



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF

PATRÍCIA BARBOSA DE OLIVEIRA

DOMINAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

GOIÂNIA – GOIÁS

2025



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

Patrícia Barbosa de Oliveira

3. Título do trabalho

Dominação masculina na educação física escolar

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 20/03/2025, às 20:51, 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 **Patricia Barbosa De Oliveira, Discente**, em 24/03/2025, às 16:12, 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 **5251039** e o código CRC **157DF4C5**.

Referência: Processo nº 23070.012461/2025-63

SEI nº 5251039

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

Oliveira, Patrícia Barbosa de
Dominação Masculina na Educação Física Escolar [manuscrito] /
Patrícia Barbosa de Oliveira. - 2025.
XCVIII, 98 f.

Orientador: Prof. Dr. LÊNIN 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. Apêndice.
Inclui tabelas, lista de tabelas.

1. Dominação Masculina . 2. Gênero. 3. Educação Física. 4. Escola.
I. Garcia, LÊNIN TOMAZETT, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata n.º 04 da sessão de Defesa de Dissertação de Patrícia Barbosa de Oliveira, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte dias de março de dois mil e vinte cinco, a partir da(s) 19:00, na plataforma virtual da google-meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Dominação masculina nas aulas de educação física". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Profº Dr. Lénin Tomazett Garcia (ProEF- UFG) com a participação das demais componentes da Banca Examinadora: Profº. Drº. Luana Zanotto - FEFD/UFG componente titular interna e Profº. Drº. Sissilia Vilarinho Neto - FEFD/UFG componente titular externa. Durante a arguição as componentes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pela banca examinadora. Proclamados os resultados pelo Profº Dr. Lénin Tomazett Garcia, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata assinada pela Banca Examinadora, aos vinte dias de março de dois mil e vinte cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

DOMINAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 20/03/2025, às 20:48, 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 **Sissilia Vilarinho Neto, Professora do Magistério Superior**, em 20/03/2025, às 20:49, 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 21/03/2025, às 14:53, 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 **5250988** e o código CRC **C70BED3F**.

Referência: Processo nº 23070.012461/2025-63

SEI nº 5250988

Dedico este trabalho ao meu esposo Júlio Humberto e minha filha Maria Luiza que se dispuseram a entrar comigo neste processo e colaboraram, em todos os sentidos, para que este trabalho fosse concluído. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estar concluindo mais uma etapa de formação tão importante para minha vida profissional e também pessoal. Foram anos de dedicação, dificuldades e desencontros até esse momento se concretizar.

Aos professores do curso que, com muita sabedoria e conhecimento, conseguiram trazer reflexões de grande notoriedade para que eu pudesse aprimorar minha prática e principalmente meu olhar à disciplina de educação física escolar, possibilitando que eu seja, certamente, uma profissional melhor e mais capacitada.

Às professoras Dra. Sissilia Vilarinho Neto e Dra. Luana Zanotto que participaram da minha banca de qualificação e contribuíram significativamente para o processo de construção do meu trabalho, assim como a professora Dra. Aline Nicolino que estuda o tema e trouxe reflexões de excelência em todo processo.

Aos meus familiares que sempre apoiaram minhas decisões e torceram muito para meu sucesso. Sem o apoio de vocês não teria conseguido concluir com êxito. Foram sempre palavras de ânimo e incentivo! Amo vocês!

Aos meus cunhados e cunhadas, sogro e sogra que me ajudaram, apoiaram e foram primordiais para que eu estivesse confortavelmente preparada e amparada para as aulas presenciais na cidade de Goiânia. Obrigada por cuidarem tão bem da minha filha durante os períodos de aulas e dar a ela momentos de alegria, amor e descontração. Gratidão sempre! Amo vocês!

Em especial, ao meu professor orientador Dr. Lênin Tomazett Garcia, que com muita paciência e sabedoria soube orientar, de forma brilhante, para a efetivação desse trabalho. Com certeza não teria outro profissional mais capacitado para me conduzir neste trabalho. Muito obrigada, meu querido professor Lênin!

Enfim, à todos do CEPI (Centro de Ensino em Período Integral) onde trabalho e aos meus colegas que também se sentiram vitoriosos com a minha conclusão e torceram para que este meu sonho se concretizasse. Em especial à minha diretora Eliene Brito que teve um papel primordial no decorrer deste tempo, onde tive que me dedicar ao trabalho e também aos estudos.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF pela oportunidade da formação continuada.

À Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação Física e Dança [FEFD – campus de Goiânia.

OLIVEIRA, Patrícia Barbosa de. **Dominação Masculina na Educação Física Escolar**. Orientador: Lênin Tomazett Garcia. 2025. V. 1, 128 folhas. 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 trabalho objetiva compreender como a literatura apreende e desenvolve a questão da dominação masculina nas aulas de educação física por meio de revisão bibliográfica. A pesquisa foi realizada a partir das dissertações desenvolvidas no programa PROEF e em periódicos de educação física, além de trazer o olhar docente de mais de 20 anos como professora de Educação Física. Uma extensa revisão bibliográfica foi realizada no intuito de entender como este componente curricular pode ser um espaço para as reflexões acerca da dominação masculina e suas consequências ainda hoje. As interpretações e significações do tema são trazidos e pensados para além da dominação masculina e despertada neste trabalho como a dominação que se paga com o corpo e suas relações no ambiente escolar. A resistência e/ou conformismo também conduziram diversas discussões e contemplações para a preservação ou superação das relações sociais e suas rupturas do que culturalmente se tornou uma verdade. As práticas pedagógicas então, são um importante mecanismo para trazer discussões que sejam abarcadas para além da dominação e sua relação com as questões de gênero nas aulas de educação física. Por fim, como os profissionais da área podem e devem contornar as práticas pedagógicas trazendo, ainda hoje, ponderações e reflexões de como este tema vem sendo explorado. O trabalho gerou um produto educacional no formato de vídeo reflexivo acerca do tema e as principais considerações do decorrer do trabalho. O vídeo será ofertado nas redes sociais como o YouTube e o Instagram com a finalidade de trazer a público, e especialmente aos profissionais da área, alunos em formação e demais interessados, as expressões mais relevantes da revisão realizada.

Palavras-chave: Dominação Masculina. Gênero. Educação Física. Escola.

OLIVEIRA, Patrícia Barbosa de. **Dominação Masculina na Educação Física Escolar**. Orientador: Lênin Tomazett Garcia. 2025. V. 1, 128 folhas. 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.

ABSTRACT

This study aims to understand how literature addresses and develops the issue of gender in physical education classes through a bibliographic review. The research was based on dissertations developed in the PROEF program and in physical education journals, in addition to bringing the teaching perspective of over 20 years as a physical education teacher. An extensive bibliographic review was carried out in order to understand how this curricular component can be a space for reflections on male domination and its consequences, even today, when it comes to gender in physical education classes. The interpretations and meanings of the theme are brought and thought beyond male domination and awakened in this work as the domination that is paid for by the body and its relationships in the school environment. Resistance and/or conformism also led to several discussions and contemplations for the preservation or overcoming of social relationships and their ruptures of what has culturally become a truth. Pedagogical practices, then, became an important mechanism for bringing discussions that go beyond domination and its relationship with gender issues in physical education classes. Finally, how professionals in the field can and should work around pedagogical practices, bringing considerations and reflections on how this topic has been explored today. The work generated an educational product in the format of a reflective video on the topic and the main considerations of the work. The video will be offered on social networks such as YouTube and Instagram with the purpose of bringing professionals in the field, students in training and other interested parties the most relevant expressions of the review carried out.

Keywords: Male Domination. Gender. Physical Education. School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Trabalhos selecionados para leitura na íntegra.....	26
Tabela 02: Teses do Mestrados PROEF selecionados	27
Tabela 03: Material disponibilizado pelos professores	28

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 APREENSÃO DO TEMA E DESENVOLVIMENTO POR DENTRO DOS REGISTROS BIBLIOGRÁFICOS	19
3 INTERPRETAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: PARA ALÉM DA DOMINAÇÃO MASCULINA	29
3.1 A Dominação Que Se Paga Com O Corpo	30
3.2 A Produção da Dominação Masculina na Escola	33
3.3 Conformismo e Resistência nas Aulas de Educação Física Frente à Dominação Masculina	39
4 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA DOMINAÇÃO: OS CONTORNOS DA PRÁTICA ESCOLAR	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
PRODUTO EDUCACIONAL	60
APÊNDICES	62

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a disciplina Educação Física foi foco de intensos debates sobre as habilidades e finalidades pedagógicas no contexto escolar, bem como o uso de atividades corporais como meio de trazer reflexões acerca de diversos temas relacionados às questões de gênero e sexualidade. Enquanto professora de Educação Física, tenho visto diversas atitudes e falas onde as diferenças entre meninos e meninas se transformam em momentos de divergências, incoerências e até conflitos durante o período das aulas. Essas situações acontecem, não somente nos períodos das aulas de educação física, mas também em todo espaço escolar. Ocorrem, portanto, situações de abusos e violências internas ao processo de silenciamento de docentes, estudantes e da escola como instituição social.

A partir destas observações, vivências, participações em meu ambiente de trabalho e após alguns estudos sobre as problemáticas do componente curricular educação física em que nos aprofundamos em uma das disciplinas do curso de mestrado, percebi o quanto as questões de gênero se tornam complexas, atuais e de extrema importância. Merecendo assim, um aprofundamento acerca da temática a fim de trazer debates e reflexões que possam influenciar diretamente nas aulas de educação física através da mediação do/a professor/a.

Nesse sentido, destacamos como tema deste estudo, a apreensão e o desenvolvimento da produção acadêmica sobre gênero nas aulas de Educação Física, por meio de uma revisão literária. A pesquisa se deu em periódicos relacionados à área, de forma a identificar as questões de gênero enfrentadas pelos professores de educação física na escola. Sendo assim, o problema de pesquisa se configura em conhecer como a literatura específica da educação física escolar apreende e desenvolve as questões pertinentes à dominação masculina nas aulas de educação física?

De acordo com Santos (2020), o estudo sobre gênero nas instituições escolares e na disciplina de educação física possibilitam-nos construir novas formas de trabalho e inovar o processo ensino-aprendizagem.

Nós professores, que vivenciamos e internalizamos ativamente o “senso comum”, como os meninos sendo os mais “fortes” e as meninas, mais “ágeis” e mais “espertas”, devemos desmistificar e problematizar no ambiente escolar, considerações acerca do assunto. A escola inclusive, traz essa proposta nos documentos de legalização e normatização pedagógica.

Para compreender a legislação brasileira sobre o tema, recorreremos aos documentos oficiais para identificar quando a discussão de gênero foi oficialmente trabalhada nas diretrizes educacionais. Observou-se que, legalmente, a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (Brasil, 1996), foram asseguradas as discussões acerca das relações de gênero. “O Art. 5º, I, da Constituição da República prevê que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição. Igualdade de gênero é, portanto, direito fundamental constitucionalmente assegurado” (Brasil, 1988).

No sentido de garantir o reconhecimento desse direito às mulheres no contexto escolar, este estudo colabora com a reflexão e busca de proposições pedagógicas de enfrentamento de desigualdades de gênero, sensibilizando o olhar docente para perceber e enfrentar momentos de discriminação e violência contra as meninas e aos corpos pela essência biológica.

Diversos autores nos trazem as definições para a palavra gênero e traduzem de diferentes formas o termo e as expressões que dela surgem. Rodríguez e Bustos (2020), trazem que o termo e a expressão *gênero* é entendida como modelos de comportamento, apresentação e afinidades que podem ser considerados masculinos, femininos ou a ambos, significando que a sociedade oferece, em relação direta ao papel de gênero (o que é de homem ou da mulher), comportamentos e normas sociais do que é “esperado” de cada um em relação às normas.

Pode-se compreender por uma educação sexista justamente a prática que determina as questões biológicas na forma de compreender o sujeito socialmente, tornando as diferenças biológicas uma justificativa de sustentação para diferenças sociais, ao mesmo tempo em que essas diferenças sociais desenvolvem uma relação desigual no estabelecimento do poder e da autoridade social.

Vivemos em uma sociedade historicamente marcada por exclusões e discriminações, em que as questões de gênero ainda ganham destaque e há divisões nítidas em todos os campos sociais. Percebe-se então, que a educação sexista não é percebida e muitos comportamentos são construídos e tomados como naturais. Precisamos caminhar para novos posicionamentos e modificar a realidade que tanto nos assusta, em que a diferença entre homens e mulheres e suas consequências são transbordadas nos corpos socialmente marcados.

Esta diferença acontece na educação informal e formal repercutindo em todas as esferas da vida dos sujeitos, o que implica dizer que também no universo escolar exista uma educação sexista. Nota-se que:

[...] o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo. (Furlani *apud* Louro, 2016, p. 69)

Segundo Lopes, Dias e Oliveira (2023), para que a sociedade passe a enxergar as diferenças de gênero como uma construção social, é necessário que crianças e jovens encontrem

com esse pensamento em ambientes que são responsáveis pela sua formação humana e a escola então precisa estar preparada para receber meninas e meninos sem ideias preestabelecidas, preconceituosas ou estereótipos de gênero, sexualidade, para que aos poucos a sociedade se constitua com mais respeito às diferenças.

Diante destas considerações, Souza, Ferreira e Rodrigues (2023) nos relatam que a escola se tornou um *locus* privilegiado para instituir um processo educativo que leve à reflexão de diferentes temas, entre eles o tema em questão, de maneira que esta é uma das organizações sociais mais importantes da atualidade, não somente pelo exponencial tempo em que as crianças e jovens passam nela mas por todas as possibilidades de formação e sociabilidade ofertadas ali.

Compreende-se que trazer esse tema para o ambiente escolar, nas aulas de educação física, com as análises pedagógicas que alcancem não somente os conteúdos da área, mas trazendo-os às reflexões sobre as questões de gênero, possibilita contribuir para a diminuição da opressão, da violência e das formas de discriminação ainda recorrentes na sociedade vigente além de trazer subsídios para investir no enfrentamento à dominação.

De acordo com Tiburi (2018), falar sobre gênero e feminismo é libertador para todas as pessoas que fazem parte da escola, mas também do núcleo social do qual estão inseridas, além de se deixarem influenciar pelas lutas travadas por esse movimento, ainda que não participem de forma efetiva ao enfrentamento do sistema patriarcal instaurado socialmente como lugar comum de existência. Entendendo por patriarcado, a referência histórica e política ao sistema de violência contra as mulheres.

Ainda assim, de acordo com Saffioti (2001), a compreensão de violência de gênero parte de um conceito amplo, que abrange vítimas de todas as idades e ambos os sexos e que no contexto patriarcal, os homens detêm o poder de decidir a conduta das categorias sociais e recebe, da sociedade, a autorização e a tolerância para agir desta maneira.

Sendo assim, os objetivos deste trabalho se caracterizam em:

Objetivo Geral:

- Compreender como a literatura apreende e desenvolve a questão da dominação masculina nas aulas de educação física.

Objetivos Específicos:

- Realizar uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura em revistas, dissertações e artigos periódicos da área de Educação Física, além de compartilhar experiências do contexto escolar como professora de Educação Física, sobre a

dominação masculina nas aulas de educação física.

- Compreender como as aulas de educação física podem ser consideradas como espaço de reflexão sobre as questões da dominação masculina ao trabalhar com a cultura corporal.
- Oportunizar, para os profissionais da área, considerações acerca do tema e como estes podem contribuir para que a reflexão aconteça no espaço escolar, bem como sua própria formação.

Alguma(n)s autora(e)s como Bourdieu (2002 e 2012), Campos (2008), Daólio (1995), Dornelles (2011) e Altmann (2018) trazem o tema da desigualdade de gênero em evidência em suas obras e nos põem discussões fundamentais e considerações acerca do tema proposto neste trabalho.

A humanidade se constitui historicamente e durante o percurso retoma algumas determinações sociais, convertendo-as às novas formas que cada sociedade desenvolve. Assim as práticas discriminatórias entre homens e mulheres, mesmo existindo há muitos anos, se tornam mais complexas.

Atualmente esta questão social se constitui fundamentalmente pelo domínio das classes sociais, que se irradiam na construção de estereótipos de gênero, marcadores sociais e demais formas deletérias de violências. Portanto, uma reflexão pontual relacionada ao conceito de gênero e as relações socioculturais são extremamente necessárias e atuais para trazermos vivências que sejam carregadas de respeito e valores e possam estar inseridos não somente nas aulas de educação física, mas levadas à toda sociedade. Ainda de acordo com Nascimento,

O conceito de gênero, como categoria sociológica consiste na maneira em que as diferenças entre homens e mulheres são inseridas nas mais diversas sociedades ao longo do processo histórico evolutivo, não estando relacionado às assimetrias biológicas existentes entre macho e fêmea, qualificadas por sexo, mas sim ao universo onde as inter-relações socioculturais são determinadas por fatores como leis, regras, simbologia e patriarcalismo. (Nascimento, 2016, p. 03)

Contudo é uma realidade que assusta, pois na atualidade temos uma sociedade que exclui e isso se dá devido a existência de alguns pontos essenciais da própria comunidade e as formas de relações humanas, seja em instituições como igreja, escola ou mesmo a família. Portanto,

não se trata mais de manter aquela velha escola assentada somente no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valoriza formas de

organização das relações humanas e a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (Libâneo, 2012, p. 17)

Estas instituições sociais devem ser ambientes onde as ponderações precisam ser comuns e a superação precisa acontecer. O entendimento desse padrão então, é compreendido como inerente ao ser humano, que reproduz estereótipos e atitudes por meio de exemplos que muitas vezes, replicamos sem perceber. Nesse sentido, a sociedade, “naturaliza” comportamentos.

Consoante com Silva e Rios (2019), que nos diz que desde o período da infância, os corpos são identificados e lidos a partir dos gêneros conceituados como femininos ou masculinos, e estes representaram e ainda representam a masculinidade na sociedade e nos espaços escolares relacionada à não afirmação de sociabilidade e sentimentos restritos entre grupos de meninos. Segundo Elliott (2018), a imagem da masculinidade que os jovens encontram na mídia, na cultura popular e até mesmo em livros didáticos e em demais aspectos do currículo escolar é reducionista e focada em aspectos da masculinidade tradicional, como força física, domínio e proeza heterossexual.

As diferentes maneiras de agir como menina ou menino é definitivamente incorporada no ambiente escolar que pode ser apontada como uma das responsáveis pela reprodução de padrões culturais. Enquanto crianças, somos criadas para reproduzir comportamentos e situações que, muitas vezes, não concordamos mas que são naturalizadas como certas.

Estamos em uma condição social na qual permanece um sistema de opressão marcado por diversos tipos de hierarquias, dominação e poder e que nas instituições (entre elas a escola), acontece também as codificações e as separações que associam as diferenças produzidas socialmente às desigualdades.

Em todos os seus níveis de ensino – e no caso da minha realidade, o Ensino Fundamental II, as questões de gênero, sexismo e superioridade masculina também estão presentes, pois a escola é um dos ambientes onde passam e perpassam todas as dificuldades e abordagens sociais e culturais estabelecidas ou em construção. Isto é, é um local em que os sujeitos mostram como realmente se sentem, pensam e se configuram enquanto pessoas. Portanto,

Uma reflexão incisiva sobre essas questões é extremamente necessária e urgente, para vivenciarmos uma escola imbuída de valores de respeito, e que estes valores sejam inseridos nas aulas de educação física. É preciso criar senso de justiça e igualdade entre as pessoas, sobrepondo os valores de preconceito e desigualdade que estão muito presentes em nossa sociedade (Campos, 2008, p. 02).

O desconhecido e as interações sociais configuram e legitimam as estruturas de poder

existentes na sociedade que são, sobretudo, controladas pelas instituições que ainda determinam os agentes “feminino” ou “masculino” num campo, de acordo com sua posição ou função. Os diferentes modos como meninos e meninas são tratados desde pequenos no desenho patriarcal, interpretam os fatos e as vivências do mundo. Portanto, quando ingressam na escola, as experiências vivenciadas e assuntos como a história das mulheres, gênero, patriarcado, discriminação, etnia e outros, delineiam a formação das suas identidades pessoais a serem desempenhadas na sociedade.

Para que esta pesquisa tivesse sentido, foi preciso compreender que as relações de domínio e poder dos meninos, principalmente nas aulas de educação física, não são definitivas e devem levar em consideração os pontos de vista possíveis sobre a área de estudo.

O desafio deste estudo, portanto, está na aproximação com o objeto de estudo, por meio de revisão de literatura e a minha experiência enquanto professora, com intuito de trazer a discussão para as aulas de educação física e as possibilidades de reflexões acerca do tema proposto.

Diante do exposto, os capítulos foram divididos da seguinte maneira: O primeiro trará a apreensão e desenvolvimento por dentro dos registros bibliográficos e nos colocará à frente da revisão realizada, bem como das observações pessoais como aluna e depois professora nas aulas de educação física.

No segundo capítulo, algumas questões referentes à dominação masculina e como essa se realiza a partir da subordinação feminina, possuindo o corpo como ponto essencial. Sendo assim, trará os pensamentos, argumentos e a compreensão dos textos analisados além de explicitar como essa dominação se realiza corporalmente além de levar aos leitores os pensamentos, argumentos e compreensões dos textos.

No terceiro capítulo trataremos como a dominação masculina e humana se realiza na escola e como resistir a esse processo. Como os textos entendem o que é dominação masculina bem como refletem, apontam caminhos para resistência e superação, compreendendo assim, a dominação masculina como um processo em que os meninos podem e as meninas não podem, sendo sua produção de vida, logo a sua superação também.

Para concluir, trataremos no quarto capítulo sobre a apreensão do tema nas aulas de Educação Física, bem como perceber, problematizar (enfrentar), em contexto de aula, a questão da dominação masculina. A formação de professores relacionando o trabalho como princípio educativo/formativo e algumas reflexões acerca da coleta de dados também serão discutidas neste capítulo.

Como produto final, disponibilizei um vídeo reflexivo com a finalidade de ampliar o

conhecimento e as possibilidades de trabalho com essa temática pelos profissionais da área, em contextos diversos da Educação Física escolar brasileira. Sabe-se que seu conteúdo não provocará as transformações de modo como as relações de gênero são percebidas, vivenciadas e reproduzidas na escola, entretanto trará subsídios para que as reflexões aconteçam.

O vídeo está postado no Youtube e Instagram que poderá ser utilizado como recurso educacional como uma ação rápida e prática. Sendo assim, será um “grão de areia” para produção de algumas pérolas. (Rubem Alves)

2 APREENSÃO DO TEMA E DESENVOLVIMENTO POR DENTRO DOS REGISTROS BIBLIOGRÁFICOS

A dominação masculina e suas configurações sociais aparecem incorporadas na natureza interna dos homens e estão presentes, ainda nos dias atuais, nas manifestações históricas nas quais estão entrelaçadas as instituições e pensamentos, fazendo das questões de gênero um meio de reprodução dos significados das diferenças entre sexo masculino e feminino. “A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, podem ser vistas como uma justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros.” (Bourdieu, 2012, p. 20).

A relação das meninas com seu próprio corpo é justificada por condutas e códigos moralizantes e ao mesmo tempo contraditórios: enquanto mais novas não devem fazer inúmeras das coisas que poderá ser feito logo mais tarde, o que transmite a sensação de que algo ou alguém possui o poder pelo seu corpo o tempo todo. Assim, a naturalidade desta ordem social se integra ao senso comum e está incorporada nas condutas ainda nos dias de hoje.

A partir da década de 60, vários autores classificaram e conceituaram a palavra gênero em suas especificidades. De acordo com Monteiro (2017) o conceito de gênero “explicita o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social [...], diferenciando-se, assim, do restrito conceito biológico de sexo, que tende a explicações das diferenças entre feminino e masculino como fruto da natureza”. Louro (2000), acrescenta e diz que “gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder”.

A luta por igualdade teve várias denominações em diversos momentos da história, tendo no ano de 1948, após a segunda guerra mundial, o documento de Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborado. Neste documento se reconhece todas as pessoas, sem exceção, como iguais e com os direitos fundamentais garantidos para se ter uma vida digna.

Tendo como objetivo compreender como a literatura apreende e desenvolve a questão da dominação masculina nas aulas de educação física, a proposta deste trabalho é de trazer contribuições para os profissionais da área bem como ampliar as possibilidades de reflexão para minha própria prática enquanto docente.

Para efetivação dessa proposta foi realizada uma pesquisa bibliográfica e revisão da literatura com intuito de levantar subsídios teóricos sobre o tema até os dias atuais, bem como as reflexões pautadas na identificação e compreensão de gênero nas práticas da cultura corporal

de movimento. Segundo Dorsa,

A revisão oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo (Dorsa, 2020, p. 01)

Compreendendo que revisão de literatura é “a reunião, a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema conseguidas através de leituras, de pesquisas realizadas pelo pesquisador” (Brizola, 2017, p. 05), além de ser realizada para ajudar o pesquisador a centralizar o seu verdadeiro objeto de pesquisa e não deixar se perder por questões secundárias.

Portanto, a revisão literária, não deve ser compreendida como uma simples constatação neutra ou formal, visto que a construção do objeto de pesquisa deve ser trazida com relevância para que a pesquisa possa contribuir metodologicamente e teoricamente com o tema tratado. A revisão bibliográfica possibilita tanto a apreensão de como o tema tem sido tratado num amplo acervo de conhecimento acumulado, como também perceber as tendências históricas de apreensão do tema no campo científico e acadêmico e isso também é um movimento da realidade na medida em que se pode pensar sobre a forma e o conteúdo dos trabalhos produzidos. Pode-se olhar como os problemas de pesquisa são formulados, e com isso compreender as principais tendências em desenvolvimento da ciência e da realidade sobre a questão posta.

O meu foco da pesquisa se deu após observações diárias e nas diversas situações ocorridas *in loco* que tiveram a questão do gênero como observação principal de alguns destes momentos, além das lembranças das aulas de educação física enquanto aluna no período da infância e após, como aluna do curso de Educação física da Universidade Federal de Goiás.

Enquanto criança, estudei em uma escola onde as aulas de educação física eram contempladas na metodologia militarista e muito tradicional. Tínhamos aulas de comando, envolvendo normas e regras militares. Todas essas atividades aconteciam em filas com distâncias definidas e muita disciplina.

As aulas eram separadas por gênero, assim como os professores. As atividades direcionadas aconteciam simultaneamente em espaços diferentes e com propostas pedagógicas distintas, levando em consideração “aula para as meninas” e “aula para os meninos”. As meninas, por exemplo, tinham aulas de vôlei, ginástica aeróbica e recreação. Já os meninos participavam das aulas de futebol, handebol e Karatê.

Os processos avaliativos aconteciam duas vezes por bimestre. Tínhamos avaliação estilo militarista com contagem de tempo para algumas voltas correndo na quadra, além do

conhecimento das normas de Comando de Normas Unidas, (exemplo: direita volver, descansar...). Sendo assim, não conseguia expressar e compreender minhas habilidades, além de não conhecer todos os conteúdos da cultura corporal de movimento.

No ensino médio, as aulas eram “quase” opcionais, já que quem não queria participar efetivamente das aulas poderia fazer alguns relatórios (quando feitos) e entregar para o professor (a). Ou mesmo, se você fizesse algum tipo de atividade física fora do ambiente escolar não precisava participar das atividades propostas pela escola.

Quando ingressei no curso de Educação Física na cidade de Catalão, *campus* da Universidade Federal de Goiás, senti muita diferença com tudo aquilo que eu considerava “aulas de educação física”, pois conhecia uma educação física totalmente tradicional e então pude conhecer uma proposta “libertadora” mesmo com todas as dificuldades e limitações quanto a materiais e ambientes apropriados para realização das aulas práticas.

Porém, após a conclusão do curso e ao me deparar com a realidade como professora de educação física escolar, me senti extremamente desconfortável frente aos desafios encontrados. A falta de reconhecimento dos profissionais da área, falta de materiais, espaços inadequados, desinteresse dos alunos, entre outros.

Estou na educação há mais de 20 anos e entre tantos desafios, profissionais e pessoais, a minha busca por formação continuada sempre esteve presente. Neste período, fiz três pós-graduações e outro curso superior (pedagogia), além de inúmeros cursos rápidos na área da educação física, inclusão e metodologias.

Ainda assim, o meu objetivo era o mestrado e ainda o doutorado. Acredito que a formação continuada pode trazer olhares que ainda não consigo vislumbrar e com isto, fazer da minha prática momentos de aprendizagem real para os alunos.

Hoje, atuo em uma escola de período integral na cidade de São Luís de Montes Belos - Goiás, localizada em uma vila da cidade. A escola oferece o ensino fundamental II, portanto do 6º ao 9º anos. Grande parte dos alunos vão de transporte escolar que passa pelos bairros da cidade e deixa-os na porta da escola. Estes, permanecem na escola o dia todo (09 horas), chegando às 07:30 e saindo às 17:00. São oferecidas 03 refeições diárias, sendo café da manhã, almoço e lanche da tarde.

Segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”,

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses

conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas (Brasil, 2009, p. 37).

A partir deste pressuposto, os Centros de Ensino em Período Integral do Estado de Goiás (CEPIs), oferecem aulas por período de 07 ou 09 horas diárias, no intuito de proporcionar ao alunado um conhecimento que vai além das propostas pedagógicas e trabalha fortemente também para a construção social, cultural e moral destes estudantes.

Para que isso aconteça, os/as alunos/as devem ser orientados/as, as disciplinas contextualizadas e os professores capacitados, no sentido de oferecer além e buscar um cidadão, crítico, consciente e socialmente incluído no sistema social tão diversos como o nosso.

No ano de 2021, o Caderno de Orientações para Implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental nos trouxe a seguinte reflexão:

A Escola Estadual de Tempo Integral apoia-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representa novas oportunidades de aprendizagens, conjugando experiências escolares e não escolares no âmbito da comunidade local ou, na medida do possível, fora dela. Nesse sentido, prevalece a concepção de que a Escola Estadual de Tempo Integral articula saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vincula os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de novos conhecimentos, que possibilitem aprendizagens significativas e emancipadoras em múltiplos espaços, que vão além dos prédios escolares (Goiás, 2021, p. 9-10).

Sendo assim, compreender e verificar os aspectos de dominação no ambiente escolar pode ser uma excelente oportunidade para trazer contribuições para a superação dessas desigualdades que se materializam em exclusão e a não participação (principalmente das meninas) nas atividades propostas, bem como da superação ou a redução do constrangimento corporal acerca das práticas, além de questões ainda mais abrangentes, como a violência contra as mulheres, por exemplo.

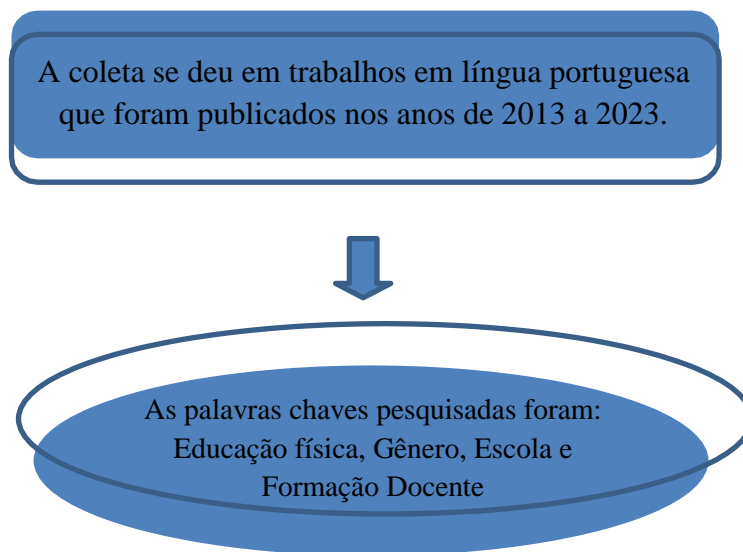
Toda temática se ampliou após a pesquisa e estudo de artigos relacionados à gênero, dominação masculina, patriarcado, espaços escolares e educação física escolar, além de conversas com professores e colegas da área da educação física onde há o interesse em ampliar essas discussões. Um guia reflexivo, em formato de vídeo, foi pensado para trazer a compreensão da temática, suas relações com a sociedade e as aulas de educação física.

Os pesquisadores, segundo Campello (2012), são agentes formadores e transformadores da consciência do mundo, além da consciência crítica indispensável nos seres humanos que atuam como uma força de resistência à desagregação e fragmentação interior do sujeito

provocada pelas informações que governam o mundo globalizado.

O trabalho teve como foco principal a pesquisa em trabalhos científicos já produzidos em plataformas de reconhecimento nacional e outros trabalhos relacionados à proposta. Assim, o Banco de Teses da Capes, além das dissertações de Mestrado do PROEF (desde sua implantação) e também materiais específicos enviados por professores estudiosos da área foram utilizados nas pesquisas que prosseguiu da seguinte maneira:

Local da Pesquisa: Banco de Teses da Capes



A partir da pesquisa preliminar com as palavras-chave descritas acima, obtive o seguinte resultado:

Palavras-chave Pesquisadas	Quantidade de Trabalhos
Educação Física	29.288
Gênero e Educação física	951
Educação Física, Gênero e Escola	61
Gênero, Educação Física e Formação docente	58

De acordo com a proposta do trabalho e a partir das palavras-chave apresentadas, me apeguei aos 61 trabalhos que apresentaram simultaneamente as palavras-chaves: Educação

Física, gênero e escola para que as leituras fossem pré-estabelecidas.

De acordo com Echer (2001), uma ampla revisão da bibliografia acerca do tema de pesquisa auxilia para se efetivar, de forma eficaz, a tarefa de delimitação das leituras a serem realizadas. Entre os 61 trabalhos selecionados, constavam:

59 Artigos
01 Resenha

Após a leitura dos resumos das 61 obras selecionadas previamente, foram nomeados 14 trabalhos para leitura na íntegra. O critério de seleção utilizado levou em consideração a relevância com a proposta do trabalho a ser construído. Echer (2001) nos afirma que a seleção criteriosa da revisão da literatura ligado ao problema e ao tema demonstra o interesse em familiarizar-se com os autores, seus pensamentos e o assunto a ser estudado. Assim, foram selecionados:

13 Artigos
01 Resenha

A revisão de literatura conduz para uma linha de raciocínio que guia a leitura dos pesquisadores, levando-os das premissas às conclusões. Dorsa (2020) nos traz que a revisão literária é primordial para a escrita de um texto científico, independentemente do gênero: uma dissertação, projeto, tese ou a escrita de um artigo científico.

Durante a leitura dos textos na íntegra, foram catalogados e realocados em quadros (anexo) os parágrafos mais importantes dos 14 textos selecionados. Para a seleção destes parágrafos, foram observados o tema e a problemática do trabalho e a compreensão do que seria fundamental para compor os textos da dissertação. Além de levar em consideração o diálogo entre si, por meio da mediação discursiva dos autores e o quanto eles podem ser essenciais na contribuição do tema ora pesquisado (Dorsa, 2020).

Para continuidade do trabalho, todos os parágrafos selecionados foram numerados e agrupados de acordo com as similaridades do assunto principal e por diferentes autores. Após esse agrupamento, foram selecionadas as palavras chaves de todos esses parágrafos, pensados os temas dos capítulos e suas subdivisões que compõem esse trabalho. Toda essa seleção foi definida pela pesquisadora e seu orientador que tiveram como critério os objetivos propostos.

Foi pesquisado ainda, todas as dissertações de Mestrado Profissional em Educação

Física (PROEF) desde sua implantação, que tratam sobre o tema de Gênero nas aulas de educação física e selecionados para leitura na íntegra. Estes também trouxeram suas contribuições para base teórica do trabalho.

Os trabalhos de dissertações foram pesquisados no site de cada universidade parceira do PROEF e selecionados a partir da palavra gênero em seus títulos. Sendo assim, foram selecionados:




09 Dissertações

Houveram ainda, algumas reuniões com a professora especialista e estudiosa da área, professora Dra. Aline Nicolino que disponibilizou vários materiais bibliográficos e trouxeram novas possibilidades, discussões e reflexões para meu trabalho.

A Professora Dra. Aline Nicolino, de acordo com Lattes (2023) é graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Rio Claro - UNESP (2000), possui mestrado em Ciências da Motricidade, pela UNESP/Rio Claro (2003), doutorado em Psiquiatria pela Universidade de São Paulo, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (2007), pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais FAE/UFMG (2013).

Atualmente, é docente da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG), pesquisadora do Laboratório *Physis* de Pesquisa em Educação Física Sociedade e Natureza (*Labphysis*) da FEFD/UFG, professora do Programa Interdisciplinar de Direitos Humanos da UFG, na linha "Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos", onde pesquisa as questões de gênero e sexualidade nos campos da formação docente e políticas públicas.

O material bibliográfico disponibilizado pela professora, contou com:



09 livros
03 Artigos
01 Resenha

Segue abaixo as relações dos trabalhos da revisão literária por categoria:

Tabela 01: Trabalhos selecionados para leitura na íntegra				
Título	Autoras (es)	Link	Ano	Local da Publicação (revista; programa de pós-graduação, congresso, etc)
1 - A construção identitária nas aulas de educação física	Marcos Vinicius Pereira Monteiro	https://shre.ink/gtay	2017	Revista Brasileira de Educação
2 - Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula	Helena Altmann e Liane Aparecida Roveran Uchoga	https://shre.ink/gtai	2016	RBCE (Revista Brasileira de ciência do Esporte)
3 - Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos	Helena Altmann, Eliana Ayoub, Emília Fernández Garcia, Elena Ramírez Rico, Soely Aparecida Jorge Polydoro	https://shre.ink/gtaF	2018	Revista de Estudos Femininos
4 - Ciências Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – Vol 06: Gênero e Sexualidade na Educação Física	Organizadoras: Ileana Wenez Pedro Athayde e Larissa Lara	https://shre.ink/gSvO	2020	CBCE (Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte)
5 - Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar	Priscila Gomes Dornelles e Maria Cláudia Dal'IgnaII	https://shre.ink/gtaz	2015	Revista da Faculdade de Educação da USP Educação e Pesquisa
6 - Masculinidades na escola: Revisão Integrativa da Literatura	Daniel Cerdeira de Souza, Fernanda Sousa Ferreira e Ingrid Mesquita Rodrigues	https://shre.ink/gtaE	2023	Revista Unoeste Periódico Científico: Colloquium Humanarum
7 - As Narrativas de Gênero na Educação física Escolar: Scoping Review da Literatura Científica Brasileira Nas Ciências da Saúde	Bruna Caroline soares Lopes Moraes, Juliana Rocha Adelino dias, Rogério Cruz de Oliveira	https://shre.ink/gtaw	2023	Revista: Educação em Revista – UFMG
8 - Notas para problematizar a ética de si na educação do corpo: as aulas de Educação Física como território de disputas de gênero	Beatriz Norma Rodríguez, Liliana Bustos	https://shre.ink/gtaJ	2020	Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
9 - Pedagogia Crítica para a Conscientização em Torno da Discriminação de Gênero e a Emancipação das Meninas em Educação Física.	Nuria Sánchez Hernández, Susanna Soler Prat, Daniel Martos García	https://shre.ink/gta4	2020	Revista de Educação Física da UFRGS Movimento
10 - Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental	Douglas Rosa de Souza Silva, João Paulo de Oliveira Faria, Raquel Guimarães Lins	https://shre.ink/gtIm	2015	EDUCA Revista Multidisciplinar em Educação

11 - Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação	Mariana Inés Garbarino	https://abrir.link/tbqVt	2021	Revista Brasileira de Educação
12 - Questões de gênero na Educação Física escolar	Luciano Nascimento Corsino	https://shre.ink/gtln	2014	Revista Brasileira de Educação
13 - Refletindo sobre os “problemas de gênero” no Brasil: contribuições para a pesquisa em Educação Física	Marcelo Moraes e Silva, Maria Rita Assis César	https://shre.ink/gtIU	2014	Revista Educación Física y Ciencia
14 - Resenha do livro: Gênero, masculinidades e Diversidade: Educação Física, Esporte e Identidades Masculinas.	Rafael de Gois Tinoco, Mayara Cristina Mendes Maia, Paula Nunes Chaves, Rondinele Souza Santana, Allyson Carvalho Araújo	https://shre.ink/gSZx	2016	Revista de Educação Física da UFRGS – Movimento

Tabela 02: Teses do Mestrados PROEF selecionados

Título	Autoras (es)	Link	Ano	Local da Publicação
1 - As relações de Gênero na Educação Física Escolar: O Corfebol e a participação de meninos e meninas durante as aulas	Ládia Rossini Parreira Rédua	https://shre.ink/gSC6	2023	PROEF Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Cuiabá – MT
2 – Corpos, Gêneros e Diferenças: A Literatura Brasileira enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de Educação Física Infantil	Viviane da Silva Dias Ceratti	https://shre.ink/gSCo	2020	PROEF Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
3 - Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental	Marluci Micheli de Sousa	https://shre.ink/gSv9	2023	PROEF Universidade Federal do Mato Grosso Faculdade de Educação Física
4 - Ensaio de Uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas Aulas de Educação física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas	Ana Cristina Gabriel Pereira	https://shre.ink/gSvI	2020	PROEF Universidade Federal de São Carlos Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Campus de São Carlos – SP
5 – Gênero, Jogos e Brincadeiras e Educação Física: Uma análise da Produção Acadêmica no Âmbito Educacional	Patrícia Viviane Carvalho Dos Santos	https://shre.ink/gSvW	2020	PROEF Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação Física e Dança.
6 – Intervenções Pedagógicas na Temática de Gênero: uma análise das aprendizagens nas aulas de Educação Física	Leylane e Pereira de Andrade	https://shre.ink/gSvr	2020	PROEF Universidade de Pernambuco Escola Superior de Educação Física

7 - Lugar e o não lugar das meninas nas aulas de educação física: Relações de Gênero e obstáculos Culturais	Gilvan Moreira da Silva	https://shre.ink/gta_i	2020	PROEF Universidade Estadual de Maringá - Paraná
8 - Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física	Leandro de Carvalho da Silva	https://shre.ink/gS_yb	2023	PROEF Universidade Federal de São Carlos Campus de São Carlos – SP
9 – “ <i>Ontem eles Jogaram, hoje é a gente Professora</i> ”: os lugares das meninas na Educação Física e na escola	Noelle Thaís de Matos	https://shre.ink/gS_y2	2020	PROEF Universidade Federal de Mato Grosso

Tabela 03: Material disponibilizado pelos professores		
Título da Obra	Autor	Ano
1 - Livro: Calibã e a Bruxa – Mulheres, corpo e acumulação primitiva	Silvia Federici	2017
2 - Livro: Educação Cultura Corpo e Lazer – Desafios da pós graduação e ciência no tempo presente	Organizadores: Maria Cecília de Paula Silva, Cristina Maria D'Ávila Teixeira, Coriolano Pereira da Rocha Júnior	2023
3 - Artigo: Feminismo em Comum	Márcia Tiburi	2018
4 - Introdução do livro: Um Feminismo Deocolonial	Françoise Vergès	2020
5 - Livro: Gênero, Patriarcado e Violência	Heleieth Saffioti	2015
6 - Livro: Gênero, Sexualidade e Educação	Guacira Lopes Louro	1997
7 - Livro: Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais	Heloisa Buarque de Hollanda	2019
8 - Livro: Gênero: Uma Categoria útil de análise histórica	Joan Scott	1990
9 - Livro: O corpo Educado – Pedagogias da sexualidade	Guaciara Lopes Louro	2000
10 - Artigo: Marias e Homens na quadra	Helena Altmann	1999
11 - Resenha do livro: O Patriarcado do Salário	Bárbara Del Rio	2021
12 - A Dominação Masculina	Pierre Bourdieu	2012
13 - Artigo: A Bela mãe e Mulher	Silvana Vilodre Goellner	2016

Estudar gênero nas aulas de educação física e no ambiente escolar nos coloca à frente dos conhecimentos científicos, experiências culturais e projetos da escola, hierarquias contemplados em uma sociedade em conflito. Assim, trazer esse tema para a atualidade não é modismo e sim lidar com deliberações que são essenciais ao processo de humanização no modo de produção capitalista.

3 INTERPRETAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: PARA ALÉM DA DOMINAÇÃO MASCULINA

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; A questão, porém, é transformá-lo.

Karl Marx.

Dedico esse capítulo para apresentar as perspectivas teóricas e algumas reflexões sobre as estruturas das relações sociais trazidas pelos autores estudados, no intuito de explorar e compreender como se constituem as questões de gênero na sociedade e em especial nas aulas de educação física escolar. O processo de perceber e enfrentar a dominação masculina na escola, é uma luta que tece, ao mesmo tempo, a educação com consenso e com conflito.

Trazer a elaboração dos textos é importante e contribui para a síntese das principais considerações dos (os) autores e põe às claras o limite desta sociedade que, para se produzir, postula como eixo determinante a predominância de um ser humano em relação a outro.

Essa sociedade não se produz por relações de igualdade, em nenhuma instituição predominante de sua existência. A escola será, portanto, uma dessas instituições a dar vida ao que se faz expropriado do outro, neste caso da mulher, o que lhe sobra de poder em existência.

De acordo com Rédua (2023), dialogar sobre gênero vai além de uma tendência feminista ou modismo acadêmico, principalmente se considerarmos que, apesar desses estudos terem ganhado força a partir da voz de diversas mulheres, pesquisadoras e não conformadas com a herança histórica de cerceamento e prisão social, ainda não nos livramos do estigma da mulher fraca e incapaz.

Na conversa com os/as autores/as percebe-se que apesar das distinções sociais e culturais, o corpo tem um sentido e uma proposta social; ora ele se torna político, outras vezes rebelado e muitas vezes ultrapassa o entendimento do sexo feminino ou masculino. Mas em todos os casos, busca seu papel à frente da sociedade da qual está integrado e faz parte. Rédua (2023) também nos diz que tratar das meninas e meninos enquanto estudante, ultrapassa o discurso meramente educativo e oferece um posicionamento social.

A mulher que teve seus direitos e lugares negados, agora precisa ser entendida e respeitada, não como um manifesto de caridade ou benevolência, mas como um direito social.

Os discursos normativos tendem a reforçar o posicionamento de submissão das meninas e de domínio dos meninos, que associado ao histórico ocidental de uma educação performada em “meninos jogam bola e meninas brincam de boneca”, refletem-se na dificuldade encontrada por muitas meninas de serem protagonistas durante atividades apresentadas. Essa dificuldade também assola os meninos, que

tendem a não consentir com a autoridade feminina na execução dessas mesmas atividades. (Rédua, 2023, p. 43)

A separação política e social a que as mulheres/meninas foram historicamente levadas teve como inferência a sua invisibilidade como pessoa, sujeito social, pois o masculino sempre foi caracterizado como o universal e o feminino dominado, constituído como inferior, subordinado.

3.1 A Dominação Que Se Paga Com O Corpo

Em ordem que ele tinha um pecado de crime, no corpo, por pagar.

Guimarães Rosa.

Se considerarmos que somos seres sociais e que a determinação biológica não é justificativa para o acontecimento da dominação, como explicar que nessa sociedade, em que poderíamos ser livres, em que há igualdade "formal", vivemos um mundo de dominação? A explicação está nas relações sociais.

Temos que extirpar da tradição histórica os motivos e as determinações na raiz do processo para enxergar o que é esse mundo que vivemos, porque argumentar que a dominação acontece por legado da tradição é uma justificativa que não apreende a questão em sua profundidade. A dominação masculina possui particularidades que não conseguimos perceber e muito menos resolver pela lógica formal das oportunidades visto que, esse processo é responsável por fortalecer relações impregnadas em valores que são mascaradas como cultura, as quais dão vazão às interpretações errôneas sobre as funcionalidades biológicas e seus marcadores sociais.

Lembrar os traços que a dominação imprime perduravelmente nos corpos e os efeitos que ela exerce através deles não significa dar armas a essa maneira, particularmente viciosa, de ratificar a dominação. É preciso assinalar não só que as tendências "submissão", dadas por vezes como pretexto para "culpar a vítima", são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. (Bourdieu, 2012, p. 27)

Bourdieu (2012) relata também que a questão de dominação não se esgota ao fato da consciência destas relações, pois a vontade de lutar e a realidade percebida não são suficientes para extinguir a violência simbólica já existente nos corpos. Santos (2020), nos acrescenta que é um senso comum construído e constituído a partir do patriarcalismo que desvaloriza a mulher, negando a sua virtude, suas potencialidades e suas contribuições políticas, históricas, culturais

e sociais, desdenhando do seu preponderante papel frente às gerações.

Em contraponto ao universo machista, sexista e misógino, as mulheres necessitam mostrar constantemente a sua força de vontade e capacidade intelectual, em seus afazeres, em suas lidas no trabalho formal e/ ou informal, nas ruas, nas instituições, na mídia e em diversas repartições, travando batalhas diárias em busca de reconhecimento, de respeito e da igualdade de gênero. (Santos, 2020, p. 38)

Marx (2015) postula que, no conjunto dos distintos valores de uso do corpo das mercadorias, aparece um conjunto igualmente diversificado, dividido segundo o gênero, espécie, família e a subespécie de diferentes trabalhos úteis, identificando-se assim uma divisão social do trabalho.

Enquanto foi necessário um mundo com escravos, um mundo com escravos existia! Na medida em que foi necessário converter esse mundo em outro modo de produção, conservando o que lhe é conveniente de exploração e opressão, o que devia ser conservado foi, e o que deveria ser mudado também se fez. Assim, o uso dos corpos para a produção de mercadorias se transformou também em produtos de trabalho.

A normatização das diferentes relações de gênero e de suas distintas implicações na sociedade foram então, não somente uma dinâmica dos processos vigentes, mas uma consequência das relações de poder e de dominação. Como estamos submetidos, como mulheres e homens, nesse meio social, acabamos muitas vezes, por incorporar e apreender, mesmo que inconscientemente, as percepções sobre as estruturas culturais e históricas de poder masculino.

Durante muitos anos, homens e mulheres foram destacados da natureza, como se dela não fizessem parte: homens pela relação de destaque e as mulheres, pela relação de subordinação ou dominação. A naturalidade com que essas relações se formaram fizeram com que estes homens e mulheres se confundissem e se orientassem por caminhos sociais até hoje inacessíveis.

O trabalho como criador de valores de uso é uma condição da existência humana e independentemente das formas sociais do qual estão incluídos, há a necessidade de mediação entre a natureza e o homem, ou seja, da vida. Instituições como: família, igreja, estado e escola também “ajudaram” a construir esses significados que até hoje nos convidam a esses debates. Daí uma determinada divisão social do trabalho é inerente a qualquer forma societária. Assimilações e discussões sobre corpos femininos/masculinos e gênero foram se mesclando com os acontecimentos sociais que sucediam e que se constituem, ainda hoje, como diferentes formas de estilos de vida e relacionamentos. Na década de 1960, isso já se apresentava de forma

desafiadora e se aceleraram mais ainda nas décadas seguintes, chegando para intervir em lugares que haviam sido, por muito tempo, considerados universais e imutáveis. Na visão Scott (1995),

[...] muitas/os historiadoras/es confundiram as categorias de sexo e gênero, encarando os papéis de gênero como tão naturais quanto o sexo biológico e considera tal fato como uma posição sexista, pois naturaliza os homens como dominantes e as mulheres como dominadas, ao passo que a dominação é socialmente construída e não biológica pré-existente”. (Scott, 1995, p. 40)

A partir daí houve o aumento das lutas das mulheres por direitos iguais aos homens, incluindo crítica à sociedade patriarcal e algumas reivindicações pela “igualdade de condições de trabalho e salário, direito ao aborto e ao controle do corpo, autonomia intelectual e punição aos homens pela violência doméstica e sexual etc.” (Oliveira, 2016, p. 334).

A autora Nascimento (2016) trata da dominação masculina em consonância com a dominação econômica e financeira, que caracteriza a mulher como “não indivíduo”, pois o homem é considerado o único socialmente produtivo e a mulher não. A autora também reforça a ideia da mulher não produtiva servindo apenas para os serviços domésticos e que, ao assumir uma postura mais crítica que se preocupe em entender e identificar o que está por trás dos valores e comportamentos até hoje deturpados, é possível minimizar os efeitos, não só da discriminação mas também da violência contra a mulher.

É preciso compreender que, para escapar desse modelo opressor, é preciso que se quebre com o comum e busque uma postura emancipadora, que possa agir diretamente com respeito, dignidade e igualdade, que são os princípios mínimos para a concretização da igualdade substantiva dos seres humanos.

Assim, deve ser notado que o processo de socialização acerca da educação sexista é intencional e não neutro, pois estão ligadas às relações de poder, seja por Marx onde o poder se produz no âmbito das relações sociais, ou por Foucault onde o poder se exerce. Demonstrando então, que as instituições sociais, neste caso a escola, reforçam o preconceito e os estereótipos sexuais que a sociedade entende por ser mulher ou homem, todavia são nestes espaços que devem ser superados os equívocos (Abreu; Andrade, 2010)

Foi somente no século XX que as relações de direito à igualdade e a luta para quebra dessa dinâmica se consolidaram. Vimos, então, as mulheres conquistarem direitos antes inimagináveis e começaram a surgir questionamentos sobre dominações de seres humanos sobre outros humanos, homens sobre a natureza, homens sobre os animais, além da discriminação e violência contra mulheres.

No ano de 1988, com a promulgação da nova constituição Brasileira, os desafios na sociedade persistem, entre eles a igualdade entre homens e mulheres, o direito a ambientes equilibrados ecologicamente bem como também o seu uso comum que se tornou essencial à qualidade de vida de toda população.

Apesar dos direitos reconhecidos, ainda hoje assistimos a situações diversas onde nos deparamos com violências simbólicas e outras vezes escancaradas principalmente quando relacionadas ao poder masculino. Mesmo assim, e a custo de muita luta, suor e lágrimas, algumas batalhas foram travadas e as mulheres, antes subjugadas, lidam bravamente a favor dos princípios de igualdade, cuidado e solidariedade.

Trazem, então, para este mundo capitalista, a cooperação, hierarquização, dominação e competição para as pautas diárias de discussões e reflexões em todos os campos sociais. Afinal,

[...] o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa da existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista. (Vilarinho Neto, 2012 p. 34, *apud* Wood, 2010, p. 229).

A partir de uma compreensão capitalista da sociedade, há a consciência de que as atividades sociais, bem como as relações onde os seres humanos se interagem - entre eles o ambiente escolar e com a natureza -, para produção das condições para sobreviver, é possível entender que historicamente os produtos de atividades sociais são também a força material trazidas como naturalmente ofertadas.

De acordo com Padilha (2020), a diversidade nas relações capitalistas torna-se desigualdade, pois transforma relações não antagônicas em justificativas para a produção dessas relações, ou seja, classes sociais. Portanto, representada a relação entre sociedade e educação, é necessário uma ação educativa não discriminatória, que esteja comprometida com as práticas sociais igualmente inclusivas onde, em termos políticos e éticos, estabeleça a luta por igualdade.

3.2 A Produção da Dominação Masculina na Escola

Compreender a escola como um dos espaços sociais mais importantes é o caminho para a apreensão da produção humana nestes ambientes. As construções sociais são constantemente influenciadas em todos os espaços do qual fazemos parte e na escola não poderia ser diferente

já que a prática educativa traz atividades que representam e reproduzem estruturas sociais e as diferenças já existentes.

No texto *A construção identitária nas aulas de educação física*, Monteiro (2017) assevera que

Tais diferenças servem também para gerar debates em aula com o objetivo de aumentar o respeito mútuo e proporcionar oportunidades iguais a todos. As desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas à medida que estivermos atentos para suas maneiras de produção e reprodução. Nesse ponto, percebe-se que a disciplina educação física produz corpos e por isso também é necessária uma reflexão crítica sobre o modo como essa construção ocorre, assim como a ligação desta com as relações de gênero e o poder. (Monteiro, 2017, p. 08)

As divisões e desigualdades que constroem a ordem social e, diretamente, as relações de dominação e exploração que são instauradas entre os gêneros, se fazem progressivamente em duas classes distintas. Uma sob a forma de corpos complementares e opostos como princípios de visão e outra que leva à classificação das coisas do mundo e das práticas de acordo com diferenças entre o corpo masculino e feminino.

Bourdieu (2012) afirma que o efeito da dominação simbólica (seja ela de cultura, gênero, etnia, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, ação e de avaliação que são constitutivos dos *habitus* que, ainda de acordo com Bourdieu (2012), é conjunto de esquemas de percepção, ação e apropriação que se forma a partir da socialização. Se fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. O texto *Currículo, gênero e sexualidade* traz que:

[...] o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendemos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente (Louro, 2000, p. 2).

Ainda de acordo com Padilha (2010),

Os pesquisadores da Pedagogia Histórico-crítica tem nos afirmado que a má formação teórica dos professores, o afastamento dos autores clássicos em seus estudos, os poucos espaços de discussão sobre elaboração conceitual e a fragilidade dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, bem como o desconhecimento da linguística e da literatura como indispensáveis e constitutivas dos processos do ensino da leitura e da escrita e, ainda, a valorização excessiva dos conceitos cotidianos, dos interesses imediatos e da fetichização da prática em detrimento da teoria constituem um cenário altamente comprometido com a ordem neoliberal e pós-moderna, colocando, portanto, a educação escolar a serviço dos interesses da propriedade privada e da classe

dominante, a quem não interessa a educação de qualidade da população. (Padilha, 2010, p. 15)

Não há como desconsiderar que o nosso país é constituído por uma sociedade diversificada, complexa onde a educação é um dos instrumentos decisivos para construção da cidadania e para o acesso universal aos bens públicos, para a igualdade de direitos entre seu povo e o fortalecimento da democracia.

Ao tratar sobre gênero, percebe-se que a escola tem um papel marcante, pois foi e ainda é uma das principais instituições sociais que separou, distinguiu e desagregou pessoas, sendo que inicialmente acolhia alguns e não a todos como deveria. Assim, de acordo com Louro (1997), a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou as meninas dos meninos.

Há, portanto, a necessidade de ponderar que corpos se manifestam, produzem vivências, experiências e sentidos, inclusive nas atividades relacionadas à cultura corporal do movimento que são importantes para o modo como jovens e crianças irão se apropriar enquanto sujeitos sociais numa sociedade extremamente diversa. Efetivamente, Le Breton (2007) apontou que nas relações sociais, o corpo atua como emissor ou receptor, produz sentidos e insere ativamente o sujeito nos espaços sociais e culturais. Desse modo, o que se reproduz nas interações sociais é resultado direto das experiências, atitudes, valores e normas que influenciam os sujeitos ao longo da vida. Pereira (2020) acrescenta nos dizendo que,

Os saberes atitudinais estão atrelados à formação cidadã dos/as alunos/as, sendo assim, valores como solidariedade, igualdade, respeito, liberdade surgem na perspectiva de questionar atitudes pautadas pelo preconceito, injustiça e intolerância. Tanto no tratamento didático dos saberes conceituais críticos como dos saberes atitudinais, a lógica externa exerce um importante papel como fonte desses dois tipos de conhecimento. (Pereira, 2020, p. 49)

Não existe escola sem saberes e problematizações, ou não deveria existir, já que pessoas que convivem diariamente trazem identidades distintas, conhecimentos diversos e corpos que se expressam de diferentes formas e maneiras como elementos constituídos com símbolos sociais que traduzem na generificação do ser humano.

A utilização dos espaços escolares é, portanto, uma oportunidade de trazer reflexões e considerações acerca de temas que traduzem a sociedade e suas demandas representadas como cultura que neste trabalho “é compreendida como o produto da sociedade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.” (Brasil, 1998). De acordo com os textos

trabalhados, foi possível observar que a escola é considerada um espaço único de oportunidades de reflexões, onde cada aluno traz a construção do corpo cultural e sua produção social.

É o que afirma Ceratti (2020), quando diz que,

Pensar os corpos na escola, e no contexto das aulas de Educação Física, é responsabilizar-se por discutir e fomentar durante as aulas, como os corpos e as identidades produzidas socialmente e culturalmente se relacionam entre si, no que se relaciona às questões que envolvem gêneros e as mais diversas diferenças e seu trato social. É também refletir e problematizar, no intuito de compreender como estas identidades culturais, sociais e corporais evidenciam as relações humanas e se manifestam nas interações no contexto escolar. (Ceratti, 2020, p. 36)

De acordo com Souza *apud* Joy e Larsson (2019), as aulas de Educação Física escolar se tornam espaços para normatização de masculinidade. Souza *apud* Gerdin e Ovens (2016) e Álvarez, Menéndez e Pérez (2020) trabalham com a mesma perspectiva ao explanarem que em algumas aulas, ainda hoje separadas por gênero, os meninos são sempre levados a jogar futebol, o que acaba reforçando os estereótipos, na mesma medida que os que não tem afinidade com essa atividade são isolados e não participam de nenhuma das atividades propostas.

Souza (2023) traz que até nas aulas que tentam problematizar a masculinidade tradicional, os significados heteronormativos e violentos continuam enraizados devido à cultura produzida e reproduzida nas escolas. Souza *apud* Guevara (2018) e Linares e López (2021), finaliza trazendo que é preciso que a escola ofereça oportunidades de forma mais igualitária como, por exemplo, atividades esportivas e artísticas para ambos os gêneros, abrindo espaço para a naturalização das atividades sem os estereótipos que são construídos socialmente e, seguindo pelo mesmo caminho, se faz necessário que a família participe do dia a dia escolar, o que reúne dois núcleos muito significativos para a construção das masculinidades.

Para Oliveira *apud* Cruz e Palmeira (2009), o(a) docente deve entender seu papel de educador e ser social que contribui para a construção de uma cultura escolar que possa influenciar diretamente nas diferentes formas de agir e pensar dos estudantes. É importante, então, que professores consigam visualizar as diferenças e enxergá-las como um tema essencial a ser problematizado e discutido. Para isso,

[...] a intervenção pedagógica do docente torna-se fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos e a minimização da separação dos sexos nas aulas de EFe, incentivando a prática de alunos e alunas nas mesmas atividades corporais, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade, gerando um melhor entendimento da construção social das diferenças de gênero e conseqüentemente, a tolerância de ambos os sexos, sobre o seu desempenho nas atividades propostas (Jesus; Devide, 2006, p. 128).

As reproduções de hierarquização também são constitutivas do ambiente escolar e dos processos ensino-aprendizagem que podem ser trazidas como corpos femininos e masculinos construídos em diferentes contextos e espaços. David Le Breton, em seu livro “A sociologia do corpo”, ressalta que “Antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2007, p. 7). Portanto, o corpo é uma produção social e cultural onde toda relação em que esse corpo participa o constituirá. Ainda de acordo com Le Breton (2007, p. 8), o “[...] corpo pode ser tanto emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural”.

Entretanto, gênero não deve ser trazido somente em relação à mulher, mas trazido todas as possibilidades de identidades de gênero, com suas masculinidades e feminilidades como dimensões conjuntas, em reciprocidade. Assim sendo, a construção social do feminino e masculino, que ainda hoje reflete claramente no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, leva à segregação de meninas e meninos e às diferenças que naturalizaram o corpo feminino mais fraco e o corpo masculino mais forte.

A escola, de acordo com o artigo *Masculinidades da Escola: Revisão Integrativa da Literatura* (2023), é uma catalisadora da normatização de gênero, o que dificulta a construção de identidades autênticas de alunos que definem das normas de masculinidades, o que faz com que essas instituições possam ser lembradas também como fonte de traumas e sofrimentos para alguns.

Relações de diferenças corporais e de gênero marcam e dão identidade aos corpos, levando à sociedade contextos e momentos de interação com as diferenças humanas e como estas são reproduções da dominação em um movimento, muitas vezes, de exclusão, silenciamento, preconceitos e violência.

Recai sobre a escola e sobre as aulas de educação física como uma das responsáveis por promover o diálogo e o encontro com as diferenças corporais e a aproximação com os valores humanos, compreendendo estes enquanto elementos constituintes e propulsores de ações perante a sociedade vigente, já que uma das habilidades da Educação Física escolar é a capacidade de experimentar e explorar as diversas formas de expressão do corpo (BRASIL, 2018, p. 213).

A partir da realidade trazida na literatura estudada e de acordo com Monteiro (2017), temos ainda situações explícitas de exclusões devido ao gênero, já que a maioria dos meninos entendem as aulas de Educação Física como sinônimo de futebol e até o momento lidamos com um nítido quadro de divergências que envolve as relações de gênero e também o nível de habilidade dos(as) estudantes. Ademais, para Jacó (2012), as distintas formas de participação

nas aulas são imprescindíveis, já que promovem aprendizagens diferentes e desiguais onde todos que participam das aulas de forma efetiva possam adquirir novos conhecimentos.

É no coletivo que se formam as individualidades e essas interações fundidas como masculinas e femininas trazidas ainda do sistema patriarcal que se estabelecem principalmente no trabalho com a cultura corporal de movimento. Para Prado e Ribeiro (2016), as práticas corporais e esportivas produzem marcas relacionadas aos gêneros e às sexualidades. Outros autores nos trazem que essas marcas limitam os sujeitos em representações reconhecidas e que já estão apropriadas socialmente.

Pensar em representações onde meninas brincam desenvolvendo atividades específicas e gestos delicados e meninos com atividades expansivas com aspectos motores mais amplos, afastam, principalmente as meninas, de brincadeiras e ampliação de potencialidades capacitadas para todos, independentemente do gênero. Como afirma Daolio (1995), há inúmeros incentivos para que os meninos deem seus primeiros chutes, ao passo que as meninas, além de não serem estimuladas a essa prática, são também vetadas de participarem de brincadeiras que envolvam chutes e bolas nos pés. Ainda de acordo com Altmann (2015),

A educação do corpo, no que se refere à sua dimensão esportiva, inicia-se na infância, ocorrendo de inúmeras e distintas maneiras para meninos e meninas. Uma educação esportiva também se faz por meio de imagens, disseminadas na vida cotidiana em estampas de roupas, pela televisão, pela internet, pelos outdoors, pela mídia impressa, pelas redes sociais etc. As imagens não apenas retratam um corpo, mas também o constituem. Elas colocam em ação uma pedagogia bastante sutil e, por vezes, imperceptível do corpo e do gênero (Altmann, 2015, p. 30-31).

Esses fatores também determinam de modo relevante na participação de meninas e meninos nas das aulas de Educação Física e em no ambiente escolar, interferindo para que os meninos tenham o poder quanto ao uso dos movimentos, enquanto as meninas são excluídas, muitas vezes pelos próprios colegas ou se auto excluem por acharem que não possuem as mesmas experiências corporais, para participação efetiva na aula.

De acordo com Rédua (2023), no que tange essa herança patriarcal e de dominação, as relações estabelecidas durante a participação de meninos e meninas nas aulas propostas sugere uma oportunidade de integrar os gêneros em atividades “de igual para igual”, envolvendo os conteúdos da cultura corporal de movimento, invalidando assim que o discurso exista, frequentemente, dito em diversos espaços das escolas.

A Educação Física, então, se tornou um mecanismo robusto para discussão da nossa organização e das determinações sociais.

3.3 Conformismo e Resistência nas Aulas de Educação Física Frente à Dominação Masculina

De mim, entreguei alma no corpo, debruçado para a cela, numa quebreira. Até minhas testas formaram de chumbo. Valentia vale em todas horas?

Guimarães Rosa

A separação de meninas e meninos nas aulas se deu de distintas formas desde a institucionalização e inserção da educação física como componente curricular no âmbito escolar. Nos dias atuais, na maioria das escolas, as aulas acontecem de forma mista, fato esse que foi modificado principalmente após a década de 1990. Em vários momentos da história, essa prática foi regulamentada através de decretos e leis que organizavam a legalidade e funcionamento destas instituições. Um desses decretos foi regulamentado em 1º de novembro de 1971 e sistematizou que as aulas de educação física em educação nacional deveriam conter no máximo 50 alunos. Vários artigos de lei em distintos documentos também traziam e ainda permanecem reivindicando a promoção da igualdade como forma de lei.

Aulas separadas por gêneros então, começaram a ser questionadas no âmbito pedagógico e o seu papel para formação de cidadãos começa a sofrer transformações. Assim, Souza *apud* Brasil (1988) nos relata que

[...] a Constituição Federal de 1988 traz no Artigo 3º que a República Federativa deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; a “igualdade de condições de acesso à escola”, e “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e no Artigo 5º, inciso I, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos da Constituição” (BRASIL, 1988). No Artigo 205 da CF, a educação é reconhecida como direito fundamental de todos e de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, tem sua promulgação um pouco mais recente como um documento normativo referência em todo país para a reestruturação dos currículos das redes escolares de todos os Estados, do Distrito Federal e Municípios, trazendo propostas pedagógicas das instituições escolares, à avaliação, formação de professores, e elaboração de conteúdos educacionais pensando,

No estabelecimento de critérios para ofertar infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação e desenvolvimento de competências, ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Com a BNCC, buscou-se

assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), aplicado exclusivamente à educação escolar, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018).

Chega-se à conclusão que as aulas mistas oferecem oportunidades de convivência e a necessidade de lidar com o não-idêntico são mais plausíveis já que,

Esta disciplina escolar trabalha diariamente com a educação dos estudantes por meio de seus corpos, de modo que, atuar no corpo implica agir na sociedade em que está inserido, uma leitura do mundo no qual habita. Por ser um corpo humano, é também uma realidade cultural. O humano inventa-se ao inventar cultura(s): seu corpo é condição primeira para essa invenção. Não há homem fora da cultura. (Altmann, 2015, p. 165).

Todavia, todas essas discussões e a efetivação das aulas mistas nas aulas de educação física não determinaram e ainda não determinam a participação efetiva, de forma igualitária das meninas e meninos nas aulas e também nos espaços escolares, uma vez que, como dado estrutural, se justificam as pesquisas que apontam para as questões de gêneros, suas reflexões e como os professores e os discentes percebem e lidam com essa problemática nas suas aulas pois,

Ainda existem desafios a serem superados em relação às relações de gênero nas aulas de Educação Física e no esporte em geral. Ainda é comum vermos a separação de esportes por gênero, com atividades consideradas "femininas" e "masculinas". Além disso, a discriminação de gênero ainda é uma realidade em muitos esportes, com mulheres sendo subvalorizadas e tendo menos oportunidades que homens. (Rédua, 2023, p. 22)

A escola tem como uma de suas tarefas principais criar e encaminhar processos educativos que despertem o compromisso social de cada indivíduo ou grupos, para que estes promovam alterações no papel educacional, na formação e preparação do alunado e que seja capaz de reestruturar reflexões e trazer algumas mudanças. “É utopia que todos os problemas sociais se resolvem pela educação, mas é certo que ela representa uma condição indispensável para resolvê-los.” (Lopes, 2018, p. 7).

Portanto, abordar questões de gênero, corporeidade, dominação masculina, patriarcado, violência contra as mulheres, além de outros assuntos no tempo e espaços pedagógicos, se fazem necessários diante da construção histórico-social em que seus sujeitos estão inseridos já que, o que está socialmente infiltrado pode ser repensado e conseqüentemente modificado.

Diante do exposto, Franco (2016) entende que o professor responsável pelas aulas deve

desenvolver a inclusão, combater atitudes discriminatórias, consentindo assim, uma educação estimulada pelo diálogo e o combate aos preconceitos. Já Garcia e Brito (2018) vão além, afirmando que “[...] a (não) atitude dos docentes podem colaborar para legitimar, naturalizar e favorecer a cristalização de preceitos heteronormativos já arraigados nos discursos controladores das sexualidades, permitindo assim o estabelecimento e manutenção de hierarquias identitárias entre os(as) próprios(as) alunos(as)”. (Garcia; Brito, 2018, p. 1331).

Portanto, as relações entre escola e alunado são processos pedagógicos que tem seu início nos primeiros anos e perpassa por toda a vida, reforçando as injustiças existentes em diferentes eixos da sociedade. As pessoas encontram palavras diversas para justificar de forma clara as desigualdades, segregação ou discriminação, e pouco se faz para amenizar tais situações. Essas alegações perpassam por diversas áreas e percebemos que inúmeras ocorrências de divisões ocorrem de forma nítida entre meninos e meninas desde a mais tenra idade, inclusive nas instituições de ensino.

As pessoas provavelmente iniciam suas relações uma com as outras na escola, e ali encontram a base para a formação da sociedade. Se ainda possuímos uma sociedade de exclusão, é porque a escola colabora de e forma com essa triste realidade, não atuando, na maioria das vezes, como intermediadora para transformá-la. A escola na verdade deveria ser um ambiente de construção e reflexo e, sobretudo, um ambiente de coletivização dessas reflexões, onde a aceitação passiva de valores de exclusão como o gênero precisa ser superada. (Campos, 2008, p. 80)

É portanto, um espaço estrutural que vai sendo fortalecido com a vida cultural e social de cada indivíduo, constituído de forma que se vê cotidianamente, quase imperceptível, seus pensamentos e valores ali construídos.

É o caso, sobretudo, de todas as formas de violência não declarada, quase invisível por vezes, que as mulheres se opõem à violência física ou simbólica exercida sobre elas pelos homens, e que vão da magia, da astúcia, da mentira ou da passividade, ao amor possessivo dos possessos, como o da mãe mediterrânea ou da esposa maternal, que vitimiza e culpabiliza, vitimizandose e oferecendo a infinitude de sua devoção e de seu sofrimento mudo em doação sem contrapartida possível, ou tornada dívida sem resgate. (Bourdieu, 2012, p. 48)

Estas violências perpassam para dentro das escolas em forma de xingamentos, brigas, falta de participação nas aulas e conseqüentemente aprendizagem inadequada. Portanto, amplifica os desafios das práticas pedagógicas e de todo trabalho dos professores em trazer habilidades que contemplem os conteúdos específicos da educação física, bem como elencar temas importantes, que não fazem parte destes conteúdos mas são determinações sociais que constituem sócio-historicamente cada um dos elementos da cultura corporal, entre eles nosso

objeto de estudo que é gênero.

Autores como Abreu (1993), Duarte (2007), Pereira (2004) e Saraiva (2005) que correlacionam as questões de gênero com a separação dos meninos e meninas nas aulas de educação física, trazem seus questionamentos na reprodução dos papéis ou estereótipos de gênero nessas aulas. Ainda assim, ao assumirmos a ideia de gênero segundo Joan Scott (1995) como uma forma primeira para significar as relações de autoridade, vamos investigando e compreendendo as distintas formas pelas quais o gênero e o social estão entrelaçados pois, sabemos que a vida e suas manifestações é uma cadeia de codificações e classificações separadas e hierarquizadas que, muitas vezes, transformam o diferente em desigualdades. Isto posto,

[...] não basta desenvolver momentos pontuais de interação, mas potencializar projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes grupos. Neste caso, propor atividades onde os meninos e as meninas possam interagir de forma conjunta e crítica, desafiando qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Neste último núcleo de preocupações, a autora enfatiza também os processos de empoderamento, principalmente aos grupos que, ao longo da história, tiveram menor poder na sociedade. Segundo a autora, este processo se caracteriza por liberar o poder, a potência que cada pessoa tem para ser sujeito de sua própria vida, atuando na transformação social e na correção de marcas de discriminação construídas ao longo da história. (Sousa *Apud* Santos; Brito, 2019, p. 13)

Dornelles (2011) nos traz que, apesar de muitas vezes atribuirmos à cultura função especial na formação de diferenças entre meninas e meninos, hoje a concepção de gênero se configura ao aprendizado de papéis e funções sexuais iniciados e constituídos também fora da instituição escolar.

Os espaços escolares e as aulas de educação física, por estarem atrelados com conteúdos específicos que lidam com o corpo, se constituem como um local de inúmeras possibilidades para trabalhar estas questões e por lidar diretamente com a cultura corporal do movimento. De acordo com Sousa (2023),

A Educação Física é essencial na constituição de propostas que trabalhem a desconstrução de estereótipos, pois ela consegue acessar com a proposta de trabalho todos os espaços, assim como professoras e professores, a fim de facilitar o diálogo com os demais profissionais da escola. Destacam-se aqui as contribuições de Barreira e Silva (2021) que tratam a disciplina de Educação Física como privilegiada para tratar questões relacionadas a gênero e sexualidade, uma vez que possui caráter formativo e social, e estimula práticas, através de seus conteúdos, que aproximam alunas(os) e professores(as), em comparação às demais disciplinas. (Sousa, 2023, p. 89)

Além disso, é nas aulas de educação física que se encontram a legitimidade das funções da cultura corporal em seus diversos conteúdos enquanto componente próprio, que utiliza-se da

definição do corpo legítimo e do uso deste corpo que é um reflexo das imposições culturais onde são construídos de maneira a adequá-los aos diversos critérios morais, estéticos, higiênicos e grupos do qual pertencemos e que são diferentemente atribuídos como corpo de mulheres ou corpos de homens e refletidos nas participações nas aulas.

No artigo *Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação*, a autora nos traz que:

Mesmo sendo um tema sem explicações consensuais, e que ainda precisa de mais pesquisas, pode-se afirmar que a manifestação da queixa escolar é sutilmente tonalizada por um modo cultural de entender a distinção masculino × feminino que se perpetua no contexto escolar. As expectativas e crenças das professoras e dos professores em relação ao ser menino × ser menina permeiam, “contaminam” e “deformam” seu olhar sobre o desempenho e a disciplina das alunas e dos alunos. Portanto, os estereótipos de gênero primeiramente precisam ser identificados para poderem ser desconstruídos. Desse modo, posteriormente, as educadoras e os educadores poderão propiciar propostas pedagógicas que favoreçam sua problematização tanto entre as crianças como na comunidade escolar. (Garbarino, 2012, p. 15)

Ainda há muitas interrogativas e tópicos transitáveis acerca da reflexão e perpetuação das diferenças de gênero que fazem parte da rotina escolar. Essa conexão se mostra explícita, mas, na grande maioria das vezes, de maneira sutil, de conformismo no cotidiano das escolas, escondida nos gestos, discursos e crenças sexistas do alunado e até professores(as), que escondem sua natureza de formação sociocultural.

Conforme Brito e Couto Junior (2019) e Garcia e Brito (2022), é observado que professores geralmente apresentam posturas conservadoras em relação a performatividade de gênero, o que faz com que a atuação destes profissionais reforce estereótipos do que seria ser masculino no contexto escolar e faz com que crianças que rompem as normas de masculinidade na escola sejam negligenciadas e/ou esquecidas por parte destes profissionais no cotidiano. Consequentemente, precisa de um olhar crítico para detectar e questionar as práticas educativas naturalizadas.

Não basta detectar e desenvolver sobre o tema em momentos pontuais, mas sim potencializar reflexões que tragam uma dinâmica sistemática de interlocução e construção contínua. No caso, apresentar propostas de atividades onde os meninas e meninos possam inter-relacionar-se de forma crítica e conjunta, provocando qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Neste ponto, alguns autores enfatizam também os métodos de empoderamento,

Principalmente aos grupos que, ao longo da história, tiveram menor poder na sociedade. Este processo então, se caracteriza por liberar o poder, a potência que cada

peessoa tem para ser sujeito de sua própria vida, atuando na transformação social e na correção de marcas de discriminação construídas ao longo da história. (Santos; Brito, 2019, p. 13)

A partir daí, deve-se trazer para os espaços escolares e conseqüentemente para a sociedade, aprendizagens, reflexões das reações através de representações que traduzem o conformismo ou a resistência ao que está proposto e necessita de mudanças.

4 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA DOMINAÇÃO: OS CONTORNOS DA PRÁTICA ESCOLAR

Ao tomar a questão da dominação masculina, uma das principais determinações que se tem em pauta é que vivemos em uma sociedade que se produz interna à lógica da dominação e exploração e não podemos deixar de citar e enfrentar as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem no ambiente escolar.

Compreende-se a aprendizagem como um produto agrupado ao desenvolvimento do ser humano que pode ser inserida e provocada por distintas situações onde o mediador ou professor apresenta os conteúdos específicos em cada componente curricular. O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento, desta forma, o desenvolvimento explica a aprendizagem (Piaget, 1990).

Neste sentido, são fundamentais os estudos trazidos por Paulo Freire. Para ele, a sensibilização, e neste caso através de boas práticas, é a única maneira de evitar o dogmatismo e garantir que os oprimidos sejam atores dos processos. Estes, além de desvendar a realidade percebendo-a de forma crítica, são também frutos de um processo de conscientização da sociedade. (Freire, 2003).

Boas práticas pedagógicas, de acordo com Bracht (1999), são aquelas que conseguem avançar na direção de concretizar e, ao mesmo, tempo trazer reflexões, ou seja, uma prática pedagógica que não seja nem movimento sem pensamento, nem pensamento sem movimento e consiga ponderar as relações de poder, existentes ainda nos dias de hoje, utilizando-se das aulas mistas para trazer essas discussões para o cotidiano.

Diante do exposto, Corsino (2012), corrobora com a afirmação de que é fundamental aulas mistas para as atividades em educação física, além de defender que as escolas necessitam de uma política educacional que solidifique os conteúdos da cultura corporal de movimento.

O autor propõe uma reflexão sobre como meninos e meninas interiorizam ou não o que é constantemente disseminado pelas práticas discursivas e papéis de gênero. Nos diz também que as identidades são constituídas nos jogos de relações de poder, produzindo diferentes efeitos, como os conflitos de gênero observados nas aulas.

Afirma ainda que as relações de gênero nas aulas de Educação Física são marcadas por uma aprendizagem do silenciamento, em que não se discute sobre essa questão. Essa condição possibilita um ambiente pacífico, com aulas tranquilas, mas contribui para a construção de identidades conformistas em relação às assimetrias de gênero no espaço escolar. (Corsino, 2012, p. 02)

O tema gênero tratado nas aulas de Educação Física envolve diversos aspectos, entre

eles sociais, culturais e pedagógicos e sua abordagem pode variar dependendo do contexto e das perspectivas que se trabalha durante as aulas, pois é uma questão que costuma gerar bastante debate entre os profissionais, instituições e alunos. Muitas vezes, deixa de ser reconhecido e trazido por gerar visibilidade ao tema. Há os que acreditam que o tema deve ser abordado, pois permite que os alunos se sintam mais à vontade e principalmente respeitados, independentemente de sua identidade de gênero. Outros acham que o foco da Educação Física deveria ser puramente técnico e prático, não incluindo discussões sobre questões sociais, como o processo de dominação masculina e suas consequências no ambiente escolar.

Libâneo (2012) ressalta que há contradições mal resolvidas em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais e entre uma visão de escola firme no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ainda de acordo com o autor (2012), o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual. “Esta distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”. (Libâneo, 2012, p. 23).

Ainda assim, quando trazemos e falamos de gênero na escola, estamos criando um ambiente inclusivo, onde as qualidades de gênero são respeitadas e somadas num universo de diversidade. Isso significa não apenas garantir que estudantes se sintam acolhidos, mas também que meninas e meninos possam participar igualmente de todas as atividades propostas, sem limitações impostas por este segmento.

A escola é um lugar que sofre os impactos de uma sociedade em que impera a exploração e a dominação, pois ela é um anexo desse processo e certamente um dos fundamentais, sendo uma instituição destinada à formação humana. De acordo com Neto (2011), é imprescindível que áreas como a educação física investiguem o sentido educativo atribuído à essa formação a partir da consideração das diferenças empiricamente constatadas pela constituição corporal dos indivíduos.

Não somente a escola, mas partidos políticos, igrejas, redes sociais e outras formas de comunidade também instruem. Porém, a universalização da educação, que é um projeto (questionável) desta sociedade, põe a escola num lugar de formar quase todas as crianças, pois, raras são as crianças brasileiras que não tiveram acesso à escola. Libâneo (2012) também nos relata que na esfera das análises internas, espera-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com diversas instâncias de socialização.

Certamente nem todas as pessoas irão às igrejas, movimentos sociais, partidos políticos, mas à escola devem ir até por determinação legal. Desse modo se pode pensar o quanto a escola, ao reproduzir as relações de dominação, se constitui num lugar privilegiado de continuidade dessas relações de opressão e violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Entende-se que os processos de dominação masculina na escola não se realizam exatamente da mesma forma que acontece na instituição familiar, nas redes sociais, etc. Há que se problematizar qual é a forma destes episódios na escola, que lhe fazem desenvolver e atualizar esse passado de assassinato contra as mulheres e de inversão das relações em que as mulheres pagam com a vida, com seus corpos o poder do qual o machismo usurpa. É necessário pensar, então,

[...] outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas a necessidades mínimas), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. (Libâneo, 2012, p. 17)

Ainda hoje, se vê oportunidades de aprendizagem historicamente ofertadas para nosso alunado diferenciadas entre sexos. E, para que esses alunos(as) tenham a chance de ampliar seus repertórios e interesses de conhecimentos igualmente no âmbito da cultura corporal do movimento e no desenvolvimento de suas habilidades, é preciso que tenha diversidade dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física e que os professores façam a mediação necessária para que meninas e meninos tenham equitativamente acesso a estes conhecimentos e alcancem os objetivos propostos.

Ao realizar um estudo sobre as mediações e determinações da vida escolar, chega-se às categorias da organização do trabalho pedagógico X trato do conhecimento e objetivos X avaliação. Tomando as contribuições de Freitas (1995), compreende-se que o par dialético objetivos e avaliação, é determinante na organização de todo trabalho pedagógico.

Junto com as contribuições de Freitas (1995), compreende-se com Escobar (1997) e Soares et. al (1992), que as perspectivas da avaliação

[...] em educação física estão direcionados por um único referencial, a saber, o paradigma docimológico¹ clássico, onde as preocupações principais têm recaído nos

¹ "Essas referências da avaliação em Educação Física têm sido causadoras da alta ansiedade que aflige os alunos, quando levados a situações de sobrepujar, de competir, de compor. Segundo Landsheere (1976), a docimologia diz respeito à ciência que estuda sistematicamente os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Divide-se em subáreas como a docinomicu proposta por Noizet e Bonruol (1969), centrada em aspectos prescritivos; a doxologia, proposta por Guillaumin (1968), centrada nos estudos sobre o papel que a avaliação desempenha na educação escolar, e docismática, proposta por Landsheere (1979), que se ocupa com a técnica dos exames. Os estudos no Brasil privilegiaram o paradigma docimológico

métodos e técnicas usadas, criando-se testes, materiais e sistemas, estabelecendo-se critérios com fins classificatórios e seletivos. Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora. (Soares et. al., p. 24)

Em estudo realizado por Escobar (1997), identificou-se rotinas avaliativas em que estudantes se avaliam informalmente e reproduzem preconceitos em formas degenerativas de avaliação, onde os seres humanos estabelecem verticalização, meritocracia, perversidade, intolerâncias e um conjunto de valores e normas que fazem a escola um lugar fundamental de reforçar ou resistir à lógica da dominação e exploração.

As distintas reformas educacionais trazidas ao longo dos anos nos relatam as diferentes formas de pensar a escola e conseqüentemente sua função social, pedagógica e avaliativa.

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala, os sistemas de premiação de escolas e professores etc., deixando de investir nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão. (Libâneo, 2012, p. 24)

Assim, a avaliação revela e consolida as intenções de uma instituição escolar e colaboram para que essa seletividade e exclusão aconteçam ou não. Na forma (se é meritocrática, por exemplo), consolida seu projeto histórico e revela suas finalidades sociais, e no conteúdo, revelam-se seus objetivos pedagógicos enquanto saber escolar privilegiado, determinante no processo de transmissão e assimilação. (ESCOBAR, 1997, p. 124; SOARES et. al., 1992, p. 88).

A avaliação se concretiza como sendo a categoria determinante de toda organização do trabalho pedagógico e também consolida a dominação masculina, ao mesmo tempo em que pode ser uma ação na instituição escolar de enfrentamento e superação.

Há, portanto, que se retomar os princípios de uma avaliação baseada numa perspectiva crítica com princípios que produzam uma reinterpretação e redefinição de valores e normas.

clássico tradicional e as principais contribuições de autores nacionais sobre medidas e avaliação em educação física e ciências do esporte nessa perspectiva são: Matsudo (1982). Barbanti (1983) e Kiss (1987). Nessa perspectiva podem ainda ser localizados os trabalhos de Amadio (1980), Araújo (1987). Castro (1979), Flegner (1976), Rodrigues (1986) e Teixeira (1984), além de selecionar, de classificar constantemente durante as aulas. Para verificar isso, basta que se observe como o professor comanda as atividades e as regras e normas constitutivas das aulas que são privilegiadas. O aluno, na maioria das vezes, não tem acesso a informações sobre seu desempenho, ou, quando as tem, estas são vagas e imprecisas ou referem-se unicamente a dados mensuráveis, comparáveis, negligenciando-se referências qualitativas do processo ensino-aprendizagem." (SOARES, et. al., 1992, p. 84)

Isso significa que,

Considerando também nos variados momentos avaliados coloca-se a necessidade de criar situações onde normas e valores, regras e padrões que informam tais condutas devem ser criticados, reinterpretados e redefinidos. Durante a aula, portanto, os alunos devem participar criticamente da reinterpretação dos valores e procedimentos que sustentam a avaliação. (SOARES *et al*, 1992, p. 78).

Efetuar uma construção avaliativa que se proponha a ensinar estudantes nas suas percepções, aumenta a sensibilidade dos mesmos e traz potencial formativo de forma a resistir contra a exploração através de suas ações. Essas ações devem privilegiar a coletividade e buscar a totalidade.

O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou a períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos. Muito menos se reduz a análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos ou táticas. O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma. (SOARES, *et. al.* 1992, p. 81).

O foco dos processos avaliativos e sua finalidade são sobre saberes, histórias, seres humanos e intencionalidades, pois entende-se que as avaliações podem produzir diferentes conhecimentos e também transformar pessoas.

A expressão de Paulo Freire sobre a avaliação nos faz refletir enquanto educadores, pois em algumas de suas obras ele deixa claro a respeito da relação entre as práticas pedagógicas e a avaliação. Segundo esse autor, existe uma relação muito importante entre esses fatores. Ele nos diz, de forma poética, que o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva. (Freire, 1989, p. 47).

Ao pensar em avaliação devemos trazer também os procedimentos metodológicos que incidem de forma a contribuir universalmente nos processos de ensino aprendizagem e que tragam aos alunos significados positivos e aos professores a avaliação do seu próprio trabalho, buscando sempre a melhoria na prática educativa.

A definição de critérios avaliativos precisa acontecer de forma que contemple e aprecie as formalidades exigidas, mas também seja um instrumento de lucidez que traga a ponderação.

Neste caso, precisa ser

[...] intencional e sistemática que coloque em evidência algumas premissas sobre o trabalho que será realizado, suas finalidades, o contexto, os valores em relação aos quais se avalia. Constitui-se, assim, como um processo de investigação de uma realidade no campo educacional em que vários aspectos se entrecruzam, numa certa

maneira de entender qualidade social e educacional, a qual deve estar esclarecida em suas características e critérios – formulados a priori ou construídos em um processo de troca coletiva, e, em ambos os casos, tomados como ponto de partida para a ação avaliativa de qualidade. (Gatti, 2014, p. 382)

Ainda de acordo com Gatti (2014), precisamos ter o cuidado para que esses critérios não sejam abstratos, descolados do agir docente, muito menos reducionistas que se manifeste somente por algumas categorias, uma pontuação ou nota em escalas sem acepções significantes para os constituintes do processo avaliativo. Sem ter nexos concretos para estes, as avaliações correm o risco de cair num vazio, onde a mobilização não acontecerá, gerando consequências negativas.

Além de ser uma exigência intrínseca do trabalho docente e também integrar constantemente as nossas vidas em todos seus aspectos, a avaliação serve como um termômetro sobre nossa prática pedagógica. Sendo assim, pode ser um grande dispositivo utilizado pelos educadores.

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (Freire, 1989, p. 47).

E a eficiência, enquanto professores, perpassa também pela conscientização, reflexões e alocações acerca de temas que contornam a educação como a dominação masculina e seus revérberos ainda nos dias de hoje.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investir na análise dos temas trazidos neste trabalho possibilitou a compreensão de sujeitos sociais, bem como sua relação com a generificação nos espaços escolares e em especial nas aulas de educação física. De modo mais categórico, destacou-se a erudição de diferentes pensamentos através dos textos trazidos para análise e a diversidade dos discursos que instauram a normatização e as diversidades trazidos no contexto. Pierre Bourdieu (2012), ressalta a importância de historicizar tudo aquilo que é pensado como normal, lógico e natural, tal como ocorre com a dominação masculina, que também configura-se por meio da violência simbólica.

Alguns textos compreendem que as determinações sociais da dominação masculina "entram na escola", isso significa uma separação entre escola e sociedade. Neste trabalho compreendeu-se que as questões da dominação masculina se atualizam e se reforçam na instituição escolar que é uma das instituições sociais privilegiadas de encontro e socialização.

Permitiu-me ampliar a reflexão sobre as questões trazidas e debatidas apresentando o conhecimento como resultado das experiências sociais, culturais e históricas envolvidas. De acordo com Pereira *apud* Ribeiro (2019),

o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. Portanto, é preciso reconhecer que meninos e meninas tendem sim a ter experiências distintas, e a garantia do reconhecimento da necessidade de estabelecer o lugar de fala das meninas não significa que os meninos não têm direito à fala, muito pelo contrário. De acordo com a autora, a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos leva a refutar a concepção universal sobre o que é ser mulher, assim como estabelece que o ponto de vista do homem que se pensa universal deve ser revisto, reconhecendo-se como privilegiado nessa relação de poder e problematizando essa assimetria das relações de gênero. (Pereira *apud* Ribeiro, 2019, p. 166)

A escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. Assim sendo, incluir temas como o trazida neste trabalho é parte da educação para a cidadania, pois envolve igualdade, respeito e justiça social.

Faz-se necessário no entanto, intervenções pedagógicas que problematizam, conscientizem meninas e meninos sobre direitos iguais e respeito mútuo, com vista a excluir qualquer forma de preconceito, ajudando-os a ponderar sobre igualdade de gênero, modificando-os em cidadãos capazes de conviverem em uma sociedade mais justa, em que suas diferenças sejam respeitadas e seus direitos tratados com igualdade.

Integrar estas discussões e reflexões nas aulas de Educação Física é uma forma eficaz de proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla de si mesmos, dos outros e de como o corpo e as relações interpessoais estão conectadas. Pois, ao lidar com os conteúdos da cultura

corporal, pode-se criar um ambiente mais inclusivo e saudável, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Almeja-se que esses princípios regressem na perspectiva de as meninas participarem das aulas de Educação Física de forma igualitária aos meninos, pois a escola deve ser um ambiente que proporcione esta transformação, afastando a dominação masculina tão arraigada pela sociedade.

É notável que este componente curricular sozinho não é capaz de resolver de forma isolada a problemática apontada neste trabalho. A amplitude das reflexões e discussões sobre a dominação e desigualdades de gênero transpõe as barreiras do ensino de Educação Física, pois influi diretamente na formação de crianças e jovens, impactando o convívio social e as transformações já entranhadas no nosso mundo.

Entende-se que o tema transpõe também as barreiras do próprio ambiente escolar, quando as práticas sociais são levadas para a escola e vice-versa. Portanto, ao pensar as aulas de educação física e todo ambiente escolar, destaca-se que essa temática deve abarcar também as demais áreas do conhecimento que, muitas vezes, precisam rever a forma como normalmente abordam seus conteúdos que se dão numa perspectiva dos meninos reis, vencedores e das meninas obedientes e subalternas.

Há ainda, vários desafios a serem enfrentados pelos educadores que se propõem a dar oportunidades iguais aos seus alunos(as). Uma vez que montar aulas mais inclusivas, pensar no aprendizado global a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento, perceber as necessidades individuais, estimular reflexões, lidar com entraves que possam aparecer durante as aulas e realizar uma avaliação justa e coerente é uma tarefa diária e requer bastante envolvimento.

Para que isto ocorra, durante as aulas, ao invés de criar regras que incluam todos os alunos em jogos mais complexos e desenvolvidos, os educadores(as) podem iniciar por atividades mais simples e globais, observando as habilidades e limitações de cada um para, após, conseguir atender as necessidades individuais com um planejamento que seja processual e aspire o desenvolvimento de crianças e adolescentes, além de oferecer oportunidades similares aos estudantes e uma avaliação justa para todos.

Assim, é imprescindível buscar objetivos aos processos avaliativos que não se fundam à redução, comparação, mensuração, classificação e seleção dos “piores” ou “melhores”, e sim averiguar novas formas de produzir e reproduzir a vida no ambiente escolar, primando pelo diálogo, processos de auto-organização, auto-avaliação e, conseqüentemente, autodeterminação dos estudantes, tendo sempre uma mediação pertinente ao universo da escola que conceba um projeto histórico resistente e formativo.

Constatou-se, através da revisão de literatura, que as omissões contribuem para normalizar preconceitos e estereótipos escondidos nos processos de dominação que se exibem desde crianças e podem afetá-las até a fase adulta, fato que toda a construção pedagógica deve estar centrada. Por isso a importância do sistema educacional ser evidenciada como um lugar singular tanto para promover conhecimentos específicos como para trazer conceitos e juízos que cooperam com a promoção de comportamentos na sociedade. Simultaneamente, tive a chance de me aprimorar nos pressupostos teóricos e aderir a uma gama de princípios, conhecimentos e valores à minha prática pedagógica, à vida pessoal e também acadêmica.

As leituras que fui me apegando ao longo da apropriação do referencial teórico me fizeram refletir e trouxeram para meu “eu”, lembranças, debates, reflexões que me transformaram insistentemente. Acima de tudo, enquanto professora, pesquisadora e mulher, capaz de renovar minha prática pedagógica no ambiente escolar e também minhas relações pessoais.

Em suma, salientamos ainda que, além desta dissertação, a pesquisa realizada conduziu para um produto educacional no formato digital, sendo este, um vídeo áudio visual, que pode ser acessado pela plataforma YouTube pelo canal: <http://www.youtube.com/@patriciabarbosadeoliveira2073>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, N. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. (Org.). **Ensino e avaliação em educação física**. 1. ed. São Paulo: Ibrasa, 1993. p. 101-120.

ALTMANN H, Ayoub E, Garcia EF, Rico ER, Polydoro SAJ. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Rev Estud Fem**. 2018; 26(1):e44074. Inserido em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>> Acesso em: 12/03/2024

ALTMANN, H. Marias (e) Homens nas Quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55438>>. Acesso em: 26 jul. 2024

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helana Kuhner. 9ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 311 p. ISBN 8528699633 (broch.) Número de Chamada: 316 B769p 5.ed. Disponível em: <http://www.acervo.bc.ufes.br/arquivos/80000/82400/187_82400.htm?codBib=>> Acesso em: 12/11/2023

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: EC/SEF, a.2009** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acessado em: 01/06/2023

BRITO, Leandro Teofilo; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 11, p. 284-302, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28893>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRIZOLA, Jairo. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. DOI: 10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>> Acesso em: 2 ago. 2024

CAMPELLO, R. **A importância da leitura na formação do cidadão crítico**. 2012. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-daleitura-na-formacao-do-cidadao-critico/>>. Acesso em: 04/11/2023

CAMPOS A. D. F. R. A Questão de Gênero nas Aulas de Educação Física **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 3, n. 3, p. 79-88, set. 2008. Ubá – MG. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FI_SICA/artigos/genero_aulas.pdf> Acessado em: 02/06/2023

CAROLINE SOARES LOPES MORAES, B.; ROCHA ADELINO DIAS, J.; CRUZ DE OLIVEIRA, R. As Narrativas de Gênero na Educação Física Escolar: Scoping Review da Literatura Científica Brasileira nas Ciências da Saúde. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39104>> Acesso em: 2 ago. 2024.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **Questões de gênero na Educação Física escolar** - O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar. São Paulo: Cortez, 2012. 111 p.

DAOLIO, Jocimar. "A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em 'antas'". In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-108. <https://www.jocimardaolio.com.br/_files/ugd/19c8e4_46471bc2534148d88b7f8224c265b931.pdf> Acessado em: 02/06/2023

DORIGONI, Leite Maria Gilza; SILVA, João Carlos da. **Mídia e educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/11702.pdf?PHPSESSID=2009071614562546>>. Acesso em 01/09/2024

DORNELLES, Priscila Gomes. 2011. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência** 23 (37): 12-29. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p12>> Acessado em: 01/06/2023

DORSA, A. C. (2020). **O papel da Revisão da Literatura na Escrita de Artigos científicos**. Interações (Campo Grande). 21 (4), disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsj4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10/09/2023.

DUARTE, Catia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007. doi: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2924>>

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rngenf/article/view/4365>>. Acesso em: 9 set. 2023.

ELLIOTT, Katheleen. Challenging toxic masculinity in schools and society. **On the Horizon**, Bingley, v. 26, n. 1, p. 17-22, 2018. Disponível em: <<https://www.proquest.com/docview/2035677851>>. Acesso em: 29 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2017-0088>.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como**

categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

FRANCO, Neil. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 47-66, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7ª Ed. Campinas – SP, Papyrus Editora, 1995. Acesso em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/858>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GARBARINO, M. I.. Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e 260011, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GVY5PKRTXpKT5X6wpQktG4n/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 16/09/2024

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teofilo. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, p. 1321-1334, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82502>>. Acesso em: 16 nov. 2023

GATTI, B. A.. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 373–384, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 12/07/2024

GOIÁS. Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/wpcontent/uploads/2021/10/MANUAL-DE-IMPLANTACAO-DE-ESCOLAS-DE-TEMPOINTEGRAL.pdf>> . Acesso em: 20/01/2024.

JACÓ, Juliana F. **Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar da aula**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

JESUS, Mauro L.; DEVIDE, Fabiano P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, abr. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 set. 2024.

LOPES, Maria Nobre, F., & Lopes da Silva Filho, A. (2018). **Teoria crítica e esclarecimento: mediação para uma educação escolar emancipatória.** Disponível em: <https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_a20228cadd11f3177d093c2de79fa360> Acesso em: 27/02/2024

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jxp93syZcCM6HgsyLzjXtpt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30/05/2023.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/dnJxcyCKmRz4rjsKYGyZZgK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 19/04/2023.

MARX, Karl. **O Capital - Livro 1: Crítica da economia política.** Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo. Editorial, 2015.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de educação física. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 339-359, abr. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200339&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2024.

MORAES, BCSL; DIAS, JRA; OLIVEIRA, RCD. **As Narrativas de Gênero na Educação Física Escolar: Scoping review da Literatura Científica Brasileira nas ciências da Saúde.** 2023;39:e39104. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/8dVTp5WRPgHHyfFpRzVbrnk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 02/02/2024

MORAES, A.; LOMBARDI, G.; HAHN, I. S. ALTMANN, Helena. Educação física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. (Coleção Educação & Saúde, v. 11). **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2017. DOI: 10.14393/CEF-v30n1-2017-20. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/40141>>. Acesso em: 19/05/2024.

NASCIMENTO, Felipe Machado. **"Educação física escolar e segregação de gênero."** (2016). Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/21363>> Acesso em: 10/10/2023

NETO, S. V.. Equidade: apontamentos para a educação do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, p. 135–148, mar. 2011.

OLIVEIRA, Ana Carolina Gondim de A.; COSTA, Mônica Josy Sousa; SOUSA, Eduardo Sérgio Soares. "Feminicídio e violência de gênero: aspectos socio-jurídicos." **TEMA-Revista Eletrônica de Ciências** (ISSN 2175-9553) 16.24; 25 (2016). Acesso em: 09/09/2023.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>>. Acesso em: 04 set. 2024.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de educação física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12988>>. Acesso em: 02/09/2024

PEREIRA, S. **O sexismo nas aulas de educação física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras.** 2004. 171f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC S.A., 1990.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, Jan./Abr. 2016.

RÉDUA, Ládía Rossini Parreira. **As relações de gênero na educação física escolar: o corfebol e a participação de meninos e meninas durante as aulas.** 2023, (Dissertação em Educação Física – PROEF UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO Faculdade de Educação Física Câmpus de Cuiabá – MT) – <<https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Produtos%202021-2023/L70e1b6bf43e24b43fc598cca3eaf7a898b3856a3.pdf>> Acesso em: 11/02 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/coord. Djamila Ribeiro).

RODRÍGUEZ, N. B.; BUSTOS, L. Notas para problematizar a ética de si na educação do corpo: as aulas de Educação Física como território de disputas de gênero. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 3–16, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2895. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2895>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115–136, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhkL/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 01/06/2024.

SANTOS, Patrícia Viviane Carvalho dos. **Gênero, jogos e brincadeiras e Educação Física: Uma análise da produção acadêmica no âmbito educacional.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11071>> Acesso em: 02/02/2023

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-Educação Física e esportes: quando a diferença é mito.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Juliane Costa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 558-572, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5968>>. Acesso em: 30 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p558-572>.

SOARES, Carmen Lúcia et. al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992

SOUSA, Marlucci Micheli. **Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental**. Dissertação: (mestrado em Educação Física – PROEF) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, p. 108, 2023. Disponível em: <<https://cev.org.br/biblioteca/educacao-e-genero-uma-analise-sobre-a-desconstrucao-de-estereotipos-no-ensino-de-educacao-fisica-no-ensino-fundamental/>> Acesso em: 10 de mar 2024.

SOUZA, Daniel Cerdeira. Masculinidades na Escola: Revisão Integrativa da Literatura. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 287–310, 2023. DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h563. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4687>>. Acesso em: 14 julho. 2024.

TIBURI, Marcia. MENUCCI, J. M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1. Ed. 2018.

Vídeo didático como tecnologia audiovisual: antecedentes históricos e implicações pedagógico-metodológicas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2015. DOI: 10.30681/ecs.v5i1.1771. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8023>>. Acesso em: 02 set. 2024.

VILARINHO NETO, Sissilia. **A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**. 2012. 90 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

APÊNDICE A

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

Oliveira, Patrícia Barbosa de
Produto Educacional [manuscrito] / Patrícia Barbosa de Oliveira. -
2025.
ii, 2 f.

Orientador: Prof. Dr. LÊNIN 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.

1. Educação Física. 2. Gênero. 3. Dominação masculina. 4. Vídeo. 5.
Linguagem audiovisual. I. Garcia, LÊNIN TOMAZETT, orient. II. Título.

CDU 796



<https://youtu.be/oxheh8gj6ba>

Dominação Masculina na Educação física Escolar

PRODUTO EDUCACIONAL

Patrícia Barbosa de Oliveira

Introdução

O produto educacional relacionado a este trabalho disponibiliza um vídeo no tempo de 05 minutos, tendo como foco principal a síntese das principais reflexões trazidas no estudo realizado, as considerações mais pertinentes ao processo educacional nas aulas de educação física e ao tema do estudado.

A escolha de produzir um vídeo, atende à necessidade de chamar a atenção de forma direta e envolvente de professores (as), estudantes, e demais sujeitos que estejam procurando uma forma clara e rápida de se atualizar ou iniciar algumas reflexões acerca das questões de gênero nas aulas de Educação Física.

O vídeo torna-se uma técnica importante, face ao avanço das tecnologias que se tornaram presentes em vários, senão em todos os setores das nossas vidas. Na educação esse processo é também muito presente, e a consequência desse avanço se funde como recurso social atingindo inúmeras instituições, interferindo na vida do ser humano, na sua casa e nos processos educacionais.

Desta forma, as mídias acabam por direcionar as atividades e condicionam o agir, o pensar, o que aprender, o que ensinar e sua relação com a sociedade. Os professores,

Estão sendo convocados para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem, nesta nova cultura educacional, onde os meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de ideias e ideais em projetos colaborativos. A utilização pedagógica da Internet é um desafio que os professores e as escolas estão enfrentando neste século, que pode apresentar uma concepção socializadora da informação. (Dorigoni, 2008, p. 14)

Assim sendo, o uso de vídeos se tornou um grande destaque, sendo um dos 1 principais recursos audiovisuais utilizados na divulgação ou no processo ensino aprendizagem, trazendo conteúdos e reflexões de uma maneira mais dinâmica, ele tornou acessível e facilitou a divulgação de informações.

É relevante destacar, de acordo com Santos (2015), que a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas, pois solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial do mundo; ao passo que a linguagem escrita trabalha mais o rigor, a organização a abstração e a análise lógica. Os temas essenciais trazidos para as reflexões no presente produto, são:

1. A dominação masculina em cena.
2. A escola enquanto espaço social.
3. Aulas de Educação Física: reprodução ou resistência?
4. Avaliação: enfrentamento e superação.

A escolha para realização do produto educacional neste formato se deu após a compreensão de que o vídeo é uma das maneiras mais fáceis e rápidas para alcançar um grande número de pessoas ao mesmo tempo, além de ser dinâmico e acessível a todos os interessados. De acordo com Kalinke (1999) apud Ribeiro (2011)

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão à nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com as pessoas estejam cada vez mais informadas, atualizadas, e participantes deste mundo globalizado. (Kalinke, 1999, p. 05).

No que diz respeito à educação, as tecnologias evoluíram juntamente com a educação formal, porém, sofreram algumas resistências, em relação a sua utilização nas escolas e para o aprimoramento educacional. Ainda assim, o impacto cultural e social causado pela interferência da tecnologia e comunicação nos últimos tempos, trouxeram intensas transformações também na forma de ensinar.

Espera-se, com o vídeo produzido, alcançar o maior número de pessoas possíveis, lançando uma luz ao longo caminho de reflexões que ainda temos a seguir.

APÊNDICE B

Base de Dados – Conclusão – Início da pesquisa

Pesquisa Realizada no Banco de Teses da Capes

Período: **2013 a 2023 – Somente em língua Portuguesa**

Palavras Chaves Pesquisadas: **Educação física, gênero, Escola e formação docente.**

Educação Física: 29.288 resultados

Gênero e Educação Física: 951 resultados

Educação Física, gênero e escola: 61 resultados

Gênero, Educação física e Formação Docente: 58 resultados

- A partir daí foram analisados os resumos das 61 obras que falam sobre educação física, gênero e escola.
- Dos 61 trabalhos – 59 são artigos, 01 resenha e 01 dissertação
- Todos os 61 trabalhos com as palavras chaves: **Educação física, Gênero e Escola** foram lidos os resumos e selecionados os que tinham como tema principal a questão de gênero e as aulas de educação física escolar como foco.
- A partir desta leitura 13 artigos e 01 resenha foram selecionados para a leitura na íntegra, trazendo suas contribuições para meu trabalho.

Ainda foi pesquisado todas as Teses de conclusão do Mestrado profissional em Educação Física que tratavam deste tema. A conclusão foi que:

- Entre todas as teses apresentadas no PROEF de todo país, 09 possuem a palavra gênero como parte das palavras chaves e também foram selecionadas para a leitura na íntegra.
- Alguns textos disponibilizados pela professora Dra. Aline Nicolino também foram lidos e deles retirados os principais parágrafos.

Quadro 01- Parágrafos Selecionados

Texto: A construção identitária nas aulas de Educação física

Essas construções sociais constantemente adentram a escola e impactam as aulas de educação física, dificultando a prática coeducativa, ou seja, as aulas em que meninos e meninas realizam atividades juntos e que o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado (Darido, 2003).

Quanto à construção identitária, Hall (2006) alerta sobre a ocorrência de uma mudança estrutural nas sociedades modernas que fragmenta as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais antigamente nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais. Isso acaba por mudar nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós, com o sujeito tornando-se fragmentado, composto

O conceito de cultura utilizado neste trabalho é entendido como o produto da sociedade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os. (Brasil, 1997).

As mulheres, durante grande parte da história, tiveram seus direitos limitados em diferentes locais e períodos, além de terem sua participação social relegada muitas vezes à esfera familiar.

Porém é importante salientar que há espaços para a transformação cultural, não sendo possível fixar com precisão um momento em que a construção cultural do corpo ocorre ou finaliza, pois sua produção e transformação são constantes. Deve-se considerar também que, se essa construção e hierarquização podem ser ensinadas e reproduzidas, não há dúvida de que elas podem ser mudadas, pois os sujeitos se constroem como masculinos ou femininos ininterruptamente. Entretanto, a mudança não ocorre de maneira simples, pois nesse ambiente cultural os indivíduos que não cumpram as funções sociais destinadas para cada sexo em diferentes contextos acabam muitas vezes sendo vítimas de um preconceito.

Nesse sentido, meninos são incentivados a participar de brincadeiras mais livres e agressivas, enquanto meninas participam de brincadeiras em locais menores e com pouca movimentação ou risco. Independentemente da classe social, os brinquedos estão distantes de serem destituídos de significado.

Cria-se assim um círculo vicioso em que meninas brincam e desenvolvem atividades relacionadas à motricidade fina e gestos delicados, e não desenvolvem o aspecto motor amplo e o melhor desempenho em atividades expansivas, ao contrário do que ocorre com os meninos. Isso acaba por afastar as meninas das brincadeiras com os meninos e do desenvolvimento de suas potencialidades, pois concluem que não nasceram para praticar atividades físicas.

Tal diferença serve também para gerar debates em aula com o objetivo de aumentar o respeito mútuo e proporcionar oportunidades iguais a todos. As desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas à medida que estivermos atentos para suas maneiras de produção e reprodução. Nesse ponto, percebe-se que a disciplina educação física produz corpos e por isso também é necessária uma reflexão crítica sobre o modo como essa construção ocorre, assim como a ligação desta com as relações de gênero e o poder.

Quadro 02 - Parágrafos Selecionados

Texto: Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula

Atualmente as aulas de educação física não mais são legalmente separadas por sexo, processo que, longe de ser pacífico e linear, deu-se no início dos anos 1990. Separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante o movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres.

Foi a partir do contexto de aulas mistas e seus impactos, no que diz respeito ao processo de ensino- aprendizagem, que no decorrer da década de 1990 aparecem na área pesquisas que adotam a categoria gênero em suas análises.

Isso não quer dizer que eles arremessaram melhor do que o restante de todas as meninas de cada equipe, mas sim que as meninas deixavam que eles arremessassem por acreditar que elas seriam melhores do que elas. Além disso, eles também acreditavam nisso e por isso pediam e, conseqüentemente, dominavam a posse de bola durante o jogo.

Pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte de teorias feministas, têm demonstrado como os esportes e as atividades físicas podem ser elementos de “empoderamento” (do inglês empowerment) tanto físico quanto social para as mulheres em

<p>diversas faixas etárias.</p>
<p>A fisicalidade não é uma condição vivida apenas pelos homens esportistas, nem está, necessariamente, ligada apenas às características de força física e agressividade. Destacamos como a habilidade corporal pode ser um fator de participação e inserção efetiva numa atividade, bem como fator de desestabilização de uma ordem de gênero vigente durante as situações de jogos mistos.</p>
<p>Discurso de que as meninas não sabem e por não saberem correm o risco de se machucar, o que descaracteriza o espaço das aulas de educação física como um momento de aprendizagem.</p>
<p>Gênero masculino parecia ter uma visão positiva desses fatores, o que permitia que ele se envolvesse mais com as aulas e arriscasse mais nas aprendizagens quando comparado com o feminino. Esses fatores também influenciavam na prática efetiva da atividade proposta, nas quais em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades.</p>
<p>A partir da análise da participação de meninos e meninas em diversas práticas corporais no ambiente escolar, notamos que a desigualdade de participação nas diferentes práticas ainda não está superada. Embora não amparadas por lei, elas ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos.</p>
<p>Dessa maneira, os dominados muitas vezes expressam emoções tais como vergonha, timidez, ansiedade, culpa, raiva, gaguejar, enrubescer quando sentem estar rompendo a linha imaginária entre aquilo que deve ser feito por dominados e aquilo que deve ser feito por dominantes. Isso quando não se punem por fazer coisas contra a própria vontade, pois optam por realizar aquilo que é socialmente desejado.</p>
<p>Os dominados participam de sua própria dominação. Esse poder imposto atua gerando corpos dóceis e diminuindo a força política dos sujeitos: antes de buscar o prazer, um indivíduo acaba muitas vezes por pensar como esse ato seria visto pela sociedade, desta feita o poder acaba por disciplinar os corpos. Somente poderemos transformar essa situação quando conseguirmos romper essa reprodução cultural de dominação e subordinação.</p>

Por meio da construção de significados dos/as alunos/as, pôde-se perceber que ao final do ensino médio, na escola estudada, a educação física auxilia em uma construção identitária discente que representa o masculino como superior, naturalizando a sua maior participação e desempenho nas aulas da disciplina.

Para alterar esse quadro, é importante que os/as professores/as comecem a refletir sobre sua prática pedagógica e a combater os estereótipos que permeiam as aulas, dando à educação física um caráter transformador. É necessário que se auxilie o/a aluno/a compreender o seu papel na mudança e no questionamento cultural, mostrando que a prática de atividades físicas não é de maneira nenhuma imprópria às mulheres. Caso a disciplina se acomode a uma postura conservadora ou conformadora, estará fabricando corpos submissos aos estereótipos e socialmente acomodados às desigualdades e contradições sociais. Somente por meio do constante questionamento é que se dotará os/as discentes de condições para problematizar as relações sociais e modificarem seu agir.

Dessa maneira, para que possam usufruir dos seus benefícios, todos, sem exceção, devem ser incluídos nas aulas. Essa igualdade de oportunidades a ser buscada nas aulas de educação física não pode excluir ninguém pelo seu gênero, habilidade ou compleição física. Assim, a disciplina poderá influenciar positivamente na construção identitária de nossos/as alunos/as, repelindo a reprodução dos estereótipos que tentam impor um modelo único de ser masculino ou feminino.

Quadro 03 – Parágrafos selecionados

Texto: Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos

A educação física, componente curricular obrigatório da educação básica, trabalha com um conhecimento específico dentro da escola: a cultura corporal de movimento, a qual engloba esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas. Aulas de educação física são, portanto, um espaço de aprendizado desses conhecimentos, os quais também podem ser vivenciados em outros espaços educativos, dentro da própria escola ou em clubes, praças, escolas de esporte, academias de ginástica, entre outros.

Pesquisas em aulas de educação física têm identificado diferenças e desigualdades de gênero no acesso de crianças e jovens à cultura corporal de movimento (Helena ALTMANN, 2015; Júlia BLÁNDEZ-ANGEL; Emília FERNÁNDEZ-GARCIA; Miguel A. SIERRA-ZAMORANO, 2008; Pedro GIL-MADRONA *et al.*, 2014; Juliana F. JACÓ, 2012; Marina MARIANO; ALTMANN, 2016; Eustaquia S. SOUSA, 1994; Ileana WENETZ; Marco Paulo STIGGER; 2006).

Considerando que o gosto pela prática é um componente importante na adesão a ela, cabe destacar a alta percepção de prazer com as atividades físicas e esportivas para ambos os gêneros, embora seja mais alta entre meninos do que entre as meninas. Outros pontos de desigualdade de gênero referem-se à percepção de competência corporal, ao interesse e ao valor-utilidade atribuídos à educação física, os quais são maiores para os meninos.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa denotam que tais aspectos podem ser pedagogicamente trabalhados por docentes, de modo a ampliar o envolvimento de meninas com as atividades físicas e esportivas.

Pesquisas desenvolvidas na educação física escolar têm constatado ser esse um campo com desigualdades de gênero. As meninas se percebem menos competentes para as atividades físicas e esportivas, bem como expressam uma menor percepção de prazer na prática. Elas revelam menor interesse e valorização pela aula de educação física. Além disso, sua percepção a respeito do apoio social recebido para a prática é inferior à dos meninos, bem como é inferior à sua expectativa de prática futura. A percepção equânime de apoio docente merece destaque.

No entanto, tal apoio não se revela suficiente para garantir maior adesão à prática. Considerando que todos os outros itens avaliados são favoráveis aos meninos, a busca por maior equidade de gênero no envolvimento de jovens com atividades físicas e esportivas deve incidir em outros campos para além da ação docente. Os resultados desta pesquisa permitem afirmar, ainda, que sistematizar práticas orientadas e regulares dentro e fora da escola e favorecer a consolidação de espaços que propiciem o encontro entre pares são aspectos que podem contribuir com a ampliação da prática de atividades físicas e esportivas entre jovens.

A percepção e a experiência com as práticas corporais podem ser analisadas, tomando como referência outros marcadores sociais de diferença, como aqueles ligados à diversidade sexual, à renda, à etnia e à escolaridade, por exemplo.

Quadro 04 – Parágrafos selecionados

Texto: Ciências Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – Volume 06: Gênero e Sexualidade na Educação Física

Não simplesmente pensar sobre como gênero e sexualidade emergem em nosso espaço de atuação como categorias secundárias, mas como atravessam ou perpassam a produção dos sujeitos e das instituições sociais de forma primária, inclusive, dos espaços diversos de estudo e de atuação em educação física.

Por todos os motivos listados, a formação cidadã e permanente de nossos(as) professores(as) torna-se um imperativo na área. Esperamos que nossos textos permitam aos(às) professores(as) refletir sobre as múltiplas concepções e possibilidades do trato com gênero e sexualidade como categorias sociais principais nos seus estudos e espaços de atuação e os utilizam não somente como marcos conceituais ou teóricos, mas também como ferramentas político-metodológicas e pedagógicas.

Assim, cabem aqui diálogos com estudos na área das pedagogias corporais na escola e fora dela, das práticas corporais e esportivas, dos modos de produção e de resistência dos corpos em educação física escolar.

No campo educacional, o slogan é utilizado para confundir e aterrorizar a comunidade escolar, por meio do desrespeito e da intimidação de docentes, ao promover um discurso de desconfiança científica dos conteúdos ministrados em sala de aula e, ao mesmo tempo, estimular a criminalização de docentes que dialogam sobre gênero e sexualidade.

Há uma expressiva movimentação do campo teórico da Educação Física para tratar sobre a discussão de gênero, que vem sendo constituída desde os anos de 1990, produzindo alguns efeitos na área.

É possível observar em diversas pesquisas realizadas em escolas públicas no estado a ausência das discussões de gênero no processo de formação, implicando no silenciamento docente ou do uso de suas experiências pessoais para fundamentar as intervenções pedagógicas (GONÇALVES, 1998; SILVA, 2001; CARVALHO, 2004; SOBRAL, 2008; MARTINS, 2010).

O caderno Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, pensado como um tema transversal para o Ensino Médio, foi o primeiro parâmetro educacional que traz a Educação Física como uma das disciplinas responsáveis por promover a igualdade de gênero na escola. O que significa dizer que a inserção dessas discussões de forma mais sistematizada, enquanto um parâmetro nacional, e a responsabilidade atribuída à área, amplia as possibilidades de tratar o tema no processo de formação.

A autora destaca que a oficialização de aulas mistas na Educação Física foi um fator legal significativo nos anos 1990, que possibilitou impulsionar a produção do campo acadêmico sobre Educação Física e gênero (ALTMANN, 2015).

De acordo com a avaliação de algumas pesquisas, essa maior produção discursiva sobre o tema, possibilitou um aumento de interesse, de investimentos e de publicações sobre gênero e sexualidade no campo da educação. Alguns estudos de mapeamento mostram que no período entre 1998 e 2004 houve uma considerável elevação em pesquisas sobre esses assuntos (SILVA; NETO, 2006; VIANNA *et al.*, 2011).

E, por isso, colocar em suspeição “as justificativas historicamente construídas para manter a condição desigual entre homens e mulheres, no entorno das práticas corporais e esportivas” (GOELLNER, 2013, p. 39), são enfrentamentos que precisam continuar sendo feitos, sobretudo, a partir de um debate coletivo para pensar o projeto pedagógico e, portanto, político, dos cursos de formação em Educação Física.

O que significa pensar que o corpo não pode ser o ponto de partida analítico e sim constituído, inclusive em sua materialidade, pelas práticas discursivas que atravessam e organizam sua subjetividade, produzida também nas práticas corporais e esportivas.

Diálogos possibilitados, sobretudo, pelos enfrentamentos e as visibilidades que o campo da Educação Física vem produzindo há mais de três décadas. Dizer, também, que as diversas formas de mobilização social e o acúmulo científico produzido sobre o tema, tem aqui o sentido de luta pela vida de milhares de pessoas que morrem pelo fato de serem reconhecidas como mulheres.

Compreendemos que a educação física tematiza diferentes conteúdos da cultura corporal, e que o ensino de esportes coletivos nas aulas não se restringe às práticas de competição, sendo estes pressupostos utilizados somente para selecionar uma amostra docente para as entrevistas, as quais seguiram com roteiro semiestruturado investigando o ensino de esportes coletivos às meninas nas aulas de educação física na escola pública.

Dentro deste marco teórico dos estudos de gênero, pesquisas no campo da educação física escolar apontam que muitas experiências cotidianas as aulas interagem com referenciais de dominação masculina (FERNANDES, 2016; ALTMANN, 2015; OLIVEIRA, 2014; UCHOGA, 2012; JACÓ, 2012).

Professoras e professores lidam diariamente com situações enredadas por este modelo de feminilidade. A concorrência entre este modelo de feminilidade enfatizada e a estética esportiva na escola configuraram especificidades com relação aos cuidados com os modos de apresentação do corpo de uma parcela das meninas nas aulas e demandaram intervenção docente diferenciada.

Com relação aos cuidados do corpo de uma parcela as meninas revelaram que, para algumas alunas investirem em seus aprendizados esportivos na escola, fez-se necessário um desfazer corporal acerca de como se apresentavam para as demais aulas. Todos estes cuidados (e o desfazer-se deles) se relacionam diretamente ao controle do corpo feminino.

A preocupação com a beleza enfatizada, em vários momentos, se opunha a outros elementos, tais como a funcionalidade da roupa e calçado conforto e a mobilidade do corpo, e algumas escolhas podem impor restrições de movimentos às meninas na escola. Ao solicitar a utilização de roupas confortáveis, os docentes incentivam as meninas a viver o espaço escolar com maiores possibilidades de movimento do corpo e ocupação dos espaços, construindo também disponibilidade corporal para a realização da aula na quadra.

Segundo Fabiano Devede (2005), o desencorajamento das meninas pode ocorrer com frequência no cotidiano escolar. As expressões: “eu não consigo”, “eu não sei”, entre outras possíveis frases ditas pelas meninas no processo de aprender esportes na escola, configuraram incertezas sobre as suas possibilidades antes mesmo das experiências corporais esportivas principiarem. E nesse contexto, o agir docente diante destas situações configurou-se indispensável na problematização dessas inseguranças, contrapondo-se às noções que sugerem ser necessário um saber fazer anterior ao oportunizado pelas aulas.

Segundo Sousa e Altmann (1999), historicamente na cultura escolar, a mulher era simbolizada com atributos que a inferioriza diante de saberes corporais, mantendo “a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57). Estas inscrições culturais que simbolizavam a mulher como seres frágeis, que pressupunham estarem elas menos propensas ao conteúdo esportivo, foram narradas pelas(os) docentes como um “padrão cultural” demarcador de desafios ao ensino de esportes às meninas nas escolas públicas

O posicionamento positivo docente diante do fazer esportivo das meninas, o qual requer estímulos sociais para bem aprender esportes na escola, encorajamento das meninas e a crítica às noções essencialistas da relação entre gênero e esporte constituem agires docentes que enfrentam as desigualdades na escola.

Não é preciso muito esforço para identificar que as possibilidades expressivas desses sujeitos não têm sido pensadas de um ponto de vista que privilegie a equidade de gênero. Repensar a estruturação das aulas de Educação Física com vistas ao enfrentamento das desigualdades de oportunidades exige que se promova uma profunda reflexão sobre o papel que o fenômeno esportivo assumiu historicamente na constituição dessa disciplina escolar.

Este texto é um convite para um tratamento teórico, analítico e político da Educação Física escolar. Suas tramas curtas investem na constituição histórica e relacional dos jogos de verdade nesta disciplina escolar e na atualidade de modo a evidenciar as formações discursivas amalgamadas e condicionantes da eficácia da heteronorma.

Posicionamos as hashtags como espaços para tensionar, problematizar a presença, o lugar das mulheres nos interstícios de suas igualdades e das suas diferenças, o que, por consequência, se desdobra em campanhas de conscientização no campo das relações de

gênero.
Como afirma Goellner (2005), o esporte ainda é uma prática considerada como masculina, pois, em seus diversos âmbitos, os homens estão em maior número; por exemplo, em posições de técnicos e representantes esportivos em clubes profissionais e também na esfera do lazer. A inserção das mulheres tem se dado de forma lenta.
O sujeito forma-se a partir de relações dialógicas que vivencia com as significações, sendo as relações potencializadas pelas diferentes mediações contemporâneas. Isso aponta o quanto somos afetados por elementos do fora, do cotidiano, das relações, da vida, e como tudo isso direciona as conduções das condutas das posições individuais, pensando-se aqui a condução de uma conduta coletiva esportiva por mulheres mediante as aprendizagens culturais, como as de Mariana, muitas outras têm postado.
Essas aprendizagens são um conjunto de significados, incluindo imitação, representação, receptividade, expressão e apresentação do eu em inúmeros processos de formação e de autoformação. Fundamentadas nos corpos e nos sentidos, abarcam as imagens, os esquemas de movimentos pertencentes à esfera da ação prática. A aprendizagem cultural efetiva-se, em grande parte, de maneira inconsciente, fato que produz efeitos no campo educativo, desdobrando-se do campo da cultura e do coletivo para o campo subjetivo/individual (WULF, 2009).
São processos de aprendizagens culturais de educação, que dizem respeito às relações sociais, às formas de ação, às encenações e às representações do social. Estavam fora do quadro. Verificar se são os dois parágrafos juntos.

Quadro 05 – Parágrafos selecionados
Texto: Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar
Há necessidade de colocarmos em evidência as relações sociais diversas intra/extramuros que constituem a vida escolar, assim atingindo e conformando os corpos/sujeitos escolares.
Em consonância com o entendimento de que as “identificações nunca se materializam plena e finalmente” (BUTLER, 1993, p. 105, tradução nossa) ² , essa posição política indica uma forma de análise da educação escolar implicada com as ‘rasuras’ em relação ao sujeito estável das abordagens marxistas e/ou piagetianas, por exemplo. Tais linhas teóricas inserem a

educação escolar no rol dos processos sociais mais importantes pela suposta capacidade alargada de (trans)formar os sujeitos em racionalidade e consciência para fins de emancipação das relações de poder opressoras da sociedade e/ou para fins de desenvolvimento cognitivo pleno.

Considerando a escola como um produto fabricado na modernidade, Júlia Varela e Fernando Alvarez- Úria (1991) colocam em xeque o caráter universal e natural dessa instituição e sua relação com uma suposta evolução da civilização ocidental. As contribuições desses autores permitem afirmar que a escola é uma instituição moderna e normalizadora. Como tal, utilizase de estratégias de individualização, distribuição, comparação, correção e normalização para regular os sujeitos.

incontestadas e incontestáveis dentro de marcos normativos particulares” (BUTLER, 2009, p. 149, tradução nossa) e que funcionam no espaço escolar e o excedem.

No trato com a cultura corporal (objeto de ensino dessa disciplina escolar), o que é posto ‘em jogo’ perfazendo esse corpo? Na argumentação de Butler (2008), os regimes de saber-poder constituem o sexo como um definidor natural da identidade, ou seja, o sexo aparece como principal objeto produzido para a normalização do social. Ainda segundo Butler (2008, p. 97), Essa produção constringida funciona ligando a categoria do sexo com a da identidade; haverá dois sexos, distintos e uniformes, e eles vão se expressar e se tornar evidentes no gênero e na sexualidade de modo que qualquer manifestação social de não identidade, descontinuidade, ou incoerência sexual será punida, controlada, repudiada, reformada.

Perguntar-se sobre a produção dos corpos na educação física escolar é ater-se à ação das normas de gênero, como essa ação se dá de modo repetitivo e reencenado.

Prescrições e (perform) ações são postas em ação na educação física escolar, focalizando três categorias em relação: gênero, sexualidade e idade. Como essas categorias atravessam e dimensionam práticas normativas que fixa modelos de inteligibilidade e, conseqüentemente, de (corporal)idade para os sujeitos escolares?

Ao problematizar-se como atuam os regimes normativos no espaço escolar, torna-se importante demarcar as representações constituídas em relação a esta ou aquela idade por determinados regimes discursivos. Para isso, assume-se que a dimensão cronológica, o gênero e a sexualidade se imbricam na produção e na manutenção das normas escolares. Contudo, isso não se dá sem tensões.

De modo mais específico, destacou-se a análise das formas como diferentes características, consideradas essenciais e universais, são tornadas objetos discursivos e instauram uma

<p>normatividade infantil. Sua análise permite-nos ampliar a reflexão sobre a questão debatida nesta seção, pois a natureza da criança costuma ser apresentada tomando como base elementos universais e sistemas classificatórios de conhecimento, e não como resultado das experiências históricas, sociais e culturais. Com isso, é possível analisar a escola e os seus componentes curriculares como produtores (e normalizadores) desse sujeito ‘em desenvolvimento’, o qual é assujeitado às etapas etárias e curriculares “que permitem classificar medir e avaliar o desempenho de todas as crianças” (DAL’IGNA, 2013, p.181, grifo da autora).</p>
<p>Para lidar pedagogicamente com essa sexualidade que entra na escola, os/as docentes apontam a necessidade de investimento em metodologias como o diálogo discente-docente e a formação desses sujeitos escolares para evitar o reconhecimento de uma sexualidade que se manifesta de forma vulgar.</p>
<p>“Então, cabe a nós conhecer mais os nossos alunos, temos que entender o contexto em que ele está inserido para poder interpretar o comportamento que ele tem em sala e com os outros”.</p>
<p>Assumir uma postura crítica em relação à escola não significa celebrá-la como espaço livre de normas ou demonizá-la porque ela se constitui como um espaço normalizador.</p>
<p>Ao investirmos na análise de modos contemporâneos de compreensão da vida e de conformação dos sujeitos sociais, esperamos ter contribuído para colocar sob suspeita práticas pedagógicas e conhecimentos produzidos, os quais têm determinado quem pode conhecer, quando se pode conhecer e o que se pode conhecer na educação escolar.</p>

Quadro 06 – Parágrafos selecionados

Texto: Masculinidades na escola: Revisão Integrativa da Literatura

<p>Diante dessa necessidade, a escola se tornou um lócus privilegiado para a promoção do direito à educação. Souza, Duque e Coelho (2018), ao estudarem as contribuições da Psicologia aos contextos educativos, discutiram que a escola é um lócus privilegiado de desenvolvimento humano e aprendizagem, de maneira que esta é uma das instituições sociais mais importantes da contemporaneidade, não somente pelo exponencial tempo em que as pessoas passam nela, mas por todas as possibilidades de sociabilidade e formação humana integral ofertadas ali.</p>
<p>De acordo com Januário (2016), as masculinidades são socialmente percebidas como construções feitas a partir de modelos culturais que impõem um padrão normativo que</p>

<p>envolve a percepção de si enquanto sujeito masculino, seus desejos/vivências sexuais e sua expressão identitária, estando esse modelo sujeito a vigilância social constante.</p>
<p>Tal movimentação faz com que a escola não seja um lugar agradável aos alunos que não performatizam os ideais de gênero e nem fazem parte das classes sociais dominantes, o que torna esses alunos vulneráveis ao fracasso e evasão escolar.</p>
<p>Aliado a isso, Souza, Rodrigues e Ferreira (2023) explicam que diversas demandas sociais influenciam no fracasso e abandono escolar e dentre elas estão os estereótipos de gênero, que quando se encontram com demandas de classe, fazem com que alunos pobres sejam influenciados ao abandono escolar para a imersão no campo do trabalho para o sustento familiar, pois essa seria a principal responsabilidade do homem.</p>
<p>De acordo com Silva e Rios (2019), desde a infância, os corpos são lidos a partir de significados generificados ditos masculinos ou femininos e que os alunos representaram a masculinidade na escola como relacionada a não expressão de sentimentos e sociabilidade restrita entre grupos de meninos (Senkevics; Carvalho, 2015). De acordo com Elliott (2018), a imagem da masculinidade que os jovens encontram na mídia, na cultura popular e até mesmo em livros didáticos e em demais aspectos do currículo escolar é reducionista e focada em aspectos da masculinidade tradicional, como força física, domínio e proeza heterossexual.</p>
<p>A escola é uma catalisadora da normatização de gênero, o que dificulta a construção de identidades autênticas de alunos que dissidem das normas de masculinidades, o que faz com que essa instituição seja lembrada como fonte de traumas e sofrimentos para minorias sexuais/de gênero.</p>
<p>De acordo com Anand (2018), Brito e Couto Junior (2019) e Garcia e Brito (2022), é observado que professores/as geralmente apresentam posturas conservadoras em relação a Performatividade de gênero, o que faz com que a atuação destes profissionais reforce estereótipos do que seria ser masculino no contexto escolar, o que faz com que crianças que rompem as normas de masculinidade na escola sejam negligenciadas e/ou esquecidas por parte destes profissionais no cotidiano.</p>
<p>Motsa (2018) explica que a ausência de temáticas de gênero no currículo escolar deixa os professores sem opção a não ser recorrer às construções dominantes de gênero em suas práticas pedagógicas. Isso denuncia a fragilidade da formação desses profissionais e as limitações éticas, que têm impacto na normatização da subjetividade dos estudantes em relação ao gênero, mas também na construção de uma identidade negativa sobre si, caso este estudante não performatiza aspectos da masculinidade tradicional (Brito; Couto Junior,</p>

2019).
De acordo com Joy e Larsson (2019), as aulas de Educação Física acabam sendo espaço para a regulação de masculinidade normativa. Gerdin e Ovens (2016) e Álvarez, Menéndez e Pérez (2020) corroboram com essa perspectiva ao explicarem que nas aulas de educação física, meninos e meninas são separados por gênero para realizar as atividades, assim os meninos são sempre levados a jogar futebol, o que acaba reforçando alguns estereótipos, na mesma medida que os que não se encaixam ou não tem afinidade com essa atividade são isolados.
Quando a escola encontra com uma criança que rompa com esse sistema, ela passa por diversos desafios na sua trajetória escolar, mas quando encontra professores preparados e abertos a diversidade, as crianças encontram espaço fértil para crescer e se desenvolver sua identidade de forma mais livre da normatividade heterossexual cisgênera.
A escola é marcada pela colonialidade não somente nos assuntos definidos no currículo escolar, mas em toda uma rede de significados que envolve a família e a comunidade, de modo que as religiões, a mídia, redes sociais dentre outros, moldam a ideia de que a ‘felicidade’ no contexto escolar é aquela associada à vida familiar heterossexual, monogâmica, nuclear e branca.
Mayeza e Bhana (2021) explicam que os meninos costumam ser identificados como agressores na escola. As masculinidades na escola primária sugerem que uma das maneiras pelas quais os meninos constroem a masculinidade hegemônica é por meio da violência e da marginalização das meninas e da feminilidade.
De acordo com Farr (2018), os estereótipos de masculinidade desempenham um papel importante nos tiroteios violentos de adolescentes em escolas, de maneira que os atentados funcionam como uma forma de se vingar de seus pares por conta de rejeições de seus colegas e injustiças imerecidas. Reafirmando sua masculinidade, os meninos ficam cada vez mais violentos em sua prática de gênero, podendo culminar em tiroteios na escola. Na pesquisa de Bhana <i>et al.</i> (2021), a violência perpetrada por adolescentes na escola está amplamente relacionada à pobreza e a falta de acesso a bens de consumo e direitos sociais.
Vásquez (2015) explica que mesmo em escolas que tentam problematizar a masculinidade tradicional, os significados heteronormativos e violentos permanecem enraizados devido à cultura mais ampla que é reproduzida na escola. De acordo com Guevara (2018) e Linares e López (2021), para se construir masculinidades mais saudáveis na escola é preciso que a escola ofereça oportunidades de forma mais igualitária como, por exemplo, atividades

esportivas e artísticas para ambos os gêneros, abrindo espaço para a naturalização das atividades sem os estereótipos que são construídos socialmente e, seguindo pelo mesmo caminho, se faz necessário que a família participe do dia a dia escolar, o que reúne dois núcleos muito significativos para a construção das masculinidades.

Coyne *et al.* (2021) explicam que os meninos que têm contato com possibilidades alternativas de performatividade de gênero na escola demonstram maior empatia às mulheres e demonstram menores performatividades do campo da masculinidade hegemônica, demonstrando mais seus sentimentos, tendo maiores habilidades interpessoais, e têm uma compreensão mais próxima da equidade de gênero no campo das oportunidades entre mulheres e homens. Brazão e Dias (2020) inferem que é importante conduzir a comunidade escolar a questionar os significados tradicionais de gênero através do desenvolvimento de um currículo que contemple de maneira inclusiva a diversidade sexual com novos modelos de sociabilidade de masculinidade.

A escola utiliza mecanismos visíveis e invisíveis que reforçam os estereótipos de masculinidade, esses mecanismos variam entre divisão de atividades por gênero, monitoramento de comportamentos e brincadeiras, repressões verbais e físicas, indo até a organização dos currículos escolares.

Essa categoria discutiu que professores/as apresentam dificuldades e resistências em lidar com a diversidade de gênero na escola, devido tanto a uma formação inicial de baixa qualidade em relação a temáticas de gênero e diversidade, devido aos seus próprios preconceitos, mas também por pressões conservadoras da instituição escolar (visto que professores também são colaboradores muitas vezes disciplinados e submissos ao sistema econômico). Mas se por um lado observamos que a atuação de professores reforça os estereótipos de masculinidade, também observamos que uma atuação acolhedora aos alunos dissidentes pode fazer com que eles construam uma identidade positiva sobre si.

A revisão também sugeriu que a escola exerce um papel importante na naturalização da violência contra mulheres, visto que desde muito jovens, homens são ensinados que a subordinação feminina é algo comum e esperado.

A necessidade de se ressignificar o papel da escola no que diz respeito a reprodução de estereótipos de gênero, mas para que isso ocorra, é necessário que o olhar disciplinar da escola seja substituído pelo olhar interseccional, que reconhece diversas possibilidades de manifestações subjetivas sem condená-las, antes, acolhendo-as e fazendo do espaço escolar um espaço de encontros subjetivos diversos como defendido por Souza, Duque e Coelho

(2018).
Essa mudança requer a reestruturação de currículos na formação e sensibilização de professores para a diversidade sexual e de gênero, bem como a valorização dos conhecimentos e interesses dos alunos e da comunidade escolar na estruturação do currículo escolar, mas requer uma ressignificação do ideal de cidadão que a escola deseja formar, saindo de um ideal colonial hipermasculino branco, e indo de encontro à realidade diversa das masculinidades nas escolas, visto que existem diversas possibilidades de ser/estar homem, de acordo com Kimmel (1998).

Quadro 07 – Parágrafos selecionados
Texto: Mulheres e Colonialidade Nos 200 anos de Brasil Independente
A colonialidade transcende o colonialismo e não desaparece no pós-Independência; ao contrário, ela continua a regular e a manter mulheres e pessoas racializadas na subalternidade, excluindo-as da igualdade de direitos, tão propagada pela modernidade e pela República Brasileira.
Nas palavras de Maria Lugones (2019, p. 362), “[...] diferentemente da colonização, a colonialidade dos gêneros ainda está conosco; ela está na intersecção gênero/classe/raça como o construto central do sistema mundial capitalista de poder”.
Como consequência desses processos, a lógica da dualidade do mundo aldeia é transformada em binarismo; o espaço doméstico é despolidizado, e sua lógica complementar é substituída pela suplementariedade – promove-se, dessa maneira, a separação antagônica entre o mundo público e o doméstico, o feminino e o masculino. A colonização envolveu.
“A fictícia e socialmente construída fraqueza das mulheres, de seus corpos e mentes cumpre, assim, um papel importante na redução da participação e retirada delas da maioria dos domínios da vida” (LUGONES, 2020, p.78) e da existência humana.
Em seu lado oculto/obscuro, o sistema de gênero colonial/moderno reduziu as colonizadas não brancas à animalidade, ao sexo forçado e a uma exploração laboral profunda, que pode ser percebida ainda hoje na longevidade e persistência das imagens de controle, presentes no imaginário coletivo brasileiro, da mulata hipersexualizada – portanto, um corpo sexualmente disponível e apropriável – e da mãe-preta forte e cuidadora, capaz de aguentar qualquer tipo de trabalho. Ambas são bases da violência sexual e trabalhista contra mulheres negras.
A ruptura, primeiro com a colonização portuguesa, depois com a Monarquia, como visto, além de não alterar o status e a condição das mulheres, estendeu essa realidade a todo corpo

feminizado. Por isso, a luta das mulheres por liberdade e emancipação se deu simultaneamente em dois campos: de um lado, contra a dominação colonial portuguesa; e de outro, contra a dominação patriarcal e a colonialidade de gênero.

Apesar das lutas e resistências de nossas ancestrais e contemporâneas, a colonialidade do gênero ainda opera traçando o limiar/fronteira que define quem está dentro e quem é excluído dos direitos de cidadania, quais vidas devem ser protegidas e quais podem ser sacrificadas, mantendo as mulheres na subalternidade e mais expostas à morte. Não por acaso, a violência de gênero contra mulheres aumentou no Brasil, da violência política, já citada, à violência sexual e doméstica. Isso demonstra a incapacidade ou ausência de vontade política do Estado em garantir os direitos fundamentais básicos das mulheres, como o direito à liberdade e à segurança.

O anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) mostra que praticamente todos os indicadores de violência contra mulheres cresceram em 2021. Houve um aumento de 3,3% na taxa de registros de ameaças; crescimento de 0,6% na taxa de lesões corporais dolosas; os registros de crimes de assédio sexual e importunação sexual cresceram 6,6% e 17,8%.

Como afirma Françoise Vergès, o estupro funda a dominação heteronormativa virilista e é uma arma nas mãos do Estado, por isso, essa violência, assim como as demais, não pode ser desvinculada do patriarcado, do capitalismo global, do racismo e do sistema colonial/moderno de gênero (VERGÈS, 2021).

Parece que apesar dos enormes avanços e conquistas decorrentes das lutas feministas nos últimos dois séculos, a maior parte de nós mulheres não usufrui ainda dos direitos plenos de liberdade e cidadania. Desse modo, outra questão se coloca: será que vamos precisar de mais um centenário para ecoar efetivamente nosso grito de independência?

Quadro 08 – Parágrafos selecionados

Texto: As Narrativas de Gênero na Educação física Escolar: Scoping Review da Literatura Científica Brasileira Nas Ciências da Saúde

Daolio (1996) considera a Educação Física como parte da cultura humana, ou seja, é uma área do conhecimento a qual estuda e se dá em um grupo de práticas relacionadas ao corpo e ao movimento, produzidas pelo próprio ser humano durante sua existência. Por isso, segundo o autor, se fala em uma cultura corporal ou cultura de movimento, que são os jogos, a ginástica, a dança, as lutas, o esporte de uma forma geral, já sistematizada em outras publicações, tais como: Coletivo de Autores (1992), Daolio (1996) e Kunz (1994).

Para isso, o papel da Educação Física na escola, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é aprimorar as vivências de crianças, adolescentes e adultos na Educação Básica, promovendo acesso a um amplo universo cultural de saberes que se inscrevem, porém não se limitam, à racionalidade característica dos saberes científicos que, geralmente, guiam as práticas pedagógicas na escola. Além disso, uma das competências da Educação Física escolar é a capacidade de experimentar e explorar as diversas formas de expressão do corpo (BRASIL, 2018, p. 213). No entanto, essa não é a realidade que se encontra na literatura, já que, segundo Altmann (2015), além de meninos entenderem as aulas de Educação Física como sinônimo de futebol, há um nítido quadro de exclusão que envolve as relações de gênero e o nível de habilidade dos(as) estudantes. Além disso, para Jacó (2012), as distintas formas de participação nas aulas promovem aprendizagens diferentes e desiguais, o que traz limitações para que aqueles que não participam das aulas de forma efetiva possam adquirir novos conhecimentos e habilidades corporais.

Gênero é definido como “[...] diferenças sociais e psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela.” Embora as imagens que temos sobre gênero sejam, na maior parte das vezes, dicotômicas, a realidade não o é. Goellner (2010, p. 75) questiona essa dicotomia: “O que é mesmo masculino e feminino? Será que podemos referirmos a esses termos no singular ou não poderíamos pensar que existem diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades? Será que há formas fixas de assim ser e parecer?”

Para Prado e Ribeiro (2010), as práticas corporais e esportivas produzem marcas relacionadas aos gêneros e às sexualidades, educando os corpos para além de suas performances, beleza e saúde. No entanto, segundo os autores, em várias circunstâncias, essas marcas tentam, de certa forma, limitar os sujeitos a uma representação que é pré estabelecida e reconhecida pela sociedade como apropriada, não permitindo as infinitas possibilidades da vida humana.

Dorneles (2012, p. 189) explica que “O corpo é, sempre, um resultado provisório e inacabado”, já que as categorias sociais atravessam a construção dos corpos. Da mesma forma, Santos (2010) também argumenta que os corpos são sempre passíveis de transformação, uma vez que vivem em uma sociedade, que tem sua própria cultura e história, bem como o corpo é também uma consequência dos discursos que buscam fixar identidades, sejam elas sexuais ou de gênero.

Para Cruz e Palmeira (2009), o(a) docente deve entender seu papel de educador e ser social que contribui para a elaboração de uma cultura escolar, que vai influenciar diretamente nas

maneiras de pensar e agir dos alunos e alunas. Portanto, é importante que os professores e as professoras consigam olhar as diferenças e enxergá-las como um assunto essencial a ser discutido e problematizado, com a intenção de promover igualdade de oportunidades para todos os alunos e alunas. Para tanto:

A intervenção pedagógica do docente torna-se fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos e a minimização da separação dos sexos nas aulas de EFe, incentivando a prática de alunos e alunas nas mesmas atividades corporais, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade, gerando um melhor entendimento da construção social das diferenças de gênero e conseqüentemente, a tolerância de ambos os sexos, sobre o seu desempenho nas atividades motoras propostas (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 128).

Por outro lado, Franco (2016) entende que o professor ou professora responsável pela aula deve promover a inclusão, que significa combater atitudes discriminatórias, permitindo, assim, uma educação para todos, estimulando o diálogo e combatendo o preconceito. Já Garcia e Brito (2018) vão além, afirmando que:

[...] a (não) atitude do docente responsável colaborou para legitimar, naturalizar e favorecer a cristalização de preceitos heteronormativos já arraigados nos discursos controladores das sexualidades, permitindo assim o estabelecimento e manutenção de hierarquias identitárias entre os(as) próprios(as) alunos(as) (GARCIA; BRITO, 2018, p. 1331).

Frente ao exposto, é possível notar que nenhum dos artigos analisados neste estudo descreveu uma relação de igualdade entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, e os motivos são diversos: indo da vergonha e medo da masculinização do esporte aos estereótipos que carregam. Visto que a escola é um reflexo da sociedade e uma de suas principais instituições, já que é responsável pela formação dos sujeitos, as crianças estão submetidas a um reforço da cultura presente na sociedade. Com isso, elas já chegam na escola com suas expressões de gênero que obedecem ao patriarcado e sua heteronormatividade hegemônica.

Couto (2010) afirma que é em meio ao coletivo que se constroem as individualidades; com isso, a escola é o local no qual essas interações acontecem e onde são construídas as feminilidades e masculinidades fundadas no patriarcado.

Assim como afirma Daolio (1995), além de o primeiro brinquedo de um menino ser uma bola, ainda há um enorme incentivo para que ele dê seus primeiros chutes, ao passo que as meninas, além de não serem estimuladas a essa prática, são também vetadas de participarem de brincadeiras que envolvam chutes e bola nos pés. Desse modo, o autor afirma que as habilidades motoras também devem ser consideradas como um componente da transmissão

cultural. Esse comportamento é levado para a escola, onde há também uma reprodução de estereótipos que ditam como garotas e garotos devem se comportar e ser. Assim, esses fatores interferem de modo significativo na participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar, fazendo com que os meninos tenham o poder quanto ao uso dos espaços escolares, enquanto as meninas são excluídas pelos próprios meninos ou se auto excluem por não terem a mesma bagagem de experiências corporais, que tragam segurança para participarem das brincadeiras e/ou aulas de forma mista.

Para que a sociedade passe a enxergar o gênero como uma construção social e a sexualidade como algo dinâmico e fluido, é preciso que crianças e adolescentes encontrem esse pensamento no ambiente responsável pela sua formação como ser humano. Nesse intuito, a instituição escolar deve estar preparada para receber meninos e meninas, sem ideias preestabelecidas ou estereótipos de gênero, sexualidade ou qualquer tema, para que assim seja possível, aos poucos, construir uma sociedade mais igual, que entenda que cada indivíduo é único e que respeite as diferenças.

Porém, para que os(as) docentes ajam de tal maneira, é necessário que tenham sensibilidade para enxergar as dificuldades enfrentadas por algumas alunas e alunos durante as aulas. Além disso, a forma como o professor ou professora irá incluir esses alunos e alunas também será fundamental, já que eles e elas devem se sentir confortáveis durante a participação, e não ainda mais constrangidos e/ou desestimulados.

Existem alguns desafios a serem enfrentados pelo professor ou professora que se propõe a dar oportunidades iguais aos alunos e alunas, uma vez que, segundo Devide *et al.* (2011), as discussões sobre gênero na Educação Física escolar são escassas no que diz respeito às disciplinas de graduação nos cursos de Educação Física. Existem os desafios pedagógicos, como montar aulas mais inclusivas, pensar do aprendizado global para o específico, perceber as necessidades de seus alunos e alunas e estimular reflexões a partir de entraves que possam aparecer durante as aulas. Há também os desafios socioculturais, como, por exemplo, convencer os meninos de que aula de Educação Física não é só futebol, vai muito além disso; convencer as meninas e meninos que são excluídos a participarem das aulas, mostrando-lhes que são capazes, e, por fim, mostrar que os esportes, o movimentar-se, os novos aprendizados e as experiências corporais podem ser prazerosos e são para todos e todas. Para isso, durante as aulas, ao invés de criar novas regras que incluam todos(as) os(as) estudantes em jogos mais desenvolvidos e complexos, o professor ou professora pode começar por atividades mais simples e globais, observando as limitações e habilidades de cada um para então

conseguir atender as necessidades de todos com um planejamento que seja processual e vise ao desenvolvimento de crianças e adolescentes no decorrer do ano, com o propósito de promover oportunidades de movimento iguais para os(as) estudantes.

Embora discutidas aqui como um dos temas presentes nas aulas de Educação Física, as relações de gênero não aparecem apenas nessas aulas, mas fazem parte também do cotidiano escolar como um todo e, por isso, a questão de gênero também é um conteúdo da escola como instituição.

Quadro 09 – Parágrafos selecionados

Texto: Notas para problematizar a ética de si na educação do corpo: as aulas de Educação Física como território de disputas de gênero

A criação da escola moderna aos finais do século XIX trouxe consigo uma disciplina que se ocupou da educação dos corpos. Foi nesse momento constitutivo em que se delimitaram as práticas corporais para homens: exercícios militares, força, virilidade, posturas; ao mesmo tempo que, para a educação dos corpos das mulheres, se esperavam: perfeição da feminilidade, dança, ginástica rítmica.

A expressão de gênero é entendida como as formas de apresentação, comportamento ou interesses e afinidades que podem ser considerados femininos, masculinos ou a combinação de ambos, significando que a sociedade fornece, em relação direta ao papel de gênero (apropriado para um homem ou uma mulher), normas sociais ou comportamentais, o que é “esperado” de cada um em relação às normas e normatividades.

Assim, as práticas culturais construíram dois gêneros, tendo matrizes biologicamente determinadas. A partir dos movimentos e da teoria feminista, outras realidades começam a ser contempladas, em que podemos ver além do que a sociedade construiu sobre nós e de nosso corpo. Esses sentidos são instigados pelas crianças, sendo desafiados pelas práticas sociais em geral e pelas pesquisas que desenvolvemos e que estão sendo desenvolvidas no campo e em áreas afins.

As práticas mobilizadas pelas emoções, em que expressam o que sentem, manifestam os vínculos que foram construídos por elementos culturais. As regularidades dos usos do corpo produzem e reproduzem a inquietação e a desigualdade. Estigmatizados pela expressão de gênero em sua espontaneidade: os estereótipos de masculinização com os quais o sexo masculino é pressionado.

Contemplando a idade dos alunos, foram propostos conteúdos que permitissem uma

<p>compreensão mais inclusiva e respeitosa da sociedade e a convivência de sujeitos e colegas. Alguns desses conteúdos foram: diferentes formas de organização, respeito à privacidade de alguém e de outros, prevenção de abuso sexual, relações de gênero entre homens e mulheres, respeito à diversidade de identidades e necessidade de lutar contra discriminações e estereótipos, igualdade no sentido político, entre outros.</p>
<p>Os elementos culturais geram resistência ao progresso da inclusão e da igualdade social, respeito e apreço pelo diferente. A partir da educação, procuramos colocar em prática um papel pedagógico com o núcleo familiar, mas, sob esse discurso de estrita distribuição de conteúdos a que os professores são forçados, também são deixados de lado aqueles que recebem e confiam na integridade desta lei e seu exercício.</p>
<p>Ao trabalhar com grupos mistos, em ambos os estabelecimentos de ensino, observamos que, dentro do currículo oculto, as relações de gênero entre homens e mulheres, uma vez que as atividades são realizadas coletivamente. O trabalho dos professores é árduo, pois meninos e meninas, principalmente meninos, carregam preconceitos, estereótipos e mandatos culturais que se transferem para as aulas de Educação Física e que, sem o apoio acadêmico do núcleo familiar, são tópicos enfrentados com muita tensão por instituições educacionais.</p>
<p>A influência das práticas culturais na expressão de gênero é regulatória. Manifesta, como mencionamos anteriormente, uma intenção discursiva da evolução, mas no campo da prática mostra que ainda há muito a fazer. Como atores influentes, os professores são mencionados; em casos menores, os pares de meninos e meninas; e, como principal gatilho, o núcleo familiar, em que os sujeitos constroem suas realidades com seus estereótipos e preconceitos daquilo que entendem e interpretam como “normal” para depositá-lo em locais de interação comum, como a escola ou o playground da Educação Física.</p>
<p>Aquelas escolas que não apoiam esse mandato cultural será a futura Queer School? Elas podem ser entendidas como as “escolas marginais”, que permitem a tentativa arriscada de colocar em prática e fazer uso do direito a uma educação sexual integral, constantemente monitorada por pressão social e pelos mandatos culturais do binarismo e da heteronormatividade, além de observar na prática de campo os qualificadores carregados com conotações negativas àqueles que não estão dentro dos acordos, um tanto arbitrários, do que é esperado de acordo com seu sexo biológico, em relação a comportamentos, maneira de conversa, preferências, expressão de gênero.</p>
<p>Dentro das escolas, há um discurso premeditado, com intenções de evolução, que não combina ideias (implantadas) e práticas. A sociedade está em permanente vigilância, na qual</p>

o outro deve permanecer no “exame da vida”, que demonstra ou reprime as expressões do “ser” para permanecer em um comportamento apropriado, adequado e “normal”. Quando problematizamos o sujeito, observamos uma proeminência em um discurso sobre o ser masculino ou feminino, uma questão que não é identificada com afirmações discursivas.

Quadro 10 – Parágrafos selecionados

Texto: Pedagogia Crítica para a Conscientização em Torno da Discriminação de Gênero e a Emancipação das Meninas em Educação Física

En pleno siglo XXI, el género continúa siendo una cuestión relevante en la Educación Física (EF) (SCRATON, 2018; SERRA *et al.*, 2019; VALDIVIA-MORAL *et al.*, 2012). Sin duda, es la asignatura donde se hacen más visibles tanto la reproducción de los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicas, las relaciones de desigualdad y discriminación entre chicas y chicos, como la perpetuación de un modelo de actividad física y deporte claramente androcéntrico y patriarcal en el que todo aquello considerado tradicionalmente como masculino tiene más valor que aquello femenino (SUBIRATS; TOMÉ, 2007; VÁZQUEZ; ÁLVAREZ, 1990) – Autores Brasileiros – lançado também em revista Brasileira

Se trata pues, de dejar de ver a las chicas como “el problema” y replantearse la propia estructura del currículum y la metodología que se pone en práctica en la EF.

Em certa maneira, estos y otros estudios ponen encima de la mesa la necesidad de desarrollar una praxis feminista, es decir, una práctica en la cual ésta y la teoría vayan de la mano en pos de un objetivo común de transformación (MACDONALD, 2002).

La pedagogía crítica se plantea como una pedagogía preocupada por el empoderamiento personal y colectivo para provocar un cambio social, la lucha contra el autoritarismo, la búsqueda de la emancipación o la denuncia de las injusticias sociales. Esta nueva perspectiva educativa está lejos de la tradicional, la que se preocupa sobre todo por adquirir conocimientos, competencias y habilidades.

Así, se trata de desarrollar en el alumnado la habilidad de interpretar críticamente la realidad que les rodea para, de esta forma, cuestionar los mitos y creencias que dan forma al conocimiento y a las experiencias que tenemos.

Se pretende fomentar la solidaridad y respeto entre el alumnado así como la mentalidad grupal por encima de la individual, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales.

Esta situación esconde una relación de poder que consigue que las chicas, como se ha apuntado anteriormente, decidan no entrar en conflicto con los chicos y se mantengan al

margen adoptando una postura de mirar y no participar.
La creación de un clima de reflexión y diálogo entre chicos y chicas sobre qué sucedía en el juego, y cómo se sintieron jugando, permitió sacar a la luz las situaciones de discriminación y los efectos que tienen en el proceso de aprendizaje. Este hecho puede considerarse coherente con una pedagogía que busca la emancipación, por cuanto el uso del lenguaje verbal (en este caso por parte de las chicas para denunciar la discriminación ante la presencia de los chicos) favorece la producción de un pensamiento reflexivo y crítico, como apuntan Boscatto y Kunz (2007).
Para transformar las relaciones de género es importante hacer partícipes a las chicas en clase, darles protagonismo y responsabilidad, facilitándoles así la oportunidad de vivenciar el liderazgo y mejorar su autoestima y autoconfianza. En añadidura, desde una posición alineada con la pedagogía crítica, las actuaciones de índole transformadora deben combinar la reflexión y la práctica, es decir, donde se reflexione sobre la práctica y donde la práctica derive de una reflexión (NOGUEIRA, 2003).
Sin duda, una sola UD no es suficiente para transformar las relaciones de género arraigadas en el día a día del alumnado, pero la creación de espacios donde las chicas, como grupo oprimido en este contexto, alcen la voz, denuncien las situaciones de desigualdad que estaban sufriendo en la práctica del fútbol, y tomen protagonismo en las clases, es un paso hacia dicha emancipación.
Por otra parte, en los datos que recogimos y que no hemos tratado en profundidad en este artículo por cuestiones de espacio, se constató como la línea que delimita a los colectivos vulnerados no coincide siempre con la del género; dicho de otra forma, el género no explica todas las discriminaciones.
Finalmente, esperamos que esta experiencia impulse el desarrollo de nuevas propuestas transformadoras como formas de praxis feministas. Dichas praxis son necesarias, entendemos, para educar en género al alumnado y trastocar así las relaciones tradicionales que chicos y chicas establecen en EF, y haciendo visible lo que se encontraba oculto.

Quadro 11 – Parágrafos seleccionados

Texto: Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

Entretanto gênero não deve ser tratado somente em relação à mulher, mas relacionado a ambos os sexos com suas feminilidades e masculinidades, assim sendo a construção social

do masculino e feminino, que ainda hoje reflete nas aulas de Educação Física levando a separação de meninos e meninas, diferenças que naturalizam o corpo masculino mais forte e o corpo feminino mais fraco.

Entretanto gênero não deve ser tratado somente em relação à mulher, mas relacionado a ambos os sexos com suas feminilidades e masculinidades, assim sendo a construção social do masculino e feminino, que ainda hoje reflete nas aulas de Educação Física levando a separação de meninos e meninas, diferenças que naturalizam o corpo masculino mais forte e o corpo feminino mais fraco.

Não se deve compreender gênero especificamente relacionado às mulheres, mas algo que englobe mulheres, homens e suas feminilidades e masculinidades, haja vista que aborda um campo fértil de análise das questões de desigualdades e das hierarquias nos âmbitos sociais (LOURO, 2003).

Entretanto, Abreu e Andrade (2010) fazem perceber que o estudo de gênero é uma maneira de assimilar as relações sociais, partindo dos conceitos, representações e práticas desenvolvidas entre os indivíduos, sejam elas de cor, raças iguais ou de raças diferentes, classe social, do mesmo sexo ou de sexos diferentes, na construção dessas relações sociais entre os indivíduos, assim sendo o juízo ou compreensão que se faz de uma pessoa tendo como referencial a construção do sexo anatômico socialmente e suas diferenças.

Tendo como mais uma distinção entre os sexos, o fator biológico torna mais explícito e acentuado no que diz respeito à segmentação entre meninos e meninas, em específico na Educação Física, que em sua constituição passeava pelos movimentos ginásticos, tornando-se decisivo a tal segmentação (CAPRARO *et al.*, 2007). Corsino e Auad (2012) demonstram que se deve tomar cuidado ao analisar as diferenças hierarquizadas nas aulas de Educação Física Escolar, este cuidado se torna notório a partir das pesquisas realizadas por Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010), onde os mesmos em suas pesquisas encontraram argumentos pouco consistentes ao analisar o gênero nas aulas de Educação Física como categoria de exclusão, os autores ainda relataram que as pesquisas “recaem por diversas vezes em generalizações para argumentar em torno dos efeitos negativos do sexismo causado pelo esporte” (CHANVIANNA; MOURA; MOURÃO, 2010, p. 164).

Atualmente a grande maioria das escolas serem mistas, as aulas e os conteúdos programáticos de Educação Física ainda estão fundamentados em concepções puramente biologicistas, contribuindo para a não realização de aulas ao qual haja a interação em experiência de cooperação e igual valorização de múltiplas competências, habilidades e atributos de meninas

e meninos. Desse modo, a Educação, bem como a própria Educação Física Escolar são incapazes de promover a coeducação exclusivamente com aulas mistas, sem a existência de ações sistematizadas e de forma ampla ao norte da equidade de gênero. (CORSINO; AUAD, 2012; AUAD, 2004).

Luz Junior (2002) mostra que alguns elementos que constituem a cultura corporal presentes Nas abordagens pedagógicas da Educação física admitem e evidenciam a partir de suas práticas, que de fato há toda uma organização em função da diferença sexual e social a fim de treinar e moldar esses corpos, sendo os mesmos condicionados a uma cultura que impõe “normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções” (MORIN, 1997, p. 15).

Cria-se, em cada sociedade, um conceito diferente de corpo, que acarreta certas regras concebidas como indicadores de normalidade. Às meninas, é imposta a condição de delicadeza e cuidados, o que resulta na deficiência de algumas habilidades motoras – salvas exceções femininas -, ao contrário dos meninos, dos quais já se espera agilidade e altivez. Em virtude disso, acontece a chamada antialização das meninas, no sentido de lentidão ou descoordenação ao realizar os exercícios físicos, uma vez que se espera de uma menina toda delicadeza, cuidado, bons modos, não se sujarem e não suarem, no tocante que os meninos são estimulados quando crianças aos primeiros chutes, a posterior começa a brincar na rua. Estes hábitos corporais e sociais do masculino e feminino, dependendo da sociedade, tornam um sexo mais hábil do que outro em termos motores (DAOLIO, 2006).

Assim deve ser notado que o processo socialização/educação sexista é intencional, e não neutro, pois estarão ligadas as relações de poder, seja por Marx onde o poder se detém ou por Foucault onde o poder se exerce, demonstrando que um dos setores sociais, a escola, com uma educação sexista é que reforça o preconceito e os estereótipos sexuais que a sociedade entende por ser mulher e por ser homem, todavia são neste espaço que deve ser superado os equívocos (ABREU; ANDRADE, 2010).

Nesse sentido é fundamental que investigue se de fato, há à Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar, já que, ao reforçar os atributos de superioridade e inferioridade na tentativa de justificar o sexismo nas aulas de Educação Física, tendo como fundamentação concepções biologicistas, como lembra Perrot (1988), a naturalização do corpo feminino mais fraco e o corpo masculino forte, só vem a reafirmar essas diferenças.

Pôde ser percebido nas aulas, no campo bio-fisiológico, falta de oportunidade para as meninas realizarem a atividade, onde as mesmas reclamavam e negociavam a oportunidade

enquanto time misto de tocarem na bola. No campo psicológico, as meninas mostraram-se acomodadas, onde sentadas na arquibancada observavam o jogo dos meninos e faziam torcida para os mesmos reforçando suas superioridades físicas. No campo social foi visto que meninas se negavam a correr, reforçando a crença de um papel social que reduzia sua prática corporal, contudo, a conduta das meninas foi reforçada pela atitude dos meninos que gritavam que lugar de mulher era no tanque.

Em virtude disso se pode perceber o que Daólio (2006) nomeia de antalização das meninas, ocorrida pela redução de sua prática, uma vez que se espera de uma menina toda delicadeza, cuidado, bons modos, não se sujarem e não suarem, levando-as a recusa das práticas, podendo ser percebido nos resultados onde dizem que não correrão porque são meninas, não queriam ficar suadas e, que não tem força porque são meninas. Em contrapartida parece haver um processo de transformação dos meninos em trogloditas, onde os meninos são estimulados aos primeiros chutes, brincar nas ruas, recaindo sobre os mesmos a expectativa de segurança e altivez de um macho que dará sequência a linhagem, tornando os mesmos mais brutos e independentes, tais hábitos corporais e sociais que tornam um sexo mais hábil do que o outro em termos motores.

Nesse sentido sugere-se que sejam elaboradas políticas públicas e ações pedagógicas para uma Educação Coeducativa e, principalmente, uma Educação Física Coeducativa, pois apenas uma aula mista, ou seja, misturar meninos e meninas não é o suficiente para a equidade de gênero. Faz-se necessário, que mesmo da utilização do conteúdo esporte, seja feita pelo educador uma avaliação dos pontos positivos e negativos tanto para meninos tanto para meninas, sem que haja distinção e/ou ações adaptativas nas atividades, que supervalorizam as habilidades físicas dos meninos e menosprezam as habilidades físicas das meninas, retornando ao padrão heteronormativo e, proporcionando variadas experiências e possibilitando o equilíbrio a ambos os sexos.

Quadro 12– Parágrafos selecionados

Texto: Queixa escolar e gênero: a (des) construção de estereótipos na educação

Embora as pesquisas sobre preconceitos de gênero no contexto escolar venham se desenvolvendo há mais de duas décadas (Guimarães, 1995; Camargo e Ribeiro, 1999; Nunes e Silva, 2000; Figueiró, 2009; Madureira e Branco, 2015), sua relação com os transtornos da aprendizagem é mais incipiente. O fenômeno é saliente para pensar de que modo o gênero permeia a queixa escolar. Durante os primeiros anos do ensino fundamental, o principal

motivo de consulta psicológica consiste em demandas ligadas à escolaridade que contemplam queixas por problemas de adaptação e de aprendizagem (Lenoble, 2010; Zulueta, 2010).

Em síntese, a literatura identifica que, além de raça e classe, o fracasso escolar é permeado pelo fator gênero. Mas o tema é incipiente e não há ainda consenso para explicar a prevalência masculina. Entretanto, há convergências na observação da presença de estereótipos de gênero no contexto educativo, tanto familiar como escolar (Le Maner, 1997; Brougère, 1999; Moreno, 1999; Reis e Maia, 2009; Cechin e Silva, 2012; Madureira e Branco, 2015).

O mapeamento da discussão sobre a construção dos comportamentos de gênero na dialética genética- ambiente evidencia que, na contramão das explicações naturalistas e biologizantes das discrepâncias do ser menino × ser menina, prepondera a hipótese etiológico-cultural que remete aos aspectos de criação que influencia a construção das identidades de gênero (Le Maner, 1997; Parisotto *et al.*, 2003). Esses trabalhos do âmbito da psicologia das diferenças sexuais e de gênero convergem em apontar que é a educação familiar e escolar a que continua reforçando certos padrões de conduta ao longo do desenvolvimento (Le Maner, 1997; Reis e Maia, 2009). A partir de entramados conceituais de diferentes perspectivas teóricas, a construção das identidades de gênero é explicada, em parte, pelas atitudes comunicativas e afetivas desiguais dos adultos primários (familiares ou escolares) conforme sejam direcionadas, desde o nascimento, aos meninos.

As escolhas infantis de jogos e brinquedos são propiciadas pelas experiências lúdicas diferenciais que os adultos oferecem (intencionalmente ou não) e, na maioria das vezes, respondem a estereótipos de gênero (Le Maner, 1997; Brougère, 1999; Reis e Maia, 2009). Ademais, o público infantil continua sendo o destinatário de clichês fomentados pela indústria dos brinquedos que fortalece os lugares comuns do sexismo com a clássica divisão de produtos para meninas e para meninos. Os primeiros continuam relacionados a temáticas domésticas e de cuidados maternos (Le Maner, 1997; Moreno, 1999). No caso dos brinquedos “para meninos”, proliferam carrinhos, armas e bonecos lutadores que evocam aparatos militares de guerra, fomentando o estereótipo da agressividade (Brougère, 1999; Figueiró, 2009).

A supressão do tema na nova BNCC foi um retrocesso, considerando-se que os dados sobre situações de violência relacionadas com preconceitos sexuais continuam sendo alarmantes. A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016) verificou que 73% dos estudantes LGBT já foram atacados verbalmente e 36% foram agredidos fisicamente na escola (*apud* Tokarnia, 2016). Os desafios colocados pelas novas configurações familiares e

os direitos da população LGBT tornam impostergável a reincorporação da orientação sexual como tema transversal no cotidiano escolar (Vianna, 2012). A estrutura homoparental, por exemplo, ainda é fortemente rejeitada em seu estatuto de família, o que corresponde com a ausência do tema na escola (Cadete, Ferreira e Silva, 2012).

No campo acadêmico, entretanto, já faz mais de duas décadas que as pesquisas sobre educação sexual discutem os aspectos sócio-históricos do sexismo focando, notadamente, os preconceitos de professores e pais, os estereótipos fomentados pelas escolas, a vulgarização da sexualidade humana na mídia e a ausência ou distorções de explicações sobre as diferenças sexuais, os papéis de gênero e a reprodução humana (Guimarães, 1995; Camargo e Ribeiro, 1999; Nunes e Silva, 2000; Figueiró, 2009; Madureira e Branco, 2015).

Observa-se que na instituição escolar existem posições diversas do professorado, que funciona como prolongamento da família e reforço de seus valores, como meio de abertura de horizontes para a criança na linha de sua emancipação, ou como agente moralizador (Guimarães, 1995).

Os discursos das professoras e dos materiais didáticos não são neutros na construção dos estereótipos de gênero (Madureira e Branco, 2015). A escola colabora para os modos de subjetivação das crianças reproduzindo os discursos imperantes em cada época histórica (Moizés e Bueno, 2010). O clássico *Como se ensina a ser menina*, de Montserrat Moreno (1999), foi um dos pioneiros em discutir essa questão em detalhe, mostrando de que modo o sexismo se reproduz na prática escolar. Em relação aos livros didáticos, a associação da mulher às tarefas domésticas e do homem como “provedor” tem diminuído (Moreno, 1999), em parte, como reflexo do âmbito laboral: ainda que as mulheres sigam dedicando mais tempo aos serviços domésticos do que os homens, observam-se deslocamento das fronteiras do masculino e do feminino e significativas modificações nas modalidades dessa divisão (Hirata, 2002).

Desse modo, além da imersão em um contexto cultural que fomenta a dicotomia, o reducionismo e a rejeição para a diversidade sexual, a tendência infantil de apelar a estereótipos de gênero para definir a identidade sexuada se corresponde também com uma característica do desenvolvimento cognitivo (Kohlberg, 1966; Garbarino, 2012). Assim, ainda que o ambiente seja o fator fundamental para a (des)construção dos estereótipos, o pensamento pré-operatório oferece dificuldades para coordenar e abstrair informações referentes à complexidade da sexualidade humana e à histórica construção binária das identidades de gênero.

Esses modelos educativos de feminilidade e masculinidade ressoam na construção infantil das identidades de gênero (Reis e Maia, 2009). Entretanto, a dinâmica de circulação do saber e do confronto com outros pontos de vista propiciados pelas rodas de conversa mostra seu potencial de desconstrução.

Mesmo sendo um tema sem explicações consensuais, e que ainda precisa de mais pesquisas, pode-se afirmar que a manifestação da queixa escolar é sutilmente tonalizada por um modo cultural de entender a distinção masculino \times feminino que se perpetua no contexto escolar. As expectativas e crenças das professoras e dos professores em relação ao ser menino \times ser menina permeiam, “contaminam” e “deformam” seu olhar sobre o desempenho e a disciplina das alunas e dos alunos. Portanto, os estereótipos de gênero primeiramente precisam ser identificados para poderem ser desconstruídos. Desse modo, posteriormente, as educadoras e os educadores poderão propiciar propostas pedagógicas que favoreçam sua problematização tanto entre as crianças como na comunidade escolar.

Considera-se, então, a fecundidade de realizar novas investigações que promovam a escuta direta das professoras e dos professores, resgatando o valor das suas crenças, narrativas e vivências no contexto escolar. Além disso, com base no movimento crescente de pesquisas no campo do gênero e do feminismo na educação, são necessários mais estudos que contemplem a pesquisa-ação e o planejamento conjunto de propostas pedagógicas que superem a hegemonia de atividades superficiais, discursivas, prescritivas e moralizadoras que acabam fomentando o respeito heterônomo diante da diversidade de gênero e dos direitos da população LGBT. Em síntese, um dos maiores desafios dos estudos empíricos no campo escolar consiste no progressivo e difícil trabalho de desconstrução da histórica e enraizada naturalização dos estereótipos de gênero no contexto das relações sociais vivenciadas nesse espaço.

Ainda há muitos interrogantes e tópicos abertos acerca da perpetuação das diferenças de gênero que permeiam a queixa escolar. Essa relação se manifesta explícita, mas, na maioria das vezes, de maneira sutil no micro cotidiano da escola, nos discursos, nos gestos e nas crenças sexistas de alunas e alunos, professoras e professores, que ocultam seu caráter de construção sociocultural. Destarte, requer-se um olhar agudizado e crítico para detectar e questionar essas práticas, quase sempre inconscientes. A escola precisa então abrir espaços de fala e escuta às crianças para desentranhar os estereótipos e clichês do ser menino e ser menina.

Quadro 13 – Parágrafos selecionados
Texto: Questões de gênero na Educação Física escolar
Alguns autores passaram a considerar que a Educação Física possuía potencial pedagógico para desconstruir concepções de feminilidade veiculadas na mídia e se debruçaram em analisar as diferenças que se constituem dentro do espaço da escola, aspectos e convenções estabelecidas a respeito do corpo, divisões entre atividades que seriam naturalizadas como de menina ou de menino.
As relações de gênero nas aulas de Educação Física são marcadas por uma aprendizagem do silenciamento, em que não se discute sobre essa questão. Essa condição possibilita um ambiente pacífico, com aulas tranquilas, mas contribui para a construção de identidades conformistas em relação às assimetrias de gênero no espaço escolar.
É fundamental misturar meninos e meninas para as atividades em Educação Física, defendem uma política educacional coeducativa, apontam para a necessidade de dar atenção aos conteúdos, evitando privilegiar um ou outro esporte, como realizar sempre aulas de futebol em detrimento de outras modalidades esportivas. Propõem ainda uma reflexão sobre como meninas e meninos interiorizam ou não o que é constantemente disseminado pelas práticas discursivas sobre papéis de gênero. Afirmam que as identidades são constituídas nos jogos de relações de poder, produzindo diferentes efeitos, como os conflitos de gênero verificados nas aulas.
Os temas não eram abordados considerando os conflitos vivenciados em quadra, e os docentes justificavam essa sistemática com base na dicotomia teoria/ prática. Essa ausência de relação entre os conteúdos e as questões de gênero e corpo reforça e reproduz desigualdades.
Entendem, portanto, que há a necessidade de existir, por parte de professores e professoras, diante da Educação Física Escolar, um aprofundamento dos conhecimentos sobre as relações de gênero. Sugerem que esse conjunto de saberes foi desenvolvido inicialmente na graduação.

Quadro 14– Parágrafos selecionados
Texto: Refletindo sobre os “problemas de gênero” no Brasil: contribuições para a pesquisa em Educação Física
De acordo com Scott (1995), o interesse pela temática de gênero no meio acadêmico tem sua origem na década de 1970, principalmente, pela instituição e crescimento dos estudos sobre

os movimentos feministas que, na busca da minimização das desigualdades sociais, baseadas na diferenciação entre os sexos, promoveram reflexões na discussão acadêmica sobre a temática de gênero. Segundo Louro (2004), o movimento feminista, ao definir seu espaço de atuação política, iniciou a contestação da denominada dominação masculina. Para a autora, essa suposta “superioridade” dos homens foi uma das questões chaves das reflexões teóricas das intelectuais feministas, pois no final dos anos 1970 já havia uma opinião, entre elas, de que a dominação masculina era “universal”; ou seja, ocorria não em um contexto isolado, mas em diversas culturas e nas variadas esferas, sejam simbólicas, políticas e/ou econômicas.

Foi nesse contexto social que o feminismo ressurgiu como movimento social, expressando-se não apenas em atos políticos – como grupos de conscientização, marchas, protestos públicos e movimentos sociais de uma forma geral – mas também em livros, jornais, revistas e filmes; ou seja, inseriu-se com maior visibilidade no âmbito público, inclusive ocupando espaços nos círculos acadêmico/universitário. Louro (2004) cita algumas obras clássicas como “Le deuxième sexe”, de Simone Beauvoir, publicado em 1949; “The feminine mystique”, de Betty Friedan, escrito em 1963; e “Sexual politics”, de Kate Millet, de 1969. Tais obras marcaram profundamente aquele momento histórico e possibilitaram a entrada desse debate em universidades, surgindo, desta forma, os estudos e as reflexões sobre as mulheres que posteriormente sistematizaram o conceito de gênero. “Além disso, o que é talvez mais importante, ‘gênero’ era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente.” (Scott, 1995, p.73).

Para entender melhor tais questões, pensa-se que antes é necessário tematizar como o denominado conceito de gênero foi produzido, pois tal categoria é alvitre de toda a teia discursiva citada, uma vez que se trata de um conceito que diz respeito à produção da diferenciação social, histórica e cultural entre homens e mulheres em critérios baseados em sua diferenciação biológica, bem como na “naturalização” de uma categoria denominada sexo.

Um ponto importante e que merece ser reforçado é a diferenciação entre os conceitos de gênero e sexualidade: “A sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente

definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc. Estas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo ou ao mundo feminino, permitindo que o indivíduo se perceba em algum desses dois grandes universos, e dizendo que 'é feminino' ou 'é masculino', coincidindo isto ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito.” (Seffner, 2006, p.89).

É interessante salientar que as definições sobre sexo e gênero não romperam com certo determinismo biológico, mostrando que a categoria de gênero é algo construído sobre um conceito único, estável, universal e biológico: o de sexo. Essas definições partem de uma premissa que toma como base o sexo, cujo principal diferenciador é a fixidez biológica e anatômica, “criando” uma “naturalização” das diferenças sexuais e deixando de salientar que o próprio sexo, conforme aponta Butler (2003), é produzida historicamente. A pesquisa histórica de Laqueur (1994), sobre a construção do sexo, coloca alguns desses pontos em destaque, principalmente quando evidencia que tanto sexo como gênero são produções culturais, visto que o modelo dual de sexos que se conhece hoje corresponde a uma invenção do final do século XVIII. Antes disso, segundo o próprio autor aponta, predominava a visão de sexo único (one sex-model), no qual as diferenças entre homens e mulheres eram somente de grau. Ser um homem ou uma mulher estava determinado pelo seu lugar social e não por suas diferenças anatômicas.

O discurso da diferenciação biológica entre homens e mulheres e a conseqüente diferenciação de práticas corporais, prescritas para um e outro sexo, são reguladas por este mecanismo hetero. Dessa forma, tais definições não podem ser atribuídas como falsas nem como verdadeiras, mas devem ser consideradas como efeitos de verdade produzidos em um discurso sobre uma identidade fixa e estável baseada na anatomia e na heterossexualidade compulsória.

A produção acadêmica da Educação Física brasileira precisa operar de um modo mais amplo e plural, pois existem variadas experiências dentro das práticas corporais, que não se limitam ao dimorfismo ou monismo de gênero e que precisam urgentemente entrar na agenda das pesquisas.

Quadro 15– Parágrafos selecionados

Texto: Resenha do livro - Gênero, masculinidades e Diversidade: Educação Física, Esporte e Identidades Masculinas.

A tradição dos estudos de gênero relacionados à Educação Física e esportes tem, historicamente, seu vínculo centrado na reflexão das reivindicações das mulheres nestes espaços de práticas sociais, alimentando-se em grande medida do movimento e teoria feminista entre os anos 60/70 do século passado para fortalecer seu pensamento (GOELLNER, 2007). A principal consequência desse perfil da literatura específica foi o desenvolvimento marginal dos debates sobre masculinidades, homofobia e diversidades.

A marginalidade dos temas relacionados às masculinidades nos estudos de gênero. E, ao fazê-lo, esclarece que a ditadura do patriarcado também tem oprimido as diversas expressões de masculinidade, além de problematizar esse aspecto no âmbito da educação. Estes argumentos, a nosso ver, justificam teoricamente a pertinência da obra após uma percepção do estado da arte relacionado ao tema.

A legitimidade da temática se dá na medida em que as aulas de Educação Física e o próprio contexto escolar constituem espaços eficazes de expressões e consolidações dos estereótipos dominantes de masculinidade. Sendo necessário, assim, fomentar uma educação que desconstrua esses padrões e potencialize a igualdade, evitando qualquer forma de violência e favorecendo o diálogo na resolução de conflitos.

Nessa direção, a evidência desse cenário mais abrangente se dá a partir da constatação de que na oportunidade do ingresso dos meninos na escola já se observam padrões construídos e reconstruídos, advindos de outros meios, como família, meios de comunicação e amigos.

Nesse sentido, Scott (1995) já anunciava que o gênero está entrelaçado à organização social e é resultado de delineamentos políticos. Destarte, a combinação entre saber e poder municia aparatos para lidar com as diferenças sexuais ao ver a conjuntura dos processos de dominação e de subordinação em suas mais variadas causas.

Dito isso, é importante realçar que a dança está dentre as várias práticas sociais em que os corpos são marcados por discursos de gênero e sobre sexualidade, ou seja, os usos desses podem ser analisados como mecanismos de controle e de aplicação das normas sobre bailarinos. Fazendo alusão à Educação Física Escolar, o texto trata do ensino da dança nas aulas, denunciando a marginalização desse conteúdo e reivindicando a defesa de um resgate, colocando os alunos como partícipes do processo de decodificação dos significados dos movimentos.

As aulas de Educação Física têm sido um espaço de rotulações de atividades para meninos e meninas, em que a dança está marcada como atividade feminina e os esportes como masculina em detrimento de uma proposta de formação cultural que seja capaz de tensionar atividades corporais como mediadoras de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade. Nesses termos, o ensino de Educação Física na escola tem se distanciado do ideal de valorização e respeito da pluralidade de manifestações da cultura corporal (BRASIL, 1998).

Sousa e Altmann (1999) apontam que, apesar da participação feminina ter aumentado significativamente, o contexto esportivo se mantém envolto por valores masculinos. Assim, a marcação dicotômica dos corpos de homens e mulheres atletas faz, geralmente, com que as mulheres esportistas sejam vítimas de questionamentos, preconceitos e estereótipos provenientes de diversos espaços da sociedade em geral.

Louro (2004a) evidencia que questões referentes ao corpo, gênero e sexualidade normalmente têm ganhado espaços para se firmarem nas escolas e que é neste cenário que as relações sociais tencionam os preconceitos, aproximações, discriminações e resistências, estas, em última instância, são negociadas, construídas e fixadas. A partir dessa constatação é possível elucubrar que, não somente na Espanha, o processo educacional inclusivo encontra. Se em gradativo e lento progresso no que se refere à pluralidade de expressão, encontrando barreiras atitudinais diante da arbitrariedade de padronização social dos corpos, desejos e prazeres.

Organização dos parágrafos para construção dos textos

2.1 A dominação que se paga com o corpo.

Números dos Parágrafos Selecionados:

02 – 04 – 11 – 31 – 33 (quadro 01) – 47 – 48 – 49 – 50 – 52 – 53 – 59 – 60 – 62 – 68 – 79 – 80 – 89 – 95 – 99 – 100 – 101 – 120 – 125 – 127 – 128 – 129 – 130 – 131 – 132 – 133 – 137 – 138 – 144 – 146 – 147 – 148 – 149 – 152 – 153 – 154 – 157 – 161 – 164 – 166 – 169 – 178 – 179 – 180 – 181 – 182 – 183 – 186 – 200 – 202 – 203 – 204 – 205 – 206 – 209 – 210 – 214 – 215 – 216 – 220 – 221 – 224 – 225 – 226 – 227 – 228 – 233 – 234 – 235 – 237 – 241 – 255 – 260 – 268 – 269 – 270 – 271 – 273 – 275 – 277 – 296 – 299 – 300 – 301 – 302 – 303 – 307 – 312 – 314 – 324 – 332 – 333 – 334 – 335 – 336 – 339 – 346.

Palavras Chaves: Mulheres, Direitos Sociais, Processos Históricos, Dominação, Masculina, Construção Social, Conceitos de Gênero, Feminismo, Dominação corporal.

2.2 A produção da dominação masculina (e humana) na escola.

Número dos parágrafos selecionados:

01 – 03 – 05 – 07 – 32 – 34 – 39 – 40 – 51 – 63 – 64 – 69 – 70 – 71 – 72 – 73 – 83 – 85 – 86 –
87 – 88 – 90 – 97 – 104 – 108 – 111 – 117 – 123 – 150 – 151 – 155 – 158 – 165 – 184 – 185 –
187 – 193 – 194 – 196 – 212 – 213 – 217 – 218 – 249 – 250 – 251 – 252 – 253 – 254 – 257 –
258 – 259 – 261 – 263 – 266 – 278 – 280 – 281 – 282 – 283 – 284 – 285 – 286 – 287 – 295 –
309 – 310 – 313 – 318 – 321 – 322 – 323 – 325 – 329 – 330 – 331 – 341 – 345.

Palavras Chaves: Escola espaço para reflexões? Reprodução de estereótipos. Produto Social, Corpo no espaço escolar, Escola como espaço de resistência à dominação masculina, e humana.

2.3 Conformismo e resistência nas aulas de Educação Física frente a dominação masculina

Número dos parágrafos selecionados:

09 – 10 – 13 – 14 – 29 – 30 – 35 – 36 – 37 – 38 – 42 – 43 – 44 – 45 – 46 – 54 – 55 – 56 – 57 –
61 – 65 – 66 – 74 – 75 – 76 – 77 – 78 – 81 – 82 – 84 – 87 – 91 – 92 – 93 – 94 – 96 – 98 – 102 –
103 – 105 – 106 – 107 – 209 – 110 – 112 – 114 – 115 – 116 – 118 – 119 – 121 – 122 – 124 –
126 – 134 – 135 – 136 – 139 – 140 – 141 – 142 – 143 – 145 – 156 – 159 – 160 – 162 – 163 –
167 – 168 – 170 – 171 – 172 – 173 – 174 – 176 – 177 – 188 – 190 – 191 – 192 – 195 – 197 –
198 – 199 – 201 – 207 – 219 – 222 – 223 – 229 – 230 – 231 – 236 – 238 – 239 – 340 – 244 –
245 – 256 – 262 – 264 – 267 – 272 – 274 – 279 – 288 – 289 – 290 – 291 – 292 – 304 – 305 –
306 – 308 – 311 – 315 – 316 – 317 – 319 – 326 – 327 – 328 – 337 – 338 – 340 – 343 – 344.

Palavras chaves: Aulas de Educação física e o trabalho com o gênero. Função Pedagógica. Intervenção do Professor. Formação Continuada.