos que preferem aulas para pessoas do mesmo sexo ficam mais confortáveis com colegas do mesmo sexo, aprendem melhor as habilidades e têm menos medo de se machucar.

Nesta mesma linha de compreensão Best, Pearson e Webb (2010) apontaram em seus estudos que a maioria dos participantes acreditava que as configurações de sala de aula separadas por sexo nas aulas de EF permitiam que os alunos tivessem melhores níveis de participação e desempenho, uma vez que fatores como: distrações, níveis de habilidade e forças desiguais, constrangimento e pressão do grupo entre outras, desempenham fatores negativos na participação e desempenho dos alunos nas aulas.

Logo, se percebe, a partir dos estudos de Treanor et al. (1998); Best, Pearson e Webb (2010) e Vargos (2017), que ainda há a compreensão de que a separação de meninos e meninas das aulas de EF pode representar benefícios aos estudantes. Nesta linha de entendimento, podemos induzir que isto decorre das experiências negativas vivenciadas.

Nesta perspectiva, Prado e Ribeiro (2010, p. 407) destacam que:

quando atividades para além das esportivas são propostas, muitas vezes estas ainda se prendem a modelos biológicos, biomecânicos ou fisiológicos sobre o conhecimento do corpo e do movimento não potencializando as discussões e reflexões sobre as práticas corporais a partir de abordagens culturais, sociais ou econômicas.

Neste sentido é fundamental que professores discutam as questões relacionadas ao gênero em suas aulas, além de utilizar estratégias pedagógicas que permitam aos seus estudantes vivenciarem atividades culturalmente associadas ao gênero masculino ou feminino. Assim teríamos, como exemplo de boas práticas, todos os alunos vivenciando a dança e a ginástica, unidades temáticas que recebem uma conotação de prática feminina e as lutas, tidas como masculina, sendo vivenciadas também por todos os alunos.

Considerações Finais

A coeducação enquanto proposta de ensino nas aulas de EF é a possibilidade de unir homens e mulheres nas mais distintas unidades temáticas, sem uma hierarquia de poderes quanto a escolha de uma outra atividade, para um grupo específico de alunos ou da maneira como a atividade deverá ser vivenciada por cada um destes grupos em separado.

A coeducação não é uma proposta que carrega consigo uma unanimidade em sua aceitação, uma vez que há alunos, professores, dirigentes de ensino e proprietários de escolas particulares que entendem que há diversos prejuízos quando as aulas de EF são ofertadas para homens e mulheres juntos.

No entanto, acreditamos que seja necessária uma compreensão que transcenda compreender a coeducação como uma estratégia onde apenas se coloca no mesmo espaço físico homens e mulheres. É fundamental que o professor/a professora assuma o papel de protagonista na ação do processo ensino-aprendizagem, o que significa que as aulas não devem se resumir a aulas livres ou momentos de recreação. Para isto é necessário que a seleção das unidades temáticas possa ser ampliada durante as aulas e as estratégias pedagógicas utilizadas potencializem o papel das mulheres, em especial, o de também serem protagonistas na construção dos saberes.

Entendemos que o TC entre a universidade e a escola, sem uma hierarquia de saberes, possa ser uma estratégia que permite a construção de conhecimentos que podem auxiliar o professor regente a preencher lacunas em suas ações em sala de aula, ao mesmo tempo que pode contribuir com saberes que permitam aos professores da universidade um olhar para além das situações ideais de ensino.

Neste estudo o TC contribuiu para que a coeducação pudesse ser percebida para além dos horizontes da simples junção de meninos e meninas nas aulas. Foi possível perceber que o papel dos professores, seja ele homem ou mulher é o de explorar o caráter “formativo, político e social, que a EF possibilita, abrindo espaços para que as diferenças ganhem formas na escola e sejam desencadeadoras de problematizações, reflexões e desestabilização do dado como correto, natural ou normal” (PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 411).

Desta forma, acreditamos que o TC entre os professores das duas instituições deve se expandir para além dos projetos de pesquisa, extensão, do estágio supervisionado, de programas como PIBID ou residência pedagógica, estes porque são limitados quanto ao número de participantes, para envolver também o ensino das diferentes disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Referências

- ALMEIDA, J. S. de. Coeducação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista brasileira de estudos pedagógicos** [online]. v.86, n. 1, p.64-78, dez., 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/59/61>>. Acesso em: 05 janeiro de 2020.
- BAPTISTA, G. C. S.; SILVA, D. G. Formando professoras de ciências para o diálogo intercultural na pesquisa e no ensino a partir de um trabalho colaborativo. **Revista Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2017.
- BEST, S.; PEARSON, P. J.; WEBB, P. I. Teachers' perceptions of the effects of single-sex and coeducational classroom settings on the participation and performance of students in practical physical education. In A. Rendimiento (Eds.), **Congreso de la asociación internacional de escuelas superiores de educación física**. p. 1016-1027, 2010. Disponível em: <<https://ro.uow.edu.au/edupapers/360>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira no ensino da Educação Física. **Revista Discorpo**, n.3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. I, n. 1, p. 73-81, 2002.

- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (ed). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002.
- BORGES, R. Z. A Co-educação no ensino do futebol nas aulas de educação física a partir da perspectiva dos alunos. **Revista Kinesis**, v. 36, n. 2, p. 53– 63, maio-ago. 2018.
- BUENO, B. A. B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CESÁRIO, M. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina**: tradução do projeto curricular pelos professores. São Carlos: Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.
- COKBURN, C. Year 9 girls and physical education: A survey of pupil perceptions. **The Bulletin of Physical Education**, n. 37, p. 5-24, 2001.
- COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A Educação Física e a Co Educação: igualdade ou diferença? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.
- COUTINHO, R. X.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014.
- DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas, São Paulo: Papirus, p. 99-108, 1995.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.
- DIAS, T. M.; FRIZZO, G. F. E. Questões de gênero na educação física escolar: uma análise nas zonas distritais de Rio Grande – RS. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, 2021.
- DUARTE, A. M.; PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B. O Trabalho Colaborativo no contexto escolar: contribuições do individual ao coletivo mediadas pelo Pibid. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 22-34, jan.-jun. 2017.
- FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na educação física escolar**: estratégias para a formação de professores e inclusão. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.
- FERREIRA, R. A. Os professores de Educação Física e a conjuntura estabelecida na rede escolar de ensino do Mato Grosso. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 20, n. 44, p. 203-232, set./dez. 2019.
- FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (Org). **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- FURLAN, C. C.; SANTOS, P. L. Além das aparências: gênero e corpo no cotidiano da educação física escolar. In: **Fazendo gênero**: Diásporas, diversidades, deslocamentos, agos/2010. Anais do Fazendo Gênero. Santa Catarina, 2010.
- GOULET, L.; KRENTZ, C.; CHRISTIANSEN, H. Collaboration in Education: The Phenomenon and Process of Working Together. **The Alberta Journal of Educational Research**, v. XLIX, n. 4, p. 325-340, Winter, 2003.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- JACOBY, L. F.; GOELLNER, S. V. Educação Física e questões de gênero: motivos para a escolha de modalidades esportivas por estudantes do ensino médio de uma escola militar. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-19, abril/junho, 2020.
- JESUS, M. L.; DEVIDE, F.P. Educação Física Escolar, Coeducação e Gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, v.12, n. 03, setembro/dezembro, Porto Alegre, 2006.

- LÓPES, A. L. C. Juegos y actividades que fomentan la igualdad del alumnado en las clases de Educación Física. **Revista Digital para profesionales de la enseñanza**. n. 14, mayo 2011. Disponível em: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8448&s>>. Acesso em: 18.05.2015.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.
- MASSABNI, V. G. Trabalho Colaborativo entre licenciandos e professores: incentivo às práticas “autorais” considerando o currículo paulista. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP. v. 28, n. 58, p. 280-297, maio-agosto. 2018.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar. **EdFUSCAR**, São Carlos, 2014.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. A Relação Universidade – Escola no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades. **Entre Ver**, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez, Florianópolis, 2012.
- OLLIS, D.; MELDRUM, K. Girls talking about girls’ issues’: the importance of girls-only health and physical education in promoting well-being. **Redress**, v.18, p. 21–30, 2009. Disponível em: <<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.178263>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.
- PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2 p. 402-413, abr./jun. 2010.
- REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010.
- RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Educação Física e inclusão: desafios para a formação de professores. In: GAIO, R.; SEABRA JUNIOR, L.; DELGADO, M. A. **Formação Profissional em Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2013.
- SARAIVA, M. do C. **Coeducação Física e Esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.
- SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivência**, v. 13, n. 19, p. 79-85, 2002.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, Porto Alegre, p.71-99, jul-dez, 1995.
- SEABRA, R. C. F.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, n. 3, p. 639 -647. Setembro/Dezembro de 2017: Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/3pgwrxzMZcdW3nHpDQZkRwC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15.03.2022
- TAMIOZZO, J.; SCHWENGBER, M. S. V.; BORGES, R. M. Questões de gênero na educação física escolar: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no programa residência pedagógica. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p.705-721, Jan./Jun. 2021.
- TREANOR, T.; GRABER, K.; HOUSNER, L.; WEIGAND, R. Middle school students’ perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. p. 18, 43-56, 1998.
- TSOLIDIS, G.; DOBSON, I. Single-sex schooling: is it simply a ‘class act’? **Gender and Education**. v.18, n. 2, p. 213-228. Monash University, Routledge Publications, Australia, 2006.
- VARGOS, C. The Effects Of Single-Sex Versus Coeducational Physical Education On Junior High Physical Activity Levels and Self-Competence. **Theses and Dissertations**. (2017). Disponível em: <<https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/715>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

VELOSO, E. L.; DAÓLIO, J. Os Saberes nas Aulas de Educação Física: uma visão a partir da escola pública. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, 2009.

WRIGHT, J. Changing gendered practices in physical education: working with teachers. **European Physical Education Review**, v. 5, n. 3, p. 181-197, 1999.