



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Luciana Cristina Sousa Leite

3. Título do trabalho

Educação Física Escolar como Espaço de Formação Emancipada Feminina: Diálogos entre Kollontai, Luxemburgo, Krupskaja e a Metodologia Crítico-Superadora

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2025, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Cristina Sousa Leite, Discente**, em 03/07/2025, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5477690** e o código CRC **C55788B5**.

Referência: Processo nº 23070.033886/2025-14

SEI nº 5477690

LUCIANA CRISTINA SOUSA LEITE

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO
EMANCIPADA FEMININA: DIÁLOGOS ENTRE KOLLONTAI, LUXEMBURGO,
KRUPSKAYA E A METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

Goiânia
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

LEITE, Luciana Cristina Sousa
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO
EMANCIPADA FEMININA [manuscrito] : DIÁLOGOS ENTRE
KOLLONTAI, LUXEMBURGO, KRUPSKAYA E A METODOLOGIA
CRÍTICO-SUPERADORA / Luciana Cristina Sousa LEITE. - 2025.
134, CXXXIV f.: il.

Orientador: Prof. Dr. LENIN TOMAZETT GARCIA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós
Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Educação Física. 2. Emancipação Feminina. 3. Pedagogia Crítica. 4.
Marxismo. 5. Feminismo.. I. TOMAZETT GARCIA, LENIN, orient. II.
Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 17 da sessão de Defesa de Dissertação de Luciana Cristina Sousa Leite, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Ao primeiro de julho de dois mil e vinte cinco, a partir da(s) 08:00, na Sala do Laboratório Práxis- FEFD, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Educação Física Escolar como Espaço de Formação Emancipada Feminina: Diálogos entre Kollontai, Luxemburgo, Krupskaja e a Metodologia Crítico-Superadora**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) **Orientador(a)**, Professor(a) Doutor(a) Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia (ProEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Luana Zanotto FEFD-UFG; Professor(a) Doutor(a) Caio Sgarbi Antunes - FEFD/UFG. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, a candidato(a) foi **aprovada** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Lênin Tomazett Garcia, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) ao primeiro de julho de dois mil e vinte cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2025, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 02/07/2025, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caio Sgarbi Antunes, Professor do Magistério Superior**, em 10/07/2025, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5477637** e o código CRC **19BFD3D4**.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio e paciência nos momentos mais difíceis; às companheiras professoras e alunas, pela inspiração constante; e ao meu orientador Lênio, por acreditar em mim mesmo quando eu duvidei, sendo meu alicerce e impulso para não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a todas as mulheres que romperam as amarras do silêncio e soltaram suas vozes antes de mim, abrindo caminhos, conquistando espaços e fortalecendo-nos para continuar. Graças a elas, ocupamos, resistimos e reinventamos a sociedade todos os dias.

À minha família, registro um agradecimento especial. Aos meus pais, Regina e Eleude, por me ensinarem a olhar para a sociedade com cuidado e delicadeza, mostrando que a educação é sempre um potente espaço de conquista, transformação e força. Aos meus irmãos, Juliana e Eleude Jr., por suportarem as tensões, os cansaços e os momentos de desespero, oferecendo-me um apoio inestimável na batalha contra a depressão e a ansiedade, permanecendo ao meu lado nos dias mais difíceis, quando o caminho parecia impossível e a vontade de desistir se fazia presente.

Aos colegas do mestrado ProEF por toda partilha de experiências e parcerias. Em especial, agradeço a Larissa Rocha e Weberson Barbosa pelo companheirismo, carinho e cuidado constante. Em tantos momentos, quando a luta pela minha saúde mental gritou mais alto, encontrei nos seus gestos um abraço e acolhimento sinceros.

Às minhas alunas e colegas professoras, que me impulsionam cotidianamente ao compartilharem suas potências e desafios. Nosso convívio fortalece a decisão de continuar lutando por uma sociedade em que o direito de ser quem somos não dependa de coragem, mas apenas de liberdade. Seguimos juntas, rompendo silêncios e construindo espaços de resistência.

De modo especial e profundo, agradeço ao meu orientador, professor Lênin: sua escuta atenta, crítica e afetuosa foi fundamental ao longo desta travessia. Nos momentos de silêncio e exaustão, quando as exigências acadêmicas e as batalhas pessoais quase me fizeram parar, sua orientação foi decisiva para que minha proposta de uma Educação Física crítica e feminista não sucumbisse e para que eu permanecesse de pé, sonhando e lutando.

À Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás por oportunizar um espaço significativo para a realização do ProEF e por abrir portas reais à formação crítica da classe trabalhadora.

Registro, também, meu carinho ao Renan, pela escuta atenta, pelos diálogos durante as madrugadas e pelo compartilhamento de reflexões sobre minhas autoras que impulsionaram o início dessa escrita.

Por fim, agradeço e conclamo todas as mulheres da classe trabalhadora a nunca se calarem. Nossa luta por reconhecimento enquanto sujeitos e pela transformação real da sociedade é longa e árdua. Vivemos sob os domínios violentos e mortais do capitalismo, que insiste em negar às mulheres e ao povo trabalhador o direito de existir plenamente. É urgente nossa união; é urgente a luta coletiva pela vida, liberdade e emancipação. Que sigamos, lado a lado, com coragem nesta caminhada coletiva.

Enquanto não conseguirmos lutar para que os corpos sejam emancipados das categorias de sexo e gênero, só conheceremos a pré-história da humanidade... Todo poder humano pode ser resistido e revertido por seres humanos. Nada é, tudo está. Então, dá para lutar contra. Há possibilidade de agência dos indivíduos. Se queremos outra sociedade, somos nós que temos que construí-la.

— Rita Von Hunty

LEITE, Luciana Cristina Sousa. **Educação Física Escolar como Espaço de Formação Emancipada Feminina: Diálogos entre Kollontai, Luxemburgo, Krupskaya e a Metodologia Crítico-Superadora.** Orientador: Lénin Tomazett Garcia. 2025. 134f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo elaborar fundamentos teórico-práticos para uma pedagogia feminista na Educação Física escolar, a partir da análise crítica das contribuições de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya. As autoras são resgatadas como vozes revolucionárias silenciadas, cujas reflexões articulam a luta de classes, a emancipação feminina e a transformação educacional. A pesquisa compreende a emancipação feminina como um nexos constitutivo e necessário para a emancipação humana. O trabalho fundamenta-se no método materialista histórico-dialético de Karl Marx (1985), propondo um diálogo com a pedagogia crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), analisando como os conceitos de classe social, projeto histórico e pedagogia revolucionária fundamentam o tema da revolução nas obras das autoras feministas. Ressalta-se que a pedagogia crítico-superadora, baseada nas obras das professoras Micheli Ortega Escobar (2017) e Celi Nelza Zulke Taffare (2016), embora traga elementos de crítica radical, trata a questão feminina como aspecto a ser desenvolvido dentro dessa proposta revolucionária de ensino da cultura corporal. A metodologia é documental, bibliográfica e teórica. A investigação revela como a Educação Física pode contribuir para a reprodução das estruturas patriarcais-capitalistas, operando como “fábrica de masculinidades” através da naturalização de papéis de gênero. As pensadoras oferecem instrumentos conceituais fundamentais: Kollontai com o amor-camaradagem; Luxemburgo com a autoeducação pela práxis; e Krupskaya com o método de complexos e a coeducação não segregada. Postula-se que uma pedagogia revolucionária deve pautar-se na luta das mulheres e das minorias da classe trabalhadora. Como produto educacional, propõe-se a criação de um grupo de estudos para formação continuada de professores, abordando temas voltados à emancipação feminina e humana dentro da escola, reconhecendo-a como instituição indispensável ao processo revolucionário. Além disso, destaca-se que a escola se encontra sob a ameaça da barbárie como desdobramento do individualismo e do fascismo inerentes ao projeto societário vigente.

Palavras-chave: Educação Física; Emancipação Feminina; Pedagogia Crítica; Marxismo; Feminismo.

LEITE, Luciana Cristina Sousa. **School Physical Education as a Space for Feminine Emancipatory Formation: Dialogues between Kollontai, Luxemburg, Krupskaya, and the Critical-Overcoming Methodology.** [Educação Física Escolar como espaço de formação emancipada feminina: diálogos entre Kollontai, Luxemburgo, Krupskaya e a metodologia crítico-superadora]. Advisor: Lênin Tomazett Garcia. 2025. 134f. Dissertation (Master's in Physical Education) – Professional Master's Program in Physical Education in National Network – ProEF, Faculty of Physical Education and Dance, Federal University of Goiás, Goiânia, 2025.

ABSTRACT

This study aims to develop theoretical and practical foundations for a feminist pedagogy in school Physical Education, based on a critical analysis of the contributions of Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburg, and Nadezhda Krupskaya. These authors are revisited as silenced revolutionary voices whose reflections articulate the struggle of classes, women's emancipation, and educational transformation. The research understands women's emancipation as a constitutive and necessary nexus for human emancipation. The work is grounded in Karl Marx's historical-dialectical materialist method (1985), proposing a dialogue with the critical-overcoming pedagogy (Coletivo de Autores, 1992), analyzing how the concepts of social class, historical project, and revolutionary pedagogy underpin the theme of revolution in the works of these feminist authors. It is noteworthy that the critical-overcoming pedagogy, based on the works of professors Micheli Ortega Escobar (2017) and Celi Nelza Zulke Taffare (2016), although bringing elements of radical critique, treats the feminine question as an aspect to be developed within this revolutionary approach to teaching body culture. The methodology is documental, bibliographical, and theoretical. The investigation reveals how Physical Education may contribute to the reproduction of patriarchal-capitalist structures, operating as a “factory of masculinities” through the naturalization of gender roles. The thinkers offer essential conceptual tools: Kollontai with her notion of comradesly love; Luxemburg with self-education through praxis; and Krupskaya with the method of complexes and non-segregated coeducation. It is postulated that a revolutionary pedagogy must be guided by the struggles of women and minorities of the working class. As an educational product, the creation of a study group is proposed for the continued education of teachers, addressing themes related to female and human emancipation within the school, recognizing it as an institution indispensable to the revolutionary process. Furthermore, it is emphasized that the school is under threat of barbarism as a consequence of the individualism and fascism inherent to the current societal project.

Keywords: Physical Education; Women's Emancipation; Critical Pedagogy; Marxism; Feminism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fotografia de Alexandra Kollontai.....	21
Figura 2: Fotografia de Rosa Luxemburgo.....	26
Figura 3: Fotografia de Nadezhda Krupskaya.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COVID-19	Coronavírus Disease 2019 (Doença do Coronavírus 2019)
GEtCiMat	Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnociências e Etnomatemática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E EMANCIPAÇÃO FEMININA: KOLLONTAI, LUXEMBURGO E KRUPSKAYA.....	20
1.1 ALEXANDRA KOLLONTAI: EMANCIPAÇÃO FEMININA E NOVA MORAL SEXUAL	21
1.1.1 Trajetória Revolucionária e Desafios no Movimento Socialista	22
1.1.2 Emancipação Feminina, Crítica à Moral Sexual e Propostas Educacionais	23
1.2 ROSA LUXEMBURGO: LUTA REVOLUCIONÁRIA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	26
1.2.1 Resistência Feminina e Crítica à Dominação de Gênero	27
1.2.2 Educação, Autoemancipação e Práxis Transformadora	28
1.3 NADEZHDA KRUPSKAYA: EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA E EMANCIPAÇÃO FEMININA.....	30
1.3.1 Crítica à Escola Burguesa, à Educação Politécnica e à Formação Omnilateral.....	31
1.3.2 Escola Única do Trabalho, Coeducação e Transformação das Masculinidades.....	35
1.4 TRÊS VOZES, UMA PEDAGOGIA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	37
1.4.1 Convergências Teóricas e Práxis Revolucionária.....	38
1.4.2 Contradições, Limites e Desafios da Transformação Educacional.....	39
2 A OPRESSÃO FEMININA NO CAPITALISMO PATRIARCAL.....	41
2.1 A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA DOMINAÇÃO	43
2.2 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO: DADOS, MANIFESTAÇÕES E CONTROLE DOS CORPOS.....	44
2.3 BOLSONARISMO COMO PROJETO POLÍTICO DE VIOLÊNCIA INSTITUCIONALIZADA	46

2.4 A VIOLÊNCIA ESCOLAR E AS MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS NO ESPORTE	49
2.5 O CASO IMANE KHELIF: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA GLOBAL E INTERSECCIONALIDADE	51
2.6 A “ESPOSA TROFÉU” E AS DIVISÕES INTERSECCIONAIS ENTRE AS MULHERES	53
2.7 POR UMA PRÁXIS MARXISTA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO.....	55
3 MASCULINIDADE E RECONSTRUÇÃO DE GÊNERO	59
3.1 ORIGENS HISTÓRICAS DAS ESTRUTURAS PATRIARCAIS	60
3.2 ANÁLISE MATERIALISTA: PATRIARCADO <i>VERSUS</i> MACHISMO.....	62
3.3 VIOLÊNCIA SEXUAL E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES	63
3.4 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE CONTEMPORÂNEA.....	64
3.5 A VALIDAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA SEXUAL: O CASO DANIEL ALVES	65
3.6 VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DO CAPITAL E NOVAS PROPOSTAS DE MASCULINIDADE.....	66
3.7 EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA E TRANSFORMAÇÃO DAS MASCULINIDADES	67
3.8 POR UMA MASCULINIDADE EMANCIPADORA: SÍNTESE TRANSFORMADORA	68
4 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA EMANCIPATÓRIA	70
4.1 ESCOLA, DISPUTA E EMANCIPAÇÃO.....	70
4.2 FUNÇÕES SOCIAIS AMPLIADAS DA EDUCAÇÃO	71
4.3 LIMITES DO PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO.....	72
4.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E CONTRADIÇÃO.....	72
4.5 A ESCOLA COMO REPRODUTORA DAS ESTRUTURAS PATRIARCAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO.....	73
4.5.1 Contradições da Educação Física Escolar	74
4.6 PARADIGMAS CRÍTICO-FEMINISTAS: KOLLONTAI, KRUPSKAYA, LUXEMBURGO E BELL HOOKS.....	75

4.7 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA.....	75
4.8 A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	77
4.8.1 Formação Docente Continuada.....	77
4.8.2 Participação Familiar e Comunitária.....	77
4.8.3 A Escola como Território de Luta	78
4.8.4 A Formação de Sujeitos Transformadores	78
4.9 SÍNTESE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	79
5 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA	81
5.1 DISPUTAS PARADIGMÁTICAS, CULTURA CORPORAL, CORPO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	82
5.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA METODOLOGIA CRÍTICO- SUPERADORA: CONCEITUAÇÃO, PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES E CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE CONHECIMENTO.....	84
5.2.1 Os Quatro Princípios Estruturantes Revisitados	84
5.3 CULTURA CORPORAL, DISPUTA HEGEMÔNICA E QUESTÕES DE GÊNERO....	86
5.3.1 Masculinidade Hegemônica e Exclusão Sistemática	87
5.4 POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS, PRÁXIS, PLURALIDADE E AMBIENTES INCLUSIVOS	87
5.5 ESCOLA, PRÁXIS E PROJETO EMANCIPATÓRIO.....	89
5.6 CORPO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: SÍNTESE	90
6 PRODUTO EDUCACIONAL: GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO POLÍTICA DOCENTE E ESTUDANTIL PARA SUPERAÇÃO DE PARADIGMAS HEGEMÔNICOS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

Sou professora da rede estadual desde 2010 e, ao longo desses anos, tenho vivenciado de forma concreta e cotidiana os profundos enfrentamentos por espaços de emancipação nas escolas. A luta por igualdade de gênero não é apenas um tema teórico ou distante: ela se materializa diariamente nas relações entre alunas, professoras, funcionárias administrativas e toda a comunidade escolar. Nesse cenário, as mulheres são subjugadas e sofrem violências simbólicas e institucionais simplesmente por serem mulheres.

Observo com frequência situações em que a validação da fala masculina se sobrepõe à da fala feminina no ambiente escolar. É comum, por exemplo, em momentos como reuniões pedagógicas ou administrativas, que uma professora ou funcionária apresente uma crítica ou análise relevante e seja ignorada enquanto que, se um homem repete a mesma fala, recebe atenção imediata, respeito e gera diálogos e debates. Esse padrão revela um mecanismo sutil, porém poderoso, de silenciamento e desvalorização das mulheres, que se soma a tantas outras formas de opressão presentes no cotidiano escolar.

A Educação Física escolar, como disciplina que trabalha diretamente com o corpo em movimento, constitui um território privilegiado onde se materializam as contradições entre reprodução e transformação das relações de gênero. É neste espaço que se manifestam de forma mais evidente tanto os mecanismos de reprodução da masculinidade hegemônica, por meio da divisão sexual das atividades, da naturalização da agressividade masculina e da exclusão sistemática de meninas, quanto às possibilidades concretas de construção de práticas emancipatórias, fundamentadas nos princípios revolucionários que esta pesquisa desenvolverá.

A partir dessas experiências pessoais, foi possível compreender a necessidade de desenvolver uma pedagogia feminista crítica, capaz de contrapor não só as estruturas patriarcais do capitalismo, mas também as práticas cotidianas que perpetuam a opressão de gênero dentro da escola. As contribuições de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya, às quais este trabalho se reporta, oferecem bases teóricas e históricas para compreender com radicalidade esse cenário, propondo o desenvolvimento de uma Educação Física escolar fundamentada na metodologia crítico-superadora como uma determinação constitutiva da emancipação feminina.

A discussão sobre a emancipação feminina e a superação das desigualdades de gênero no contexto escolar brasileiro é marcada por desafios históricos e estruturais. O ambiente escolar, especialmente no âmbito da Educação Física, reproduz e legitima práticas e discursos que naturalizam papéis de gênero através da cultura corporal, transformando-se numa verdadeira “fábrica de masculinidades”, constituindo subjetividades adequadas à manutenção das relações patriarcais. A racionalidade capitalista fundamenta e determina as características, os valores e os comportamentos que compõem o ser mulher e homem na sociedade, repercutindo e se materializando também nas práticas corporais escolares.

A especificidade da Educação Física se encontra no fato de que ela trabalha diretamente com o corpo, espaço privilegiado de inscrição das relações de poder. Por meio da cultura corporal (jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas), meninos e meninas aprendem não apenas habilidades motoras, mas também padrões de comportamento, relações de poder e hierarquias de gênero que se reproduzirão ao longo de suas vidas. Neste contexto, a Educação Física escolar aborda pedagogicamente o conhecimento da cultura corporal, constituindo-se como uma área que pode tanto reproduzir as relações sociais existentes quanto contribuir para a sua transformação (Coletivo de Autores, 1992).

A realidade escolar também é atravessada pelo predomínio de uma lógica produtivista e ilusoriamente meritocrática, que direciona a escola para preparação para avaliações externas e a ampliação dos índices de aprovação, em detrimento das experiências verdadeiramente formativas e das necessidades reais dos estudantes. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), ao tornar a Educação Física não obrigatória em parte da trajetória escolar dos educandos, materializa um retrocesso que atinge particularmente as estudantes da classe trabalhadora, privando-as de um espaço potencialmente transformador.

O modelo educacional vigente, ao priorizar resultados quantitativos, limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas formativas e emancipatórias, tornando ainda mais difícil a valorização das vozes femininas e a promoção de uma educação significativa para todos. A validação social da fala masculina se materializa concretamente nas aulas de Educação Física por meio da dominação masculina dos espaços esportivos, da naturalização da exclusão das meninas em diversas atividades e da reprodução de estereótipos que associam força, competitividade e agressividade ao masculino.

Além disso, a opressão de gênero se manifesta de forma interseccional, atingindo de maneira mais intensa mulheres negras, periféricas e de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, o que evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva na educação. As práticas pedagógicas tradicionais da Educação Física, centradas no esporte de rendimento e na aptidão física, muitas vezes reforçam estereótipos e não dialogam com os interesses e contextos socioculturais dos estudantes, especialmente de meninas e mulheres.

Diante desse cenário, urge ressignificar os objetivos da educação e as práticas pedagógicas da Educação Física escolar, rompendo com os modelos excludentes e hierárquicos, incorporando princípios de participação e valorização das experiências dos estudantes, e recusando a compreensão superficial da cultura corporal. É fundamental que a escola se torne um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva, mas não sob os limites de um sistema educacional que restringe essas práticas a meras adaptações formais. As juventudes precisam se reconhecer por meio do movimento e das práticas corporais e esse reconhecimento não pode se restringir apenas às formas que o sistema aceita como possíveis. É necessário romper com a subordinação e com a invisibilidade feminina, e para isso é imprescindível que a escola seja um espaço formativo capaz de constituir sujeitos que enfrentem e questionem a totalidade significativa da estrutura de dominação que os cercam.

Este estudo sintetiza, portanto, as contribuições de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya, articuladas à metodologia crítico-superadora, as quais oferecem fundamentos teóricos e práticos inéditos para o desenvolvimento de uma pedagogia feminista na Educação Física escolar. Essa perspectiva busca não apenas contribuir para a desconstrução das estruturas patriarcais reproduzidas e reafirmadas por meio da cultura corporal, mas também promover relações de gênero mais justas e igualitárias, a partir de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo como território político e a Educação Física como espaço de formação crítica.

1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E EMANCIPAÇÃO FEMININA: KOLLONTAI, LUXEMBURGO E KRUPSKAYA

Um mundo de lamúria feminina aguarda libertação. A mulher do pequeno camponês suspira à beira do colapso sob o fardo da vida. Ali, na África alemã, no deserto do Kalahari, permanecem os ossos de mulheres hérés indefesas... Proletária, a mais pobre dos pobres, a mais injustiçada dos injustiçados, vá à luta pela libertação do gênero das mulheres e do gênero humano do horror da dominação do capital (Rosa *apud* Ouviaña, 2021, p.132).

Compreender as raízes que fundamentam a opressão feminina no sistema capitalista-patriarcal exige uma análise cuidadosa das teorias e práticas revolucionárias desenvolvidas por mulheres que, historicamente, articularam a luta de classes à crítica radical da opressão de gênero, apontando para uma emancipação que supere simultaneamente as divisões de classe e as hierarquias de gênero. “A explicação para a dominação da mulher não se encontra na relação com o homem, mas na relação com o trabalho e a economia” (Bonfin, 2018, p. 45).

A perspectiva materialista histórica revela que a plena emancipação feminina só é possível por meio de uma transformação radical das estruturas política, econômica, social e educacional. Nesse sentido, este capítulo apresenta as contribuições fundamentais de três importantes pensadoras marxistas: Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya, mulheres que não apenas teorizaram sobre a emancipação, mas vivenciaram embates sociais de forma concreta, constituindo uma tríade fundamental do pensamento revolucionário feminino marxista, e que, no entanto, continuam silenciadas ou marginalizadas nos estudos contemporâneos.

Suas contribuições ultrapassam os limites do feminismo liberal burguês ao oferecer uma análise estrutural que articula a opressão de gênero às engrenagens do capital, delineando caminhos possíveis para uma transformação radical e emancipadora da sociedade. Importantes reflexões sobre a educação são apresentadas pelas teóricas, como destaca Corrêa (2018) sobre Krupskaya: “através da educação, ela acreditou ser possível a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, por sujeitos conscientizados” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 78). Essa perspectiva evidencia a necessidade de conceber a escola como um espaço de enfrentamento, onde pedagogias da resistência se apresentem como contraponto à hegemonia dos processos educacionais moldados pela racionalidade do capital.

A compreensão materialista histórica da emancipação feminina, como um processo dialeticamente interligado à transformação radical das estruturas sociais, econômicas e educacionais, encontra em três notáveis pensadoras revolucionárias seus fundamentos teóricos mais consistentes e duradouros. Nadezhda Krupskaya, Alexandra Kollontai e Rosa Luxemburgo constituem marcos fundamentais na articulação entre feminismo e marxismo, oferecendo contribuições singulares e complementares que revelam como a emancipação das mulheres está intrinsecamente vinculada à luta de classes e à necessidade histórica de superação do sistema capitalista. Vejamos, portanto, as contribuições mais significativas e determinantes dessas autoras para o desenvolvimento de um pensamento revolucionário feminista, que articula a emancipação das mulheres com a luta pela superação do capitalismo.

1.1 ALEXANDRA KOLLONTAI: EMANCIPAÇÃO FEMININA E NOVA MORAL SEXUAL

Figura 1: Fotografia de Alexandra Kollontai



Fonte: Disponível em: <https://paisafrica.org/alexandra-kollontai-revolutionary-pioneer-of-marxist-feminism/>.

Acesso em: 27 jul. 2025.

Eu não sou um objeto, nem um anjo do lar. Sou uma trabalhadora, uma revolucionária, e meu coração não cabe nos estreitos limites que o capitalismo impõe ao amor (Kollontai, 2017, p. 55).

A análise das contribuições de Alexandra Kollontai para uma pedagogia feminista na educação física escolar parte da compreensão de que suas reflexões sobre emancipação feminina e nova moral sexual oferecem elementos fundamentais para repensar as práticas educativas contemporâneas. É profundamente preocupante que, ainda hoje, a educação reproduza e naturalize as estruturas patriarcais que Kollontai denunciava no início do século XX, perpetuando a subordinação das mulheres por meio de práticas pedagógicas aparentemente neutras.

As proposições de Alexandra Kollontai acerca da necessidade de transformar as relações sociais de gênero desde a base material da sociedade oferecem subsídios teóricos essenciais para questionar como a escola pode tanto reproduzir, quanto transformar as estruturas patriarcais. Suas reflexões sobre a “nova mulher” e o “amor-camaradagem” articulam possibilidades concretas de constituição de subjetividades que transcendem os papéis tradicionais de gênero. Essa perspectiva é fundamental para compreender como a educação física pode contribuir para relações sociais mais igualitárias entre meninos e meninas no ambiente escolar.

1.1.1 Trajetória Revolucionária e Desafios no Movimento Socialista

Alexandra Mikhailovna Kollontai (1872–1952) emerge como uma das figuras mais revolucionárias do pensamento feminista marxista, cuja obra teórica e atuação política estabeleceram fundamentos essenciais para compreender a emancipação feminina como um processo indissociável da transformação socialista da sociedade. Nascida em São Petersburgo, em uma família da nobreza russa, Kollontai rompeu com as convenções de sua classe social para se tornar uma das principais teóricas da questão feminina no âmbito revolucionário russo e internacional.

A trajetória militante de Kollontai evidencia as resistências significativas que enfrentou ao tentar inserir as questões femininas na agenda revolucionária do movimento socialista russo. Desde seus primeiros anos de militância no Partido Social-Democrata Russo, Kollontai confrontou uma incompreensão sistêmica sobre a importância estratégica das mulheres trabalhadoras para o processo revolucionário. Em sua autobiografia, ela relata: “foi difícil conquistar os companheiros com essa ideia. Eu me sentia completamente isolada, sozinha com

minhas reivindicações e ideias” (Kollontai, 2007, p. 37). Esta resistência manifestava-se de forma particularmente aguda por meio de acusações destinadas a desqualificar suas propostas teóricas e políticas, muitas dessas acusações vinham de seus próprios camaradas de partido, o que acabou gerando divergências com seu marido.

A resistência às propostas de emancipação feminina de Alexandra Kollontai manifestava-se também na esfera pessoal. Ela enfrentava a reação do que ela denominou como “macho ofendido”. Em sua autobiografia, Kollontai (2007, p.32) relata: “Isso levou a divergências com meu marido, que sentia que minhas inclinações constituíam um ato de desafio pessoal diretamente contrário a ele”. Esta passagem evidencia como a luta pela emancipação feminina não encontrava resistência apenas no âmbito político, mas também nas relações interpessoais, nas quais homens interpretavam a autonomia feminina como uma afronta à sua autoridade masculina.

Mesmo após a Revolução de Outubro, quando Kollontai assumiu posições de destaque no governo soviético, as resistências às suas propostas sobre moral sexual e emancipação feminina persistiram. Suas teses sobre a nova moral provocaram um debate inflamado e, conforme ela mesma relatou: “Minhas teses e concepções sobre a sexualidade e a moral foram violentamente combatidas” (Kollontai, 2007, p. 75). Essa experiência ilustra como as contradições inerentes ao processo de transformação social podem manter vivas as hierarquias de gênero, mesmo em uma revolução política e econômica.

1.1.2 Emancipação Feminina, Crítica à Moral Sexual e Propostas Educacionais

Kollontai (2007) fundamenta suas propostas sobre a emancipação feminina em uma perspectiva materialista histórica, identificando na estrutura capitalista a base da opressão das mulheres. A autora argumenta que a moral sexual burguesa não é um sistema neutro de valores, mas sim um aparato ideológico servil aos interesses da propriedade privada:

Todo o código complicado da moral sexual contemporânea, com o matrimônio monogâmico indissolúvel, que raras vezes está baseado no amor, e a instituição da prostituição, tão difundida e organizada, não só não contribui para o saneamento e o melhoramento da espécie, como produz efeitos contraditórios, ou seja, favorece a seleção natural em sentido inverso. A moral contemporânea não faz mais do que conduzir a humanidade pelo caminho da degenerescência ininterrupta (Kollontai, 2007, p. 13).

Kollontai (2007) identifica dois princípios fundamentais que corrompem as relações de gênero no capitalismo: a indissolubilidade matrimonial e o conceito de propriedade absoluta de um cônjuge sobre o outro. Estes princípios, segundo sua análise, exercem um efeito nocivo sobre a alma humana e exige poucos esforços psíquicos para conservar o amor de seu companheiro de vida, porquanto está ligado a ele, indissolúvelmente, por correntes exteriores, fundamentado em um vínculo eterno e no conceito de propriedade privada, que transforma a mulher em objeto de posse.

A contribuição mais significativa de Kollontai reside na articulação teórica entre emancipação feminina e transformação socialista. Diferentemente das correntes feministas burguesas de sua época, Kollontai (2007) compreende que a libertação das mulheres não pode ser alcançada dentro dos marcos do sistema capitalista. Em sua autobiografia, a autora relata: “Meu ponto de vista marxista indicava com clareza que a emancipação feminina só poderia ser alcançada como consequência da vitória de uma nova ordem social e de um outro sistema econômico” (Kollontai, 2007, p. 37). Esta perspectiva fundamenta-se na compreensão de que a opressão de gênero integra a totalidade das relações de exploração capitalista. A emancipação feminina, portanto, exige não apenas mudanças jurídicas ou políticas, mas uma transformação radical das relações de produção e reprodução social.

Kollontai (2007) desenvolve esta tese por meio de sua análise da “nova mulher”, conceito que representa não apenas a liberação individual, mas a emergência de um novo tipo humano capaz de contribuir para a construção socialista. A nova mulher, defendida por Kollontai, caracteriza-se pela independência econômica, pela participação ativa na vida política e pela recusa em subordinar sua existência aos papéis tradicionais de gênero.

Um aspecto que não se apresenta de forma estruturada nas obras de Kollontai é a necessidade de transformação das masculinidades. Em *Abram Caminho para o Eros Alado*, Kollontai (2007) analisa como as relações de gênero no capitalismo deformam tanto a experiência feminina quanto a masculina: “O homem acostumado à prostituição, relação sexual na qual estão ausentes os fatores psíquicos, capazes de enobrecer o verdadeiro êxtase erótico, adquire o hábito de se aproximar da mulher com desejos reduzidos, com uma psicologia simplista e desprovida de tonalidades” (Kollontai, 2007, p. 17). A análise da autora demonstra como o sistema capitalista produz formas de masculinidade baseadas na dominação e na

instrumentalização das relações afetivas. A prostituição, enquanto instituição burguesa, não apenas explora as mulheres, mas também deforma a capacidade masculina de estabelecer relações igualitárias e plenas.

Kollontai (2007) propõe o desenvolvimento de novas formas de masculinidade estruturadas em torno dos conceitos de “amor-jogo” e de “amizade erótica”. Tais configurações afetivas pressupõem relações marcadas por igualdade, respeito mútuo e crescimento conjunto das personalidades envolvidas. Segundo ela, essas formas de relacionamento são fundamentais para promover subjetividades masculinas não fundadas na dominação ou propriedade, mas na solidariedade e na reciprocidade.

A perspectiva educacional de Kollontai é constituída por uma compreensão histórico-materialista, na qual a escola se apresenta como espaço estratégico para a desconstrução e transformação dos ideários burgueses de feminilidade e masculinidade. Para a autora, a educação tradicional reproduz e legitima as hierarquias de gênero desde a infância. Nas palavras da autora:

A educação contemporânea somente tende a limitar, na mulher, os sentimentos de amor. Esta educação é uma causa dos corações destrocados, das mulheres desesperadas, que se afogam na primeira tempestade. [...] Já é hora de ensinar à mulher a não considerar o amor como a única base de sua vida e sim como uma etapa, como um meio de revelar o seu verdadeiro eu (Kollontai, 2007, p. 22).

Uma educação verdadeiramente revolucionária deve ser capaz de preparar tanto homens quanto mulheres para novas formas de relacionamento social. Essa educação deve proporcionar às mulheres a oportunidade de participar plenamente da vida em todas as suas instâncias sociais, legitimando suas vontades, blindando seus corações e preparando-as para uma existência autônoma e socialmente produtiva. A educação deve, portanto, formar indivíduos capazes de constituir relações baseadas na solidariedade coletiva, superando tanto o individualismo burguês quanto as hierarquias de gênero: “É necessário que a mulher aprenda a sair dos conflitos do amor, não com as asas quebradas e sim como saem os homens, com a alma fortalecida” (Kollontai, 2007, p. 22).

Os escritos de Kollontai demonstram que a educação pode contribuir decisivamente para a formação de subjetividades capazes de questionar e transformar relações de dominação, constituindo-se como aporte fundamental ao pensamento educacional, especialmente ao

articular transformação individual e coletiva. Sua obra evidencia que a emancipação de gênero requer à libertação das mulheres, mas também envolve a transformação das masculinidades. Esses processos encontram na educação uma possibilidade de realização.

1.2 ROSA LUXEMBURGO: LUTA REVOLUCIONÁRIA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Figura 2: Fotografia de Rosa Luxemburgo



Fonte: Disponível em: <https://rosalux.org.br/quem-somos/> . Acesso em: 27 jul. 2025.

“Sou uma mulher, e isso significa que tenho que trabalhar o dobro para ser ouvida, mas também significa que não serei silenciada” (LUXEMBURGO, 1913/2011, p. 89).

A análise das contribuições de Rosa Luxemburgo para uma pedagogia feminista evidencia uma dimensão contemporânea preocupante: a persistente necessidade das mulheres de trabalharem o dobro para serem ouvidas. Essa determinação permanece assustadoramente atual nas escolas brasileiras. Em minha prática docente, tenho observado como professoras, funcionárias e alunas enfrentam sistematicamente a validação privilegiada da fala masculina em relação à feminina, reproduzindo, no microcosmo escolar, as mesmas estruturas de silenciamento que Rosa Luxemburgo denunciou no início do século XX.

Rosa Luxemburgo emerge como uma das vozes mais influentes do pensamento marxista-feminista, cuja práxis revolucionária oferece subsídios fundamentais para

compreender a educação como instrumento de emancipação coletiva. Suas reflexões sobre autoeducação mediante a práxis e a formação política das massas constituem alicerces teóricos imprescindíveis para repensar o papel da educação física escolar: esta não deve se limitar ao ensino de técnicas corporais, mas se transformar em um espaço de formação de consciências críticas, aptas a questionar e transformar as relações de dominação.

1.2.1 Resistência Feminina e Crítica à Dominação de Gênero

Rosa Luxemburgo (1871–1919) figura como uma das vozes mais revolucionárias do pensamento marxista, cuja obra teórica e prática política consolidou os fundamentos imprescindíveis para conceber a emancipação humana como intrinsecamente articulada à transformação socialista da sociedade. Nascida em Zamość, na Polônia sob domínio russo, numa família judaica de classe média, Luxemburgo rompeu com as convenções de sua época para se tornar uma das principais teóricas da questão social no cenário revolucionário europeu e internacional. Luxemburgo enfrentou resistências significativas por ser uma mulher que:

ousava se intrometer num ofício de homens, a política, sendo alguém que não perguntava modestamente a opinião dos 'práticos', mas desenvolvia 'com atrevimento' pontos de vista próprios e – o que era o mais grave – expunha argumentos que obrigavam o interlocutor a capitular, resmungando (Ouviña, 2021, p. 14).

A análise da autora referente aos papéis de gênero também parte de uma compreensão histórico-materialista que identifica na estrutura capitalista a base das opressões sociais. Para Luxemburgo (1970), o sistema capitalista não constitui apenas um modo de produção econômico, mas um aparato ideológico que perpetua hierarquias e dominações. Nas palavras da própria autora: “a reprodução capitalista realiza-se através de um número ilimitado e corrente de produtores particulares, independentes, sem nenhum controle social” (Luxemburgo, 1970, p. 16).

A transformação social está diretamente entrelaçada à transformação humana: Rosa Luxemburgo compreende que a libertação humana não pode ser alcançada dentro dos limites do sistema capitalista. Como ressalta Ouviña (2021): “Rosa nos mostra que resistir é criar. A emancipação feminina exige não apenas mudanças jurídicas ou políticas, mas uma

transformação radical das relações de produção e de reprodução social” (Ouviña, 2021, p. 18). Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível que as determinações dos papéis de gênero sejam reconfiguradas, superando as determinações históricas enraizadas em um pensamento centralizado no poder da masculinidade patriarcal como forma hegemônica da existência social.

Embora Luxemburgo não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre masculinidades, sua prática política e suas reflexões sobre poder e dominação oferecem elementos fundamentais para compreender a necessidade de transformação das relações de gênero e as relações sociais em sua totalidade. A violência misógina que sofreu no momento de sua captura e o seu assassinato evidencia a sua luta e resistência. Os soldados dos *Freikorps*, descritos como de ultradireita e extremamente misóginos, a atacaram com comentários degradantes: “ ‘Lá vai a prostituta velha’, exclamaram seus captores quando a identificaram. Após executá-la, um de seus assassinos disse com sarcasmo: ‘A velha mulherzinha agora está nadando’ (Ouviña, 2021, p. 23).

Por tudo isso, Luxemburgo subverteu, com sua vida e obra como militante, mas também com seus gestos e suas ações mais íntimas, os papéis que a divisão patriarcal e capitalista do trabalho lhe havia designado. Foi subversiva tanto no âmbito público quanto no privado e lutou de maneira incansável para dotar as mulheres na luta revolucionária do maior protagonismo possível. Pôs o corpo, os afetos e as ideias a serviço do projeto emancipatório no qual acreditava fervorosamente. E pagou essa teimosa entrega com a própria vida. Hoje, com a expressão “Nem uma a menos!” como palavra de ordem de mobilização nas ruas, podemos lembrar seu covarde assassinato como o que foi: um feminicídio, cometido por soldados embriagados de violência e virilidade, que não toleravam a ousadia dessa pequena e, ao mesmo tempo, enorme mulher (Ouviña, 2021).

1.2.2 Educação, Autoemancipação e Práxis Transformadora

Embora Luxemburgo não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica sistemática, sua defesa da autoemancipação das classes trabalhadoras e da transformação radical da sociedade oferece fundamentos sólidos para uma educação crítica e libertadora. Sua ênfase na ação coletiva e na conscientização dialoga diretamente com práticas educativas que buscam superar

hierarquias de gênero, raça e classe, estabelecendo sínteses fundamentais entre teoria revolucionária e pedagogia emancipatória.

Löwy (2014) explora a autoeducação pela práxis no pensamento de Rosa Luxemburgo, conceito fundamental para uma educação emancipadora, defendendo que a centelha se acende na ação. Segundo o autor, encontramos em Rosa Luxemburgo uma “reflexão filosófica e política sobre uma forma específica de educação, que a seu ver é a mais importante, do ponto de vista da emancipação das classes subalternas: a autoeducação pela práxis, a autoeducação dos explorados e oprimidos pela experiência da ação coletiva” (Löwy, 2014, p. 27).

Quando Luxemburgo atuou como educadora na Escola do Partido Social-Democrata alemão, ela desenvolveu princípios pedagógicos claros. Para a autora, a principal tarefa de uma escola voltada para trabalhadores engajados na luta de classes deveria ser a formação de um pensamento sistemático e independente, em vez de uma mera acumulação mecânica de conhecimentos. Essa perspectiva sintetiza o seu compromisso com uma educação que promovesse a autonomia crítica dos indivíduos, alinhando-se à sua concepção de autoeducação pela práxis (Buczek, Domingues e Souza, 2019).

é possível identificar elementos centrais que fundamentam uma educação emancipadora com base nas contribuições de Rosa Luxemburgo: 1) Educação como Processo de Conscientização: Luxemburgo compreendia que a educação deveria desenvolver a consciência crítica dos trabalhadores, não apenas transmitir conhecimentos técnicos (Henrique, 2021); 2) Formação do Pensamento Independente: Sua experiência como educadora demonstrava a necessidade de formar indivíduos capazes de pensar de forma autônoma e sistemática, superando a mera reprodução mecânica de saberes (Buczek, Domingues e Souza, 2019) e 3) Educação pela Ação Coletiva: A autoeducação pela práxis revolucionária constituía elemento fundamental, onde a participação na luta social se tornava processo educativo em si mesmo (Löwy, 2014).

A análise de Henrique (2021) sobre Rosa Luxemburgo como modelo de figura feminina emancipada é especialmente pertinente para uma pedagogia feminista. A pesquisa demonstra que “a multiplicidade de interesses de Rosa e seu comprometimento moral e intelectual com a libertação da classe trabalhadora a corroboram como modelo de humanização” (Henrique, 2021, p. 98).

A proposta educacional inspirada em Luxemburgo visa o empoderamento de grupos historicamente marginalizados, especialmente meninas e mulheres, a partir de processos educativos que promovam a consciência crítica e a ação transformadora. Esta educação deve formar sujeitos capazes de constituir relações baseadas na solidariedade coletiva, superando tanto o individualismo burguês quanto as hierarquias de gênero que compõem as estruturas educacionais tradicionais (Henrique, 2021).

A obra de Rosa Luxemburgo e sua “concepção de um socialismo ao mesmo tempo revolucionário e democrático, baseado na práxis autoemancipadora dos trabalhadores e na autoeducação pela experiência de luta social das grandes massas populares é de uma impressionante atualidade” (Löwy, 2014, p. 27), especialmente no contexto brasileiro e latinoamericano. Portanto, seus princípios revolucionários e sua práxis educativa sintetizam fundamentos sólidos para uma educação capaz de contrapor as estruturas de opressão da sociedade capitalista e patriarcal.

1.3 NADEZHDA KRUPSKAYA: EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA E EMANCIPAÇÃO FEMININA

Figura 3: Fotografia de Nadezhda Krupskaya



Fonte: Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/fotos/nadezhda-krupskaya> Acesso em: 27 jul. 2025.

“A escola atrairá para si novas forças e se tornará, por sua vez, uma ferramenta de transformação da sociedade moderna” (Krupskaya, 2017, p. 41).

Partiremos de uma difícil constatação para desenvolver a análise das contribuições de Nadezhda Krupskaya para uma pedagogia feminista na educação física escolar: a escola brasileira contemporânea permanece distante de ser um aparato de transformação social radical. Durante minha trajetória como professora na rede estadual, observei como a instituição escolar ainda opera como reprodutora das estruturas patriarcais, transformando meninas e meninos em sujeitos adequados à manutenção das relações de dominação, contrariando frontalmente as proposições revolucionárias dessa pensadora.

Neste contexto, Krupskaya emerge como figura fundamental na construção de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora, cuja visão de educação politécnica e formação omnilateral oferece elementos essenciais para repensar radicalmente as práticas da educação física escolar. Suas reflexões sobre coeducação não segregada por sexo e métodos complexos fornecem subsídios teóricos fundamentais para questionar como as aulas reproduzem a divisão sexual do trabalho e perpetuam estereótipos de gênero que limitam as possibilidades de desenvolvimento pleno tanto de meninas quanto de meninos.

1.3.1 Crítica à Escola Burguesa, à Educação Politécnica e à Formação Omnilateral

Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) emerge como figura central na construção da pedagogia comunista e como defensora incansável da emancipação feminina por meio da transformação educacional. Nascida em São Petersburgo em 26 de fevereiro de 1869, desenvolveu-se como a primeira pedagoga comunista, por sua contribuição fundamental à elaboração de uma educação revolucionária que articulava teoria marxista, pedagogia crítica e feminismo em uma proposta coerente de transformação social

A trajetória de Krupskaya demonstra como sua formação pessoal e política se entrelaçaram no desenvolvimento de uma perspectiva educacional revolucionária. A partir do contato com os trabalhadores, Krupskaya conheceu a obra de Karl Marx e “a afinidade foi imediata, pois via nele a capacidade de análise social do mundo real ao considerar os diversos aspectos da sociedade para a compreensão do exploratório sistema capitalista” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 237).

Foi assim que se convenceu de que a teoria marxiana era um “guia seguro para ação efetiva que levaria a transformação social” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 237). Sua aproximação com

Lenin, iniciada em 1893, representou não apenas uma união pessoal, mas uma aliança teórica e prática que duraria até a morte do revolucionário. Como observa Lodi-Corrêa (2018, p. 73), “através da educação, ela acreditou ser possível a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, por sujeitos conscientizados”.

Krupskaya desenvolveu uma análise crítica radical da escola burguesa, compreendendo-a como instrumento de subjugação intelectual das massas trabalhadoras e, especificamente, de perpetuação das desigualdades de gênero. Segundo a autora:

No Estado burguês – seja uma monarquia ou uma república, não importa –, a escola é instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia (Krupskaya, 2017, p. 65).

Esta análise revela como a educação burguesa perpetua a divisão de classes e de gênero por meio de diferentes tipos de formação. Krupskaya pontua: “ao filho do operário cabe um ensinamento limitado, ao filho do pequeno-burguês um ensinamento para cargos administrativos e burocráticos, enquanto o filho da elite é preparado para desfrutar da vida e para governar” (Krupskaya, 2017, p. 67). A escola pública burguesa produz conhecimento sob a condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes, inculcando que a ordem burguesa atual é estabelecida pelo senhor Deus, sendo a mais inteligente, a melhor e a mais justa (Krupskaya, 2017).

A proposta educacional de Krupskaya articula-se fundamentalmente com o conceito marxista de educação politécnica, constituindo uma ruptura radical com o modelo educacional burguês. Para a autora, a educação politécnica deve proporcionar “educação gratuita, geral obrigatória e politécnica (que familiariza tanto na teoria como na prática com todos os princípios da produção) para todas as crianças de ambos os sexos com menos de 16 anos de idade” (Krupskaya, 2017, p. 61).

Nadezhda (2017) questiona em que consiste o conteúdo da educação politécnica e responde de forma abrangente:

Seria um erro pensar que esse conteúdo se reduz apenas à aquisição de uma determinada quantidade de habilidades ou a diferentes habilidades artesanais, como acreditam outros, ou apenas ao ensino das modernas e mais altas formas das técnicas. O Politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações.

Isso inclui o estudo das 'tecnologias naturais', como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (Krupskaya, 2017, p. 150-151).

A educação omnilateral proposta por Krupskaya (2017) busca a formação integral do ser humano, superando a fragmentação capitalista do conhecimento. Para ela, a escola politécnica “diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo único teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos” (Krupskaya, 2017, p. 153).

Esta perspectiva educacional visa formar não especialistas estreitos, mas sujeitos capazes de compreender a totalidade do processo produtivo. Como pontua Krupskaya (2017):

A tarefa da escola politécnica não é preparar um especialista estreito, mas uma pessoa que entenda toda interligação dos diferentes ramos de produção, o papel de cada um deles, as tendências de desenvolvimento de cada um deles; preparar uma pessoa que saiba o que e por que algo deve ser feito em cada momento, em uma palavra, preparar o dono da produção, no sentido verdadeiro desta palavra” (Krupskaya, 2017, p. 86).

A autora enfatiza que o politecnismo não constitui uma disciplina específica, mas “deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto na física como na química, bem como nas ciências naturais e nas ciências sociais” (Krupskaya, 2017, p. 151). Esta concepção visa desenvolver nas crianças e jovens capacidades fundamentais como “colocar metas específicas para seu trabalho, planejar seu trabalho, fazer cálculos, elaborar desenhos, distribuir racionalmente o trabalho em si, trabalhar coletivamente” (Krupskaya, 2017, p. 152).

A formação omnilateral de Krupskaya representa, portanto, uma síntese dialética entre desenvolvimento individual e transformação social, preparando sujeitos capazes de compreender e transformar as relações de produção vigentes por meio de uma educação que integra trabalho manual e intelectual em uma perspectiva emancipatória.

Diante da complexidade teórica e da relevância histórica do conceito de educação politécnica desenvolvido por Krupskaya, optamos por não aprofundar sua análise neste trabalho. Essa decisão fundamenta-se na constatação de que, no contexto educacional brasileiro

contemporâneo, o termo 'politecnia' tem sido sistematicamente esvaziado de seu conteúdo revolucionário e apropriado pela lógica da educação liberal-burguesa. Tal apropriação desvirtua profundamente seu sentido original.

Na formulação clássica de Krupskaya (2017), a educação politécnica deveria ser estruturada como um “sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações” (Krupskaya, 2017, p. 150-151), articulando o conhecimento científico, técnico e social com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. Esse processo formativo visava forjar não apenas trabalhadores qualificados, mas “donos da produção, no sentido verdadeiro desta palavra” (Krupskaya, 2017, p. 86), ou seja, indivíduos plenamente conscientes das relações sociais e materiais que constituem os processos produtivos, aptos a transformá-los.

Contudo, na contemporaneidade, esse horizonte formativo tem sido drasticamente reduzido. A educação politécnica vem sendo instrumentalizada como “formação para o trabalho”, direcionada exclusivamente à preparação técnica de jovens para o mercado capitalista. Essa inversão de finalidade é particularmente evidente na implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017. Ao instituir itinerários formativos técnico-profissionalizantes, essa reforma sacrificou áreas do conhecimento fundamentais para a formação crítica como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, subordinando a formação humana às exigências do capital. Assim, o que deveria ser uma via de emancipação transformadora converte-se em mecanismo de adaptação funcional, privando os jovens trabalhadores do acesso aos conhecimentos necessários para compreender e intervir nas contradições do mundo do trabalho.

A incorporação acrítica do termo “politecnia” em currículos tecnicistas contribui para a manutenção da alienação pedagógica, ao deslocar o eixo da formação da totalidade para a especialização fragmentada. Em vez de formar sujeitos omnilaterais, conscientes das determinações históricas e sociais do trabalho, forma-se mão de obra funcional às exigências de produtividade e flexibilidade impostas pelo mercado neoliberal. Trata-se, portanto, de uma apropriação ideológica que transforma a proposta revolucionária da escola do trabalho em mais uma engrenagem da reprodução capitalista.

Dada essa deturpação, este estudo opta por concentrar-se nos elementos da obra de Krupskaya que preservam seu potencial emancipatório e se mantêm relativamente imunes às

apropriações liberais contemporâneas: o sistema de complexos, a auto-organização estudantil e a coeducação não-sexista. Tais elementos apontam para uma prática pedagógica radicalmente distinta, comprometida com a formação coletiva, com a superação da divisão sexual do trabalho e com a constituição de sujeitos históricos aptos a transformar suas condições concretas de existência. Ao preservar esses princípios em sua inteireza revolucionária, reiteramos o compromisso com uma pedagogia feminista crítica, enraizada no materialismo histórico-dialético e na luta pela emancipação humana integral.

1.3.2 Escola Única do Trabalho, Coeducação e Transformação das Masculinidades

A proposta da Escola Única do Trabalho, elaborada por Krupskaya juntamente com Pokrovsky e Lepshinsky, estabeleceu os fundamentos da educação socialista soviética. Os princípios fundamentais incluíam: gratuidade e obrigatoriedade da educação geral e politécnica para menores de 16 anos, de ambos os sexos; criação de redes de instituições pré-escolares para facilitar a emancipação da mulher; liberação do ensino de qualquer influência religiosa; e garantia, pelo Estado, de alimentação, uniformes e materiais para os estudantes.

A coeducação era vista por Krupskaya (1986) como uma estratégia fundamental para desconstruir estereótipos de gênero. Segundo a autora, “o trabalho conjunto e em iguais condições desenvolve a compreensão intelectual e garante relações de igualdade entre homens e mulheres” (Krupskaya, 1986, p. 142).

Krupskaya (2017) desenvolveu o método de complexos como estratégia pedagógica revolucionária para superar a fragmentação curricular burguesa e promover uma compreensão dialética da realidade. Este método representa uma ruptura com a educação tradicional que compartimenta o conhecimento em disciplinas isoladas, impedindo a formação de uma consciência crítica e totalizante. Segundo a própria autora, o método de complexos fundamenta-se na premissa de que:

O conhecimento deve ser organizado não segundo a lógica das disciplinas acadêmicas, mas segundo os complexos da vida real, permitindo às crianças compreender os fenômenos em sua totalidade e em suas inter-relações dialéticas. Somente assim poderemos formar indivíduos capazes de transformar a realidade social (Krupskaya, 2017, p. 134).

A auto-organização dos estudantes se constituía, para Krupskaya (2017), como um elemento indissociável desta proposta pedagógica, visando desenvolver a consciência coletiva necessária à construção da sociedade socialista. A educadora soviética enfatizava que:

A auto-organização não é apenas um método pedagógico, mas um princípio fundamental da educação socialista. Através dela, as crianças aprendem desde cedo a subordinar seus interesses individuais aos interesses coletivos, desenvolvendo o senso de responsabilidade social e a capacidade de participar conscientemente na construção de uma nova sociedade. Sem auto-organização, não há verdadeira educação revolucionária (Krupskaya, 2017, p. 156).

Estes dois elementos, método de complexos e auto-organização, articulam-se dialeticamente na proposta pedagógica de Krupskaya (2017), constituindo instrumentos fundamentais para a formação de sujeitos críticos, conscientes e coletivamente organizados, capazes de compreender e transformar as relações sociais capitalistas através de uma práxis educativa emancipatória.

Krupskaya também abordava a necessidade de transformar os padrões de masculinidade hegemônica. Em seu texto *Deve-se ensinar 'coisas de mulher' aos meninos?* (1909-1910), a autora aborda uma questão fundamental: “Deve-se ensinar aos meninos aqueles trabalhos que até então eram considerados exclusivamente femininos, como costurar, cozinhar, lavar, cuidar de crianças etc.?” (Krupskaya, 2017b, p. 88). A partir desse questionamento, chegou à conclusão de que “é fundamental que todas as pessoas devem ter a capacidade de executar esses trabalhos, uma vez que contribuem para a formação integral para ser um adulto independente, pois estão intrinsecamente ligados à sustentação da vida” (Krupskaya, 2017b, p. 88).

A proposta educacional de Krupskaya (2017) também se articula diretamente com a superação do modo de produção capitalista. Krupskaya (2017) debateu o fato de que, na sociedade classista, a educação não é a mesma para o filho do operário, para o filho do pequeno-burguês e para o filho dos proprietários. A escola para o trabalhador era limitada, com uma formação que permitia, basicamente, a leitura de instruções e para inculcar a moral burguesa fazendo dos trabalhadores “rebanho manso e fácil de governar” (Krupskaya, 2017, p. 67-68). Krupskaya (2017, p. 71), observa ainda que “a situação doméstica da maioria da população não é tal que possa contribuir para o desenvolvimento dos sentidos externos e da criatividade da

criança. Por isso, é necessário um determinado número de jardins de infância, de modo que se possa acomodar todas as crianças”.

As ideias de Krupskaya (2017) subsidiaram muitos debates contemporâneos sobre educação e gênero, oferecendo fundamentos teóricos sólidos para práticas educativas emancipatórias. Sua compreensão de que a escola deve ser um espaço de questionamento das hierarquias de gênero estabelecidas pelo capitalismo permanece fundamental para os estudos contemporâneos. Como observa Azevedo e Pelissari (2024, p. 15), “a originalidade dessa perspectiva está justamente em articular cinco grandes categorias teóricas – politecnia, trabalho, sistema de complexos, mulher e democracia – e, com isso, lançar as bases de uma corrente pedagógica própria”.

A relevância de Nadejda Krupskaya para a educação contemporânea reside, portanto, em sua capacidade de articular teoria marxista, pedagogia crítica e feminismo em uma proposta coerente de transformação social a partir da educação. Suas contribuições demonstram que a transformação das relações de gênero é indissociável da transformação das estruturas econômicas e educacionais da sociedade, oferecendo instrumentos teóricos fundamentais para compreender como a escola pode tornar-se um espaço efetivo de emancipação tanto para meninas quanto para meninos.

1.4 TRÊS VOZES, UMA PEDAGOGIA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A análise conjunta das contribuições de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya permite compreender como diferentes trajetórias revolucionárias femininas dialogam na construção de uma pedagogia voltada à emancipação. Este tópico busca evidenciar, de forma articulada, os pontos de convergência e de tensão entre essas autoras, destacando como suas reflexões fundamentam práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Ao reunir essas três vozes, pretende-se mostrar que a centralidade da educação na luta de classes e de gênero não é apenas uma coincidência teórica, mas um projeto político coletivo. Suas propostas permitem pensar a escola como espaço de resistência e transformação, ao mesmo tempo em que revelam os desafios históricos e as contradições do processo de construção de uma educação verdadeiramente transformadora. Assim, este capítulo propõe um

diálogo entre as perspectivas dessas pensadoras, buscando contribuir para a fundamentação de práticas educativas comprometidas com a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.4.1 Convergências Teóricas e Práxis Revolucionária

A análise das trajetórias e contribuições teóricas de Nadezhda Krupskaya, Alexandra Kollontai e Rosa Luxemburgo revela um arcabouço conceitual revolucionário que articula, de forma dialética, a emancipação feminina e a transformação socialista da sociedade. Compreender os enlaces econômicos, políticos e sociais em torno das formulações dessas pensadoras nos instiga a refletir sobre os caminhos propostos para a educação como agente legitimador dos ideais de sujeito e de sociedade emancipados.

Essas três pensadoras convergem fundamentalmente na compreensão de que a educação constitui práxis revolucionária indispensável para a transformação social, estabelecendo que “a emancipação da mulher – e essa questão se insere na linha geral da construção da nova vida – é também uma questão de organização, e aqui não podemos escapar do ponto de vista de classe” (Krupskaya, 2017, p. 118).

Krupskaya (2017) desenvolveu uma proposta de educação politécnica que visava formar “uma pessoa que entenda toda interligação dos diferentes ramos de produção” (Krupskaya, 2017, p. 86), enquanto Kollontai (2007) defendia categoricamente que “a libertação feminina somente poderia dar-se como resultado da vitória de uma nova ordem social e um sistema econômico diferente” (Kollontai, 2007, p. 37). Rosa Luxemburgo consolidou esse arcabouço teórico ao estabelecer que resistir é criar novas formas de ser mulher e exercer poder, demonstrando por meio de sua própria práxis política como subverter os papéis patriarcais estabelecidos (Ouviña, 2021).

Todas reconheciam a necessidade urgente de reconfiguração das masculinidades: Kollontai (2007) criticava como o homem acostumado à prostituição desenvolve uma psicologia simplista e desprovida de tonalidades; Krupskaya (2017b) defendia que meninos deveriam aprender trabalhos que até então eram considerados exclusivamente femininos; e

Luxemburgo subverteu “os papéis que a divisão patriarcal e capitalista do trabalho lhe havia designado” (Ouviña, 2021, p. 139).

1.4.2 Contradições, Limites e Desafios da Transformação Educacional

Contudo, apesar dessas convergências fundamentais, emergem contradições significativas que revelam as tensões inerentes ao processo de elaboração teórica revolucionária no contexto histórico específico em que atuaram. Alguns pontos centrais das formulações teóricas apresentam tensões dialéticas que precisam ser observadas e analisadas de forma crítica. Kollontai (2007) apresenta a tensão entre sua crítica contundente ao ideal burguês, que reconhece a mulher antes como fêmea do que como pessoa, e sua própria identificação entre mulher e mãe como diferencial feminino. Krupskaya (2017b), embora defendesse que é fundamental que todas as pessoas tenham a capacidade de executar esses trabalhos tradicionalmente femininos, não problematizou suficientemente os mecanismos concretos para superar as resistências masculinas estruturais. Rosa Luxemburgo, apesar de sua práxis educativa revolucionária na formação política dos trabalhadores, não desenvolveu uma teoria pedagógica sistemática, limitando-se a princípios gerais sobre a formação da consciência crítica.

Essas contradições, longe de invalidar suas contribuições, demonstram a complexidade do processo histórico de construção de uma teoria revolucionária que articule classe e gênero. Suas formulações teóricas permanecem fundamentais para compreender como a emancipação das mulheres é inextricavelmente ligada à luta socialista, oferecendo instrumentos conceituais essenciais para uma educação verdadeiramente emancipatória, que forme consciências críticas capazes de transformar as estruturas de opressão da sociedade capitalista e patriarcal.

Embora reconheçam a educação como fundamental para a emancipação, é crucial compreender que a escola e a educação física não são portadoras de todas as soluções. A educação possui autonomia relativa dentro das estruturas sociais, podendo tanto reproduzir quanto transformar as relações de dominação. A escola pode constituir-se como espaço de reflexão e construção de alternativas, mas apenas quando orientada por uma práxis consciente que articule o conhecimento científico à realidade concreta.

As três revolucionárias compreendiam que a emancipação feminina exige transformação radical das relações de produção e reprodução social, não apenas mudanças educacionais pontuais. Como afirma Kollontai (2007), a mulher precisa desembaraçar das cadeias que faz pesar sobre ela a forma atual, ultrapassada e constrangedora, da família, o que transcende as possibilidades da educação somente. A práxis educativa materialista histórico-dialética reconhece que a transformação social requer a articulação entre a educação e a luta política.

A análise das convergências e divergências entre essas três pensadoras revela que, embora a educação constitua elemento fundamental para a emancipação feminina, ela deve ser articulada como parte de um processo radical de transformação social. Suas contribuições demonstram que a escola pode funcionar como espaço de resistência e formação de consciência crítica, mas não como solução isolada para as desigualdades de gênero estruturalmente produzidas pelo sistema capitalista patriarcal.

Como enfatiza Lodi-Corrêa sobre Krupskaya: “através da educação, ela acreditou ser possível a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, por sujeitos conscientizados” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 78). Esta perspectiva evidencia a necessidade de conceber a escola como espaço de luta social, onde pedagogias de resistência se apresentem como contraponto à hegemonia da formulação educacional burguesa, sem, contudo, atribuir-lhe responsabilidades que excedem suas possibilidades estruturais. Portanto, embora a educação seja um elemento fundamental para a emancipação feminina, ela deve ser compreendida como parte de um processo radical de transformação social, que alcance todas as instâncias sociais, e não como uma solução isolada para as desigualdades de gênero estruturalmente produzidas pelo sistema capitalista patriarcal.

2 A OPRESSÃO FEMININA NO CAPITALISMO PATRIARCAL

Triste, louca ou má
Será qualificada ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família, cuida, cuida da rotina
Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar... (Francisco, El Hombre, 2016).

A presente reflexão tem como ponto de partida a contundente denúncia simbólica contida na canção *Triste, Louca ou Má*, da banda Francisco, El Hombre. Mais do que uma expressão artística, a canção denuncia os mecanismos ideológicos que sustentam a dominação patriarcal, ao evidenciar como a desobediência feminina aos papéis socialmente instituídos é sistematicamente punida por meio da rotulação moral. Ao apontar que será qualificada como triste, louca ou má toda mulher que recusar a receita cultural da submissão, seja ao marido, à rotina doméstica, à família, etc., a letra problematiza o quanto as estruturas sociais operam pela normatização e patologização da autonomia feminina. Essa receita cultural, aparentemente inofensiva, é uma peça central da ideologia patriarcal articulada ao sistema capitalista. Como analisa Heleieth Saffioti (2004, p. 45), “A ideologia patriarcal [...] atua de forma a inculcar nas mulheres a crença de que são naturalmente destinadas ao lar, à maternidade e à obediência aos homens”.

Essa construção não é fruto de uma escolha individual, mas de um processo histórico de naturalização da desigualdade de gênero, no qual a mulher é confinada ao espaço privado, invisibilizada enquanto força produtiva e responsabilizada pela harmonia afetiva e emocional das relações familiares. A canção evidencia, portanto, não apenas a opressão visível, mas, sobretudo, aquela que opera no plano subjetivo: a que molda desejos, silencia questionamentos e reprime rupturas.

No verso “Só mesmo rejeita / bem conhecida receita / quem não sem dores aceita que tudo deve mudar” (Francisco, El Hombre, 2016), está a chave dialética do processo de emancipação: a consciência da opressão é inseparável da dor provocada pela ruptura com a normalidade opressora. A mulher que escolhe sair da norma não apenas enfrenta julgamentos

sociais, mas também um conflito interno: ela precisa desestabilizar estruturas que a constituíram desde a infância. Esse é um movimento de profunda implicação política subjetiva, que revela a dimensão contraditória do processo de libertação.

Neste sentido, a resistência feminina à “receita cultural” constitui um gesto revolucionário. Ela confronta não só o machismo cotidiano, mas toda uma base material e simbólica que sustenta a divisão sexual do trabalho e legitima as formas de exploração e opressão. Como projeto de emancipação, a recusa da norma torna-se mais do que um ato individual, ela aponta para uma reestruturação das relações sociais em sua totalidade, conforme preconizam as pedagogias críticas orientadas pela transformação radical da sociedade.

A arte, neste caso, torna-se a pedagogia da subversão. A canção não apenas denuncia, mas ensina; não apenas nomeia o problema, mas indica o caminho: é preciso mudar, mesmo que com dor. Em diálogo com a teoria crítica e com as lutas históricas das mulheres, a voz que canta é também a voz que convoca. Convoca para a luta contra as amarras ideológicas que naturalizam a servidão feminina e para a construção de uma nova subjetividade: livre, consciente e coletiva.

A inserção da mulher no mercado de trabalho, conquista histórica das lutas sufragistas e feministas burguesas, representa um avanço relevante, contudo insuficiente frente às necessidades de emancipação das mulheres proletárias. Enquanto as mulheres burguesas reivindicam espaços de poder dentro da ordem capitalista, as trabalhadoras enfrentam a luta pela garantia de sua própria existência e uma jornada tripla de exploração: trabalho assalariado, trabalho doméstico não remunerado e cuidados familiares.

No contexto educacional, essa estruturação opera de forma particularmente evidente, onde as práticas pedagógicas reproduzem e naturalizam as desigualdades de gênero desde a infância. Como observa Saffioti (2004):

No plano da força física, a derrota feminina é previsível, o mesmo se passando no terreno sexual, em estreita vinculação com o poder dos músculos. Esta naturalização da subordinação física estende-se para todos os âmbitos da vida social, criando um sistema integrado de dominação onde o peso do poder masculino reflete-se, também, no conjunto da sociedade, estabelecendo hierarquias que transcendem o espaço doméstico. (Saffioti, 2004, p. 35)

Saffioti (2004) coloca em perspectiva a subordinação física das mulheres articulada a outras formas de dominação, criando um sistema totalitário de opressão. Esta análise é

fundamental para compreender como a violência de gênero não se limita ao espaço privado, mas permeia todas as esferas da vida social, incluindo o espaço educacional. A naturalização da “derrota feminina” no plano físico justifica ideologicamente a exclusão das mulheres de espaços de poder e decisão, perpetuando um ciclo de subordinação que se reproduz de geração para geração.

O desenvolvimento histórico das identidades de gênero revela como as representações culturais de feminilidade e masculinidade desempenham papel fundamental na manutenção da subordinação feminina. Como destaca Ana Aguado (2005):

As representações culturais têm sido decisivas no desenvolvimento das identidades na sociedade contemporânea e, especificamente, desempenharam um papel determinante na construção das identidades de gênero. Estas representações funcionam como um instrumento poderoso que atuou e continua atuando na manutenção da discriminação e da subordinação das mulheres, estabelecendo padrões comportamentais rígidos que associam características específicas a cada gênero. (Aguado, 2005, p. 24, tradução nossa).

A análise de Aguado (2005) complementa as perspectivas anteriores ao destacar o papel das representações culturais na perpetuação das desigualdades de gênero. Essas representações operam como dispositivos ideológicos que moldam as subjetividades desde a infância, estabelecendo limites sobre o que é considerado apropriado para cada gênero. No ambiente escolar, essas representações se materializam por meio de práticas pedagógicas que direcionam meninos e meninas para atividades diferenciadas, reproduzindo estereótipos que limitam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

2.1 A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA DOMINAÇÃO

A divisão sexual do trabalho é central para compreender como o gênero opera como categoria de classe no capitalismo patriarcal. Federici (2017) demonstra que o trabalho não remunerado das mulheres no lar foi o pilar sobre o qual se construiu a exploração dos trabalhadores assalariados. Como argumenta a autora, “o trabalho das mulheres como produtoras da força de trabalho foi mistificado como um recurso natural ou um serviço pessoal, enquanto na realidade a reprodução da força de trabalho é uma das condições mais importantes da produção capitalista” (Federici, 2017, p. 119). Esta invisibilização sistemática do trabalho

reprodutivo tornou-se constitutiva da subjetividade feminina moderna, estabelecendo novos padrões de feminilidade baseados na submissão, no cuidado não remunerado e na dependência masculina por meio de múltiplos mecanismos ideológicos que naturalizam a subordinação.

A contribuição de Federici (2017) é fundamental para compreender como o capitalismo se estruturou historicamente sobre a exploração do trabalho reprodutivo feminino. A aparente emancipação das mulheres por meio do trabalho assalariado oculta uma dupla exploração: no espaço público como trabalhadoras e no espaço privado como responsáveis pelo trabalho doméstico não remunerado. Como observa a autora, “a separação da produção da reprodução criou uma classe de mulheres que eram diretamente dependentes dos homens para sua sobrevivência, já que o acesso das mulheres aos meios de subsistência foi agora mediado pelos homens” (Federici, 2017, p. 119). Esta análise demonstra que a opressão feminina não é um resquício pré-capitalista, mas uma condição estrutural para o funcionamento do sistema capitalista contemporâneo.

O processo de domesticação das mulheres não foi apenas econômico, mas profundamente subjetivo. Como observa Kollontai (1977):

À mulher proletária não basta a igualdade jurídica; ela precisa da igualdade real que só virá com a socialização do trabalho doméstico e a destruição da família como célula econômica. A violência que muitas mulheres sofrem, em especial em suas casas, coloca em evidência a existência de estruturas sociais históricas, como a dupla moral, advindas de um sistema patriarcal que reserva maiores poderes aos homens na relação com as mulheres (Kollontai, 1977, p. 89).

A perspectiva de Kollontai (1977) antecipa questões centrais do feminismo contemporâneo ao identificar que a igualdade formal não é suficiente para a emancipação feminina. Sua análise sobre a necessidade de socialização do trabalho doméstico e a destruição da família como célula econômica revela como as estruturas patriarcais são entrelaçadas ao sistema capitalista. A violência doméstica, nesta perspectiva, não é um problema individual, mas uma manifestação das relações de poder estruturais que sustentam a dominação masculina.

2.2 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO: DADOS, MANIFESTAÇÕES E CONTROLE DOS CORPOS

Os dados mais recentes sobre violência contra a mulher no Brasil revelam a persistência e intensificação de um quadro alarmante que demonstra como as estruturas patriarcais-capitalistas continuam operando de forma sistemática. Segundo o Atlas da Violência (2023), o Brasil registrou 4.519 feminicídios em 2021, representando uma taxa de 4,2 mortes para cada 100 mil mulheres, colocando o país entre os cinco primeiros no *ranking* mundial de feminicídios (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

A cada hora, quatro mulheres são agredidas fisicamente no país, totalizando mais de 35 mil casos de lesão corporal dolosa registrados anualmente. Os dados do Disque 180 indicam que 85% das denúncias de violência doméstica são cometidas por companheiros ou ex-companheiros íntimos, evidenciando como o espaço privado se constitui no principal *locus* de terror para as mulheres brasileiras.

Esses dados estatísticos revelam a dimensão estrutural da violência de gênero no Brasil, demonstrando que não se trata de casos isolados, mas de um padrão sistemático de dominação que encontra suas raízes nas estruturas patriarcais-capitalistas analisadas pelas autoras marxistas. A concentração da violência no espaço doméstico confirma as análises de Kollontai (1977) sobre como a família funciona como célula básica de reprodução das relações de dominação

Particularmente preocupante é o aumento da violência contra mulheres negras, que representam 61,8% das vítimas de feminicídio no país, explicitando como as opressões de gênero, raça e classe se articulam de forma interseccional, criando vulnerabilidades específicas que atingem desproporcionalmente as mulheres mais marginalizadas da sociedade.

A violência contra as mulheres constitui uma das manifestações mais brutais da dominação patriarcal, operando como mecanismo de controle e disciplinamento dos corpos femininos. Como analisa Terreri (2020), (conhecido como Rita von Hunty):

A violência machista não é sobre identidade de gênero, é sobre ter vagina. É sobre o que o patriarcado entende como corpo feminino. A esposa troféu é uma violência simbólica que diz para as mulheres trabalhadoras: vocês nunca vão conseguir ser isso, então aceitem a exploração. Lutar pela emancipação humana é lutar para que a gente consiga uma revolução material que possibilite a superação desses recortes, possibilite que os seres humanos sejam seres humanos e que eles não estejam enquadrados em categorias que recebem tratamentos diferentes por serem machos ou fêmeas (Terreri [Rita von Hunty], 2020, p. 145-178).

A análise de Rita Von Hunty (2020) oferece uma perspectiva contemporânea que dialoga diretamente com as análises marxistas clássicas, demonstrando como a violência de gênero opera por meio do controle dos corpos considerados femininos pelo patriarcado. O conceito de “esposa troféu” sintetiza o modo como o capitalismo patriarcal utiliza diferentes modelos de feminilidade para dividir as mulheres e intensificar sua exploração, criando hierarquias entre elas que impedem a constituição de solidariedades coletivas.

Essa perspectiva se relaciona diretamente com as análises de Federici (2017) sobre a domesticação das mulheres, demonstrando como os dispositivos de controle se sofisticaram na contemporaneidade, mas mantêm sua função estrutural de garantir a reprodução das relações de dominação. A proposta de “revolução material”, de Rita Von Hunty (2020), sintetiza as demandas de transformação radical defendidas pelas feministas marxistas, evidenciando a continuidade das lutas pela emancipação.

2.3 BOLSONARISMO COMO PROJETO POLÍTICO DE VIOLÊNCIA INSTITUCIONALIZADA

O período do governo Bolsonaro (2019-2022) foi marcado por uma intensificação sistemática da violência contra as mulheres, evidenciada tanto em políticas públicas quanto em discursos oficiais que legitimaram práticas misóginas. Rita Von Hunty (2022), em análise crítica no vídeo “A Direita Odeia Mulheres” (Tempero Drag), destaca:

A ascensão da extrema-direita no Brasil, representada pelo governo Bolsonaro, não é apenas um retrocesso nos direitos das mulheres, mas a consolidação de um projeto que utiliza a violência de gênero como ferramenta de controle social. Não é coincidência que, sob esse governo, todas as formas de violência contra mulheres tenham aumentado. O discurso oficial legitima o machismo, naturaliza a agressão e coloca em risco a vida de milhões de brasileiras (Von Hunty, 2022).

O governo de Jair Messias Bolsonaro não apenas contribuiu diretamente para a perpetuação do machismo estrutural, mas também consolidou um projeto político no qual a violência de gênero é instrumentalizada para manter estruturas de poder e controle social. O aumento dos índices de violência contra mulheres durante esse período, aliado à legitimação do

discurso misógino por parte do Estado, reforça a análise de que a violência machista integra um projeto de retrocesso democrático e supressão de direitos sociais.

Um exemplo emblemático desse processo foi a declaração pública de Bolsonaro, então deputado federal, dirigida à deputada Maria do Rosário, em que afirmou: “Não te estupraria porque você não merece”¹. Tal fala, amplamente registrada em vídeo e repercutida nacionalmente, demonstra como o discurso oficial pode naturalizar e incentivar a violência de gênero, tornando-se referência negativa para a sociedade brasileira.

A análise de Rita Von Hunty (2022) sobre o bolsonarismo revela como a violência de gênero se articula com projetos políticos autoritários. A “pedagogia da violência”, promovida pelo governo Bolsonaro, não se limitou a discursos², mas se materializou em políticas concretas de desmonte das redes de proteção às mulheres e de legitimação da agressão como forma de manutenção da “ordem natural”. Isso demonstra como as estruturas patriarcais se adaptam e se intensificam em contextos de crise democrática, utilizando a violência contra as mulheres como estratégia de controle social.

Durante esse período, observou-se um aumento significativo nos índices de violência doméstica, com crescimento de 1,9% nos registros de lesão corporal dolosa contra mulheres e aumento de 0,7% nos casos de feminicídio (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Esta normalização da violência teve efeitos devastadores, especialmente durante a pandemia da COVID-19, quando o isolamento social intensificou a convivência forçada com agressores.

Os dados estatísticos confirmam empiricamente as análises teóricas sobre a “pedagogia da violência”, demonstrando como discursos políticos se materializam em práticas concretas de agressão. O aumento da violência durante a pandemia revela como crises sociais intensificam as opressões estruturais, evidenciando a vulnerabilidade das mulheres em contextos de isolamento social e precarização econômica.

A compreensão materialista histórica da violência contra as mulheres revela que não se trata de um processo natural ou individual, mas estrutural e historicamente constituído. Como demonstra a análise de Alexandra Kollontai sobre a condição feminina: “A dupla moral sexual e a visão do matrimônio e do amor como direito de propriedade sobre o outro/a, gerou e gera

¹ INTERCEPT BRASIL: **Bolsonaro, Jair. Declaração à deputada Maria do Rosário.** YouTube: 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAuUtFRguxQ>. Data de acesso: 11 jul. 2025.

² Jornal O Globo: **Bolsonaro diz que 'pintou um clima' com meninas venezuelanas de 14 anos.** YouTube: 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v1EvH-Don0k>. Data de acesso: 11 jul. 2025.

preconceitos, desigualdades e sofrimentos desumanos às mulheres e homens” (Kollontai *apud* Silva, 2018, p. 95).

A perspectiva histórica de Kollontai (1977) sobre a “dupla moral sexual” permanece extremamente atual, desvelando como as estruturas patriarcais se perpetuam por meio de instituições aparentemente naturais como o matrimônio e a família. A concepção do amor como “direito de propriedade” evidencia como relações que deveriam ser baseadas na reciprocidade e no cuidado mútuo são transformadas em relações de dominação e controle. Esta violência estrutural manifesta-se por meio de múltiplos mecanismos de controle que operam simultaneamente: a culpabilização da mulher pela própria violência sofrida, a naturalização da dependência econômica, a romantização do sofrimento como prova de amor, bem como a responsabilização exclusiva da mulher pelo cuidado familiar.

A violência de gênero contemporânea articula-se com os dispositivos de disciplinamento analisados por Federici (2017), operando através da “domesticação das mulheres” que não foi apenas econômica, mas profundamente subjetiva. Este processo estabeleceu novos padrões de feminilidade baseados na submissão, no cuidado não remunerado e na dependência masculina, criando uma invisibilização sistemática do trabalho reprodutivo que se tornou constitutiva da subjetividade feminina moderna.

A constituição de subjetividades femininas submissas passa pela interiorização de uma série de determinações históricas que operam simultaneamente, produzindo o que podemos denominar de uma “pedagogia da violência” que ensina às mulheres a aceitar, naturalizar e, por vezes, defender a sua própria subordinação. Como destaca Silva (2018) sobre a condição histórica da mulher: “a invisibilidade da mulher por centenas de anos mostra a opressão sofrida pela mulher, que ainda hoje sofre violências sejam, elas, simbólicas, institucionais, sociais ou domiciliares” (Silva, 2018, p. 96).

Esta “pedagogia da violência” atravessa diversas instâncias de socialização: a educação familiar, que ensina meninas a serem submissas e cuidadoras; a educação escolar, que reproduz estereótipos de gênero; a mídia, que promove modelos de feminilidade baseados na objetificação; e as instituições religiosas, que sacralizam a subordinação feminina. Todas essas determinações se articulam para produzir subjetividades femininas que aceitam e naturalizam a própria opressão.

O governo Bolsonaro agravou o que denominamos como pedagogia da violência, transformando o Estado brasileiro em um aparelho de legitimação da violência contra as mulheres. Como denuncia Terreri (2020) (Rita Von Hunty), “não é coincidência que um governo que prega a violência contra as mulheres também seja um governo que destrói a educação, a saúde e todos os direitos sociais. A violência machista é parte de um projeto maior de destruição da democracia” (Terreri, 2020, p. 207).

Portanto, compreende-se que a violência de gênero é uma estratégia central de um projeto político autoritário que utiliza a opressão das mulheres como mecanismo de controle social. A “pedagogia da violência” bolsonarista demonstra, na prática, como as estruturas patriarcais-capitalistas se adaptam e se intensificam em contextos de crise democrática, evidenciando que a luta pela emancipação feminina é inseparável da defesa da democracia e dos direitos humanos fundamentais.

2.4 A VIOLÊNCIA ESCOLAR E AS MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS NO ESPORTE

As estruturas patriarcais-capitalistas se reproduzem através das práticas educativas cotidianas. Como demonstram os estudos sobre violência nas aulas de educação física: “a violência é um problema coletivo que permeia todos os lugares e ambientes do mundo, seja em casa, no trabalho, nas universidades, nas escolas e nas ruas” (Ferreira, 2010). A naturalização da violência no ambiente escolar funciona como mecanismo de preparação para a aceitação de violências futuras nas relações domésticas e sociais.

Portanto, a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputas e, por vezes, de reprodução das relações de dominação presentes na sociedade, que se iniciam na socialização primária e se estendem por toda a vida social. A educação física, como disciplina que evidencia diretamente o corpo em movimento, tem, frequentemente, se tornado um espaço privilegiado para a reprodução da “pedagogia da violência”. Como observam os estudos sobre violência escolar: “quando tratamos o ato violento como uma prática realizada de forma consciente ou inconsciente nas aulas de EF, podemos encontrar um olhar diferente do *bullying*” (Silva et al., 2019). A manifestação da violência nas aulas de educação física opera como forma de socialização para padrões de dominação, que posteriormente se manifestarão nas relações de gênero adultas.

A especificidade da educação física reside no fato de que ela trabalha diretamente com o corpo, espaço privilegiado de inscrição das relações de poder. Através da cultura corporal, meninos e meninas aprendem não apenas habilidades motoras, mas também padrões de comportamento, relações de força e hierarquias de gênero que se reproduzirão ao longo de suas vidas.

A pesquisa sobre violência escolar revela que comportamentos violentos nos espaços escolares são objeto de preocupação social, pois afetam o desenvolvimento tanto das vítimas quanto dos agressores (Giordani; Seffner; Dell'Aglio, 2017). Essa problemática está interligada aos dados sobre feminicídio, dos quais 61,8% das vítimas são mulheres negras, demonstrando como as opressões de gênero, raça e classe se articulam desde a socialização escolar. A perspectiva interseccional é fundamental para compreender como diferentes formas de opressão se combinam e se potencializam no ambiente escolar. Meninas negras e periféricas enfrentam múltiplas exclusões, que vão desde o acesso limitado a equipamentos esportivos adequados até a canalização sistemática para funções de apoio e organização, reproduzindo, no microcosmo escolar, as mesmas hierarquias presentes na totalidade das relações sociais.

Um estudo sobre formação de professores de educação física revela que “discutir a temática da violência na formação não era considerado como importante pelos professores em formação” (Silva et al., 2019). Esta omissão na formação docente contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas que reproduzem e naturalizam a violência de gênero, preparando o terreno para as formas mais graves de violência que, frequentemente, culminam nos feminicídios. Essa ausência da discussão sobre violência de gênero na formação docente é um indicativo de como as instituições educacionais reproduzem, por meio do silêncio, a estrutura de dominação patriarcal. Professores que não são formados para identificar e intervir em situações de violência de gênero tornam-se, involuntariamente, reprodutores dessas violências.

A análise à respeito das masculinidades no esporte brasileiro revela como “o esporte como reserva de domínio masculino contribuiu para a manutenção e funcionamento das estruturas patriarcais, uma vez que distorceu fortemente as relações de poder a favor dos homens” (Dunning, 1986, p. 80). O futebol, especificamente, manifesta-se como espaço de reprodução da masculinidade hegemônica por meio de cânticos e xingamentos misóginos, homofóbicos, elitistas e racistas entre as torcidas (Bandeira, 2019). Compreende-se, desse modo, que o esporte também se constitui em um espaço de construção e reprodução de

masculinidades violentas. Por meio da competição, da agressividade e da exclusão do feminino, o esporte ensina aos meninos que a violência é uma forma legítima de afirmação da masculinidade.

Contudo, emergem resistências significativas que contestam essa dominância. As torcidas LGBTQIAP+ e as torcidas femininas organizadas dão significado a manifestações da diferença que vem ocupando o espaço do futebol, pela inserção de torcedoras/es mulheres e LGBTQIAP+ como uma forma de aliança de grupos excluídos que contestam a dominância masculinista no esporte (Brito, 2021). Estas manifestações demonstram como a “pedagogia da violência” pode ser contestada por meio de práticas sociais de resistência e contestação.

2.5 O CASO IMANE KHELIF: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA GLOBAL E INTERSECCIONALIDADE

O caso da boxeadora argelina Imane Khelif, durante os Jogos Olímpicos de Paris 2024, exemplifica de forma contundente como a “pedagogia da violência”, identificada por Rita Von Hunty (2020), opera no controle dos corpos femininos que desafiam os padrões patriarcais estabelecidos. A campanha internacional de difamação contra Khelif, uma atleta nascida e registrada como mulher na Argélia, revela como a violência simbólica funciona como dispositivo de disciplinamento quando mulheres não se adequam aos estereótipos de feminilidade impostos pelo patriarcado.

Como analisa Rita Von Hunty (2020), a perseguição a Khelif demonstra empiricamente que a violência machista não é sobre identidade de gênero, é sobre ter vagina; é sobre o que o patriarcado entende como corpo feminino. A atleta foi submetida a questionamentos sobre sua legitimidade para competir na categoria feminina, baseando-se exclusivamente em sua aparência física e performance superior, reproduzindo a mesma lógica que exclui meninas de modalidades “masculinas” nas aulas de educação física escolar.

O caso Khelif revela como a violência simbólica opera por meio da imposição de padrões estéticos e de performance que limitam a participação feminina no esporte. Quando uma mulher demonstra força, resistência ou habilidades consideradas “masculinas”, sua própria feminilidade é questionada, funcionando como mecanismo de controle que ensina a todas as outras mulheres os limites aceitáveis de sua performance.

A perseguição a Imane Khelif exemplifica como as opressões de gênero, raça e nacionalidade também se articulam de forma interseccional, ecoando a análise de que 61,8% das vítimas de feminicídio no Brasil são mulheres negras. Como mulher árabe, muçulmana e africana, Khelif enfrentou múltiplas camadas de discriminação que revelam como corpos femininos racializados são submetidos a escrutínio adicional quando desafiam as expectativas patriarcais.

O Comitê Olímpico da Argélia condenou veementemente a difamação e a perseguição contra Khelif, destacando como a propaganda infundada de meios de comunicação estrangeiros funcionou como estímulo ao disciplinamento corporal. A perseguição internacional a Khelif revela como as estruturas patriarcais operam de forma global, utilizando os meios de comunicação e as redes sociais para promover campanhas de difamação e intolerância, que impõem a outras mulheres os limites aceitáveis de sua participação no esporte e na vida pública.

A análise de Alexandra Kollontai sobre a dupla moral sexual e a visão do matrimônio e do amor como direito de propriedade sobre o outro/a encontra manifestação contemporânea na exigência de que corpos femininos se adequem a padrões específicos de feminilidade para serem considerados legítimos. A perseguição a Khelif confirma que essa propriedade patriarcal se estende ao controle sobre quem pode ou não ocupar espaços de competição esportiva.

Rosa Luxemburgo, ao identificar como a opressão das mulheres serve como mecanismo de divisão da classe trabalhadora, oferece uma lente analítica para compreender como a campanha contra Khelif funciona para dividir as mulheres entre aquelas que se conformam aos padrões patriarcais e aquelas que os desafiam. A violência simbólica contra a atleta serve como um “exemplo” para outras mulheres sobre os limites aceitáveis de sua performance e presença nos espaços públicos.

As análises dessas autoras marxistas revelam como a violência contra as mulheres não é um fenômeno novo, mas uma constante histórica que se adapta aos diferentes contextos sociais. O caso Khelif demonstra como essas estruturas de dominação se mantêm ativas na contemporaneidade, utilizando novos mecanismos tecnológicos e midiáticos para reproduzir antigas formas de controle.

A partir das contribuições de Nadezhda Krupskaya, que analisa como a educação e a formação das consciências reproduzem os padrões de dominação, evidencia-se como a cobertura midiática do caso Khelif funciona como um processo (des)educativo para a sociedade

sobre os limites da feminilidade aceitável. A transformação das relações de gênero que Krupskaya propunha, por meio da educação das novas gerações, encontra resistência na perpetuação de estereótipos que questionam a legitimidade de mulheres fortes no esporte.

Ao discutir a violência e as masculinidades hegemônicas no contexto esportivo, é fundamental destacar que o esporte foi utilizado como exemplo privilegiado para facilitar a compreensão das dinâmicas de poder e dominação presentes no ambiente escolar. Contudo, a Educação Física escolar transcende o universo esportivo, abrangendo uma ampla diversidade de manifestações da cultura corporal, como jogos, danças, ginástica, lutas, capoeira, entre outras práticas.

Essa pluralidade de conteúdos transforma a Educação Física em um espaço de construção de sentidos, diálogo e resistências, podendo ir muito além da simples reprodução de padrões competitivos ou excludentes. O reconhecimento da riqueza e da complexidade da cultura corporal amplia as possibilidades pedagógicas, promovendo práticas mais inclusivas, críticas e transformadoras, essenciais para romper com reducionismos e superar violências e desigualdades no ambiente escolar.

Como ressalta o Coletivo de Autores:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo (Coletivo de Autores, 1992, p. 41).

Portanto, o compromisso da Educação Física com a formação integral dos estudantes envolve a valorização da pluralidade de experiências corporais e culturais, ampliando o horizonte para práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade, promovendo a inclusão e a transformação radical das relações sociais existentes.

2.6 A “ESPOSA TROFÉU” E AS DIVISÕES INTERSECCIONAIS ENTRE AS MULHERES

O capitalismo patriarcal utiliza diferentes modelos de feminilidade para dividir as mulheres e intensificar sua exploração. Enquanto algumas poucas mulheres são elevadas à condição de “troféus”, a grande maioria das trabalhadoras é empurrada para condições cada vez

mais precárias de existência, sustentando tanto a reprodução da força de trabalho quanto a acumulação capitalista.

Alexandra Kollontai e Rosa Luxemburgo apresentam a liberdade como uma conquista diretamente vinculada à quebra dos princípios normatizados de família, sendo a subordinação silenciosa das mulheres uma estrutura primordial para o funcionamento e a manutenção do capitalismo. A família expressa-se como uma organização patriarcal que garante a reprodução da divisão sexual do trabalho e a preservação da propriedade privada, constituindo-se como um dos principais pilares da dominação feminina. Dessa forma, a luta das mulheres proletárias não pode se limitar à conquista de direitos dentro da ordem capitalista; ela precisa estar atrelada à transformação radical da sociedade.

Nadezhda Krupskaya complementa essa perspectiva ao analisar como a educação e a formação das consciências reproduzem os padrões de dominação. Para Krupskaya (1978), “a transformação das relações de gênero exige uma revolução cultural que questione os fundamentos ideológicos da subordinação feminina, especialmente através da educação das novas gerações” (Krupskaya, 1978, p. 156).

Nesse sentido, conforme pontua Bonfim (2013):

A superação da opressão da mulher só é possível após uma revolução social e, conseqüentemente, uma revolução sexual que fosse capaz de transformar os meios de produção e a riqueza produzida por eles, em propriedade social. Enquanto não eliminarmos a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do homem pelo homem e não superarmos essa tradição patriarcal familiar, não conseguiremos nos libertar dessa opressão, pois a família expressa-se em uma organização patriarcal, garantindo a reprodução da divisão sexual do trabalho e a manutenção da propriedade privada (Bonfim, 2013, p. 156).

Essa divisão de classe se efetiva de forma perversa: enquanto mulheres burguesas delegam tarefas domésticas a outras mulheres (geralmente negras e periféricas), as proletárias sustentam o capitalismo como força de trabalho explorada nas fábricas e como reprodutoras gratuitas de mão de obra no espaço privado. Ângela Davis (2016), em *Mulheres, Raça e Classe*, complementa: “A emancipação das mulheres brancas de classe média frequentemente se constrói sobre a exploração intensificada das trabalhadoras domésticas racializadas” (Davis, 2016, p. 89).

A análise de Davis (2016) sintetiza como as hierarquias de classe e raça dividem as mulheres e impedem o desenvolvimento de solidariedades efetivas. Esta divisão não é acidental,

mas estratégica para a manutenção do sistema capitalista-patriarcal, que se beneficia da fragmentação das lutas femininas. A identificação e a compreensão de que a opressão se manifesta de formas distintas entre diferentes grupos de mulheres (burguesas, proletárias, brancas, negras, cis e trans) evidenciam que a luta pela emancipação não pode ser realizada de maneira única, sendo urgente e necessário considerar a totalidade significativa das formas de opressão que compõe a estrutura societária vigente.

2.7 POR UMA PRÁXIS MARXISTA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

Este estudo estrutura-se como um início, um olhar atento, cuidadoso e consciente diante dos pensamentos de autoras tão significativas, não tendo a intenção de encerrar o debate, mas sim de instigar novos olhares sobre a temática. Nesse percurso, delimitamos nosso foco às questões relacionadas à emancipação da vida privada e social das mulheres, burguesas e proletárias, como elemento indissociável da luta de classes. Não fazemos isso por acreditarmos que essas duas categorias sejam capazes de representar e falar das e pelas diversas mulheres, mas sim como ponto de partida e ruptura com a ideia, amplamente defendida inclusive por setores da esquerda brasileira, de que as pautas das lutas feministas e das demais diversidades atrapalham a construção da luta de classes, promovendo uma hierarquização de pautas.

A superação da falsa dicotomia entre luta de classes e luta feminista exige uma compreensão dialética das opressões que reconheça suas especificidades sem subordiná-las a uma hierarquia artificial. Essa perspectiva encontra ressonância nas análises de Rosa Luxemburgo, que já identificava como a opressão das mulheres funciona como mecanismo de divisão da classe trabalhadora, e de Alexandra Kollontai, que demonstrava como a família patriarcal opera como célula básica de reprodução das relações capitalistas. Nadezhda Krupskaya, por sua vez, denunciava como a educação e a formação das consciências reproduzem os padrões de dominação, exigindo uma revolução cultural que questione os fundamentos ideológicos da subordinação.

A práxis marxista verdadeiramente inclusiva deve reconhecer que a emancipação das mulheres não é uma questão secundária ou derivada da luta anticapitalista, mas parte constitutiva da transformação revolucionária da sociedade. Como demonstram as análises de

Silvia Federici (2017) sobre a acumulação primitiva e a caça às bruxas, a subordinação das mulheres foi fundamental para o surgimento do capitalismo e continua sendo essencial para sua reprodução. Essa compreensão exige uma ruptura com visões economicistas que subordinam as lutas de gênero à luta de classes, reconhecendo que ambas são faces da mesma moeda: a luta contra um sistema estruturado sobre múltiplas formas de exploração e dominação. A revolução socialista, sob essa perspectiva, deve ser necessariamente feminista, antirracista e anticapitalista.

Somente por meio da articulação dialética entre essas dimensões será possível consolidar uma práxis marxista verdadeiramente inclusiva, que reconheça as especificidades das opressões sem subordiná-las a uma hierarquia de lutas. A constituição de uma sociedade emancipada exige que o projeto revolucionário integre, desde sua base, as demandas dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a educação e, especificamente, a educação física emergem como espaços fundamentais de contestação e transformação das estruturas patriarcais-capitalistas. A compreensão das categorias de gênero como construções históricas e sociais, a análise da violência de gênero como mecanismo de controle, o reconhecimento da divisão sexual do trabalho como pilar da dominação e a crítica aos modelos de feminilidade impostos pelo capitalismo patriarcal constituem elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

A análise do caso Khelif, articulada aos dados contemporâneos sobre violência de gênero e aos estudos sobre violência escolar, revela que a educação física escolar não é um espaço neutro, mas um campo de disputa fundamental na construção de subjetividades que podem tanto reproduzir quanto contestar as estruturas patriarcais-capitalistas que sustentam a violência contra as mulheres no Brasil e no mundo.

A educação física escolar tem ocupado, historicamente, um lugar marcado pela reprodução de relações de gênero excludentes, que atravessam tanto as práticas pedagógicas quanto a própria estrutura disciplinar. Essa determinação histórica manifesta-se na cristalização de estereótipos que consolidam papéis tradicionais para meninos e meninas, operando por meio do currículo explícito, mas sobretudo através do currículo oculto, entendido como o conjunto de valores, expectativas e normas silenciosas que orientam o comportamento de professores e estudantes sem serem formalmente estabelecidas.

Nas aulas de Educação Física, é comum a separação entre meninos e meninas, seguida da oferta de conteúdos e modalidades diferenciadas para cada grupo. “A Educação Física institui relações sobre sexo-gênero-sexualidade através de seus conteúdos. [...] Suas ‘verdades’ produzem marcas associadas ao gênero e à sexualidade em um processo cultural de marcação de diferenças” (Prado; Ribeiro, 2010, p.402).

Assim, atividades esportivas como futebol, lutas e jogos competitivos são associadas ao masculino, enquanto práticas corporais como ginástica, dança e exercícios de menor contato são preferencialmente destinadas às meninas. Isso ocorre porque a cultura institui formas de controle e governamentalidade dos sujeitos, reforçando binarismos que padronizam as experiências e limitam as possibilidades de expressão corporal e subjetiva de meninos e meninas. A produção de “corpos adequados” ou “inadequados” está profundamente imbricada em valores culturais, afastando-se de qualquer fundamento biológico. (Prado; Ribeiro, 2010). Isso se desdobra em um cenário de marginalização sistemática das meninas, que ocupam, com frequência, lugares secundários, seja pela baixa participação nas atividades competitivas, seja pelas expectativas diversas sobre habilidades e desempenho.

Uchoga e Altmann (2016, p.163) observam que “meninos e meninas lidavam de maneiras distintas com a aprendizagem de novos movimentos e conteúdos, arriscavam-se mais nas aprendizagens e demonstravam mais confiança nas próprias capacidades e habilidades corporais”. Mesmo quando incluídas formalmente nas atividades, as meninas muitas vezes permanecem à margem, sem envolvimento efetivo: “estar presente na atividade de aula não foi sinônimo de envolvimento, nem de participação igualitária [...] as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades” (Jaco *apud* Uchoga; Altmann, 2016, 163). Tais dinâmicas tendem a ser justificadas por discursos que atribuem competências e desejos segundo o gênero, fortalecendo nichos de normalidade ou anormalidade que servem como base para exclusões simbólicas e concretas (Prado; Ribeiro, 2010, p.403).

A abordagem da Educação Física no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) revela um potencial transformador ao desafiar práticas e concepções cristalizadas que historicamente marginalizaram a disciplina e seus sujeitos. No interior do MST, a Educação Física passa a ser compreendida não apenas como desenvolvimento corporal,

mas como experiência coletiva, integradora e emancipatória. O planejamento das aulas é construído de forma participativa, no qual:

Os alunos devem ser motivados no primeiro momento a conceituarem a Educação Física podendo discutir os conteúdos e objetivos propostos, organizando-se para buscar modos de execução das atividades a serem planejadas; no segundo momento, os incentivando à experiencição das atividades e apreensão do conhecimento; e no terceiro para conclusões, avaliação da aula e projetos para as aulas seguintes (Silva; Silva Júnior, 2008, p.7).

Esse movimento busca romper com o isolamento, a passividade e a repetição, trazendo a luta, o protagonismo e a diversidade para o centro da experiência escolar, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa de todas e todos, especialmente das populações historicamente excluídas do campo brasileiro.

A educação física, como espaço privilegiado de trabalho com o corpo e o movimento, oferece possibilidades únicas para a desconstrução e transformação de estereótipos de gênero e para a promoção de relações mais igualitárias. Por meio de práticas pedagógicas críticas, é possível transformar as quadras escolares em espaços de emancipação, onde meninos e meninas aprendem a valorizar a diversidade, a cooperação e o respeito mútuo. Portanto, é por meio da compreensão crítica dessas estruturas que se torna possível desenvolver estratégias educacionais que não apenas identifiquem os mecanismos de opressão, mas que desenvolvam, com força de história, as possibilidades de emancipação para meninas e mulheres, transformando a educação e a educação física em espaços de contestação e desconstrução das relações de opressão e dominação.

3 MASCULINIDADE E RECONSTRUÇÃO DE GÊNERO

Minha raiva está me matando
Sua expectativa em mim, está me matando
Homem não chora
Foda-se, eu tô chorando!
...Isso é um pedido de socorro.
(Baco Exu do Blues, 2017)

A presente reflexão tem como ponto de partida o grito poético e político contido nos versos de Baco Exu do Blues (2017), cuja ruptura simbólica com a masculinidade tradicional revela as contradições de um tipo de sujeito historicamente constituído para atender às necessidades do sistema capitalista. A canção é uma denúncia da violência estrutural que a masculinidade hegemônica impõe tanto às mulheres quanto aos próprios homens.

A sequência de versos “Minha raiva está me matando / Sua expectativa em mim, está me matando” explicita como a masculinidade patriarcal opera por meio de um sistema de expectativas sociais que produzem adoecimento psíquico. A raiva, emoção socialmente permitida e até incentivada nos homens, torna-se paradoxalmente destrutiva quando não encontra canais de elaboração crítica. As expectativas sociais sobre o “ser homem” funcionam como uma forma de controle que molda subjetividades adequando-as à reprodução das relações de dominação. Essas mesmas subjetividades são fonte de sofrimento psíquico.

A frase “Homem não chora” expressa mais do que uma norma cultural: ela sintetiza uma ideologia que reforça a dominação masculina e inibe a expressão emocional, moldando corpos e subjetividades úteis à manutenção das hierarquias de gênero e classe. Essa interdição emocional não é acidental, mas funcional ao sistema capitalista-patriarcal, que necessita de sujeitos masculinos capazes de exercer violência sem elaboração afetiva, seja no trabalho, na guerra ou nas relações domésticas.

Ao afirmar “Foda-se, eu tô chorando!”, o artista rompe simbolicamente com a rigidez dessa estrutura e denuncia o sofrimento psíquico silenciado entre homens, elemento que, como destaca Saffioti (2015), é parte integrante de um sistema que opera simultaneamente sobre homens e mulheres, naturalizando funções sociais desiguais. O sistema de sexo-gênero, em aliança com o capitalismo, impõe papéis sociais a homens e mulheres que contribuem para a manutenção da estrutura de dominação. Esta ruptura representa um ato de resistência, uma

recusa em reproduzir os padrões de masculinidade que exigem a negação da própria humanidade.

Na canção, o verso “isso é um pedido de socorro” assume dimensão política fundamental, denunciando os efeitos subjetivos da masculinidade hegemônica como produto histórico da divisão sexual do trabalho e da ideologia patriarcal. Este pedido de socorro não é individual, mas coletivo; não é psicológico, mas estrutural. Ele denuncia um sistema que produz simultaneamente algozes e vítimas, perpetradores e sofredores, mantendo todos prisioneiros de relações de dominação que impedem o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

3.1 ORIGENS HISTÓRICAS DAS ESTRUTURAS PATRIARCAIS

As estruturas patriarcais são historicamente resultantes de transformações profundas nas relações de produção, propriedade e organização familiar. A partir do materialismo histórico-dialético, compreende-se que o patriarcado não é algo natural, mas um processo sócio-histórico entrelaçado ao surgimento das sociedades de classes. Engels (2010) argumenta que a opressão das mulheres se consolida com a emergência da propriedade privada e do Estado, transformando sua subordinação em norma jurídica e fundamento da nova ordem social da civilização. O Código de Hamurabi, destacado por Engels (2010), evidencia a institucionalização da desigualdade ao estabelecer preceitos que inferiorizavam a mulher, restringiam seus direitos, sujeitavam-na à autoridade masculina e impunham severas sanções, equiparando-a à propriedade do marido.

Federici (2017) aprofunda essa análise ao mostrar como os primeiros códigos legais, como o próprio Código de Hamurabi, foram determinantes para o controle jurídico, social e simbólico dos corpos femininos. Normas desse tipo asseguravam legalmente ao homem o direito de punir, vender ou dispor da vida da mulher por adultério ou por "crimes" definidos pela ordem patriarcal, pavimentando o caminho para a constituição do Estado e da propriedade privada como fundamentos centrais do patriarcado institucionalizado.

Kollontai (1980) e Davis (2016) ressaltam que a dominação masculina e o patriarcado, desde a Antiguidade até o capitalismo, não são produtos naturais das superestruturas, mas processos historicamente reproduzidos pela divisão sexual do trabalho e pelo papel das mulheres na reprodução social. A subordinação feminina, codificada desde as primeiras leis

escritas, perpetua-se na cultura, no direito e nas práticas institucionais, inclusive em legislações modernas que seguem reforçando o controle estatal sobre o corpo das mulheres.

Haug (2019) afirma que o patriarcado, longe de ser estático, recria formas de dominação conforme a dinâmica da luta de classes e das transformações sociais, atualizando-se frente às instituições contemporâneas. Mesmo forjado em contextos históricos remotos, o patriarcado manifesta sua dominação sistemática na contemporaneidade por meio de estratégias jurídicas, como exemplifica o Projeto de Lei n.º 1904/2024, conhecido como “PL do Estupro”³. Esse projeto, atualmente em tramitação no Brasil, prevê pena de 6 a 20 anos de reclusão para mulheres que realizarem aborto após 22 semanas de gestação, inclusive em casos de gravidez resultante de estupro, igualando a punição à do homicídio qualificado. Por esse dispositivo, a vítima pode receber punição mais severa do que a do próprio estuprador, cuja pena mínima para estupro simples é de 6 anos e pode ser reduzida em determinados contextos judiciais. Assim, tal legislação ilustra como o controle estatal do corpo feminino e a desigualdade penal são atualizações contemporâneas da lógica patriarcal criticada por marxistas e feministas materialistas.

Essa perpetuação normativa da dominação masculina comprova, na prática, a tese marxista de que a opressão de gênero e o patriarcado são histórica e politicamente produzidos, recriando barreiras à emancipação feminina mesmo após séculos de luta. Compreender essas origens históricas nos permite desnaturalizar as estruturas de dominação masculina contemporâneas, revelando que as formas de “ser homem” são construções sociais específicas, passíveis de transformação por meio da práxis consciente. Como destaca Saffioti (2015, p. 106): “O patriarcado é uma relação de dominação e exploração das mulheres, cujo vetor vai do masculino para o feminino”.

A evolução das formas familiares é um processo fundamental para a compreensão da transição das sociedades comunais para as patriarcais. Nos primórdios da organização social, em contextos nômades e comunais, a descendência era geralmente atribuída pelas linhas maternas, o que caracterizava estruturas matrilineares. No período da chamada família sindiásmica, como descrita por Engels (2010), a mulher ocupava uma posição de maior respeito

³ Informação de domínio público sobre o PL n.º 1904/2024, publicada pelo *site* oficial da Câmara dos Deputados. disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2434493>. Acesso em 29, jul.2025.

e centralidade nas relações familiares. Talvez esse tenha sido um dos poucos momentos históricos em que as mulheres exerceram uma autoridade relativa superior à dos homens nas esferas doméstica e sociais. Contudo, é importante compreender que essas estruturas não eram matriarcais no sentido de dominação feminina, mas sim expressões de organizações sociais baseadas em princípios diferentes dos que posteriormente seriam consolidados pelo patriarcado.

Com a transição do nomadismo para o sedentarismo, intensificada pela revolução agrícola, as populações passaram a reconhecer a participação masculina na reprodução biológica, o que desencadeou transformações profundas na organização social. Essa transição, contudo, não deve ser compreendida como um processo “natural” ou “evolutivo”, mas como resultado de mudanças nas relações de produção e de propriedade. Como demonstra Engels (2010), a monogamia não foi, de modo algum, fruto do amor sexual individual, com o qual nada tinha a ver, já que os casamentos continuavam sendo por conveniência. Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas em condições econômicas.

A consolidação do patriarcado reorganizou a sociedade, destinando às mulheres posições subordinadas na divisão social do trabalho e institucionalizando a dominação masculina como forma de garantir a transmissão hereditária da propriedade. Nesse contexto, a exigência de fidelidade sexual por parte das mulheres surgiu como mecanismo de controle da linhagem e da herança, ao mesmo tempo em que restringia as mulheres ao espaço doméstico, atribuindo-lhes habilidades e responsabilidades específicas para esses espaços. Esse processo marca a passagem de formas comunitárias de organização familiar para a estrutura patriarcal, fundando historicamente a desigualdade entre os gêneros.

3.2 ANÁLISE MATERIALISTA: PATRIARCADO *VERSUS* MACHISMO

Partindo do materialismo histórico-dialético como método, compreendemos que as estruturas patriarcais e machistas não são fenômenos naturais ou imutáveis, mas processos históricos que se desenvolvem em relação dialética com as condições materiais de produção e reprodução da vida social. Como observa Haug (2018, p. 2), “as relações de gênero são relações de produção, não uma adição a elas. Todas as práticas, normas, valores, autoridades, instituições, idioma, cultura, etc., estão codificadas nas relações de gênero”.

Patriarcado refere-se a um sistema social baseado em uma cultura, estruturas e relações que favorecem os homens, especialmente o homem branco, cisgênero e heterossexual. É um sistema que ordena as relações sociais, políticas, econômicas e até mesmo simbólicas, tendo como base o homem como aquele que detém o exercício do poder, a autoridade moral e o controle dos valores e sentidos.

A distinção entre patriarcado e machismo não é meramente terminológica, mas revela diferentes níveis de análise da dominação masculina. O patriarcado constitui a estrutura sistêmica, enquanto o machismo representa suas manifestações cotidianas. Esta compreensão é crucial para desenvolver estratégias de transformação que não se limitem a mudanças comportamentais individuais, mas questionem as bases estruturais da dominação. Como observa Motta (2020, p. 149):

O importante é compreender o movimento histórico que permite desvendar como alguns aspectos das diferenças existentes entre as pessoas - que podem estar inscritas no campo do natural, como o sexo, a cor da pele, os desejos, o corpo de uma maneira geral - se transformaram em desigualdades sociais.

O machismo, por sua vez, representa o modo de produção social que fortalece a dominação do homem sobre a mulher, manifestando-se através de comportamentos, ações e falas firmados em discriminações e preconceitos advindos de estereótipos atribuídos a um sexo, por domínio de suas características biológicas. Drumont (1980, p. 82) oferece uma definição materialista do machismo como um “sistema de representações-dominância que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados”.

3.3 VIOLÊNCIA SEXUAL E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Os dados do Disque 180 revelam que 85% das denúncias de violência doméstica são cometidas por parceiros ou ex-parceiros íntimos, demonstrando que a violência masculina é estruturalmente organizada dentro das relações afetivas. A cada hora, quatro mulheres são agredidas fisicamente no país, totalizando mais de 35 mil casos de lesão corporal dolosa registrados anualmente.

Particularmente grave é a questão da violência sexual perpetrada por homens contra crianças e adolescentes no ambiente familiar. Segundo dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), cerca de 70% dos casos de estupro registrados no Brasil são cometidos por familiares ou conhecidos das vítimas. Entre as vítimas de estupro, 53,8% são meninas de até 13 anos de idade, revelando como a masculinidade hegemônica se manifesta através da violência sexual contra as mais vulneráveis.

O crime de estupro de vulnerável (menores de 14 anos) representa 58,8% de todos os casos de estupro registrados no país, sendo que 96,3% dos agressores são homens. Entre estes, 68,2% são familiares próximos (pais, padrastos, tios, avôs) ou conhecidos da família. Estes dados revelam como a construção da masculinidade patriarcal naturaliza o controle violento sobre os corpos femininos desde a infância.

A violência sexual perpetrada no ambiente familiar produz consequências devastadoras na formação da subjetividade das crianças vítimas, comprometendo fundamentalmente seu desenvolvimento psíquico e social. Como observa Saffioti (2015, p. 78): “A violência sexual contra crianças representa uma das formas mais perversas de exercício do poder patriarcal, pois atinge seres humanos em formação, moldando suas subjetividades através do terror e da dominação”.

Esta violência não apenas viola fisicamente as crianças, mas destrói as bases fundamentais de sua constituição como sujeitos. A instância familiar, que deveria ser espaço de proteção e cuidado, transforma-se em território de terror e dominação, produzindo efeitos duradouros na capacidade dessas crianças de estabelecerem relações saudáveis consigo mesmas e com os outros.

3.4 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE CONTEMPORÂNEA

As funções e papéis de cada gênero não se dão de forma natural; constituem uma determinação criada socialmente e diretamente ligada às estruturas de classe. A delimitação dos papéis de gênero na sociedade capitalista constrói estruturas de violência que afetam tanto homens como mulheres. A construção social da masculinidade opera de forma similar à organização curricular segregada que observamos na educação: oferecendo aos homens da

classe trabalhadora uma identidade “adequada” à reprodução das relações de dominação, mesmo quando eles próprios são explorados pelo sistema capitalista.

Esta contradição revela a necessidade de uma análise interseccional que compreenda como gênero, classe e raça se articulam na construção de diferentes masculinidades. Como argumenta Biroli (2018, p. 11):

O patriarcado é um complexo heterogêneo, mas estruturado, de padrões que implicam desvantagens para as mulheres e permitem aos homens dispor do corpo, do tempo, da energia de trabalho e da energia criativa destas. É ativado de forma concreta, nas instituições e nas relações cotidianas.

O estereótipo do que significa “ser homem” envolve, em nossa sociedade, uma obrigatoriedade de rigidez, insensibilidade, agressividade, demonstração de virilidade, entre outros elementos, incluindo a posse sobre a mulher e os filhos, configurando uma estrutura de servidão e propriedade. Delegando às mulheres características como sensibilidade, castidade, submissão, domesticação, responsabilidade por “só” criar os filhos, estrutura-se o entendimento de que esses elementos, ditos femininos, são insignificantes e não devem se manifestar na masculinidade.

3.5 A VALIDAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA SEXUAL: O CASO DANIEL ALVES

A análise do caso Daniel Alves⁴ permite aprofundar a compreensão sobre os mecanismos de validação social da violência sexual e suas implicações no imaginário coletivo brasileiro. O episódio evidencia como a masculinidade hegemônica, sustentada por estruturas patriarcais e capitalistas, se manifesta não apenas nas práticas individuais de violência, mas também na construção discursiva que protege homens acusados e criminaliza mulheres denunciadas. O caso atua como um “currículo oculto” da masculinidade hegemônica, ensinando à sociedade quais comportamentos são toleráveis e quais mulheres são dignas de proteção. O apoio social a Daniel Alves não foi um fenômeno espontâneo, mas resultado de um

⁴ LACOMBE, Mille (UOL Esporte). **Daniel Alves foi colocado em liberdade porque ele é rico, Milly Lacombe comenta decisão da Justiça.** YouTube, postagem em 20 mar. 2024. 9min21s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T13c7xwSUac>. Acesso em: 11 jul. 2025.

processo educativo informal que ensina aos homens que a violência é um direito e às mulheres que a denúncia é um risco.

Lacombe (2024), ao examinar a repercussão do caso, evidencia que a sociedade opera um sofisticado sistema de proteção ao agressor masculino, especialmente quando este ocupa posição de prestígio. Segundo a autora: “Quando um homem rico e famoso é acusado de violência sexual, imediatamente se ativa um arsenal discursivo que transforma a vítima em bruxa sedutora e o agressor em homem de família injustiçado”.

A análise de Lacombe (2024) destaca a evocação contemporânea da figura da bruxa, profundamente enraizada na tradição ocidental e resgatada por Silvia Federici em *Calibã e a Bruxa*. A autora italiana demonstra que, historicamente, a caça às bruxas foi um processo central na transição ao capitalismo, que visava quebrar a resistência das mulheres à nova ordem patriarcal-capitalista. No contexto atual, a mulher que denuncia violência sexual é frequentemente retratada como “mulher má”, “interesseira” ou “destruidora de lares”, reeditando o arquétipo da bruxa sedutora e perigosa. A persistência da figura da “bruxa” no imaginário contemporâneo evidencia como estruturas arcaicas de dominação se adaptam aos contextos modernos.

3.6 VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DO CAPITAL E NOVAS PROPOSTAS DE MASCULINIDADE

Rosa Luxemburgo oferece elementos fundamentais para compreender como a violência masculina se articula com a violência estrutural do sistema capitalista. A teórica marxista denuncia que a dominação patriarcal não pode ser dissociada dos mecanismos de acumulação capitalista. Em *A Acumulação do Capital*, Luxemburgo (1970, p. 89) demonstra que o capital “não conhece outra solução que não a da violência, um método constante da acumulação capitalista no processo histórico, não apenas por ocasião de sua gênese, mas até mesmo hoje”. Portanto, a masculinidade hegemônica, baseada na dominação e violência, funciona como mecanismo de sustentação das relações capitalistas de produção.

Kollontai (2007) desenvolve uma crítica profunda à masculinidade patriarcal através de sua análise sobre a moral sexual burguesa. A revolucionária soviética compreende que o desenvolvimento da masculinidade está intrinsecamente ligado à ideia de propriedade sobre a

mulher e os filhos. A proposta de Kollontai (2007) sobre amor-camaradagem representa uma alternativa revolucionária não apenas às relações amorosas, mas à própria constituição da masculinidade.

Em *A Nova Mulher e a Moral Sexual*, Kollontai (2007) pontua que a família monogâmica emergiu como instrumento de controle patrimonial e reprodutivo, no qual “o surgimento do casamento tinha como objetivo assegurar que os homens tivessem certeza de que os filhos frutos do casamento eram exclusivamente seus e que a sua riqueza surgiria através da herança” (Kollontai, 2007, p. 45).

Kollontai (2007) propõe o conceito de amor-camaradagem como alternativa revolucionária às relações patriarcais. Este modelo pressupõe relações baseadas na solidariedade, igualdade e respeito mútuo: “o respeito pela personalidade do outro irá se desenvolver e aumentar, assim como a arte de contar com os direitos dos outros será aperfeiçoada” (Kollontai, 2007, p. 78).

Krupskaya (2017) oferece contribuições essenciais para a reconstrução da masculinidade por meio de sua proposta de educação socialista. A educadora soviética compreende que a transformação das relações de gênero deve começar na formação das crianças, questionando fundamentalmente a naturalização dos papéis patriarcais. Em *A Construção da Pedagogia Socialista*, Krupskaya (2017, p. 61) defende que “não se deve apropriar a educação e o ensino de acordo com o sexo”.

Haug (2015) desenvolve a Teoria das Quatro-em-Uma como alternativa concreta à divisão sexual tradicional do trabalho que sustenta a masculinidade hegemônica. Essa teoria propõe que cada pessoa deveria dedicar quatro horas diárias ao trabalho assalariado, ao trabalho reprodutivo, ao desenvolvimento pessoal e à participação política.

3.7 EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA E TRANSFORMAÇÃO DAS MASCULINIDADES

A análise histórica da experiência soviética oferece elementos para analisar as contradições e limitações dos processos de transformação das relações de gênero, mesmo em contextos revolucionários. Goldman (2014) desenvolve uma perspectiva materialista histórica que revela como as estruturas patriarcais mantiveram-se resistentes durante os primeiros anos da Revolução Russa, demonstrando que a emancipação feminina e a reconstrução da

masculinidade exigem esforços conscientes que transcendam as transformações políticas e econômicas. A experiência soviética revela uma contradição fundamental: ainda que tenha questionado as bases do capitalismo, o processo revolucionário não conseguiu romper, de imediato, com as estruturas patriarcais profundamente enraizadas. Goldman (2014, p. 187) demonstra que: “A resistência masculina às mudanças nas relações de gênero revelou como as estruturas patriarcais estavam profundamente enraizadas, mesmo entre os revolucionários”.

A experiência soviética demonstrou categoricamente que a transformação legal não é suficiente para a emancipação feminina. Embora o governo bolchevique tenha implementado legislações progressistas sobre os direitos das mulheres, divórcio e aborto, Goldman (2014, p. 234) argumenta de forma contundente: “A experiência soviética demonstrou que a transformação legal não é suficiente para a emancipação feminina. É necessário um processo de transformação das mentalidades e práticas cotidianas que questione as bases materiais e simbólicas da dominação patriarcal.”

3.8 POR UMA MASCULINIDADE EMANCIPADORA: SÍNTESE TRANSFORMADORA

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a reconstrução da masculinidade constitui uma tarefa histórica fundamental que transcende questões meramente comportamentais ou culturais, configurando-se como um projeto político integral de transformação das relações sociais de produção e reprodução da vida. A masculinidade hegemônica, sustentada pela tríade capitalismo-patriarcado-colonialidade, não apenas perpetua a opressão sistemática das mulheres, mas também aprisiona os próprios homens em estruturas de dominação que impedem o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas.

Os dados alarmantes apresentados (4.519 feminicídios anuais, 85% da violência doméstica perpetrada por parceiros íntimos, 96,3% dos agressores sexuais sendo homens) não constituem meras estatísticas, mas evidenciam o funcionamento concreto de um sistema de dominação que opera através da construção de masculinidades baseadas na violência, apropriação e controle.

A contribuição das teóricas marxistas-feministas demonstra que a reconstrução da masculinidade deve articular simultaneamente a crítica ao capitalismo, ao patriarcado e à colonialidade. O conceito de amor-camaradagem de Kollontai (2007) oferece uma alternativa

revolucionária às relações baseadas na propriedade e dominação. A Teoria das Quatro-em-Uma de Haug (2015) propõe um modelo concreto para superar a divisão sexual do trabalho. A análise de Segato sobre o mandato masculino colonial revela as raízes históricas da violência de gênero no contexto brasileiro. A experiência soviética, analisada por Goldman (2014), demonstra que, mesmo em contextos revolucionários, a transformação das relações de gênero enfrenta resistências profundas, revelando que a reconstrução das relações de gênero requer uma transformação cultural profunda que inclua necessariamente a reconstrução da masculinidade.

A reconstrução da masculinidade emerge, portanto, como condição necessária para a emancipação humana integral. Não se trata de "incluir" os homens na luta feminista, mas de compreender que a superação das estruturas de dominação patriarcal exige a participação ativa dos homens na desconstrução e superação dos privilégios que os beneficiam materialmente. Somente por meio da reconstrução integral, que articule a transformação das estruturas econômicas, políticas, educacionais, culturais e simbólicas, será possível interromper o ciclo de violência que resulta em milhares de mortes anuais e constituir relações sociais baseadas na solidariedade e igualdade.

A masculinidade emancipadora não é utopia, mas um projeto político concreto que exige organização, luta e transformação radical da sociedade. A reconstrução da masculinidade é, em última instância, a reconstrução da própria humanidade em bases igualitárias, justas e emancipatórias.

4 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA EMANCIPATÓRIA

A partir da análise desenvolvida no capítulo anterior sobre a necessidade de reconstrução das masculinidades e superação das estruturas patriarcais, torna-se fundamental examinar como essas transformações podem ser operacionalizadas no contexto educacional. A escola emerge como território privilegiado onde se materializam as contradições entre a reprodução e a transformação das relações de gênero, constituindo-se simultaneamente como espaço de perpetuação da dominação patriarcal e como possibilidade concreta de construção de práticas emancipatórias.

A Educação Física escolar, como disciplina que trabalha diretamente com o corpo em movimento, revela-se um campo estratégico para a implementação dos princípios teóricos desenvolvidos pelas pensadoras marxistas-feministas estudadas. É nesse espaço que se manifestam, de forma mais evidente, as contradições entre a reprodução dos padrões de masculinidade hegemônica e a construção de alternativas pedagógicas fundamentadas no amor-camaradagem de Kollontai, na práxis emancipatória de Luxemburgo e na educação não segregada de Krupskaya.

4.1 ESCOLA, DISPUTA E EMANCIPAÇÃO

A escola ocupa papel central na construção dos caminhos para a transformação social, constituindo-se como espaço de disputa, reprodução e potencial emancipação. Enquanto instituição responsável pela educação formal, ela não está isolada das dinâmicas sociais e políticas, refletindo e reproduzindo interesses da classe dominante e atuando como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985). Nesse contexto, a educação escolar frequentemente direciona-se à formação de mão de obra qualificada, priorizando habilidades técnicas e reforçando a lógica mercadológica, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora (Bourdieu, 1998).

No entanto, a escola carrega em si um potencial transformador. Quando orientada por uma perspectiva crítica, pode romper com o conformismo e promover a consciência crítica dos sujeitos sobre sua realidade social. Como afirma Paulo Freire, “a educação é um ato político,

nunca neutro” (Freire, 1987, p. 45), e seu objetivo deve ser formar cidadãos autônomos, capazes de intervir criticamente na sociedade. Adorno reforça que “a emancipação só se concretiza quando a educação se orienta para a contestação e resistência, formando sujeitos autônomos e críticos” (Adorno, 1995, p. 120).

4.2 FUNÇÕES SOCIAIS AMPLIADAS DA EDUCAÇÃO

A educação vai além da simples transmissão de conteúdos ou da preparação para o mercado de trabalho. Suas funções sociais ampliadas incluem:

- Formação de cidadania e consciência crítica: A escola contribui para o desenvolvimento da consciência política e social dos indivíduos, estimulando o pensamento crítico, a reflexão sobre direitos e deveres e a participação democrática (Freire, 1987, p. 72).
- Promoção da igualdade e justiça social: Ao proporcionar acesso ao conhecimento, a educação pode atuar como instrumento de redução das desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais, ainda que enfrente limites impostos pelas estruturas sociais (Bourdieu, 1998, p. 43).
- Socialização e formação de valores: A escola é um espaço de socialização, onde se aprendem valores éticos, morais e culturais, essenciais para a convivência e o respeito à diversidade (Krupskaya, 1981, p. 117).
- Desenvolvimento de habilidades para a vida: Além das competências cognitivas, a educação promove habilidades socioemocionais, de comunicação, de resolução de conflitos e de trabalho em equipe, fundamentais para a inserção social e profissional (Coletivo de autores, 1992, p. 21).
- Promoção da saúde e bem-estar: A escola pode atuar na promoção da saúde física e mental, no cuidado com o meio ambiente e na prevenção de situações de risco (Kollontai, 1982, p. 89).
- Emancipação e autonomia dos sujeitos: Inspirada por pensadoras feministas e pela pedagogia crítica, a educação pode contribuir para a emancipação de grupos historicamente oprimidos, promovendo autonomia e protagonismo social (Luxemburgo, 2011, p. 56).

4.3 LIMITES DO PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Apesar de seu potencial, a educação não possui, por si só, o poder total de revolucionar o modo de produção da sociedade. A escola está inserida em um contexto social, político e econômico determinado por relações de poder, interesses de classe e estruturas históricas que limitam a ação da educação e da escola. Assim, frequentemente, reproduz desigualdades sociais, legitimando diferenças de classe, gênero e raça por meio de práticas curriculares e pedagógicas que refletem os interesses da classe dominante (Bourdieu, 1998). Como aparelho ideológico do Estado, contribui para a manutenção da ordem vigente e para a naturalização das hierarquias sociais (Althusser, 1985).

Mudanças profundas dependem de transformações nas estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade, pois “a escola sozinha não pode superar as contradições do capitalismo, do patriarcado ou do racismo estrutural” (Freire, 1987, p. 103). Além disso, a educação verdadeiramente emancipatória depende da articulação com políticas públicas, participação da comunidade, envolvimento das famílias e mudanças nas condições materiais de vida da população (Freire, 1987, p. 99).

4.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E CONTRADIÇÃO

A compreensão da escola como espaço de transformação exige uma análise dialética: ela reproduz relações de dominação, mas também carrega potencialidades emancipatórias. Essa contradição constitui o campo de disputa entre projetos educacionais antagônicos, refletindo interesses de diferentes classes sociais. Por meio do currículo, das práticas pedagógicas e da organização institucional, tende a naturalizar desigualdades de classe, gênero e raça, ensinando padrões de comportamento e valores que servem à manutenção da ordem vigente (Bourdieu, 1998).

Contudo, a escola não é um espaço homogêneo ou monolítico. Ela é atravessada por contradições internas e pressões externas, sendo constantemente tensionada por diferentes sujeitos e movimentos sociais. Professores, estudantes, famílias e gestores disputam o sentido e o projeto da educação, ora reforçando, ora questionando a lógica dominante. “A educação

democrática exige participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, em um processo permanente de diálogo e construção coletiva” (Freire, 1987, p. 69).

A análise dialética da escola evidencia que as relações de dominação não se limitam à dimensão de classe, mas se entrelaçam com dinâmicas de gênero e raça. O currículo oculto, as práticas disciplinares e as interações cotidianas frequentemente reproduzem padrões patriarcais e racistas, reforçando a masculinidade hegemônica e silenciando vozes dissidentes. Ao mesmo tempo, a escola pode ser espaço de denúncia, reflexão e enfrentamento dessas opressões, especialmente quando incorpora estudos de gênero, debates sobre masculinidades e ações afirmativas que promovam a igualdade e o respeito à diversidade.

A contradição fundamental da escola reside na disputa entre projetos educacionais antagônicos: 1) Projeto reprodutor: visa adaptar os sujeitos à ordem existente, formando mão de obra disciplinada, acrítica e submissa, legitimando as desigualdades e naturalizando as hierarquias sociais (Bourdieu, 1998), e 2) Projeto emancipador: busca formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de compreender as estruturas de dominação e de agir coletivamente para transformá-las (Freire, 1987).

A dialética da escola como espaço de disputa e contradição aponta para sua potência enquanto local de possibilidade. “A cada nova geração de estudantes e educadores, abrem-se brechas para a contestação, a criação e a resistência” (Hooks, 2017, p. 13). A promoção de debates, a inclusão de estudos de gênero e a valorização de experiências plurais são exemplos de práticas que tensionam o cotidiano escolar e ampliam seu potencial emancipador.

Em síntese, a escola é palco de lutas contínuas entre forças conservadoras e progressistas, entre reprodução e transformação. Reconhecer e potencializar as contradições é fundamental para que a educação se afirme como uma possibilidade de emancipação e justiça social, sem perder de vista os limites impostos pelas estruturas sociais.

4.5 A ESCOLA COMO REPRODUTORA DAS ESTRUTURAS PATRIARCAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

A escola, frequentemente, opera como instituição fundamental na naturalização das diferenças de gênero e na reprodução das estruturas patriarcais. A partir das contribuições de Krupskaya sobre educação socialista, compreendemos que a escola perpetua a dominação

masculina desde a infância, funcionando como uma “fábrica de masculinidades” que produz subjetividades adequadas à reprodução das relações patriarcais.

A segregação de gênero no ambiente escolar não é acidental, mas funcional à manutenção de uma divisão sexual do trabalho que beneficia o sistema capitalista-patriarcal. Desde a educação infantil, meninos e meninas são direcionados para atividades diferentes, reforçando a ideia de que existem “coisas de menino” e “coisas de menina” (Altmann, 2015). Como observa Krupskaya (2017, p. 88): “Não se deve apropriar a educação e o ensino de acordo com o sexo”. Esta proposta questiona fundamentalmente a naturalização dos papéis patriarcais.

4.5.1 Contradições da Educação Física Escolar

A educação física escolar apresenta contradições fundamentais que devem ser analisadas tanto em seu papel reprodutor quanto em seu potencial emancipatório. As relações de gênero permeiam todo o cotidiano escolar, manifestando-se “seja dentro da sala de aula, dentro da sala de professores, da cozinha ou da secretaria, seja no conteúdo escolhido, na forma de dar aula ou nos educandos envolvidos” (Altmann, 2015, p. 45).

Como reprodutora das estruturas patriarcais, a educação física opera por meio de mecanismos específicos: a separação por sexo nas atividades esportivas, a dominação masculina dos espaços esportivos (especialmente quadras), e a naturalização da agressividade masculina como “competitividade saudável”. Estes constituem mecanismos concretos de reprodução da masculinidade hegemônica. Como revelam os estudos de Altmann (2015, p. 67): “Os meninos se impõem pela força a não ser que exista cronograma para utilizar as quadras ou uma forma de organizar as atividades, mas geralmente quem tem preferência nas atividades são os meninos, as meninas vão ficando cada vez mais paradas”.

Como potencial emancipatório, seguindo as propostas de Krupskaya sobre educação não segregada por sexo, a educação física pode ser transformada em espaço de desconstrução e transformação dos papéis de gênero. O conceito de auto-organização desenvolvido por Krupskaya (2017, p. 156) é fundamental: “As crianças aprendem a encontrar formas de ação conjuntas, as quais devem refletir na vida comum e no trabalho coletivo da comunidade escolar”, desenvolvendo capacidades de cooperação e solidariedade que se opõem aos modelos competitivos e dominadores da masculinidade hegemônica.

4.6 PARADIGMAS CRÍTICO-FEMINISTAS: KOLLONTAI, KRUPSKAYA, LUXEMBURGO E BELL HOOKS

Alexandra Kollontai e Nadezhda Krupskaya, protagonistas da Revolução Russa, defendem uma educação que ultrapassa o tecnicismo e a adaptação ao mercado, orientando-se para a formação integral, coletiva e emancipadora. Kollontai afirma que “a luta pela emancipação feminina está intrinsecamente ligada à transformação das estruturas sociais e educacionais” (Kollontai, 1982, p. 14). Krupskaya (1981) enfatiza a centralidade do trabalho e da coletividade, defendendo que o ensino deve articular ciência, arte, trabalho e vida social, formando sujeitos críticos e ativos na transformação da sociedade.

Rosa Luxemburgo amplia a compreensão da educação como instrumento de emancipação coletiva e formação política das massas. Para ela, a escola deve ser espaço de desenvolvimento da consciência crítica e do protagonismo dos trabalhadores, condição indispensável para a transformação revolucionária (Luxemburgo, 2011, p. 56). Hooks (2017) propõe uma pedagogia engajada, centrada no diálogo, na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados.

Para Hooks, “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um local de possibilidade” (Hooks, 2017, p. 13). A autora defende que a educação deve ser um ato de transgressão, capaz de romper com as estruturas de opressão e criar espaços de liberdade, criatividade e solidariedade.

4.7 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

A Educação Física, tradicionalmente marcada por práticas segregadoras de gênero, pode se apropriar dos referenciais críticos e feministas para se constituir como instrumento de emancipação feminina e transformação social. Ao questionar a divisão sexual do trabalho, a naturalização das violências simbólicas e físicas e o adoecimento psíquico de estudantes submetidos a padrões normativos, a Educação Física pode promover práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a solidariedade e a participação democrática.

Inspirados nas contribuições de Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya, defendemos que a Educação Física deve incorporar uma perspectiva feminista socialista, compreendendo a opressão de gênero como indissociável da exploração de classe (Kollontai, 1977). Práticas pedagógicas emancipatórias incluem:

- Questionamento da divisão sexual do trabalho e das diversidades da cultura corporal. Isso envolve superar a ideia naturalizada de que certas manifestações da cultura corporal são “masculinas” ou “femininas”, desvelando seu caráter histórico e ideológico (Goellner, 2003).
- Promoção da autonomia corporal das mulheres: Combater a objetificação e mercantilização do corpo feminino, valorizando a corporeidade feminina em sua integralidade (Federici, 2017).
- Fortalecimento da consciência coletiva: Demonstrar como a opressão de gênero está intrinsecamente ligada à exploração de classe, promovendo uma compreensão das relações sociais em sua totalidade significativa (Luxemburgo, 1974).
- Desenvolvimento da autonomia intelectual: Garantir o acesso das meninas a todos os campos do conhecimento, especialmente aqueles historicamente masculinizados (Haraway 1995).
- Pedagogia da sororidade e coletividade: Fomentar alianças e redes de apoio entre mulheres, promovendo a sororidade como dimensão ética, política e prática do feminismo (Lagarde, 2012).
- Desconstrução e transformação da masculinidade hegemônica: Implementar pedagogias críticas que permitam aos meninos reconhecer privilégios, desenvolver inteligência emocional e assumir responsabilidade social (Connell, 2005; Kimmel, 2013; Hooks, 2004).

Círculos de reflexão, educação para o cuidado e apresentação de modelos alternativos de masculinidade e feminilidade são exemplos de práticas que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar, tornando a Educação Física um espaço privilegiado para a constituição de novas subjetividades e relações sociais.

4.8 A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A metodologia crítico-superadora, desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992), oferece um referencial teórico-metodológico consistente para uma Educação Física transformadora. Esta abordagem fundamenta-se em alguns princípios fundamentais:

- **Historicidade:** O conhecimento da cultura corporal deve ser tratado em sua dimensão histórica, revelando as condições sociais que determinaram sua produção e transformação ao longo do tempo;
- **Totalidade:** Os conteúdos da Educação Física devem ser compreendidos em suas múltiplas determinações, evitando fragmentações que impeçam uma visão de conjunto da realidade social;
- **Contradição:** É preciso revelar as contradições presentes na cultura corporal, evidenciando como elas podem tanto reproduzir quanto contestar as relações de dominação existentes;
- **Provisoriedade:** O conhecimento deve ser tratado como provisório e em constante transformação, estimulando uma postura crítica e investigativa nos educandos.

Como afirmam os autores, “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1992, p. 50).

4.8.1 Formação Docente Continuada

Implementar programas de formação continuada para educadores/as que abordem: Teorias feministas e estudos de gênero; pedagogias críticas e emancipatórias; estratégias para identificar e combater o sexismo na escola; e metodologias para promover a equidade de gênero.

4.8.2 Participação Familiar e Comunitária

Desenvolver estratégias para envolver famílias e comunidade na transformação das relações de gênero, reconhecendo que a escola não pode atuar isoladamente. Isto inclui: Oficinas para pais e mães sobre educação não-sexista; parcerias com movimentos sociais feministas; e ações comunitárias de combate à violência de gênero

4.8.3 A Escola como Território de Luta

A compreensão da escola como espaço de luta implica em reconhecer que ela não é um espaço neutro, mas um campo de disputa hegemônica na qual diferentes projetos educacionais se confrontam. Como observa Dermeval Saviani (2008), a escola pode tanto servir aos interesses dominantes quanto aos interesses dos dominados, dependendo de como se organiza e de que perspectiva pedagógica é adotada.

Compreende-se que a escola não pode se limitar a ser um instrumento de adaptação ao sistema capitalista. Ela deve ser um território de luta, na qual a classe trabalhadora, sobretudo as mulheres, possam desenvolver possibilidades para sua libertação. Esta perspectiva exige uma pedagogia da práxis que articule teoria e prática, reflexão e ação, individual e coletivo.

Se, por um lado, a educação reproduz a ideologia dominante por meio de seus currículos ocultos e explícitos, por outro, ela também pode ser um espaço de resistência e construção de alternativas. Como argumenta Giroux (1997), os educadores podem atuar como intelectuais transformadores, capazes de desenvolver uma pedagogia crítica que desafie as relações de poder existentes.

4.8.4 A Formação de Sujeitos Transformadores

A Educação Física crítica, alinhada ao pensamento de Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya, tem o potencial de ser uma aliada fundamental nesse processo de formação de sujeitos transformadores. A partir da desnaturalização das opressões e da promoção de uma consciência crítica sobre as relações de gênero e classe, esta disciplina pode contribuir para a formação de mulheres e homens críticos e comprometidos com a transformação social.

Como observa Taffarel (2010), uma das principais teóricas da Educação Física crítica no Brasil, a Educação Física deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e

autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. O desenvolvimento de uma educação verdadeiramente emancipatória exige o reconhecimento de que a transformação das relações de gênero é fundamental para a constituição de uma sociedade justa e igualitária. Como afirmava Freire (1987), não é possível refazer este país, democratizá-lo e humanizá-lo com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonhos e inviabilizando o amor.

A escola, como território de luta, deve assumir seu papel na formação de sujeitos críticos e transformadores, capazes de construir relações de gênero baseadas na igualdade, no respeito e na justiça social. A emancipação feminina, nesta perspectiva, não se resume à conquista de direitos formais ou à simples inclusão das mulheres em espaços tradicionalmente masculinos. Como afirmamos no capítulo anterior, a emancipação feminina abrange independência econômica, política e intelectual. Esta emancipação integral só pode ser alcançada por meio de uma transformação radical das relações sociais de produção.

A Educação Física crítica, portanto, deve ser compreendida como parte de um projeto educacional que vise à formação de sujeitos conscientes de seu lugar na luta de classes e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e justa. Neste sentido, a escola contribui para a emancipação quando vai além da mera instrução técnica e se propõe a formar a classe trabalhadora para a compreensão crítica da realidade e para a práxis transformadora.

4.9 SÍNTESE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A escola, na particularidade histórica do capitalismo, é campo de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, a reprodução da ordem vigente; do outro, a possibilidade de construção de uma práxis emancipadora, fundamentada no diálogo, na crítica e na solidariedade. O desafio posto à educação é romper com a lógica da adaptação e submissão, promovendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados na transformação social. Portanto: “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36).

Em síntese, a escola se configura como um espaço dialético de contradições, onde coexistem forças de reprodução e de transformação social. Embora atue frequentemente como aparelho ideológico do capital, legitimando desigualdades e naturalizando hierarquias de classe, gênero e raça (Althusser, 1985; Bourdieu 1998), seu potencial emancipador não pode ser subestimado. Sob uma perspectiva crítica, a educação pode promover a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de intervir na realidade e lutar por justiça social (Freire, 1987; Adorno, 1995).

A incorporação de paradigmas feministas e socialistas, especialmente na Educação Física, amplia as possibilidades de emancipação ao questionar a divisão sexual do trabalho, promover a autonomia corporal e intelectual das mulheres e fomentar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a solidariedade e a diversidade (Kollontai, 1982; Krupskaya, 1981; Luxemburgo, 2011; Hooks, 2017). Reconhecer os limites estruturais da escola, sem perder de vista suas potencialidades, é fundamental para que ela se afirme como possibilidade de resistência e transformação.

A articulação entre os fundamentos teóricos desenvolvidos no capítulo anterior sobre a desconstrução das masculinidades e as possibilidades efetivas de transformação no ambiente escolar revela que a Educação Física possui um potencial único para materializar as contribuições das pensadoras marxistas-feministas em práticas pedagógicas concretas. O caminho para uma masculinidade emancipadora, conforme demonstrado, passa necessariamente pela transformação dos espaços educacionais em espaços de constituição de novas subjetividades, baseadas na cooperação, no cuidado mútuo e na superação das hierarquias de gênero que sustentam o sistema capitalista-patriarcal.

5 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Na particularidade histórica do capitalismo, permanece central a compreensão da dinâmica social pela ótica da luta entre interesses contraditórios das diferentes classes. Limitar o debate à esfera economicista ocultaria os modos como as opressões de gênero, sustentadas historicamente pelo patriarcado, integram estruturalmente as formas de dominação e disputa de hegemonia. Conforme argumenta Kollontai (1976),

a opressão da mulher se relaciona com uma divisão do trabalho entre os sexos em que o trabalho produtivo foi missão dos homens, enquanto a mulher ficava a cargo das tarefas secundárias. [...] Formalmente, a introdução da propriedade privada foi o ponto de inflexão de um processo em cujo curso a mulher foi eliminada do trabalho produtivo” (Kollontai, 1976, p. 10).

Desse modo, a emancipação feminina só pode ser plenamente realizada por meio da reorganização material e política das relações sociais.

Ao evidenciar a luta de classes como núcleo estruturante da sociedade, este capítulo avança na síntese proposta por Rosa Luxemburgo, para quem a liberdade e a emancipação humanas “só podem ser concretizadas pela ação política coletiva da classe trabalhadora” (Luxemburgo, 2001, p. 871). A perspectiva de Luxemburgo sobre a práxis, pautada na transformação coletiva e na autoeducação das massas, convoca o campo pedagógico, e, em especial, a Educação Física, à reinvenção crítica de seu papel social, questionando estruturas hegemônicas e reconhecendo o protagonismo das mulheres enquanto sujeito político-histórico.

O ambiente escolar, especialmente na Educação Física, é compreendido aqui como território fértil de disputas, onde o processo pelo qual as classes dominantes produzem, legitimam e naturalizam suas formas de consciência como universais é tematizado como “hegemonia” (Gramsci, 2001 *apud* Coletivo de autores, 1992, p. 152). Tal disputa se realiza cotidianamente: de um lado, a escola funciona como aparelho reprodutor das ideologias dominantes; de outro, segundo Krupskaya, “a escola pode (e deve) ser ferramenta de transformação da sociedade moderna” (Krupskaya, 2017, p. 411), projetando-se como espaço de resistência, invenção e construção de novas subjetividades. Na crise das pedagogias tradicionais, “quando já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não

correspondem aos seus interesses” (Souza, 1987, p. 272), emerge o terreno propício para elaborações pedagógicas comprometidas com a práxis emancipatória. Como destaca Kollontai (2007), “a libertação feminina somente poderá dar-se como resultado da vitória de uma nova ordem social e de um sistema econômico diferente” (Kollontai, 2007, p. 371).

Reafirmando esse horizonte, Krupskaya defende que “através da educação, [...] é possível a transformação do sujeito e, por consequência, de toda sociedade, por sujeitos conscientizados” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 781). Ao mesmo tempo, o papel da pedagogia na disputa hegemônica evidencia que a práxis educativa emancipadora integra, de forma dialética, os processos de luta de classes e de gênero no desenvolvimento de uma nova hegemonia: popular, socialista e feminista, direcionada à reinvenção dos projetos históricos escolares e sociais.

Por fim, a proposição desta introdução ao capítulo 5, com base em Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya, retoma criticamente a origem do trecho analisado, apoiando-se nos fundamentos expostos pelos próprios autores do materialismo histórico-dialético e da pedagogia crítico-superadora. Como registra o Coletivo de Autores (1992, p. 132), “toda pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos [...] e outras explicações vão sendo elaboradas para lograr o consenso”.

5.1 DISPUTAS PARADIGMÁTICAS, CULTURA CORPORAL, CORPO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

A Educação Física escolar encontra-se, historicamente, atravessada por disputas que refletem projetos antagônicos de sociedade e de formação humana. Essa tensão paradigmática manifesta-se de forma particularmente aguda no contexto contemporâneo, em que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) impôs retrocessos substanciais à perspectiva emancipatória da disciplina, revelando as contradições inerentes ao processo de mercantilização da educação pública brasileira.

Conforme demonstra o Coletivo de Autores (1992), a disciplina pode ser estruturada a partir de dois paradigmas fundamentalmente distintos: o desenvolvimento da aptidão física, tradicionalmente associado à adaptação do corpo à lógica produtivista e à reprodução de normas hierárquicas; ou a reflexão crítica sobre a cultura corporal como produção social, histórica e

política. Essa segunda perspectiva, materializada na abordagem crítico-superadora, propõe uma ruptura epistemológica com as concepções tradicionais que reduzem a Educação Física a mero instrumento de disciplinamento corporal e de reprodução das desigualdades sociais.

A atual conjuntura demanda uma abordagem informativa e reflexiva que articule teoria e prática na construção de alternativas pedagógicas emancipatórias. Como observa o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. Essa compreensão amplia significativamente o papel da disciplina, promovendo a articulação dialética entre teoria e prática e favorecendo a análise crítica da cultura corporal em suas determinações históricas, sociais e políticas.

Como destaca Fonseca da Silva (2020), a compreensão do corpo como categoria central da formação humana exige uma análise que articule as dimensões biológica, social e histórica da corporeidade, superando tanto as visões biologicistas quanto as perspectivas que desconsideram a materialidade corporal. Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão de que “o corpo é simultaneamente natureza e cultura, individual e social, biológico e histórico” (Silva, 2020, p. 89).

A contribuição de Fonseca da Silva (2020) para o debate da Educação Física crítico-superadora reside na articulação entre corpo, trabalho e formação humana como categorias centrais para compreender o papel da disciplina na construção de uma pedagogia emancipatória. O autor argumenta que “a formação humana unilateral pressupõe o desenvolvimento integral das capacidades corporais, intelectuais e sensíveis dos sujeitos, superando a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho” (Silva, 2020, p. 156).

Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão marxiana de que o trabalho constitui a atividade vital humana, por meio da qual os sujeitos transformam a natureza e, simultaneamente, transformam a si mesmos. Na Educação Física, essa compreensão implica reconhecer que as esculturas corporais não são meras atividades de lazer ou entretenimento, mas expressões da capacidade humana de criar, recriar e significar o movimento corporal como manifestação cultural e histórica.

5.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA: CONCEITUAÇÃO, PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES E CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

A experiência escolar brasileira é atravessada por disputas sociais que se materializam nas práticas pedagógicas, nas discussões curriculares e nas relações de poder cotidianas. Essa realidade, marcada pela presença permanente do patriarcado e das hierarquias de classe, exige da análise educacional uma perspectiva crítica e histórica: não há espaço para uma suposta neutralidade diante das contradições produzidas e reproduzidas pela escola.

A metodologia crítico-superadora, desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992), representa um marco na concepção de uma Educação Física comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Fundamentada nos princípios da historicidade, totalidade, contradição e provisoriedade, essa abordagem propõe a superação da visão tradicional da disciplina, que se limitava à reprodução de técnicas e habilidades motoras, para assumir um papel central na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade.

Essa perspectiva teórico-metodológica articula-se com o materialismo histórico-dialético, compreendendo a Educação Física como prática social historicamente determinada pelas relações de produção capitalista. Como destaca o Coletivo de Autores (1992, p. 17), “o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”.

5.2.1 Os Quatro Princípios Estruturantes Revisitados

1)Historicidade: O princípio da historicidade estabelece que o conhecimento da cultura corporal, que abrange jogos, esportes, danças e ginásticas, é constituído socialmente e se configura de acordo com as condições históricas, políticas, econômicas e sociais de cada época. Compreender a cultura corporal em sua dimensão histórica implica reconhecer que tais práticas não são naturais ou universais, mas resultam de disputas, interesses de classe, gênero e raça, que atravessam e transformam seus significados ao longo do tempo (Taffarel, 2010; Soares,

2001). Historicizar é desafiar explicações reducionistas ou essencialistas, promovendo a leitura do corpo como práxis social e histórica, capaz de questionar sentidos cristalizados e servir de base para novas interpretações e práticas críticas na Educação Física. Como sintetiza Taffarel (2010, p. 47): “Historicizar a cultura corporal é compreender que o corpo assume papel ativo nos processos históricos, sendo tanto produto quanto produtor de sociabilidades e transformações sociais”.

2)Totalidade: A abordagem da totalidade exige que os conteúdos de Educação Física sejam tratados de modo integrado, contemplando as múltiplas determinações biológicas, históricas, sociais, políticas e culturais do fenômeno humano. Isso significa superar a fragmentação curricular e articular a Educação Física a outras áreas do conhecimento, promovendo abordagens críticas e interdisciplinares sobre a sociedade e suas contradições (Coletivo de autores, 1992; Soares, 2001; Varjal, 1991). A totalidade permite evidenciar como o corpo e suas práticas estão intrinsecamente ligados ao trabalho, ao poder, à classe, à raça e ao gênero, formando sujeitos críticos e conscientes de sua inserção social. Nas palavras de Varjal (1991, p. 15): “A visão de totalidade é a chave para relacionar a cultura corporal ao contexto social mais amplo, promovendo uma abordagem crítica e não restrita aos aspectos técnicos do movimento”.

3)Contradição: O princípio da contradição evidencia que as manifestações da cultura corporal envolvem tensões, conflitos e antagonismos sociais. Essas contradições se expressam em dilemas recorrentes como inclusão versus exclusão, competição versus cooperação, tradição versus inovação, dominação versus emancipação, tornando a escola um espaço legítimo para o debate dessa pluralidade de sentidos (Taffarel, 2005; Soares, 2001). Ao tematizar tais contradições, os/as docentes promovem a problematização das diversas formas de opressão e resistência, favorecendo o pensamento crítico e a desconstrução de interpretações unilaterais ou deterministas sobre o corpo e o movimento. Conforme Taffarel (2005, p. 37): “Ao tematizar as contradições do movimento humano, a Educação Física assume posição ativa na promoção do pensamento crítico e da transformação social”.

4)Provisoriedade: A provisoriedade do conhecimento instaura a compreensão de que o saber é sempre inacabado, transitório e sujeito a constantes revisões, à luz de novas experiências, pesquisas e contextos históricos (Taffarel, 2010; Varjal, 1991). Essa perspectiva convoca docentes e discentes a adotar uma postura aberta, investigativa e crítica, favorecendo

a autonomia intelectual, a criatividade e a ampliação do conhecimento em movimento. O saber é produzido historicamente por sujeitos sociais e se amplia em espiral, acompanhando o avanço do pensamento crítico, como afirmam Varjal (1991, p. 35): “O conhecimento é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando”, e Taffarel (2010, p. 63): “Conhecer na Educação Física não é chegar a verdades fixas e acabadas, mas ingressar em um processo no qual professores e alunos se reconhecem como construtores críticos e provisórios do saber”.

5.3 CULTURA CORPORAL, DISPUTA HEGEMÔNICA E QUESTÕES DE GÊNERO

A concepção de cultura corporal representa uma ruptura epistemológica fundamental com as abordagens tradicionais da Educação Física. Como afirmam os autores do Coletivo de Autores (1992, p. 50), esta perspectiva configura “uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”, ampliando significativamente o papel da disciplina e promovendo a articulação entre teoria e prática na análise crítica das manifestações corporais.

Fonseca da Silva (2020) aprofunda esta compreensão ao argumentar que “a cultura corporal constitui-se como síntese das objetivações humanas no campo da corporeidade, expressando as contradições e possibilidades da formação humana em cada contexto histórico” (Silva, 2020, p. 203). Esta compreensão implica reconhecer que as culturas corporais não são meras atividades físicas, mas expressões culturais historicamente determinadas que carregam significados sociais, políticos e ideológicos.

A Educação Física escolar constitui território privilegiado de disputa entre projetos antagônicos de sociedade. A disciplina pode tanto servir aos interesses dominantes, através da reprodução de hierarquias, estereótipos e relações de dominação, quanto aos interesses dos dominados, mediante práticas pedagógicas que problematizem as desigualdades e promovam a emancipação social.

Como observa Saviani (2008), a escola pode tanto reproduzir quanto contestar as relações de poder existentes, dependendo da perspectiva pedagógica adotada. Esta constatação revela a importância estratégica da formação docente e da construção de projetos político-pedagógicos comprometidos com a transformação social.

5.3.1 Masculinidade Hegemônica e Exclusão Sistemática

Historicamente, a Educação Física e o esporte constituíram espaços privilegiados de legitimação da masculinidade hegemônica, caracterizados pela exclusão sistemática do feminino e pela invisibilização das experiências das mulheres. Garcia (2015) destaca que “o esporte como reserva e domínio masculino contribuiu para a manutenção e funcionamento das estruturas patriarcais, uma vez que distorceu fortemente as relações de poder a favor dos homens, sustentando formas mais extremadas de uma identidade masculinista” (Garcia, 2015, p. 320).

Contudo, Garcia (2015) também ressalta que a dominação da masculinidade hegemônica na cultura corporal não se materializa sem resistência. Manifestações de diferença e alianças entre grupos excluídos, como mulheres e pessoas LGBTQIA+, vêm ocupando e ressignificando os espaços esportivos, contestando a dominação masculinista e abrindo possibilidades para novas formas de vivência do gênero e da sexualidade.

5.4 POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS, PRÁXIS, PLURALIDADE E AMBIENTES INCLUSIVOS

A práxis emancipadora pode transformar as práticas pedagógicas na Educação Física escolar ao promover uma profunda mudança na finalidade, nos conteúdos e nas metodologias do ensino, colocando o processo educativo a serviço da formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a práxis emancipadora parte da articulação entre teoria e prática, orientando a Educação Física para além do desenvolvimento da aptidão física ou da mera reprodução de técnicas, e direcionando-a à reflexão crítica sobre a cultura corporal em suas dimensões históricas, sociais e políticas.

Essa transformação ocorre, primeiramente, pela redefinição do currículo. A práxis emancipadora propõe um currículo ampliado, que valoriza a relevância social dos conteúdos, a contemporaneidade e o confronto entre saberes populares e científicos. Isso significa que a Educação Física deve tematizar jogos, esportes, danças, lutas e ginástica como produções culturais, problematizando as relações de poder, desigualdades de gênero, raça e classe, e promovendo a compreensão crítica da cultura corporal.

No campo metodológico, a práxis emancipadora incentiva a participação ativa e coletiva dos estudantes, estimulando o debate, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. O erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser entendido como parte do processo educativo, abrindo espaço para a criatividade, a ludicidade e a superação coletiva. A avaliação assume um caráter processual, dialógico e formativo, privilegiando o desenvolvimento crítico e a autonomia dos estudantes.

Garcia (2015) ressalta que a Educação Física pode constituir território privilegiado para a desconstrução e transformação de estereótipos e o enfrentamento sistemático do sexismo, desde que orientada por uma pedagogia da pluralidade fundamentada no compromisso com a emancipação social. Esta abordagem exige ação pedagógica intencional voltada para o reconhecimento e valorização das múltiplas identidades de gênero, sexualidade, raça e classe presentes no ambiente escolar.

Garcia (2015) aprofunda essa análise ao destacar que a pluralidade não se restringe à aceitação passiva da diferença, mas exige atuação pedagógica deliberada para reconhecimento e valorização das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. É fundamental que a Educação Física questione e desestabilize as normas históricas que legitimam a masculinidade hegemônica e a exclusão do feminino, criando espaços em que meninas, mulheres e sujeitos dissidentes possam protagonizar diversos elementos da cultura corporal de forma emancipatória.

Silva (2019) reforça que a Educação Física escolar pode ser um espaço privilegiado para a promoção de práticas inclusivas, que questionem normas, padrões e hierarquias historicamente excludentes, promovendo ambientes seguros e acolhedores para meninas, mulheres e pessoas LGBTQIA+. O autor aprofunda sua análise ao destacar que a efetivação dessas práticas exige a superação de uma abordagem meramente técnica ou neutra da disciplina, convocando professores e gestores escolares a assumirem uma postura ética e política diante das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Silva (2019) argumenta que a construção de práticas pedagógicas emancipatórias passa, necessariamente, pelo enfrentamento das desigualdades de gênero, raça, classe e sexualidade, reconhecendo a pluralidade de experiências e identidades que compõem o universo escolar. Para o autor, a valorização da pluralidade e da participação coletiva não deve ser vista como

um adendo ao currículo, mas como eixo central de uma Educação Física comprometida com a justiça social.

5.5 ESCOLA, PRÁXIS E PROJETO EMANCIPATÓRIO

A escola, nesse contexto, deve ser vista como território de disputa hegemônica, onde diferentes projetos educacionais se confrontam. Como destaca Saviani (2008), a escola pode tanto servir aos interesses dominantes quanto aos interesses dos dominados, dependendo da perspectiva pedagógica adotada. A Educação Física crítica, alinhada ao pensamento de autoras como Celi Nelza Zülke Taffarel, Olga Maria Cappellani, Hugo Leonardo Fonseca da Silva e Isabel Cristina de Oliveira, tem potencial para contribuir significativamente na formação de sujeitos transformadores, capazes de compreender e intervir na realidade social.

O desenvolvimento de uma educação verdadeiramente emancipatória exige o reconhecimento de que a transformação das relações de gênero, raça e classe é fundamental para uma sociedade justa e igualitária. Como afirmava Freire (1987), não é possível democratizar e humanizar a sociedade sem enfrentar as desigualdades estruturais. Assim, a Educação Física crítica deve ser entendida como parte de um projeto educacional mais amplo, voltado para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na luta de classes e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, laica, inclusiva e justa.

Criar espaços de resistência na escola constitui tarefa fundamental e urgente. Espaços onde estudantes possam debater, problematizar e reconstruir-se como sujeitos históricos, críticos e autônomos são essenciais para enfrentar as opressões de gênero, raça e classe. Como defende o Coletivo de Autores (1992, p. 12):

A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas.

Além disso, a práxis emancipatória exige que o(a) professor(a) assuma uma postura ética e política, comprometida com a transformação social. Isso implica o enfrentamento das

opressões e desigualdades presentes na escola e na sociedade, a valorização da diversidade e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas.

Taffarel (2008) complementa que a Educação Física, ao assumir um projeto político-pedagógico emancipador, pode contribuir decisivamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. A escola, nesse sentido, precisa assumir seu papel de território de luta, onde meninas e meninos tenham garantido o direito de se expressar, participar e transformar a realidade.

5.6 CORPO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: SÍNTESE

A contribuição de Silva (2020) para esta discussão reside na compreensão de que a emancipação humana por meio da Educação Física pressupõe a superação da alienação corporal produzida pelas relações capitalistas. O autor argumenta que “a formação omnilateral implica o desenvolvimento das capacidades corporais como dimensão fundamental da humanização, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (Silva, 2020, p. 267). Esta perspectiva exige que a Educação Física escolar supere tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo, construindo práticas pedagógicas que articulem o desenvolvimento das capacidades corporais com a formação da consciência crítica. Como pontua o autor, “o corpo emancipado é aquele que se reconhece como sujeito histórico, capaz de transformar a realidade através da práxis consciente” (Silva, 2020, p. 289).

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a Educação Física escolar, quando fundamentada na abordagem crítico-superadora e articulada com as contribuições do pensamento feminista marxista, constitui-se como território privilegiado de disputa hegemônica e construção de práticas emancipatórias. A atual conjuntura da Educação Física no ensino médio demanda uma abordagem informativa e reflexiva, especialmente diante das mudanças estruturais promovidas pela Reforma do Ensino Médio e dos desafios históricos da área.

Conforme demonstrado através da análise dos documentos, o Coletivo de Autores (1992) estabelece que a Educação Física deve ser entendida como um campo de conhecimento que tematiza a cultura corporal em suas múltiplas dimensões (jogos, esportes, danças, lutas, ginástica), e não apenas como espaço de desenvolvimento da aptidão física ou de reprodução de técnicas. Esta compreensão amplia significativamente o papel da disciplina, promovendo a

articulação entre teoria e prática e favorecendo a análise crítica da cultura corporal em suas determinações históricas, sociais e políticas.

Portanto, a práxis emancipadora transforma a Educação Física escolar em um espaço de resistência, diálogo e construção coletiva, capaz de formar sujeitos históricos, críticos e engajados na luta por uma sociedade mais justa, plural e emancipada. A articulação entre os princípios da metodologia crítico-superadora e as contribuições do pensamento feminista marxista oferece fundamentos sólidos para a construção de uma Educação Física verdadeiramente emancipatória.

Esta perspectiva exige o reconhecimento de que a transformação das relações de gênero, raça e classe é condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a escola se constitua como espaço privilegiado de formação crítica e emancipação humana. Ao promover ambientes seguros, acolhedores e pluralistas, a Educação Física contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, capazes de resistir às opressões e de atuar na construção de uma escola e de uma sociedade mais justas e democráticas.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO POLÍTICA DOCENTE E ESTUDANTIL PARA SUPERAÇÃO DE PARADIGMAS HEGEMÔNICOS

Diante dos desafios e das potencialidades apontados ao longo desta pesquisa, torna-se imperativa a transposição dos fundamentos teóricos discutidos para ações concretas de formação docente e transformação pedagógica. Construir uma Educação Física verdadeiramente emancipatória demanda muito mais do que a análise crítica dos mecanismos de opressão: exige o desenvolvimento de instrumentos práticos que possibilitem ao educador o protagonismo cotidiano na implementação de projetos educativos transformadores.

Neste capítulo, apresenta-se o produto educacional fundamentado nos princípios da pedagogia crítico-superadora feminista, estruturando uma proposta de formação colaborativa destinada a docentes de Educação Física. Parte-se da compreensão de que a transformação da prática pedagógica requer, antes de tudo, o processo formativo do sujeito-educador, um percurso que articula teoria e prática, reflexão e ação, e mobiliza dimensões individuais e coletivas.

O Grupo Colaborativo de Estudos em Educação Crítica e Emancipatória materializa-se como espaço concreto de realização da práxis emancipadora, voltado à promoção de redes de resistência pedagógica que disputem sentidos no cotidiano escolar e contribuam efetivamente para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a emancipação humana e social.

Essa proposta também visa o fortalecimento da autonomia docente, fomentando a construção coletiva de alternativas pedagógicas e consolidando a escola como lugar privilegiado de formação crítica, equidade e emancipação. Assim, o grupo colaborativo não se reduz a uma instância de estudo teórico, mas se amplia como rede de resistência pedagógica, espaço de escuta, partilha de experiências e, sobretudo, ação coletiva orientada para a superação de paradigmas hegemônicos.

Tal perspectiva reafirma a necessidade de que a transformação da Educação Física escolar não seja apenas resultado de mudanças curriculares isoladas, mas da mobilização política e do engajamento crítico dos educadores e educadoras em práticas pedagógicas

contextualizadas, dialógicas e coletivamente construídas. O produto educacional aqui apresentado converge com a defesa de uma práxis revolucionária, ancorada no diálogo entre teoria e prática, empenhada na transformação da escola em território de emancipação.

Deste modo, o Grupo Colaborativo de Estudos em Educação Crítica e Emancipatória constitui-se como alternativa concreta de formação política e pedagógica que enfrenta as desigualdades históricas de gênero, classe e raça, potencializando a emancipação humana através da Educação Física escolar.

PRÓLOGO

Fruto dos incômodos e inquietações provenientes da experiência cotidiana nas escolas, esta proposta nasce dos enfrentamentos diários com rotinas pedagógicas esvaziadas, práticas corporais atravessadas por estigmas de gênero, desigualdades que moldam profundamente as relações escolares e o vazio formativo que se evidencia quando a Educação Física é tratada como disciplina neutra, puramente técnica ou meramente recreativa.

Esses incômodos também se expressam no silenciamento das vozes femininas, presente nos momentos pedagógicos, nas dinâmicas escolares e até mesmo nos espaços de luta coletiva, como os movimentos sociais, revelando o quanto as estruturas que organizam a escola e a sociedade ainda insistem em apagar, interromper ou desacreditar as experiências e contribuições das mulheres.

Ao perceber a dimensão e profundidade dessa problemática, optou-se por intitular a proposta como *Educação Física como práxis emancipadora: contribuições de Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya para uma pedagogia crítico-superadora feminista*. Esse título materializa o compromisso não apenas com o diagnóstico das estruturas excludentes, mas com a formulação de alternativas concretas de superação, fundamentando-se nas contribuições de três pensadoras centrais do marxismo-feminista. Assim, a proposta busca reafirmar a centralidade da luta pelo reconhecimento e valorização das vozes femininas como condição indispensável para transformar a Educação Física e a escola em espaços verdadeiramente emancipatórios.

Nesse contexto, o produto educacional propõe um caminho de superação. Articulando teoria crítica à prática pedagógica, fundamenta-se no compromisso coletivo com a

transformação social e na luta pela construção de uma Educação Física emancipadora, capaz de provocar rupturas, questionar naturalizações e fomentar sujeitos conscientes de seu papel histórico de resistência e reinvenção do mundo.

Contudo, é justamente nessa contradição que reside a potência da Educação Física como campo potencial de transformação social. Quando orientada por uma pedagogia histórico-crítica e feminista, a Educação Física pode oferecer contribuição relevante para a formação de sujeitos críticos, especialmente mulheres jovens da escola pública, com base na articulação entre gênero, classe e transformação social. No entanto, é preciso reconhecer que a Educação Física não pode e nem deve ser o único espaço da escola encarregado de enfrentar e desconstruir discursos segregadores e silenciadores de gênero. Essa tarefa exige o comprometimento coletivo de toda a instituição escolar, em diálogo com todas as áreas do conhecimento, para que a transformação das relações de gênero não seja isolada nem fragmentada, mas estruturante do projeto educativo como um todo.

Diante desse desafio, esta dissertação foi delineada com o objetivo de investigar de que maneira a Educação Física pode se constituir como uma práxis emancipadora, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, especialmente mulheres jovens da escola pública, com base na articulação entre gênero, classe e transformação social. Para responder a tais inquietações, realizamos um resgate histórico de três autoras que, embora pouco referenciadas nos currículos da Educação Física, oferecem contribuições fundamentais para pensar a relação entre educação, corpo, gênero e transformação social: Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya.

Alexandra Kollontai emerge como figura central ao refletir sobre a libertação das mulheres no contexto do socialismo soviético. Kollontai destaca que a emancipação feminina não pode ser limitada à esfera privada ou ao combate isolado ao machismo, mas deve ser compreendida como parte de uma transformação estrutural das condições materiais da sociedade. Como afirma: “A mulher só será verdadeiramente livre quando participar da produção social e estiver economicamente independente” (Kollontai, 1982, p. 67). Suas reflexões sobre a nova moral sexual e a crítica aos papéis de gênero no capitalismo oferecem elementos fundamentais para investigar de que maneira a Educação Física pode contribuir para a desconstrução de estereótipos que limitam a participação plena de meninas e mulheres nas práticas corporais.

Rosa Luxemburgo, por outro lado, propõe uma concepção de liberdade que não se restringe a um ideal abstrato, mas que deve ser compreendida como uma conquista concreta da classe trabalhadora. Sua célebre formulação “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” guiou nossa compreensão de uma formação humana que ultrapasse a adaptação ao mercado, voltando-se para a justiça social. Luxemburgo demonstrou, por meio de sua própria práxis política, como subverter os papéis patriarcais estabelecidos, oferecendo elementos para pensar uma Educação Física que forme sujeitos capazes de resistir e transformar as estruturas de opressão.

Nadezhda Krupskaya, ao elaborar uma concepção de educação politécnica e socialmente comprometida, argumenta que a escola deve preparar os sujeitos para compreender e transformar as relações de produção. Em suas palavras: "Educar para o trabalho não é preparar para um emprego, mas para o domínio das condições sociais que produzem a desigualdade" (Krupskaya, 2017, p. 86). Suas propostas sobre coeducação, método de complexos e auto-organização estudantil oferecem fundamentos metodológicos para uma Educação Física que supere a fragmentação curricular e promova uma compreensão dialética da realidade.

No que se refere à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, com ênfase na pesquisa documental e bibliográfica. Realizou-se um levantamento e análise das obras fundamentais de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya, priorizando textos que abordam diretamente questões educacionais, emancipação feminina e transformação social. A pesquisa fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, buscando compreender as proposições das pensadoras em seus contextos históricos específicos e suas potencialidades para a educação contemporânea.

A investigação incorpora uma análise específica das manifestações das relações de gênero no campo da Educação Física escolar, compreendendo esta disciplina como espaço privilegiado de reprodução e, potencialmente, de transformação das estruturas patriarcais. Realizou-se um mapeamento das práticas pedagógicas tradicionais da Educação Física que naturalizam divisões de gênero, como a separação de meninos e meninas nas atividades, a canalização diferenciada para modalidades esportivas e a reprodução de estereótipos corporais. Essas manifestações foram articuladas aos fundamentos teóricos das três pensadoras estudadas.

A metodologia contempla ainda a análise de como o trabalho com o corpo, característica central da Educação Física, constitui campo de inscrição das relações de poder de gênero.

Investigou-se como as práticas corporais podem tanto perpetuar quanto desconstruir padrões de masculinidade hegemônica e feminilidade submissa, identificando nas contribuições de Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya elementos para fundamentar práticas pedagógicas emancipatórias que promovam a formação de sujeitos críticos por meio do movimento e das culturas corporais.

Essa reflexão foi enriquecida com as contribuições de autoras e autores que ampliaram nossa compreensão pedagógica e política: Paulo Freire, com sua defesa do diálogo e da problematização da realidade concreta; Bell Hooks, com sua proposta de uma pedagogia do amor, da resistência anticolonial e antissexista; e Rita Von Hunty, que oferece uma leitura crítica acessível e contundente sobre gênero, estética, capitalismo e escola, sempre articulando essas perspectivas com as especificidades das práticas corporais e sua potência transformadora no contexto da Educação Física escolar.

A compreensão materialista histórica da emancipação feminina como processo dialeticamente interligado à transformação radical das estruturas sociais, econômicas e educacionais encontra nessas três notáveis pensadoras revolucionárias seus fundamentos teóricos mais consistentes e duradouros. Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya constituem marcos fundamentais na articulação entre feminismo e marxismo, oferecendo contribuições únicas e complementares que demonstram como a emancipação das mulheres se vincula intrinsecamente à luta de classes e à necessidade histórica de superação do sistema capitalista.

As três pensadoras convergem fundamentalmente na compreensão de que a educação constitui práxis revolucionária indispensável para a transformação social. Krupskaya desenvolveu uma proposta de educação politécnica que visava formar “uma pessoa que entenda toda interligação dos diferentes ramos de produção” (Krupskaya, 2017, p. 86), enquanto Kollontai defendia categoricamente que “a libertação feminina somente poderia dar-se como resultado da vitória de uma nova ordem social e um sistema econômico diferente” (Kollontai, 2007, p. 37).

Um aspecto que emerge das análises dessas três pensadoras é a necessidade de transformação das masculinidades como elemento necessário ao processo de emancipação feminina. A estrutura matrimonial capitalista, fundamentada na propriedade privada e na indissolubilidade, transforma o homem em proprietário da mulher, criando uma psicologia masculina baseada no controle e na posse, em vez do desenvolvimento mútuo. Kollontai (2007)

propõe, em contrapartida, o desenvolvimento de novas formas de masculinidade baseadas no “amor-jogo” e na “amizade erótica”, conceitos que pressupõem relações de igualdade, respeito mútuo e desenvolvimento conjunto das personalidades envolvidas, superando a lógica da propriedade que caracteriza as relações burguesas.

Krupskaya (2017), por outro lado, aborda a transformação das masculinidades por meio da educação, questionando fundamentalmente os papéis de gênero estabelecidos. Em seu texto *Deve-se ensinar 'coisas de mulher' aos meninos?* (1909-1910), a autora levanta a questão fundamental: “Deve-se ensinar aos meninos aqueles trabalhos que até então eram considerados exclusivamente femininos, como costurar, cozinhar, lavar, cuidar de crianças etc.?” (Krupskaya, 2017b, p. 88). A partir desse questionamento, chegou à conclusão revolucionária de que “é fundamental que todas as pessoas tenham a capacidade de executar esses trabalhos, uma vez que contribuem para a formação integral de um adulto independente, pois estão intrinsecamente ligados à sustentação da vida” (Krupskaya, 2017b, p. 88).

Essa perspectiva de Krupskaya antecipa debates contemporâneos sobre masculinidades cuidadoras, demonstrando como a divisão sexual do trabalho não apenas oprime as mulheres, mas também limita o desenvolvimento pleno dos homens. Para ela, a divisão entre trabalho masculino e feminino “deveria ser vista como uma construção social preconceituosa que depreciava a mulher e somente servia ao desenvolvimento do desprezo dos homens em relação às mulheres” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 241).

Rosa Luxemburgo, embora não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre masculinidades, demonstrou, por meio de sua própria práxis política, como subverter os papéis patriarcais estabelecidos. Como observa Ouviaña (2021, p. 139), “Rosa subverteu, com sua vida e obra como militante, mas também com seus gestos e suas ações mais íntimas, os papéis que a divisão patriarcal e capitalista do trabalho lhe havia designado”. Sua experiência revela como a transformação das masculinidades está intrinsecamente ligada à capacidade dos homens de aceitar e apoiar o protagonismo feminino nos espaços de poder e decisão.

A análise das convergências e divergências entre essas três pensadoras revela um arcabouço teórico fundamental para compreender a emancipação feminina como processo dialeticamente articulado à transformação socialista da sociedade. Suas contribuições oferecem elementos essenciais para pensar a educação como práxis revolucionária, reconhecendo os

limites da escola enquanto espaço de transformação social, mas identificando seu potencial como campo de resistência e formação de consciência crítica.

A originalidade de suas contribuições reside na compreensão de que “a explicação para a dominação da mulher não se encontra na relação com o homem, mas na relação com o trabalho e a economia” (Bonfim, 2018, p. 45). Nessa perspectiva materialista histórica, revela-se que a plena emancipação feminina só é possível a partir da existência de uma estruturação política, econômica, social e educacional capaz de formar uma consciência crítica coletiva.

Como desdobramento dessa pesquisa teórica e metodológica, construímos um produto educacional: um material estruturado para a implementação de Grupos Colaborativos de Estudos em Educação Crítica e Emancipatória, voltado para docentes da Educação Básica, com ênfase na formação coletiva de professores. A proposta visa reposicionar a Educação Física como prática pedagógica crítica.

Esse grupo de estudos encontra-se em fase de estruturação na escola onde atuamos, contando com a participação de professoras e professores de diferentes áreas do conhecimento, interessados na construção coletiva de uma proposta educativa crítica. O grupo é concebido como campo de experimentação formativa, no qual os roteiros, encontros e debates oriundos da pesquisa podem ser aplicados, reelaborados e fortalecidos coletivamente, sempre considerando as especificidades das práticas corporais e sua potência transformadora.

O material propõe encontros bimestrais organizados em torno de temas como corpo, gênero, práticas corporais e cultura, sempre fundamentados na pedagogia histórico-crítica e na perspectiva feminista marxista. Os roteiros incluem textos de base das três autoras estudadas, perguntas geradoras específicas para a realidade da Educação Física, sugestões de práticas pedagógicas corporais emancipatórias e atividades de sistematização que conectem teoria e prática, visando fundamentar uma ação pedagógica coletiva que promova a emancipação de meninas por meio de práticas corporais inclusivas e não hierárquicas.

A elaboração deste trabalho foi marcada por desafios teóricos, institucionais e subjetivos. Propor uma Educação Física feminista e classista em um campo historicamente marcado por práticas normativas, tecnicistas e despolitizadas exigiu enfrentamentos, deslocamentos e reconstruções constantes. A Educação Física escolar brasileira ainda carrega marcas profundas de sua origem militarista e higienista, que se manifestam na ênfase excessiva

na performance, na competição e na padronização dos corpos, reproduzindo modelos de masculinidade hegemônica baseados na força, agressividade e dominação.

Contudo, foi na escuta dos pares, na experiência coletiva e na força das autoras que sustentam este referencial que encontramos os caminhos para seguir. Constatamos que existe um movimento crescente de professores e professoras de Educação Física comprometidos com práticas emancipatórias, que buscam alternativas às abordagens tradicionais e reconhecem o potencial transformador de sua disciplina para a educação de jovens mulheres conscientes e autônomas.

A especificidade da Educação Física reside no fato de que ela trabalha diretamente com o corpo, espaço privilegiado de inscrição das relações de poder. Por meio das práticas corporais, meninos e meninas aprendem não apenas habilidades motoras, mas também padrões de comportamento, relações de força e hierarquias de gênero que se reproduzem ao longo de suas vidas. Contudo, essa mesma especificidade oferece possibilidades únicas de transformação quando a disciplina é orientada por uma práxis emancipadora que articule o conhecimento sobre o corpo, o movimento e as práticas corporais com a realidade concreta dos educandos e educandas, desconstruindo a neutralidade aparente da disciplina e fundamentando uma ação pedagógica coletiva transformadora.

A Educação Física pode oferecer contribuição relevante para a emancipação feminina ao propor práticas corporais que valorizem a cooperação em vez da competição, o cuidado mútuo em vez da dominação e a inclusão em vez da exclusão. Por meio de jogos cooperativos, danças coletivas, práticas de cuidado corporal e atividades que desconstruam a divisão sexual das modalidades esportivas, é possível formar meninas para novas formas de ser mulher que não se baseiem na subordinação ou na limitação de suas potencialidades.

Esta pesquisa não se encerra com a entrega desta dissertação. Ela começa agora, no reencontro entre saber e luta, entre corpo e história, entre sonho e transformação. Ela continua nas práticas pedagógicas da Educação Física, nas conversas com estudantes sobre corpo e gênero, nos encontros do grupo de estudos, nas formações entre docentes. Mais do que um trabalho acadêmico, trata-se de um compromisso: com a escola pública como espaço de luta, com a formação de mulheres críticas e com a Educação Física como campo de resistência e transformação que promova a emancipação feminina como objetivo central.

Reconhecemos que a Educação Física, enquanto componente curricular, possui limitações estruturais que não podem ser ignoradas. Ela não é portadora de todas as soluções para as desigualdades de gênero, mas constitui um espaço privilegiado de intervenção quando orientada por uma práxis consciente que articule o conhecimento sobre o corpo, o movimento e as práticas corporais com a realidade concreta dos educandos e educandas, promovendo a emancipação feminina como processo central de transformação social.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui-se como um dos pilares fundamentais para a transformação da prática pedagógica e o fortalecimento da qualidade da educação pública. No contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, evidencia-se a necessidade de articular rigorosamente a fundamentação teórica marxista-feminista às demandas concretas dos professores de Educação Física que atuam cotidianamente nas escolas.

Nessa perspectiva, este produto educacional nasce de uma vivência concreta: na escola em que atuo, mantemos um grupo de estudos denominado “Resistência e Estudo”. Trata-se de uma iniciativa ainda em processo de estruturação, em que organizamos encontros quinzenais, realizados virtualmente, com o objetivo de debater textos previamente selecionados pelo grupo sobre temáticas relevantes à nossa formação enquanto professores e sujeitos críticos.

Atualmente, o grupo conta com oito participantes, sendo que, infelizmente, sou a única mulher. Embora a escola tenha um total de nove professoras, observa-se, como já analisado anteriormente, um processo de silenciamento e afastamento das mulheres da classe trabalhadora, decorrente principalmente das extensas jornadas de trabalho e da responsabilização social que recai sobre elas. Muitas de minhas colegas não se sentem dispostas, acolhidas ou sequer dispõem de tempo para se dedicar aos estudos em grupo.

Diante desse cenário, identificamos que a sistematização dessa experiência, ampliando e qualificando sua organização, poderia contribuir significativamente para garantir maior participação de todos os professores, com estratégias que incentivem especialmente a presença das mulheres no coletivo.

Considerando que nossa pesquisa não teve como objetivo trabalhar com sujeitos da pesquisa, a proposta do grupo de estudos aqui apresentada se ancora em minha experiência pessoal. Justamente por isso, estamos reunindo sugestões para formalizar essa ação, visando sua aplicabilidade em contextos mais amplos.

Propomos, portanto, que este grupo seja reconhecido oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás como uma ação de formação continuada. Para tanto, elaboramos sugestões de documentos que podem ser utilizados para solicitar essa formalização, além da estruturação organizacional do grupo, visando torná-lo uma referência institucional e promover maior equidade de participação entre docentes.

Adicionalmente, sugerimos que a escola possa validar o grupo de estudos para fins de comprovação de formação continuada e que os encontros possam ocorrer, também, durante os momentos destinados ao planejamento interno. Uma vez que o grupo reúne professores da mesma escola, torna-se possível tematizar problemáticas internas, conectando as discussões teóricas à realidade cotidiana e às demandas específicas da instituição. Essa prática amplia as possibilidades de participação de outros professores, reduzindo barreiras de tempo e sobrecarga e, sobretudo, pode abrir caminho para a maior participação feminina no coletivo, uma vez que reorganiza o tempo institucional, facilita o acesso e valoriza a escuta e o protagonismo das mulheres na formação docente.

A Educação Física escolar, historicamente marcada por práticas reprodutoras de desigualdades de gênero e classe, se apresenta como território privilegiado para a construção de uma pedagogia emancipatória fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Esta constatação se fundamenta em evidências empíricas específicas: dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) revelam que o Brasil registrou 4.519 feminicídios em 2021, com 61,8% das vítimas sendo mulheres negras, demonstrando como as opressões de gênero, raça e classe se articulam desde a socialização escolar.

Como demonstra a análise crítica contemporânea, “a explicação para a dominação da mulher não se encontra na relação com o homem, mas na relação com o trabalho e a economia” (Bonfim, 2018, p. 45), evidenciando a necessidade de compreender as opressões de gênero em sua articulação estrutural com o sistema capitalista, que se reproduz no ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas específicas.

A fim de conferir maior fundamentação à proposta metodológica do grupo “Resistência e Estudo”, valemo-nos de experiências exitosas de coletivos acadêmicos que têm demonstrado a importância da participação horizontal, da construção coletiva do conhecimento e da sinergia entre seus membros. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnociências e Etnomatemática (GEtCiMat), por exemplo, estrutura seus trabalhos a partir da participação igualitária e do foco em uma “ação educativa coletiva, colaborativa e cooperativa” entre seus integrantes, modelo que inspira nossa organização local e fortalece a legitimidade da ação como um espaço emancipatório, reflexivo e democrático (Vianna, 2024).

JUSTIFICATIVA

A presente proposta de produto educacional fundamenta-se na urgência de consolidar teorizações crítico-feministas, advindas do diálogo com as contribuições revolucionárias de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya, em um espaço coletivo de formação docente capaz de articular teoria e práxis na educação física escolar. Parte-se da constatação de que a escola não é uma esfera neutra, mas um território estratégico de reprodução e contestação das relações de dominação patriarcal e capitalista, nas quais se inscrevem e se perpetuam as desigualdades de gênero. A naturalização dessas desigualdades se observa tanto na divisão binária e hierarquizada das atividades corporais quanto na validação majoritária das vozes masculinas sobre as femininas.

A materialização dos fundamentos teórico-práticos investigados nesta dissertação emerge de uma inquietação epistêmica e pedagógica acerca do papel da formação docente enquanto espaço privilegiado para a superação dessas estruturas opressoras. Essa superação deve ocorrer pela via de uma práxis emancipatória coletiva, guiada pelos referenciais do materialismo histórico-dialético.

Segundo Kollontai (2007), a libertação feminina está intrinsecamente vinculada à conformação de uma nova ordem social e econômica. Essa perspectiva é reiterada por Mészáros (2005), ao denunciar a educação como instrumento conservador de reprodução dos estigmas sociais capitalistas. A presença sistemática do patriarcado na escola e nos mecanismos de controle e regulação do trabalho docente demanda uma formação política que vá além do diagnóstico das opressões. Essa formação deve promover a auto-organização e o debate crítico-

reflexivo como estratégias de resistência frente à precarização e à invisibilização do trabalho educativo das mulheres, especialmente das professoras de educação física.

Federici (2017) destaca que o trabalho não remunerado e invisível das mulheres consolida o que chama de “patriarcado do salário”, eixo estruturante da exploração no capitalismo contemporâneo. Dados recentes sobre feminicídio revelam a gravidade dessa estrutura. Em 2021, foram registrados 4.519 casos no Brasil, dos quais 61,8% das vítimas eram mulheres negras. Esses dados ilustram a radicalidade interseccional das opressões de gênero, raça e classe. Evidenciam também os limites das abordagens superficiais ou meramente legalistas sobre igualdade de gênero e apontam para a necessidade de uma intervenção concreta e transformadora na formação docente.

A fundamentação teórica desenvolvida nesta dissertação inova ao articular os aportes de Kollontai, Luxemburgo e Krupskaya. As três autoras convergem na compreensão de que a emancipação da mulher se realiza em articulação indissociável com a luta de classes e com a superação do sistema capitalista. Esse arcabouço teórico subsidia uma leitura materialista das práticas pedagógicas, ressignificando a educação física como campo de disputa simbólica e política na escola pública brasileira. Trata-se de um espaço em que se enfrentam cotidianamente os mecanismos que legitimam hierarquias e estereótipos de gênero, desde a ausência crônica de materiais e reconhecimento até a prática recorrente do “rola bola” pedagógico, sintoma da burocratização e despolitização do trabalho docente.

A análise dos modos de reprodução das opressões abrange desde o controle moral sobre os corpos femininos, evidenciado em práticas como a rotulação presente em canções como *Triste, Louca ou Má* (2016), até o descompasso entre universidade e escola no reconhecimento das demandas materiais, emocionais e epistêmicas de professoras e professores. Essa análise reafirma a necessidade de uma formação crítica e continuada que engaje docentes como sujeitos produtores de saber. Tal formação deve capacitá-los a problematizar e ressignificar leituras, autores e práticas, sempre à luz de suas realidades concretas.

A proposta do grupo colaborativo de formação docente em educação física, ancorada na práxis coletiva e na reflexão-ação fundamentada no materialismo histórico-dialético, visa não apenas desvelar o ciclo de reprodução das desigualdades de gênero inscrito no cotidiano escolar. Ela se apresenta também como alternativa concreta de emancipação, a partir do

enfrentamento da violência estrutural, da exploração econômica das mulheres, da precarização do campo profissional e do desafio teórico de superar os limites do currículo fragmentado.

Investir em uma formação política e crítica de professoras e professores de educação física torna-se, assim, uma estratégia decisiva para reconstruir uma práxis pedagógica comprometida com a superação das determinações patriarcais e capitalistas. Tal prática pedagógica deve promover um espaço educativo que construa, de forma ativa e coletiva, novas possibilidades de ser, resistir e transformar a escola e a sociedade.

Nesse sentido, a relevância do projeto sustenta-se em três eixos articuladores. O primeiro é a formação política docente. Diante do avanço de políticas conservadoras e neoliberais, torna-se indispensável promover a consciência crítica dos professores, superando práticas pedagógicas fragmentadas e tecnicistas. O segundo eixo refere-se à transformação da Educação Física, que, enquanto disciplina que trabalha com o corpo e com a cultura, pode e deve se constituir como espaço de desconstrução e transformação de estereótipos, bem como de construção de novas subjetividades emancipatórias. O terceiro eixo é a metodologia colaborativa. Os grupos de estudo, concebidos como espaços horizontais e coletivos de produção de saberes, representam uma estratégia potente de resistência à lógica individualizante e meritocrática que marca a formação docente contemporânea.

Apesar da amplitude e profundidade da proposta aqui apresentada, reconhece-se que a validação empírica integral do produto educacional ainda não foi possível até o momento da finalização desta dissertação, em virtude de limitações temporais e institucionais. No entanto, ressalta-se que a escola onde atuo como docente conta com um grupo de estudos em processo de estruturação, envolvendo professores e professoras da rede estadual com interesse declarado em discutir práticas pedagógicas críticas. Este espaço configura-se como campo concreto e promissor para a realização de ações formativas futuras, oferecendo possibilidades reais de escuta, experimentação parcial e devolutiva crítica sobre os roteiros e metodologias aqui sistematizadas.

Assim, propõe-se um plano de validação formativa composto pelas seguintes etapas: apresentação do produto educacional ao grupo de estudos, incluindo seus fundamentos teóricos e objetivos formativos; vivência de uma sequência didática selecionada, baseada nos encontros planejados, como “Educação como prática de liberdade” ou “Cultura corporal revolucionária”; realização de rodas de conversa com escuta ativa, a partir das experiências práticas e percepções

dos participantes; sistematização das impressões, sugestões e desafios levantados, com apoio de formulários reflexivos e diários de campo; e avaliação colaborativa, com base nos princípios freirianos e nas diretrizes da pedagogia crítico-superadora, visando ao aprimoramento do material e ao aprofundamento da formação docente.

Este plano reconhece o grupo de estudos como uma instância formativa potente, que permite a transição entre o campo do projeto e a realidade escolar concreta. A proposta se alinha, assim, aos princípios da pesquisa-ação colaborativa, fortalecendo o caráter transformador do produto educacional ao incorporar a práxis como critério de validação pedagógica e política.

SÍNTESE TEÓRICA

O enfrentamento das questões educacionais ultrapassa os limites da formação e dos espaços acadêmicos. A educação é um campo de múltiplos paradigmas, amplamente estudado e debatido, mas muitas vezes negligenciado em sua concretude cotidiana. Transformar a educação exige compromisso real com sua realidade concreta, e não apenas sua idealização teórica.

O Grupo Colaborativo de Estudos em Educação Crítica e Emancipatória surge como resposta direta às necessidades formativas vividas no cotidiano das escolas da rede estadual de Goiás. Nascido do chão da escola, é um produto educacional construído para envolver professores e professoras em dinâmicas colaborativas e horizontais, promovendo a articulação entre teoria e prática pedagógica de forma transformadora.

Sua base teórica funda-se na articulação das contribuições das pensadoras marxistas Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya, nos fundamentos da pedagogia crítico-superadora na Educação Física e nos princípios da educação colaborativa, entendida como espaço de construção coletiva e transformação da prática. O trabalho coletivo, quando pautado pela escuta, respeito à experiência dos pares e compromisso com a transformação, é visto como caminho privilegiado para superar a fragmentação que ainda marca a formação de professores. Os grupos de estudo assumem, assim, o papel de espaços de formação crítica e emancipatória. Como sintetiza Krupskaya (2017), a escola atrairá para si novas forças e se tornará, por sua vez, uma ferramenta de transformação da sociedade moderna.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E DIRETRIZES DE ORGANIZAÇÃO

Inspirado em experiências sistematizadas como a do GEtCiMat, o grupo adota uma metodologia ancorada nos seguintes princípios:

Horizontalidade e Coletividade: O grupo é planejado para funcionar de modo horizontal e democrático, evitando que a centralização recaia sobre uma figura única, como um coordenador. A estrutura privilegia a voz ativa de todos, promovendo decisões coletivas e o compartilhamento de responsabilidades. Cada participante é chamado a contribuir com ideias, experiências e aprendizados, fortalecendo o engajamento e o sentido de pertencimento.

Colaboração e Sinergia: O trabalho conjunto é estimulado para que resultados mais consistentes e inovadores sejam alcançados cooperativamente. O grupo adota a lógica da rede, em que a multiplicidade de colaborações permite ações mais eficazes e uma resposta mais rica aos desafios. O enfoque está na soma das contribuições, que ganha novo sentido à medida que se articula organicamente na busca dos objetivos do coletivo.

Vinculação com o Cotidiano Escolar: As discussões e projetos têm origem nas experiências reais dos professores e da comunidade escolar, assegurando plena relevância temática. Essa abordagem propicia o enfrentamento dos desafios concretos do contexto educativo e possibilita intervenções com impacto efetivo no cotidiano. As demandas do grupo consideram ainda a história social da escola, as relações de gênero e a luta pela emancipação das mulheres.

Rodas de Conversa com os Estudantes - articulação metodológica como uma das estratégias centrais para a efetivação da proposta crítica e emancipatória: O grupo incorpora a realização de rodas de conversa com os estudantes. Essas rodas são organizadas em diálogo direto com as temáticas estudadas no grupo de professores, possibilitando a construção de espaços de escuta, reflexão e participação ativa dos estudantes. Fundamentadas em princípios dialógicos e democráticos, as rodas de conversa promovem a valorização das vivências juvenis e a aproximação entre teoria e prática, tornando os estudantes sujeitos ativos no processo formativo. Essa dinâmica permite que o diálogo circule de forma horizontal, levantando demandas, inquietações e reflexões que retroalimentam tanto os estudos

dos docentes quanto o planejamento de ações pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

Auto-organização e Protagonismo: O grupo incentiva a participação de todos na organização das atividades. Agendas, temas, materiais e estratégias de atuação são definidos coletivamente. Esse modelo fortalece a autonomia e o protagonismo dos docentes, estimulando inovação, criatividade e compromisso com o processo e os resultados.

Trabalho Comunicativo e Reflexivo: O funcionamento do coletivo se baseia em processos comunicativos horizontais e em constante diálogo. A produção de conhecimento ocorre a partir da reflexão compartilhada sobre as práticas, experiências e saberes dos participantes. O grupo organiza-se para discutir, elaborar e avaliar permanentemente suas ações pedagógicas, promovendo uma formação articulada à análise crítica das contradições vividas no cotidiano escolar.

Acolhimento e Redução de Barreiras de Participação: Reconhecendo os obstáculos enfrentados principalmente pelas professoras, como múltiplas jornadas de trabalho e desvalorização no ambiente escolar, o grupo propõe reuniões híbridas (virtuais e presenciais) e integra as discussões ao planejamento escolar, visando maior acessibilidade, inclusão e um ambiente acolhedor para todas as pessoas.

Esses princípios constituem um ambiente formativo onde o desenvolvimento profissional, a transformação social e a valorização de diferentes saberes tornam-se uma responsabilidade coletiva e partilhada.

DIMENSÃO POLÍTICA E EMANCIPATÓRIA

O coletivo assume o compromisso de transformar a escola em espaço de resistência e luta por justiça social. Busca romper com práticas individualistas, promovendo a ecologia de saberes, fortalecendo a formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de atuar tanto no ambiente imediato da escola quanto projetar mudanças nas relações sociais mais amplas. Essa perspectiva faz do grupo um núcleo catalisador de reflexão e ação, comprometido com a superação das desigualdades e a construção de novas formas de pensar e viver a educação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PENSADORAS MARXISTAS

Alexandra Kollontai contribui com uma leitura sensível sobre as relações de gênero, apontando como as desigualdades entre homens e mulheres se estruturam também na educação. Para ela, a luta por emancipação passa pela construção de uma nova moral, onde relações mais livres e igualitárias possam se estabelecer. Rosa Luxemburgo, por sua vez, destaca a importância da práxis como forma de autoeducação. É na ação coletiva e no engajamento com a realidade que se formam consciências críticas, comprometidas com a transformação social. Já Krupskaya reforça a ideia de que a educação é parte fundamental do processo revolucionário, sendo o grupo e a escola espaços estratégicos para formar sujeitos autônomos e conscientes.

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No contexto da Educação Física escolar, essa abordagem se mostra ainda mais relevante. Trata-se de uma disciplina que lida diretamente com o corpo, com os afetos, com a convivência e com as expressões culturais. Nesse espaço, tornam-se visíveis e passíveis de questionamento diversas formas de desigualdade e exclusão. A divisão sexual das atividades, os estereótipos de gênero, as violências simbólicas e o apagamento das diferenças aparecem de maneira evidente, mas também podem ser enfrentados a partir de propostas pedagógicas comprometidas com a emancipação.

Por isso, a escolha por uma metodologia colaborativa não se dá apenas por sua eficácia formativa, mas também por seu potencial político e transformador. Quando professores se reúnem para discutir suas práticas, repensar seus fazeres e construir juntos novas possibilidades, exercem sua autonomia e resistem às imposições de um modelo educacional tecnicista e excludente.

INSPIRAÇÕES E MARCOS LEGAIS

A experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desenvolveu propostas educativas baseadas na autogestão e na formação política, é um exemplo de como é possível construir uma educação comprometida com as demandas concretas da classe trabalhadora. Essa inspiração soma-se ao compromisso com os marcos legais que asseguram o

direito à formação continuada de professores e reconhecem os grupos de estudo como estratégia legítima de desenvolvimento profissional.

A proposta apresentada aqui está em consonância com a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Lei Estadual nº 20.748/2020 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020. Todas essas normativas reforçam a importância da formação continuada como parte integrante da profissão docente, especialmente quando vinculada à prática, à reflexão coletiva e à construção de saberes situados.

FORMAÇÃO POLÍTICA E TRANSFORMAÇÃO

Para além de uma ação formativa, o Grupo Colaborativo de Estudos se propõe como espaço de formação política, no qual educadores e educadoras possam se fortalecer mutuamente na construção de propostas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a equidade de gênero. Além disso, entende-se que essa formação política deve também alcançar os estudantes, promovendo espaços em que possam refletir criticamente sobre seu papel na sociedade, reconhecer as estruturas de opressão que os atravessam e construir, junto com seus professores, caminhos de resistência e emancipação.

Nesse sentido, a proposta se ancora em uma compreensão ampliada de educação, que vai além da transmissão de conteúdos e aposta na formação de sujeitos críticos, engajados e capazes de transformar suas realidades. Acreditamos que transformar a educação passa, necessariamente, por transformar quem educa e quem é educado. Essa transformação não ocorre de forma isolada, mas no encontro, na escuta e na reflexão conjunta.

SÍNTESE E PERSPECTIVAS

O grupo de estudo se torna, assim, um espaço de resistência e de esperança, onde educadores, educadoras e estudantes podem se reconhecer como sujeitos históricos e potentes na luta por uma escola mais justa, mais humana e verdadeiramente emancipadora. A metodologia colaborativa fundamenta-se na natureza específica da Educação Física escolar, disciplina que trabalha diretamente com o corpo em movimento e, portanto, constitui espaço privilegiado tanto de reprodução quanto de contestação dos estereótipos de gênero.

A formação política dos educadores emerge como caminho fundamental para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória. Essa perspectiva se fundamenta na compreensão de que a transformação das relações de gênero e das estruturas de dominação exige o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita aos educadores compreender as contradições do sistema educacional e construir alternativas transformadoras.

O Grupo Colaborativo de Estudos em Educação Crítica e Emancipatória materializa a convicção de que a transformação da prática pedagógica exige a transformação do próprio sujeito-educador por meio de uma práxis consciente e coletivamente organizada. Funcionando como núcleo de reflexão e ação, busca formar educadores como agentes de transformação social, oferecendo às instituições da rede estadual de Goiás uma proposta concreta de formação continuada que atende rigorosamente às exigências legais e mantém o compromisso político com a transformação radical das relações educacionais.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Desenvolver um programa de formação política para docentes e estudantes, alicerçado na pedagogia crítica marxista, que articule as contribuições de pensadoras revolucionárias como Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya a metodologias colaborativas contemporâneas, com o propósito de transformar a Educação Física escolar em um espaço formativo comprometido com a emancipação humana.

Objetivos Específicos

a) Formar educadores críticos capazes de implementar práticas pedagógicas emancipatórias fundamentadas na metodologia crítico-superadora e nas contribuições das pensadoras marxistas estudadas;

b) Desenvolver a consciência crítica dos estudantes sobre as relações de gênero, classe e raça, promovendo sua organização coletiva e protagonismo político;

c) Criar espaços democráticos de participação através de rodas de conversa que envolvam toda a comunidade estudantil na construção de uma escola verdadeiramente transformadora;

d) Produzir materiais didáticos críticos e contra-hegemônicos que subsidiem práticas educativas emancipatórias na educação física escolar;

e) Estabelecer redes de colaboração com movimentos sociais, outras escolas e universidades, fortalecendo a articulação entre educação crítica e transformação social;

f) Sistematizar experiências e produzir conhecimento sobre educação física crítica, contribuindo para o avanço teórico-metodológico da área.

METODOLOGIA DE PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA APLICADA

PRIMEIRO SEMESTRE - CONSCIÊNCIA CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO (40 HORAS)

ENCONTRO 1 - FEVEREIRO (8 HORAS): “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE”

Princípios Norteadores: Paulo Freire (dialogicidade) + Bell Hooks (Pedagogia Engajada) + Rita Von Hunty (Performance Pedagógica)

Textos Base:

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Cap. 1 (educação bancária vs. problematizadora);
- Hooks, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (Pedagogia Engajada);

Recursos Audiovisuais:

- Canal Tempero Drag: “Por que a educação brasileira não funciona?” (2019);
- Música de Abertura: “Pra Não Dizer que Não Falei das Flores”, de Geraldo Vandré;

Manhã (4h):

- Acolhimento Narrativo (30 min): Partilha autobiográfica sobre práxis docente;
- Fundamentação Teórica (1h30min): Educação bancária vs. educação problematizadora;
- Análise de Vídeos Rita Von Hunty (1h): “Por que a educação brasileira não funciona?”;
- Avaliação Processual (30 min): Reflexão coletiva sobre aprendizagens;

Tarde (4h):

- Oficina de Performance Pedagógica (1h30min): Técnicas de Rita Von Hunty aplicadas à educação;
- Círculo de Cultura sobre Realidade Escolar (1h30min);

- Planejamento Colaborativo (1h): Estratégias para próximo encontro;

ENCONTRO 2 - ABRIL (8 HORAS): "GÊNERO E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO"

Princípios Norteadores: Kollontai (emancipação feminina) + Bell Hooks (interseccionalidade) + Rita Von Hunty (interseccionalidade performática)

Textos Base:

- KOLLONTAI, Alexandra. A nova mulher e a moral sexual (emancipação feminina);
- Hooks, Bell. Teoria feminista: da margem ao centro (interseccionalidade);

Recursos Audiovisuais:

- Canal Tempero Drag: “Feminismo para homens: por que precisamos falar sobre isso” (2020);
- Canal Tempero Drag: “Masculinidade tóxica: como desconstruir sem culpabilizar” (2021);
- Música de Abertura: “Triste, Louca ou Má”, de Francisco, El Hombre.

Manhã (4h):

- Acolhimento Político (30 min): Conjuntura educacional e gênero;
- Fundamentação Teórica (1h30min): A "nova mulher" de Kollontai + feminismo interseccional;
- Metodologia dos Círculos de Cultura Corporal (1h30min): Palavra/Movimento Gerador;
- Sistematização (30 min): Construção de propostas.

Tarde (4h):

- Performance Drag Educativa (1h30min): Desconstrução de paradigmas hegemônicos;
- Oficina de Práticas Pedagógicas Não-Sexistas (1h30min);
- Planejamento das Rodas Estudantis (1h);

ENCONTRO 3 - JUNHO (8 HORAS): “CULTURA CORPORAL REVOLUCIONÁRIA”

Princípios Norteadores: Krupskaya (método de complexos) + Coletivo de Autores (metodologia crítico-superadora) + Rita Von Hunty (estética política)

Textos Base:

- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física (metodologia crítico-superadora);
- Krupskaya, Nadezhda. A construção da pedagogia socialista (método de complexos).

Recursos Audiovisuais:

- Documentário: “Quando Sinto que Já Sei” (2014) - Reflexões sobre educação transformadora;
- Música de Abertura: “Ovelha Negra”, Rita Lee.

Manhã (4h):

- Círculo de Experiências (30 min): Relatos sobre transformações na prática;

- Fundamentação Teórica (1h30min): Princípios da metodologia crítico-superadora;
- Experimentação de Jogos Cooperativos e Lutas Populares (1h30min);
- Reflexão Crítica (30 min): Análise das práticas vivenciadas;

Tarde (4h):

- Resignificação Crítica de Esportes Hegemônicos (1h30min);
- Criação de Sequências Didáticas Emancipatórias (1h30min);
- Avaliação Semestral (1h): Balanço do processo formativo.

RODAS DE CONVERSA ESTUDANTIS - PRIMEIRO SEMESTRE

RODA 1 - FEVEREIRO: “NOSSA ESCOLA: TERRITÓRIO DE LIBERDADE OU CONTROLE?”

Duração: 2 horas | Participantes: 800-1200 estudantes em 30-40 rodas simultâneas
Música de Abertura: “Que País é Este” - Legião Urbana

Estrutura Dialógica:

- Acolhimento Coletivo (20 min): Integração e contextualização política;
- Problematização Central (45 min): “Como nossa escola reproduz ou transforma desigualdades?”;
- Criação Coletiva com Performance (40 min): Mapeamento crítico participativo + Teatro do Oprimido;
- Sistematização (15 min): Elaboração de manifesto estudantil.

RODA 2 - ABRIL: "GÊNERO NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO OU DESCONSTRUÇÃO?"

Música de Abertura: "Mulheres de Atenas" - Chico Buarque

Dinâmicas Interseccionais Ampliadas:

- Círculos por gênero e mistos sobre relações igualitárias;
- Oficina de Performance Drag para educação sobre diversidade;
- Sarau da Diversidade com criações estudantis;
- Desconstrução e transformação de estereótipos em materiais didáticos.

RODA 3 - JUNHO: "NOSSOS CORPOS, NOSSA RESISTÊNCIA"

Música de Abertura: “Águas de Março” de Elis Regina

Dinâmicas Corporais Críticas:

- Mapeamento Corporal e análise do controle disciplinar;
- Dança de Resistência e expressão corporal crítica;
- Performance Coletiva sobre liberdade corporal;
- Produção de zine educativo sobre corpo e autonomia;

SEGUNDO SEMESTRE - ORGANIZAÇÃO COLETIVA E TRANSFORMAÇÃO (40 HORAS)

ENCONTRO 4 - AGOSTO (8 HORAS): "ORGANIZAÇÃO COLETIVA E PODER POPULAR"

Princípios Norteadores: Luxemburgo (organização coletiva) + Freire (educação popular) +

Sistema de Comissões Permanentes

Textos Base:

- LUXEMBURGO, Rosa. Greve de massas, partido e sindicatos (organização coletiva);
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade (educação popular);

Recursos Audiovisuais:

- Canal Tempero Drag: "Escola sem Partido: projeto fascista disfarçado" (2018);
- Documentário: "Ocupar e Resistir" (2016) - Movimentos estudantis;
- Música de Abertura: "Cálice" - Chico Buarque e Gilberto Gil;

Manhã (4h):

- Acolhimento Organizativo (30 min): Balanço das transformações do primeiro semestre;
- Fundamentação Teórica (1h30min): Greve de massas e auto-organização estudantil;
- Simulação de Assembleia e Formação de Comissões (1h30min);
- Reflexão Estratégica (30 min): Conexões entre escola e movimentos sociais;

Tarde (4h):

- Metodologias de Organização Colaborativa (1h30min): Técnicas de facilitação;
- Estruturação das Comissões Temáticas (1h30min);
- Comissão de Sistematização e Produção de Conhecimento;
- Comissão de Articulação e Expansão;
- Comissão de Comunicação e Cultura Digital;
- Comissão de Avaliação e Pesquisa;
- Articulação Externa (1h): Conexão com movimentos sociais.

ENCONTRO 5 - OUTUBRO (8 HORAS): "CULTURA POPULAR E RESISTÊNCIA"

Princípios Norteadores: Gramsci (hegemonia cultural) + Rita Von Hunty (cultura digital crítica) + Educação Popular Digital

Textos Base:

- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica (cultura popular vs. cultura de massa);
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital (crítica ao sistema educacional);

Recursos Audiovisuais:

- Canal Tempero Drag: "Gordofobia: como o capitalismo lucra com nossa insegurança" (2019);

- Documentário: ‘Pro Dia Nascer Feliz’ (2006) - Realidade da educação pública;
- Música de Abertura: “Não Existe Amor em SP”, Criolo;

Manhã (4h):

- Círculo Cultural (30 min): Partilha sobre manifestações culturais locais;
- Fundamentação Teórica (1h30min): Cultura popular vs. cultura de massa;
- Experimentação de Manifestações Corporais Populares (1h30min);
- Análise Crítica (30 min): Desconstrução de produtos da indústria cultural;

Tarde (4h):

- Produção Digital Colaborativa (2h): Criação de conteúdo educativo crítico;
- Oficinas de Edição e Produção Audiovisual (1h30min);
- Sistematização Cultural (30 min): Documentação das experiências;

ENCONTRO 6 - DEZEMBRO (8 HORAS): “AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS”

Princípios Norteadores: Freire (avaliação emancipatória) + Metodologia de Celebração Política

Textos Base:

- JARA, Oscar. Para sistematizar experiências (avaliação emancipatória);
- THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação (metodologia colaborativa);

Recursos Audiovisuais:

- Documentário: “Entre os Muros da Escola” (2008) - Relações de poder na educação;
- Música de Abertura: “Ainda Lembro” de Marisa Monte

Manhã (4h):

- Balanço Crítico Geral (1h): Avaliação de todo o processo anual;
- Sistematização de Experiências (1h30min): Documentação das transformações;
- Produção de Materiais para Multiplicação (1h): Cartilhas, vídeos, plataformas;
- Reconhecimento Coletivo (30 min): Celebração das conquistas;

Tarde (4h):

- Festival de Cultura Corporal Crítica (2h): Apresentações das criações coletivas;
- Formação de Multiplicadores (1h30min): Capacitação para outras escolas;
- Compromissos Coletivos (30 min): Definição de responsabilidades;

RODAS DE CONVERSA ESTUDANTIS - SEGUNDO SEMESTRE

RODA 4 - AGOSTO: “GRÊMIO COMO PODER POPULAR ESTUDANTIL”

Música de Abertura: "Sujeito de Sorte" - Belchior

Dinâmicas Organizativas Específicas:

- Simulação de Assembleia Estudantil com democracia direta;
- Formação de Comissões Temáticas (Gênero, Cultura, Comunicação, Organização);
- Reestruturação Democrática do Grêmio baseada em princípios emancipatórios;

- Criação de canais de comunicação estudantil;

RODA 5 - OUTUBRO: "CULTURA POPULAR VS. CULTURA DE MASSA"

Música de Abertura: "Mulamba" - Baiana System

Dinâmicas Culturais Ampliadas:

- Investigação sobre culturas corporais locais;
- Criação Artística Coletiva incluindo expressão corporal;
- Remix Revolucionário de produtos da indústria cultural;
- Produção de Conteúdo Educativo sobre cultura popular.

RODA 6 - DEZEMBRO: "QUE ESCOLA CONSTRUÍMOS? BALANÇO E PERSPECTIVAS"

Dinâmicas de Balanço e Projeção:

- Documentário Coletivo sobre o processo de transformação;
- Avaliação Crítica das Ações desenvolvidas ao longo do ano;
- Festival Cultural Popular com cultura corporal;
- Celebração da Resistência com apresentações culturais.

METODOLOGIAS INTEGRADAS ESPECÍFICAS

PERFORMANCE PEDAGÓGICA (RITA VON HUNTY):

- Linguagem Acessível: Tradução de conceitos marxistas através de performance e humor;
- Estética Política: Uso da visualidade como ferramenta de educação crítica;
- Interseccionalidade Performática: Articulação entre opressões através da arte;

CÍRCULOS DE CULTURA CORPORAL (METODOLOGIA AMPLIADA):

- Palavra/Movimento Gerador: Articulação entre conceito e prática corporal;
- Codificação Corporal: Representação de situações-problema através do movimento;
- Decodificação Crítica: Análise coletiva das contradições identificadas;
- Ação Cultural: Transformação da reflexão em intervenção prática;

SISTEMA DE COMISSÕES PERMANENTES:

- Comissão de Sistematização: Documentação e produção de conhecimento;
- Comissão de Articulação: Conexão com movimentos sociais e expansão;
- Comissão de Comunicação: Produção de conteúdo digital crítico;
- Comissão de Avaliação: Acompanhamento dos impactos formativos;

PRODUTOS EDUCACIONAIS INTEGRADOS

PRIMEIRO SEMESTRE:

- Manifesto Estudantil: "A Escola que Queremos Construir";
- Cartilha de Educação Física Não-Sexista: Material didático colaborativo baseado em Altmann e Louro;
- Playlist "Resistência Sonora": Músicas selecionadas para cada encontro;

- Videoteca Crítica: Documentários e vídeos do Tempero Drag organizados;
- Sequências Didáticas Inclusivas: Planejamentos que contemplem diversidade;

SEGUNDO SEMESTRE:

- Estatuto do Grêmio Crítico: Documento de organização democrática;
- Manual “Metodologias Colaborativas”: Baseado em Thiollent e Brandão;
- Festival Cultural Popular: Evento valorizando cultura local e cultura corporal;
- Documentário “Corpos em Resistência”: Registro audiovisual das transformações;
- Biblioteca Digital Feminista: Textos fundamentais digitalizados;
- Plataforma Digital Colaborativa: Repositório de recursos pedagógicos críticos;

CRONOGRAMA DE LEITURAS DIRIGIDAS

RECESSO ESCOLAR - JULHO:

- Leitura Obrigatória: KOLLONTAI, Alexandra. Autobiografia de uma mulher emancipada;
- Leitura Complementar: LUXEMBURGO, Rosa. Textos escolhidos;
- Audiovisual: Documentário “Entre os Muros da Escola”.

AVALIAÇÃO COLABORATIVA INTEGRAL

INDICADORES DE TRANSFORMAÇÃO COLETIVA:

- Consciência Crítica: Desenvolvimento de análise marxista da realidade educacional;
- Práxis Transformadora: Incorporação de metodologias emancipatórias na prática docente;
- Organização Estudantil: Fortalecimento de instâncias democráticas na escola;
- Cultura Escolar: Transformação das relações de poder e autoritarismo.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DIVERSIFICADOS

Diários Reflexivos Colaborativos: Os diários reflexivos colaborativos, fundamentados em Saviani (2008) constituem registros sistemáticos da prática social, mas não se limitam à expressão individual. Envolvem a memória pedagógica coletiva, estimulando a análise dialética das contradições e a problematização do cotidiano escolar. Saviani (2008, p. 107) enfatiza que o processo de registro e reflexão conjunta “possibilita que a memória pedagógica do grupo seja constantemente reelaborada, orientando a práxis transformadora”. Isso fornece subsídios para a revisão e superação das ações educativas à luz dos objetivos emancipatórios comuns.

Círculos de Cultura: À luz de Gramsci (2001) e Saviani (2008), os círculos de cultura são espaços em que o diálogo crítico com a cultura popular desencadeia a desnaturalização das ideologias dominantes. Gramsci (2001, p. 94) indica que a formação crítica efetiva “depende de espaços de debate coletivo, nos quais as ideias dominantes possam ser desveladas e enfrentadas”. Saviani (2008, p. 54) reforça que este espaço favorece a catarse coletiva, processo de superação dos limites iniciais da compreensão social. Tais círculos promovem protagonismo e construção coletiva de estratégias de resistência e emancipação.

Portfólios Coletivos: Conforme Duarte (2000) e Saviani (2008), o portfólio coletivo representa não apenas uma compilação de produções: é a síntese do percurso coletivo, documentando as mediações e superações dos sujeitos. Ele viabiliza leitura dialética do desenvolvimento, articulando desafios, avanços e conquistas a partir das mediações sociais vividas no ambiente escolar. Assim, serve de material concreto para análise crítica e replanejamento contínuo do processo educativo, conforme destaca Duarte (2000, p. 45).

Observação Participante Mútua: Na abordagem de Saviani, inspirada por Marx (2005), a observação participante é exercício fundamentalmente dialógico: educador e educando alteram-se reciprocamente. Marx (2005, p. 133) lembra a necessidade de que “o educador também precisa ser educado”, ressaltando o caráter coletivo do processo formativo. Saviani (2008, p. 60) complementa que a prática avaliativa exige atitudes críticas, promovendo a superação das contradições do cotidiano por meio do debate coletivo, ação-reflexão e transformação conjunta.

Produtos Culturais: A análise de produtos culturais se baseia em Williams (2011), Adorno, Horkheimer (1985) e Gramsci (2001). Williams (2011) interpreta-os como arenas de luta simbólica, onde se evidenciam processos de conscientização e transformação social. Adorno e Horkheimer (1985) reforçam a necessidade de leitura crítica dessas produções para explicitar ideologias e interesses de classe que as constituem. Gramsci (2001) aponta que a avaliação dessas produções culturais exige observação sobre seu potencial hegemônico ou contra-hegemônico, de acordo com o contexto coletivo mobilizado.

SUSTENTABILIDADE E INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR

Estratégias de Continuidade Interna:

- Formação de 10 Multiplicadores: Professores capacitados por semestre dentro da própria escola;
- Incorporação no PPP: Inclusão dos princípios no Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Reconhecimento como Curso de Aprimoramento: Certificação para formação continuada dos docentes (80 horas anuais);
- Parcerias com Movimentos Sociais: Articulação com 3 movimentos sociais por semestre.

INSTITUCIONALIZAÇÃO NO PPP DA ESCOLA:

Fundamentação no Projeto Político-Pedagógico:

- Inserção dos princípios da educação crítica e emancipatória como eixo transversal;
- Estabelecimento da metodologia crítico-superadora como referencial para a Educação Física;
- Incorporação da perspectiva feminista marxista nos objetivos formativos da escola;
- Definição do grupo colaborativo como instância permanente de formação docente;

Reconhecimento Institucional:

- Aprovação em Conselho Escolar como atividade de formação continuada;
- Registro na Secretaria de Educação como curso de aprimoramento profissional;
- Certificação de 80 horas anuais para progressão na carreira docente;
- Inclusão no calendário escolar como atividade pedagógica obrigatória;
- Para encaminhar a solicitação de reconhecimento como formação continuada, recomenda-se a utilização dos modelos de documentos fornecidos nos Anexos deste material, os quais abrangem ofício formal, plano de trabalho detalhado, declaração de participação docente e relatório final de atividades. Tais modelos visam padronizar e facilitar o trâmite junto à Secretaria de Educação, podendo ser personalizados conforme as especificidades de cada instituição.

PRODUTOS FINAIS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Considerando a necessidade de formalização e institucionalização do Grupo Colaborativo de Estudos em Educação Crítica e Emancipatória, este material contempla modelos de documentos indispensáveis à solicitação de validação como formação continuada junto à Secretaria de Educação.

Os modelos de ofício de solicitação, plano de trabalho, declaração de participação, relatório final, entre outros, estão disponíveis nos Anexos deste material, podendo ser adaptados conforme a necessidade da escola ou do coletivo.

Recomenda-se que tais modelos sejam utilizados como suporte para os trâmites administrativos, assegurando respaldo legal, clareza processual e facilitação do reconhecimento institucional da proposta

- Manual de Implementação: Guia para incorporação no PPP escolar;
- Portfólio de Evidências: Documentação das transformações alcançadas;
- Relatório de Impacto: Análise dos resultados na cultura escolar;
- Proposta de Política Educacional: Documento para apresentação à Secretaria de Educação;

DA REFLEXÃO À PRÁXIS: COMPROMISSOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Chegamos juntos ao encerramento deste ciclo formativo, acreditando que toda transformação coletiva nasce do encontro, da partilha e do compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente emancipada. Esta jornada, fundamentada na práxis emancipadora, mostrou que não basta conhecer o mundo: é preciso, sobretudo, transformá-lo, e, para tanto, precisamos estar dispostos a romper silêncios, desafiar estruturas e caminhar lado a lado.

Sabemos que a escola não é neutra. É território de disputa, reprodução e potencial transformação. Por vezes, reproduz desigualdades de gênero, de classe e de raça, e silencia vozes que precisariam ser protagonistas. Mas este mesmo espaço, tocado por educadores e educadoras críticos, pode ser também solo fértil para práticas emancipatórias, aquelas que dão vez e voz às mulheres, aos dissidentes, aos que tanto tempo ficaram à margem.

O grupo colaborativo de estudos que hoje celebramos não é um ponto final, mas uma trincheira de esperança e de luta cotidiana. Inspiradas em Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo, Nadezhda Krupskaya e em toda a tradição da pedagogia crítica e feminista, reafirmamos que a transformação da escola é inseparável da luta pela emancipação das mulheres e da classe trabalhadora. A Educação Física escolar, que tantas vezes foi instrumento de exclusão, pode e deve assumir-se como campo de resistência, crítica e reinvenção das possibilidades do corpo, da convivência e da cultura.

Sonhamos e defendemos uma escola onde cada menina, cada mulher, cada estudante, independente de gênero, cor ou origem, possa reconhecer em si um sujeito histórico, capaz de sonhar, contestar e reconstruir o mundo. Por isso, cada roda de conversa, cada oficina, cada manifestação cultural e cada momento reflexivo não é apenas atividade, mas semente plantada no cotidiano para que outras relações, baseadas no respeito, no cuidado e na solidariedade, floresçam.

Que nossas práticas pedagógicas valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva. Que permaneça entre nós o compromisso com a denúncia das opressões, mas também com o anúncio das potências que nos movem: a coragem de Rosa, a ousadia de Kollontai, a radicalidade de Krupskaya, o amor-praxis de Bell Hooks e tantas sementes plantadas por quem nos antecedeu.

Seguimos, portanto, não apenas como professores e professoras, mas como militantes de uma educação revolucionária. Que cada sala de aula seja espaço de liberdade e de luta. Que a resistência cotidiana contra o sexismo e toda forma de opressão seja feita, como ensina Paulo Freire, a muitas mãos, semeando esperança onde antes havia silêncio.

Porque transformar o mundo é menos um gesto solitário e mais uma construção coletiva, feita na escuta, na coragem e no compromisso. Que os sonhos que aqui cultivamos se multipliquem em novos tempos, novos corpos, novas escolas. E que este grupo seja, sempre, trilha viva de aprendizado, resistência e emancipação.

REFERÊNCIAS⁵

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUADO, A. *Las mujeres, entre la historia y la sociedad contemporánea*. Valencia: Generalitat Valenciana, 2005.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ÁVILA, M. B.; FERREIRA, L. Feminismo e marxismo: aproximações e desafios na luta pela emancipação humana. In: *Os desafios do feminismo marxista na atualidade*. Dossiê Marxismo21, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TFFKB6gKMBvxflKE4wMoRpAexnCbcqXa/view>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

⁵ Referências utilizadas para a elaboração e desenvolvimento do produto educacional.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 85, 29 out. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELL, Raewyn W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUNNING, Eric. Sport as a male preserve: notes on the social sources of masculine identity and its transformations. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (ed.). *Quest for excitement: sport and leisure in the civilizing process*. Oxford: Blackwell, 1986. p. 267–284. Publicado originalmente em *Theory, Culture & Society*, v. 3, p. 79–90.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas*. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Plano de estudos da escola itinerante. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 129–149.

GARCIA, Lênin Tomazett. Transgressões e resistência: a produção de masculinidades queer no esporte. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOELLNER, S. L. *Mulheres e esportes: gênero e corporeidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOIÁS. Lei n. 20.748, de 25 de setembro de 2020. Dispõe sobre a política de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, GO, 26 set. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=404920>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-42, 1995.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *The will to change: men, masculinity, and love*. New York: Washington Square Press, 2004.

JARA, Oscar. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006.

KIMMEL, M. *Guyland: the perilous world where boys become men*. New York: Harper, 2013.

KOLLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Expressão Popular, 1982.

KOLLONTAI, Alexandra. *Escritos escolhidos*. Lisboa: Avante!, 1982.

KRUPSKAYA, N. *Sobre a educação*. São Paulo: Hucitec, 1981.

LAGARDE, M. *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. México: UNAM, 2012.

LUXEMBURGO, R. *A questão nacional e a autonomia*. São Paulo: Global, 1974.

LUXEMBURGO, R. *Reforma ou revolução*. São Paulo: Centauro, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. *Trabalho, corpo e formação humana: fundamentos ontológicos da educação física*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Márcio de Albuquerque. "1 + 1 é sempre mais que 2": a colaboração no Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnociências e Etnomatemática (GEtCiMat) da UFRRJ. *e-AlmanaqueEtnoMatemaTicasBrasis*, v. 2024, n. 2, p. 70-83, 2024.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. 11. ed. São Paulo: Zahar, 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta apenas saber o mundo. É preciso transformá-lo. E se a mulher é quem mais sofre com ele, é justo que esteja na linha de frente da luta. Essa provocação, realizada por Alexandra Kollontai, ecoa como manifesto que orienta esta dissertação, cujo objetivo principal foi elaborar fundamentos teórico-práticos para uma pedagogia feminista na Educação Física escolar, articulando as contribuições de Alexandra Kollontai, Rosa Luxemburgo e Nadezhda Krupskaya com a metodologia crítico-superadora. A proposta central consistiu em desenvolver uma práxis educativa emancipadora capaz de enfrentar as estruturas patriarcais e promover relações de gênero mais justas no contexto escolar.

Ao longo da pesquisa, foi possível sistematizar os fundamentos teóricos das autoras marxistas em torno da articulação entre luta de classes, emancipação das mulheres e o papel da educação como instrumento de transformação social. Alexandra Kollontai, com sua crítica à opressão da mulher proletária; Rosa Luxemburgo, com sua ênfase na luta de classes como motor da libertação humana; e Nadezhda Krupskaya, com sua defesa da educação popular socialista, elaboraram subsídios potentes para pensar uma pedagogia que confronte tanto as desigualdades de classe quanto as de gênero no interior da escola.

O presente estudo evidencia como a masculinidade hegemônica e a opressão das mulheres se reproduzem cotidianamente na escola, particularmente nas aulas de Educação Física, por meio da naturalização de papéis de gênero e da negação do corpo feminino como sujeito histórico. Como denuncia a canção *Triste, Louca ou Má*, da banda Francisco, el Hombre (2016), será qualificada como desviante toda mulher que recusar “seguir receita tal / A receita cultural / Do marido, da família”, denunciando como a desobediência feminina aos papéis socialmente instituídos é sistematicamente punida por meio da rotulação moral e do disciplinamento dos corpos.

Frente a esse cenário, a pesquisa propôs princípios e diretrizes para uma pedagogia feminista de base marxista, ancorada na pedagogia histórico-crítica, que valorize a formação política dos(as) docentes e a construção da cultura corporal que seja emancipatória. Esta proposta encontra ressonância no grito de Baco Exu do Blues (2017): “Homem não chora / Foda-se, eu tô chorando! / Isso é um pedido de socorro”, que explicita como a masculinidade

hegemônica produz adoecimento psíquico e exige transformação radical dos padrões de gênero impostos pelo sistema capitalista-patriarcal.

Como desdobramento prático, configurando-se como um produto educacional que materializa a práxis proposta, foi elaborado um grupo de estudos destinado à formação política e auto-organização de professores(as). Este grupo de estudos tem como objetivo instigar a reflexão coletiva, fortalecer a consciência de classe e de gênero entre docentes e subsidiar a construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

Reconhece-se, no entanto, que esta pesquisa apresenta limitações, sobretudo por se restringir ao campo teórico, sem a realização de uma intervenção empírica direta em escolas. Sugere-se, portanto, que estudos futuros avancem na implementação e avaliação de práticas pedagógicas feministas na Educação Física escolar, bem como investiguem as resistências e potências dessa abordagem em contextos diversos.

Conclui-se que uma Educação Física comprometida com a emancipação das mulheres da classe trabalhadora demanda uma ruptura com o modelo tecnicista, sexista e neoliberal hegemônico. Requer, antes, um reposicionamento radical do papel da escola como espaço de formação crítica e revolucionária, no qual os corpos femininos e dissidentes possam ser reconhecidos como sujeitos históricos da transformação. Como nos sintetiza a canção Triste, Louca ou Má (2016), “só mesmo rejeita / bem conhecida receita / quem não sem dores aceita que tudo deve mudar”. Logo, a transformação exige coragem para romper com as estruturas opressivas naturalizadas. Esta dissertação é, portanto, um chamado à ação política e pedagógica por uma Educação Física que se assuma como parte da luta pela libertação das mulheres e pela superação de todas as formas de opressão. A arte, neste contexto, torna-se pedagogia da subversão, não apenas denunciando as violências estruturais, mas apontando caminhos de resistência e transformação.

Ao ser fundamentada em uma pedagogia feminista de orientação marxista, a Educação Física escolar pode ser verdadeiramente transformadora. Problemáticas de gênero e as naturalizações das estruturas patriarcais no cotidiano escolar são enfrentadas quando propostas educativas comprometem educadoras e educadores a assumirem um compromisso histórico com a emancipação. Nesse sentido, a canção *O Tempo é Sua Morada*, da banda Francisco, El Hombre (2023), ressoa como expressão sensível de um tempo vivido e transformador: “Toda pena um dia passa / e o amor vira certeza / o tempo é sua morada”. A letra dialoga com a

perspectiva materialista que compreende que a história é feita no tempo concreto das relações sociais, e que é nesse tempo, carregado de contradições, memórias e possibilidades, que se forja a luta por uma escola emancipadora. O tempo, portanto, é mais que passagem: é espaço de habitação política, afetiva e pedagógica. É nele que se constroem os sujeitos históricos e as práticas que apontam para novos modos de existir, ensinar e resistir.

Que esta pesquisa não seja um ponto final, mas o início de uma jornada de formação política e luta coletiva. Que cada corpo em movimento carregue em si a coragem de Rosa Luxemburgo, a ousadia de Alexandra Kollontai e a radicalidade de Nadezhda Krupskaya. Como ecoa nos versos de Baco Exu do Blues (2017), que o pedido de socorro se transforme em grito coletivo de libertação, rompendo com os silêncios impostos e construindo novas possibilidades de ser e existir. Porque revolucionar as relações sociais não é uma atitude solitária; é uma prática coletiva de amor, consciência e resistência, na qual a música formativa pode se tornar a trilha sonora da emancipação, e a educação, um caminho para a transformação radical da realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUADO, A. *Las mujeres, entre la historia y la sociedad contemporánea*. Valencia: Generalitat Valenciana, 2005.

ALTMANN, H. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.

AZEVEDO, F. M. C.; PELISSARI, L. B. Contribuições do marxismo-leninismo na constituição da educação socialista de Nadezhda Krupskaya. *PerCursos*, Florianópolis, v. 25, e0215, 2024.

BANDEIRA, G. A. Torcidas organizadas, violência e masculinidades. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25012, 2019.

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOLSONARO, J. Declaração à deputada Maria do Rosário. *YouTube*, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/RAuUtFRguxQ>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BONFIM, C. R. S. *A condição histórica da mulher: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória*. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BONFIM, C. R. S. A condição histórico-social da mulher na perspectiva socialista: um estudo das trajetórias de Rosa Luxemburgo e Alexandra Kollontai. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 285–301, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRITO, L. T. Torcidas LGBTI+ e femininas: resistência e ocupação dos espaços do futebol. *Movimento*, Porto Alegre, v. 27, e27045, 2021.

BUCZEK, Y. G. O.; DOMINGUES, A.; SOUZA, O. M. Rosa Luxemburgo: uma mulher na luta pela educação e emancipação da classe trabalhadora. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 5.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 4., 2019, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2019. p. 930–940.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELL, R. *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas*, São Paulo, v. 3, p. 81-85, 1980.

DUNNING, E. *Sport matters: sociological studies of sport, violence and civilization*. London: Routledge, 2014.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA – USP. PL 1904/2024 penaliza a vítima de estupro que aborta com pena maior que a do estuprador. [Vídeo] *YouTube*, 2024.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, M. S. Violência nas aulas de educação física: um estudo em escolas da rede pública de Aracaju/SE. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2010.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FRANCISCO, El Hombre. *Triste, louca ou má*. In: *Soltasbruxa* [CD]. São Paulo: Risco, 2016.

GARCIA, L. T. Transgressões e resistência: a produção de masculinidades queer no esporte. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 1, p. 103–111, 2017.

GOLDMAN, W. *Mulher, Estado e Revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. São Paulo: Boitempo, 2014.

HAUG, F. A teoria das quatro em uma: um trabalho feminista marxista. *Revista Direito e Práxis*, v. 6, n. 2, p. 1-12, 2015.

HAUG, F. *Tese XIII do marxismo-feminismo*. 2019.

HENRIQUE, M. G. A importância dos modelos como aporte de desenvolvimento: Rosa Luxemburgo como referência para uma educação emancipadora. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JACO, S. Estar presente na atividade de aula não foi sinônimo de envolvimento, nem de participação igualitária. In: UCHOGA, A. A.; ALTMANN, H. R. A inclusão de meninas na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 162-181, jan./fev. 2016.

KOLLONTAI, A. *A nova mulher e a moral sexual*. Tradução de Paula Vaz de Almeida. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KOLLONTAI, A. *A nova mulher e a moral sexual*. Tradução de Luís Claudio de Lima e J. M. Ávila Laurel. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KOLLONTAI, A. *Autobiografia de uma mulher comunista sexualmente emancipada*. Tradução de Lígia Gomes. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

KOLLONTAI, A. *Os fundamentos sociais da questão feminina*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOLLONTAI, A. *Selected Writings of Alexandra Kollontai*. Tradução e edição de Alix Holt. London: Allison & Busby, 1977.

KOLLONTAI, A. *A situação da mulher na evolução social*. In: _____. *Marxismo e Revolução Sexual*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Global, 1982. p. 9–16.

KRUPSKAYA, N. *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. Org. de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, N. Deve-se ensinar "coisa de mulher" aos meninos? In: SCHNEIDER, Graziela (org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 88–91.

KRUPSKAYA, N. *A educação comunista: Lenin e a juventude*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Escriba, 1978.

KRUPSKAYA, N. Sobre a educação revolucionária. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Edusp, 2023.

LACOMBE, M. "Daniel Alves foi colocado em liberdade porque ele é rico", Milly Lacombe comenta decisão da Justiça. *UOL Esporte*, 20 mar. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T13c7xwSUac>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LODI-CORRÊA, S. *Nadezhda Krupskaya: uma estrela vermelha*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÖWY, M. A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 27–38, jan./jun. 2014.

LUXEMBURGO, R. *A acumulação do capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

LUXEMBURGO, R. *Reforma social ou revolução?* 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LUXEMBURGO, R. *The Letters of Rosa Luxemburg*. Editoras Georg Adler, Peter Hudis e Annelies Laschitzka. Trad. George Shriver. London: Verso Books, 2011.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. In: ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

MOTTA, D. C. O dilema das desigualdades frente ao marxismo. In: *Os desafios do feminismo marxista na atualidade*. Dossiê marxismo21, 2020, p. 149.

OUVIÑA, H. *Rosa Luxemburgo e a reinvenção da política: uma leitura latino-americana*. Tradução de Igor Ojeda. São Paulo: Boitempo, 2021.

PRADO, M. M.; RIBEIRO, E. M. Relações de gênero na Educação Física escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 401-425, maio/ago. 2010.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGATO, R. L. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SILVA, H. L. F. *Trabalho, corpo e formação humana: fundamentos ontológicos da educação física*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, M. A. A condição histórica da mulher: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SILVA, S.; SILVA JÚNIOR, O. Educação do movimento sem terra e educação física. 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_cr_me_mar.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, S. A. P. S. *et al.* Violência escolar: formação de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 1, p. 107–114, 2019.

SOARES, C. L. *Currículo e cultura corporal: reflexões sobre a Educação Física na escola*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, J. F. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

TAFFAREL, C. N. Z. A questão da educação física: a pedagogia crítico-superadora. Salvador: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. *Educação Física: raízes de uma prática de educação*. Campinas: Papyrus, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. *Educação física e pedagogia histórico-crítica*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TERRERI, G. *Pedagogia drag: educação popular e performance de gênero*. São Paulo: Boitempo, 2020.

UCHOGA, A. A.; ALTMANN, H. R. A inclusão de meninas na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 162-181, jan./fev. 2016.

VARJAL, E. A. *A Educação Física e a formação do homem: uma perspectiva crítica*. Campinas: Papyrus, 1991.

VON HUNTY, R. *A direita odeia mulheres*. Direção: Guilherme Terreri. São Paulo: Tempero Drag, 2022. 1 vídeo (20min36s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qeGs6_ptVLA. Acesso em: 28 jul. 2025.

WIKIPÉDIA. *Alexandra Kollontai*. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexandra_Kollontai. Acesso em: 10 jul. 2025.

WIKIPÉDIA. *Nadezhda Krupskaya*. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Nadezhda_Krupskaya. Acesso em: 10 jul. 2025.

WIKIPÉDIA. *Rosa Luxemburgo*. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_Luxemburgo. Acesso em: 10 jul. 2025.