



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

EDNARA ARAÚJO NEPOMUCENO

**A DESNATURALIZAÇÃO DOS MARCADORES DE GÊNERO DAS PRÁTICAS  
CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

VITÓRIA - ES

2023

EDNARA ARAÚJO NEPOMUCENO

**A DESNATURALIZAÇÃO DOS MARCADORES DE GÊNERO DAS PRÁTICAS  
CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erineusa Maria da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida.

VITÓRIA - ES

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade  
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

N441d Nepomuceno, Ednara Araújo.  
A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de educação física escolar / Ednara Araújo Nepomuceno. – 2023.  
201 f. : il.

Orientador: Erineusa Maria da Silva.

Coorientador: Ueberson Ribeiro Almeida.

Acompanha Produto Técnico: Modo de acesso:

<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (aspectos sociais). 2. Exercícios físicos. 3. Identidade de gênero. I. Silva, Erineusa Maria da, 1968- II. Almeida, Ueberson Ribeiro, 1977-. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. V. Título.

CDU: 796

---

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

EDNARA ARAÚJO NEPOMUCENO

**A DESNATURALIZAÇÃO DOS MARCADORES DE GÊNERO DAS PRÁTICAS  
CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Aprovada em:        de                                de 2023.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erineusa Maria da Silva**

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Coorientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida**

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Interno: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior**

Universidade Federal de Minas Gerais

---

**Membro Externa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ileana Wenz**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Local:** UFES – Vitória, ES.

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos, a todos/as profissionais de Educação, especialmente em Educação Física, que contribuem para uma educação de qualidade, e a todas as mulheres “Marianas, índias, brancas, negras, pardas, indianas”.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer que a caminhada fica mais leve quando temos a possibilidade de contarmos com pessoas especiais. Sem elas não chegaríamos aos objetivos e, sem dúvida, essas pessoas foram fundamentais neste projeto.

A Deus, Senhor do mistério da vida, o qual acompanhou e abençoou meus dias de alegria, tristeza, desânimos, choros, vitórias e conquistas.

Aos meus familiares, que sabem o quanto a educação é significativa e importante para mim. Ao meu irmão, Edvander. Você é uma inspiração e exemplo de perseverança. Aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas. Amo muito vocês. Em especial, à Ana Clara, Sara e ao Júnior, que fizeram parte diretamente deste projeto.

Aos meus amigos e às minhas amigas, Gustavo, Hilário, Natasha, Demétrius, Carol, Carina, Kitia, Fran, Jhenipher, Lucas, Samela, Renan, Danielle, Cynthia, Márcia e, em especial, à Bianca, que, além de Deus, foi a pessoa que mais acompanhou toda esta trajetória, que me apresentou ao PROEF, me incentivou, me encorajou, viu minhas lágrimas, minhas angústias, minhas vitórias... Amo tanto você.

À Secretária Municipal de Educação da Serra, Luciana Galdino, a qual tenho um enorme carinho, respeito e admiração.

Ao Capes/PROEB — Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-graduação em Educação Física em Rede Nacional — PROEF. À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em que tanto sonhei estar um dia, e pude realizar com o Mestrado. Obrigada pelo acolhimento.

À minha banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ileana Wenez e Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior, que aceitaram, de forma gentil, o meu convite e, com respeito, fizeram cada observação importante para esta dissertação. Muito obrigada.

À minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup>. Erineusa Maria da Silva. Seu acolhimento e conhecimento com a diversidade fazem com que cada dia aumente minha admiração e carinho por você. Cada orientação foi fundamental para a construção da minha prática pedagógica. Obrigada pelo profissionalismo. Abrir a porta de sua casa me fez sentir muito acolhida. Ao meu querido coorientador, Dr. Ueberson

Ribeiro Almeida. Sua inteligência fez muita diferença na qualidade da minha dissertação. Obrigada por cada dica, por sinalizar os caminhos a serem percorridos. Meu muito obrigada a vocês! Serei grata eternamente.

Aos meus colegas do PROEF/UFES, suas experiências pelas quadras afora me ensinaram muito. Obrigada por cada compartilhamento. Meu agradecimento em especial às minhas amigas Susana e Fernanda (a panelinha). Cada atividade, cada risada, cada dificuldade só nos fortaleceram. Com certeza, vocês deixaram as coisas bem mais leves. Meu obrigada, “do mestrado para a vida”.

À Equipe da EMEF Prof<sup>a</sup>. Iolanda Schineider Rangel Santos e à diretora e amiga, Daniele Noya. Também à equipe técnica, professoras(as) e servidores(as) que, desde o primeiro momento, fizeram-me sentir muito acolhida para o desenvolvimento deste projeto. Uma escola referência no Município da Serra, e não seria diferente, pela capacidade e profissionalismo de cada um(a) de vocês.

Aos(às) estudantes do 9º A/B, os(as) verdadeiros(as) atores e atrizes neste processo de ensinar e aprender. Cada aula foi, para mim, um momento único, e pude aprender com vocês.

Aos pais e às mães dos(as) estudantes que estiveram também neste processo. Obrigada por participarem desta discussão tão necessária.

Enfim, a todos(as) que colaboraram para a realização deste projeto. Meu muito obrigada.

*Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar  
E eis que de repente ela resolve então  
mudar  
Vira a mesa  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é o também*

(PITTY, *Desconstruindo Amélia*. 2009).

NEPOMUCENO, E. A. **A DESNATURALIZAÇÃO DOS MARCADORES DE GÊNERO DAS PRÁTICAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. 2023. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

### RESUMO

A intenção desta pesquisa foi refletir as relações de gênero nas aulas de Educação Física das turmas do 9ºA/B, do ensino fundamental II da Escola Profª Iolanda Schineider Rangel. Tem por objetivo geral promover intervenções pedagógicas que estimulem a reflexão e a desnaturalização dos marcadores de gêneros nas práticas corporais. Utilizamos o planejamento participativo com os/as estudantes para selecionar e organizar as práticas corporais as quais foram vivenciadas e problematizadas juntamente com o tema gênero. Metodologia: Revisão de literatura. O processo de análise foi mediado com as seguintes estratégias: apresentação do projeto a comunidade escolar, implementação de questionários diagnósticos (estudantes, pais/mães/responsáveis, servidores/as), análises dos dados produzidos nos questionários, planejamento com os/as estudantes, apresentação dos dados coletados em seus questionários, atividades pedagógicas, roda de conversa, simulação de júri (decreto-lei), confecção de cartazes, charges, vídeos, músicas, fotografias, palestras/oficinas com parceiros/as nas intervenções metodológicas pedagógicas.

A mediação da pesquisadora foi necessária para minimizar as tensões geradas durante as atividades, principalmente nas rodas de conversas. As práticas corporais trabalhadas na intervenção pedagógica foram sistematizadas em uma sequência didática, que está disponível na Internet, via link de acesso. O propósito deste material é servir de suporte didático para os/as colegas de profissão que intentem promover e fortalecer o debate de gênero em suas aulas de Educação Física estimulando a reflexão diária.

Palavras-chave: Educação Física. Gênero. Práticas Corporais.

NEPOMUCENO, E. A. **THE DENATURALIZATION OF GENDER MARKERS OF BODY PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES**. 2023. 203p. Dissertation (Master in School Physical Education) - Physical Education and Sports Center, Federal University of Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

### **ABSTRACT**

The intention of this research was to reflect on the gender relations in the Physical Education class of the ninth grade A and B in the Iolanda Schneider Rangel middle school. It has as a goal to promote pedagogical interventions that could stimulate a reflection and the denaturalization of the gender flags in the body practices. It was used participative planning with the students to select and organize the body practices that were lived and problematized within the theme gender. Methodology: Literature review. The analyze process was lengthened with the following strategies: project presentation to the scholar community, implementation of a diagnosis questionnaire (students, mother/father/responsible, workers), analysis of the data produced by the questionnaire, planning with the students, presentation of the collected data in their answered questionnaire, pedagogical activities, conversation, mock jury (law decree), folders confection, charges, videos, song, photos, workshops with partners in the pedagogical methodologies. The mediation of the researcher was necessary to minimize the tensions made during the activities, mostly in the conversation. The body practices worked in the methodological interventions were systematized in a didactic sequence that is available on the internet by the access of the link. The purpose of this material is to give didactic support to other teachers that have the intention of promoting and improving the discussion of gender in their Physical Education class to stimulate daily reflection.

Key word: Physical Education. Gender. Body practices.

**LISTA DE FIGURAS**

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Figura 01 | — Charge Brincadeiras de Meninos.....                       | 23  |
| Figura 02 | — Escola Infantil.....                                      | 30  |
| Figura 03 | — Conceitos que envolvem a questão de gênero e sexualidade. | 31  |
| Figura 04 | — Mulheres na política.....                                 | 42  |
| Figura 05 | — Machismo.....   | 43  |
| Figura 06 | — Minha Ideologia de Gênero.....                            | 48  |
| Figura 07 | — Preconceito.....  | 61  |
| Figura 08 | — IDEB – anos finais do ensino fundamental.....             | 71  |
| Figura 09 | — Localização geográfica da escola.....                     | 73  |
| Figura 10 | — Ideologia de gênero.....                                  | 101 |
| Figura 11 | — O Conhecimento.....                                       | 179 |

## LISTA DE IMAGENS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Imagem 01 | — Projetos de Jogos e Brincadeiras antigas.....  | 50  |
| Imagem 02 | — Vivência dos esportes.....   | 53  |
| Imagem 03 | — Conteúdo ginástica.....  | 56  |
| Imagem 04 | — Vivência das lutas.....  | 64  |
| Imagem 05 | — Reunião dos pais e das mães dos(as) estudantes das turmas do 9º A e 9º B.....                                    | 67  |
| Imagem 06 | — Projeto Xadrez 5º ano.....   | 72  |
| Imagem 07 | — Violência contra mulher: escola é lugar de plantar mudança.....  | 116 |
| Imagem 08 | — Palestra violência de gênero.....  | 117 |
| Imagem 09 | — Apresentação dos dados produzidos pelos questionários e charges aos(às) estudantes.....                          | 120 |
| Imagem 10 | — Planejamento participativo dos (das) estudantes nas escolhas das práticas corporais para o debate de gênero..... | 123 |
| Imagem 11 | — Vivência das brincadeiras: elástico, cabo de guerra, amarelinha e pular corda.....                               | 125 |
| Imagem 12 | — Questão disparadora sobre jogos e brincadeiras.....  | 128 |
| Imagem 13 | — Questão disparadora sobre jogos e brincadeiras.....  | 129 |
| Imagem 14 | — Questão disparadora sobre jogos e brincadeiras.....  | 129 |
| Imagem 15 | — Vídeo <i>Invisible Players</i> .....   | 133 |
| Imagem 16 | — Vivência do basquete.....  | 137 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Imagem 17 | — Vivência do futsal.....                              | 139 |
| Imagem 18 | — Vivência do handebol.....                            | 142 |
| Imagem 19 | — Pergunta para responder com a família.....           | 144 |
| Imagem 20 | — Vivência do Skate.....                               | 147 |
| Imagem 21 | — Vivência do Muay Thai.....                           | 150 |
| Imagem 22 | — Vivência do Muay Thai.....                           | 150 |
| Imagem 23 | — Vivência das lutas.....                              | 151 |
| Imagem 24 | — Vivência das lutas.....                              | 152 |
| Imagem 25 | — Vivência da dança.....                               | 157 |
| Imagem 26 | — Questões disparadoras sobre a dança.....             | 158 |
| Imagem 27 | — Questões disparadoras sobre a dança.....             | 159 |
| Imagem 28 | — Questões disparadoras sobre a dança.....             | 159 |
| Imagem 29 | — Simulado do Júri.....                                | 162 |
| Imagem 30 | — Confeção de cartazes.....                            | 164 |
| Imagem 31 | — Produção de cartazes pelos(as) estudantes.....       | 165 |
| Imagem 32 | — Produção de cartazes pelos(as) estudantes.....       | 165 |
| Imagem 33 | — Produção de cartazes pelos(as) estudantes.....       | 166 |
| Imagem 34 | — Exposição dos cartazes no <i>hall</i> da Escola..... | 167 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Gráfico 01 | — Distribuição dos(as) respondentes pais e mães por gênero.....   | 76  |
| Gráfico 02 | — Distribuição das respondentes do gênero feminino (mães e servidoras) que praticam e não praticam atividade física.....                                | 78  |
| Gráfico 03 | — Distribuição dos respondentes do gênero masculino (pais e servidores) que praticam e não praticam atividade física.....                               | 78  |
| Gráfico 04 | — Distribuição dos(as) respondentes – pais, mães e servidores(as) – por crença na existência de atividade física por gêneros.....                       | 99  |
| Gráfico 05 | — Distribuição do número de feminicídios, por ano, no Brasil (2016-2020).....   | 91  |
| Gráfico 06 | — Distribuição dos(as) respondentes, entre pais, mães e servidores(as), sobre a Inclusão da Lei 14.164/21 na LDB/96.....                                | 93  |
| Gráfico 07 | — Disponibilidade dos respondentes pais, mães e responsáveis para participarem e planejarem juntos.....   | 94  |
| Gráfico 08 | — Distribuição dos respondentes servidores(as) que acreditam ser importante abordar questões de gênero e sexualidade na formação acadêmica inicial..... | 96  |
| Gráfico 09 | — Gosto dos(as) estudantes sobre as Educação Física de forma mista.....   | 105 |
| Gráfico 10 | — Estudantes que disseram nunca ter sofrido preconceito/xingamentos pelo seu gênero.....  | 110 |
| Gráfico 11 | — Estudantes que disseram ter sofrido preconceito/xingamentos pelo seu gênero.....  | 111 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Gráfico 12 | — Estudantes que presenciaram ou não algum tipo de violência devido ao gênero.....                             | 112 |
| Gráfico 13 | — As atividades que os estudantes do gênero masculino mais gostaram.....                                       | 168 |
| Gráfico 14 | — As atividades que as estudantes do gênero feminino mais gostaram.....  | 170 |
| Gráfico 15 | — Distribuição dos(as) respondentes, gênero masculino, referente à avaliação das atividades desenvolvidas..... | 173 |
| Gráfico 16 | — Distribuição dos(as) respondentes, gênero feminino, referente à avaliação das atividades desenvolvidas.....  | 173 |
| Gráfico 17 | — Distribuição dos(as) participantes referente à avaliação das atividades desenvolvidas.....                   | 174 |

## LISTA DE QUADROS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Quadro 01 | — Como eram compostas suas aulas de Educação Física (pais, mães e servidores(as)).....   | 84  |
| Quadro 02 | — Distribuição das porcentagens das justificativas de pais, mães e servidores(as) que acreditam que as aulas de Educação Física devam acontecer de forma mistas..... | 86  |
| Quadro 03 | — Distribuição das justificativas e gênero dos pais e mães que acreditam que as aulas de Educação Física devam ser separadas por gênero.....                         | 87  |
| Quadro 04 | — Preferências das práticas corporais dos estudantes nas aulas de Educação Física.....   | 102 |
| Quadro 05 | — Preferências das práticas corporais das estudantes nas aulas de Educação Física.....   | 103 |
| Quadro 06 | — Planejamento participativo.....  | 124 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |  |
|----------------|--|
| <b>ABSP</b>    | Anuário Brasileiro de Segurança Pública  |
| <b>AFES</b>    | Atividades Físicas e Esportivas  |
| <b>DCN</b>     | Diretrizes Curriculares Nacionais  |
| <b>CNBB</b>    | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  |
| <b>LDB</b>     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| <b>LGBTQI+</b> | Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queer, intersexuais e mais |
| <b>PCN</b>     | Parâmetros Nacionais Curriculares  |
| <b>BNCC</b>    | Base Nacional Comum Curricular   |
| <b>IBGE</b>    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| <b>DUDH</b>    | Declaração Universal dos Direitos Humanos  |
| <b>ONU</b>     | Organização das Nações Unidas  |
| <b>TALE</b>    | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  |
| <b>TCLE</b>    | Termo de Consentimento Livre Esclarecido   |

## SUMÁRIO

|          |   |    |
|----------|---|----|
| <b>1</b> | <b>ANTES DE TUDO... UMA BREVE HISTÓRIA: A VIDA!</b> .....   | 21 |
| 1.1      | PROBLEMATIZANDO GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR.....   | 27 |
| <b>2</b> | <b>GÊNERO E SOCIEDADE</b> .....   | 35 |
| 2.1      | É MENINO OU MENINA? SEXO BIOLÓGICO E CONSTRUÇÕES DE GÊNERO.....   | 35 |
| 2.2      | TRISTE, LOUCA OU MÁ: MARCADORES SOCIAIS E CULTURAIS DAS MULHERES.....   | 38 |
| <b>3</b> | <b>GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS</b> .....  | 45 |
| 3.1      | OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS.....   | 47 |
| 3.2      | OS ESPORTES .....   | 50 |
| 3.3      | AS GINÁSTICAS.....  | 55 |
| 3.4      | AS DANÇAS.....  | 58 |
| 3.5      | AS LUTAS.....   | 61 |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA</b> .....  | 65 |
| 4.1      | FASES METODOLÓGICAS.....  | 66 |
| 4.2      | CARACTERIZAÇÃO DA EMEF “PROF <sup>a</sup> . IOLANDA SCHINEIDER RANGEL DA SILVA”.....  | 69 |
| <b>5</b> | <b>QUESTÕES DE GÊNERO, PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: A VISÃO DAS ATRIZES E ATORES ESCOLARES</b> .....                           | 74 |
| 5.1      | ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS, MÃES, SERVIDORES(AS) E ESTUDANTES.....  | 75 |
| 5.1.1    | <b>Perfil dos(as) participantes da pesquisa, entre pais, mães e servidores(as)</b> .....  | 75 |
| 5.1.2    | <b>A prática de atividades físicas/práticas corporais fora do horário de trabalho (no lazer), por pais, mães e servidores(as)</b> ..... | 77 |
| 5.1.3    | <b>Aulas mistas: caminho de possibilidades para discussões de gênero</b> .....  | 83 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 5.1.4   | <b>Enfrentamento da violência doméstica.....</b>  | 90  |
| 5.1.5   | <b>Inclusão da LEI 14.164/21, 10 de junho de 2021, na LDB/96 –<br/>Semana Escolar de Combate à Violência Contra a<br/>Mulher.....</b>             | 92  |
| 5.1.6   | <b>Planejamento participativo.....</b>  | 94  |
| 5.1.7   | <b>Abordagem das questões de gênero e sexualidade na formação<br/>acadêmica e no ambiente escolar das diversas áreas de<br/>conhecimento.....</b> | 95  |
| 5.2     | <b>AS VISÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE AS QUESTÕES DE<br/>GÊNERO.....</b>  | 101 |
| 5.2.1   | <b>Preferência das práticas corporais nas aulas de Educação<br/>Física.....</b>   | 102 |
| 5.2.2   | <b>Aulas mistas de Educação Física: o que pensam nossos(as)<br/>estudantes.....</b>   | 104 |
| 5.2.3   | <b>Práticas corporais generificadas e generificadoras.....</b>  | 106 |
| 5.2.4   | <b>Preconceito e xingamentos nas aulas de Educação Física: questões<br/>de gênero.....</b>  | 110 |
| 6       | <b>AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: DESNATURALIZANDO OS<br/>MARCADORES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO<br/>FÍSICA.....</b>                            | 116 |
| 6.1     | <b>PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: TENSÕES, DESAFIOS E<br/>ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO.....</b>                                       | 119 |
| 6.1.1   | <b>Apresentação aos(às) estudantes dos dados produzidos pelos<br/>questionários.....</b>  | 119 |
| 6.1.2   | <b>Desnaturalizando os marcadores de gênero encontrados nos jogos<br/>e nas brincadeiras.....</b>   | 125 |
| 6.1.3   | <b>Desnaturalizando os marcadores de gênero nos esportes<br/>tradicionais, de aventura e nas lutas.....</b>                                       | 131 |
| 6.1.3.1 | A (in)visibilidade das mulheres nos esportes e nas lutas.....   | 132 |
| 6.1.3.2 | Basquete, futsal e handebol.....  | 136 |
| 6.1.3.3 | Oficina de Skate (esporte de aventura).....   | 146 |
| 6.1.3.4 | Oficina de luta.....  | 148 |
| 6.1.4   | <b>Homem também dança: reflexões sobre preconceitos e<br/>masculinidades.....</b>   | 154 |
| 7       | <b>AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>  | 161 |
| 7.1     | <b>SIMULAÇÃO DO JÚRI – DECRETO-LEI Nº 3.199, de 14 DE ABRIL DE<br/>1941.....</b>  | 161 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 7.2 | OFICINA DE PRODUÇÃO COLETIVA DE CARTAZES: IMAGENS DA REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE..... | 163 |
| 7.3 | AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO.....   | 167 |
| 8   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | 175 |
|     | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | 180 |
|     | <b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES.....</b>  | 189 |
|     | <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – SERVIDORES(AS).....</b>  | 192 |
|     | <b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – PAIS/MÃES.....</b>   | 196 |
|     | <b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO FINAL.....</b>   | 200 |

## 1 ANTES DE TUDO... UMA BREVE HISTÓRIA: A VIDA!

Quando entrei na faculdade de história, em 2003, um professor de filosofia nos incentivou a refletir sobre a vida e suas conexões. A provocação, naquele momento, era pensarmos sobre problemas, dúvidas, certezas, amizades, família, ou seja, tudo que geralmente a vida nos proporciona. Foi então que refleti que a vida não se enquadra na categoria de problema, mas sim na de mistério. O problema é alcançado cognitivamente de forma mais ou menos segura, sendo, portanto, conceituável. No entanto, o mistério, por sua vez, não é explicado com iminência cognitiva, já que nele a experiência se faz mister, mas não é experimentável na totalidade por uma única pessoa, sendo necessária a abertura da experiência do outro que interpela e indaga.

Passados quase vinte anos, essa reflexão apresenta-se ainda muito significativa na minha vida profissional e pessoal. Então, será a partir desses tantos significados e experiências (pessoais e coletivas) que falarei quando busco rememorar e biografar a minha trajetória de vida nos entrelaçamentos pessoais, acadêmicos e profissionais. Apresentar de forma articulada os caminhos percorridos é, no mínimo, desafiador e, faz-se necessário para compor e descrever os passos dados; passos estes que estão fortemente vinculados ao meu objeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar.

Esse caminhar é um compasso de encontros e desencontros, de experiências, de erros e acertos, memórias, dúvidas e certezas, questionamentos, dificuldades, rompimento de paradigmas, vitórias e de lutas. Talvez pudéssemos dizer de um compasso utópico, na perspectiva de Galeano (1994), quando diz:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).

Nessa busca utópica, a educação na minha vida não me deixou e não me permite parar de caminhar. Ela teve e tem um papel fundamental e transformador em minha história. Talvez por essa experiência pessoal com a educação e,

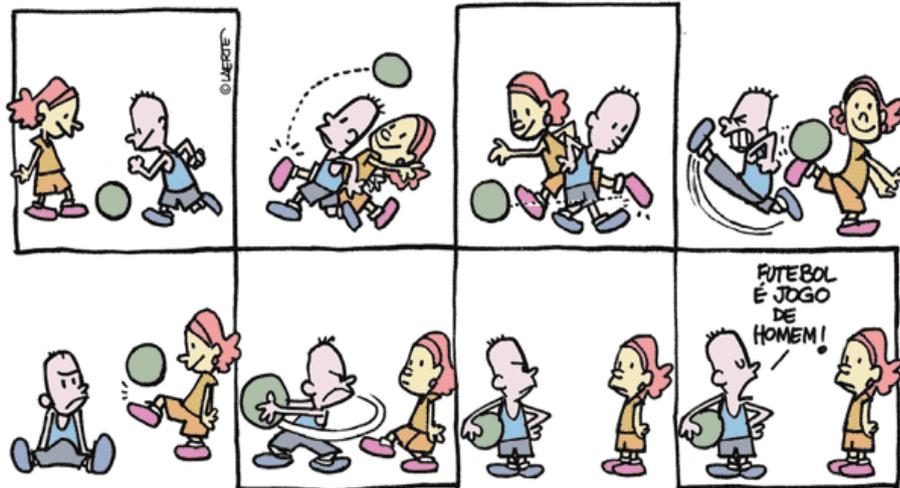
especificamente, com a Educação Física, busco levar meus estudantes a enxergarem através dela o caminho de possibilidades, pertencimentos e transformações.

Nasci em uma família humilde e problemática, e convivia diretamente com o vício do álcool e com a opressão e a agressividade por parte do meu pai e, posteriormente, as drogas com o padrasto. Vivendo uma realidade que se assemelha à realidade de muitos dos(as) estudantes com os quais trabalho e trabalhei nas escolas.

A lembrança mais viva que tenho da minha infância são as brincadeiras com meus irmãos e amigos, tais como: jogar futebol, soltar pipa, bolinha de gude, carrinho de rolimã e piques. Eu era muito feliz brincando, mas recordo que minha presença não era unanimidade no meio deles, ouvia algumas falas pejorativas a mim dirigidas, tais como: “moleque macho”, “sapatão”, “vai virar macho”, “você não pode jogar bola”. Ainda que essas falas me chamassem a atenção (ainda não as entendia bem), elas não me impediam de brincar.

Na atualidade entendo que, infelizmente, esse tipo de fala, muito presente na sociedade, está impregnada de uma cultura que determina quais são as brincadeiras de meninos e quais são as brincadeiras de meninas. Essa situação me faz lembrar uma charge de Laércio Coutinho, publicada no Jornal Folha de São Paulo, em 2010. Na charge o menino aparece jogando bola com uma menina, porém ele percebe que a menina era mais habilidosa do que ele. Para não se sentir humilhado, o menino usa de seu poder de “dono da bola” e afirma com veemência que “Futebol é jogo de homem”, encerrando a brincadeira entre eles.

Figura 01 – Charge Brincadeiras de Meninos



Fonte: Folha de São Paulo (2010).

Esse fato certamente marcou minha infância, e recentemente voltei a recordá-lo no momento que lia o livro infantil de Ruth Rocha “*Faca sem ponta, galinha sem pé*” (1983), que conta a história de dois irmãos: Joana e Pedro. Em uma parte desse enredo, imaginei-me no lugar da personagem Joana: uma menina sapeca que adorava jogar bola, mas que “sofria” por não a aceitarem na brincadeira. Na citação, ocorre uma conversa entre Joana e seu irmão Pedro que, ao sair para jogar futebol, não queria levá-la por vergonha do que os seus amigos iriam dizer, pois lhe fora ensinado que futebol não é adequado para menina. Vejamos o diálogo abaixo entre eles:

Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana: - Eu também quero jogar! Pedro danava:

- Onde é que já se viu mulher jogar futebol?

- Ué, toda hora eu vejo! Tem até jogo de artista de televisão! E mesmo que não visse... Uma vez é a primeira!

- Eu é que não vou levar você! O que é que meus amigos vão dizer?

- E eu estou ligando pro que seus amigos vão dizer?

- Pois eu estou. Não levo e pronto!

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.

Dona Brites ficava zangada:

- Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser boazinha, delicada...

- Boazinha? Pois sim! – respondia Joana de maus modos (ROCHA, 1983, s/p).

Prosseguindo em minhas memórias, durante a infância e, mais adiante no ensino fundamental, fui uma aluna estudiosa e dedicada. Essa dedicação era bastante incentivada pela minha mãe que, apesar de não ter uma formação educacional completa, estudou apenas o ensino fundamental I, sempre me aconselhava e acompanhava meus estudos. Ela dizia que através do estudo eu teria uma possibilidade de mudança de vida, e isso foi fundamental para mim. A postura da minha mãe teve muito significado em minha inserção no mundo da educação e também incentivou o meu desejo em estudar.

Sempre gostei e me identifiquei com a disciplina de Educação Física na escola e, talvez por isso, me destacava nas aulas mais que por alguma habilidade. Recordo-me que os(as) estudantes, principalmente as meninas, não eram estimulados(as) a participarem das atividades nas aulas, que normalmente se restringiam aos esportes (chamados de quarteto fantástico). Como eu gostava e participava ativamente, talvez por minha experiência (familiar/amigos nas ruas), acabava me sobressaindo. Mas também nas aulas de Educação Física ouvi, por diversas vezes, aquelas mesmas falas pejorativas ditas na rua.

No Ensino Médio a realidade começou a mudar, precisei trabalhar cedo para auxiliar no sustento da minha família, e com isso fui obrigada a estudar no horário noturno. Desse modo, acabei me afastando da disciplina de Educação Física, pois as aulas aconteciam no contra turno, impossibilitando assim meu acesso às aulas. Nas ruas já não havia mais tempo e nem espaço, de modo que acabei aceitando de forma “natural” que “isso não é lugar e nem coisa de moça esta/fazer”.

Em 2003, comecei a fazer faculdade de História, mas no desdobrar da vivência acadêmica percebi que meus pensamentos não eram dedicados a Aristóteles, Platão, Pitágoras ou tantos outros filósofos. Eu olhava os(as) estudantes(as) do curso de Educação Física fazendo aulas práticas de anatomia, vôlei, basquete, danças e passei a me imaginar ocupando estes lugares. Percebi que, de fato, eram as práticas corporais que eu realmente queria investigar, estudar e vivenciar. Foi

então que, a partir de 2004, entrei em uma faculdade particular de Educação Física, FAESA – Faculdades Integradas São Pedro (Centro Universitário).

Entretanto, o aprendizado no Curso de História me acompanhou, pois não me afastei dos grandes nomes da história. Pelo contrário, eles também fizeram e fazem parte da minha formação acadêmica e pessoal. Porém, agora com eles, outros homens e mulheres fundamentais como Castellani, Altmann, Ghiraldelli, Bracht, Daólio, Freire, Paulo Freire, Soares, Taffarel, Louro, Varjal, Kunz, Mcardle<sup>1</sup>, Katche passaram a fazer parte da minha vida acadêmica.

Ao término da minha faculdade, ainda trabalhava em uma empresa privada, porém comecei a amadurecer a ideia de mudar de profissão. Então formada em Licenciatura Plena/bacharelado em Educação Física, consegui lecionar à noite e, assim, conciliava os dois trabalhos. Com essa experiência, percebi que realmente queria ser professora de Educação Física.

Em 2010 surgiu, no estado de São Paulo, concurso para professor na Capital e também para a Fundação Casa (antiga Febem). Então, determinada, comecei a estudar para essas provas e acabei sendo aprovada nos dois, fazendo opção pela Fundação Casa. Esse trabalho me proporcionou experiências humanas incríveis, já que era uma Unidade (CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) exclusivamente masculina e, mesmo com tantos erros, aqueles adolescentes mereciam ser tratados com dignidade, conforme orienta o próprio SINASE (2006, p. 25): “[...] assim, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores [...]”.

Comecei minha caminhada, exclusivamente, como docente neste lugar. Atendíamos ao todo 54 meninos/adolescentes (exclusivamente), em conflito com a lei. O processo de ressocialização era desafiador e perpassava as atividades pedagógicas que eram de nossa responsabilidade. Foi necessário, diariamente, se reinventar, já que esses meninos/adolescentes, em sua grande parte, vivem processos de vulnerabilidades, fracassos e dificuldades. Assim, além de

---

<sup>1</sup> Como especialista em fisiologia do exercício, não posso ser injusta e esquecer-me desses autores: Mcardle, Katche e Scott.

desenvolvermos uma educação acolhedora e inclusiva, foi preciso alcançá-los com uma educação significativa.

Nesse espaço, foram desenvolvidas atividades, conforme o cronograma da Fundação Casa: futebol de campo, xadrez, natação, atletismo, vôlei, basquete, handebol e, no final do ano, participávamos das Olimpíadas da Casa. Apesar de gostar muito de trabalhar nesse lugar, sentia falta da família. Foi então que, em 2012, voltei a prestar concurso público para a Prefeitura Municipal de Aracruz e, assim, regressei para o meu estado de origem (ES). No ano seguinte, prestei mais um concurso, agora na Prefeitura Municipal de Serra e voltei a ser aprovada. Desse modo, estou atuando como docente de Educação Física nessas duas Prefeituras. No momento, cedida para o município de Serra, atuo em duas escolas dessa cidade.

Atualmente, nessas escolas, trabalho com projetos referentes à Cultura Corporal de Movimento. Em 2019, fui convidada para apresentá-los em uma faculdade particular para o curso de Pedagogia, e os comentários foram bem interessantes; em um deles, uma aluna disse: *“na minha época era só futebol para os meninos e queimada para as meninas”*.

Acredito que a educação pública pode e deve ser de qualidade, igual para todos e todas. Para que isso se concretize, busco apoio na BNCC, nos documentos norteadores como PCN's, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas literaturas específicas da área, bem como utilizo a diversificação das práticas corporais (jogos/brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, dança e esportes de aventura) como conteúdo das aulas de Educação Física.

Apesar de construir uma prática docente em que busco oportunizar a todos e todas a vivenciarem as práticas corporais, compreendo a necessidade de romper com alguns paradigmas que persistem nas relações de gênero<sup>2</sup> presentes nas aulas de Educação Física e no contexto escolar, pois durante as experiências vividas como professora, percebo que algumas normas impostas para as meninas, fazem com que, progressivamente, elas percam o interesse pelas aulas. Desta maneira, é importante debruçar sobre os estudos da temática gênero nas práticas corporais.

---

<sup>2</sup> Relações de gênero nesse sentido: processo que reforça a desigualdade existente entre homens e mulheres com base em um discurso machista e preconceituoso.

Em relação a essa notoriedade, Silvino e Henrique (2017) relatam que podemos encontrar, dentro de nossas Unidades Escolares, as diferentes formas de tratamento aos(às) estudantes devido ao seu gênero, pois no cotidiano escolar meninos e meninas são vistos de formas diferentes.

E essa diferença, muitas vezes, acaba gerando discursos machistas, em que as garotas são reprimidas, influenciadas pelo permitido/ não permitido e/ ou imposto, desacreditadas de suas potencialidades, com medo e envergonhadas de fazerem certos movimentos corporais.

Sobre essa problemática, Altmann (2015, p. 24) diz que: “[...] embora não seja o único, gênero é importante marcador social de diferenças nas aulas de Educação Física, são muitos os desafios com relação ao gênero na escola”. Essas percepções e noções nos instam a problematizar as relações de gênero nas aulas de Educação Física e a tomar a educação de gênero como um problema a ser discutido nas aulas.

## 1.1 PROBLEMATIZANDO GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Como dito, a escolha de pesquisar sobre as questões de gênero que atravessam as aulas de Educação Física surgiu a partir das minhas experiências: desde as inquietações da infância até as aulas ministradas por mim nas quadras escolares. Isso decorreu, principalmente, pois ainda na atualidade escuto as mesmas falas depreciativas para as meninas, as quais insistem em se integrarem nesse espaço.

Rubem Alves (2000, p. 96-97) afirma que “[...] a escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador”. Esses valores foram construídos socialmente por representarem inúmeras mulheres que, assim como eu, em algum momento ou vários, passaram por situações de constrangimentos e desigualdade pelo simples fato de serem meninas ou mulheres.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto lugar de constituições de sujeitos, precisa se aprofundar e avançar nos diálogos sobre as formas de relações de gênero, questionando papéis e formando cidadãos e cidadãs conscientes,

efetivamente solidários, que respeitem as diferenças, ensinando a repudiar qualquer forma de discriminação, violência, dominação e exploração. Sousa e Altmann (1999) nos dizem sobre o papel social da educação:

[...] a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Brasil 1996), apesar de suas contradições, abre espaços para a construção de uma escola comprometida com a cidadania e com a rejeição à exclusão. Esses espaços são garantidos e reforçados pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, CNE 1998) que, ao regulamentar a lei, adota como princípios da educação a garantia aos direitos e deveres da cidadania, a política da igualdade, a solidariedade e a ética da identidade (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 01).

Percebemos que a Lei de Diretrizes e Base da Educação (L9394/96), no art. 2º, reforça a função da escola quando afirma que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996).

Paulo Freire (1996) sempre nos alertou para a importância social da educação, onde sua finalidade não é apenas a perpetuação e transmissão de conhecimentos específicos por meio das disciplinas escolares, mas uma educação que vai além e, nos traz possibilidade de auxiliar na formação cultural dos(as) estudantes, trazendo reflexões, inquietações, provocações e para os(as) que nela estão envolvidos.

Desta maneira, as aulas de Educação Física imersas no espaço escolar têm um papel fundamental para as reflexões de construções e desconstruções sociais por meio da Cultura Corporal, pautada em valores, respeito às diferenças, justiça e igualdade social, solidariedade e cooperação entre os gêneros. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física:

[...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que compõem a "Cultura Corporal" dos sujeitos e populações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Os autores Catunda, Sartori e Laurindo (2013) expõem que a Cultura Corporal de Movimento:

[...] está comprometida com a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a inclusão e o respeito pelos outros. Estes aspectos são essenciais à formação dos alunos e devem ser repassados por meio de uma Educação Física, alicerçada no conhecimento científico, na qualidade técnica, na ética, no compromisso social dos docentes e no envolvimento com a comunidade escolar (CATUNDA; SARTORI; LAURINDO, 2013, p.17).

Portanto, discutir os marcadores de gênero é indispensável nas aulas de Educação Física, já que a escola se constitui como um espaço de desenvolvimento das potencialidades afetivas e cognitivas de estudantes, possibilitando encaminhá-los(as) para a autonomia, liberdade e responsabilidade social. Isso porque, como nos relata Szenczuk (2015):

[...] é através da educação que se garante o processo de aquisição do conhecimento historicamente elaborado aos educandos. Sabe-se que o domínio do conhecimento é necessário para que o homem [a pessoa] se torne humano [humana], pois sem o conhecimento o ser humano está fadado a repetir os seus erros e a retroceder, tanto individualmente como socialmente (SZENCZUK, 2015, p. 1961).

Acreditamos que não problematizar esse tema em uma escola democrática e republicana significa silenciar ou pactuar com a reprodução de uma organização de sociedade hierárquica, desigual, preconceituosa e machista, e, conforme Goellner (2010) nos elucida:

Quando se usa o termo problematizar, enfatiza-se que é necessário colocar em suspeição algumas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente, pois provavelmente elas não são assim tão verdadeiras (GOELLNER, 2010, p. 77).

Sob a ótica contemporânea, a Educação Física escolar reconhece o seu papel na formação social dos seres humanos. Dentre esse papel está a não priorização somente das aptidões físicas individuais, coletivas e esportivistas, mas o

reconhecimento e a afirmação das diferenças para que o(a) educando(a) seja um instrumento transformador(a) e questionador(a) do meio em que está inserido(a).

Desse modo, vimos a necessidade de utilizarmos o conceito da Cultura Corporal de Movimento, via abordagens pedagógicas críticas da área de Educação Física, para problematizar acerca do gênero nas aulas. Importa-nos o entendimento reflexivo sobre as diferenças sexuais que uma sociedade cria e alimenta implícita/explicitamente sobre o papel funcional, comportamental e moral, entre “homem” e “mulher” e as diversas manifestações de masculinidades e feminilidades,<sup>3</sup> fomentando comportamentos normativos do que é ser “masculino” e do que é ser “feminino”.

Observamos a charge de Laerte (2019), que simboliza uma escola sexista reproduzindo o que foi determinado culturalmente pela sociedade para os gêneros. Essa acepção aprisiona o homem e a mulher em normas de comportamento estipuladas conforme o sexo biológico de nascimento e oprime qualquer comportamento ou condição que desloque esse padrão criado, que alinha sexo biológico a uma identidade de gênero “X” e a uma orientação sexual “Y”.

Figura 02 – Escola Infantil



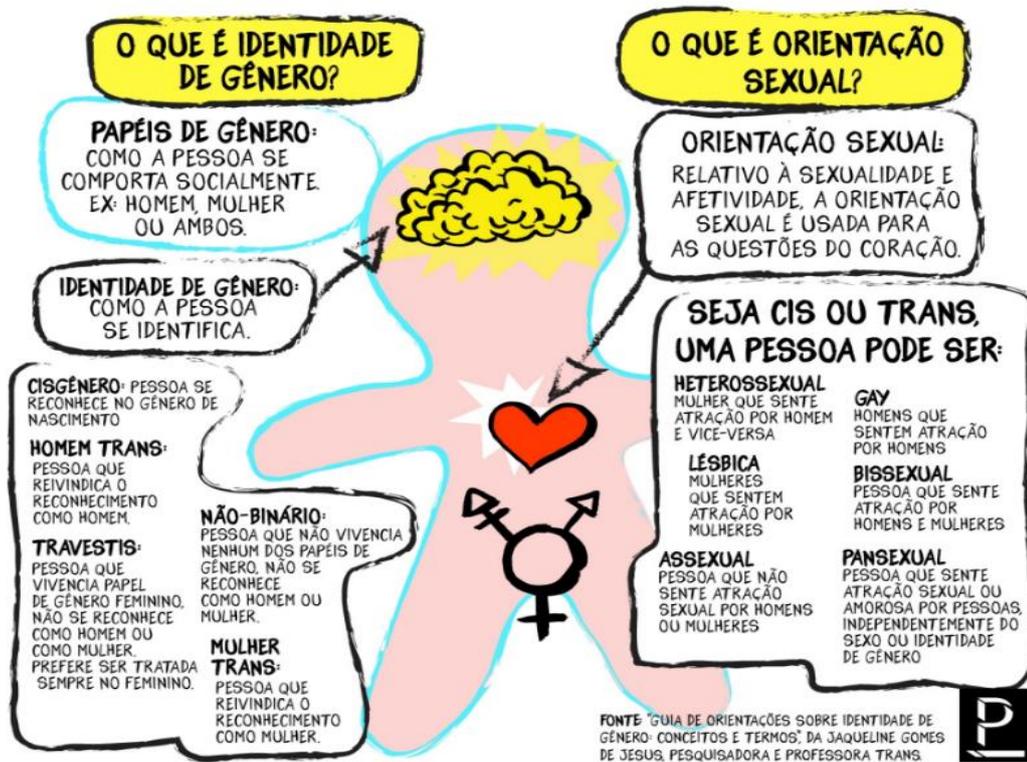
Fonte: Gênero Número (2019).

<sup>3</sup> Masculinidade: construídas historicamente e relacionadas a conceitos de virilidade, de potência, funções nobres, aquele que nasceu para dominar. A feminilidade é conceituada como sendo o oposto, está relacionada às características de fragilidade, fraquezas, recato, afeto e subordinação (SILVA; KOEHLER; SANTOS, 2009).

Por isso, é importante, nesse movimento, ressaltar que o papel do(a) professor(a) de Educação Física é perceber, através dos discursos e movimentos corporais dos(as) estudantes, os conflitos de gênero e proporcionar-lhes as mesmas possibilidades e oportunidades vivenciais dos conteúdos da área, independentemente das suas identidades de gênero<sup>4</sup> ou orientações sexuais<sup>5</sup>.

A figura abaixo tem como objetivo trazer esses conceitos de identidade de gênero e orientações sexuais de forma mais dinâmica para entendermos a complexidade que gira em torno dessas caracterizações e condições.

Figura 03 – Conceitos que envolvem a questão de gênero e sexualidade



Fonte: Ponte (2018).

<sup>4</sup> É a forma como uma pessoa se identifica com o seu gênero. Nos casos em que a pessoa se identifica com o gênero de seu nascimento ela é Cis Gênero. Quem não se identifica com o gênero atribuído ao nascimento é Transgênero. Travestis são aquelas pessoas que passam a se identificar e construir nelas mesmas o gênero oposto ao atribuído ao nascimento, e que podem ou não modificar seus corpos. E existem pessoas que não se identificam com nenhum desses gêneros, ou que se identificam com mais de um gênero, essas são as binárias (CÁCERES; PERES, 2021).

<sup>5</sup> O conceito de orientação sexual pode variar muito de área para área e de autor para autor. Na maioria das vezes, esse conceito está relacionado ao sentido do desejo sexual: se para pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou para ambos (CARDOSO, 2008).

São notórios os avanços que até o momento foram arduamente conquistados, seja por meio dos grupos de estudos sobre os gêneros, movimentos feministas, leis federais, estaduais/municipais, debates sociais e pesquisas diretamente nas escolas. Entretanto, apesar desses movimentos e leis, estamos testemunhando em nossa sociedade, principalmente a partir de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, um forte conservadorismo em relação à educação de gênero<sup>6</sup> dentro de nossas Unidades Escolares.

Esse conservadorismo está emergindo de fora para dentro nas escolas. A exemplo disso, em 2018, durante as eleições presidenciais, o então candidato à Presidência Jair Bolsonaro<sup>7</sup> fez questão de ebulir o tema *Ideologia de Gênero*, sob uma pauta ideológica, distorcendo o real significado e a importância de refletir sobre gênero em nossas escolas.

Segundo ele, esse assunto deve ser tratado exclusivamente no interior familiar. Em um evento evangélico de 2019, “Marcha para Jesus”, o Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019) proferiu a seguinte frase em cima de um trio elétrico para a multidão presente: *“Não existe essa conversinha de ideologia de gênero, isso é coisa do capeta”*.

Esse tipo de narrativa ecoada não se restringe à fala de um presidente, mas faz parte de vários movimentos<sup>8</sup> que são fortemente contrários à discussão de gênero nos espaços escolares. Entre esses exemplos, temos também visões de parlamentares<sup>9</sup> e famílias que defendem a escola como instituição de ordem do

---

<sup>6</sup> Educação de gênero: falar em educação de gênero é trazer o tema para dentro das escolas com o objetivo de debater as desigualdades existentes, auxiliando no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e menos violenta.

<sup>7</sup> Nesse mesmo ano, Bolsonaro foi eleito Presidente do Brasil com 55,13% dos votos válidos.

<sup>8</sup> Como exemplo desses movimentos, temos o “Con Mis Hijos No Te Metas” (Não se meta com meus filhos), o qual é liderado por grupos religiosos e conservadores de direita do Peru que são contrários ao tema gênero nas escolas. Movimento que vem crescendo e conta com adeptos de outros países, como: Argentina, Bolívia, Chile e Paraguai. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/14/internacional/1542229156\\_126326.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/14/internacional/1542229156_126326.html). Acesso em: 10 ago. 2021.

<sup>9</sup> Criação de projetos de lei. Exemplo: **Projeto de Lei 4893/20**, do Deputado Federal Leo Motta (PSL-MG), no qual criminaliza quem adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2264281>. Acesso em: 10 ago. 2021. Outro projeto mais conhecido e polêmico: **“Escola Sem Partido” - PL 7180/14**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em:

privado, como se cada pai ou mãe pudesse definir de forma individual o que a escola deve ou não tratar, na contramão da escola republicana e como projeto de nação.

Esse termo, “ideologia de gênero”, tem se alastrado fortemente na América Latina pelos seus principais divulgadores, o argentino Jorge Scala<sup>10</sup> e a Igreja Católica (CNBB). Ganha espaços entre esses conservadores, dizendo que um dos objetivos principais de falar sobre gênero é assolar a família tradicional, e que essa teria o apoio e financiamento da ONU e da OMS (REIS; EGGERT, 2017).

Diante de todo esse movimento, falar de gênero nas escolas não tem sido fácil. Sendo assim, a importância deste estudo respalda-se em uma ação reflexiva pedagógica, juntamente aos(às) estudantes, por meio do planejamento participativo<sup>11</sup>, em que consideramos procedimentos metodológicos que possam provocar e proporcionar o desenvolvimento das práticas corporais que visem a estabelecer a equidade de gênero.

Ao falarmos sobre equidade de gênero no ambiente escolar, é necessário buscarmos, primeiramente, analisar as discriminações que venham a ocorrer nesse local. Observamos posturas de meninas, meninos, dos(as) profissionais e também dos pais, mães e/ou responsáveis, pois estes dois últimos têm uma forte influência na formação de caráter e personalidades dos(as) estudantes. Ou seja, o que pensa a comunidade escolar frente a essa questão e, a partir desses pontos, refletirmos a importância de uma convivência de forma mais justa, solidária e igual entre os gêneros, desnaturalizando questões impostas aos marcadores existentes no cotidiano escolar.

Mediante as intenções acima cotadas, trabalhamos com o pressuposto de que a sociedade, sob a influência da cultura patriarcal, convive com experiências

---

10 ago. 2021. Projeto que impede o uso dos termos “ideologia de gênero”, “gênero” ou “orientação sexual” em salas de aula. Fonte: Agência Câmara de Notícias (2020).

<sup>10</sup> Advogado e professor de Bioética na *Universidad Libre Internacional de las Américas*, Jorge Scala é um dos divulgadores da Ideologia de gênero por meio de sua principal obra “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família”.

<sup>11</sup> O planejamento participativo é uma proposta desafiadora, já que, em algum momento, pode gerar clima de tensão entre os(as) envolvidos(as), pois nem sempre há respeito pelas ideias diferentes, em especial, por vivermos um momento histórico com grande questionamento à educação de gênero nas escolas.

desiguais entre os gêneros. Nessa lógica, prevalece uma cultura de gênero predominante (homem/heteronormativo) em relação a outras (como mulher, gays, lésbicas, trans, etc). Ribeiro e Matos (2020) conceituam a heteronormatividade como:

[...] um dispositivo histórico e cultural e que produz violências àqueles que não estão dentro da norma, evidenciando estas violências como forma de punição e regulação social, criando uma hierarquia sobre as existências que organiza modos de funcionamento e relações, além de mostrar como estão estruturadas as violências e as consequências destas na vida dos sujeitos, pode-se dizer que estas violências são resultantes das concepções heteronormativistas da existência (RIBEIRO; MATOS, 2020, p. 09).

A Educação Física escolar, inserida nessa sociedade como uma prática sociocultural, não pode se eximir desse debate. É evidente a necessidade de abordarmos esses conceitos e avaliar seus impactos nas práticas corporais.

Nesse sentido, o objetivo do nosso estudo/intervenção é de promover intervenções pedagógicas que estimulem a reflexão e a desnaturalização dos marcadores de gêneros nas práticas corporais com as turmas do 9ºA e B da Unidade Escolar “EMEF Profª. Iolanda Schneider Rangel da Silva”. De forma mais específica buscamos: a) diagnosticar, por meio de questionários, a interpretação dos(as) estudantes, pais e/ou responsáveis, equipe técnica e professoras das turmas dos 9º anos A e B, referente à participação dos gêneros nas práticas corporais; b) realizar planejamento participativo que envolva os(as) estudantes, com o objetivo de refletir e discutir as relações de gênero nas práticas corporais; c) discutir como os marcadores de gênero atuam nas relações sociais entre os gêneros nas aulas de Educação Física e na sociedade, buscando desnaturalizá-los e d) organizar práticas corporais que estimulem com mais equidade a participação dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física; d) elaborar uma sequência didática por meio das intervenções pedagógicas.

## 2 GÊNERO E SOCIEDADE

### 2.1 É MENINO OU MENINA? SEXO BIOLÓGICO E CONSTRUÇÕES DE GÊNERO

A notícia da gravidez gera uma grande expectativa na família em torno do bebê, e esta vai aumentando na medida em que a gestação avança até o nascimento. Durante esse processo, as escolhas começam a ser feitas. Escolhe-se o nome, a decoração do quarto, as roupinhas, os tipos de brinquedos, seus calçados e acessórios. O que determinará essas e outras escolhas será a descoberta do sexo biológico do bebê. A exemplo de algumas festividades em torno do sexo, temos um grande “evento” para esse descobrimento: o chá de revelação do sexo – naturalmente temos as cores da revelação, sendo azul para os meninos e rosa para as meninas.

Sobre o sexo biológico, aprendemos nas aulas de ciências/biologia que ele significa as características inatas do feminino e masculino. Tais características dizem respeito ao órgão sexual com o qual nascemos e são determinadas pelos cromossomos sexuais, que apresentam características específicas de cada sexo.

Quando falamos em cromossomos, nos referimos a como os genes se organizam para fazerem o processo de divisão celular. Os seres humanos possuem 46 cromossomos, sendo 22 pares e 02 sexuais que, segundo Novaes e Amaral (2006):

[...] No caso humano o par feminino (denominado XX) apresenta maior homologia e semelhança estrutural que o par masculino (denominado XY) onde o cromossomo Y é bem menor que o alelo X e apresentam regiões homólogas e não homólogas (NOVAES; AMARAL, 2006, p. 22).

Os estudos sobre a formação do sexo começaram na antiguidade com Aristóteles, evoluíram no século XX e hoje temos avanços significativos com as pesquisas da biologia molecular. Tais avanços nos permitem afirmar que esse cenário binário, o qual aprendemos nas escolas, não é tão simplista e real como

sempre nos fora apresentado. A genética argumenta que a variedade de genes e cromossomos encontrados nas pessoas é inúmera, a exemplo, existem pessoas que são X0<sup>12</sup>, XXY<sup>13</sup>, XYY<sup>14</sup>, XXX<sup>15</sup> dentre outras variações (DOMENICE et al., 2002).

Mediante essa introdução sobre o sexo biológico, e analisando as narrativas em torno das escolhas citadas que a família faz a partir de sua descoberta, persistem alguns questionamentos como: ao definir as identidades de gênero com base em uma oposição binária pautada em duas possibilidades de sexo biológico, não estaríamos excluindo todas as demais possibilidades tanto biológicas (as quais são diversas) quanto a cultural? Não estaria a naturalização e homogeneização que é produzida sobre o gênero, determinando uma organização social que exclui e faz sofrer?

Analisaremos, a partir desse momento, que o significado de ser homem e ser mulher perante a sociedade não é determinado propriamente pelo sexo biológico, mas sim que este é o resultado de interações biológicas, sociais, psicoafetivas e culturais.

Isso nos remete à necessidade de pensarmos os indivíduos como seres inseridos em uma determinada sociedade que, historicamente e culturalmente, direciona regras, escolhas, comportamentos e enquadramentos para cada gênero, e que, segundo Louro (1998, p. 21): “para se compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre sexos”.

Refletindo sobre essa somatória, podemos então concluir que aquelas escolhas já estão antepostas à fase de uma gravidez, onde as determinações de gênero são categóricas para o homem e para a mulher mesmo antes do nascimento. Pensando sobre como isso afeta nossa corporalidade, Goellner (2010) afirma que:

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um

---

<sup>12</sup> Síndrome de Turner.

<sup>13</sup> Síndrome de Klinefelter.

<sup>14</sup> Síndrome de Jacobs: super macho.

<sup>15</sup> Síndrome do triplo X: super fêmea.

intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. Em outras palavras: o corpo não é algo que está dado a priori. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc (GOELLNER, 2010, p. 73).

Essa construção histórico-social do corpo citada pela autora, a qual serve para designar os marcadores da masculinidade e a feminilidade, é denominada de gênero, no qual incumbem particularidades e características que estão inseridas em um conjunto de comportamentos acertados para homens e mulheres, e que são constituídos em diversos espaços privados e públicos. Sobre a compreensão de gênero, Louro (1995) nos elucida:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p. 103).

Ao fundamentarmos essa compreensão de gênero, com base na autora citada, percebemos, então, que gênero está ligado a uma construção social, onde são impressos marcadores já determinados para cada qual. Vejamos, por exemplo: Quem brinca de boneca? Quem limpa a casa? Quem deve vestir azul? Quem deve prover o sustento da família? Quem joga futebol? As respostas a essas perguntas já estão enraizadas na sociedade e são nos dadas mediante a tudo que foi construído na educação dos gêneros.

Porém, essas questões sociais em nossa realidade – para mulheres e homens – é mais complexa do que possamos projetar, substancialmente para as mulheres, pois essas diretrizes compulsórias e construídas são desfavoráveis e assistidas de desigualdades, atitudes/discursos sexistas, machistas, explorações, e violências. São excludentes e ocorrem de forma moral, social, religiosa e

geográfica. Essas desigualdades se pautam em uma oposição binária de gênero pelo que cabem papéis, atitudes e comportamentos diferenciados para mulheres e homens.

Veremos, a partir do próximo tópico, como ocorrem, muitas vezes, as interações entre os gêneros, tendo como base a sociedade patriarcal, e como esta interpreta o papel da mulher dentro dessa coletividade. A partir desses pontos de discussões, entraremos nas questões dos marcadores de gênero que estão presentes e como eles se organizam nas aulas de Educação Física por meio das práticas corporais. Por último, refletiremos a importância de se pensar maneiras para tentar minimizar esses marcadores, reflexos da cultura patriarcal em nossas aulas, oportunizando a todos, todas e todes<sup>16</sup> as vivências das práticas corporais sem discriminação.

## 2.2 TRISTE, LOUCA OU MÁ: MARCADORES SOCIAIS E CULTURAIS DAS MULHERES

Apesar de vivermos em um país democrático e de direito, as construções do universo masculino e feminino são sociais e históricas distintas para cada gênero. A começar pela educação familiar que meninos e meninas recebem, em que homens e meninas são educados para serem mais durões, viris e aventureiros, já as mulheres e meninas, educadas para serem mães, dóceis, sensíveis e frágeis. Quem organiza e regulamenta todos esses movimentos, ditando, adestrando, treinando, adaptando e moldando o gênero é a cultura de uma sociedade patriarcal (JAGGAR; BORDO, 1997).

Em uma sociedade culturalmente patriarcal como a nossa, prevalece a figura masculina como o ser da superioridade. As suas características são determinadas como aquele que é capaz de conduzir a vida social, moral, política e familiar,

---

<sup>16</sup> Utilização de gênero gramatical para pessoas sem definição de gênero (masculino e feminino).

conferindo-lhe a centralidade do poder, organizados em vários espaços. Segundo Cunha (2014), podemos dizer que:

O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (CUNHA, 2014, p. 154).

Essa configuração familiar patriarcal impõe à mulher a tarefa de ser subalterna ao marido, e que restaria a ela apenas a responsabilidade da educação dos(as) filhos(as), o cuidado do lar e do marido. Ou seja:

[...] as mulheres, neste sistema, são vistas apenas como meros objetos de prazer e satisfação sexual, entretanto são importantes como reprodutoras tanto da força de trabalho, quanto da geração de herdeiros (CASTRO; SANTOS; SANTOS, 2018, p. 05).

Saffioti (1987) nos fala não de papéis sociais, mas sim de identidades sociais para cada gênero, e como o patriarcado organiza essa composição/papel social (nos espaços públicos e privados), reafirmando aquilo que presenciamos diariamente nas famílias brasileiras para as mulheres: responsabilidades maiores ou exclusivas para elas dentro de seus lares.

O patriarcado molda esses papéis sociais, e acabamos aceitando com “naturalidade” esses campos de atuação para cada gênero. O resultado disso é a exaustão e a exploração feminina.

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico a mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 1987, p. 08).

Os marcadores sociais de gênero presentes na sociedade reforçam a desigualdade entre os homens e as mulheres não apenas dentro de seus lares, mas se fazem presentes também no mercado de trabalho. Vários são os desafios e lutas que precisaram e precisam ser vencidos pelas mulheres diariamente<sup>17</sup>, e o dever feminino para o lar é apenas um exemplo. Porém, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, foram inseridas outras formas de preconceitos, explorações e desconfianças, como o salário inferior pago a elas em comparação ao salário masculino (OLIVEIRA, 2003).

Abramo (2006) menciona essa desigualdade no mercado de trabalho e a necessidade da mudança. A autora cita a urgência de melhores políticas (emprego) e estratégias (inclusão social) voltadas para as mulheres, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos a esse público.

As desigualdades de gênero e raça se expressam claramente [de forma evidente] nos indicadores de mercado de trabalho, como tem sido demonstrado por vários estudos e pesquisas recentes. A análise acurada, precisa e sistemática desses indicadores e de sua evolução é uma condição para a elaboração de políticas e estratégias voltadas para alteração desse quadro (ABRAMO, 2006, p. 40).

Em 2021, o IBGE lançou a 2ª edição dos estudos de Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Esses dados são importantes para analisarmos as condições de vida das mulheres no país. A página 02 traz uma informação importante, dizendo que, desde 2012, o Brasil integrou-se ao Grupo Interinstitucional de Peritos em Estatísticas de Gênero (*Inter-Agency and Expert Group on Gender Statistics - IAEG-GS*), que tem por objetivo (2021, p. 02): “acordar áreas prioritárias no debate sobre desigualdades de gênero e fortalecer as capacidades estatísticas para produção de informações relevantes para a temática”.

Dentre as várias informações sobre essa problemática, duas se fazem necessárias. A primeira retrata a desigualdade da ocupação do gênero feminino no

---

<sup>17</sup> Convívio com a desconfiança de suas capacidades e competências precisando reafirmá-las, jornada dupla de trabalho e maternidade (OLIVEIRA, 2003).

mercado de trabalho frente à taxa de participação<sup>18</sup>, apontando, assim, para uma menor inserção das mulheres nesses locais, principalmente com filhos/crianças de até três anos e ainda potencializa quando essas mulheres são pretas e pardas (IBGE, 2021).

A segunda evidencia que as mulheres são menos valorizadas (recebem menos) em comparação a cargos como direção/gerente, intelectuais ou científicos. Já referenciados em relação aos homens, esses valores chegam à média de 62,75% de rendimentos masculinos (IBGE, 2021). Saffioti (1987) menciona essa valorização desigual como fruto ainda do patriarcado, que aproveita, discrimina e explora a mulher no mundo do trabalho remunerado.

Na qualidade de trabalhadora discriminada, obriga a aceitar menores salários, a mulher e, no plano mais geral da sociedade, alvo da exploração do empresário capitalista. Desta forma, fica patente a dupla dimensão do patriarcado: a dominação e a exploração (SAFFIOTI, 1987, p. 51).

Outro exemplo que podemos mencionar além do lar e do mercado de trabalho, é a ocupação da mulher nos espaços políticos, em que a representatividade feminina, nesse lugar, caminha a passos lentos. Vejamos o exemplo do cargo político de vereador(a). Verificamos que a nível de federação em um total de 100% dos cargos, o maior índice está entre 20% a 21,8% de ocupação nas Casas de Leis Municipais (IBGE, 2021) por mulheres no Sul do Brasil. Na Prefeitura Municipal da Serra-ES, por exemplo, dos 23 vereadores eleitos, somente duas são mulheres, representando, assim, 0,08% de Parlamentares da Câmara<sup>19</sup> em 2021. Isso apesar da lei de cotas<sup>20</sup> parlamentares.

---

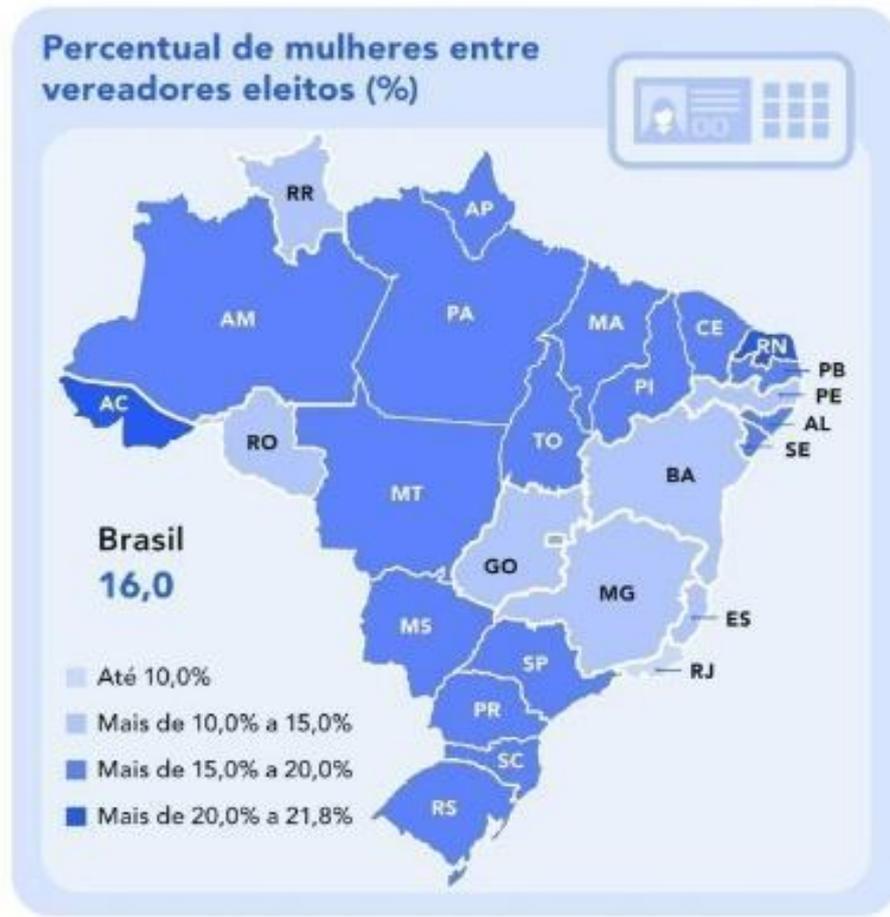
<sup>18</sup> Tem como objetivo medir a parcela da população em idade de trabalhar (PIT) que está na força de trabalho, ou seja, trabalhando ou procurando trabalho. Essa taxa tem demonstrado maior dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho.

<sup>19</sup> Eleições Municipais de 2021 a 2024.

<sup>20</sup> Lei Nº 12034 - Eleições proporcionais - Para as Câmaras de Vereadores, as Assembleias Legislativas e o Congresso Nacional, os partidos são obrigados a apresentar uma porcentagem mínima de 30% e máxima de 70% para candidaturas de cada gênero. O objetivo, portanto, é criar um equilíbrio entre os gêneros nas eleições, levando os partidos a terem pelo menos 30% de candidatas mulheres.

BRASIL. **LEI Nº 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Altera as Leis nºs 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Brasília, DF: Diário Oficial da

Figura 04 – Mulheres na política



Fonte: REPOSITÓRIO de dados eleitorais. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral - TSE, 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/hotsites/pesquisas-eleitorais/index.html>. Acesso em: jan. 2021

Notas: 1. Os resultados apresentados se referem apenas aos candidatos em eleições ordinárias.  
2. Não estão incluídos na tabulação candidatos cujas informações constam como "não divulgável" no site do TSE.  
3. Não são apresentados candidatos sem informação de cor ou raça.

Fonte: IBGE Estatística de Gênero (2021).

É necessário elegermos mais mulheres para que os interesses delas sejam levados em conta na elaboração das políticas públicas e na contraposição de opiniões na política. Falar dessa importância começa com discussões nas escolas,

levando as alunas a perceberem que esses espaços políticos as cabem legitimamente e aos alunos a respeitarem os lugares que elas queiram ocupar.

A importância delas no plenário é discutir, é reivindicar, é denunciar, lutar por seus direitos, lutar em favor dos pobres, dos negros, dos homossexuais, e essas ações incomodam/desconfortam muitas pessoas. A esse exemplo, temos o caso de assédio sexual cometido contra a Deputada Estadual, Isa Penna/SP (PSOL), em 2020 dentro da própria ALESP por um deputado. O caso da Vereadora Camila Valadão/Vitória (PSOL), no qual um vereador da casa sentiu-se incomodado com a roupa da vereadora, que mostrava o ombro, e temos ainda o caso de assassinato da então vereadora Marielle Franco/RJ (PSOL), em 2018. Esses são apenas alguns casos citados dentre vários outros, demonstrando como o machismo impera nesse espaço e como isso acaba afastando mais mulheres da política.

Todos esses fatos e dados aqui apresentados e os marcadores/papéis/identidades sociais e culturais que homens e mulheres ocupam na sociedade brasileira acabam interferindo nas relações entre os gêneros.

Comumente as mulheres ouvem de homens frases verbais que solidificam e reforçam a superioridade masculina sobre a feminina. Essas falas e atitudes machistas fazem aumentar o distanciamento da isonomia entre os seres humanos. Resgatamos como exemplo: “lugar de mulher é no tanque”; “já sabe cozinhar, já pode casar”; “mulher tem que se dar ao respeito”; “o homem que manda em casa”; “homens tem necessidades, a mulher precisa entender”; “mulher no volante, perigo constante”; “se continuar assim, homem nenhum vai te querer”.

Figura 05 – Machismo



Fonte: Armandinho (2009).

Dessa maneira, é necessário pensarmos: “como a escola e a Educação Física, tendo a sua função social de formação, reflexão e sociabilidade, podem auxiliar para mudar esse cenário sexista, machista e preconceituoso?”. Em nosso entendimento, é preciso que se constitua outra cultura de gênero por meio de reflexões, debates e participação coletiva. Diante dessas situações, é emergente falar de gênero e suas relações dentro do contexto escolar, para que, assim, possamos enfrentar as desigualdades e discriminações que acontecem na sociedade devido a diversos fatores, dentre eles, a não abordagem de gênero nas Unidades Escolares.

A Educação Física precisa se incluir e considerar seu papel social nas relações de gênero em suas práticas corporais, evitando e/ou acentuando reproduções discriminatórias, desiguais e excludentes que venham a acontecer por gênero na aprendizagem de seus conteúdos, promovendo qualidade de vida, inclusão social e cidadania como direito e dever a todos, todas e todes.

### 3 GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS

A Educação Física, assim como outras disciplinas presentes no contexto escolar, possui sua área de conhecimento e representações específicas. De acordo com a BNCC de 2017 a Educação Física está inserida na Área de Linguagens juntamente com Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nesse documento a Educação Física é compreendida como:

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BNCC, 2017, p. 213).

As práticas corporais, conforme a BNCC (2017, p. 214), apresentam-se como uma “série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica”. À vista disso, os movimentos que acontecem por meio das unidades temáticas, não podem acontecer sem intencionalidades, pelo contrário, são ações que envolvem interpretações e experimentações de forma individual e coletiva.

Aprofundando sobre as práticas corporais e, analisando a importância que essas representam para a nossa sociedade, verificamos que elas se fundem com a própria história da humanidade, pois ações como correr, caçar, nadar, lançar, agarrar, equilibrar, puxar, dentre outras várias que poderíamos bem citar, que fazem parte das práticas corporais, estão presentes na vida humana desde primórdios.

No decurso da história, das manifestações e apropriações culturais produzidas pelo homem e pela mulher, as práticas corporais passaram a ter vários sentidos e significados, integrando nosso dia a dia para fins de lazer, saúde (manutenção/tratamento) e para as pessoas que fazem delas suas profissões, como os atletas de alto rendimento.

Porém as finalidades das práticas corporais são ainda mais abrangentes e vão além da saúde, da força, da atividade física, do exercício físico, elas estão presentes nas produções culturais do movimentar-se de forma estética, política, cultural e social. Conforme Silva (2014), podemos verificar que as práticas corporais são:

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Esses fenômenos culturais que se expressam fortemente no nível corporal e que, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível, com importante impacto orgânico. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permitem uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas (SILVA, 2014, p.18).

Em nossas aulas de Educação Física, essas manifestações e expressões culturais estão presentes nas quadras por meio dos jogos/brincadeiras, esportes, danças, lutas, esportes de aventura, ginásticas, as quais devem auxiliar no desenvolvimento da formação integral do indivíduo (SILVA, 2014). Acreditamos que esses conteúdos objetivam, no campo educacional, a desenvolver, não somente um saber-fazer, mas encaminhá-los para o senso-crítico, a fruição, a beleza, a socialização e a formação da cidadania.

Desta forma, a Educação Física enseja que os sujeitos captem e vivenciem a valorização e a importância das práticas corporais, já que essas não se resumem em apenas transmissão de conhecimento e assimilação de conteúdos, mas também como forma de autoconhecimento e formas de se conceber dentro da sociedade e/ou comunidade.

Feitas essas considerações, a seguir buscaremos reflexionar sobre a presença dos marcadores de gênero no contexto escolar, ou seja, sobre os marcadores que circulam nas práticas corporais. Verificaremos que essas ações perpassadas pelos marcadores de gênero estão respaldadas na percepção dicotômica dos seres humanos na sociedade – mulher/homem, menino/menina, céu/inferno, certo/errado, dentre outros.

Para tal, vamos utilizar as Práticas Corporais para relacionar seus objetivos e desnaturalizar cada uma com as relações de gênero que se fizeram/fazem presentes nas experiências e vivências corporais. Após essas discussões e reflexões, como produto da nossa pesquisa, propomos uma sequência didática, onde esses conteúdos vão configurar o trato didático-pedagógico das práticas corporais.

### 3.1 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

É no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. E é, somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu "eu" (WINNICOTT, 1975, p. 80).

As saudosas lembranças da infância (década de 80/90)... Como era bom brincar naquele chão batido de terra. Na chuva, lama; e no sol, poeira. Pipa, mãe de rua, carrinho de rolimã, queimada, garrafão, linha, o mestre mandou, telefone sem fio, pique alto. Poderia ficar horas relacionando os jogos e brincadeiras que aconteciam.

Hoje os jogos e as brincadeiras mudaram, as situações sociais mudaram: há mais prédios, mais insegurança, e, além disso, vivemos em uma era tecnológica acompanhada de jogos e brincadeiras eletrônicas. O que ainda não nos impede, entretanto, de presenciarmos crianças brincando e se divertindo nas ruas ou nos prédios.

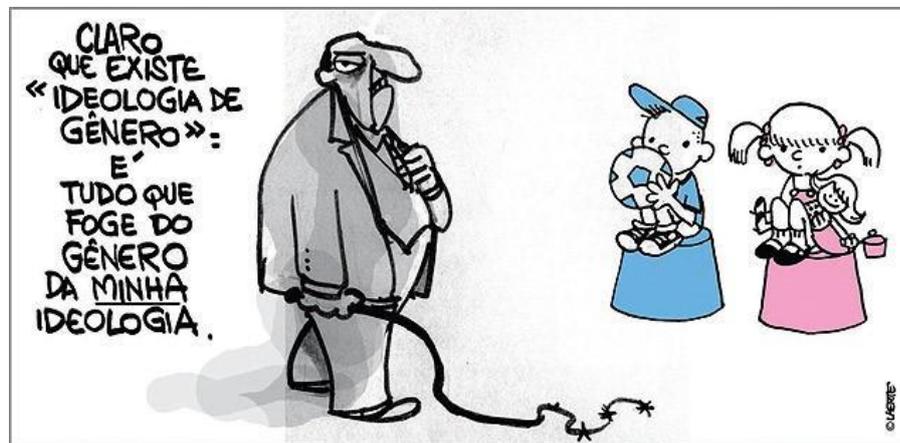
Santos (2017, p. 03) aborda a importância do brincar na formação dos sujeitos e cita alguns benefícios para os praticantes, entre eles: o auxílio no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, o que prepara o(a) estudante para situações e resoluções de conflitos.

No que diz respeito à participação entre meninos e meninas nos jogos e brincadeiras, voltaremos à questão retratada no começo desta pesquisa: assim que os bebês nascem, eles(as) são adaptados a se tornarem homens e mulheres, a começar pelas escolhas dos pais e/ou responsáveis referentes aos seus brinquedos.

Nesse sentido, as diferenças são bem perceptíveis, tanto para elas quanto para eles.

Para os meninos, os brinquedos costumam ser bola, carrinho, pipa, espadas; já para as meninas, bonecas, pintura e jogo de cozinhar. Nessa organização de brincadeiras por gênero, compreendemos que a vontade de uma pessoa (independe do gênero) de escolher as brincadeiras que mais lhe agradam parece nula, pois tudo já está predeterminado, devidamente padronizado e ideologizado, conforme a charge abaixo.

Figura 06 – Minha Ideologia de Gênero



Fonte: ANF - Laerte (2019).

Dividir os brinquedos e os jogos por gênero acaba afetando o repertório cultural, motor (principalmente para as mulheres) e afetivo (principalmente para os homens), e, para além disso, ao nosso entendimento, este se torna um potencializador das discriminações, do machismo, dos marcadores, dos preconceitos e julgamentos. Sobre essa questão, Finco (2003) menciona que:

É necessário ressaltar aqui que as preferências não são meras características oriundas da biologia do corpo, são construções sociais e históricas. Os brinquedos que são oferecidos para as crianças estão carregados de expectativas, de simbologias e de intenções” (FINCO, 2003, p. 114).

Em 2007, Wenez e Stigger passaram a observar o recreio de uma escola no Rio Grande do Sul por um período de um ano letivo. O autor e a autora desse relato observaram que, nesse espaço, as manifestações e diferenciações das brincadeiras dos gêneros eram bem evidentes para comportamentos masculinos e comportamentos femininos. Em uma das suas observações, relatam que os espaços maiores ficavam sob a dominação das crianças masculinas, sendo que estes brincavam, na maioria das vezes, de bola, e para as meninas, sobravam os espaços menores.

Os meninos ocupam mais as quadras esportivas; quando não ocupam as quadras, utilizam mais os espaços, seja correndo, seja dando grandes chutes na bola de um canto ao outro do pátio. Enquanto isso, as meninas aparentam uma maior intimidade, pois ficam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas ou em pé, mas sempre conversando (WENETZ; STIGGER, 2007, p. 69).

Nos recreios e nas “aulas livres” também é observado, frequentemente, esse tipo de comportamento nas escolas, sendo resultado de discursos e disciplinamentos, porém é necessário refletirmos essa ocupação dos espaços escolares para os gêneros. Podemos, portanto, levar essa situação e embarcá-la nos espaços de lazer, nas praças, nos parques fora do contexto escolar, e observaremos que, nesses lugares, prevalece a figura masculina em suas ocupações.

Na escola, busco trabalhar este conteúdo por meio de um projeto denominado “Resgate de jogos e brincadeiras antigas: ‘EMEF Profª Iolanda Schineider Rangel da Silva’ uma Escola Plural”. Dividimos os(as) estudantes em grupos, onde cada um procura pesquisar uma brincadeira antiga, e eles/elas precisam pesquisar a origem, os benefícios para o corpo, quais eram as brincadeiras de seus pais/mães e, por fim, mostrar a atividade onde todos(as) irão experimentar, porém nunca adentrei esse conteúdo nas relações de gênero, mas já vivenciei, várias vezes, os preconceitos e estereótipos que esse conteúdo carrega.

Imagem 01 – Projeto de Jogos e Brincadeiras antigas



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2019/2022).

Dessa maneira, a importância de refletirmos com os(as) alunos(as) que jogos e brincadeiras não têm gênero, e que todos(as) podem ser inseridos(as) nessas práticas corporais, utilizando e experimentando na coletividade, sem exclusões. E que essas experiências possam evidenciar a união, a cooperação, a compreensão, a inclusão e a aceitação das diferenças existentes entre os gêneros, e que as brincadeiras estejam disponíveis e pertençam a qualquer um(a) que esteja disposto(a) a apreciá-las.

### 3.2 OS ESPORTES

*Se me encontravam em algum campinho, eu tinha que correr para casa e me esconder atrás da minha mãe para não apanhar*

(Marta, jogadora profissional de futebol, eleita seis vezes a melhor do mundo).<sup>21</sup>

<sup>21</sup> A matéria completa está disponível em: MONTEIRO, K. MARTA, A RAINHA DO FUTEBOL: Ela sonha com o dia em que as meninas serão tão reconhecidas quanto Neymar. **Portal UOL**, on-line, 16 jul. 2014. DISPONÍVEL EM: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/marta-vieira-da->

Os esportes, juntamente com a dança e a luta, são um dos conteúdos mais polêmicos das práticas corporais relacionados aos marcadores de gênero. Antes de abraçarmos essa problemática, vamos entender um pouco enquanto fenômeno social.

Sobre os esportes, Darido e Rangel (2008) dizem que ele surgiu na Inglaterra, na mesma época que a Revolução Industrial. Nesse período, os funcionários passaram a ter as “folgas”, possibilitando, assim, um momento para praticá-los, o que auxiliou a se tornarem populares. No final do século XX, os esportes passaram a ser exportados pelo mundo, ganhando cada vez mais adeptos. Ainda segundo essas autoras, o esporte chegou ao Brasil entre 1946 e 1968, sob influência do Método Desportivo Generalizado.

O método procurou agregar o conteúdo esportivo à Educação Física, dando ênfase ao aspecto lúdico. O objetivo final é iniciar os alunos nos diferentes esportes; para atingi-lo, a estratégia utilizada era o jogo, que pode ocorrer de mais livre, mais flexível e com poucas regras, ou mais rígido, com regras, técnicas e táticas impostas pela atividade esportiva praticada (DARIDO; RANGEL, 2008, p.178).

Com o Golpe Militar de 64, o esporte passa a ter mais visibilidade na escola, com a finalidade de produção de atletas. Assim, as aulas de EF tornaram-se o espaço-tempo de treinamentos esportivos, permanecendo esse modelo de 1964 a 1985.

Atualmente, entendemos que o esporte é uma prática social que está consolidada culturalmente no Brasil, por meio do Voleibol, Handebol, Basquetebol e Futebol principalmente. O esporte está presente por onde passamos, seja em pequenos ou grandes grupos, nas praças, nas quadras, nos parques, nas ruas, nas redes sociais, na TV e nos jornais. Tudo é capaz de se transformar em bola, seja o papel amassado, a garrafinha de água, o pincel, ou outros objetos; a imaginação vai longe e não tem limite, e é carregada de sensações, como paixão, prazer e frustração.

Diante desse fenômeno mundial, o esporte, certamente, é o conteúdo mais solicitado e solidificado nas aulas, e o(a) professor(a) de Educação Física precisa ser sensível ao tratar o esporte dentro da escola, pois os(as) estudantes estão acostumados a verem grandes competições, grandes campeonatos, e muitos deles(as) querem que as aulas tragam esse mesmo sentido.

Vago (1996) nos direciona a uma interessante reflexão a respeito do esporte dentro da escola. Ele faz uma análise da relação do tratamento que o esporte tem no ambiente escolar, descrevendo, em seu artigo, um diálogo com o livro de Valter Bracht, de 1992. Referente a esse tratamento dado ao esporte, afirma Vago (1996) que:

A ideia central que apresento para este diálogo é a de que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p. 04).

Nesse diálogo, o autor reafirma o esporte como uma importante instituição social e reconhece seu lugar no espaço escolar. Porém, para Vago (1996), ele precisa ser tratado de uma forma diferente na escola, e não como uma prática hegemônica (esporte “na” escola), mas como conteúdo curricular com finalidades educativas, sendo produzido e reproduzido dentro desse espaço (esporte “da” escola).

Creio que isso se aplica às práticas culturais de esporte. E, por isso, estranho mesmo seria ele não estar lá "na escola". A questão central passa a ser, então, o tratamento, a relação da escola com essas práticas culturais no seu processo de ensino, tanto na Educação Física quanto em outros espaços e tempos educativos (VAGO, 1996, p. 11).

Na perspectiva do esporte “na escola”, este passa a ser objeto de treinamento e, assim, sendo excludente nas aulas (principalmente para as meninas e os meninos não habilidosos), em que alcança um número menor de estudantes. O esporte “da escola” significa que ele pertence à escola e, pertencendo e estando à disposição

dela, todos e todas têm o direito de experimentá-lo, independentemente de suas habilidades, capacidades ou gênero.

Atualmente em minhas práticas pedagógicas, busco abordar a temática nos anos iniciais (5º ano) com iniciação e nos 6º e 7º anos, onde sempre priorizei, infelizmente, a parte técnica e tática dos esportes, na perspectiva “esporte na escola”, e percebo que o tratando assim, as meninas realmente são as mais excluídas e desinteressadas por este conteúdo. Porém, a partir da iniciação do mestrado até o desenvolvimento deste projeto, agora percebo a necessidade de abordar os esportes de forma diferenciada, de forma pedagógica.

Imagem 02 – Vivência dos esportes



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2019/2022).

Martins e Silva (2020) falam da importância de tratar o esporte pedagogicamente e nos indicam alguns caminhos e possibilidades:

Dessa forma, deslocando a ênfase para a pessoa que joga e as pluralidades de significados e contextos que a cercam, refletimos sobre a

existência e a necessidade de diversas pedagogias voltadas ao esporte, como forma de mediar seu ensino, de acordo com os distintos sujeitos, objetivos e apropriações para os quais ele se apresenta (MARTINS; SILVA, 2020, p. 06).

Em relação à participação das mulheres no contexto esportivo, ainda é carregado de muito preconceito e machismo que, segundo Capitanio (2010), a naturalização dessas posturas e falas se deve ao fato de que:

No esporte há uma grande valorização social de atributos masculinos: Força, poder, liberdade, competitividade em detrimento dos femininos: delicadeza, fragilidade, inatividades, dentre outros, obviamente com a finalidade da manutenção de um controle social, da manutenção assimétrica e injusta do poder de um gênero, sobre o outro (CAPITANIO, 2010, p. 72).

Dessa forma, muitas vezes, a reprodução dessas atitudes e crenças acontece dentro das famílias, pelos professores escolares, e até por outras mulheres. E assim, as meninas vão sendo mutiladas, inferiorizadas e desencorajadas a participarem dos esportes nas aulas de Educação Física ou em outro espaço, por justamente acreditarem nesse discurso de capacidades, natureza, fragilidades e habilidades. Em relação a essa situação, as autoras Martins e Silva (2020) afirmam que:

[...] as meninas não são o foco do problema, mas, sim, os discursos construídos culturalmente em torno desse tema, implica atentar à matriz da inteligibilidade de gênero, constituída a partir de uma relação linear entre sexo, gênero e sexualidade, que se impõe sobre os corpos esportivos (MARTINS; SILVA, 2020, p. 08).

Diante desse contexto, é importante valorizar o direito da mulher em praticar os esportes, pois os gestos motores, os sentimentos que se fazem presentes em cada uma delas, são carregados de simbologia, de rompimentos, de libertação e, nesse momento, representam a luta de mulheres que não se acomodaram, que não silenciaram e, muito menos, se deixaram conduzir pela cultura patriarcal, que acredita que tem o direito de amedrontá-las nas práticas dos esportes. É que, na escola, por meio das aulas de Educação Física ou outros espaços, possam acontecer reflexões e debates sensatos, que corporifiquem experimentações reais,

acolhedoras e prazerosas, ressignificando a participação de meninas e de todos que, de alguma forma, são excluídos dessa rica vivência corporal que é o esporte.

### 3.3 AS GINÁSTICAS

Desde o nascimento aprendemos a saltar, correr, lançar, pular, carregar, levantar e inúmeras outras ações. Essas atividades – as quais foram culturalmente elaboradas – são movimentos diários inerentes ao corpo em interações com o mundo.

A história da ginástica remonta à pré-história, quando os homens utilizavam-se dela principalmente na luta por sua sobrevivência, servindo também de culto e adoração nos momentos de festividades aos deuses. Posteriormente, as ginásticas passaram a ser sistematizadas para a guerra, jogos populares e servindo como principais métodos europeus de atividade física, conforme descreve Darido e Rangel (2008).

No Brasil, a Educação Física foi fundamentada nos métodos ginásticos europeus – o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês – que se firmavam em princípios morais e anátomo-fisiológicos, pois estes contribuíram, de forma muito significativa, na formação de corpos funcionais para as sociedades emergentes do nosso país (DARIDO; RANGEL, 2008).

Porém, desde a sua inserção no processo da disciplina de Educação Física na escola, a ginástica foi concebida e justificada por uma visão dual dos corpos, a qual determinava quais conteúdos deveriam ser oferecidos para homens e mulheres, baseados nas justificativas morais e sociais.

Percebemos que a visão binária dos corpos é algo produzido na/pela cultura e, historicamente, a ginástica não ficou à margem desse complexo processo social em relação ao gênero. Para a mulher, a ginástica deveria ser diferenciada, conforme nos aponta Castellani Filho (1994).

Dentro das escolas, a importância da ginástica se dá por várias vertentes, pois seu rico conteúdo faz parte do repertório cultural das crianças, jovens e adultos, trazendo possibilidades de experiências corporais que atravessam o próprio limite do corpo.

Em nossas aulas, trabalho com as ginásticas por meio das divisões de grupos, onde, no primeiro momento, apresento todos os tipos de ginástica, e assim, cada grupo escolhe um tipo para a apresentação. Além desse trabalho, temos também o projeto “Educação Física além dos muros escolares”, o objetivo é apresentar quais são as possibilidades de praticar a ginástica em seus bairros/entornos. Levo-os(as) tanto à academia particular (temos uma parceria, como a Academia Kapital Fitness, onde eles nos cedem professores para as vivências) quanto às academias populares no bairro onde a EMEF está localizada. Nessas atividades buscamos refletir sobre os temas da violência urbana, preservação local, direitos aos espaços públicos de lazer, como outros. Abaixo se encontram as imagens do projeto desenvolvido.

Imagem 03 – Conteúdo ginástica



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2019/2022).

Atualmente a BNCC (2018, p. 217) classifica a ginástica em três grupos: I) a ginástica geral (conteúdo a ser trabalhado nos anos iniciais do fundamental); II) as ginásticas de condicionamento físico e ginásticas de conscientização corporal (conteúdos a serem trabalhados nos anos finais do fundamental); e III) as ginásticas competitivas, como a artística, rítmica e técnico-combinatórias, que são consideradas, na BNCC, como práticas esportivas.

Nas ginásticas competitivas, como a artística, existe uma separação nos aparelhos, os quais são determinados para cada gênero. Esse motivo é “justificado” pela fisiologia de homens e mulheres (“será que já conhecemos essa história antes?”).

Pode-se, dessa maneira, afirmar que os marcadores de gênero seguiram vinculados e interligados à própria evolução histórica das ginásticas, refletindo no contexto escolar. Para Sousa e Altmann (1999):

Como se vê, o movimento no interior das escolas está diretamente relacionado com o movimento corporal de mulheres e homens inseridos nas sociedades. Assim sendo, todo movimento corporal instituído como normativo nas aulas de Educação Física, é percebido na relação ensino aprendizagem (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 05).

Ao voltarmos um pouco na história da ginástica, percebemos que essa justificativa é mais uma prática sexista do que biológica, já que o homem sempre foi educado para a luta, fuga, sobrevivência e força (podemos associar a ginástica de argola, cavalo com alças e outros), e as mulheres foram educadas para o carisma, a graça e a suavidade (características que podem ser associada às ginásticas rítmicas).

### 3.4 AS DANÇAS

Procurando bem  
 Todo mundo tem pereba  
 Marca de bexiga ou vacina  
 E tem piriri  
 Tem lombriga, tem ameba  
 Só a bailarina que não tem

(BUARQUE, Chico; LOBO, Edu, 1983).

A música “Ciranda de Bailarina”, escrita por Chico Buarque, retrata a perfeição esteticamente exigida no corpo das bailarinas e faz uma analogia em torno de nossa problemática. Destacamos, ainda, que esse perfeccionismo está construído e associado à figura do corpo feminino.

Assim como na música, a sociedade exige uma disciplina corporal para as mulheres, disciplina que lhes foi determinada historicamente e imposta no cumprimento de seus atributos. A bailarina é um retrato perfeito de como deve ser a mulher inserida nessa cultura patriarcal: graciosa, sutil, delicada e perfeita.

Como no *Ballet*, muitas danças carregam esses traços de feminilidade, por isso, homens que fazem *Ballet* ou outra determinada dança têm sua sexualidade questionada e são comumente julgados como homossexuais, afastando assim, moralmente, os homens dessa prática corporal.

A dança, assim como os esportes e a luta, é uma das práticas corporais que mais imprime os marcadores de gênero nas aulas de Educação Física, já que ela está carregada de vários estereótipos e preconceitos. É importante, no entanto, analisarmos que esses marcadores estão, nitidamente, presentes na sociedade ocidental. Antes de entrarmos nas questões de gênero e de dança, vamos resgatar algumas de suas origens, contadas nos berços da Europa Ocidental, Indígena e Africana.

Resgatando, então, a história da dança, percebemos que ela se fez presente nas mais antigas manifestações corporais. Por meio dos registros dos

homens/mulheres das cavernas, percebemos que ela foi utilizada como forma de sobrevivência. Na Grécia, auxiliava nas lutas, na conquista do corpo perfeito e no culto aos deuses (DARIDO; RANGEL, 2008).

Na cultura indígena, as cerimônias eram marcadas pela dança, que se fazia presente nas diversas representações e rituais, como colheita, passagem para a vida adulta e de guerra. Segundo Silva (2018, p. 31) “[...] a dança indígena, nas suas devidas comunidades, é uma poderosa linguagem e sempre celebra determinado acontecimento em relação à vida e aos costumes indígenas”. Já as danças africanas foram originadas na África e contavam com a participação de todos(as), sendo consideradas fundamentais na vida dos(as) africanos(as), refletindo uma força tribal (SILVA, 2018, p. 32).

Como conteúdo das aulas de Educação Física escolar, as danças trazem um vasto repertório cultural, porém, devido a essa herança preconceituosa ocidental, alguns alunos ainda são resistentes em fazer as aulas práticas, pois acreditam que serão associados aos homens “falsos”. Segundo Andreoli (2019), por fruto dessa cultura, há uma direta interferência na inserção dos homens/meninos no universo da dança.

Dentro dessa lógica cultural, o homem que dança é visto como “afeminado”, termo pejorativo que reforça uma oposição hierárquica entre masculino e feminino e entre o homem supostamente menos viril e os modelos hegemônicos de masculinidade heterossexual (ANDREOLI, 2019, p. 06).

Para se tornarem verdadeiros homens, os seus predicados precisam ser opostos ao feminino e, para isso, eles convivem diariamente com as reafirmações de sua masculinidade, pois ela é colocada à prova em todo momento. Dessa forma, determinados tipos de dança não caberiam dentro da realidade masculina.

Vale ressaltar que não são todas as danças que fazem ou tornam o homem menos másculo, tendo por base suas características (viris, força, coragem, etc.), algumas danças são “permitidas” a eles, como, por exemplo, as danças urbanas (*street dance*, *hip-hop*, *freestyle*, dentre outras), onde nelas estão contidos

movimentos acrobáticos que demonstram toda a virilidade que aos homens é atribuída.

Nas danças de salão, podemos observar os papéis masculinos e femininos ali presentes. Essas danças a dois demonstram o papel central do homem em conduzir a sua dama, já que a mulher deve se deixar levar pelo seu parceiro, reafirmando, assim, a generificação impressa dos corpos, presente nesse tipo de ritmo.

Acreditamos que é importante trazer debates para nossas aulas, os quais reflitam como a dança, muitas vezes, remete aos papéis histórico-sociais que foram atribuídos ao gênero, e como este limita a vivência dessa rica experimentação por parte principalmente dos meninos, por puro preconceito e machismo. Zuzzi e Knijnik (2010) trazem a responsabilidade do(a) professor(a) de Educação Física nesse contexto.

Os professores e professoras de Educação Física devem estar atentos para não fortalecer algumas “heranças sexistas” contadas na história dessa disciplina, pois essa, principalmente no contexto escolar, precisa ser um espaço que propicie uma amplitude de movimentos capazes de desenvolver meninos e meninas em todos os aspectos, oferecendo uma variabilidade de oportunidades de vivências para que possa se explorar a diversidade, promovendo a inclusão (ZUZZI; KNIJNIK, 2010, p. 69).

Ao tratarmos o conteúdo da dança no contexto escolar, não podemos nos limitar aos gestos técnicos, mas temos por finalidade levar os(as) estudantes a experimentarem seu próprio corpo, debater preconceitos, suas potencialidades e possibilidades, através dos movimentos rítmicos e expressivos.

Figura 07 – Preconceito



Fonte: Tirinhas do Armandinho (2018).

Por meio da dança, podemos estimular a criatividade de coreografias, a experiência do ritmo, o conhecimento das pluralidades de manifestações culturais do Brasil e do mundo, a percepção corporal, a exploração de códigos e gestos (DARIDO; RANGEL, 2008).

Em nossas aulas, a dança se faz presente também com a organização de grupos. No primeiro dia do desenvolvimento com os(as) estudantes, colocamos no quadro quais os ritmos que conhecem, assim cada grupo escolhe o seu tema e faz a apresentação da coreografia. Os meninos são os mais resistentes, porém não os únicos, pois a religião, a timidez e a falta de intimidade com a dança acabam afastando também as meninas. Sendo assim, é preciso fazer alguns convencimentos e negociações para alcançarmos o maior número de praticantes possível.

### 3.5 AS LUTAS

Trabalhar esse conteúdo nas aulas de Educação Física é bem desafiador, pois ele é carregado de preconceitos e “achismo”. Isso ocorre porque muitas pessoas, sem qualquer embasamento, acreditam que vivenciar as lutas é estimular a violência dentro das escolas.

Em contrapartida a essa visão errônea do estímulo à violência, por meio das lutas dentro das escolas, Rodrigues et al. (2016) relata que o trabalho pedagógico com as lutas é capaz de desenvolver:

[...] disciplina, respeito, limites, redução ou controle da agressividade, educação, regras, diálogo, paciência (saber falar e ouvir, o momento certo para cada atitude), saber ganhar e perder, dominar os impulsos, valores e responsabilidade (RODRIGUES et al., 2016, p. 07).

Como citamos, alguns professores(as) são resistentes e não incluem as lutas em seu planejamento pedagógico, argumentando que, pela ausência do conhecimento das técnicas existentes, dificultaria no desenvolvimento das aulas. Em contrapartida, os PCNs trazem possibilidades de trabalhar esse conteúdo não apenas ensinando as técnicas, mas se apropriando de atividades que são comuns em nossas quadras, como cabo de guerra e quebra de braço.

As lutas são disputas em que o/s oponente/s devem ser subjugado/s, mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1997, p. 32).

Breda (2010) faz um relato muito interessante sobre o ensino do conteúdo de lutas na escola, extraindo de nós, professores(as), não somente a parte técnica que, muitas vezes, não a dominamos, mas nos leva a perceber um campo amplo da diversidade e possibilidades que a luta tem para o ensino-aprendizagem de nossos(as) estudantes. Vejamos o que o autor nos diz:

Se um professor de caratê chegar ao dojô (local de aula) com um rolo de jornal em mãos e mostrar aos alunos como se faz uma espada e ensinar a esses alguns pontos de esgrima e do kendo, com certeza não estará ensinando o caratê. Se esse mesmo professor colocar colchonetes no chão e ensiná-los a rolar e a cair, não estará ensinando caratê e, sim princípios do judô ou jiu-jítsu. Em contrapartida, esse professor estará dando a seus

alunos meios diversos de conhecer outras modalidades de luta proporcionando a essa criança o mínimo de que ela precisa para poder escolher uma prática corporal: conhecer várias (BREDA, 2010, p. 61).

Darido e Rangel (2008) mencionam as possibilidades do trabalho corporal por meio das lutas, como respiração, concentração, queda, percepção e desenvolvimento dos sentidos, além de suas origens e as manifestações. Em relação às questões de gênero e as lutas, estas estão fortemente marcadas pelo universo bruto masculino que, segundo Alvarenga e Araújo (2010):

[...] é comum que o imaginário popular se direcione a evidenciar o homem como elemento ativo e como parâmetro norteador de todas as práticas corporais. Notoriamente, ao observarmos o contexto sócio-histórico em que algumas artes marciais foram desenvolvidas, é completamente comum encontrar um modelo de sociedade patriarcal e de submissão do sexo feminino (ALVARENGA; ARAÚJO, 2010, p. 02).

Diante desse infeliz relato, novamente se faz necessário romper com esses paradigmas de masculinidade (aquele que é capaz de suportar a dor, desenvolver a força física e espiritual, envolvidas nas lutas) e feminilidade (frágil e delicada) que assombra o universo das lutas, e perceber que esses marcadores não passam de uma hierarquização imposta pela heteronormatividade sexista, que compulsoriamente faz da mulher o ser sensível, fraco e inferior.

A função da escola é incentivar a prática de lutas para todos(as), independentemente de seu gênero ou de suas habilidades. Necessário é desconstruir qualquer tipo de processo discriminatório, por meio de ações pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversificação, pratiquem a tolerância e busquem romper com a rejeição e os estigmas das artes marciais e dos esportes de combate.

Como mediação para a vivência deste conteúdo, em minhas aulas conto com a ajuda de alguns parceiros, conseguimos apresentar o jiu-jítsu, o Muay Thai, o caratê, a capoeira, conforme as imagens abaixo. Nunca abordamos a temática gênero nas aulas, mas não é um conteúdo que as meninas se opõem em fazer. É

nítido que a grande parte dos professores/mestres é composta por homens, o que podemos conferir na Imagem 04.

Imagem 04 – Vivência das lutas



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2019/2022).

## 4 METODOLOGIA

Foi intuito desta pesquisa promover intervenções pedagógicas que estimulassem a reflexão e a desnaturalização dos marcadores de gêneros na sociedade e nas práticas corporais, por meio do planejamento participativo com os(as) estudantes das turmas do 9ºA/B da Unidade Escolar “EMEF Profª. Iolanda Schineider Rangel da Silva”.

Inspiramo-nos nos princípios da Pesquisa-Ação devido à nossa pesquisa ter sido composta no processo social, com a participação dos(as) pesquisadores(as) e pesquisados(as) (estudantes) na preparação das intervenções ministradas nas aulas de Educação Física. Segundo Thiollent (2008):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

A pesquisa começou por meio de reuniões com os diversos segmentos (separadamente): pais e/ou responsáveis e servidores(as) (equipe técnica, professores(as) terceirizados(as)), aos quais apresentamos a proposta de trabalho e sua importância. A inclusão dos participantes nesta pesquisa se deu pela autorização e a vontade destes em participar do processo de investigação. Aproveitamos a reunião para recolher as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O plano de ação foi dialogado com estudantes por meio de atividades práticas e teóricas (práticas corporais diversificadas) que fugiram do “quarteto fantástico”. Por meio das observações e experimentações, buscamos romper com paradigmas impostos e naturalizados de gênero. O diagnóstico do perfil da turma foi grande peso para nossas ações futuras.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e aprovado pelo parecer CAAE 54570221.4.0000.5542. A coleta dos dados ocorreu após assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE), que garantiram aos sujeitos todos os processos éticos da pesquisa e a possibilidade de, a qualquer momento, retirarem-se desta sem prejuízos para qualquer uma das partes.

#### 4.1 FASES METODOLÓGICAS

As fases metodológicas desta pesquisa foram constituídas da seguinte forma: apresentação do projeto à escola; diagnóstico coletivo com análise dos questionários; intervenções pedagógicas coletivas; avaliação e análise dos dados da intervenção pedagógica e a construção da sequência didática. A seguir detalharemos cada fase.

Iniciamos nosso diálogo com a diretora da Unidade de Ensino e a Pedagoga responsável pelas turmas dos 9º A e 9º B, no ano de 2021. Elas imediatamente abraçaram o projeto, dizendo que discutir gênero no ambiente escolar é urgente. Dessa forma, a diretora assinou a autorização para a realização da pesquisa/intervenção na escola.

O próximo passo dado foi apresentar e aproximar o projeto à comunidade escolar, que seriam os pais, mães, servidores(as) e os(as) estudantes das referidas turmas. A apresentação do projeto aos pais e às mães aconteceu no início do ano letivo, por meio da reunião pedagógica que a escola realiza com as famílias de todas as turmas. Solicitei à diretora e à pedagoga um momento de fala na reunião, no que fui prontamente atendida. Fui bem recebida por grande parte dos pais e das mães, que acolheram o projeto. Diferentemente da minha expectativa inicial em relação à discussão dessa temática na escola, os pais e as mães chegaram a mencionar a importância dessa discussão na escola, principalmente para as meninas que, muitas vezes, chegam em casa reclamando que *só os meninos jogam bola*.

Houve um questionamento por parte de uma mãe após a reunião, com relação à nomenclatura gênero que apareceu no TCLE, explicamos que esse termo serve justamente para estudarmos papéis sociais e o que se construiu culturalmente para os sexos feminino e masculino, porém nada que impedisse a participação dela e de seu filho. Todos(as) ali presentes assinaram os documentos de autorização. Estiveram presentes na reunião 13 responsáveis, somando as duas turmas. A imagem abaixo representa a participação total de pais e mães dos responsáveis pelas turmas do 8º A, 8º B, 9º A e 9º B na reunião.

Imagem 05 — Reunião dos pais e das mães dos(as) estudantes das turmas do 9º A e 9º B



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora.

Aos pais e às mães que não estiveram presentes na referida reunião, enviei o TCLE por meio dos(as) estudantes para que assinassem e devolvessem para nós. Disponibilizei ainda meu número de telefone para que, caso ocorresse alguma dúvida, pudessem entrar em contato.

A apresentação do projeto aos(às) servidores(as) aconteceu na reunião geral feita pela diretora, por meio do serviço de comunicação via *Google Meet*, no dia 03 de fevereiro. Uma professora pediu para ter cuidado ao utilizar a terminologia gênero, pois, em sua opinião, poderia causar algum desconforto nas famílias. Mas, no geral, o projeto foi acolhido pelos(as) servidores(as) presentes.

Já a apresentação do projeto aos(às) estudantes aconteceu no primeiro dia de aula, no qual apresentei meu plano de ensino para os(as) discentes. Em relação à acolhida por parte deles(as), houve questionamentos, principalmente por parte dos meninos, perguntando se o futebol seria contemplado como conteúdo das aulas. Importante mencionar que o projeto começou apenas posteriormente às devidas assinaturas dos TCLE pelos(as) pais, mães e servidores(as) e o TALE dos(as) estudantes.

O diagnóstico coletivo com análise dos questionários envolveu as turmas dos 9º anos, os seus(as) pais/mães e os(as) servidores(as)<sup>22</sup>. Aplicamos a todos(as) um questionário específico para cada segmento (apêndice C), com o objetivo de identificar a participação e a interpretação dessas pessoas frente à presença de gênero na sociedade e nas aulas de Educação Física. Esse questionário foi de grande importância nas intervenções pedagógicas.

O questionário dos(as) estudantes foi aplicado pelo próprio pesquisador, na aula de Educação Física. Já aos servidores, foi entregue em mãos, e cada um(a) escolheu o horário apropriado para respondê-lo. Por fim, o questionário dos(as) pais/mães foi enviado pelos(as) estudantes, com um tempo determinado para sua devolutiva.

A produção de dados dos questionários teve por objetivo identificar e analisar como esses(as) agentes pensam sobre a participação dos gêneros nas aulas de Educação Física e como está organizada, ou não, sua participação nas práticas corporais dentro e fora do contexto escolar. A partir desses dados, demos início às nossas intervenções pedagógicas.

---

<sup>22</sup> Servidores(as): professores que atendam às turmas dos 9º anos, equipe técnica da escola (diretora, pedagoga, coordenação e secretaria escolar), professores(as) da Educação Especial e profissionais terceirizados).

Após as análises desses questionários realizamos um encontro com os(as) estudantes no auditório onde apresentamos os dados coletados no questionário e as charges contidas nesta pesquisa como forma de compreender o que pensam nossos atores e atrizes. As intervenções pedagógicas coletivas foram iniciadas por meio do planejamento participativo com os(as) estudantes e, posteriormente, com experiências práticas e teóricas relacionadas às práticas corporais e ao tema gênero. Em nossas aulas de Educação Física, realizamos debates por meios de textos, plenários (júri), vídeos, pesquisas, reflexões, aulas práticas/teóricas e convidados específicos da comunidade de determinado conteúdo, a fim de desnaturalizar a participação dos gêneros nas práticas corporais.

Por meio da avaliação e análise dos dados da intervenção pedagógica, buscamos detalhar, na parte específica desta pesquisa, os dados e resultados encontrados, os quais foram coletadas por meio das observações, imagens, vídeos, fotografias, confecção de cartazes, debates (roda de conversa e simulação de júri), relatórios e avaliações dos(as) estudantes que produziram para nossas bases de dados.

Por fim, elaboramos uma sequência didática, a partir das intervenções pedagógicas, como produto final do Mestrado, com o objetivo de auxiliar na construção das reflexões sobre a temática gênero não somente para a Comunidade Escolar da Unidade pesquisada, mas igualmente para os(as) colegas de profissão que queiram um material sequencial e organizado metodologicamente como este, que foi desenvolvido mediante nossas experiências, as quais, buscamos por uma aprendizagem ativa.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA EMEF “PROF<sup>a</sup>. IOLANDA SCHINEIDER RANGEL DA SILVA”

Escola da Rede Municipal da Serra “Prof<sup>a</sup>. Iolanda Schineider Rangel da Silva” localiza-se na zona urbana do bairro Porto Canoa, no Município da Serra – ES.

A Unidade de Ensino atende ao público em dois turnos, sendo matutino e vespertino, com um total de 954 alunos. Possui um total de 60 docentes

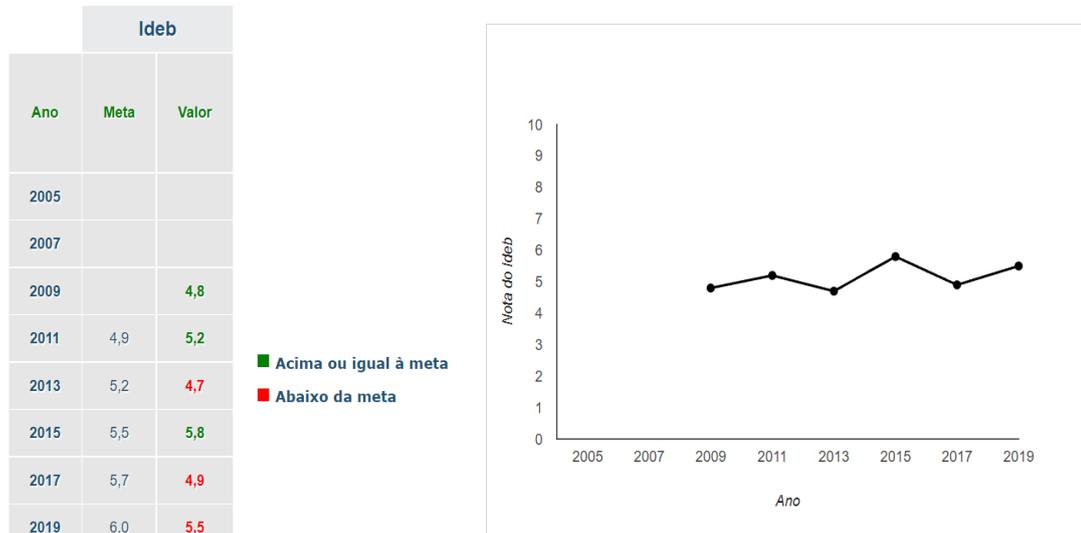
regentes/área, 04 docentes com formação continuada em Educação Especial e 04 pedagogas (duas em cada turno). A modalidade ofertada é de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental, contemplados nos dois turnos, totalizando 32 salas. A escola possui ainda 04 funcionários(as) nos serviços de secretaria escolar, 09 estagiários acadêmicos, 07 auxiliares de serviços gerais, 03 merendeiras e 01 porteiro, sendo esses três últimos grupos do serviço terceirizado.

Os(as) estudantes são residentes de vários bairros, pois, por ser considerada uma escola de boa referência, a procura acaba sendo grande pelos moradores de bairros adjacentes. Uma média de 60% deles chega à escola de transporte (seja van, ônibus, bicicleta ou carro próprio). A reprovação escolar no ano de 2021 ocorreu apenas pelo não comparecimento à Unidade de Ensino, por conta da necessidade de mudança da avaliação devido à situação de Pandemia.

A escola possui um prédio principal com 02 andares e 01 anexo (com 04 salas), contando com uma estrutura satisfatória, possuindo: sala de apoio aos estudantes especiais (sala de recursos multifuncionais com atendimento no contraturno), laboratório de ciências, sala de arte, sala de planejamento, sala dos professores, sala de informática (sem uso, devido à falta de funcionários/estagiários da Prefeitura), amplo auditório com equipamento multimídia (internet), biblioteca, quadra poliesportiva coberta e parque infantil. Por ser uma escola polo da Educação Especial, a escola tem uma boa adaptabilidade e acessibilidade para esse público específico. No horário de recreio, os alunos ficam, geralmente, no refeitório ou no pátio externo da escola.

No ano de 2021, a escola ficou acima da meta estabelecida pelo IDEB para séries iniciais com Nota Média Padronizada de 6,04. Já nos anos finais o número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. Nos anos anteriores, como 2019, o fundamental II não alcançou a meta, obtendo apenas um percentual de 5,5, conforme podemos verificar na Figura 08.

Figura 08 – IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP/IDEB (2019).

Para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas, contamos com um bom espaço para promovê-las. Disponho de uma quadra poliesportiva coberta e de um número regular de materiais esportivos como: bolas diversas, colchonetes, tatames, cordas, rádio e outros. Somado a esse fato, os(as) estudantes têm fácil acesso aos banheiros e bebedouros durante as aulas dentro da própria quadra. Utilizo, ainda, o laboratório de ciências, o auditório, a biblioteca e o *hall* de entrada para o desenvolvimento das outras atividades adaptadas a estes espaços. Na imagem abaixo, aulas acontecendo no refeitório e *hall* de entrada.

Imagem 06 – Projeto Xadrez 5º ano



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2019).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o documento está desatualizado, houve apenas um início de um diálogo para a atualização em 2019. Nos anos de 2020, 2021 e 2022 ocorreram breves discussões, mas sem qualquer aprofundamento, estudo ou pesquisa, e uma das alegações que deixaram esse documento ainda sem atualização, foi pela situação pandêmica que ocorreu nestes anos. Há uma previsão para revisão e atualização no ano de 2023.

A localização geográfica da escola é de fácil acesso por qualquer meio de transporte, já que ela fica no centro de outros bairros, como Nova Carapina, Eldorado, Serra Dourada, Mata da Serra e Tubarão. Fica a 3 km da BR 101 e a 8 km da Praia de Jacaraípe. Como podemos observar na figura, outras escolas municipais e estaduais também se fazem presentes próximas da referida comunidade escolar como a Escola da Rede Municipal da Serra Ministro Petrônio Portela, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Maringá, a Escola Estadual de Ensino Médio Hilda Miranda do Nascimento e outras. Mesmo com várias escolas no entorno, a procura

por matrícula na escola “Prof<sup>a</sup>. Iolanda Schineider Rangel da Silva” é alta durante todo o ano.

Figura 09 – Localização geográfica da Escola



Fonte: Google Maps (2022).

## **5 QUESTÕES DE GÊNERO, PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: A VISÃO DAS ATRIZES E ATORES ESCOLARES**

O objetivo deste capítulo é apresentar as devolutivas e nossas análises dos questionários<sup>23</sup> respondidos pelos(as) pais e mães dos(as) estudantes, pelos(as)<sup>24</sup> servidores(as) e pelos(as) próprios(as) estudantes das turmas dos 9º anos A e B da EMEF “Professora Iolanda Schineider Rangel da Silva”. Nosso intuito foi o de identificar e analisar como esses(as) agentes pensam a participação dos(as) estudantes, em especial em relação aos seus gêneros, nas aulas de Educação Física.

Optamos por apresentar os dados usando os gráficos e quadros, visando uma melhor compreensão das respostas dos(as) sujeitos(as). Ressaltamos que os questionários foram enviados aos pais e às mães por meio dos(as) estudantes, sendo respondidos fora do ambiente escolar, no prazo de uma semana. Consideramos satisfatório o retorno recebido, pois, dos 70 questionários enviados, alcançamos 52 devolutivas, correspondendo a um total de 74,42% de respostas.

O questionário dos(as) estudantes foi aplicado presencialmente na escola, durante a aula de Educação Física, sendo que, dos(as) 70 estudantes regularmente matriculados(as), alcançamos o retorno de 65 estudantes, ou seja, apenas os(as) estudantes que faltaram no dia não responderam aos questionários. Dessa forma, tivemos um êxito de 92,85% de retorno.

Já o questionário — o qual foi direcionado à equipe técnica (diretora, pedagoga, coordenadora, secretária e auxiliar de secretaria), aos(às) professores(as) que atendem os(as) estudantes dos 9º anos e demais funcionários terceirizados — foi aplicado na escola; porém, cada qual no horário que considerou

---

<sup>23</sup> O questionário com características de semiaberto teve perguntas fechadas e abertas. Conforme Gil (1999, p.128), o questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

<sup>24</sup> Servidores: equipe técnica, professores(as) e funcionários terceirizados.

mais favorável. Os(as) professores(as), por exemplo, utilizaram o seu horário de planejamento para respondê-lo. Dos(as) 11 professores(as), incluindo professores(as) da educação especial que atendem as turmas, 08 responderam ao questionário, alcançando 72,72% dos(as) participantes potenciais. Toda a equipe técnica respondeu, totalizando, assim, 100% (5) dos(as) potenciais participantes da pesquisa.

Dos(as) terceirizados(as), dos(as) 11 funcionários(as), retornaram apenas 03 questionários. Apesar do baixo retorno, sendo esse um percentual de 27,27%, obtivemos respostas que nos ajudaram a obter uma análise mais geral das pessoas que compõem a escola. Assim, ao todo, temos 133 questionários respondidos, os quais nortearão nossos percursos metodológicos e serão importantes para as intervenções pedagógicas.

A seguir, apresentaremos as análises referentes aos pais, às mães e aos(as) servidores(as) — incluindo, nessa categoria, professores(as), equipe técnica e os(as) terceirizados(as) —, para, após, apresentarmos os dados referentes aos(as) estudantes.

## 5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS, MÃES, SERVIDORES(AS) E ESTUDANTES

### 5.1.1 Perfil dos(as) participantes da pesquisa, entre pais, mães e servidores(as)

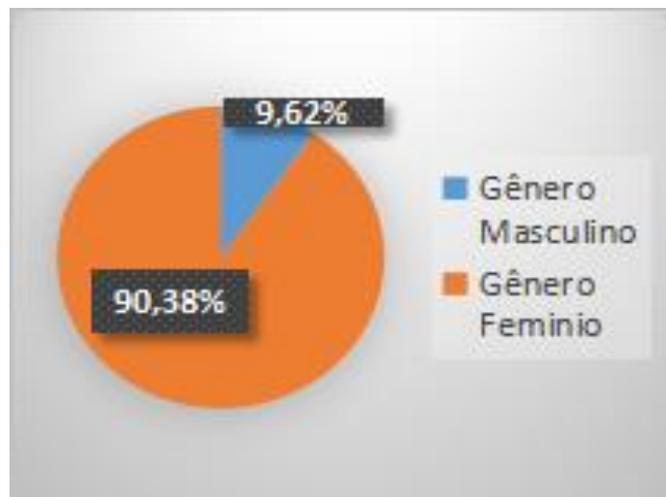
Do total de participantes da pesquisa, entre pais, mães e servidores(as) que responderam ao questionário, temos que: 10% estão na faixa etária até 35 anos; 70% estão na faixa etária de 36 até 45 anos; e 20% estão na faixa etária acima de 46 anos. Em relação aos gêneros envolvidos nesta pesquisa, entre os(as) pais, mães e os(as) servidores(as), verificamos a predominância do gênero feminino, correspondendo a uma porcentagem de 89,70%; sendo que 47 são mães, e 14 são servidoras (equipe técnica, professoras e terceirizadas), totalizando 61 mulheres cis.

O gênero masculino corresponde ao total de 07 homens cis (10,30%), sendo 05 pais e 02 professores.

O fato de a maioria ser mulher já é um dado bem tratado por pesquisas que indicam um corte de gênero sobre a categoria “cuidado”, pois a ela (mulher) foi designada, por meio das práticas sociais, a responsabilidade doméstica, ficando, dessa maneira, como algo “inato” e feminizando o zelo com filhos(as), marido, pais/mães idosos (MARCONDES, 2013). Então, é preciso destacar que, no geral, o pensamento que mais vai sobressair nesses dados é o das mulheres, sejam mães, professoras e terceirizadas, considerando que as mulheres estão muito mais afetadas socioculturalmente a essa obrigação de cuidado que os homens.

Essa afirmação está presente em nossa pesquisa, na qual, dos 52 questionários respondidos pelos(as) pais/mães, 90,38% são mulheres, e apenas 9,62% foram respondidos por homens. Dessa forma, temos o seguinte gráfico.

Gráfico 01 – Distribuição dos(as) respondentes pais e mães por gênero



Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Entre os(as) servidores(as) da escola, obtivemos um retorno de 16 questionários; sendo 87,50% do gênero feminino e 12,50% do gênero masculino. Separando esse grupo por cargo exercido dentro da escola e gênero, temos que: 06 respostas são dos(as) professores(as) (04 do gênero feminino e 02 do gênero

masculino), 05 respostas vieram da equipe técnica, a qual é composta exclusivamente pelo gênero feminino (a diretora, a pedagoga, a coordenadora, a secretária escolar e a auxiliar de secretaria). As outras respostas foram: 02 respostas de professoras especialistas da Educação Especial e 03 das terceirizadas (02 assistentes de serviços gerais e 01 merendeira), também compostas pelo gênero feminino.

### **5.1.2 A prática de atividades físicas/práticas corporais fora do horário de trabalho (no lazer), por pais, mães e servidores(as)**

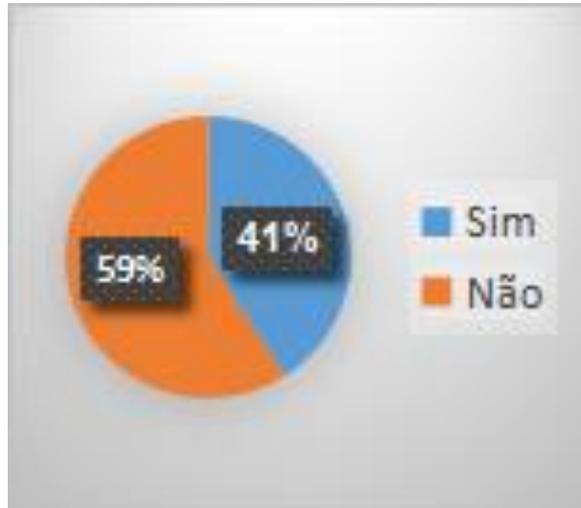
Na primeira questão, perguntamos se “os(as) pais/mães” praticam alguma atividade física fora do horário de trabalho (no lazer). Dos 52 questionários respondidos, temos que 48,08% dos pais e mães responderam que fazem atividades físicas; sendo 03 pessoas do gênero masculino e 22 pessoas do gênero feminino. Interessante destacar que, dessas pessoas, 01 mulher realiza *jiu-jitsu* e *kickboxer*, que são atividades que normalmente não são realizadas com muita frequência por mulheres.

Entre os(as) servidores(as), 05 pessoas responderam praticar atividade física<sup>25</sup>, correspondendo a: 02 professores, 01 professora, 01 professora da Educação Especial e 01 auxiliar de secretaria. Ao compararmos os dados por gênero, constatamos que, entre o gênero feminino (mães e servidoras), a maioria não pratica atividade física (59%) no tempo de lazer/livre, conforme apresentamos no Gráfico 02.

---

<sup>25</sup> Atividades praticadas fora do horário de trabalho e/ou lazer.

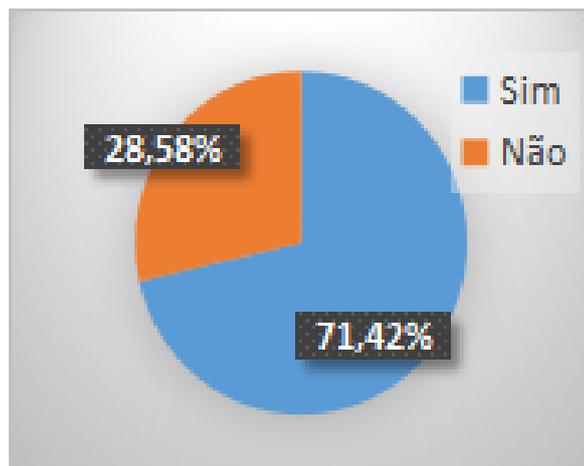
Gráfico 02 – Distribuição das respondentes do gênero feminino (mães e servidoras) que praticam e não praticam atividade física



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Da mesma forma, ao somarmos os dados do gênero masculino (pais e servidores), verificamos que a maioria pratica atividade física (71,42%), como podemos observar no Gráfico 03.

Gráfico 03 – Distribuição dos respondentes do gênero masculino (pais e servidores) que praticam e não praticam atividade física



Fonte: dados coletados e produzidos pela autora.

Os dados obtidos em nossa pesquisa coadunam com dados apresentados pelas pesquisas nacionais. Dados levantados pelo PNUD (2017) mostram que o

gênero masculino<sup>26</sup> tem um índice de prática de atividade física superior em 28,4% em relação ao gênero feminino. Essa é uma observação importante que o PNUD (2017, p. 100) menciona. Já o que mudaria a realidade desses índices seria em relação ao critério de inclusão<sup>27</sup> dos praticantes nas atividades físicas, pois existem algumas dificuldades de classificação quanto à frequência nas atividades, o que poderia aumentar a diferença entre os gêneros de 28% para 47,2%. Conforme o PNUD (2017):

As pesquisas nesse campo utilizam diferentes parâmetros para classificar uma pessoa como praticante ou não praticante de AFEs<sup>28</sup>, vinculados à frequência de prática (uma vez por mês, uma vez por semana, duas vezes por semana), período de referência (considerando-se a última semana, os últimos 30 dias, os últimos três meses, o último ano) e a quantidade de tempo dedicado à atividade (20 minutos, 40 minutos, uma hora) (PNUD, 2017, p. 94).

Faz-se necessário ponderarmos o porquê dessa diferença na participação entre os gêneros nas atividades físicas. Primeiro, é indispensável levarmos em consideração alguns fatos históricos e atuais construídos em torno dessa diferença, tais como: mercado de trabalho/renda, falta de estímulo na infância para as meninas, papel social da mulher no cuidado da casa e dos(as) filhos(as), entrada tardia das mulheres nos esportes e preconceitos, o que influencia a participação delas nas práticas de atividades físicas. Em relação ao trabalho doméstico, sabemos que esse tipo de tarefa é socioculturalmente designada à mulher e que, por tal, esta cumpre, não raramente, uma dupla ou tripla jornada de trabalho. Ou seja, com o cuidado do(a) outro(a), não lhe resta tempo para as atividades de cuidado de si.

[...] a desigualdade de gênero é persistente nos mais variados estratos. A conhecida atribuição desigual das tarefas domésticas, consolidada entre as mulheres adultas na forma da dupla jornada de trabalho, bem como uma

---

<sup>26</sup> Estamos levando em conta apenas os marcadores por gênero.

<sup>27</sup> Importante mencionar que o próprio PNUD relata dificuldades de definir critérios de quem pratica e não pratica atividades físicas.

<sup>28</sup> Atividades físicas e esportivas.

tradição perversa que coloca em segundo plano o direito desse grupo social de usufruir das mesmas oportunidades de praticar AFEs que a contraparte, ajuda a compreender a origem social dessa diferença (PNUD, 2017, p.127).

Somando as questões, como cuidado do lar e o mercado de trabalho, percebemos que elas fazem aumentar ainda mais a jornada de trabalho para as mulheres, o que resulta em menor tempo livre para dedicação das atividades físicas. Vejamos, por exemplo, os “atletas dos finais de semana” (aqueles que não praticam exercícios físicos de forma sistematizada, mas sim por lazer e diversão). É visível que, em espaços públicos (como praças, praias e campos), a participação do gênero masculino é maior do que a do feminino. Sousa e Altmann (1999) reforçam essa questão, quando afirmam que:

Se frequentarmos quadras esportivas em algum parque num final de semana, provavelmente encontraremos um número significativamente maior de homens do que de mulheres jogando. Também nas escolas as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 59).

Dessa maneira, de forma sistemática, ou seja, por diversão/tempo livre, as mulheres praticam menos atividades físicas do que os homens, os quais são motivados por questões culturais, históricas, sociais e econômicas. Diante dessa realidade, torna-se de extrema importância tratarmos das questões de gênero na escola em relação às práticas corporais, problematizando-as e refletindo a necessidade da construção de uma sociedade menos desigual e mais paritária na divisão social e sexual do trabalho e, por consequência, no tempo para o cuidado de si.

Analisaremos, agora, pontos importantes dos(as) participantes (pais, mães e servidores(as)) que responderam praticar atividade física, tais como, com qual gênero faz essas atividades e quais as atividades de preferência. Começaremos com a seguinte questão: entre as participantes da pesquisa que realizam atividades físicas, foi perguntado com quem mais praticam essa atividade. Vimos que, das 25 pessoas do gênero feminino (mães e servidoras) que praticam atividades físicas,

mais da metade (52%) realizam atividades com gêneros diversos; 24% realizam apenas com pessoas do mesmo gênero; 16% sozinhas; 4% apenas com homens e 4% apenas com membros da família.

Esse dado é interessante, pois certamente isso poderá se refletir na forma como essas pessoas pensam as possibilidades de práticas corporais na escola em relação à questão de gênero. Realizar atividade com gêneros diversos, por exemplo, informa-nos, a princípio, que essa pessoa não se sente constrangida em realizar atividades mistas, com outros gêneros.

Destacamos que, dentre as atividades mais citadas por elas (mães e servidoras) prevaleceram a caminhada e a musculação, atividades estas que, normalmente, são realizadas sem qualquer divisão por gênero. Interessante mencionarmos que a atividade caminhada também aparece nos dados nacionais do PNUD (2017) como atividade física mais praticada no Brasil pelo gênero feminino, com um percentual de 52,50%, seguida das atividades *fitness/academia*, com um percentual de 18,20%.

Um dos motivos que podemos pontuar para essa preferência, tanto nos dados de nossa pesquisa quanto no PNUD (2017), é seu baixo custo, incentivo que médicos fazem em relação a essa atividade. Também precisamos analisar que, historicamente, esse exercício foi considerado apropriado para mulheres, conforme menciona Sales-Costa et al. (2003):

Os relatos de médicos ingleses defendiam a prescrição de caminhadas para as mulheres por serem consideradas formas 'naturais' de exercícios, principalmente por serem realizadas em ambientes abertos, propiciando uma melhora na capacidade respiratória, como também benefícios relacionados à saúde reprodutiva (SALES-COSTA et al., 2003, p. 331).

Esse discurso de práticas corporais naturais e apropriadas para as mulheres sempre as acompanhou. Analisemos, por exemplo, os períodos higienistas-eugenistas (1917 a 1940); neles existiam muitas declarações que direcionavam os exercícios físicos adequados para a prática do gênero feminino. Essas determinações, explicitamente, deixam-nos claro que a preocupação não era, propriamente, com o bem-estar delas, mas sim que, ao praticarem as atividades

próprias para o seu corpo (considera-se moral e biológico), elas seriam capazes de promoverem descendentes fortes e saudáveis, já que, biologicamente/naturalmente, elas eram consideradas frágeis (PACHECO, 1998).

A segunda atividade de preferência entre elas, em nossa amostra, foi a de musculação, a qual, no PNUD (2017, p. 113), aparece como a terceira atividade mais praticada entre as mulheres. A esse fato, Sales-Costa et al. (2003) destaca uma possível mudança de representatividade:

[...] as mulheres buscam o delineamento de seu corpo pela produção de músculos, enaltecendo uma silhueta juvenil e unissex, o que demonstra uma mudança nas representações do corpo em nossa sociedade (SALES-COSTA et al., 2003, p. 331).

Podendo essa “nova” opção ser fruto das influências midiáticas que veiculam uma busca por um corpo perfeito; busca esta alimentada por produtos e serviços do mercado da “boa forma”.

Quanto ao gênero masculino, os 05 homens (71,42%) responderam que praticam atividades físicas somente com o mesmo gênero, prevalecendo a corrida como atividade principal de 04 deles, seguida do surfe. Aqui nos causa certa surpresa pelo fato de o futebol não ter sido mencionado em nossa amostra entre os pais e professores, já que esse esporte é, historicamente e socialmente, o mais difundido entre o gênero masculino, começando desde o nascimento.

Entre as pessoas que disseram não praticar atividade física, temos os pais e as mães, com um percentual de 51,92%. Desse grupo, temos que: 02 pessoas são do gênero masculino, e 25 são do gênero feminino. Os(as) servidores(as) correspondem a um total de 78,58% das respostas, sendo todas do gênero feminino (professoras, diretora, pedagoga, coordenadora, secretária escolar, assistentes de serviços gerais e a merendeira, no total de 11 mulheres).

O PNUD (2017, p. 123) nos apresenta alguns motivos para essa não adesão às práticas corporais, sendo desde motivos internos, por exemplo, não gostarem, até os motivos externos, como a falta de instalação esportiva acessível ou falta de verba. Dessa forma, as razões pelas quais as pessoas optam por não fazerem atividades físicas não podem ser tratadas de forma simplista, pois as iniquidades no

acesso às práticas corporais são importantes fatores e não devem ser desconsideradas, ainda mais perante uma sociedade injusta e desigual social e economicamente. Segundo o PNUD (2017):

Características como ser jovem, homem, branco, de alto nível socioeconômico e alto grau de instrução estão frequentemente vinculadas a um nível mais alto de prática das AFEs, ao passo que características como ser idoso, mulher, negro, de baixo nível socioeconômico ou baixo grau de instrução estão frequentemente vinculadas a um nível mais baixo de prática de AFEs (PNUD, 2017, p. 20).

Dessa forma, não podemos culpabilizar o indivíduo como sendo o único responsável por não praticar atividade física. É preciso que o acesso às práticas seja facilitado de forma efetiva, com políticas públicas nas mais variadas esferas sociais e incentivo à prática de atividades logo na infância e para todos os gêneros.

### **5.1.3 Aulas mistas: caminho de possibilidades para discussões de gênero**

Perguntamos aos pais, mães e servidores(as) como eram compostas as aulas de Educação Física em seus períodos escolares e, ao organizarmos as respostas<sup>29</sup>, conforme o quadro 01, verificamos que 70,58% dos pesquisados disseram que suas aulas de Educação Física aconteceram de forma mista (não separação de gênero nas aulas).

---

<sup>29</sup> Nessa questão, era possível optar por apenas uma alternativa.

Quadro 01 – Como eram compostas suas aulas de Educação Física (pais, mães e servidores(as))

| Participantes  | Tiveram aulas mistas | Tiveram aulas somente com o mesmo sexo | Não tiveram aula de Educação Física (faixa etária entre 46 a 62 anos) | Total     |
|--|----------------------|--|---|-----------|
| Pais /responsáveis - gênero masculino                    | 2                    | 2                                      | 1   | 5         |
| Mães/responsáveis - gênero feminino                      | 34                   | 10                                     | 3   | 47        |
| Servidoras (professoras, equipe técnica e terceirizadas) | 12                   | 2                                      | –   | 14        |
| Servidores (professores)                                 | –                    | 2                                      | –   | 2         |
| <b>TOTAL DAS RESPOSTAS</b>                               |                      |  |   | <b>68</b> |

Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Tendo por base a faixa etária dos pesquisados(as), essa porcentagem poderia ser mais significativa, já que o acesso às aulas de Educação Física, de forma obrigatória e “igualitária”, surgiu a partir da década de 80. Nessa década, passam a interpelar os objetivos e finalidade da disciplina, baseados nas novas abordagens filosóficas e sociológicas da Educação Física, passando, assim, a questionar e refletir as possibilidades e necessidades das inserções de aulas mistas no contexto escolar (LORO; PIMENTEL, 2016). Mas é sabido que as mudanças propostas para a Educação Física vieram acompanhadas de desafios e resistências (LORO; PIMENTEL, 2016), visto que, pesquisando a própria história da disciplina no contexto escolar, identificamos que, desde a reforma Couto Ferraz (1851) até a esportivização (década de 70), ela era concebida pela separação dos sexos.

Vejam os que nos diz o Decreto nº 69.450<sup>30</sup>, de 01 de novembro de 1971, em seu artigo 5º:

#### TÍTULO IV - Da Organização e Funcionamento

##### CAPÍTULO I - Padrões de Referência

Art. 5º Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

IV - Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior (BRASIL, 1971).

Após as necessárias mudanças ocorridas na Educação Física, acreditamos na potencialidade das aulas mistas no contexto escolar, mas, logicamente, que elas não podem servir apenas para colocar os gêneros em um mesmo espaço. É preciso transformá-las (as aulas) em um lugar de acesso democrático para as práticas corporais. Isso porque, dizer que a aula de Educação Física é ensinada de forma mista não garante a participação igualitária dos gêneros nela, principalmente as meninas. Em relação a essa questão, Auad (2004) usa o termo “mistura” de gênero e mostra outra perspectiva para as aulas.

A ‘mistura’ de meninas e meninos no ambiente escolar não equivaleria, desta forma, ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser pensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo

---

<sup>30</sup> BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/11/1971, Página 8826 (Publicação Original). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.

cotidianamente. Sendo assim, conclui-se que pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito. Essa coexistência não será sinônimo de término de desigualdades se não for considerado o contexto social de separação em vigor, e ainda largamente dominante, no tocante aos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2004, p. 04).

Por conseguinte, a autora ressalta a importância da coeducação e reforça a ideia de aulas não simplesmente misturadas/juntas, mas uma educação para a valorização das práticas democráticas, as quais precisam ser vivenciadas nas aulas de Educação Física. Para isso, é necessário que professores(as) direcionem suas intervenções pedagógicas, didáticas e metodológicas baseadas nessa perspectiva de igualdade de oportunidades entre os gêneros.

De posse das informações de como foram compostas as aulas dos pais, das mães e dos(as) servidores(as), precisávamos saber também, na opinião desses grupos, se as aulas de Educação Física de seus filhos e filhas e demais estudantes deveriam ser separadas por gênero. Dessa maneira, colocamos algumas opções para justificar a sua opinião e, diante disto, obtivemos os seguintes números: 63 pessoas (92,65%) dos(as) respondentes disseram que as aulas não devem ser separadas por gênero, e as suas justificativas estão descritas conforme o quadro abaixo.

Quadro 02 – Distribuição das porcentagens das justificativas de pais, mães e servidores(as) que acreditam que as aulas de Educação Física devam acontecer de forma mista

| <b>JUSTIFICATIVA<sup>31</sup> PARA AS AULAS SEREM MISTAS</b>                 | <b>RESPONDENTES (pais, mães e servidores(as))</b> |
|--|---|
| É importante aprender a lidar com as diferenças                              | 45,65%  |
| A Educação Física não busca comparar o desempenho entre meninos e meninas    | 43,47%  |
| As diferenças físicas não impedem a participação ativa das meninas nas aulas | 10,88%  |

<sup>31</sup> Opções estavam presentes no questionário.

|   |   |
|---|---|
| Outra justificativa   | - |
| Total de respondentes na tabela: 63 pessoas (92,65%) dos pais, mães e servidores(as). |   |

Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Diante desses números e analisando que 29,41% (conforme o quadro 01) das pessoas (mães, pais e servidores(as)) disseram que suas aulas não foram mistas e/ou não tiveram aulas de Educação Física, percebemos um avanço nos que acreditam que não se deve separar os meninos das meninas nas aulas, pois alcançamos um número expressivo desses grupos, os quais acreditam que as aulas mistas são melhores. Em razão disso, é importante ressaltarmos esse avanço e percebermos o quão positivo é esse movimento em direção à coeducação e às aulas mistas. Acreditamos ainda que esses dados são frutos das lutas e movimentos sociais<sup>32</sup> que geram, e ainda precisam gerar, deslocamentos positivos e significativos. Pensando nisso, essa é uma possibilidade para potencializarmos discussões sobre as temáticas que envolvem os gêneros.

Ainda contamos, entretanto, com uma parcela em nossa pesquisa que acredita que as aulas de Educação Física de seus/suas filhos(as) deveriam ser separadas por gênero; sendo esse um total de 05 pessoas (7,35% — referentes aos pais, mães e servidores(as)). O quadro a seguir traz as justificativas e os gêneros dos que acreditam que as aulas deveriam ser separadas por gênero.

Quadro 03 – Distribuição das justificativas e gênero dos pais e mães que acreditam que as aulas de Educação Física devem ser separadas por gênero

(continua)

| <b>JUSTIFICATIVA<sup>33</sup> PARA AS AULAS SEREM SEPARADAS POR GÊNERO</b> | <b>GÊNERO DOS RESPONDENTES (pais e mães<sup>34</sup>)</b> |
|--|---|
|--|---|

<sup>32</sup> Desses movimentos, podemos citar: feministas (a partir do século XIX), movimentos LGBTQIA+, as filósofas como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Ângela Davis e todas as mulheres anônimas que acreditam e lutam pelos seus espaços e direitos.

<sup>33</sup> Opções estavam presentes no questionário.

<sup>34</sup> Estão somente os dados dos respondentes pais e mães, pois todos os(as) servidores(as) responderam que as aulas de Educação Física devem ser mistas, sendo assim, temos que 7,35%

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| As meninas são mais frágeis fisicamente comparadas aos meninos | 03 - Pessoas do gênero feminino |
|  | 01 - Pessoa do gênero masculino |

(continuação)

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| Falta de habilidade das meninas  | 01 - Pessoa do gênero masculino |
| Outra justificativa  | -                               |
| Total de respondentes: 05 pessoas (7,35%) dos pais, mães e servidores(as). |                                 |

Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

As justificativas acima, como a fragilidade e a falta de habilidade, “perseguem” historicamente o gênero feminino dentro e fora das aulas de Educação Física. No que tange à fragilidade feminina, esta perpassa a questão física, pois se torna, principalmente, permeada pelas forças simbólicas de dominação patriarcal que foram se construindo socialmente, com o intuito de domesticar, oprimir e desvalorizar a mulher. Segundo as autoras Balestero e Gomes (2015), esse conceito existe desde os nossos primórdios.

O ser masculino, desde os primórdios, exerceu sua suposta superioridade e dominação sobre o sexo dito frágil, criando assim uma sociedade de face patriarcal e machista, onde as mulheres foram moldadas para assumir o papel fundamental de mães, reprodutoras, zelosas do lar, subordinadas à ideologia formulada por eles (BALESTERO; GOMES, 2015, p. 46).

Percebemos que o mito da fragilidade avança por gerações e encontra-se presente na sociedade, causando efeitos psicológicos e sociais, delimitando a presença das mulheres em determinados espaços e estigmatizando a doçura e a delicadeza como características peculiares femininas. Sousa e Altmann (1999, p. 57) atestam essa questão e complementam:

---

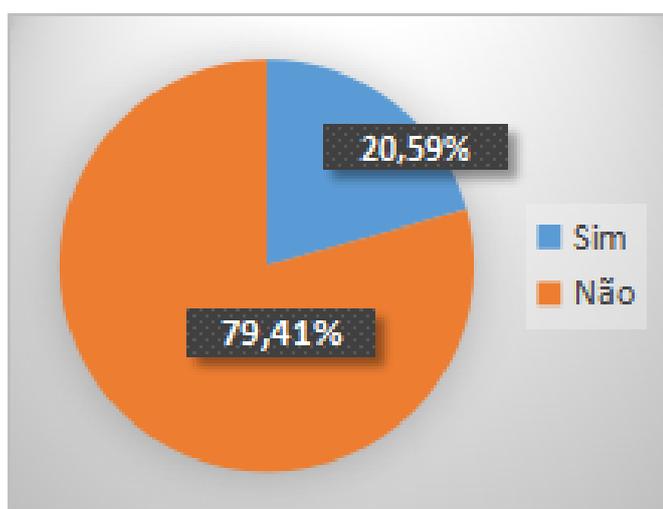
dos pesquisados, entre pais, mães e servidores(as), acreditam que as aulas deveriam ser separadas por gênero.

[...] buscou manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57).

Quanto à falta de habilidade das mulheres nas aulas de Educação Física, é necessário refletirmos, de fato, quais são os objetivos dessa disciplina dentro do ambiente escolar, pois o processo ensino-aprendizagem em Educação Física não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas. Isso porque esse processo deve servir também para capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social, culturalmente significativa e adequada, principalmente no trato do ensino de gênero em interação conjunta em nossas aulas.

Perguntamos, na opinião dos pais, mães e dos(as) servidores(as), se acreditam que existam atividades físicas/recreativas próprias para cada gênero e, conforme a devolutiva desses(as) respondentes, temos o Gráfico 04 abaixo, que representa as seguintes concepções.

Gráfico 04 – Distribuição dos(as) respondentes – pais, mães e servidores(as) – por crença na existência de atividade física por gêneros



Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Importante mencionar que, entre os(as) servidores(as), todos(as) responderam que não existem atividades esportivas/recreativas para cada gênero. Dentre os pais e as mães que acreditam na existência de atividades esportivas/recreativas para cada gênero, somaram 14 pessoas (26,93%); sendo (14,28%) 02 do gênero masculino e 12 (85,75%) do gênero feminino. Como justificativa, algumas respostas chamam a nossa atenção.

*Os meninos são fortes, podem machucar* (Fonte: questionário da mãe 29).

*Algumas meninas não têm estrutura física para realizar* (Fonte: questionário da mãe 25).

*Futebol é para os homens e dança para as mulheres* (Fonte: questionário do Pai 36).

Tais crenças, como as justificativas citadas acima, estão relacionadas à construção social que se faz em torno do gênero. São utilizados conceitos como potencialidade, fragilidade e habilidade, os quais são discutidos frequentemente nessa análise de dados, e estes, como bem sabemos, servem apenas para discriminar, desvalorizar e evidenciar uma narrativa das incapacidades das mulheres no campo das práticas corporais. Narrativa essa que se encontra naturalizada e, por vezes, não as percebemos como tal.

#### **5.1.4 Enfrentamento da violência doméstica**

Perguntamos aos pais e às mães, bem como aos(as) servidores(as) (equipe técnica, professores(as) e terceirizados(as)), sobre as ações que podem ser realizadas na Unidade Escolar com o objetivo de minimizar a violência doméstica. Todos os respondentes (100%), entre pais e mães, acreditam que esse tema precisa ser abordado dentro da escola. Nessa questão, também perguntamos se há

diálogos na família sobre esse tema, e 46% dos respondentes disseram que conscientizam seus filhos e suas filhas sobre a problemática. Entre os(as) servidores(as), a resposta não foi unânime; sendo que uma professora pontuou que prefere que esse tema seja abordado apenas dentro do seu lar. Dessa forma, entre esse grupo, 93,75% responderam que esse tema precisa ser abordado dentro da escola.

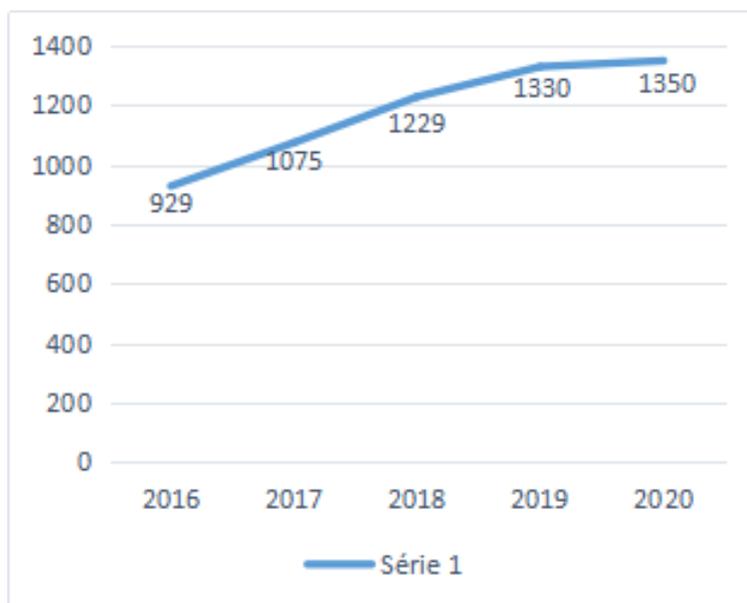
É importante e gratificante saber que as famílias e servidores(as) de nossos(as) estudantes responderam positivamente que esse tema seja abordado na escola. Essa é uma devolutiva importante para o nosso trabalho, visto que, na atualidade, muitos professores(as) sofrem questionamentos sobre essas discussões na escola, sendo acusados de fazerem ideologia de gênero, já que esses temas (violência e gênero) estão fortemente ligados.

Os números demonstram que a violência contra as mulheres está presente e é uma dura realidade em nossa sociedade, e isso se deve à soma de diversos fatores, estando, dentre eles, um discurso de inferioridade de gênero e fragilidade biológica. O Gráfico 05 retrata a crescente porcentagem de feminicídios<sup>35</sup>, demonstrando o quanto o Brasil é violento e perigoso para as mulheres.

Gráfico 05 – Distribuição do número de feminicídios, por ano, Brasil 2016-2020

---

<sup>35</sup> Importante informamos que, em 2015, foi aprovada a lei Federal 13.104/2015, a qual criminaliza o feminicídio como o assassinato de mulheres por conta do gênero.



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021)<sup>36</sup>.

Como mostra o gráfico acima, a taxa de feminicídio no Brasil aumentou em 45% entre os anos de 2016 e 2020, e um aumento de 20 mortes a mais comparando 2020 com o ano anterior. Segundo o Anuário, esses números podem ter crescido devido ao isolamento social (COVID-19), diminuição da renda familiar, aumento do consumo de bebidas alcoólicas e outros tipos de tensões familiares. Porém, esses números podem ser ainda maiores, caso alguns fatores sejam considerados, como o preenchimento incorreto do boletim de ocorrência (ABSP, 2021, p. 95).

#### **5.1.5 Inclusão da LEI 14.164/21, 10 de junho de 2021, na LDB/96 – Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher**

Perguntamos se pais/mães e servidores(as) sabiam que, em 2021, foi incluído, na LDB/96, o conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, além de ter sido instituída a Semana Escolar de

<sup>36</sup> O último Anuário Brasileiro de Segurança Pública foi atualizado em 15 de julho de 2021, abordando dados até o ano anterior.

Combate à Violência contra a Mulher (Lei 14.164/21)<sup>37</sup>. Entre o grupo de pais e mães, 65,38% responderam que desconhecem essa inclusão na LDB/96 (sendo 31 pessoas do gênero feminino e 03 pessoas do gênero masculino), 30,76% responderam que sabiam (sendo 14 pessoas do gênero feminino e 02 pessoas do gênero masculino) e 3,86% das pessoas não responderam, sendo essas do gênero feminino.

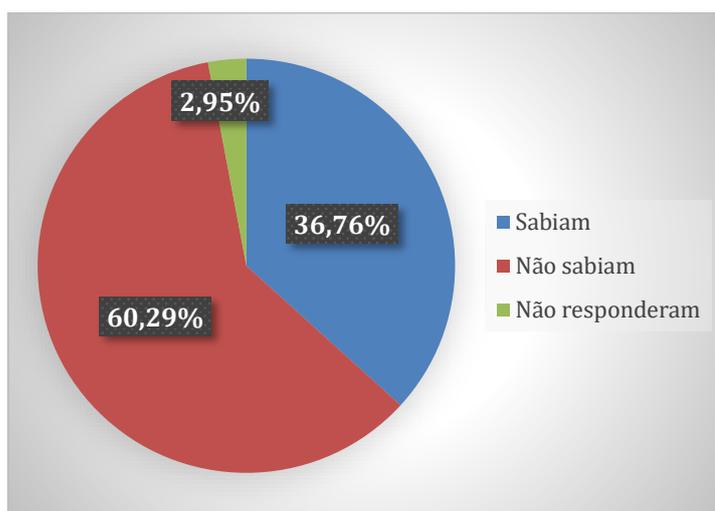
Entre os(as) servidores(as), 56,25% das pessoas apontaram que sabiam da inclusão da referida Lei na LDB, sendo a diretora, a pedagoga, 02 professoras, 02 professoras da Educação Especial, 01 professor, 01 secretária escolar e 01 auxiliar de secretaria. 43,75% das respostas foram negativas, apontando, assim, que não sabiam dessa inclusão na LDB/96; sendo 02 professoras, a coordenadora, 01 professor, 02 assistentes de serviços gerais e a merendeira.

Diante dessas porcentagens, somando todas as respostas desses pesquisados, observamos que a maioria (60,29%) desconhece essa inclusão. Percebemos, então, a necessidade da comunicação e atualização entre todos os atores e atrizes envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem. O Gráfico 06 nos mostra a porcentagem dos respondentes dessa questão.

Gráfico 06 – Distribuição dos(as) respondentes, entre pais, mães e servidores(as), sobre a Inclusão da Lei 14.164/21 na LDB/96

---

<sup>37</sup> BRASIL. **Lei Nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11/06/2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.html). Acesso em: 20 ago. 2021.



Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Destacamos, pela sua notoriedade, a inclusão da Lei 14.164/21 e acreditamos que mais ações precisam ser discutidas em nossas escolas, como conteúdos preventivos, para que, assim, consigamos nos unir às outras leis de combate à violência de gênero, como a Lei Maria da Penha<sup>38</sup> (11.340/2006), Lei do Minuto Seguinte<sup>39</sup> (12.845/2013), Lei do Feminicídio<sup>40</sup> (13.104/2015), entre outras.

### 5.1.6 Planejamento participativo

Perguntamos qual a disponibilidade dos pais e das mães para planejarem e participarem junto de seus filhos e filhas das atividades nas aulas de Educação

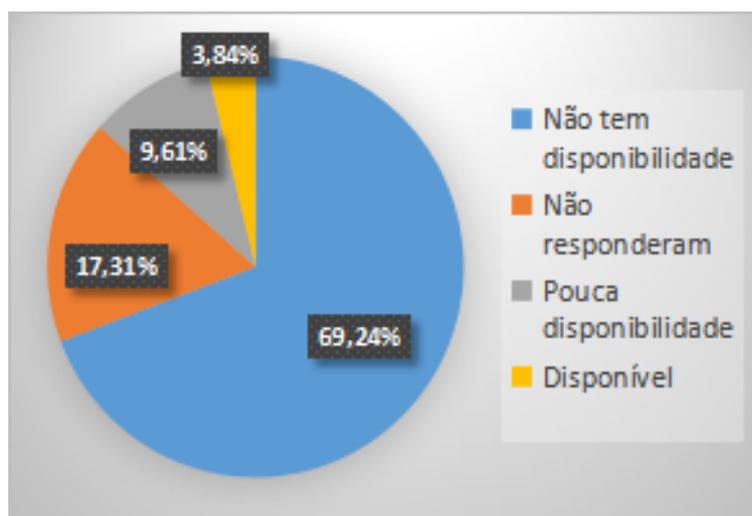
<sup>38</sup> BRASIL. **Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e estabelece medidas de assistência e proteção. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 08/08/2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

<sup>39</sup> BRASIL. **Lei Nº 12.845, de 1º de agosto de 2013.** Oferece garantias às vítimas de violência sexual, como atendimento imediato pelo SUS, amparo médico, psicológico e social, exames preventivos e informações sobre seus direitos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 02/08/2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12845.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

<sup>40</sup> BRASIL. **Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, ou seja, quando crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10/03/2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

Física. Diante de todas as respostas obtidas, configurou-se, dessa forma, o Gráfico 07.

Gráfico 07 – Disponibilidade dos respondentes pais, mães e responsáveis para participarem e planejarem juntos



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Perguntamos, ainda, aos pais e às mães qual o seu interesse em planejar e participar com seu(s) filho(s) e/ou sua(s) filha(s) das atividades nas aulas de Educação Física. Obtivemos o seguinte resultado: 45 pessoas (86,53%) disseram ter interesse, porém não ter tempo; 03 pessoas (5,79%) responderam que têm interesse e poderão participar; 04 pessoas (7,68%) alegaram outros motivos para não participarem, como idade avançada ou algum problema físico.

A princípio, uma das intencionalidades desta pesquisa era desenvolver um planejamento participativo com a comunidade escolar, entretanto, diante das devolutivas dos pais e mães — dos quais apenas 3,84% se colocaram à disposição<sup>41</sup> para participarem —, somadas aos diálogos com professores(as) e

<sup>41</sup> Necessário ressaltar que não nos cabe culpabilizar pais e mães por não comparecerem na escola de seus filhos e filhas para acompanhamentos de assuntos escolares, pois temos uma ausência de políticas públicas voltadas para essa possibilidade, sem causar prejuízo no emprego. Diferentemente do que ocorre em Portugal, em que pais/mães trabalhadores podem faltar até quatro horas, uma vez por trimestre, por cada filho menor, visando comparecimento na escola. PORTUGAL. Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro - Código do trabalho. **PGDL Procuradoria-Geral**

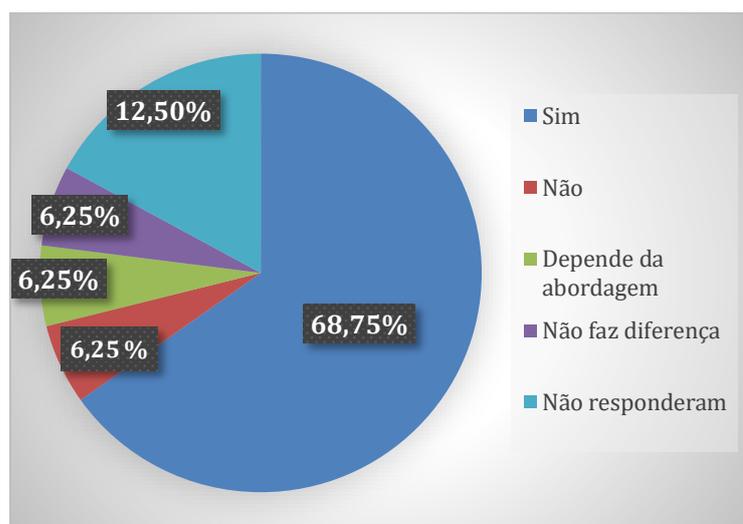
equipe técnica — os quais disseram que não poderiam participar do projeto, alegando sobrecarga de trabalho na escola (rigor conteudista, pouca/nenhuma carga horária de planejamento coletivo) e as incertezas geradas após quase dois anos de aulas *on-line* —, preferimos não envolver esses públicos. Concluímos, portanto, em direcionar o planejamento participativo aos(às) estudantes e à pesquisadora.

Mesmo com a baixa adesão dos pais e das mães que se colocaram à disposição para os planejamentos (3,84%), tentamos fazer uma atividade participativa de lutas com uma mãe. Dessa maneira, o convite foi feito por meio de *e-mail*, perguntando de sua disponibilidade em falar sobre sua vivência nessa prática. O objetivo era dialogarmos com os(as) estudantes sobre preconceito, machismo e sobre a vivência feminina nessa prática corporal. A mãe retornou o *e-mail*, dizendo que não seria possível a sua participação, pois já teria outro compromisso agendado.

### **5.1.7 Abordagem das questões de gênero e sexualidade na formação acadêmica e no ambiente escolar das diversas áreas de conhecimento**

Perguntamos se os(as) servidores(as) acreditam ser importante a abordagem de questões de gênero e sexualidade na formação acadêmica inicial para professores(as). Diante das respostas apresentadas pelos(as) respondentes, temos o Gráfico 08.

Gráfico 08 – Distribuição dos respondentes servidores(as) que acreditam ser importante abordar questões de gênero e sexualidade na formação acadêmica inicial



Fonte: dados coletados e produzidos pela autora.

Dos(as) servidores(as) que responderam “sim”, temos o total de 11 (68,75%) pessoas (professores(as), pedagoga e diretora); sendo que 09 (80%) são do gênero feminino e 02 (20%) do gênero masculino. Pedimos para justificar as respostas. Dentre as quais, obtivemos:

*Sim, porque muitos alunos procuram os professores para terem orientação* (Fonte: questionário da professora).

*Sim, é importante para conscientização de todos e respeito à diversidade* (Fonte: questionário da pedagoga).

*Sim, para que os mesmos tenham capacitação de abordar essas questões com seus alunos, com mais conhecimento e segurança* (Fonte: questionário do professor).

*Sim, porque o professor deve ter uma base para falar sobre gênero e sexualidade, pois acredito que é uma parte da construção do respeito à diferença* (Fonte: questionário da diretora).

Importante ressaltar que abordar essa temática nos cursos de licenciaturas não significa formar professores(as) especialistas no assunto, mas capacitá-los(as) para as possibilidades de diálogo e acolhimento, refletindo, junto aos(às) estudantes, sobre caminhos de tolerância, respeito, liberdade e equidade de gênero (JESUS,

2015). Isso porque, como observamos nos relatos, estudantes procuram os(as) professores(as) para buscarem informações/dialogarem sobre o tema, já que esses assuntos podem não acontecer dentro das famílias, por diversos fatores.

Na questão “já desenvolveu gênero e sexualidade em suas aulas”, dos(as) 11 servidores(as), 03 (27,28%) responderam sim, e 08 (72,72%) responderam que nunca desenvolveram esse tema com seus/suas estudantes. Perguntamos também, nessa questão, de que forma a temática foi desenvolvida. Coletamos as seguintes respostas:

*Planejo e implemento individualmente projetos que tratam da temática*  
(Fonte: questionário do professor).

*Articulei o conteúdo das disciplinas que leciono com a temática gênero e sexualidade* (Fonte: questionário da diretora).

Diante dos números, verificamos que poucos respondentes em nossa pesquisa discorrem sobre esse tema em suas aulas. Os que relataram abordar desenvolveram apenas com seus/suas estudantes, ou seja, não aconteceu um projeto que envolvesse a comunidade escolar para falar sobre a temática. A essa ação, Silva (2021) denomina de *silenciosa-individual*, porque, mesmo diante das pressões, esse(a) professor(a) assumiu suas responsabilidades e não se eximiu de abordar gênero. Assim, os(as) docentes, aos poucos, mesmo que devagar, aproveitando/criando as oportunidades, vão introduzindo esse tema em suas aulas.

A ação do tipo silenciosa-individual, no entanto, não significa uma ação desprovida de otimismo. Pelo contrário, há ações que demonstram otimismo por parte de quem as realiza, porém, esses/as professores/as acreditam que é ‘devagarinho’ que se alcançam as mudanças, ‘sem bater de frente’. Essa característica se apresenta pela ideia de ir ‘comendo pelas beiradas’ e de ‘pegar o gancho’ para entrar no assunto e debater sobre gênero e sexualidade (SILVA, 2021, p. 175).

Mas o fato é que, seja de forma *silenciosa-individual* ou coletiva, falar de gênero é um movimento tão relevante e desafiador que, mesmo diante das dificuldades que encontramos, estas não podem ser maiores que o combate à

violência de gênero e da população LGBTQIAP+. A abordagem de gênero na escola, além de combater esses tipos de violência e discriminação, permite-nos tratar temas como gravidez na adolescência, relações abusivas, desigualdade, liberdade, tolerância, diversidade, além de tantos outros assuntos ligados a gênero.

Solicitamos aos(às) professores(as) que disseram nunca terem trabalhado gênero em suas aulas que justificassem quais foram os motivos pelos quais tomaram essa atitude. Suas respostas seguem abaixo:

*Sou professora de séries iniciais e ainda há um tabu muito grande sobre esses temas, principalmente com as crianças menores (Fonte: questionário da coordenadora).*

*Infelizmente, hoje esse assunto é polêmico, porque as pessoas estão mais preocupadas em brigar do que discutir sobre o tema e usam as crianças e os adolescentes como iscas (Fonte: questionário da professora).*

*Não, pois não tenho o conhecimento necessário para abordar o tema (Fonte: questionário da professora).*

*Não, falta conhecimento (Fonte: questionário do professor).*

*Não, infelizmente é muito difícil tratar esse tema com os estudantes (no meu caso, fundamental I), pois as famílias geralmente não aceitam e vão à escola questionar (Fonte: questionário da pedagoga).*

Essas justificativas, infelizmente, fazem parte de uma realidade do contexto escolar. A falta de conhecimento/preparo docente, as polêmicas, as pautas conservadoras, a interferência familiar, essas e outras justificativas são elementos que professores(as) acreditam serem substanciais para a não tratativa de gênero e sexualidade nas aulas, somando ao fato da supressão do tema na própria BNCC, o que acaba afetando as intervenções pedagógicas dessa problemática nas variadas disciplinas (BARBOSA; FOLMER, 2019).

Falar de gênero no ambiente escolar, categoricamente, é um desafio para a educação enquanto lugar de formação, apropriação e acolhimento, pois, como

sabemos e já citamos o tema, é repleto de preconceito, tabus, relação de poder e, por isso, ao ser tratado na escola, gera desconforto aos grupos ultraconservadores, acrescentado ainda a subversão religiosa baseada na criação divina de homem x mulher. Apesar das inúmeras tentativas de proibir<sup>42</sup> e coibir professores e professoras de abordarem gênero em suas aulas, possuímos marcos legais que nos respaldam acerca do direito e do dever de falarmos sobre o assunto.

A começar pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, o qual nos diz sobre a igualdade de gênero:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Temos também a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que nos garante, por meio de seus artigos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 3º **O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

---

<sup>42</sup> Movimentos como Escola Sem Partido: **Escola sem Partido** é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais com o objetivo, dentre eles, de proibir a discussão de gênero na escola, por meio de vários projetos de Leis (PL), como exemplo temos os PLs 7180/2014 e PL 10577/2018. NAGIB, M. **ESCOLA SEM PARTIDO**, 2019. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 15 set. 2021.  
**PL 7180/2014**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em: 15 set. 2021.  
**PL 10577/2018**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2181575>. Acesso em: 15 set. 2021.

Além das leis citadas acima, contamos com o Plano Nacional de Educação<sup>43</sup>, o qual engloba, entre suas diretrizes, a necessidade de erradicar todas as formas de discriminação. Podemos, ainda, listar outros documentos, como as DNC's dos níveis da Educação Básica<sup>44</sup>, Lei Maria da Penha, Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018<sup>45</sup>, PCN's<sup>46</sup>, dentre outras.

Outro fator a ser debatido nesse contexto é o termo “ideologia de gênero”, já que essa palavra gera discussões em diversos grupos sociais, dentre eles, políticos, religiosos, familiares e escolares, que são ligados, principalmente, por grupos religiosos da Igreja Católica e Evangélica (ultraconservadores), e tratam gênero de forma pejorativa, pois alegam que essa “ideologia” veio para destruir as famílias, incentivar a pedofilia e ensinar os(as) filhos(as) a serem homossexuais.

A figura abaixo resume de forma bem didática o que se entende por ideologia de gênero, na ótica do grupo contrário às discussões dessa pauta nas escolas, e o que realmente é o objetivo das discussões sobre gênero, sugeridas pela ONU e as

---

<sup>43</sup> BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 17 de setembro de 2021. Art. 2, II - “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

<sup>44</sup> **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Diretrizes:** “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9, Artigo 16:** “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e lista sexualidade e gênero entre eles - que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.”, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art 16:** valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.” Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>45</sup> Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares (Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12018.pdf?query=travestis](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12018.pdf?query=travestis)). Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>46</sup> PCN: As instituições de ensino devem abordar durante as aulas valores referentes à cidadania, como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, **Orientação Sexual** (grifo nosso), Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

Confederações de Educação (2008, 2010 e 2014). Importante reafirmarmos nosso desejo de uma educação em gênero para o respeito e tolerância, para a equidade das relações e condições de todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Figura 10 – Ideologia de gênero



Fonte: Os fatos (2019).

## 5.2 AS VISÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO

Como citado anteriormente, o questionário foi aplicado em sala de aula e na aula de Educação Física aos(às) estudantes do 9º ano A e B do Ensino Fundamental. Ao todo, foram respondidos 65 questionários (estudantes presentes no dia): 36 (55,40%) são meninos cis, 27 (41,54%) meninas cis, 01 (1,53%) denominou-se como não binário e 01 (1,53%) homem trans. A faixa etária desse grupo é de 14 anos, com estudantes participativos(as) e comunicativos(as) nas

aulas, que gostam de expressar suas ideias e que, por vezes, são impacientes com opiniões diferentes.

### 5.2.1 Preferência das práticas corporais nas aulas de Educação Física

Na primeira questão, perguntamos quais as preferências das práticas corporais dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. Separamos os dados por gênero para uma melhor compreensão, e eles serão importantes para planejarmos com os(as) estudantes em nossas intervenções pedagógicas, através também das discussões necessárias acerca de gêneros e das práticas corporais. Importante mencionar que, nessa questão, os(as) estudantes poderiam optar por mais de uma alternativa. Temos, então, os quadros 04 e 05:

Quadro 04 – Preferências das práticas corporais dos estudantes nas aulas de Educação Física

| <b>MENINOS CIS</b> |        |
|--------------------|--------|
| Esportes           | 89,00% |
| Jogos/brincadeiras | 58,33% |
| Lutas              | 47,22% |
| Esp. de aventura   | 36,11% |
| Dança              | 11,11% |
| Ginástica          | 2,77%  |

Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Quadro 05 – Preferências das práticas corporais das estudantes nas aulas de Educação Física

| <b>MENINAS CIS</b> |        |
|--------------------|--------|
| Jogos/brincadeiras | 70,37% |
| Dança              | 59,25% |
| Esportes           | 38,46% |
| Ginástica          | 34,61% |
| Esp. de aventura   | 30,76% |
| Lutas              | 30,76% |

Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

O estudante que se identifica como homem trans apontou apenas para esporte de aventura como preferência, e a pessoa não binária prefere lutas, jogos e brincadeiras.

Os dados acima vêm ao encontro do que discutimos anteriormente em relação ao gênero masculino e o mundo dos esportes e toda a representação e simbolismo que gera, nessa semântica, homem/hétero/masculinidade/virilidade. Dessa forma, essas escolhas, tanto de meninas quanto dos meninos em nossa pesquisa, não nos causam nenhuma surpresa, pois sabemos que é fruto de um processo de naturalização, segundo a construção de um arbitrário cultural de normatização que cada gênero deve ser/exercitar (BOURDIEU, 2005).

Destarte, é perceptível que a opção pelos esportes vai além de escolhas, vontades e corpo anatômico dos meninos, mas é fruto de uma construção de vários aspectos, como bem diz Goellner (2013):

[...] a naturalizada aceitação do esporte como um campo de reserva masculina justifica-se não pela distinta biologia dos corpos de homens e mulheres, mas por aspectos sociais, culturais e históricos (GOELLNER, 2013, p. 48).

Influenciados por essa cultura de representações e construções desde o nascimento, os meninos ganham, naturalmente, brinquedos como bolas de futebol e

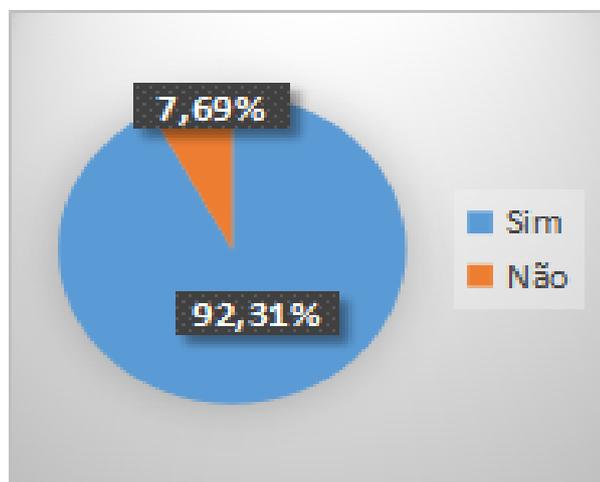
basquete, o que, implicitamente, vêm articulados a um discurso produzido sobre masculinidade.

Para as meninas, os brinquedos se resumem a casinhas, bonecas, kit de maquiagem e vestidos de princesas, o que acaba interferindo futuramente nas práticas corporais, como apareceu em nossa amostra, ficando o esporte como a opção de apenas 10 meninas (é importante lembrar que, nessa resposta, poderiam optar por até 03 práticas corporais de preferência).

### **5.2.2 Aulas mistas de Educação Física: o que pensam nossos(as) estudantes**

Perguntamos aos(às) estudantes se gostam de fazer aulas de Educação Física de forma mista. Apresentamos que 60 (92,31%) estudantes responderam que gostam de fazer aula mista, e os outros 05 (7,69%) estudantes disseram não gostar. Nessa questão, deixamos como opções no questionário algumas alternativas para que justificassem suas respostas, e elas foram: “sinto que é melhor para desenvolver a integração entre os/as colegas”; “acho importante aulas com atividades mistas, pois cada pessoa com sua habilidade e aprendizado pode estimular a habilidade e aprendizado nos demais colegas”; “não gosto, pois prejudica o aprendizado de ambos”; “tanto faz. Não acho essa uma questão relevante para as aulas”; “prefiro aula separada, pois cada um tem habilidades e aprendizados diferentes, e isso prejudica o andamento da aula”; e acrescentamos a opção “outra” de forma que o(a) estudante ficasse livre para justificar sua resposta. A partir das nossas devolutivas, apresentamos o Gráfico 09 e, posteriormente, algumas justificativas.

Gráfico 09 – Gosto dos(as) estudantes sobre as Educação Física de forma mista



Fonte: dados coletados e produzidos pela autora.

Ao separarmos as justificativas por gênero, temos que, entre os meninos cis, 34 (94,44%) responderam que sim. Observamos um número bem expressivo e, como justificativa, eles responderam: 17 (50%) porque “acho importante aulas com atividades mistas, pois cada pessoa com sua habilidade e aprendizado pode estimular a habilidade e aprendizado nos demais colegas”, 12 (35,30%) responderam que “sinto que é melhor para desenvolver a integração entre os(as) colegas”, 05 (14,70%) meninos responderam que sim, porém para eles “tanto faz. Não acho essa uma questão relevante para as aulas”.

Entre as meninas cis, 24 (88,46%) responderam sim, sendo que 13 (56,52%) justificaram porque acham “[...] importante aulas com atividades diversificadas, pois cada pessoa com sua habilidade e aprendizado pode estimular a habilidade e aprendizado nos demais colegas”, 04 (17,39%) justificaram porque “sinto que é melhor para desenvolver a integração entre os/as colegas”, 05 (21,73%) responderam que “tanto faz. Não acho essa uma questão relevante para as aulas”, e 1 (4,34%) resposta ficou sem justificativa.

A pessoa que se apresenta como não binária e o homem trans responderam sim a essa questão, justificando respectivamente: “sinto que é melhor para desenvolver a integração entre os(as) colegas” e “acho importante aulas com

atividades diversificadas, pois cada pessoa com sua habilidade e aprendizado pode estimular a habilidade e aprendizado nos demais colegas”.

Entre os(as) estudantes que responderam não gostarem das aulas mistas de Educação Física, temos que os meninos cis representam 5,55% desse público e, como justificativa, responderam que: 01 não gosta de Educação Física, e a outra resposta não foi justificada. Entre as meninas cis, estas representam 11,53% desse público, e as justificativas foram: 02 meninas cis “prefiro aula separada, pois cada um tem habilidades e aprendizados diferentes e isso prejudica o andamento da aula”, e 01 menina cis justificou que não gosta de fazer, porque os meninos são mais fortes.

Diante de um número expressivo de estudantes que gostam de fazer aulas mistas, ou seja, 92,31%, podemos refletir sobre avanços que essa geração (a qual é denominada geração Z<sup>47</sup>) carrega, pois ela é mais aberta ao diálogo e a temas como raça, gênero e sexualidade, a qual não é considerada mais tabu — até porque essas questões são discutidas abertamente em vários meios de comunicação, como TV, rádio e, principalmente, pela internet, o que acaba refletindo na convivência entre os gêneros.

### 5.2.3 Práticas corporais generificadas e generificadoras

Perguntamos aos(às) estudantes se eles(as) acreditam que existem atividades físicas próprias para cada gênero. Dessa forma, obtivemos que a maioria dos(as) estudantes, 56 (86,15%), acredita que não existem atividades próprias para

---

<sup>47</sup> Os jovens que nasceram a partir de 1997, que estão chegando hoje ou ainda vão entrar no mercado de trabalho, são nativos digitais, ou seja, convivem com o universo da internet, mídias sociais e recursos tecnológicos desde sempre. São multifocais e aprendem de várias maneiras, usando múltiplas fontes e objetos de aprendizagem. Costumam acompanhar os acontecimentos em tempo real, comunicam-se intensamente por meios digitais e estão sempre *on-line*. Em termos de comportamento, tendem a se engajar em questões ambientais, sociais e identitárias e parecem ser mais conservadores que a geração anterior. Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende. **BEI - educação**, 09 de março de 2021. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 09 maio 2022.

os gêneros. Sendo 24 meninas cis, 30 meninos cis, 01 não binário e 01 homem trans. As justificativas foram diversas, e a maioria concorda que as práticas corporais podem ser praticadas por todos(as), independentemente do gênero, e mencionam a importância da igualdade de acesso a elas nos espaços escolares, como se vê a seguir.

*Meninos e meninas podem sim gostar e praticar os mesmos esportes*  
(Fonte: questionário do estudante 10 9ºA).

*Acho que os esportes podem ser adaptados e jogados por todos os gêneros*  
(Fonte: questionário da estudante 01 9ºA).

*Esporte não tem gênero* (Fonte: questionário da estudante 53 9ºB).

*Todos nós temos o direito de fazer o que quisermos* (Fonte: questionário da estudante 50 9ºB).

*Menina pode brincar do que o menino brinca, atividades não têm gênero*  
(Fonte: questionário do estudante 63 9ºB).

*Cada um tem as mesmas capacidades e direitos* (Fonte: questionário do estudante 55 9ºB).

*Ambos os gêneros podem fazer o que quiser* (Fonte: questionário do estudante 05 9ºA).

*Eu acho que tem que ter igualdade de gênero nas escolas* (Fonte: questionário do estudante 11 9ºA).

*As atividades são para todos* (Fonte: questionário - Fonte: questionário d@ estudante não-binário 9ºA).

*Todos têm o direito de fazer as mesmas atividades independente de gênero*  
(Fonte: questionário estudante - homem trans 9ºB).

Na opinião dos(as) estudantes que acreditam que existem atividades específicas para cada gênero, somam-se 09 respostas, correspondendo a 13,85% do total de estudantes; destes, temos que: 06 são meninos cis e 03 são meninas cis. Suas respostas são justificadas pelas seguintes questões:

*Algumas atividades podem exigir algum biótipo específico* (Fonte: questionário da estudante 27 9ºA).

*As lutas são para homens* (Fonte: questionário do estudante 31 9ºA).

*Tem algumas atividades que não favorecem as meninas jogarem* (Fonte: questionário da estudante 19 9ºA).

*Sim, existem esportes específicos para cada gênero* (Fonte: questionário do estudante 24 9ºA).

Percebemos que a questão da fragilidade feminina volta a ser discutida nesse momento e aparece nas falas das próprias meninas. Sabemos que a construção em torno dessa narrativa é constituída de uma intencionalidade agressiva, sexista, discriminatória e, principalmente, dominante. Citamos, novamente, Sousa e Altmann (1999) nessa questão.

O mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação. Nesse processo, as diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 54).

Outro ponto a se tencionar é a alegação da existência de conteúdos específicos para os gêneros (conteúdos generificados e generificadores) e, aproximando essa opinião/construção do fator biológico, percebemos falas que são fruto desses pontos de vista, os quais ainda estão impregnados em alguns sujeitos, como em: *"futebol é para os homens e dança para as mulheres"* (pai), *"as lutas são para homens"* (estudante – menino cis). Narrativas como essas encontradas em

nossa pesquisa estão atreladas ao que é permitido/não permitido, construídos como naturais aos gêneros. Podemos retomar Louro (1995), quando nos diz sobre a virilidade masculina, a fragilidade feminina, as expressões, as posturas, ou seja, aquilo que é organizado e determinado como características próprias para os gêneros.

A esses tipos de discursos, Sousa e Altmann (1999) reforçam que as construções atribuídas aos gêneros, no que dizem respeito aos seus comportamentos e qualidades, interferem na participação das pessoas, causando exclusões em determinadas práticas corporais por conta de gênero. Segundo as autoras:

O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 58).

Observamos que as construções sociais determinam as qualidades femininas e encaminham as meninas/mulheres para práticas corporais como a dança, ginástica e esportes sem contato (como o voleibol). As qualidades masculinas, por sua vez, se voltam mais para os esportes, pois neles é possível mostrar todo o vigor que se imprime ao gênero masculino.

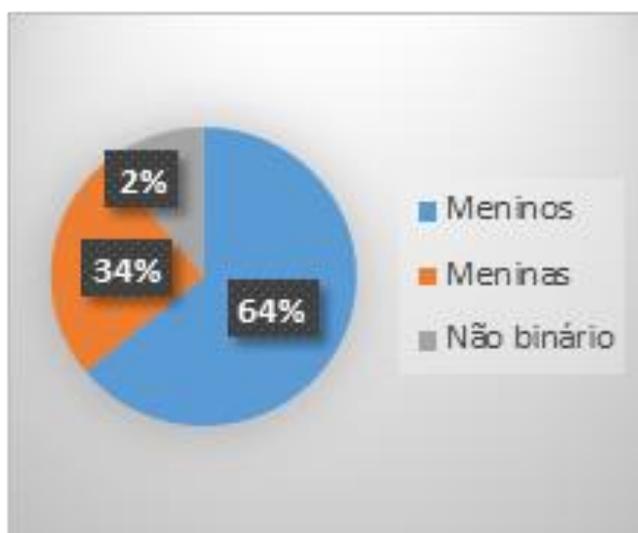
Apesar dos avanços e das conquistas dos espaços femininos, seja no esporte, seja na sociedade, percebemos o quanto é importante dialogarmos com questões como: o acesso feminino às práticas corporais; a participação das mulheres nos esportes e suas visibilidades; e a participação dos meninos em outras atividades (como danças e ginástica) que não sejam apenas aquelas que reforcem sua virilidade. Somado a essas questões, é importante trazeremos temas transversais (atitudinais), como respeito, solidariedade, democracia e equidade de gênero, pois

são caminhos e possibilidades para desnaturalizarmos as práticas corporais impostas aos gêneros.

#### 5.2.4 Preconceito e xingamentos nas aulas de Educação Física: questões de gênero

Na questão onde perguntamos se “você já sofreu algum tipo de preconceito/xingamento nas aulas de Educação Física por conta de seu gênero”, dos 65 questionários respondidos, obtivemos que 86,15% dos(as) estudantes responderam não terem sofrido tais ataques devido ao seu gênero. Conforme o Gráfico 10, distribuimos essas respostas por gênero.

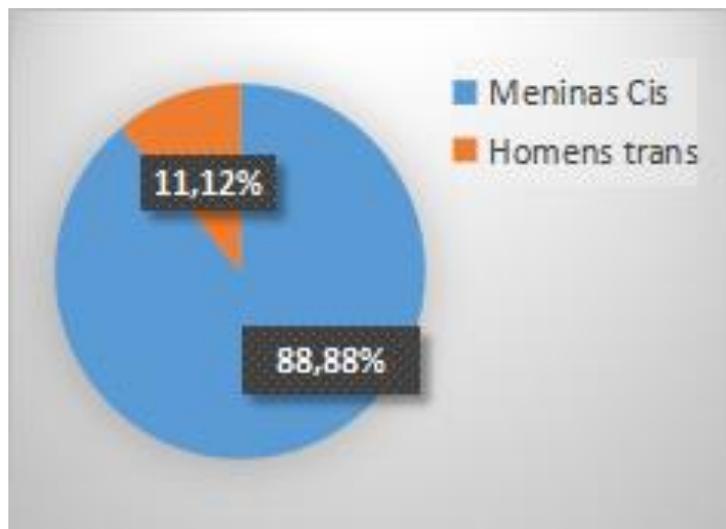
Gráfico 10 – Estudantes que disseram nunca ter sofrido preconceito/xingamentos pelo seu gênero



Fonte: dados coletados e produzidos pela autora.

Entre os que disseram que já sofreram preconceito ou xingamentos, temos um total de 13,85% dos estudantes; sendo 08 (88,88%) meninas cis e 01 (11,12%) homem trans, como podemos verificar no Gráfico 11. Uma observação importante a ser mencionada é o fato de que nenhum menino cis respondeu sofrer tais ações por conta de seu gênero.

Gráfico 11 – Estudantes que disseram ter sofrido preconceito/xingamentos pelo seu gênero



Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Solicitamos aos que sofreram xingamentos ou preconceito por gênero que nos relatassem como isso aconteceu. Apresentamos, nesse momento, alguns dos depoimentos obtidos.

*Quando eu estudava à tarde, eu gostava de jogar futebol, mas os meninos não deixavam por eu ser menina e me xingavam (Fonte: questionário da estudante 64 9ºB).*

*Não me deixam jogar futebol por ser menina, e disseram que eu não sei jogar, mas jogava mesmo assim, e eles falavam palavras preconceituosas (Fonte: questionário da estudante 60 9ºB).*

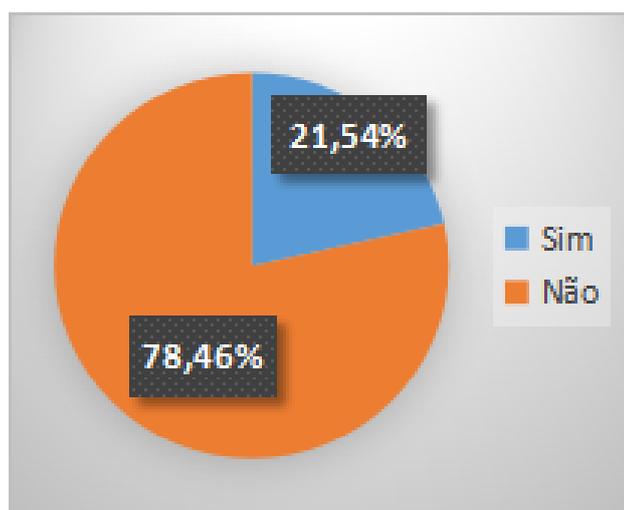
*Os meninos xingam as meninas quando elas tentam jogar futebol (Fonte: questionário da estudante 49 9ºB).*

*Já falaram que eu não podia brincar com um grupo de meninos porque 'eu sou menina' (Fonte: questionário da estudante 08 9ºA).*

Em relação à violência de gênero, perguntamos também se os(as) estudantes já presenciaram violência contra outros estudantes por conta de gênero. Verificamos, então, que 51 (78,46%) estudantes responderam não terem presenciado. Sendo 20 (39,22%) do gênero feminino, 30 (58,82%) do gênero

masculino e 01 não binário (1,96%). Entre os(as) estudantes que responderam já terem presenciado tais violências, somam-se 14 (21,54%) respostas, sendo 07 (50%) meninas, 06 meninos (42,85%) e 01 homem trans (7,15%). Diante desses números, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 12 – Estudantes que presenciaram ou não algum tipo de violência devido ao gênero



Fonte: dados coletados e produzidos pela pesquisadora.

Acreditamos que, nessa questão, vale a pena uma reflexão sobre as percepções de atos violentos contra o gênero, pois “será que esses(as) estudantes que, ao dizerem não terem presenciado violência por conta de gênero, não perceberam essas ações porque não sabiam distinguir um ato violento?” ou “essa questão se encontra tão naturalizada que os(as) próprios estudantes não as percebem quando acontecem?”. Essas são questões necessárias a serem ponderadas e refletidas com os(as) estudantes em nossas intervenções pedagógicas. Pedimos aos que presenciaram a violência/xingamentos que nos relatassem como ocorreu. Dentre os depoimentos, temos que:

*Xingaram a menina porque ela queria jogar bola* (Fonte: questionário da estudante 37 9ºB).

*Disseram que a menina jogava mal, não deixaram a menina participar de futebol por ser menina, isso em 2018 (Fonte: questionário da estudante 21 9ºA).*

*O menino não queria deixar a menina jogar bola por ser menina, e xingou (Fonte: questionário do estudante 36 9ºB).*

*O aluno era um menino trans, ele foi pro time de menino (eram meninas x meninos) e o professor o levou para a coordenação por 'atrapalhar' a aula, isso é 'transfobia' (Fonte: questionário do estudante 20 9ºA).*

*A violência foi verbal, "foi" muitos xingamentos contra a pessoa, ele só parou quando viu a vítima chorando (Fonte: questionário da estudante 15 9ºA).*

*Geralmente eu já pude observar na escola, garotos não querem jogar bola com garotas (Fonte: questionário do estudante 45 9ºB).*

Diante dos dados obtidos e dos depoimentos, observamos que as meninas são as que mais passam por situações constrangedoras e/ou de xingamentos, e essas situações ocorrem pelo simples fato de quererem jogar futebol, por exemplo. Nessas situações, cabe ao(a) professor(a) a função de ser o(a) agente mediador(a) de conflito, capaz de superar as barreiras provenientes de outras teorias, representações, significados e valores ali presentes, além de ser o(a) norteador(a) do processo de interação e compreensão relacionado aos gêneros. Corsino e Auad (2012) mencionam sobre aproveitarmos esses momentos de tensões e problematizá-los com os(as) estudantes.

Os conflitos são momentos privilegiados para que os (as) professores (as) possam problematizar as relações de gênero durante as aulas, a partir de um olhar mais cuidadoso, que não leve a negação das resistências, mas sim, ao aproveitamento e problematização delas (CORSINO; AUAD, 2012, p. 86).

Dessa forma, além de mediar os possíveis conflitos, é importante o(a) professor(a) proporcionar vivências de práticas corporais inclusivas e iguais para

todos(as), apontando para possibilidades de cooperação, inclusão, solidariedade e respeito, repreendendo atitudes preconceituosas, machistas e misóginas.

Apesar dos avanços que citamos acerca da geração Z (avanços estes que visivelmente os acompanham), o que presenciamos, ainda, são atitudes e falas pejorativas contra as meninas nas aulas de Educação Física. Os discursos, tais como esses que foram relatados pelas meninas, levam-nos a perceber que ainda é preciso refletirmos e constantemente debatermos sobre as relações de gênero em todos os espaços públicos e, principalmente, nas Unidades de Ensino, já que essas se constituem de espaços de formação para a cidadania.

Na questão na qual perguntamos se “você já praticou algum tipo de preconceito ou xingamento nas aulas de Educação Física contra alguém pelo fato desta pessoa ser de gênero diferente do seu”, 65 (100%) estudantes disseram que nunca praticaram tais atos. Porém, é importante voltarmos a alguns dados que coletamos dos(as) próprios(as) estudantes, principalmente na pergunta: “você já sofreu algum tipo de preconceito/xingamento nas aulas de Educação Física por conta de seu gênero?”. Isso porque sabemos que 13,85% dos(as) estudantes responderam já terem sofrido preconceito/xingamento por conta de gênero e, diante desses fatos, fica-nos novamente o questionamento da dificuldade das pessoas em se reconhecerem como preconceituosas e da estruturação da naturalização da violência de gênero com desresponsabilidades de falas e comportamentos.

Como exemplo dessa questão, temos a percepção estrutural do racismo. Quando se pergunta quem é racista, muitas vezes, não somos capazes de admitir ou não nos percebermos enquanto pessoas preconceituosas, mas cometemos atos discriminatórios quando estamos diante de algum fato ou fala. Uma pesquisa feita pelo Instituto Locomotiva (2021) retrata essa questão, dizendo que:

O Brasil é reconhecido pela população como um país racista, mas poucos assumem suas atitudes de preconceito racial - e outros ainda demonstram não compreender de fato a dimensão do problema (INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2021, on-line).

Dessa forma, é necessário promover aprofundamentos sobre esses temas, reconhecer erros e mudar atos e falas preconceituosas, que, muitas vezes, são decorrentes em relação ao gênero, à raça ou a outros.

Através das análises dos dados aqui apresentados e produzidos por meio dos questionários de pais, mães, servidores(as) e estudantes do 9ºA e 9ºB, desenvolvemos nossas intervenções pedagógicas, buscando desnaturalizar os marcadores de gênero nas práticas corporais. A maioria das atividades foi realizada e aconteceu por meio das vivências práticas, debates/simulação de júri, vídeos, palestras, rodas de conversa e parceiros importantes da própria comunidade, como a ex-aluna que atualmente disputa campeonatos a nível local/nacional de *skate*, a professora de luta e o professor de dança que os(as) estudantes indicaram.

## 6 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: DESNATURALIZANDO OS MARCADORES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de iniciarmos nosso planejamento participativo com os(as) estudantes, debatemos sobre a violência doméstica e o feminicídio. Nossa opção por fazê-lo ocorreu porque acreditamos que esse tema tem estreita relação com a nossa pesquisa, visto que a violência de gênero é a mais cruel das consequências do processo de naturalização da inferioridade e da objetificação do humano por questões de gênero. Além disso, nas respostas obtidas dos questionários enviados aos pais, mães, responsáveis e servidores(as), vimos que acreditam ser importante tratar desse assunto na escola. Diante disso, convidamos a Delegacia da Mulher/Vitória para fazer uma palestra para os(as) estudantes. A Polícia Civil prontamente nos enviou a Assistente Social da própria Delegacia, a qual abordou a temática de forma bem dinâmica e tranquila. Abaixo, algumas imagens da palestra.

Imagem 07 – Violência contra a mulher: Escola é lugar de plantar mudança



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

A palestrante começou debatendo a desigualdade de gênero e posteriormente citou algumas formas de violência que as mulheres sofrem constantemente; como exemplo, foram mencionadas a agressão física, a psicológica, a sexual, a cibernética e a simbólica. Os(as) estudantes participaram atentos aos slides e falas. Foi um momento de reflexão e aprendizado, em que houve uma participação significativa das turmas, com perguntas à convidada e com comentários em relação ao tema.

Imagem 08 – Palestra violência de gênero



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Outras temáticas abordadas pela assistente social foram o feminicídio e a violência contra a mulher, que, segundo ela, vêm crescendo em nosso Estado. A palestrante mencionou que apenas nos primeiros três meses do ano de 2022 foram

registrados 27 feminicídios<sup>48</sup> no Espírito Santo, sendo 4 casos em nosso Município da Serra. Comparando com o ano de 2021, temos que, ao todo, nesse referido ano, foram registrados 38 casos de feminicídio.

Em relação à violência contra a mulher, houve, em média, no território nacional 128 ligações com denúncias de violência doméstica (ANUÁRIO, 2021) e, no Espírito Santo, houve mais de 10 mil registros de ameaças a mulheres no ano, segundo esse mesmo Anuário.

Essas problemáticas citadas tanto no Espírito Santo como na sociedade brasileira, são muitas vezes justificadas descabidamente por um discurso de inferioridade e na fragilidade biológica que, conforme Saffioti (1987, p. 12), “presume-se que, originalmente, o homem tenha dominado a mulher pela força física”. Conforme a juíza Hermínia Azoury (2021), do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJ-ES), ao questionar os agressores sobre “os motivos” que os levaram a partir para essa crueldade contra a mulher, eles alegaram questões como “*o jantar não estava preparado*”, “*a casa não estava arrumada*”, entre outras.

Dessa maneira, acreditamos ser importante abordarmos a violência de gênero dentro das nossas aulas de Educação Física e, futuramente, como um Projeto Institucional dentro de nossa Unidade Escolar, para que, assim, possamos auxiliar no enfrentamento desses infelizes dados. Acreditamos que uma das várias ações que podem acontecer para minimizarmos esses números é abordarmos elementos como a igualdade de gênero a partir do cotidiano e da realidade dos(as) estudantes; problematizar a cultura patriarcal; falar da importância da mulher no mercado de trabalho e questionar o seu papel no “do lar” junto a toda a comunidade escolar.

Diante desse contexto, concordamos com Faleiros (2007), quando nos diz:

[...] a violência de gênero estrutura-se – social, cultural, econômica e politicamente – a partir da concepção de que seres humanos estão divididos entre machos e fêmeas, correspondendo a cada sexo lugares, papéis, status e poderes desiguais na vida privada e na pública, na família, no trabalho e na política (FALEIROS, 2007, p. 62).

---

<sup>48</sup> Dados do CIODES. Disponível em: [https://sesp.es.gov.br/Media/Sesp/Mapa%20de%20homic%C3%ADdios/Homic%C3%ADdios%20de%20Mulheres\\_Mar%C3%A7o-1.pdf](https://sesp.es.gov.br/Media/Sesp/Mapa%20de%20homic%C3%ADdios/Homic%C3%ADdios%20de%20Mulheres_Mar%C3%A7o-1.pdf). Acesso em: 03 mar. 2022.

É preciso quebrar essa lógica binária. A escola e as práticas corporais nas aulas de Educação Física, nesse sentido, podem ser espaços/tempos importantes de desnaturalização dessa oposição binária entre os sexos e, por consequência, a discussão sobre as estruturas patriarcais que mantêm o machismo e as violências contra as mulheres.

Após o debate sobre a violência doméstica e o feminicídio, e de posse dos dados produzidos e analisados sobre o que pensam pais, mães, servidores(as) e os(as) próprios(as) estudantes das turmas do 9ºA e 9ºB da participação dos gêneros nas aulas de Educação Física, iniciamos nossas intervenções pedagógicas propriamente ditas. Com tais aulas, nossa ação docente foi orientada com o objetivo principal de desnaturalizar os marcadores de gêneros por meio de reflexões, problematizações e diálogos. Com isso, a ideia foi proporcionar atividades que estimulassem a participação dos(as) estudantes nas práticas corporais com mais equidade.

Por meio do planejamento participativo, os(as) estudantes optaram pelas práticas corporais que queriam estudar e que, na opinião deles(as), causavam mais impacto nos marcadores de gênero. Após as escolhas, partimos para nossas aulas, as quais compreenderam atividades com palestras, vivências práticas (oficinas e atividades), relatos escritos/verbais, debates, confecção dos cartazes e, por fim, a avaliação final do projeto.

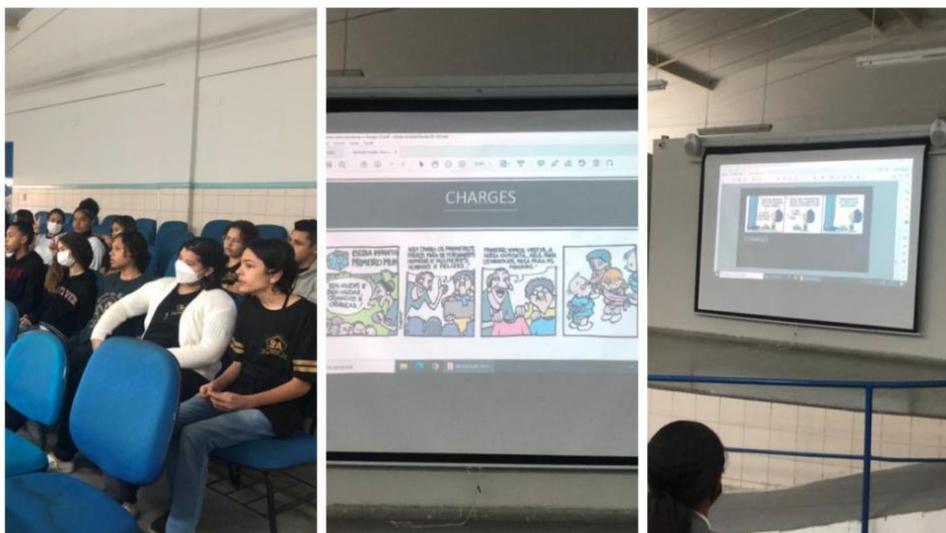
Porém, antes de começarmos nosso planejamento e as intervenções pedagógicas, preferimos apresentar os dados dos questionários que os(as) estudantes responderam. Em nosso entendimento, esses dados foram importantes para que eles e elas soubessem os porquês dos direcionamentos das aulas, o que seus(suas) colegas pensam sobre as aulas mistas, sobre as práticas corporais, preconceitos e xingamentos relacionados às questões de gênero.

## 6.1 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: TENSÕES, DESAFIOS, ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS E GÊNERO

### 6.1.1 Apresentação aos(as) estudantes dos dados produzidos pelos questionários

Como dito, antes de iniciarmos nossas aulas/intervenções, levamos os(as) estudantes à sala multimídia para apresentar os dados produzidos pelos questionários que responderam, conforme Imagem 09. O objetivo era apresentar como esses dados iriam interferir nas ações em aulas e como nos ajudariam, também, a compreender melhor certas atitudes e falas que acontecem nas quadras quanto às relações de gênero estabelecidas entre eles(as) durante as aulas. Além dos dados produzidos, apresentamos também as charges que se encontram neste texto.

Imagem 09 – Apresentação dos dados produzidos pelos questionários e charges aos(as) estudantes



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Durante a apresentação dos dados, observamos que muitos deles causaram desconforto nos(as) estudantes, principalmente no que se refere a xingamentos nas aulas, como, por exemplo: “*absurdo essas falas que meninas são frágeis*” (relato da estudante), ou então: “*gostei de ver os dados, mas acho que algumas pessoas mentiram, igual falaram que nunca xingaram*” (relato da estudante), como também: “*a gente não pode aceitar violência, seja qual for* (fonte: relato do estudante).

Diante dessas falas e como medida defensiva de comportamentos masculinos, um aluno disse: “*nós meninos, muitas vezes somos julgados como*

*machistas, mas as meninas também precisam querer jogar, quando elas estão com a gente elas não se mexem”.*

Esses relatos e reações eram esperados e prevíamos essas ocorrências, já que são opiniões de diversos sujeitos e sabemos que são construídas de forma coletiva, baseadas em cultura de gênero imposta em nossa sociedade. Conforme Fróes e Bianchessi (2018):

[..] A cultura influencia fortemente na construção dos gêneros masculino e feminino, determinando o que é aceito ou não socialmente, e como os grupos se relacionam, podendo ser transmitido por gerações (FRÓES; BIANCHESSI, 2018, p. 12).

Já nas charges, a que mais causou dúvida foi referente aos conceitos que envolvessem gênero e sexualidade. Muitos(as) estudantes já conheciam alguns termos, porém outros conceitos, como não-binário, ainda causavam estranheza para alguns/algumas.

Ao final da exposição dos dados e charges, reforcei que o caráter de nossas aulas é desnaturalizar falas preconceituosas, sexistas; diminuir os espaços de oposição e papéis que existem entre os gêneros edificados pelo binarismo; problematizar conceitos como fragilidade, habilidades, desinteresse das meninas/mulheres e também demonstrar a importância da diversidade dos conteúdos na Educação Física, a qual contribui a prática mais igualitária de gênero nas práticas corporais.

Após as apresentações dos dados dos questionários, começamos nosso planejamento participativo, que ocorreu em duas aulas. Cada turma foi organizada em pequenos grupos, e estes debateram quais práticas corporais<sup>49</sup> queriam estudar com a temática gênero e como iríamos distribuir nossas ações.

No que tange ao planejamento participativo, sabemos que é uma proposta desafiadora, visto que pode gerar clima de tensão entre os(as) envolvidos(as), pois nem sempre há respeito pelas ideias diferentes, em especial, por vivermos um momento histórico com grande questionamento à educação de gênero nas escolas.

---

<sup>49</sup> Cada grupo poderia opinar por duas práticas corporais. Deixei que cada grupo ficasse livre para escolher seus componentes, então, a maioria se agrupou em meninos e meninas.

Porém, mesmo diante dos desafios e tensões, é importante que se discuta, no ambiente escolar, sobre a importância do planejamento participativo como método singular, pois, ao integrar os(as) estudantes no planejamento, a escola torna-se mais ativa, reflexiva e dinâmica na formação humana e se constitui como uma possibilidade de ensinar-aprender, como bem mencionam Santos, Macedo e Ferri (2012):

A organização das ações escolares por meio do planejamento participativo pode se apresentar como antídoto, ao possibilitar a reflexão sobre a realidade e possibilidades de sua transformação pela mediação de cada sujeito que dela faz parte. Como processo coletivo transformador, a participação apresenta-se como possibilidade de todos usufruírem do que é bem comum, pois propicia aos sujeitos assumirem um papel ativo na sociedade (SANTOS; MACEDO; FERRI, 2012, p. 182).

Acreditamos que o planejamento participativo é uma possibilidade canalizadora para uma educação transformadora, problematizadora e emancipatória via práticas corporais e, em nosso caso específico, em relação à temática gênero.

Ao começarmos nosso planejamento participativo, houve uma ansiedade por parte dos(as) estudantes para pesquisarem mais sobre as práticas corporais antes de opinarem quais queriam problematizar e vivenciar. Aproveitei a oportunidade para explicar cada uma delas e que tínhamos, aproximadamente, 20 aulas para o desenvolvimento do projeto.

Após os esclarecimentos, as práticas corporais escolhidas pelos(as) estudantes foram: os esportes, as danças e os jogos/brincadeiras. Ao questionar o motivo dessas escolhas, os meninos falaram que gostam mais dos esportes e queriam saber o motivo pelo qual as meninas não gostam tanto. As meninas escolheram dança por preferência, e também queriam saber o porquê dos meninos, em grande parte, não dançarem. Importante destacar que cada grupo ficou livre para escolher seus componentes, então a divisão ocorreu, principalmente, entre grupos compostos de um lado por meninas e de outro por meninos.

A atividade sugerida pelos(as) estudantes, desta vez unânime, foi o conteúdo jogos e as brincadeiras. Para finalizar nossas escolhas, acordamos em incluir mais duas práticas corporais, que foram as lutas — as quais ficamos de convidar uma

pessoa para falar sobre esse conteúdo — e os esportes de aventura, também por meio de algum(a) convidado(a).

O planejamento feito com os(as) estudantes vem ao encontro das preferências dos meninos e das meninas, sendo elas citadas por ambos nos quadros 04 e 05 em nossas análises dos questionários. Dessa forma, acreditamos que serão importantes para a participação em nossas intervenções, acrescidos com os conteúdos lutas e esporte de aventura. A imagem abaixo mostra essa ação do planejamento com as distribuições dos grupos nos quais foram feitas as escolhas das práticas corporais a serem tratadas nas aulas de Educação Física.

Imagem 10 – Planejamento participativo dos(as) estudantes nas escolhas das práticas corporais para o debate de gênero



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Diante das escolhas feitas em relação às práticas corporais, nosso próximo passo foi decidir a sequência das práticas corporais a serem problematizadas/vivenciadas. Fizemos a ordem e assim ficou decidido coletivamente: 1) jogos e brincadeiras (elástico, cabo de guerra, amarelinha e pular corda); 2) esportes/lutas; 3) dança. Além desses conteúdos, acordamos em fazer debates, exposições e palestras referentes ao tema gênero. O quadro a seguir

demonstra os temas, conteúdos e os objetivos acordados em nosso planejamento participativo.

Quadro 06 – Planejamento participativo

| Temas  | Conteúdo  | Objetivos   |
|--|---|---|
| TEMA 1: “Jogos e brincadeiras e as relações de gênero”   | Jogos e Brincadeiras (elástico, cabo de guerra, pular corda e amarelinha)         | 1 - Vivenciar as brincadeiras antigas;<br><br>2 - Discutir as relações de gênero, refletindo a importância do brincar juntos(as);<br><br>4 - Valorizar os jogos e as brincadeiras como forma de lazer e integração social.  |
| TEMA 2: “A invisibilidade das mulheres nos esportes e nas lutas: o que fazer para mudar essa situação” | Esportes tradicionais (futsal, handebol e basquete), lutas e esportes de aventura | 1 - Discutir as visibilidades e invisibilidades das mulheres nos esportes e nas lutas;<br><br>2 - Incentivar a participação das meninas nos esportes e nas lutas.   |
| TEMA 3: “Homens também dançam: Debatendo masculinidade preconceitos”                                   | Dança   | 1 - Desenvolver uma cultura não preconceituosa e não discriminatória das manifestações e expressões corporais a partir das questões de gênero, construindo, assim, relações respeitadas;<br><br>2 - Debater temas como masculinidade e preconceitos no universo das danças, estimulando o interesse pela dança para todos os gêneros. |
| Avaliações das intervenções  | Debates, confecção dos cartazes e avaliação escrita                               | 1 - Demonstrar conhecimentos aprendidos sobre a importância de ressignificar conceitos relacionados aos gêneros por meio das práticas corporais.  |

Fonte: dados coletados e produzidos pelos(as) estudantes e pesquisadora.

### 6.1.2 Desnaturalizando os marcadores de gênero encontrados nos jogos e nas brincadeiras

Conforme o Quadro 06, optamos pela escolha de 04 brincadeiras antigas para discutirmos as relações de gênero: elástico, cabo de guerra, amarelinha e pular corda.

Sendo assim, acordamos que vivenciaríamos 02 pares de brincadeiras por aula. Começamos com o cabo de guerra e o elástico e, na aula seguinte, amarelinha e pular corda. Nas duas aulas, houve uma participação de 100% dos(as) estudantes. Ninguém ficou de fora, e todos(as) tiveram a oportunidade de participar.

Imagem 11 – Vivência das brincadeiras: elástico, cabo de guerra, amarelinha e pular corda



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Além da experimentação, foram discutidas algumas questões disparadoras, as quais também envolviam suas famílias e a experiência do(a) estudante, e estas foram: I) Quais as brincadeiras que seus pais/mães brincavam?; II) Mediante a sua experiência, como foi fazer a aula com o gênero diferente do seu?

Após as vivências das brincadeiras em aulas, fizemos uma roda de conversa no final da segunda aula, na qual discutimos as questões disparadoras. Utilizamos, em quase todas as aulas, a roda de conversa, pois acreditamos ser uma estratégia em que todos(as) têm a oportunidade de se expressar e de ouvir. Nesse sentido, a roda de conversa é um forte instrumento para produção de dados desta pesquisa, pois acreditamos que:

A palavra falada é mais que a escrita. Porque é informação (emissão e recepção de mensagem), é comunicação (realimentação e troca de conteúdos), é expressão (tonalidade, som). A fala consome o fenômeno humano. Seja no âmbito da eficácia administrativa (teoria dos sistemas aplicada à comunicação), seja no plano social (o discurso político, a fofoca) ou no relacionamento interpessoal, falar é simultaneamente compreender ou fechar-se, conquistar ou afastar, envolver ou agredir, percorrendo todos os momentos desse ciclo de manifestação total da condição de gente (POYARES, 1983, p. 141).

É importante que o(a) professor(a) incentive os(as) estudantes a falarem, a darem suas opiniões sobre diversos assuntos, principalmente em relação às questões de gênero nas quadras, onde as meninas/mulheres são excluídas e silenciadas por meio de atos discriminatórios e xingamentos.

Sendo assim, por meio da roda de conversa, conseguimos coletar relatos importantes em relação à vivência do conteúdo de jogos/brincadeiras que aconteceram naquele espaço. Segundo os(as) estudantes, as aulas aconteceram de forma a incluir todos(as) nas brincadeiras, como observamos na Imagem 12 e, principalmente, nas falas como a da estudante: *“eu gostei porque não houve exclusão”*; ou também como mencionou o estudante: *“todos brincaram juntos, sem que ninguém ficasse de fora”*.

Um dos objetivos que planejamos e acreditamos ter sido alcançado foi em relação à convivência entre os gêneros de forma respeitosa e equitativa. Verificamos

isso por meio da fala da estudante em relação a xingamentos/preconceitos nas brincadeiras vivenciadas: *“eu gostei porque os meninos não brigaram com a gente”*.

Outro relato bem interessante e que ratifica nossa conclusão dos objetivos alcançados foi o da estudante que mencionou: *“na hora da brincadeira, não percebemos se era menino ou menina que estava brincando, mas pessoas”*, mostrando, assim, que essas atividades não necessitam serem fragmentadas em categorias masculinas ou femininas, e que a participação das pessoas em determinadas atividades precisa ser escolhida por vontade individual e não de forma culturalmente imposta, como concluiu a estudante em seu relato: *“professora, a gente viu que todos podem brincar do que quiser”*.

Verificamos nas falas que esse conteúdo, somado às reflexões questionadoras, é potencializador para desconstruir o preconceito imbuído nessas brincadeiras e mostrar que meninos e meninas podem brincar de tudo e com todos(as) e que os jogos e as brincadeiras não têm gênero.

Com relação às experiências vividas pelos seus familiares, a maioria disse que seus pais jogavam bola e soltavam pipa. Quando a entrevistada era a mãe, a resposta era mais direcionada para brincadeiras como casinha e queimada, o que esperávamos, diante do que se constrói socioculturalmente para os gêneros nas brincadeiras. Discutimos essa questão, e perguntei o que eles e elas pensavam sobre essa perpetuação da separação entre as brincadeiras e os gêneros.

Algumas falas nos chamaram mais a atenção em relação a esse tabu que passa por gerações, como: *“precisa quebrar esse preconceito”* (relato de uma aluna); *“minha/meu filha/filho vai brincar de tudo”* (relato de uma aluna); *“professora, é estranho um menino brincar de casinha”* (relato de um aluno). Diante dessa última fala, conversamos que é estranho, porque essa é uma construção cultural, podendo, pois, variar, como bem nos diz Odínino (2015):

Cada vez mais cedo, toda uma cadeia de produtos é movimentada a fim de atender aos ditos interesses dos públicos masculinos e femininos mirins. No entanto, o que é fruto de práticas culturais aparece desde a mais tenra idade como característica naturalizada: as diferenças de gênero aparecem ditando comportamentos, valores, posturas e expectativas distintas entre os dois grupos, incentivando uma ambiguidade, a dicotomização e um fosso cada vez maior entre esses dois universos (ODININO, 2015, p.16).

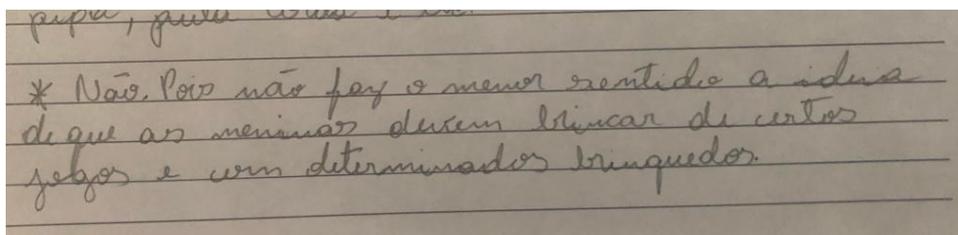
Continuamos a mencionar que, ao nascermos, os brinquedos já vêm determinados para meninas e para meninos e, assim, vamos aceitando com naturalidade essa divisão. Continuamos intervindo e mencionamos que se fôssemos educados(as) para vermos meninos brincando também de casinha, isso seria visto como algo natural e não precisaríamos estar problematizando essa questão em nossas aulas. Isso porque, afinal, a casa também é um espaço utilizado pelos homens e, de alguma forma, é importante contribuírem para a sua manutenção. Assim, brincar de casinha apresenta aprendizados também importantes para homens.

Interessante mencionar que esse tipo de opinião trazida pelo aluno não foi comungada por todos(as), pois aconteceram momentos de intervenções dos(as) próprios(as) estudantes, inclusive de uma estudante que, em sua opinião, afirmou que uma determinada brincadeira não faria o menino ser menos homem que os outros que brincam apenas de bola, como bem citou.

Além desse diálogo no final da aula, solicitei que cada um(a) relatasse, de forma escrita, suas experiências e percepções acerca da relação existente entre os jogos e brincadeiras e as relações de gênero. A resposta dos(as) estudantes foi direcionada através da seguinte questão disparadora, a ser entregue na próxima aula: “Após as experiências, debates e reflexões, você acredita que existem jogos e brincadeiras diferentes para meninos e meninas?”

Na aula posterior, recebemos as seguintes reflexões dos(as) estudantes:

Imagem 12 – Questão disparadora sobre jogos e brincadeiras



Fonte: relato do estudante.

Imagem 13 – Questão disparadora sobre jogos e brincadeiras

4- Você acredita que exista brincadeira própria para meninas e meninos? Explique.

não, porque isso não quer dizer que a menina deve brincar de boneca e o menino de caminhão. Isso é coisa de gente preconceituosa.

Fonte: relato da estudante.

Imagem 14 – Questão disparadora sobre jogos e brincadeiras

4) Você acredita que existem brincadeiras próprias para meninas e meninos? Por quê?

não, pois brincadeiras não tem gênero, qualquer um pode brincar daquilo que deseja, sem afetar o outro.

Fonte: relato do estudante.

É oportuno aproveitarmos esses relatos para refletirmos, de forma coletiva, sobre as configurações das brincadeiras/jogos na sociedade e suas intencionalidades, assim buscando desnaturalizar a cultura arbitrária, descrita por Bourdieu e Passeron (2013), a qual influencia e define padrões de comportamentos sociais, interpelando decisões exógenas dominantes que chegam até nossos(as) estudantes pelos meios sociais de poder, como mídia, internet, igrejas e outros veículos de informação.

Brincadeiras como videogames, faz de conta, piques, bonecas, pinturas, carrinhos, bolas e jogos (além de várias outras) são possibilidades de experiências de compreensão de mundo, de si e dos outros e merecem ser experimentadas independentemente do gênero. Como afirma Peixoto (2020):

Meninos e meninas deveriam ser livres para brincar com que quiserem, pois só assim, teriam a possibilidade de vivenciar outras experiências e a oportunidade de desenvolver um olhar mais empático em relação ao outro (PEIXOTO, 2020, n.p.).

Dessa forma, é fundamental evitar multiplicar, nas aulas de Educação Física, as divisões das brincadeiras, que ocorrem fora e dentro desse ambiente, e incentivar vivências e experiências, proporcionando espaços de questionamentos. É impreterível que os(as) professores(as) de Educação Física sejam sensíveis em não segregarem os gêneros por meio desse conteúdo, mostrando que as brincadeiras existem para que todos(as) possam usufruir de forma livre, sem preconceitos ou sexismos.

Acreditamos que esse movimento não deva acontecer apenas nas aulas de Educação Física. A escola (como um todo) precisa recriar espaços que enfrentem o binarismo de gênero. Por exemplo, enquanto Unidade Escolar, o(a) gestor(a) precisa, com seus(as) professores(as), rever a compra de materiais pedagógicos, como as cores<sup>50</sup>, que possam potencializar essa divisão, principalmente nos centros infantis e nas séries iniciais. Essa ação, junto a outras, é relevante e pode fazer muita diferença para evitarmos espaços/materiais generificados e generificadores, pois:

Ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção e classificação. Os critérios podem ser inventados no momento e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é posta a serviço da heteronormatividade. A distribuição tende a ser binária e biunívoca (JUNQUEIRA, 2012, p. 11).

Diante de tudo que foi vivenciado, refletido e questionado, afirmamos que as brincadeiras/jogos surgem como oportunidades de ensinar sobre a igualdade de

---

<sup>50</sup> Evitar, no ambiente escolar, as famosas cores “azul para meninos, e rosa para as meninas”, que foram acordadas/impostas como processo de naturalização.

gêneros e que ainda existe um caminho a ser percorrido para romper com estereótipos e, assim, provocar a desnaturalização dos marcadores de gênero que envolvem esse conteúdo específico.

### **6.1.3 Desnaturalizando os marcadores de gênero nos esportes tradicionais, de aventura e nas lutas**

Na aula seguinte, discutimos os esportes tradicionais, as lutas e os esportes de aventura e as relações de gênero. Nosso objetivo foi estimular a participação das meninas nesse universo e desnaturalizar esses conteúdos como espaços de construção das masculinidades e invisibilidade das feminilidades.

Conforme nosso Quadro 06, construído no Planejamento Participativo, começamos nossas reflexões com a seguinte ordem: basquete, futsal e handebol. Além desses, experimentamos nossas oficinas de esportes de aventura e, posteriormente, as lutas. Antes de iniciarmos nossas vivências dos esportes, discutimos a visibilidade da mulher nessas práticas. Foi um momento enriquecedor, de questionamentos e reflexões, conforme podemos conferir no próximo tópico.

#### **6.1.3.1 A (in)visibilidade das mulheres nos esportes e nas lutas**

O objetivo deste bloco/conteúdo foi debater o binômio visibilidade e invisibilidade das mulheres nos esportes e nas lutas, já que, muitas vezes, elas são naturalizadas como aquelas sem habilidades e frágeis para tal. Porém, durante nossas intervenções, constatamos que esses são conceitos contraditórios, uma vez que nossas duas convidadas provaram justamente o contrário, como poderemos verificar em nossas oficinas de lutas e esportes de aventura.

Dessa forma, o nosso objetivo era mostrar aos(às) estudantes que eles e elas podem ocupar o mundo do esporte, e que as produções de discursos culturalmente construídos — baseados por meio de preconceitos, machismo, sexismo ou outros — não podem e nem devem ser empecilhos para que elas estejam presentes nesse

lugar. E, além disso, outro objetivo era incentivar as meninas, em nossas aulas, a experimentarem os esportes.

Começamos nossas práticas com o basquete, depois o futsal e, por último, o handebol. No final desses blocos, fizemos outra avaliação com perguntas disparadoras. Para o desenvolvimento das aulas, adaptamos algumas regras e formas de jogar, com o objetivo de alcançarmos a participação, a cooperação, a coeducação, a integração e a responsabilidade. Dessa forma, buscamos auxiliar o desenvolvimento de valores sociais, morais e éticos, os quais são fundamentais para a relação de gênero por meio deste conteúdo, pois concordamos com Barroso e Darido (2006), quando dizem que:

Em nosso entendimento o esporte deve sim estar presente na escola, essencialmente na disciplina de Educação Física, pois é um conhecimento próprio desta área, porém devemos fazer dele um meio para formação dos alunos/as, formação esta que deve ter como eixo norteador uma pedagogia para a cidadania (BARROSO; DARIDO, 2006, p.104).

Antes de estudarmos propriamente os esportes, em nossa primeira aula, passamos um vídeo que foi bem comentado, discutido e que causou um impacto grande nos(as) estudantes. Apresentamos o vídeo<sup>51</sup> intitulado “*Invisible Players*”, o qual foi produzido pela agência digital Webcore para a Agência África. No vídeo, as pessoas foram convidadas a fazerem um teste para saber qual esportista fez determinada “manobra” em cada esporte. Sem identificar os(as) atletas, as imagens mostravam apenas sombras das pessoas. Fato é que todas as pessoas que assistiram ao vídeo indicaram apenas homens como os atletas vistos no vídeo. Ao final da experiência, os(as) produtores(as) retiraram as sombras e mostraram que, na verdade, as pessoas no vídeo eram todas atletas mulheres.

Fizemos a mesma dinâmica com nossas turmas e, durante a passagem do vídeo, conforme a Imagem 15, fomos pausando e perguntando a opinião dos(as) estudantes sobre quem eram aquelas pessoas. Dentre os vários palpites, surgiram nomes: no futebol, foram mencionados Neymar, Pelé, Messi e Cristiano Ronaldo; no

---

<sup>51</sup> ESPN Brasil. espnW Brasil - INVISIBLE PLAYERS. **Youtube**, 08 de mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em: 15 abr. 2022.

surfe, citaram nomes como Ítalo Ferreira, Mineirinho e Medina; e, por fim, no basquete, destacaram Michael Jordan, LeBron James, Oscar e Magic Johnson.

Imagem 15 – Vídeo *Invisible Players*



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

No final do vídeo, revelamos quem eram os(as) personagens e, para a surpresa dos(as) estudantes, eram mulheres, sendo essas: Marta, no futebol; Maya Moore, no basquete; e Maya Gabeira, no surfe. Ou seja, assim como aconteceu no vídeo, em nossa aula e nas duas turmas, nenhuma mulher foi mencionada pelos(as) estudantes.

Houve um espanto, um silêncio e até uma culpabilização das próprias meninas, por não citarem o gênero feminino. O debate prosseguiu de forma interessante. As duas turmas foram bem participativas e também bem agitadas — às vezes, organizar as falas não era tarefa tão simples. Palavras como preconceito, falta de investimento, mídia, superioridade masculina, desvalorização feminina, homem e esporte foram as mais citadas na reflexão, como bem podemos observar abaixo nas questões apresentadas após a apresentação do vídeo. Quando

perguntados(as) sobre o motivo pelo qual as mulheres não foram citadas, as respostas giraram em torno das seguintes falas:

*Porque não pareciam ser mulheres nas imagens (fonte: relato do estudante).*

*Porque a gente associa os esportes aos homens (fonte: relato da estudante).*

*A gente esqueceu mesmo das mulheres (fonte: relato da estudante).*

*A mídia trata melhor os homens, assim a gente lembra mais deles (fonte: relato da estudante).*

Deixamos que eles e elas falassem mais, depois mencionamos que o fato dessa invisibilidade acontece pela somatória do que os(as) estudantes falaram, acrescentado ao fator da entrada tardia delas nos esportes, já que historicamente elas foram impedidas de participarem. Goellner (2006) relata que foi somente em meados do século XIX que as mulheres foram inseridas no mundo dos esportes e que apenas no século XX elas passaram a ter mais visibilidades nesse universo.

Em relação à influência da mídia, citada pela aluna acima, lembramos de Souza e Knijnik (2007, p. 37 apud LOBO, 2003, p. 03), que reiteram que “[...] se algo não foi veiculado, não existiu [...]”. Dessa forma, os veículos de comunicação têm uma forte influência — negativa, de certo — sobre a invisibilidade da participação das mulheres nos esportes. Isso porque, apesar de o futebol ser um fenômeno social de grande abrangência e visibilidade e fazer parte da vida de muitas pessoas (GOELLNER, 2004), ainda caminha a passos lentos quando o assunto é a divulgação de campeonatos femininos de futebol, por exemplo.

Outra pergunta que lançamos foi: “Por que a remuneração de homens e mulheres é tão diferente?”. E obtivemos os seguintes relatos:

*Porque dá mais dinheiro aos homens (fonte: relato do estudante).*

*Falta patrocínio (fonte: relato do estudante).*

*Falta apoio (fonte: relato da estudante).*

Concordamos com esses argumentos e dialogamos que, de fato, existe uma grande barreira a ser enfrentada no que diz respeito à visibilidade na mídia pelos patrocínios e salários em comparação a homens e mulheres nos esportes. Citamos dois exemplos bem clássicos do futebol brasileiro. Utilizamos a atleta Marta e comparamos o salário dela com o do jogador Neymar, afinal, são dois principais jogadores brasileiros de futebol nos últimos anos. Segundo os dados, em 2018, Marta ganhava menos de 1% comparado ao salário do futebolista, atualmente do PSG. Mencionamos, inclusive, que, em 2021, havia uma questão do ENEM que retratava e questionava essa realidade.

Finalizamos nossas discussões perguntando como podemos mudar essa situação. Refletimos, então, a importância e a urgência de transformarmos esse quadro e, como sugestão, foram surgindo as seguintes ações: melhorar financeiramente (patrocínios), melhores investimentos pelos clubes, divulgação nos principais meios de comunicação (como TV, rádio e internet) e minimizar preconceitos e machismos nos esportes. Além disso, podemos citar outras ações, tais como:

*Incentivar mais a participação das mulheres (fonte: relato da estudante).*

*A menina precisa jogar melhor (fonte: relato do estudante).*

*Os meninos precisam parar de serem machistas (fonte: relato da estudante).*

Todas essas falas nos chamam a atenção, porém uma, em especial, merece nossa atenção. A estudante utilizou a seguinte frase: “*deixar a gente participar dos esportes*” — como se esse conteúdo pertencesse exclusivamente ao público masculino e, caso elas quisessem jogar, teriam que pedir autorização a eles. Nos chamou a atenção, pois a própria estudante reproduziu as ideias da cultura patriarcal, a qual coloca a mulher na posição inferior à do homem, remetendo-nos à configuração de sociedade em que haveria o dominante (ser masculino) e subordinado (ser feminino), descrita por Cunha (2014) e Saffioti (1987), e ao arbitrário cultural (BOURDIEU; PERSSON, 2013).

Porém, não podemos nos afastar da certeza de que vivemos em um espaço universal, democrático e de direito, e que nós professores(as) precisamos garantir a equidade de oportunidades das práticas corporais a todos(as), dialogando e reprimindo comportamentos de superioridade e inferioridade, seja por quaisquer motivos.

Finalizamos dizendo aos(às) estudantes que é importante também que a mudança comece em cada um(a), com ações individuais, como os meninos sendo mais cooperativos, mais solidários, mais pacientes. Afinal, a educação que elas receberam foi diferente da educação que eles receberam, e as meninas precisam participar mais das aulas, ocupando o espaço que também é delas. Ademais, pensando em um futuro quando tiverem os seus filhos e/ou filhas, que comecem a educá-los(as) de forma diferente, incentivando para a prática dos esportes de forma não generificada.

#### 6.1.3.2 Basquete, futsal e handebol

Após os debates acima, começamos o basquete com a parte prática, em que os(as) estudantes foram organizados em 03 equipes, das quais duas começaram jogando, e a outra equipe esperou sua vez. O objetivo da atividade era o de acertar a cesta por meio de três tentativas por estudante — que deveria conseguir entrar na área delimitada para as tentativas.

Para o desenvolvimento da atividade, tomamos como base a brincadeira do pique bandeira, porém, ao chegar na área, ao invés de uma bandeirinha, como culturalmente se brinca, havia uma bola de basquete. Cada estudante, ao entrar na área, teria direito a 03 arremessos, não importava de onde. Ganhava a partida quem acertasse a cesta primeiro. Caso o(a) estudante, mediante a 3ª tentativa, errasse, este(a) era considerado(a) “boiado(a)” e saíria da área da bandeirinha, esperando ser “desboiado(a)”, conforme a Imagem 16.

Imagem 16 – Vivência do basquete



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Todos(as) os(as) estudantes fizeram a atividade proposta. Expliquei que a aula seria mista, que cada equipe deveria elaborar sua estratégia e que cada pessoa teria sua importância dentro do jogo, ora tentando entrar na área, ora impedindo que alguém entrasse. Dessa forma, meninos e meninas jogaram juntos. Percebemos que, no decorrer da partida, houve respeito e cooperação, independentemente de habilidade ou não para o basquete. Assim que terminou a atividade, muitos pediram para que ela fosse repetida na próxima aula.

Antes de acabar a aula, fizemos uma roda de conversa para que eles e elas expusessem suas experiências e vivências. Foi então que lançamos a seguinte questão: “Em relação à atividade proposta de hoje, você acredita que ficaria melhor fazendo só com pessoas do mesmo gênero que o seu?”, “Sentiu algum

desconforto/dificuldade em fazer a atividade com o gênero oposto?”. Os relatos apresentados pelos(as) estudantes foram os seguintes:

*A atividade foi muito legal, deu pra brincar todo mundo junto sem problemas (fonte: relato da estudante).*

*Poderia ser sempre assim, ninguém brigou (fonte: relato da estudante).*

*As meninas tiveram dificuldade em boiar os meninos (fonte: relato do estudante).*

*Ficou legal, porque misturou o pique bandeira com o basquete, aí cada um teve a oportunidade de ficar onde achou melhor e todos ajudaram (fonte: relato do estudante).*

*Se fosse só o basquete, possivelmente as meninas iriam participar menos, porque os meninos não passam a bola pra gente (fonte: relato da estudante).*

Diante dos relatos, percebemos que, ao tratar o esporte de forma pedagógica, conseguimos que todos(as) fizessem a atividade sem exclusões, com respeito, harmonia e integração, conforme relatos dos(as) estudantes. É necessário mencionarmos que adaptar as regras ou misturar outras práticas corporais não invalida a importância e a necessidade de trabalharmos os esportes também de forma conceitual e procedimental (técnicas, destrezas motoras e regras oficiais), porém, nesse momento, não era o nosso objetivo.

Na atividade do futsal, os(as) estudantes foram organizados(as) em 03 equipes. Dessa forma, jogaram as 02 primeiras, e a equipe que não fosse alcançando o objetivo deveria sair do jogo, entrando, assim, a próxima equipe. Dessa maneira, quando uma equipe fizesse o gol (utilizamos as regras básicas do futsal), todos(as) — independentemente de qual equipe fez — teriam que correr e ficar parados(as) em cima da linha de fundo do futsal. A equipe que chegasse por último nessa linha perderia a partida, cedendo lugar para a equipe que está de fora, independentemente de quem fez o gol, conforme a Imagem 17.

Imagem 17 – Vivência do futsal



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Ao final da aula, conversamos sobre a participação dos gêneros na atividade e no futebol. Alguns meninos fizeram alguns questionamentos, como: “porque as meninas não se interessavam pelo futebol?”, “*por que as meninas têm medo da bola?*”, “*a gente passa a bola, mas elas não devolvem direito*”, “*elas não procuram o jogo*”. Perguntei se alguma menina queria responder aos questionamentos feitos por eles. Uma delas respondeu, dizendo que não gostava de futebol. Outra disse que, se elas errassem, os meninos ficariam xingando.

Depois que todos(as) falaram, mencionei que o futebol é mais do que um esporte para nossa sociedade. Ele representa uma forte manifestação cultural pela qual somos influenciados desde sempre, seja por meio da educação de nossas famílias, seja na política, na publicidade e também dentro das escolas. Mascarenhas (2012) menciona a influência do futebol e o que ele representa no Brasil:

O futebol se tornou, no Brasil, muito mais que mera modalidade esportiva. Sua rápida e profunda disseminação propiciou-lhe a condição de elemento central na cultura brasileira. Constitui o futebol um amplo sistema de

práticas e representações sociais, uma complexa teia de sentidos e significados (MASCARENHAS, 2012, p. 71).

Continuamos nosso diálogo mencionando que as crianças são incentivadas a jogarem futebol desde sempre, porém esse incentivo acontece, majoritariamente, ao sexo masculino, sendo fruto do que se construiu para os papéis de meninos e meninas. Em uma sociedade que generaliza e adota tarefas/conduitas diferenciadas para os gêneros, uma das formas de imposição desses papéis sociais é por meio dos esportes, pois existem diferenciações impostas para esportes de meninos e meninas, como bolas para eles e casinha para elas — esse é apenas um exemplo.

Dessa maneira, histórica e culturalmente, ocorreu uma segregação da participação das meninas nos esportes — nesse caso específico, o futebol — e tal segregação foi/é baseada em discursos preconceituosos, biologia da mulher, dentre outros, somada a fatores como a influência da mídia.

Nesse sentido, voltamos à questão da entrada tardia das meninas/mulheres nos esportes, que, como nos diz Freitas e Trigo (2019), baseava-se em princípios que impunham às mulheres uma censura em relação à prática esportiva:

As novas leis as proibiam de praticarem esportes que fossem “incompatíveis com as condições de sua natureza<sup>52</sup>”, caso do futebol. Apenas em 1983 essa lei foi revogada, e elas puderam jogar futebol profissionalmente (FREITAS; TRIGO, 2019, p. 122).

Finalizamos a aula perguntando como poderíamos mudar essa realidade, e foram surgindo respostas como: “os professores incentivarem as meninas nas aulas”, “os meninos serem mais pacientes”, “as famílias serem menos preconceituosas” e “a mídia mostrar mais o futebol feminino”.

Na opinião dos(as) estudantes, a participação das meninas, para se tornar efetiva no futebol, precisa ser debatida e incentivada em diversos espaços sociais, como família e mídia. Um fato que nos chamou a atenção nas respostas foi mencionarem também a falta de incentivo dentro da própria escola: “professores

---

<sup>52</sup> Decreto- Lei nº 3.199 de 1941, Art. 54.

*incentivarem mais*”. Fato este que é fruto de uma atuação docente sexista e tradicional.

Ou seja, ainda temos professores(as) de Educação Física que não compartilham os mesmos espaços para os gêneros, reforçando, assim, estereótipos e desigualdades entre estudantes. Isso acontece, por exemplo, nas famosas divisões dos conteúdos “meninas jogam vôlei, e meninos, futebol”. Júnior e Darido (2002) reforçam a necessidade dos(as) professores(as) de Educação Física proporcionarem aos(às) estudantes as mesmas oportunidades de aprendizagens.

As atribuições do professor de Educação Física na escola vinculam-se à finalidade de contribuir para a formação global do cidadão, incluindo-se assim, os aspectos biológico, cultural, social e afetivo. Dentro desta perspectiva cabe ressaltar a importância de proporcionar a todos os educandos, indistintamente, as mesmas oportunidades de aprendizado. No entanto, na prática podemos observar uma diversificação de tratamentos para meninos e meninas, perpetuando os modelos sexualmente tipificados pela família e sociedade (JÚNIOR; DARIDO, 2002, p. 03).

Já no handebol, também readaptamos a forma de jogar. Na atividade proposta, os(as) estudantes foram organizaods(as) em 03 equipes: as duas primeiras equipes jogavam, enquanto a terceira esperava a sua vez. Cada equipe escolheu uma pessoa para ficar dentro do círculo feito com o giz. Utilizando as mesmas regras básicas do handebol, o objetivo era que a bola passasse de mão em mão até chegar à mão da pessoa escolhida dentro do círculo. Ganhava a partida a equipe que conseguisse colocar a bola nas mãos dessa pessoa por duas vezes. Um detalhe importante, porém, era que a pessoa dentro do círculo não poderia sair de dentro dele e, ao agarrar a bola, não poderia deixá-la cair, conforme podemos conferir na Imagem 18.

Imagem 18 – Vivência do handebol



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Durante o desenvolvimento da atividade, não houve nenhuma resistência à prática corporal proposta, tanto as meninas quanto os meninos (não binário e trans) participaram e estavam presentes na quadra. No desenvolver do jogo, é perceptível que os meninos tiveram mais domínio e acesso à bola. As meninas participaram, mas de forma mais tímida, já que umas preferiram ficar dentro do círculo, e outras preferiram ficar mais na parte da defesa. Na roda de conversa, perguntei o que eles(as) acharam de jogar handebol juntos. Temos então as seguintes opiniões:

*Foi bom, mas algumas meninas são lerdas no jogo e bastante falta de atenção (Fonte: relato do estudante).*

*Achei legal, porque meninos e meninas jogaram juntos (Fonte: relato do estudante).*

*Muito legal, poderia ter mais atividades assim, juntos (Fonte: relato da estudante).*

*Foi muito legal, porém as meninas, incluindo eu, somos desinteressadas nos esportes (Fonte: relato da estudante).*

*Acho importante, porque mostrou que independente dos gêneros, todos podem praticar (Fonte: relato da estudante).*

Além dessas opiniões, surgiram outros temas/assuntos, tais como: fragilidade e falta de habilidade das meninas; meninos são mais fortes, “fominhas”, mais violentos e mais habilidosos.

Deixamos que eles e elas manifestassem suas opiniões, e fui intervindo com falas sobre a construção histórica que se fez/faz sobre a fragilidade feminina. Nesse sentido, fui mostrando exemplos práticos, citando o exemplo da própria turma, como: existem meninas mais fortes que os meninos, como também existem meninos mais frágeis que as meninas. Porém, o que a sociedade naturaliza é que as meninas são sempre mais frágeis que os meninos, mas é sabido que essa construção serve apenas para desqualificar, desvalorizar, oprimir as mulheres.

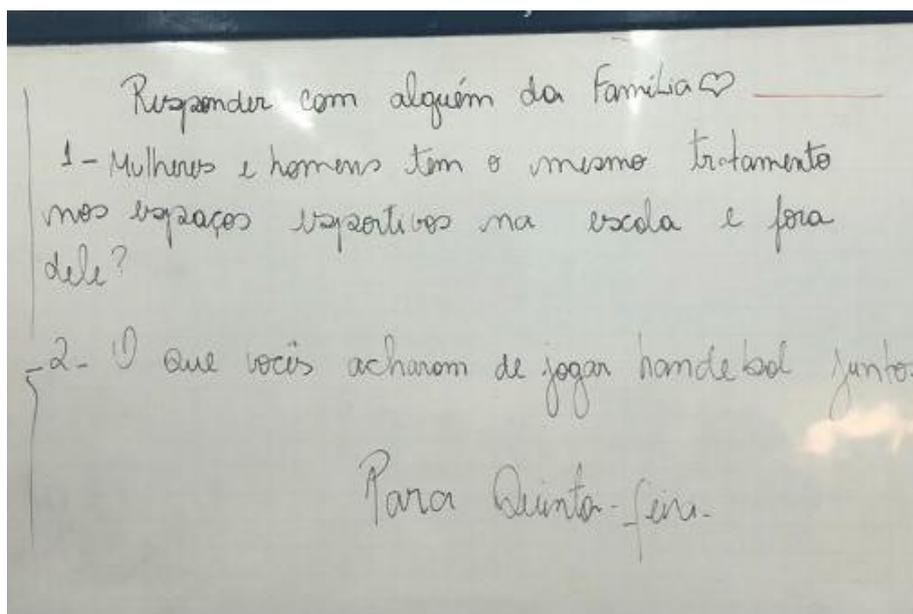
Em relação à habilidade, dissemos que o objetivo da aula não era o de formar atletas de handebol, mas possibilitar a todos(as) a vivência do esporte e que, caso algum(a) estudante se destaque no handebol, o ideal seria que este(a) procurasse escolinhas apropriadas para treinamento, já que a nossa finalidade em Educação Física Escolar era a de possibilitar as experimentações corporais de forma crítica e consciente. Finalizamos dizendo que é necessário desnaturalizar essa questão e que todos(as) têm o direito às mesmas oportunidades de aprendizagem.

É notório que, na atualidade, as presenças femininas em práticas esportivas, culturalmente consideradas do domínio masculino, sofreram rupturas, mediante o movimento de resistências, caracterizado por várias ações distintas: resultados esportivos, relação homem-mulher na sociedade, relação mulher-trabalho, mudanças de produções econômicas na sociedade, dentre outros.

Antes de irmos para a prática do handebol na quadra, além de explicar como iríamos vivenciar a atividade, coloquei uma questão para que eles e elas respondessem com a família e trouxessem as respostas na próxima aula. O objetivo foi o de refletir sobre como são configurados os espaços fora da escola em relação

às práticas esportivas de homens e mulheres e como faríamos para mudar essa realidade e se era necessária essa mudança.

Imagem 19 – Pergunta para responder com a família



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Como não conseguimos fazer o planejamento participativo com as famílias, acreditamos que essas reflexões eram importantes entre eles e elas. Diante das questões disparadoras, tivemos os seguintes retornos.

*Eu acho que não ocupam. As pessoas acham que as mulheres são mais fracas e menos habilidosas que os homens pelo fato de serem diferentes e aí ocupam menos espaços (fonte: relato do estudante que respondeu com seu irmão).*

*Sim, os homens ocupam mais espaços nesses lugares (fonte: relato da estudante que respondeu com sua mãe).*

*Sim, tem muito machismo e desigualdade nos espaços, e quando tem jogo na TV a maioria é masculino (fonte: relato da estudante que respondeu*

*com sua mãe).*

*Não, a mulher tem menos incentivos a ocuparem esses espaços (fonte: relato do estudante que respondeu com sua mãe).*

*Não, pois a maioria das mulheres não têm essa visão de esportes em casa (Fonte: relato da estudante com sua mãe).*

*Não, geralmente as pessoas preferem ver os meninos jogando ou praticando qualquer esporte e a mídia influencia muito (Fonte: relato da estudante com sua irmã).*

A percepção dos(as) estudantes com seus familiares corrobora os estudos sobre a presença dos gêneros nos espaços públicos para as práticas corporais. Ao lermos esses relatos, discutimos, em sala, que estas (as práticas corporais) estão atreladas aos papéis que os gêneros ocupam na sociedade e, como resultado, há a potencialização da desigualdade em relação às mulheres nesses lugares, como discutido anteriormente na análise de dados desta pesquisa, como bem cita Monteiro (2016):

A pressão da sociedade é conservadora, moldando os sujeitos de acordo com os estereótipos. Os indivíduos passam assim a ter que cumprir papéis (comportamentos) previamente determinados, influenciando seu modo de agir e sua percepção sobre os demais sujeitos. Com relação aos estereótipos de gênero e sua diferenciação de papéis, muitas vezes não consideram os fatores históricos e culturais que criaram tal situação e que acabam por explicar as diferenças através de bases biológicas deterministas e sexistas (MONTEIRO, 2016, p. 59).

Apesar de todos os tabus e dos obstáculos que ainda precisam ser desnaturalizados em relação a essa problemática, os debates e os conflitos gerados nas aulas, neste conteúdo, serviram para diversas reflexões, tais como: preconceitos, machismo e participação das mulheres nos esportes. Por meio delas, buscamos responder a alguns *porquês*, como o papel social direcionado aos gêneros na sociedade culturalmente patriarcal: “Estamos caminhando para que as

meninas tenham o mesmo incentivo e participação nos esportes tanto quanto os meninos?”.

### 6.1.3.3 Oficina de Skate (esporte de aventura)

Perguntamos aos(às) estudantes qual esporte de aventura eles/elas queriam vivenciar; fomos citando quais faziam parte, e a maioria optou pelo skate. Como uma sugestão de pessoa convidada a nos ajudar com essa prática, surgiu o nome da Ana Clara Carvalho, que é uma ex-aluna da própria escola (formou-se no 9º ano do Ensino Fundamental em 2021) e é moradora do bairro em que fica localizada a Unidade de Ensino. Sendo assim, fizemos o convite a ela, que prontamente aceitou.

Atualmente a Ana Clara é destaque no skate amador, sendo a atual campeã capixaba. Em novembro de 2022, representando o Espírito Santo, disputou o Torneio Brasileiro Amador de Skate, que aconteceu no Estado do Paraná, ficando a atleta em 8º lugar em sua categoria.

O objetivo de trazê-la à escola, além de vivenciar a prática do skate, era o de realizar um bate-papo entre ela e os(as) estudantes sobre sua história no esporte, preconceitos encontrados, apoio, patrocínio, visibilidade e incentivar outras meninas a praticarem o skate. Essa aula teve uma repercussão bem interessante, sendo destaque, inclusive, no site da Prefeitura Municipal da Serra.

Iniciamos a aula com a skatista abordando sobre sua vivência na prática. Durante sua fala, percebemos que alguns marcadores de gênero também se encontram presentes nesse esporte, o que corrobora o que Machado (2013) nos diz:

O skate, concomitante a outros esportes, é visto pelo senso comum como sendo perigoso, por envolver riscos físicos (como constantes lesões) e também, por exigir demasiado esforço e resistência, características que comumente não são associadas às mulheres (MACHADO, 2013, p. 02).

Segundo a Ana Clara, o skate feminino precisa evoluir em relação aos torneios e aos patrocínios, no entanto, nos últimos tempos, ele tem ganhado evidência no esporte nacional, principalmente quando foi inserido na última Olimpíada<sup>53</sup>. Mas a realidade nas pistas, segundo ela, ainda é carregada de preconceitos e estereótipos — já que as suas roupas são bem parecidas com a dos meninos —, e vê como positivo esse movimento da mídia na divulgação do esporte, pois a participação delas ainda é bem menos significativa comparada à dos meninos.

Em relação à premiação, a skatista pontuou que existe uma desigualdade entre homens e mulheres, sendo destinados valores inferiores para elas. Outro fator mencionado por ela é o preconceito que sofreu nas próprias pistas de skate pelos meninos. Ela mencionou ainda que para ganhar “o respeito” deles foi necessário se destacar e conquistar torneios e campeonatos.

No decurso da conversa, algumas meninas relataram a vontade de fazer skate, porém as famílias tinham alguns receios, dentre eles, que elas se machucassem e que não gostavam dos estilos/roupas das skatistas.

Após o bate-papo, os(as) estudantes vivenciaram o skate, conforme a imagem abaixo e o vídeo<sup>54</sup> produzido dessa aula.

Imagem 20 – Vivência do Skate

---

<sup>53</sup> A última Olimpíada aconteceu no ano de 2021, na cidade de Tóquio/Japão.

<sup>54</sup> NEPOMUCENO, Ednara. Ana Clara na Escola Profª. Iolanda. **Youtube**, 23 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/KHfY7OjTosl>. Acesso em: 10 maio 2022.



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Percebemos por meio das falas, tanto da skatista quanto das estudantes, que o corpo é produto relacional, construído por discursos, habilidades e valores, sendo estes produzidos pelos marcadores de gênero, os quais são fundamentados na ideia de que existe uma natureza humana designada pelo sexo biológico. Acreditamos que a presença da skatista trouxe a possibilidade de as meninas da escola repensarem seus lugares nesse esporte, pois sabemos que elas podem influenciar outras meninas — ainda mais quando a influência vem de alguém tão próxima e conhecida da escola como a Ana Clara.

#### 6.1.3.4 Oficina de luta

Apostamos neste conteúdo por ser um forte marcador de gênero nas práticas corporais e, em virtude de possuir características como força e destrezas (como agarrar, empurrar, socar, bater, desequilibrar), é mais naturalizado para os meninos. Além disso, ainda existem preconceitos acerca da participação das mulheres nesse lugar, como bem diz Araújo e Alvarenga (2010):

Estudos apontam que a presença feminina dentro do espaço das lutas é encarada como uma afronta aos homens, isto porque o ambiente de academias, escolas e etc, onde ocorrem essas atividades, propiciam um espaço que incentiva uma gama de símbolos masculinos (ARAÚJO; ALVARENGA, 2010, p. 03).

Para essa oficina, convidamos a professora de Muay Thai Giovana Félix, que trabalha em uma academia e mora próximo à escola. Além de proporcionar a vivência desse conteúdo para todos(as), independentemente do gênero, nosso objetivo era o de que a professora falasse sobre a sua trajetória: preconceito, aceitação ou não da família e amigos e como ela era vista dentro da luta. Ou seja, um diálogo bem próximo ao que fizemos na aula de skate, até como forma de localizar possíveis similaridades e diferenças com relação aos esportes e à participação feminina.

A professora iniciou a aula contando sua história como atleta na luta. Interessante, pois, como disse, quando iniciou no esporte houve desconfiança por parte de sua família. Comentou os preconceitos vividos até conseguir o respeito pelos homens, principalmente por seus alunos e suas alunas. Disse que muitos desconfiavam de que realmente ela poderia ser a professora, inclusive alguns chegaram a dizer: *“não vou treinar com ela, vou descansar”*; *“cadê o professor de Muay Thai?”*. Segundo a professora, ela teve que fazer uma camisa com a palavra “professora” escrita na frente para que os alunos/homens a identificassem como tal. Com o decorrer do tempo, foi conquistando seu espaço dentro das academias.

Vale destacar que a mulher tem frequentado mais os tatames, e as barreiras estão sendo rompidas. Para Souza e Franco (2021):

O grande público de atletas ainda são homens, e possuem uma disparidade no número em relação à mulher, entretanto vale destacar toda a trajetória da mulher para conseguir chegar nesses números de mulheres atletas das modalidades de lutas. Nota-se que é um processo longo, porém houve um imenso progresso. A participação masculina nas lutas é milenar e a da mulher conta com poucas décadas (SOUZA; FRANCO, 2021, p. 17).

Durante a oficina, algumas dúvidas trazidas pelos(as) estudantes foram apresentadas no debate, como: *“já pensou em desistir por conta do preconceito?”*, *“algum homem se recusou a lutar com você?”* Sobre essa questão, a professora

falou que nunca pensou em desistir, pois a luta foi “*amor à primeira vista*”, e disse que já tiveram alguns homens que se recusaram a lutar com ela, mas hoje ela não tem esse problema. Atualmente, a professora vive exclusivamente de luta, tendo vários(as) alunos(as). Segundo ela, 70% do público é composto por homens.

Após as experiências relatadas pela professora, mencionamos também que, no mercado de trabalho, a mulher muitas vezes é assediada moralmente/sexualmente, desvalorizada e silenciada em diversas profissões. Esse fato acontece por diferentes motivos e, dentre eles, podemos citar a entrada tardia delas nesse espaço e a cultura de uma sociedade baseada no androcentrismo, em que as profissões são delimitadas baseadas na forma de cuidado, como as áreas de serviço social, psicologia, ginecologia e pediatria (WOLFF, 2010). Assim, carreiras científicas e de chefia seriam naturalmente destinadas às características masculinas, bem como em outras profissões consideradas masculinas, como, no caso da professora de Muay Thai, o universo das lutas.

Após as perguntas respondidas, fomos para a parte prática. A professora trouxe bastante material para que todos(as) os(as) estudantes pudessem experimentar. Interessante que eles mesmos iam se organizando em dupla, ora com gêneros diferentes, ora com o mesmo gênero, conforme podemos visualizar nas fotos abaixo (imagem 21 e 22).

Imagem 21 – Vivência do Muay Thai



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Imagem 22 – Vivência do Muay Thai



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Na aula seguinte, continuamos nossas vivências e debates dos gêneros nas lutas. Em um primeiro momento, solicitamos que os(as) estudantes formassem duplas compostas, aproximadamente, pelo mesmo tamanho, peso e gênero. Cada dupla ficou dentro de um círculo (desenhado com giz) na quadra, e a atividade consistia em tirar o seu oponente de dentro do círculo; este poderia ser empurrado com as mãos ou qualquer outra parte do corpo, conforme a Imagem 23.

Imagem 23 – Vivência das lutas



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

A segunda atividade foi realizada com o apoio de um barbante. Cada dupla recebia dois barbantes, os quais eram fixados na cintura. O objetivo era tirar todos os barbantes do seu oponente. Após um tempo, pedimos que as duplas fossem trocadas, podendo cada uma escolher o seu oponente de maneira livre e de forma mista, conforme a Imagem 24. Houve a participação de todos(as) os(as) estudantes, e observamos que as atividades aconteceram com respeito e sem discriminação por gênero ou força.

Imagem 24 – Vivência das lutas



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Após as vivências, fizemos nossa roda de conversa para discutirmos sobre as aulas de lutas. Iniciamos perguntando se gostaram das atividades e se estavam bem e confortáveis. Com relação a esses questionamentos, não obtivemos respostas negativas. Aproveitamos essas atividades para dialogar sobre temas como fragilidade feminina e dominação masculina por força.

Foi então que lançamos nossas questões para cada gênero. As perguntas<sup>55</sup> para as meninas foram: “o que as meninas acharam quando a dupla foi mista? Teve mais dificuldade em fazer quando a dupla era com menino?”; e para os meninos perguntamos: “vocês, meninos, sentiram mais facilidade em fazer a atividade com as meninas? Sentiram que realmente as meninas são mais frágeis que os meninos?”.

No final da atividade, coletamos relatos interessantes das meninas, como podemos citar: *“professora, eu não ganhei da menina, mas quando eu fui com o menino, eu ganhei”* como também: *“eu achei com o menino mais fácil”*. Os meninos relataram: *“eu não ganhei de ninguém”*; *“eu acho que depende da menina, tem*

---

<sup>55</sup> Após as análises, concluímos que essas perguntas podem ter induzido algumas respostas. Desta forma sugerimos modificar as perguntas: **Meninas** - O que as meninas acharam quando a dupla foi mista? Teve mais dificuldade ou mais facilidade em fazer quando a dupla era com menino ou com menina?. **Para os meninos** perguntaríamos: Vocês meninos, sentiram mais facilidade em fazer

*menina mais forte e mais fraca”; “eu ganhei do menino e da menina, pra mim foram os dois fáceis”.*

O objetivo dessas atividades era justamente que eles(as) percebessem que ora poderiam ganhar, ora poderiam perder, independente do gênero que estivesse lutando. Além disso, ao refletirmos nas experimentações dos conteúdos das aulas, o importante não é sabermos quem ganha ou quem perde, mas importam-nos as vivências iguais, independentemente do gênero, e que o conceito/desenvolvimento de força está ligado diretamente à cultura.

A essa questão, demos o exemplo da ativista e abolicionista Sojourner Truth, primeira mulher negra e ex-escrava que lutava pelo fim da escravidão e pelas causas feministas. No ano de 1851, em uma reunião onde se discutiam os direitos das mulheres, em um de seus discursos, ela foi duramente interrompida pelas pessoas brancas ali presentes, por acharem que negros não deveriam ter direito à voz, mas, mesmo diante de toda tentativa de silenciamento por gênero, social e racial, ela não se intimidou, continuou e pronunciou:

[...] aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me dá o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (informação verbal)<sup>56</sup>.

Para finalizarmos, conversamos sobre as diversidades e as individualidades humanas, e que estas não poderiam ser motivo para xingamentos, impaciência ou dominação, mas sim para percebermos que, mesmo sendo do mesmo gênero, não somos iguais. Desse modo, a solidariedade, a tolerância, o respeito e o acolhimento

---

<sup>56</sup> Este discurso foi proferido por **Sojourner Truth** em ocasião da Convenção pelos Direitos das Mulheres (*Women’s Rights Convention*), em Akron, Ohio (1851). O discurso na íntegra pode ser conferido no endereço:

E não sou uma mulher? – Sojourner Truth. **Portal Geledés**, 08 jan. 2014. Tradução: Osmundo Pinho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira)/University of Texas (Austin). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

são atitudes e comportamentos que precisam estar presentes nas nossas aulas de Educação Física, bem como fora do contexto escolar.

De tudo que foi vivenciado, questionado e discutido, percebemos que, apesar dos avanços das mulheres nas lutas — o que aconteceu por meio da superação delas —, preconceitos e estereótipos ainda se fazem presentes nesse local; por isso a importância de desconstruirmos e desnaturalizarmos esses marcadores de gênero nas lutas (SOUZA; KNIJNIK, 2007) e a necessidade de contribuirmos para a fundamentação de ações pedagógicas que permitam, tanto a homens quanto a mulheres, conjunta e indiscriminadamente a participação nas práticas corporais em aulas de Educação Física Escolar.

#### **6.1.4 Homem também dança: reflexões sobre preconceitos e masculinidades**

Essa parte da intervenção foi bem desafiadora, pois desnaturalizar preconceitos e masculinidades não é uma tarefa tão fácil. Como verificamos, desde o nascimento, meninos/homens são educados para desempenharem suas masculinidades, e estes têm por atributos e comportamentos as características de serem durões, viris, insensíveis e fortes. Dessa forma, muitas vezes, o homem que não apresenta tais perfis, coloca sua sexualidade à prova. Sabemos que esse tipo de masculinidade é resultado de uma cultura patriarcal. Conforme Botton (2007):

A problematização do conceito de masculinidade e suas implicações sócio-históricas foi sistematicamente tangenciada na medida em que se fixou a ideia da existência de uma única masculinidade hegemônica baseada na dominação e no poder inquestionável do 'patriarca' (BOTTON, 2007, p. 109).

Porém, no percurso das vivências e dos debates envolvidos neste conteúdo, verificamos que existem outros tipos de exclusão na dança em aulas de Educação Física, não sendo exclusivamente por gênero, pois questões como religião, falta de habilidade, timidez e exposição do corpo fazem com que meninos e meninas se excluíssem no momento da prática deste conteúdo.

Iniciamos a apresentação do conteúdo de dança explicando que este seria composto por 03 aulas, as quais teriam como objetivo a vivência e diálogo sobre a

participação dos meninos em determinadas danças. Além disso, refletiríamos temas como estereótipos, preconceitos e masculinidades.

Começamos as aulas diagnosticando o que pensam os(as) estudantes sobre o assunto. Conseguimos levantar as seguintes opiniões:

*Professora, homem que rebola muito é “viado” (fonte: relato do estudante).*

*Eu acredito que assim como outros conteúdos, a dança também não tem gênero (fonte: relato da estudante).*

*Eu acho machismo dizer que homem que dança é homossexual (fonte: relato do estudante).*

*Tem dança que é legal para os homens (fonte: relato do estudante).*

*Agora com a moda de tik tok todo mundo tá fazendo os passinhos (fonte: relato do estudante).*

Nesse primeiro momento, não fizemos qualquer intervenção; deixamos livre para que cada um(a) expusesse suas impressões sobre esse universo, e continuaram a dizer:

*Eu acho mais interessante um menino que dança do que outro que fica parado (fonte: relato da estudante).*

*Eu danço as do tik tok e não sou viado (fonte: relato do estudante).*

Após todas as escutas, passamos o vídeo<sup>57</sup> “Preconceito de homens na dança”, o qual traz o depoimento do bailarino Luzemberg Santana, retratando os preconceitos e as dificuldades que sofreu/sofre em sua carreira profissional, principalmente em relação a sua sexualidade — a qual, no começo, foi questionada e colocada à prova. Sabemos que a sociedade associa o *Ballet* a um padrão de beleza e a um corpo obediente, e essas características, associadas à suavidade,

---

<sup>57</sup> SANTANA, Luzemberg. PRECONCEITO COM HOMENS NA DANÇA. **Youtube**, 16 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h9KNzKcrFik>. Acesso em: 15 jun. 2022.

postura, graça e beleza, são atributos incorporados ao universo feminino. Segundo Silvério (2020):

Atualmente, a visão que se tem da bailarina ainda é uma visão idealizada, do período romântico, como um ser perfeito, fragilizado, intocável, jovem, bela, magra e delicada. Esse corpo não só é imaginado pelo senso comum, mas também perpetuado por professores de balé que orientam suas alunas, disciplinando-as para permanecer de acordo com esse estereótipo (SILVÉRIO, 2020, p. 15).

Os olhares foram atentos ao vídeo, e os murmurinhos também aconteciam de forma aleatória, mostrando o quanto estão impregnados, em nossa sociedade, os papéis e construções dos gêneros.

Comentamos que o *Ballet* surgiu há mais de 500 anos na Itália. O primeiro *Ballet* registrado aconteceu em 1489, comemorando o casamento do Duque de Milão com Isabel de Árgon (*Ballet* da corte), e foi composto exclusivamente por homens. Somente em 1861 as mulheres entraram nas companhias (ASSUMPÇÃO, 2002). Diante dessa breve apresentação histórica sobre a dança, mencionamos que os conceitos e preconceitos sofreram influências pela história, sociedade e pela cultura.

No final do vídeo, lancei o seguinte questionamento: “O que podemos fazer para que mais meninos possam também experimentar a dança sem que ouçam termos pejorativos?”. Como alternativa, sugeriram:

*Poderia ter mais dança na escola (fonte: relato da estudante).*

*Não ficar humilhando quem quer dançar (fonte: relato da estudante).*

*Falar sobre machismo (fonte: relato do estudante).*

*Incentivo das famílias (fonte: relato do estudante).*

*As famílias colocarem os meninos para fazerem ballet (fonte: relato da estudante).*

*Perguntar ao filho e à filha o que querem fazer (fonte: relato do estudante).*

*A sociedade não julgar tanto um menino que quer fazer o ballet, por exemplo (fonte: relato da estudante).*

Na aula seguinte, tivemos a oportunidade de contar com a presença do professor de dança Saulus Butts. Antes de irmos para a parte prática, ouvimos o professor, conforme a Imagem 25, sobre o início de sua carreira como dançarino, a dificuldade da sua família em aceitá-lo como tal e os preconceitos que ele já passou.

Imagem 25 – Vivência da dança



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

O professor abordou temas, como, por exemplo, sexualidade, masculinidade, preconceito e respeito. Foi a oficina que mais causou polêmica devido ao cárcere imposto aos meninos/homens no que se refere a estereótipos a serem seguidos. Essas questões trazidas pelo professor são reafirmadas por Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), quando elas nos dizem sobre as construções de homens e mulheres em seus papéis sociais.

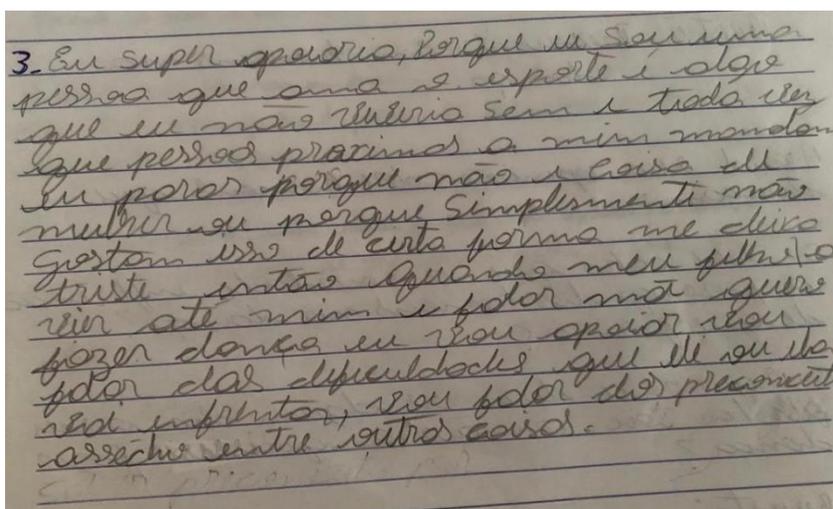
Se às mulheres foram negadas, por muito tempo, possibilidades de experiências corporais pelos motivos até aqui expostos, aos homens, igualmente, outras práticas, além das esportivas, são sonhadas, por não lhes “caírem bem” e, “teoricamente”, pertencerem ao universo feminino. A dança é a prática corporal que melhor representa essa questão, pois suas manifestações, tanto no âmbito das escolas, academias e companhias de dança, quanto nas realizadas fora desses espaços, como a escola formal, sofreram grande influência desse modo de pensar (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 75).

Na vivência, percebemos que os meninos foram resistentes, porém não foram os únicos, pois algumas meninas se recusaram a fazer, principalmente por timidez, conforme elas relataram. Percebemos o quanto é necessário desconstruirmos essa prática corporal não somente por gênero.

Acreditamos que essa oficina trouxe reflexões sobre os significados atribuídos a este conteúdo. Considerável mencionar que, ao fazerem a avaliação da aula, os(as) estudantes disseram que gostaram da presença e da conversa com o professor — mesmo entre aqueles(as) que não participaram na hora da coreografia.

Na terceira e última aula desse bloco, e como forma de avaliação, sugeri que eles e elas relatassem, por meio da escrita, suas opiniões sobre o universo da dança para os homens, escrevendo sobre preconceito e sociedade, depois de tudo o que vivenciamos. As questões disparadoras foram: I) Qual a sua opinião sobre homens que dançam? II) Você acha que a sociedade influencia a presença dos homens na dança? III) O que você diria para um irmão/futuro filho que quisesse fazer dança? Temos que:

Imagem 26 – Questões disparadores sobre a dança



(fonte: relato do estudante).

Imagem 27 – Questões disparadores sobre a dança

1- Eu acho que eles estão certos de fazerem  
aquele gênero, mesmo sabendo um  
preconceito que não deveria existir.  
Cada um é livre para ser e fazer  
aquele que quiser.

2- Sim, porque a sociedade é muito  
preconceituosa com tudo aquilo que  
não foi constituído por ela. Então os  
dancadores de todos os modalidades  
sabem muito preconceito e acabam  
tendo medo de continuar na dança.

(fonte: relato do estudante).

Imagem 28 – Questões disparadores sobre a dança

-1 Qual sua opinião sobre homens que dançam  
É tão ridículo isso de "isso é coisa pra homem, isso  
não". É tão bobo, tão infantil. Não existe esporte para  
homem e para mulher, ambos tem o mesmo direito.  
Esporte não define sexualidade, e também, qual o proble-  
ma em ser LGBTQIA+

-2 Você acha que a sociedade influencia a presen-  
ça dos homens na dança? De que forma?  
Não, o mesmo apoio que um pai dá se o  
filho praticasse futebol não é o mesmo que um  
filho que quiser se praticar ballet.

-3 O que você diria se algum dia o seu  
filho ou irmãzinha quisesse fazer dança?  
Apesar, porque eu como pai não tenho direito  
de manipular os sonhos do meu filho.

(fonte: relato do estudante).

Os relatos acima demonstraram que, na opinião deles(as), a sociedade influencia diretamente a presença dos homens na dança; e que não se importariam se alguém próximo fizesse dança, e conceitos como preconceitos e masculinidades devem ser repensados neste conteúdo. Sendo assim, acreditamos que é preciso ressignificar a cultura construída para os gêneros em torno do conteúdo de dança e desconstruir essa questão.

Apesar dos(as) estudantes apontarem movimentos positivos em relação à dança e às questões que foram desnaturalizadas acerca do universo masculino,

sabemos que esse conteúdo ainda é carregado de preconceitos dentro das escolas, e, baseado em uma educação crítica, este precisa, diariamente, ser debatido.

Ações de rompimento precisam ser colocadas em prática nas aulas de Educação Física, tais como as tratativas de temas, como, por exemplo: sexualidade, gênero, manipulação social e outros relacionados à temática. Além disso, perceber que a dança precisa estar presente tanto quanto os esportes na escola, como citam as autoras Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013).

Entendemos que essa atividade, dança, somente terá aceitação pelos/as jovens quando for (re)conhecida como conteúdo da Educação Física escolar. Esse reconhecimento passa pela oportunidade de encontros sistemáticos com a dança como acontece com o futebol, o voleibol e o basquetebol, por exemplo (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 80).

Dessa forma, nós, professores e professoras de Educação Física, precisamos incentivar e desenvolver esse conteúdo desde a iniciação educacional, incentivando a participação de todas as crianças e todos(as) estudantes, refletindo juntos os símbolos e significados que esse conteúdo carrega, discutindo masculinidades e feminilidades impostas culturalmente. Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) dizem que:

Na medida em que oportunidades de vivência e de reflexão da/sobre a dança forem oferecidas, meninos e meninas terão condições de, criticamente, posicionar-se a respeito das muitas questões que a experimentação da dança traz, inclusive, tendo condições de desconstruir ideias tais como a de que “dança é coisa de menina” ou a de que “toda menina gosta de dança e todo menino gosta de esporte” (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 81).

Conforme nosso planejamento, o conteúdo de dança foi o último a ser discutido em nossas intervenções pedagógicas relacionadas às práticas corporais por meio dos jogos/brincadeiras, esportes, lutas e danças. A partir desse momento, foram feitas as avaliações do projeto com os(as) estudantes, e estas aconteceram por meio da simulação do júri, confecção de cartazes e avaliação final do projeto.

## 7 AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Em todas as aulas foram feitas avaliações, as quais aconteceram por meio de fotografia, relatos falados/escritos e observações de vivências, porém essa parte da avaliação foi destinada para que os(as) estudantes ocupassem o papel principal no desenvolvimento da atividade.

Dessa maneira, a avaliação do nosso projeto teve como finalidade verificar o que os(as) estudantes assimilaram sobre a importância de ressignificar conceitos relacionados aos gêneros por meio das práticas corporais, e se os nossos objetivos especificados nesta pesquisa foram alcançados. Para a primeira avaliação, optamos pela dinâmica da simulação de um júri popular; depois, pela confecção de cartazes e, por último, pela avaliação escrita.

### 7.1 SIMULAÇÃO DO JÚRI – DECRETO-LEI Nº 3.199, de 14 de ABRIL de 1941<sup>58</sup>

O objetivo desta simulação de júri foi o de verificar o que os(as) estudantes pensam sobre a participação das mulheres nos esportes. Para tal, utilizamos o Decreto-Lei Nº 3.199, de 14 de abril de 1941, pois nele, no Art. 54, menciona que “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”.

Expliquei ao grupo o que era um júri e suas composições, e fomos distribuindo os papéis. Simulamos que uma mulher (papel exercido pelas estudantes) foi pega pela polícia jogando futebol e foi levada a júri popular para ser julgada.

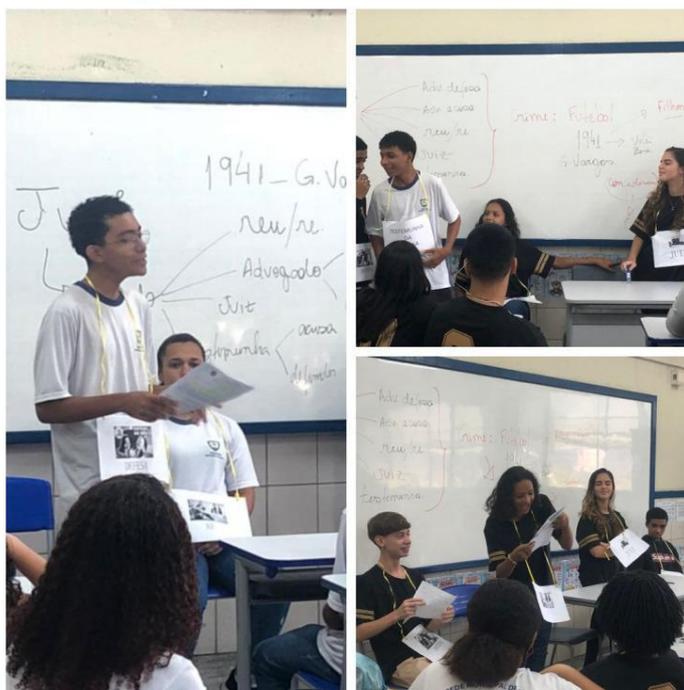
Foram feitos crachás de identificação para as atuações de cada participante. Houve até um certo conflito para saber quem iria ficar com os personagens, os quais

---

<sup>58</sup> BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/4/1941, Página 7453 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

foram: juiz, advogado de defesa, advogado de acusação, a acusada (mulher que foi pega jogando futebol), as testemunhas e o júri popular, conforme podemos observar na Imagem 29 abaixo.

Imagem 29 – Simulado do Júri



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Aconteceram momentos de tensão durante essa atividade, e as reações foram bem interessantes durante todo o julgamento. Diante de cada argumento — tanto do advogado de defesa quanto do de acusação —, os(as) estudantes reagiam de forma bem ativa, ora aplaudindo, ora vaiando. Houve um momento em que troquei os papéis dos(as) advogados(as), e um dos relatos, em decorrência dessa troca, foi: *“muito difícil quando mudei de posição. Acusar uma causa que eu acredito foi difícil”*, outras falas também aconteceram:

*Absurdo essa lei (fonte: relato do estudante que estava como testemunha).*

*Ainda bem que não estamos mais em 1941 (fonte: relato do estudante que estava como júri popular).*

*Eu não queria viver nessa época, adoro jogar futebol (fonte: relato da estudante que estava como júri popular).*

*Hoje as formas de privar a mulher de jogar futebol passam pelo machismo e preconceito que estão na sociedade (fonte: relato da estudante que estava como júri popular).*

*Não temos mais a lei, mas ainda temos o preconceito (fonte: relato do estudante que estava como testemunha).*

Após todo o julgamento, os(as) estudantes que não estavam atuando diretamente nos papéis ficaram com a função de ser o júri popular. Solicitamos, então, que levantassem as mãos, ora quem gostaria que a jogadora fosse condenada, ora quem gostaria que ela fosse absolvida. Por unanimidade, o júri concluiu que ela deveria ser inocentada.

Acreditamos que essas opiniões estão relacionadas ao momento histórico diferente de 1941. Atualmente, a mulher, em nossa sociedade, pode jogar bola livremente, apesar de ainda sofrer com preconceitos e estereótipos. Entretanto, esse assunto encontra-se mais naturalizado, devido às suas árduas conquistas; o que não ocorre, porém, se falássemos de outros assuntos, como aborto e drogas, por exemplo, em que, certamente, estes gerariam muita polêmica e discordância.

## 7.2 OFICINA DE PRODUÇÃO COLETIVA DE CARTAZES: IMAGENS DA REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

A ideia de utilizarmos esse gênero textual (cartazes) foi de buscar, por meio das figuras, estabelecer relação com os temas que foram abordados nas aulas e transcrever, por meio de imagens, suas ideias e assimilações dos conteúdos. É importante salientar que esse trabalho foi desenvolvido apenas com a disciplina de Educação Física e as turmas do 9ºA/B.

Organizamos as turmas em grupos com 05 estudantes cada, ficando livres para formarem os seus grupos. Cada pessoa do grupo escolheu 01 imagem que representassem as relações de gênero e as práticas corporais. Após as escolhas, pedi que escrevessem o que representava cada imagem, o que ela dizia, se havia uma concordância ou não entre o grupo.

Durante a confecção dos cartazes, conforme a Imagem 30, passávamos de grupo em grupo, assim, analisávamos as discussões que estavam sendo feitas, o que iria acabar refletido na ideia da construção do cartaz. Em um desses grupos estava um aluno da Educação Especial, o qual escrevia, todo empolgado, um bilhete. Perguntamos a ele o que estava escrevendo e, segundo ele, era um poema relacionado às coisas que foram trabalhadas nas aulas. No bilhete estava escrito:

*Mulher foi feita para o esporte,  
Esporte foi feito para a mulher,  
Mulher não é feita para cozinha,  
A cozinha não precisa da mulher,  
mulher é muito guerreira, guerreira é a mulher (estudante).*

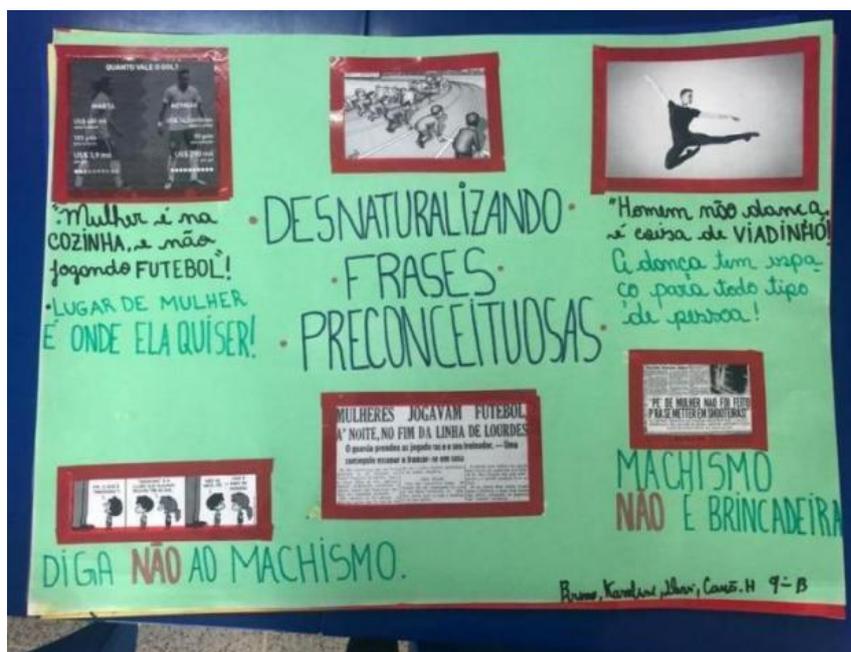
Imagem 30 – Confecção de cartazes



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

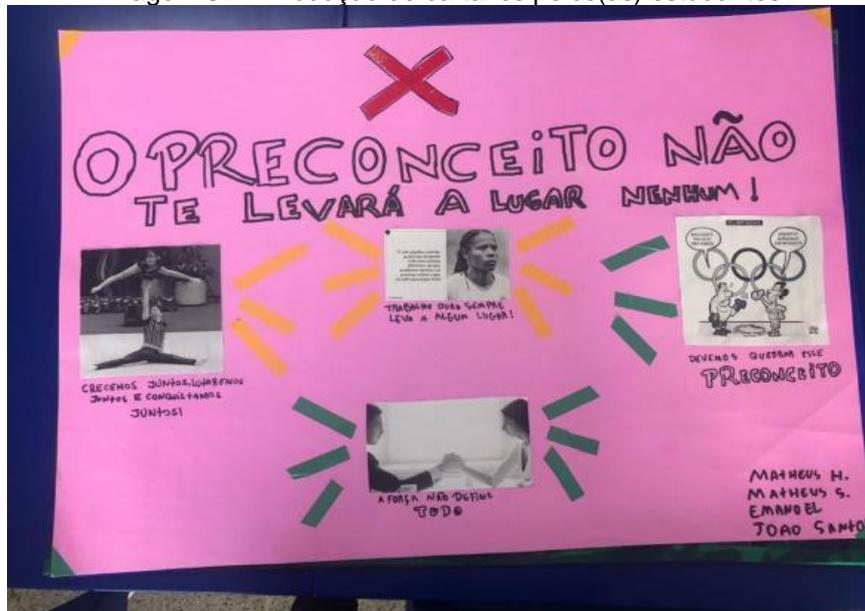
Abaixo, alguns cartazes confeccionados pelos(as) estudantes.

Imagem 31 – Produção de cartazes pelos(as) estudantes



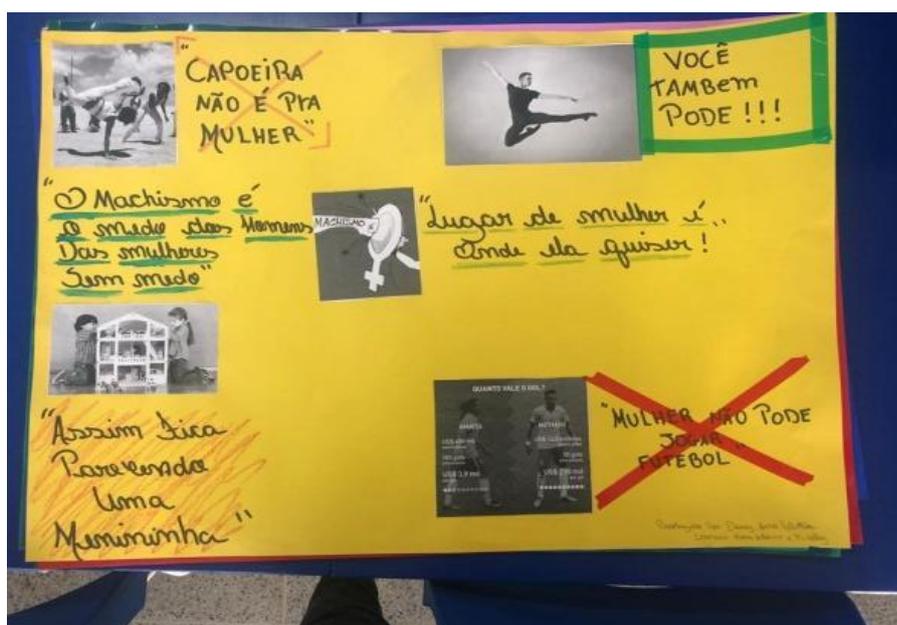
Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Imagem 32 – Produção de cartazes pelos(as) estudantes



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Imagem 33 – Produção de cartazes pelos(as) estudantes

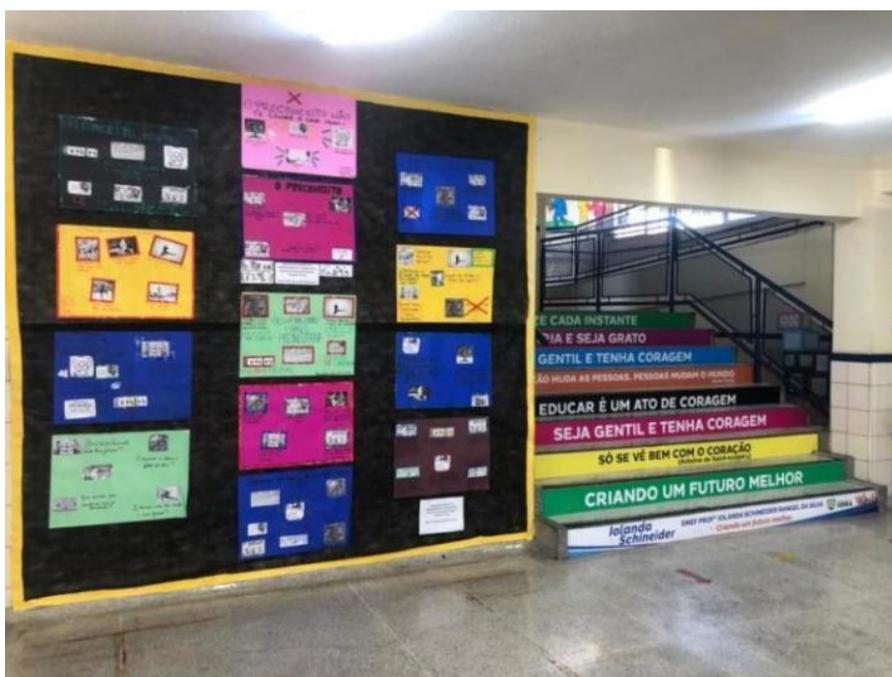


Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

Verificamos que nos cartazes produzidos pelos(as) estudantes apareceram temas e situações que foram debatidas em sala de aula e nas oficinas, como: machismo, preconceito, ocupação de mulheres nos esportes, dominação masculina por força, masculinidade e outros. Concluímos, então, que o objetivo da pesquisa em desnaturalizar as práticas corporais em nossas aulas foi repensado, questionado, assimilado e desnaturalizado.

Ao final da confecção dos cartazes, fizemos uma exposição no *hall* da escola (Imagem 34). Nosso objetivo, além da assimilação das imagens pelos(as) estudantes, era o de valorizar a produção do que se construiu pelos(as) estudantes e explorar as áreas coletivas para estabelecer uma comunicação entre o que eles/elas pensam sobre a temática e a comunidade escolar. Dessa forma, o que foi produzido poderia ser visto por todos(as) que entravam na escola, bem como estudantes de outros anos e turnos.

Imagem 34 – Exposição dos cartazes no *hall* da Escola



Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora (2022).

### 7.3 AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO

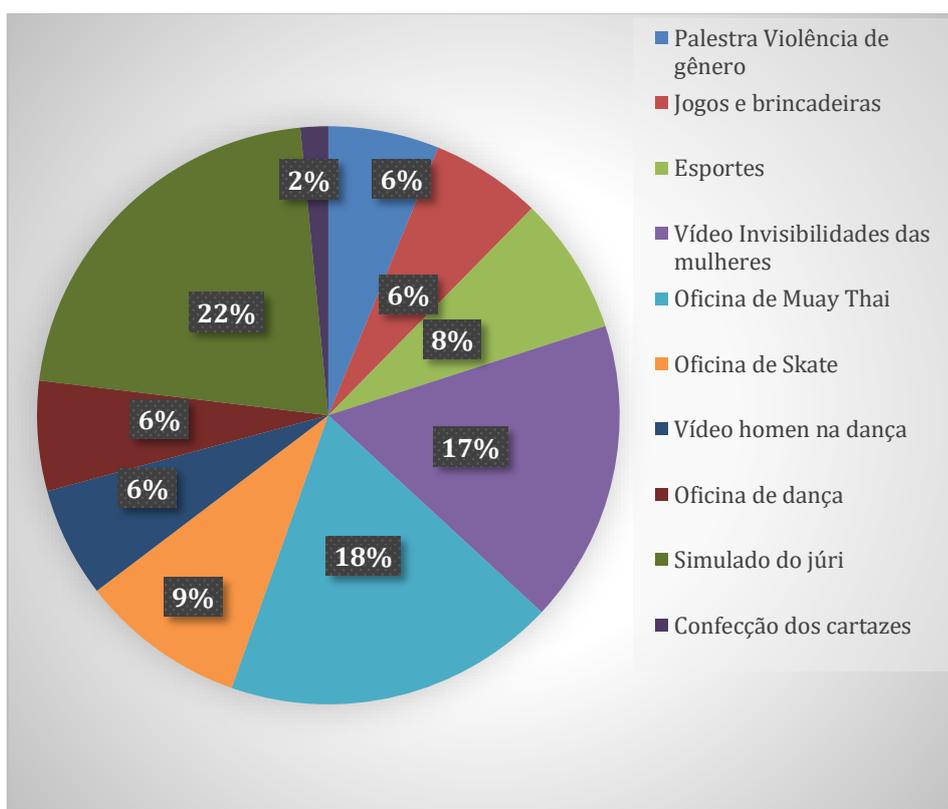
Essa avaliação foi a última atividade desenvolvida em relação à temática. Foi aplicado o questionário avaliativo, por meio do qual cada estudante poderia avaliar as aulas anonimamente (Apêndice D). Estiveram presentes nesse dia da aplicação 35 meninos cis, 29 meninas cis e 01 homem trans, totalizando 65 questionários respondidos.

Foram feitas 11 perguntas no questionário, as quais incluíam respostas objetivas e discursivas. Porém, analisamos, em gráficos, as respostas objetivas das questões 01 e 02, assim como as respostas discursivas da questão 11, na qual perguntamos se as discussões e reflexões feitas nas aulas contribuíram para repensarem a participação dos gêneros nas aulas de Educação Física. Elegemos essas três questões por acreditarmos serem as mais importantes para a nossa análise de dados da avaliação final.

Na pergunta 01, solicitamos aos(às) estudantes que indicassem a atividade que mais gostaram, porém eles e elas disseram que não teriam como apontar

apenas uma. Sendo assim, resolvemos que cada estudante poderia apontar até três atividades desenvolvidas. Separamos as respostas por gênero, conforme os gráficos 13 e 14, no sentido de percebermos possíveis diferenças e semelhanças, as quais vamos manifestar no decorrer de nossas análises, comparando as respostas do questionário final às do primeiro questionário aplicado.

Gráfico 13 – As atividades que os estudantes do gênero masculino mais gostaram



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Observamos que as atividades mais citadas pelos meninos (incluindo o homem trans) foram: o simulado do júri (22%), a oficina de Muay Thai (18%) e o vídeo *Invisible Players* (17%). O que nos chamou a atenção foi a escolha do júri como conteúdo mais citado, já que este retratava a exclusão das mulheres nos esportes.

As atividades indicadas pelos meninos nesse questionário foram similares às sinalizadas por eles no primeiro questionário (Quadro 4), visto que estão interligadas ao conteúdo dos esportes, tanto no que diz respeito ao simulado do júri quanto à invisibilidade das mulheres nos esportes. Porém, é importante ressaltarmos que

trabalhamos esse conteúdo de forma diferenciada do que normalmente ele é reproduzido nos espaços escolares. A exemplo disso, temos as nossas reflexões e as respostas dadas pelos meninos, nas quais obtivemos relatos importantes no que diz respeito à percepção dessas atividades e as mulheres, como, por exemplo: “*absurdo essa lei*” e também: “*ainda bem que não estamos mais em 1941*”.

Acreditamos que eles citaram essas atividades porque, notadamente, no momento do desenvolvimento, eles se incomodaram com o fato da mulher, naquela época, não poder jogar futebol, como podemos verificar nos relatos acima. Além disso, acreditamos que a escolha ocorreu pela afinidade dos meninos com os esportes.

Outra observação que merece destaque é em relação ao conteúdo de lutas, já que este, lembramos, foi ministrado por uma mulher/lutadora e apareceu como segunda atividade de preferência dos meninos, remetendo-nos que todos(as), independentemente do gênero, podem ensinar e aprender de maneira respeitosa.

Diante das análises obtidas por meio das respostas discursivas da pergunta 11, consideramos que nossas intervenções foram importantes para que repensassem sobre suas atitudes e seus conceitos no que diz respeito à participação das meninas nas práticas corporais, como podemos verificar: “*pensei sobre as formas que tratamos as mulheres*”. Ou então, nos seguintes relatos: “*fiz eu refletir bastante e mudou minha forma de pensar*”; “*as mulheres têm menos possibilidades, mas como um menino, elas têm meu apoio para que isso mude*”; “*me fez pensar sobre a igualdade e o direito das mulheres*”. Resultado este de debates, reflexões, tensionamentos e desnaturalização das práticas corporais em relação ao gênero.

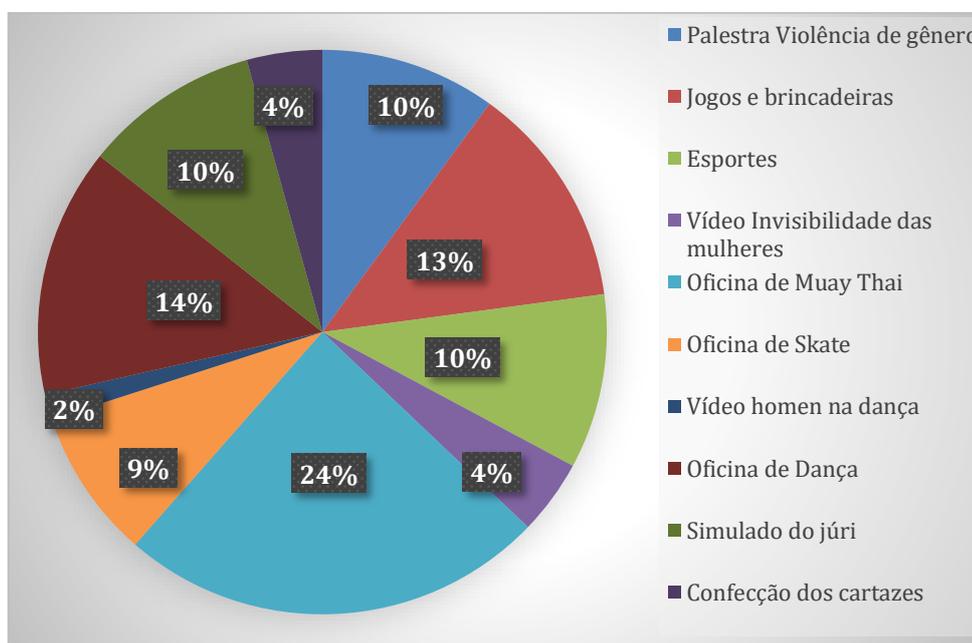
Esses dados nos confirmam a necessidade e a importância de não se omitir a respeito da discussão de gênero no ambiente escolar, pois ainda temos, evidentemente, uma sociedade pautada no machismo, nas discriminações, na padronização de comportamentos e no preconceito. Sabemos que não é tarefa tão simples, pois temos, diante de nós, movimentos adversos, religiosos e ultraconservadores da direita, que são contrários a essa abordagem na escola, como retratado nesta pesquisa.

Prado e Ribeiro (2010) validam essa indispensabilidade da abordagem de gênero no contexto escolar, mostrando que a diversidade dos conteúdos é um caminho para desnaturalizarmos as questões de gênero nas práticas corporais.

Uma maneira de aproximar questões referentes aos gêneros e sexualidades do cotidiano dos estudantes em momentos de reflexões sobre a constituição cultural das práticas e dos sujeitos durante aulas de Educação Física, seria a elaboração de atividades que permitissem a vivência dos/as alunos/as em atividades hora tidas como femininas, como a dança e a ginástica rítmica, hora tidas como masculinas, como o futebol e artes marciais. Após essas atividades o/a professor/a poderia propiciar espaços para que os alunos e alunas se manifestassem em relação a tais práticas, sendo que através de algumas questões norteadoras, um debate rumo a criticidade e reflexão poderia ser mediado (PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 410).

Para as meninas, as atividades mais citadas foram a oficina de Muay Thai (24%), seguida da oficina de dança (14%) e os jogos/brincadeiras (13%), conforme o Gráfico 14 a seguir.

Gráfico 14 – As atividades que as estudantes do gênero feminino mais gostaram



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Interessante observar que o conteúdo de lutas no primeiro questionário respondido pelas meninas apareceu como a última preferência de práticas corporais (conforme o Quadro 05 desta pesquisa). Assim, chama-nos a atenção o fato de a aula de luta ter sido a preferência delas após as práticas realizadas. Acreditamos que a aula ministrada pela professora Geovana serviu como estratégia de inserção

das meninas nessa prática corporal, bem como a sua desnaturalização, já que, em grande parte, é praticada por meninos/homens.

Podemos afirmar que os relatos das experiências da professora de Muay Thai, Geovana, bem como o da skatista e ex-aluna Ana Clara, serviram como reflexões e questionamentos, rompimentos de padrões e inserção das mulheres em espaços que, culturalmente, são destinados aos homens.

Essa afirmativa pode ser observada nas respostas como a da estudante no questionário avaliativo: *“ouvir a opinião das pessoas fez refletir sobre as minhas”*; outra estudante relatou: *“me fez repensar que eu não tenho que me rebaixar para nenhum homem, por mais que ele se considere melhor do que eu”*; como também: *“as meninas não devem ter vergonha de fazer aquilo que gostam, pois a sociedade impõe uma coisa e ela deve fazer o que acha certo”*.

Importante essa percepção das estudantes, e faz-se necessário colocar a mulher em destaque não somente nos esportes, mas nos lugares que ela queira ocupar, como cita o Instituto de Pesquisa DataSenado (2021):

Ao dar protagonismo às mulheres no esporte, ambiciona-se que cada vez mais meninas se sintam parte desse processo, percebam que esse espaço pode ser ocupado por elas e que não estão sozinhas. E que essa percepção se reflita na ocupação de seu espaço de direito também em outras áreas ainda predominantemente masculinas (DATASENADO, 2021, p. 15).

Além disso, acreditamos também que as questões disparadas apresentadas em nossas aulas foram momentos positivos de reflexões, conforme apontaram as estudantes no questionário avaliativo: *“eu gostei bastante das nossas reflexões”*; *“sim, refletimos juntos e me fez pensar em tudo que disseram”*.

Outro ponto que nos chama a atenção foi a boa participação e aceitação das meninas nas nossas intervenções relacionadas ao conteúdo esportes, e isso se refletiu na resposta da Questão 11 do questionário avaliativo, quando uma aluna respondeu o seguinte: *“sim, pois todas temos o direito de praticar esportes”*.

É importante encorajarmos as meninas a praticarem esportes na escola. Esse incentivo vai além de colocar as meninas dentro das quadras, pois caminha no percurso do diálogo permanente de construções e desconstruções dos papéis sociais e culturais para os gêneros. Outro ponto que destacamos como importante

para que esse encorajamento aconteça é a forma como nós, professores(as), tratamos os esportes dentro da escola, pois, por vezes, é necessário adaptarmos regras, espaços e jogos para que as inclusões aconteçam (MARTINS; SILVA, 2020).

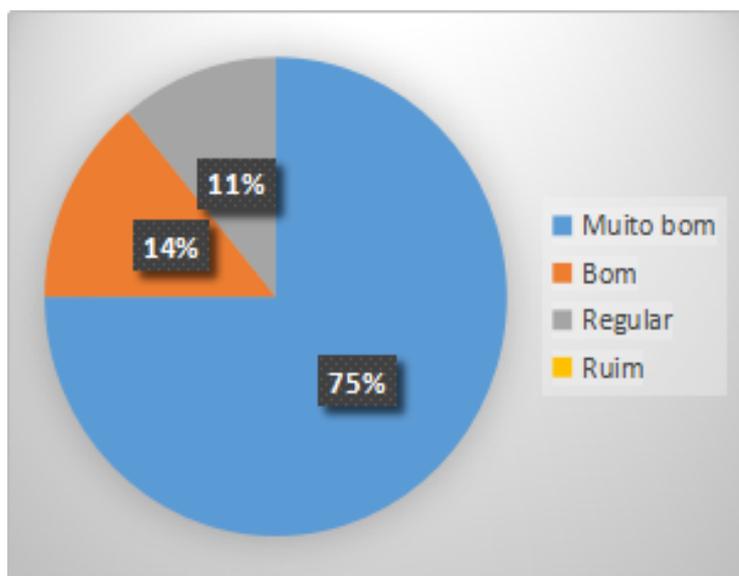
Além desse diálogo, é preciso que os(as) estudantes percebam que os esportes não são de propriedade masculina e que todos(as) podem jogar juntos(as), de forma respeitosa e solidária, como relataram as estudantes na pergunta 11 deste questionário: *“porque as meninas e meninos podem participar todos juntos, sem ligar para o que algumas pessoas falam”*; *“mostra que não teve xingamentos em nenhuma das aulas, e todos participaram”*. Outros relatos apareceram nas respostas discursivas, por exemplo, o tema padrões sociais, como escreveu a estudante: *“porque a sociedade dá um padrão, e não é assim”*.

Sabemos que a temática abordada nesta pesquisa não se finda nessa avaliação; ainda é necessário que continuemos a construir outra cultura de gênero nas práticas corporais, além de buscarmos a desnaturalização e a democratização dos espaços escolares, principalmente em nossas aulas de Educação Física, para que todos(as) que desejarem experimentar as práticas corporais, independente de seu gênero, raça, etnia ou deficiência, possam, assim, fazer sem sofrer com preconceitos e xingamentos.

Na pergunta 02, a qual foi a seguinte: “Como você avalia as aulas sobre o tema gênero de uma forma geral?”, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de avaliar todas as atividades desenvolvidas. As opções de respostas eram: “Muito bom, bom, regular e ruim”, e ainda havia um espaço para que justificassem, caso os(as) estudantes quisessem.

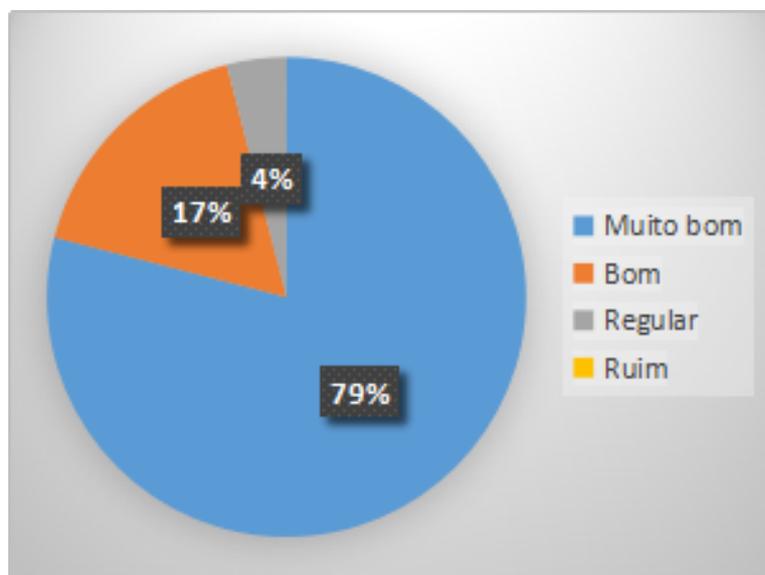
No primeiro momento, separamos as opiniões por gênero, conforme os Gráficos 15 e 16, posteriormente fizemos um compilado das respostas, conforme o Gráfico 17. Mediante nossos dados, temos:

Gráfico 15 – Distribuição dos(as) respondentes, gênero masculino, referente à avaliação das atividades desenvolvidas



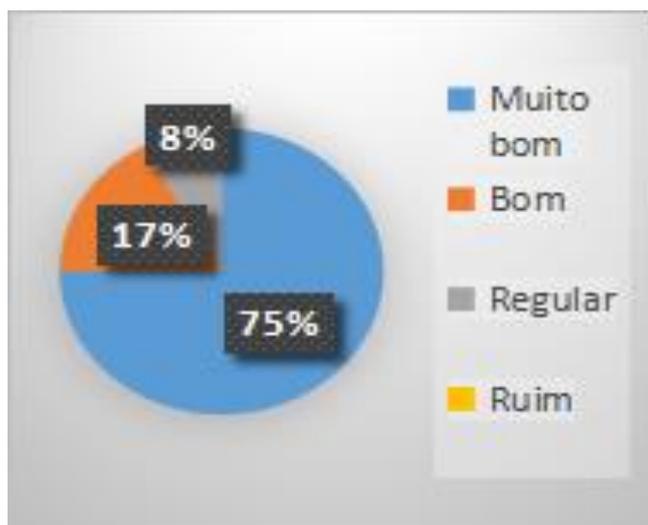
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Gráfico 16 – Distribuição dos(as) respondentes, gênero feminino, referente à avaliação das atividades desenvolvidas



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Gráfico 17 – Distribuição dos(as) participantes referente à avaliação das atividades desenvolvidas



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Diante desses números, verificamos que as atividades foram bem aceitas pelos(as) estudantes; com 75% de avaliação como “*muito bom*” e 17% como “*bom*”. Um fato que nos chamou a atenção foi a avaliação feita pelas meninas. Observamos que, se compararmos as porcentagens “*muito bom*” (79%) das meninas em relação aos meninos (74%), elas avaliaram melhor nossas aulas. Acreditamos que isso seja resultado da inclusão delas em todas as atividades, ou seja, elas se sentiram pertencentes a esses lugares. Os meninos, de forma geral, já se sentem incluídos nas aulas de Educação Física.

Trazer esses dados nos informa que os impactos causados pelas discussões e vivência de atividades co-educativas nos deixam otimistas para o alcance dos nossos objetivos descritos nesta pesquisa. Mais do que apreciar essa avaliação dos(as) estudantes, foi vivenciar cada aula ministrada na escola e observar cada sujeito envolvido nesta pesquisa, e isso nos levou a concluir que valeu a pena cada discussão, cada participação, cada questionamento. Porém, como, incansavelmente, já dissemos nesta pesquisa, os diálogos sobre gênero necessitam de permanência dentro do contexto escolar. Além disso, é necessário que as vozes da ignorância, do machismo, da segregação e do sexismo não sejam mais ouvidas, dando espaço para as vozes do respeito, da tolerância, do acolhimento, do pertencimento e da solidariedade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terá o que colher (Cora Coralina).*

É com essa frase de Cora Coralina que iniciamos nossas considerações finais. Faz-se importante mencionar que a trajetória deste caminhar foi composta por dúvidas, incertezas, alegrias, reflexões, debates e tensões.

Compreendemos que tal afirmação é baseada em tudo que foi construído e vivenciado neste período, por meio de nossas ações, observações e interações entre todos(as) os(as) envolvidos(as) naquele contexto escolar. O aprofundamento sobre o tema gênero e as estratégias pedagógicas adotadas para desenvolver as atividades práticas propostas nas aulas fomentaram vários diálogos importantes para a desnaturalização dos marcadores de gênero.

Dessa forma, percebemos que os caminhos utilizados serviram para atingirmos nossos objetivos gerais e específicos descritos nesta pesquisa. Quando usamos essa afirmativa dos alcances, julgamos ser importante trazê-los, nesse momento, comparando e justificando cada um deles com o que foi desenvolvido em nossas aulas.

Começaremos então com o nosso primeiro objetivo específico, que foi diagnosticar, por meio de questionários, a interpretação dos(as) estudantes, pais e/ou responsáveis, equipe técnica e professoras das turmas dos 9º anos A e B, referente à participação dos gêneros nas práticas corporais. As análises dos questionários foram fundamentais em todo nosso processo, trazendo uma riqueza de informações e aprofundamentos das opiniões da comunidade escolar, além de nos direcionar nas aulas.

O segundo objetivo tratava de desenvolvermos um planejamento participativo que envolvesse os(as) estudantes, almejando refletir e discutir as relações de gênero nas práticas corporais. Esse foi um momento marcante e imprescindível, que não apenas serviu para planejarmos nossas ações nas discussões de gênero, mas também como uma forma de tornar o(a) estudante parte ativa do processo de ensinar e aprender.

Evidenciamos que a proposta inicial era a de buscarmos a participação coletiva da comunidade escolar em nossos planejamentos, porém essa participação foi impossibilitada diante da realidade pós-pandêmica e fatores revelados pelas

famílias que se associaram principalmente pela falta de tempo. Sendo assim, desenvolvemos esse planejamento com nossos(as) estudantes.

Mas esses fatores não nos impediram de, de alguma forma, envolver a comunidade escolar, mesmo que por alguns momentos. Dentre eles, podemos citar: os questionários respondidos por todos(as), a pesquisa relacionada aos jogos e às brincadeiras, assim como a questão disparadora enviada para ser respondida entre estudantes e seus familiares, conforme a Imagem 17. Ousamos dizer que alcançamos também, de forma indireta, outros(as) estudantes e os servidores e servidoras, que, com olhares curiosos, direcionados às nossas atividades pedagógicas, acabavam participando, de alguma forma, das aulas. Nossas aulas literalmente movimentaram a escola.

O terceiro objetivo proposto era discutir os marcadores de gênero que atuam nas relações sociais entre os gêneros nas aulas de Educação Física e na sociedade, buscando desnaturalizá-los. Nas intervenções, esse momento aconteceu por meio das atividades teórico-práticas, oficinas com os(as) convidados(as) e também através de uma ação essencial neste processo: as questões disparadoras. Elas nos permitiram concordar, discordar, questionar, debater e problematizar os marcadores de gênero nas práticas corporais.

A preocupação, ao pensarmos nas estratégias pedagógicas, girou em torno do objetivo de desnaturalizarmos a participação dos gêneros nas aulas de Educação Física, rompendo com as raízes discriminatórias em relação ao olhar masculinizante e estereótipos feminilizantes associados para ambos. Esses momentos provocaram uma reflexão não somente para os(as) estudantes, mas para nós que, de alguma forma, estávamos ali presentes.

Ressaltamos que as diferenças significativas existentes no desenvolvimento das aulas de Educação Física foram sendo reposicionadas durante as nossas intervenções realizadas na escola. Fato este verificado nas ressignificações que aconteceram em forma de apontamentos e relatos identificados na avaliação final das intervenções, as quais foram relatadas pelos(as) estudantes e por nós apresentados no decorrer do item 9.3.

Resultado este denunciador de que novos procedimentos didático-metodológicos devem ser fomentados no contexto escolar, tendo como ponto de

partida uma Educação Física comprometida com a formação humana ampla e crítica.

Outro objetivo específico proposto foi organizar práticas corporais que estimulassem com mais equidade a participação dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. Ver todos(as) participando das atividades, cada um com sua singularidade e especificidade, foi um ápice neste processo. Poder presenciar os(as) estudantes fazendo as atividades de forma equitativa nos fez acreditar que todo processo pelo qual passamos foi recompensado.

E por fim, como fruto do Produto Educacional, temos a nossa Sequência didática<sup>59</sup>, que tem por objetivo auxiliar os(as) docentes a refletir, repensar e reorganizar as atividades pedagógicas objetivando desnaturalizar os marcadores de gênero nas práticas corporais.

Acreditamos nas potencialidades das práticas corporais (como as danças, os jogos, as lutas, os esportes, as práticas de aventuras e as ginásticas) para que rompamos com a monocultura do futebol, o qual, geralmente, só os meninos jogam. Fundamentalmente, é preciso que os(as) professores(as) mobilizem o debate sobre gênero para que, assim, esse tema atravesse cada um desses conteúdos. Ou, ainda, atrelar às aulas apenas ao quarteto fantástico, como os esportes (handebol, futsal, basquetebol e voleibol), é menosprezar o vasto campo de conhecimento produzido pela Educação Física e limita a participação dos gêneros.

De certo, as práticas corporais são compreendidas como veículos de formação de sujeitos. Corroboramos o pensamento do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), o qual defende uma concepção de currículo ampliado num esforço de teorização, com o intuito de facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos(as) professores(as) da área e priorizar, como seu objetivo central, a contribuição para uma formação de estudantes capazes de formar, pensar e relacionar a realidade social de forma autônoma e de acordo com seu cotidiano. Percebemos que o sujeito, ao ser capaz de se tornar autônomo em suas ações, poderá promover, nele e no contexto no qual está inserido, atos de rompimento contra discriminação, injustiças, desigualdades e machismos.

---

<sup>59</sup> Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1zqnT5DAJh74r4e6v09WdeSbgYTZiiPyx/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1zqnT5DAJh74r4e6v09WdeSbgYTZiiPyx/view?usp=share_link)

Revela-se que é possível propor e realizar formas diferenciadas de desenvolver as nossas práticas pedagógicas para desnaturalizarmos participações de gênero que ali estão presentes. Pois, em nossas intervenções, a participação dos(as) estudantes aconteceu de forma coletiva. Mesmo com algumas resistências e conflitos entre eles/elas, conseguimos desenvolver as aulas de maneira equitativa.

Verifica-se a importância de um(a) professor(a) comprometido(a) de forma crítica a perceber que a relação entre a prática social e a educação têm que estar conectadas aos momentos históricos e políticos da sociedade, buscando a formação ética, intelectual e social dos(as) estudantes. Neto e Souza (2015) expõem a complexidade da nossa profissão:

O professor acumula inúmeras atribuições em sua profissão, lecionar tem como atributos básicos: a pesquisa, a fala, o diálogo, o debate. O educador é o indivíduo que encaminha os estudantes para a vida, transformando a sua realidade em oportunidades, mediando o saber e o conhecimento. Esse e outros farão o educador ser uma ferramenta importantíssima dentro de uma sociedade, tendo em vista que é ele que irá transformar ou deixar acomodar as questões mais inerentes da sociedade, da cultura, da política e da vida. Independentemente da situação difícil em que se encontra essa profissão, o papel do professor é lutar descomunalmente para formar sujeitos repletos de valores humanos e políticos para nossa sociedade. É batalhar arduamente junto aos estudantes e a família para que esses possam evoluir e crescerem na vida pessoal e profissional (SOUZA; NETO, 2015, p. 06).

Nessa perspectiva, o(a) docente precisa romper com a ideia de ser, unicamente, um(a) transmissor(a) de conhecimentos e construir práticas pedagógicas que aspirem auxiliar na formação dos(as) estudantes para que eles e elas exerçam a cidadania de forma efetiva e eficiente. Acreditamos que esse trabalho não pode acontecer de forma isolada pelo(a) professor(a), mas sim através de toda a comunidade escolar, fazendo com que esta esteja envolvida nessa finalidade, a qual deve, assim, ser construída coletivamente. Por fim, quando dizemos que a educação auxilia na formação integral do(a) estudante, queremos afirmar que ela não é a única instituição responsável. Nessa construção, incluímos também a participação das esferas políticas, culturais e sociais, que precisam se voltar para esse fim.

Além de tudo que foi mencionado nesta conclusão, finalizamos esse projeto com a convicção de nosso crescimento pessoal e profissional. Isso aconteceu de forma perceptível, sutil e relevante, pois nos tirou da zona de conforto a qual

permanecíamos antes da entrada no Mestrado Profissional, principalmente em relação às tratativas de assuntos emergenciais, como gênero.

Sempre nos atentamos e nos importamos para a diversidade dos conteúdos em nossas aulas, agora, porém, acrescentamos um olhar diferenciado para os(as) estudantes, proporcionados pela busca do conhecimento quando iniciamos nosso Mestrado. Isso, principalmente para as meninas, que após as leituras, conhecimentos, intervenções e reflexões começamos a entender como a sociedade influencia, historicamente, a presença e seus comportamentos no meio público e privado, e como isso perpassa as suas experiências corporais nas aulas de Educação Física.

Figura 11 - O conhecimento



Fonte: Quizur (2020)

Diante deste contexto, acreditamos que o conhecimento (pela experiência e pela produção do saber cognitivo e cultural), além de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, é um viés poderoso para, que de fato, possamos ofertar uma educação inclusiva e de qualidade para todos(as) sem separação por raça, deficiência, religião, condição social, idade ou gênero.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. Desigualdades **De Gênero e Raça No Mercado De Trabalho Brasileiro**. Ciência e cultura, v. 58, p. 40–41, 2006.

ALTMANN, H. **Educação Física Escolar: Relações de gênero em jogo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar + qualidade total na educação**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANDREOLI, G. S. O. **Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade**. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, n. 2, p. 1–17, 2019.

ARMANDINHO. **Tiras Armandinho** (Tumblr), 30 mar. 2015. Disponível em <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115069260554/tirinhas-original>. Acesso em: 17 set. 2021.

ARMANDINHO. **Tiras Armandinho** (Tumblr), 06 out. 2015. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/130646177039/tirinha-original>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ARAÚJO, M. P.; ALVARENGA, R. **Lutas e questões de gênero: construções histórico-sócio-culturais**. In: III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte. 2010.

ASSUMPÇÃO, A. C. R. **O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação**. Pensar a Prática (UFG), UFG/goiania, v. 6, p. 1-19, 2003.

AUAD, D. **Relações de Gênero Nas Práticas Escolares e a Construção de um Projeto de Co-Educação**. p. 1–17, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa, Portugal: Edições 70. LDA, 2008.

BARBOSA, L. U.; FOLMER, V. **Facilidades e dificuldades da Educação Sexual na Escola: Percepções de Professores da Educação Básica**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 221–243, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/515>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. **Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACA\\_O\\_FISICA/artigos/escola\\_ed\\_fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf). Acesso em: 22 set. 2022.

BALESTERO, G. S.; GOMES, R. N. **Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina**. Revista CEJ, v. 19, n. 66, p. 44–49, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOTTON, F. B. **As masculinidades em questão**: Uma perspectiva de construção teórica. *Revista Vernáculo*, v. 19-20, p. 01-12, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância**. *In*: Brasil. Ministério da Educação.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423.

BRASIL. **Decreto n.º 69450, de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

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

BRASIL. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Ensino Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BREDA, M. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

BUARQUE, C.; LOBO, E. **Ciranda da Bailarina**. São Paulo: Som livre, 1983. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/85948/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CÁCERES, M. G.; PERES, J. G. (2021). Gênero, **Identidade de Gênero e Orientação Sexual**: Conceitos e determinações de um contexto social. Revista Ciências Humanas, 14(1). Disponível em: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a600>. Acesso em: 20 out. 2021.

CATUNDA, R.; SARTORI, S. K.; LAURINDO, E. **Recomendações para a educação física escolar** – CONFEF. Brasília: 2013, 17p. Encontro Interativo do Sistema CONFEF/CREF's. Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, 2013.

CARDOSO, F. L. **O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade**. Interamerican Journal of Psychology, v. 42, n. 1, p. 69–79, 2008.

CAPITANIO, A. M. **Autopercepções de desigualdades de atletas mulheres**. Polêmica, v. 9, p. 70-83, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CASTRO, A. B. C.; DOS SANTOS, J. S.; DOS SANTOS, J. S. **Gênero, Patriarcado, Divisão Sexual Do Trabalho E a Força De Trabalho Feminina Na Sociabilidade Capitalista**. VI seminários CETROS, p. 1–14, 2018.

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

COUTINHO, L. **Quadrinho Laerte**. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 maio 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/quadri/qa29051001.htm>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CONTRACS. **Brasil ratificou Convenções Internacionais de Igualdade da Mulher, mas desigualdades persistem**. Contracs, 06 set. 2016. Disponível em: <http://www.contracs.org.br/destaques/642/brasil-ratificou-convencoes->. Acesso em: 12 ago. 2022.

CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 2. ed. Goiânia: UFG, 1984.

CORSINO, L.N; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, Coleção educação & saúde; v.7, 2012.

CUNHA, B. M. DA. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero.** Anais da XVI Jornada de Iniciação Científica, p. 149–170, 2014.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; JUNIOR, O. M. de S. **A prática do futebol feminino no ensino fundamental.** Revista Motriz, v. 8, n.1, p. 1-9, Jan.- Abr. 2002.

DOMENICE, S. et al. **Aspectos Moleculares da Determinação e Diferenciação Sexual.** Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia, v. 46, n. 4, p. 433–443, 2002.

EXAME: **No Brasil, 84% percebe racismo, mas apenas 4% se considera preconceituoso.** Instituto Locomotiva, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/exame-no-brasil-84-percebe-racismo-mas-apenas-4-se-considera-preconceituoso>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FALEIROS, E. **Violência de gênero.** *In:* Violência contra a mulher adolescente jovem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

FERREIRA, R. N. M.; FRANKLIN, K. **Discussões sobre a identidade de gênero e as tensões no ambiente escolar.** Problemata - Revista Internacional de Filosofia, v. 11, p. 40-79, 2020.

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Revista Pro-Posições. v. 14, n. 3, p. 89-101, Campinas, 2003.

FINCO, D. **Brincadeiras, Invenções e Transgressões de Gênero na Educação Infantil.** Múltiplas Leituras, v. 3, p. 119-135, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo – SP, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. S. P. de; TRIGO, L. G. G. **O processo de transformação do futebol como elemento da identidade nacional brasileira.** FuLiA / UFMG, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 115-134, mar. 2020. ISSN 2526-4494. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2526-4494.4.3.115-134>. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/fulia/article/view/16137/1125613147>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GALEANO, E. **As palavras andantes.** Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GÊNERO NÚMERO, 2019. Disponível em: <https://www.generonumero.media/gn-recomenda-10-publicacoes-para-contextualizar-genero-no-novogoverno/?fbclid=IwAR1I7Apmv0hZ2pzQuSfP0piWcvlcD26Pn7FOoHqtWhk67iiaZIDLvMjvdo>. Acesso em: 31 de ag. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, S. V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. *Tempo* (Niterói. Online), v. 17, p. 45-52, 2013.

GOELLNER, S. V. **A educação dos corpos, dos gêneros e o reconhecimento da Diversidade**. Cadernos de Formação RBCE, 2010.

GOELLNER, S. V. **Mulher e esporte em perspectiva**. (2004). Disponível em: [http://cbtmweb.winexam.com.br/scripts/arquivos/esporte\\_mulher.pdf](http://cbtmweb.winexam.com.br/scripts/arquivos/esporte_mulher.pdf). Acesso em: 09 ago. 2022.

GOELLNER, S. V. **Mulher e esporte no Brasil**: Entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85–100, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v8i1.106. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/106>. Acesso em: 16 ago. 2022.

HAJE, L. Projeto **criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas**. CÂMARA DOS DEPUTADOS (Agência Câmara de Notícia), 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>. Acesso em: 30 out. 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IBGE. **Estatísticas de Gênero** - Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=downloads>. Acesso em: 11 jul. 2021.

IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 jun.2021.

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Mulheres no Esporte**: Pesquisa sobre equidade de gênero. 2021. 22p. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/mulheres-no-esporte-pesquisa-sobre-equidade-de-genero>. Acesso em: 26 out. 2022.

IPEA/FBSP. Anuário Brasileiro de Segurança Pública Sumário. 2021.

JAGGAR, A. M.; BORDO. S. R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

JESUS, R. M. B. DE. **Onde está o gênero na formação docente?** Algumas reflexões iniciais sobre as relações de gênero e os cursos de licenciatura em Eletromecânica. *In: EDUCERE*, 2015, CURITIBA, ANAIS EDUCERE, 2015.

KLEINUBING, N. D. ; SARAIVA, M. C. ; FRANCISCHI, V. G. **A dança no ensino médio**: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. *Revista da Educação física (UEM. Online)*, v. 24, p. 71/-82, 2013.

KNIJNIK, D.; ZUZZI, R. P. (Org.). **Meninas e Meninos na Educação Física**: gênero e corporeidade do século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010.

LORO, A. P.; PIMENTEL, G. G. A. **A crise da Educação Física nos anos 1980 e os manifestos da sociologia pública**. *Recorde: Revista de História do Esporte*, v. 9, p. 01-15, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, História e Educação**: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*. 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MACHADO, G. M. C. **As mulheres e o 'carrinho'**: gênero e corporalidade entre as skatistas. *In: Fazendo Gênero 10*, 2013, Florianópolis. *Anais do Fazendo Gênero 10*, 2013. v. 1. p. 1-12.

MARCONDES, M. M. **O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho**: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. *In: YANNOULAS, S. C. Trabalhadoras: Análise da Feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013, p. 251-280.

MARTINS, M. Z.; SILVA, B. S. **Incorporar meninas nas aulas de esporte**: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. *Revista pensar a prática*. v.23:e59259. Goiás, 2020.

MASCARENHAS, G. **O futebol no Brasil**: reflexões sobre paisagem e identidade através dos estádios. *In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., orgs. Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia [online]*. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, pp. 67-85. ISBN 978-85-232- 1238-4. Available from SciELO Books.

MENEZES, L. F. **Desenhamos fatos sobre a 'ideologia de gênero'**. *Aos Fatos*, 06 set. 2019. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/desenhamos-fatos-sobre-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 10 maio 2022.

MONTEIRO, M. V. P. **Gênero e naturalização das diferenças na Educação Física escolar**. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 53-71, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v1i1.637>. Acesso em: 21 out. 2022.

NETO, J. C. S.; SOUSA, F. R. **O Papel do professor na formação de Sujeitos: Obstáculos e desafios de uma educação transformadora.** In: Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. II CONEDU, 2015. v. 2.

ODININO, J. P. Q. **Brincadeira de menino ou de meninas?** Implicações Sociais sobre o brincar no contexto da mídia, do gênero e da infância. *Momento* (Rio Grande), v. 24, p. 9-24, 2015.

OLIVEIRA, Z. L. C. **Trabalho e Gênero:** a construção da diferença. *Mulher e Trabalho*, Porto Alegre, v. 3, 2003.

PACHECO, A. J. P. **Educação Física Feminina:** Uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. *Revista da Educação Física/ UEM*, v.9, n.1, p. 45- 52, 1998.

PEIXOTO, H. T. **Relações de Gênero no Universo do Brincar.** IPA Brasil, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/post/rela%C3%A7%C3%B5es-de-g%C3%AAnero-no-universo-do-brincar>. Acesso em: 23 out. 2022.

PIRES, B. **‘Não se meta com meus filhos’:** movimento contra políticas de gênero na América Latina corteja Bolsonaro. *El país*, São Paulo, 15 nov. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/14/internacional/1542229156\\_126326.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/14/internacional/1542229156_126326.html). Acesso em: 31 out. 2021.

PITTY; MENDONÇA, Martin. **Desconstruindo Amélia.** In: *Chiaroscuro*. Faixa 7. Prod. Rafael Ramos. São Paulo: Deckdisc, 2009.

PNUD. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil - Movimento é vida: atividades físicas esportivas para todas as pessoas**, 2017.

POYARES, W. R. **Falo, logo sou:** o fenômeno humano da comunicação. Rio de Janeiro: Agir; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. **Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar:** um início de conversa. *Motriz: Revista de Educação Física (Online)*, v. 16, p. 402-413, 2010.

QUIZUR. O Conhecimento. disponível em: < <https://pt.quizur.com/trivia/cartum-ou-charge-zlCP>>acesso em 18 de abril de 2023.

REIS, T.; EGGERT, E. **Ideologia De Gênero:** Uma Falácia Construída Sobre Os Planos De Educação Brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9–26, 2017.

RIBEIRO, U. W. R.; MATOS, R. da L. **Heteronormatividade e produções de violências lgbtfóbicas:** análise a partir da teoria queer. *REVES - Revista Relações*

Sociais, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 06001–06012, 2020. DOI: 10.18540/revesv13iss4pp06001-06012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10398>. Acesso em: 10 maio 2022.

ROCHA, R. **Faca sem ponta galinha sem pé**. Ed. Ática, São Paulo, 1996.

RODRIGUES, A. I. C. et al. **Percepção dos dirigentes das escolas do município de Jaguariúna sobre as lutas**. Journal of Physical Education, v. 28, n. 1, p. 2809, 2016.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. Moderna. Coleção Polêmica, São Paulo, 1987.

SALLES-COSTA, R. et al. **Gênero e atividade física no lazer**. Cadernos de saúde pública / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, v. 19 Suppl 2, p. 325–333, 2003.

SANTOS, G. G. F. **A Importância do Brincar na Formação do Sujeito**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 41-56, Julho de 2017.

SANTOS, C. M.; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. **O planejamento participativo da escola como prática inovadora**. Cadernos de Educação. Pelotas n. 41 p. 175 – 187, janeiro/fevereiro/abril 2012.

SILVA, A. M. da.; KOEHLER, S. M.; SANTOS, E. V.; **Percepções de Masculinidade e Feminilidade na Formação Universitária**. 2009.

SILVA, E. M. da. **“O Movimento Pedagógico de Gênero nas Escolas: o que e como fazem as professoras?”**. 1.ed. Curitiba. Appris. 2021.

SILVA, M. O. da. **Danças Indígenas E Afro-brasileiras**. [s.l: s.n.].

SILVINO, D. M.; HENRIQUE, T. R. P. G. **A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária**. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 8., ago. 2017.

SISTE, A. de F. **Roda da conversa**. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SOARES, C.L. et al. **Metologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar**. Cadernos Cedes.p. 52-68, Campinas, 1999.

SOUZA, J. S. S. de.; KNIJNIK, J. D. **Diferentes e desiguais: relações de gênero na mídia esportiva brasileira.** In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (Orgs.). O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho. São Paulo: Aleph, 2004. p. 191-212.

SOUZA, J. S. S.; KNIJNIK, J. D. **A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 35-48, 2007. DOI: 10.1590/S1807-55092007000100004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16642>. Acesso em: 21 out. 2022.

SZENCZUK, L. A. **Concepção de Emancipação dos Sujeitos sob a Ótica da Pedagogia de Makarenko.** Anais do Congresso Nacional de Educação, v. 1, p. 18960-18972, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

TUBINO, M. J. G. **O que é Esporte** - Coleção primeiros passos. São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.

VAGO, T. M. **Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente** - um diálogo com Valter Bracht. Revista Movimento, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VASCONCELOS C.; JUNIÃO. **Especial Trans | Entenda: identidade de gênero e orientação sexual.** Ponte, 29 jan. 2018. Disponível em: <https://ponte.org/especial-trans-0/>. Acesso em: 31 out. 2021.

VELOSO, S. **Mas o que é mesmo a “Ideologia de Gênero”?** ANF, 21 out. 2019. Disponível em: <https://www.anf.org.br/mas-o-que-e-mesmo-a-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

VIANNA, I. Planejamento Participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo, EPU, 1986.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. **A Construção do Gênero no Espaço Escolar.** Movimento, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 59–80, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2891. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2891>. Acesso em: 10 abr. 2021.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar & a realidade.** Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOLFF, C. S. Profissões, trabalhos: coisas de mulheres. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 18, p. 503-506, 2010.

## PÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

**QUESTIONÁRIO – Estudantes**

Qual a sua turma? \_\_\_\_\_

Qual seu gênero: ( ) homem ( ) mulher ( ) transgênero ( ) Outros \_\_\_\_\_

Qual a sua Idade (em anos) : \_\_\_\_\_

Seu e-mail: \_\_\_\_\_

**1 – Das atividades abaixo indique até três que mais gosta/gostaria de realizar nas aulas de Educação Física?**

- ( ) Esporte
- ( ) Dança
- ( ) Ginástica
- ( ) Esportes de aventura
- ( ) Lutas
- ( ) Jogos e brincadeiras

**2 – Você gosta de participar das aulas de EF em atividades mistas (meninos e meninas juntos/as)?**

- ( ) Sim ( ) Não

Justifique conforme questões abaixo:

- ( ) Sinto que é melhor para desenvolver a integração entre os/as colegas.

( ) acho importante aulas com atividades mistas pois cada pessoa com sua habilidade e aprendizado pode estimular a habilidade e aprendizado nos demais colegas

- ( ) Não gosto, pois prejudica o aprendizado de ambos.

- ( ) Tanto faz. Não acho essa uma questão relevante para as aulas.

( ) Prefiro aula separada pois cada um tem habilidades e aprendizados diferentes e isso prejudica o andamento da aula.

- ( ) Outra justificativa: \_\_\_\_\_

**3 – Na sua opinião existem atividades esportivas/recreativas próprias para meninos e meninas?**

Sim  Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**Se respondeu sim na questão anterior:**

**3.1 – Na sua opinião quais das práticas corporais abaixo são mais adequadas para as meninas (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)?**

- Balé     Forró     fitdance     funk     zumba  
 Judô     Jiujiitsu     capoeira     Yoga     Boxe  
 Jump     Ginástica aeróbica     Ginástica Artística  
 Ginástica de condicionamento físico     Natação  
 Atletismo     Corrida     Volei     Alongamento     Tênis  
 Basquete     Futebol     Handebol     Queimada  
 Pular corda     Pipa     Parkour     Amarelinha

**3.2 – Na sua opinião quais das práticas corporais abaixo são mais adequadas para os meninos (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)?**

- Balé     Forró     fitdance     funk     zumba  
 Judô     Jiujiitsu     capoeira     Yoga     Boxe  
 Jump     Ginástica aeróbica     Ginástica Artística  
 Ginástica de condicionamento físico     Natação  
 Atletismo     Corrida     Volei     Alongamento     Tênis  
 Basquete     Futebol     Handebol     Queimada  
 Pular corda     Pipa     Parkour     Amarelinha

**4 - Você já sofreu algum tipo de preconceito/xingamento nas aulas de Educação Física por conta de seu gênero?**

Sim     Não

4.1 - Se sim, conte-nos o que aconteceu:

---

---

---

---

**5 - Você já presenciou algum tipo de violência (física, verbal, moral, simbólica) contra alunos e alunas pelo seu gênero?**

( ) Sim ( ) Não

5.1 - Se sim, conte-nos o que aconteceu:

---

---

---

---

---

**6 - Você já praticou algum tipo de preconceito ou xingamento nas aulas de Educação Física para alguém pelo fato desta pessoa ser de gênero diferente da sua do seu?**

( ) Sim ( ) Não

6.1 - Se sim, conte-nos o que aconteceu:

---

---

---

**7 – Você realiza alguma atividade física/esportiva fora da escola?**

( ) Sim ( ) Não

7.1 - Se sim, qual? \_\_\_\_\_

7.2 - Se sim, com quem mais pratica essa atividade?

( ) mais com homens/meninos

( ) mais com mulheres/meninas

( ) com gêneros diversos.

( ) outra: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

– SERVIDORES(AS)

E-mail: \_\_\_\_\_

Qual seu gênero: ( ) homem ( ) mulher ( ) transgênero

Qual a sua Idade: \_\_\_\_\_

Qual a sua profissão: \_\_\_\_\_

Qual a sua escolaridade:

- ( ) Ensino superior completo
- ( ) Especialização latu sensu
- ( ) Pós-Graduação mestrado
- ( ) Pós-Graduação doutorado

**1 - Você realiza alguma atividade física/esporte?**

( ) Sim ( ) Não

1.1 - Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**1.2 - Se sim, com quem mais pratica essa atividade?**

- ( ) mais com homens/meninos
- ( ) mais com mulheres/meninas
- ( ) com gêneros diversos.
- ( ) outra: \_\_\_\_\_

**2 – Como eram compostas suas aulas de Educação Física na Escola.**

- ( ) Apenas com os meninos
- ( ) Apenas com as meninas
- ( ) Aulas mistas
- ( ) Não tinha.

**3 - Você acredita que existam atividades esportivas/recreativas próprias para meninos e meninas?**

( ) Sim ( ) Não

**Se respondeu sim na questão anterior:**

**3.1 – Na sua opinião quais das práticas corporais abaixo são mais adequadas para as meninas (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)?**

- ( ) Balé ( ) Forró ( ) fitdance ( ) funk ( ) zumba  
 ( ) Judô ( ) Jiujiitsu ( ) capoeira ( ) Yoga ( ) Boxe  
 ( ) Jump ( ) Ginástica aeróbica ( ) Ginástica Artística  
 ( ) Ginástica de condicionamento físico ( ) Natação  
 ( ) Atletismo ( ) Corrida ( ) Volei ( ) Alongamento ( ) Tênis  
 ( ) Basquete ( ) Futebol ( ) Handebol ( ) Queimada  
 ( ) Pular corda ( ) Pipa ( ) Parkour ( ) Amarelinha

**3.2 – Na sua opinião quais das práticas corporais abaixo são mais adequadas para os meninos (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)?**

- ( ) Balé ( ) Forró ( ) fitdance ( ) funk ( ) zumba  
 ( ) Judô ( ) Jiujiitsu ( ) capoeira ( ) Yoga ( ) Boxe  
 ( ) Jump ( ) Ginástica aeróbica ( ) Ginástica Artística  
 ( ) Ginástica de condicionamento físico ( ) Natação  
 ( ) Atletismo ( ) Corrida ( ) Volei ( ) Alongamento ( ) Tênis  
 ( ) Basquete ( ) Futebol ( ) Handebol ( ) Queimada  
 ( ) Pular corda ( ) Pipa ( ) Parkour ( ) Amarelinha

**4 - Você acha importante abordar questões de gênero e sexualidade na formação acadêmica inicial dos professores?**

---



---



---



---



---



---

**5 – Durante a sua formação acadêmica, em qual disciplina você ouviu falar sobre gênero?**

---



---



---



---

**6– Já desenvolveu o tema Gênero e sexualidade em suas aulas?**

( ) Sim ( ) Não.

Se não, justifique, por favor:

---



---



---



---

**5.1 - Se sim, de que forma?**

( ) Artigo o conteúdo das disciplinas que lecionam com a temática de gênero e sexualidade.

( ) planejamento e implementação individualmente projetos que tratam da temática

( ) planejamento e implementação coletivamente projetos que tratam da temática

( ) planejamento de atividades extraclasse

( ) Outra \_\_\_\_\_

**7 - Você já sofreu alguma discriminação em seu local de trabalho por conta de seu gênero?**

Sim ( ) Não ( )

Se a resposta for sim, como foi a situação:

---



---



---



---

---

**8 - A Lei 14.615 Maria da Penha na escola diz que é fundamental coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, que ações você imagina que podem ser realizadas na escola em função de minimizar a violência doméstica contra as mulheres. (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)**

Realizar campanhas de conscientização sobre a lei Maria da penha.

Realizar atividades de EF em classes com meninos e meninas abordando esse tema

Prefiro que esse tema seja abordado apenas dentro do ambiente familiar.

Outra:

**9 - Você sabia que no ano de 2021 foi incluído na LDB/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação) o conteúdo sobre prevenção da Violência contra as mulheres nos currículos da educação básica e esse institui a *Semana Escolar de Combate à violência Contra a Mulher*, todo ano no mês de março (Lei 14164, de 10 de junho de 2021).**

Sim     Não

**- PAIS/MÃES**

E-mail: \_\_\_\_\_

Qual seu gênero: ( ) homem ( ) mulher ( ) Outro \_\_\_\_\_

Qual a sua Idade: \_\_\_\_\_

Qual a sua profissão: \_\_\_\_\_

Qual a sua escolaridade:

( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo

( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo ( ) Outro:

**1 - Você realiza alguma atividade física/esporte?**

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**Se sim, com quem mais pratica essa atividade?**

( ) mais com homens/meninos

( ) mais com mulheres/meninas

( ) com gêneros diversos.

( ) outra: \_\_\_\_\_

**2 – Como eram compostas suas aulas de Educação Física na Escola.**

( ) Apenas com os meninos

( ) Apenas com as meninas

( ) Aulas mistas

( ) Não tinha.

**3 – Na sua opinião existem atividades esportivas/recreativas próprias para meninos e meninas?**

Sim  Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**Se respondeu SIM na questão anterior:**

**3.1 – Na sua opinião quais das práticas corporais abaixo são mais adequadas para as meninas (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)?**

- Balé     Forró     fitdance     funk     zumba
- Judô     Jiujiitsu     capoeira     Yoga     Boxe
- Jump     Ginástica aeróbica     Ginástica Artística
- Ginástica de condicionamento físico     Natação
- Atletismo     Corrida     Volei     Alongamento     Tênis
- Basquete     Futebol     Handebol     Queimada
- Pular corda     Pipa     Parkour     Amarelinha

**3.2 – Na sua opinião quais das práticas corporais abaixo são mais adequadas para os meninos (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)?**

- Balé     Forró     fitdance     funk     zumba
- Judô     Jiujiitsu     capoeira     Yoga     Boxe
- Jump     Ginástica aeróbica     Ginástica Artística
- Ginástica de condicionamento físico     Natação
- Atletismo     Corrida     Volei     Alongamento     Tênis
- Basquete     Futebol     Handebol     Queimada
- Pular corda     Pipa     Parkour     Amarelinha

**4 – Você acha que nas aulas de Educação Física os meninos deveriam ser separados das meninas?**

- Sim, porque as meninas não são habilidosas.
- Sim, porque as meninas são mais frágeis fisicamente.
- Sim, porque os meninos não são habilidosos.
- Não, porque é importante aprender a lidar com as diferenças.
- Não, porque as diferenças físicas não podem impedir a participação ativa das meninas nas aulas.
- Não, porque a Educação Física não busca comparar o desempenho entre meninas e meninos.
- Outro : \_\_\_\_\_

**5- A Lei 14.615 Maria da Penha na escola diz que é fundamental coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, que ações você imagina que podem ser realizadas na escola em função de minimizar a violência doméstica contra as mulheres. (nesta pergunta pode responder mais de uma possibilidade)**

- Realizar campanhas de conscientização sobre a lei Maria da penha.
- Realizar atividades de EF em classes com meninos e meninas abordando esse tema
- Prefiro que esse tema seja abordado apenas dentro do meu lar.
- Já conscientizo meu filho/filha sobre a violência doméstica, mas acredito ser importante ser estudando esse tema também nas escolas.
- Outra:

**6 - Você sabia que no ano de 2021 foi incluído na LDB/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação) o conteúdo sobre prevenção da Violência**

**contra as mulheres nos currículos da educação básica e esse institui a *Semana Escolar de Combate à violência Contra a Mulher*, todo ano no mês de março (Lei 14164, de 10 de junho de 2021).**

( ) Sim ( ) Não

**7 - Qual seu tempo disponível para planejar e participar junto com seu filho/filha das atividades nas aulas de educação física?**

---

---

---

**8 - Qual o seu interesse para planejar e participar junto com seu filho/filha das atividades nas aulas de educação física?**

( ) Tenho interesse, porém não tenho tempo.

( ) Tenho interesse, e estarei participando.

( ) Não tenho interesse.

( ) Não tenho interesse, pois essa seria a função da escola e do professor.

( ) Outro \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

### Questionário para os(as) estudantes – Avaliação final do projeto

**Identificação:** Turma\_\_\_\_\_ Gênero\_\_\_\_\_

1) Das atividades abaixo, qual você mais gostou?

( ) Jogos e brincadeiras e as relações de gênero ( ) Esportes e as relações de gênero

( ) Video: Invisibilidade das mulheres nos esportes ( ) Oficina de Skate

( ) Oficina de lutas – muay thai ( ) Video – homens na dança

( ) Oficina de dança ( ) Simulação do júri

( ) Confecção dos cartazes ( ) Palestra - Violência de gênero

Justifique sua escolha\_\_\_\_\_

2) Como você avalia as aulas sobre o tema gênero de uma forma geral.

( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

3) Como você avalia a aula: Jogos e brincadeiras e as relações de gênero

( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

4) Como você avalia a aula: Esportes e as relações de gênero.

( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

5) Como você avalia a aula: Oficina de muay thai

( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

6) Como você avalia a aula: Oficina de skate

ruim  regular  bom  muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

7) Como você avalia a aula: Oficina de dança

ruim  regular  bom  muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

8) Como você avalia a aula: Simulação do júri

ruim  regular  bom  muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

9) Como você avalia a aula: Confeção de cartazes

ruim  regular  bom  muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

10) Como você avalia a Palestra sobre violência de gênero

ruim  regular  bom  muito bom

Justifique sua escolha \_\_\_\_\_

11) Como você avalia as discussões e reflexões feitas nas aulas? elas fizeram você refletir e repensar a participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física?

\_\_\_\_\_

**Obrigada pelas respostas!!!**