

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Residência Docente

Ruy Augusto dos Santos Neto

**AULAS COEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM DESAFIO DE REFLEXÃO SOBRE RELAÇÕES DE
GÊNERO**

Rio de Janeiro
2021



Ruy Augusto dos Santos Neto

**AULAS COEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO DE
REFLEXÃO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO**

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina de Educação Física.

Orientador/Supervisor: Renato Vidal Linhares

Campus de atuação no Colégio Pedro II: São Cristóvão II

Área/Disciplina: VI/ Educação Física

Instituição de Origem: Escola Municipal General Carlos Caetano Miragaya (Prefeitura do Rio de Janeiro-RJ)

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos Neto, Ruy Augusto dos

Aulas coeducativas na educação física: um desafio de reflexão sobre relações de gênero/ Ruy Augusto dos Santos Neto. - Rio de Janeiro, 2021.

61 f.

Produto Acadêmico Final (Programa de Residência Docente) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Renato Vidal Linhares.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Feminismo. I. Linhares, Renato Vidal II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Ruy Augusto dos Santos Neto

**AULAS COEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um desafio de reflexão sobre
relações de gênero**

Produto final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Física.

Aprovado em: ____/____/____.

Doutor Renato Vidal Linhares
Colégio Pedro II

Doutor Marcos Vinícius Pereira Monteiro
Colégio Pedro II

Doutora Kátia Regina Xavier da Silva
Colégio Pedro II

*Dedico aos alunos da Escola
Municipal General Carlos Caetano
Miragaya e a toda sua equipe pedagógica.*

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram envolvidos direto ou indiretamente nesse trabalho e puderam contribuir para o seu desenvolvimento.

Ao Colégio Pedro II, que abriu suas portas para essa pós-graduação e possibilitou condições para o enriquecimento de conhecimentos.

Aos professores que, com sabedoria, guiaram-me nessa trajetória. Principalmente ao Professor Renato Vidal Linhares, meu orientador, que me conduziu nesta pesquisa e muito ajudou para o meu crescimento.

Ao professor Marcos Monteiro que muito contribuiu e norteou esta pesquisa, auxiliando com ideias e reflexões.

É claro que não posso deixar de agradecer de forma especial a minha esposa, Lívia Mergulhão, que sempre apoiou e contribuiu para as minhas conquistas.

"Para que se compreenda 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 os sexos".

(Guacira Louro)

RESUMO

SANTOS NETO, Ruy Augusto dos. **Aulas coeducativas na educação física:** um desafio de reflexão sobre relações de gênero. 2021. 61f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Física) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2021.

Historicamente, as relações sociais se construíram de forma desigual entre os diferentes gêneros, pois são frutos de um sistema patriarcal. Assim, este projeto se propôs a analisar e a refletir junto aos alunos do 7º ano de uma escola de Jacarepaguá, localizada no Município do Rio de Janeiro, questões relacionadas ao gênero. No entanto, devido a Pandemia de Covid-19 as aulas presenciais foram suspensas e impossibilitaram a pesquisa de campo, dessa forma, o trabalho foi realizado como sendo um protótipo de pesquisa. É recorrente que nas aulas que envolvam lutas e danças, determinados grupos de alunos tentem excluir alguns colegas dessas atividades, pois alegam que determinadas práticas são mais voltadas para os meninos e que outras são mais voltadas para as meninas. Então, este estudo objetiva contribuir para uma reflexão sobre gêneros, indo ao encontro de uma construção de um espaço de solidariedade, respeito e igualdade. A pesquisa que seria realizada se caracterizaria por uma investigação qualitativa, voltada para descrição e análise e para interpretação e discussão das informações recolhidas do processo investigatório. Diante disso, este estudo procura promover a socialização dos alunos, a partir de aulas coeducativas com jogos, brincadeiras e textos que buscam com que os alunos pensem sobre as questões relativas ao gênero. Enfim, a reflexão deste estudo poderá contribuir com as aulas de Educação Física de outros professores, que poderão discutir com seus alunos sobre a possibilidade de vivenciar um ambiente sem discriminações e preconceitos e de desconstruir a ideia de que um determinado gênero não pode fazer certa atividade física.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Feminismo. Educação. Educação Física Escolar. Aulas Coeducativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 – ADI-Lei nº 4.576 de 2016, de Nova Iguaçu.....18

Quadro 2 - Inconstitucionalidade da Lei nº 7.800.....18

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição por Nível Universitário no Brasil.....27

Gráfico 2 - Distribuição por sexo e grupo etário no ano 2000.....28

Gráfico 3 - Distribuição de cursos universitários por sexo.....28

Figuras

Figura 1 - Cabo de Guerra.....44

Figura 2 – Briga de Galo.....44

Figura 3 – Queda de Braço.....45

Figura 4 – Sumô Adaptado.....45

Figura 5 – Estourar Balões.....46

Figura 6 – Pega Rabo.....46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Contexto do Estudo.....	10
1.2 Justificativa do Estudo.....	15
2 OBJETIVOS.....	21
2.1 Objetivo Geral.....	21
2.2 Objetivos Específicos.....	21
3 OBJETO DE ESTUDO.....	22
3.1 Descrição do Objeto.....	22
3.2 Problema de Pesquisa.....	22
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
4.1 Conceitos e (Des) Construções sobre Gênero e Sexo.....	23
4.2 Mulheres na Educação Brasileira e o Discurso Higienista.....	26
4.3 Exclusão das Mulheres no Esporte e na Educação Física.....	29
4.4 Questões de Gênero na Educação Física e nas Danças e Lutas.....	32
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	38
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
7 CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXO A- QUESTIONÁRIO DE DIAGNOSE.....	61

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do Estudo

O conceito de gênero, de acordo com Louro (1997), propagou-se no Movimento Feminista Contemporâneo e buscou denunciar a exclusão da mulher que era presente nos variados cenários sociais. Além disso, esse conceito tinha por objetivo desvendar a diferenciação entre os indivíduos, para além daquela estabelecida pelo sexo biológico, pautando-o na forma pela qual o gênero era compreendido e contextualizado pela cultura.

Já para Prado et al. (2016), a luta feminista colaborou para que as discussões sobre as distinções culturalmente construídas entre mulheres e homens tivessem destaque e contribuíssem para novos debates a respeito de representações, atitudes e relações sociais estabelecidos entre os sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, Olinto (1998) fala que gênero é um conceito referente à construção social do sexo, expressando a diferenciação entre características culturais determinadas a cada um dos sexos e que transcende a diferença biológica dos seres. Já o termo sexo constitui apenas a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos.

Por outro lado, estamos sempre sendo monitorados a respeito dos nossos papéis na sociedade, ao classificar os sujeitos, toda sociedade cria divisões e estabelece rótulos que pretendem consolidar as identidades. Ela separa, define, distingue e discrimina. O sexo serviu para dar base para a organização social e para a construção de valores. Esta valorização do aspecto biológico foi fundamental para a implementação da hegemonia masculina (LOURO, 1999).

Portanto, torna-se importante falar sobre as relações de gênero e seus impactos na construção cultural dos corpos nesse estudo, já que, para Silvino e Henrique (2017), devemos entender que as relações sociais se constroem de forma desigual entre homens e mulheres, pois são frutos de um sistema patriarcal. Assim, as autoras ainda dizem que a escola tem o dever de problematizar discussões acerca das diferenças entre cidadãos(ãs), estabelecendo relações igualitárias e respeitadas.

Historicamente, as mulheres têm desempenhado papéis secundários em relação aos homens em ramos da sociedade como estudos, trabalhos e atividades físicas (CRUZ E PALMEIRA, 2009). Assim, os autores revelam que esse privilégio masculino foi produzido culturalmente a partir das divergentes formas de educar homens e mulheres, conferindo

competências e habilidades próprias para cada gênero. Para os autores, a escola e a família são apontadas como as principais responsáveis pela reprodução de valores estereotipados acerca das questões de gênero.

Corroborando com isso, Magalhães (2008) destaca que a família, a escola, a mídia, a religião e outras instâncias sociais são espaços significativos tanto para a validação e o reconhecimento de alguns indivíduos e grupos, como para camuflar ou rejeitar outros. Ainda de acordo com a autora, isso nos permite entender os lugares distintos que são destinados às mulheres e aos homens nos diferentes espaços da sociedade.

Entretanto, Cruz e Palmeira (2009) dizem que, na tentativa de igualar métodos educacionais e acesso para homens e mulheres, foram criadas escolas mistas em 1920. Para os autores, porém, atualmente, ainda podemos perceber uma relação estabelecida de privilégio dos homens frente às mulheres, já que muitos/as professores/as evidenciam estereótipos e preconceitos de gênero em suas práticas. Estes, de forma inconsciente, “cobram” diferentes atitudes de meninos e de meninas. Nesse sentido, Jesus e Devidé (2006) falam que muitos docentes de Educação Física recebem a turma de forma mista, mas separam o tempo de uso da quadra para os meninos e para as meninas, ou dividem o local com os alunos em uma metade e as alunas na outra parte, realizando as atividades separadamente.

Partindo desse ponto de vista, faz-se necessário diferenciar as aulas mistas das aulas em regime de coeducação. Dessa forma, de acordo com Auad (2004), as aulas mistas abrangeriam apenas questões de organização e distribuição de alunos e alunas de forma conjunta no espaço escolar, isto é, apenas a reunião de meninos e meninas. Já o objetivo do regime de coeducação é problematizar as relações de gênero, buscando uma compreensão da construção cultural das distintas colocações de poder ocupadas pelo feminino em relação ao masculino em nossa sociedade, assim como tenta minimizar ou reverter algum tipo de hierarquia entre esses pólos.

Para Altmann (2002), a Educação Física construiu seu sistema de classificação e diferenciação apoiando-se no gênero. Pois, ao observarmos os espaços e modos de atuação nas práticas corporais em escolas, não é difícil notar a distribuição espacial diferenciada para meninos e meninas e o desenvolvimento de atividades que historicamente foram criadas com base na dicotomia masculino e feminino. Da mesma forma, Mattos (2014) relata que ao verificarmos a ordem política e social da Educação Física, percebemos que ela “sempre foi discriminatória, mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista”.

Além do mais, Prado (2015) mostra que, durante as aulas de Educação Física na escola, os corpos de meninos e meninas que não se encaixam aos modelos de masculinidade e feminilidade considerados como padrão são excluídos e marcados negativamente de forma que seja identificado pelo grupo como “não apropriado”. Assim, violências verbais e físicas que tem como objetivo subjugar o colega de turma por sua aparência e sua atitude demonstram o quanto algumas situações presentes nas aulas constroem representações repulsivas do sujeito que não se enquadram em padrões culturais esperados pela sociedade.

Nesse sentido, Devís Devís et al. (2005) revelam que estudos atestam a Educação Física como uma área atravessada por regulações de gênero e produção de padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, expondo que a heterossexualidade compulsória e a homofobia acompanham estudantes no decorrer de suas experiências nas aulas desta disciplina.

Sobre esta questão, Prado e Ribeiro (2016) apontam que a Educação Física se coloca como o espaço escolar de maior discriminação, sendo para muitos, o professor um dos maiores responsáveis pelo distanciamento de homossexuais das práticas de atividades físicas, dentro e fora da escola. Sobre esta questão, Cunha Júnior e Melo (1996) falam que o profissional de Educação Física muitas das vezes reforça os estereótipos a partir de seus discursos ou até mesmo excluem os homossexuais de suas atividades. Existem também os professores que, embora não tenham esses comportamentos explícitos, não tomam nenhuma atitude para impedir as discriminações por parte dos outros alunos.

Desta forma, ainda segundo Cunha Júnior e Melo (1996), não é o homossexual que não gosta de praticar exercícios físicos, ao contrário, são os variados mecanismos homofóbicos criados, os responsáveis por esse afastamento. Assim, para Prado e Ribeiro (2016), as piadas, chacotas e brincadeiras que procuram subjugar os colegas homossexuais, constroem uma representação negativa dos sujeitos que não performatizam uma masculinidade próxima da considerada aceitável, afastando-os das atividades físicas.

Do ponto de vista de Cunha Júnior e Melo (1996), as discriminações contra homossexuais na escola aparecem de várias formas, desde espancamentos e agressões até injúrias e ofensas verbais por parte dos colegas de turma, observáveis na forma de apelidos estereotipados, ligados ao modo de agir e de se vestir dos homossexuais. Eles são considerados como indivíduos “cheios de frescura” (CUNHA JÚNIOR E MELO, 1996, p.21) e fracos, incapazes de realizarem atividades físicas como futebol ou lutas, a não ser que estas sejam

consideradas tarefas “femininas” (CUNHA JÚNIOR E MELO, 1996, p.21), como o voleibol e a dança.

Nessa perspectiva, Sá (2010) diz que as atividades que envolvem força muscular, contato físico e competição em equipes são destacadas, socialmente, como mais próximas ao sexo masculino. E, as que envolvem flexibilidade, ritmo e não exigem contato físico seriam mais apropriadas para o sexo feminino. A autora destaca ainda que, no tempo livre na escola, os meninos tendem a dominar os espaços esportivos, como a quadra, e expulsar as meninas. E as meninas os excluem de atividades como pular corda.

Ratificando isso, o estudo realizado por Monteiro (2016) em uma escola estadual de Nova Iguaçu-RJ, teve resultados que demonstraram que alunos/as do terceiro ano do ensino médio consideravam o masculino como superior e o feminino como frágil, reforçando assim os estereótipos durante as aulas de Educação Física.

Assim, as convenções culturais se perpetuam em discursos conservadores ligados a normas regulatórias de gênero; discursos estes que tentam decifrar o outro por meio da referência da sexualidade. Por isso, o principal tema de interesse deste projeto é o estudo sobre as relações de gênero na escola, focalizando as diferenças que são construídas nas aulas de Educação Física.

Para tal, seria utilizada a amostra em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal General Carlos Caetano Miragaya, na qual leciono, localizada no bairro da Taquara, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro. Inicialmente, seriam realizados questionários e um processo de investigação, além de observações e anotações de comportamentos e atitudes dos alunos nas aulas de Educação Física no decorrer da pesquisa. A turma 1701 que tem 33 estudantes foi a escolhida para a pesquisa, pois apresentava um maior conflito entre meninos e meninas durante as aulas, com os alunos e as alunas se ofendendo e tentando excluir uns aos outros de determinadas atividades. Para acabar com esses confrontos por espaços em quadra, havia conversa e mediação com a turma, mas eles só se comportavam durante um breve tempo, depois disso, as brigas continuavam.

Como ocorreu a paralisação das aulas em virtude da pandemia do Covid-19¹, a pesquisa foi realizada como um protótipo² a ser desenvolvido a partir do estudo de pesquisas já existentes, dessa forma, o trabalho seguiu os passos que seriam realizados em momentos presenciais. O planejamento foi feito de forma bimestral com 6 semanas de aulas e avaliações. A Educação Física escolar, no 3º e no 4º ciclo do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro, é ministrada por 2 tempos de aula por semana em cada turma, sendo 50 minutos para cada tempo (total de 1 hora e 40 minutos) e os conteúdos trabalhados seriam: danças e lutas.

Esses conteúdos foram escolhidos para a pesquisa porque geralmente são carregados de preconceitos e de discriminações por parte dos alunos e das alunas, então, quando são colocados nas aulas, meninos e meninas acabam muitas vezes ofendendo uns aos outros. Dessa maneira, seria importante trabalhar atividades de danças e lutas como forma de refletir e de desconstruir pensamentos preconceituosos e excludentes por parte de alunos e alunas.

Um estudo piloto foi feito com o intuito de observar situações-problema relacionadas a questões de gênero nas aulas de Educação Física Escolar. A pesquisa foi realizada por meio de um trabalho de campo na Escola Municipal Clotilde de Oliveira Rodrigues (EMCOR), localizada em Sampaio Côrrea, área rural do município de Saquarema (RJ), com alunos do 7ºano do Ensino Fundamental. No trabalho, foram feitas anotações dos comportamentos dos alunos em situações de jogos coletivos dos quais tiveram que participar de forma coeducativa.

¹ -DECRETO RIO Nº 47282-DE 21 DE MARÇO DE 2020

III - Secretaria Municipal de Educação - SME: a) fechamento das escolas municipais até o dia 27 de março;

-Posteriormente ao fechamento da unidade escolar, as aulas de Educação Física passaram a ser dadas de forma remota, com postagens quinzenais na página do Facebook da escola;

-DECRETO RIO Nº 47311 DE 27 DE MARÇO DE 2020 Altera o Decreto Rio nº 47.282, de 21 de março de 2020, que determina a adoção de medidas adicionais, pelo Município, para enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus - COVID - 19, e dá outras providências;

-Muitos outros Decretos foram realizados prorrogando o fechamento das escolas até o momento da retomada das aulas presenciais, que ocorreu em novembro de 2020;

-DECRETO RIO Nº 48165 DE 3 DE NOVEMBRO DE 2020 Divulga a ata da reunião do Comitê Científico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, altera o Decreto Rio no 47.488, de 2 de junho de 2020, que institui o Comitê Estratégico para desenvolvimento, aprimoramento, e acompanhamento do Plano de Retomada, em decorrência dos impactos da pandemia da COVID-19, e dá outras providências;

-Mesmo com a retomada das aulas presenciais, o trabalho remoto continuou;

-Diante de casos de Covid-19 na EMGCCMiragaya, a unidade fechou depois de duas semanas após a sua abertura e não retornou mais ao presencial, até o presente momento da pesquisa, ou seja, março de 2021.

-As aulas em 2021 retornaram de forma remota.

² <https://escoladesignthinking.echos.cc/blog/2019/04/8-tipos-de-pesquisa-qualitativa-para-voce-usar-em-seus-projetos/>; Acesso em 04 de jun.2021

Pois, quando jogavam juntos, meninos e meninas, sempre reclamavam da participação coeducativa e acabavam inibindo os colegas do sexo oposto, por considerar que não sabiam jogar ou que eram brutos. A atitude deles demonstrou haver uma crença de que determinados elementos da cultura corporal de movimento estão mais voltados para o público masculino, como o futsal, onde os meninos diziam que as meninas não sabiam jogar e que eram lentas, enquanto outros, para o feminino, como o queimado, onde as meninas excluía os meninos por acharem que eles eram brutos ou não sabiam jogar. Ainda que houvesse debates sobre respeito e solidariedade ao próximo, parecia não adiantar muito durante as aulas práticas de Educação Física.

Dessa forma, Louro (1995) fala que o gênero evidencia alguns dos símbolos culturalmente disponíveis em uma sociedade, interpretando os comportamentos esperados e admitidos para homens e mulheres na esfera cultural e, quase sempre, são propagados como aspectos “naturais” do comportamento humano por diversas instituições, como escola, mídia, religião e família. A autora contribui ainda nos dizendo, que ao sermos introduzidos no mundo, passaríamos por uma sequência de condicionamentos de modo a nos tornar capazes de interpretar, incorporar, valorizar e reproduzir esses símbolos no prosseguimento de nossas relações intra e interpessoais.

1.2 Justificativa do Estudo

Uma vez que o ensino não deve ignorar a realidade de seu alunado nem as mudanças da sociedade, faz-se indispensável uma abordagem diferenciada baseada na reflexão sobre o respeito ao próximo, indo de encontro aos discursos conservadores e aos retrocessos que estamos vivendo. Portanto, analisar criticamente como se constroem as relações de gênero é fator de suma importância para uma formação mais crítica, cidadã e democrática.

Partindo desse pressuposto, examinar questões de gênero nas escolas torna-se fundamental para conscientizar a sociedade sobre discursos de opressão, desigualdades e injustiças. E, dessa forma, desestabilizar a força moral da heteronormatividade³ e produzir políticas curriculares pluralistas e democráticas.

³ “A heteronormatividade é o dispositivo que cria um campo de significação pelo qual a heterossexualidade pode se definir e, por sua posição de poder hegemônica, ganhar o posto de natural” (COSTA, 2013, p.198).

Mais além, o Coletivo de autores (1992) discorre sobre os julgamentos tradicionais e conservadores do currículo e atribui a dificuldade de se construir uma teoria geral: "...a necessidade de se fundamentar, de maneira articulada, as formas como o Homem, historicamente, construiu e sistematizou o conhecimento, como este conhecimento se expressa na realidade, e como o Homem pensa sobre ele" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26-27).

Ainda de acordo com Coletivo de autores (1992), um projeto de escolarização tem como função social do currículo, ordenar a reflexão pedagógica do aluno, fazendo-o pensar a realidade social para evoluir em determinada lógica. Para que o aluno se desenvolva, ele precisa se apropriar do conhecimento científico e confrontá-lo com o saber que traz do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a BNCC indica como competência geral para a educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.10)

Dessa maneira, um tema que possui uma grande importância no ensino e que pode estimular os alunos e as alunas a terem reflexões sobre a realidade social é a Orientação Sexual, pois, ao analisar a história da educação brasileira, Sayão (1997) diz que a entrada da Educação Sexual aconteceu somente no final da década de 1920, como um espaço apenas de intervenção preventiva da medicina higiênica, ganhando mais destaque na década de 1980, em função do avanço da AIDS e do número de adolescentes grávidas, entretanto, os trabalhos e discussões sobre sexualidade na escola limitavam-se a iniciativas esporádicas, pontuais e assistemáticas.

Na década de 1990, de acordo com Santos e Matthiesen (2012), ocorreu uma busca para formalizar e sistematizar uma intervenção na área da sexualidade nas escolas do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), feitos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceram a Orientação Sexual entre os temas transversais. Tal fato representou a legitimação do papel do educador e da escola como responsáveis pelas realizações de ações pedagógicas planejadas e voltadas às questões de sexualidade.

Nessa perspectiva, Monteiro e Ribeiro (2020) expõem que de 1997 a meados de 2013 há significativo progresso na percepção da sociedade em relação ao empoderamento feminino, equidade de gênero, direitos sexuais e reprodutivos, combate à homofobia e educação sexual na escola. Este avanço se deu inclusive no desenvolvimento de políticas públicas, com projetos

ou propostas governamentais que buscaram assegurar direitos de cidadania e igualdade a populações, grupos ou minorias.

Já para Penna et al. (2018), no início do século XXI houve tentativas de um projeto nacional-popular pelos governos da época e isso propiciou ganhos para a maioria da população, entretanto, essas vitórias não foram bem aceitas pela elite dominante do Brasil. Os autores falam que a mídia empresarial ganhou espaço no congresso, juntamente com o judiciário e, tal fato, culminou em uma instabilidade política a partir de 2016.

Diante disso, Amaro (2017) descreve que desde 2016 o país tem passado por um período sombrio e de muitos retrocessos com as retiradas de direitos trabalhistas, a redução de programas que protegem populações indígenas, quilombolas, negras e negros, comunidade LGBTTTIQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e Queer) e a redução de investimentos em programas sociais. Corroborando com isso, Pocahy (2018) não tem dúvidas de que a política dos últimos anos no país se alimenta do racismo e da heteronormatividade, alcançando mais brutalmente grupos de pessoas historicamente subalternizadas e abjetadas ou aquelas, que em algum momento acessaram algum direito.

Segundo Amaro (2017), diversas leis municipais e estaduais foram aprovadas e elas proibiam qualquer discussão sobre gênero e diversidade sexual nas escolas públicas. No Município de Nova Iguaçu (RJ), a Lei nº4.576, de 15 de fevereiro de 2016, vedou a distribuição, exposição e a divulgação de material didático que tenha orientações sobre diversidade sexual em suas escolas, o que inclui o impedimento de qualquer ação que vise ao combate da homofobia. Nesse sentido, em Alagoas, foi aprovada a Lei Estadual número 7.800 de 05 de maio de 2016, que de acordo com Lira et al. (2019) foi inspirada no Projeto Escola Sem Partido (ESP).

Entretanto, de acordo com o site do Supremo Tribunal Federal (STF) (BRASIL, 2017), a Lei nº4.576 de 2016, do Município de Nova Iguaçu foi alvo de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 479) ajuizada no STF pelo Procurador-Geral da República em 2017, Rodrigo Janot. Porém, o trâmite desta ação foi rejeitado pelo Ministro da instância máxima do Poder Judiciário, Alexandre de Moraes, que entendeu que a ADPF não era o meio mais adequado para questionar a norma. Além disso, em 2018 houve uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra essa Lei do Município de Nova Iguaçu, como mostra a Figura 4. Já a Lei nº7.800 de 2016, do Estado de Alagoas foi considerada inconstitucional, como mostra a Figura 5.

Quadro 1-Ação Direta de Inconstitucionalidade a Lei nº 4.576 de 2016, de Nova Iguaçu

<p><i>Lei nº 4576, de 15 de fevereiro de 2016, do Município de Nova Iguaçu</i></p>	<p><u>0060740-89.2018.8.19.0000</u> DES. NILZA BITAR</p>	<p>AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI Nº 4.576, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2016, EDITADA PELO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU, QUE PROÍBE A UTILIZAÇÃO, EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, DE QUALQUER TIPO DE MATERIAL QUE CONTENHA ORIENTAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL...</p> <p><i>Ofício nº 558-Q/2020-SETOE-SECIV</i></p>
--	--	--

Fonte: Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (<http://conhecimento.tjrj.jus.br/documents/5736540/6826754/inconstitucionalidade-2020.pdf>: retirado em 30 de março de 2021).

Quadro 2- Inconstitucionalidade da Lei nº 7.800 de 2016, de Alagoas

- I. Vícios formais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas:
1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III);
 2. Afrenta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º);
 3. Violação à competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I): a lei impugnada prevê normas contratuais a serem observadas pelas escolas confessionais;
 4. Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (CF, art. 61, § 1º, c e e, ao art. 63, I): não é possível, mediante projeto de lei de iniciativa parlamentar, promover a alteração do regime jurídico aplicável aos professores da rede escolar pública, a alteração de atribuições de órgão do Poder Executivo e prever obrigação de oferta de curso que implica aumento de gastos.
- II. Inconstitucionalidades materiais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas:
5. Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias (CF/1988, arts. 205, 206 e 214).
 6. Vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes. Risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios. Violação ao princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV, c/c art. 1º).
 7. Ação direta de inconstitucionalidade julgada procedente.

Fonte: JUSBRASIL (<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1103217974/stf-27-11-2020-pg-84>: retirado em 30 de março de 2021).

O Projeto ESP, segundo Kogawa e Teixeira (2020), foi criado em 2004 pelo então procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e depois disso, passaram a ocorrer discussões sobre o que é e sobre o que não é educação, sobre o que o professor deve fazer e o que não deve fazer em sala de aula. Tal debate se acentuou no Brasil a partir de 2014, quando políticos conservadores passaram a apoiar o Movimento Escola Sem Partido (ESP), daí em diante houve uma série de projetos de lei sobre como deveria ser a educação no país. Contra a posição conservadora do ESP, surgiu em 2015, o Professores contra o ESP⁴.

Ainda de acordo com Kogawa e Teixeira (2020), o Movimento ESP⁵ argumenta que as escolas no Brasil sofrem com o problema de doutrinação, que leva os alunos a reproduzirem um padrão de crenças ideológicas e políticas de acordo com interesses de professores e outros agentes da educação. Nesse sentido, o autor cita que um site da ESP foi criado para informar a respeito do tema e para combater a doutrinação nas instituições de ensino, abrindo um canal de comunicação para que pais e estudantes denunciem os docentes que abordem temas sociais e políticos em desacordo com os princípios de neutralidade e pluralidade de concepções⁶.

Por outro lado, de acordo com Monteiro e Siqueira (2019), a Procuradoria Geral da República recorreu ao Supremo Tribunal Federal, por meio de instrumentos jurídicos, contra os entes políticos que buscavam vedar ações educacionais e políticas com relação a diversidade sexual e gênero. A Procuradoria argumentou que a exposição dos conteúdos não estaria em oposição ao papel da família, contrapondo assim, uma nota divulgada na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que dizia que há uma ideologia de gênero que vai em um caminho oposto e desconstrói o conceito de família. Posteriormente, foi requerida uma liminar para suspender a eficácia dessas leis, para que uma possível demora do processo não provocasse danos irreversíveis ao direito à liberdade de aprender, de pesquisar e de ensinar, à igualdade e ao pluralismo de ideias.

Corroborando com isso, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos, a partir de uma resolução (CNDH, 2017), repudiou iniciativas que limitam o debate de determinados temas no ambiente escolar como gênero, sexualidade, política e combate à discriminação. As

⁴ A página do movimento encontra-se em: <https://profscontraoesp.org/sobre/>.

⁵ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>

⁶ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/apresentacao>>

inconstitucionalidades de tais iniciativas foram reforçadas e o documento foi enviado para dezenas de associações e órgãos (MONTEIRO E SIQUEIRA, 2019).

Dessa forma, o estudo “**Aulas Coeducativas na Educação Física: um desafio de reflexão sobre relações de gênero**” se justifica como uma possibilidade de intervenção no currículo do cotidiano escolar, ao apresentar aos alunos debates sobre as desigualdades de gêneros bem como sobre sua desconstrução. Pois, os problemas relacionados as discriminações de gênero ainda continuam atuais nas práticas de Educação Física escolar. Dessa forma, torna-se necessário e relevante realizar um trabalho sobre a temática durante as aulas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Entender como acontecem as relações de gênero e como elas interferem nos diferentes conteúdos da Educação Física escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar a relação entre os estudos de gênero e aulas mistas de Educação Física escolar;
- Analisar como ocorrem as relações de gênero em conteúdos culturalmente estereotipados;
- Refletir e debater com os alunos questões de preconceitos relacionados às relações de gênero;
- Construir formas de vivenciar os diferentes conteúdos da cultura corporal de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.

3 OBJETO DE ESTUDO

3.1 Descrição do objeto

Este estudo hipotético relacionado à reflexão sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física será caracterizado por uma investigação qualitativa, voltada para descrição, análise, interpretação e discussão das informações recolhidas do processo investigatório. Esta pesquisa seria realizada com uma turma de 7º ano do ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro (RJ).

3.2 Problema de Pesquisa

Como citado anteriormente, é recorrente nas aulas de Educação Física os alunos criarem estereótipos e preconceitos de gênero nas práticas corporais, afastando das atividades os colegas que não se adequam aos estereótipos de gênero que são esperados pela sociedade. Essa exclusão é cultural e ainda continua sendo percebida durante as tarefas em quadra nas aulas dessa disciplina, conforme os estudos apresentados. Como as turmas mistas integram as aulas de Educação Física, a pesquisa visou trabalhar a questão do gênero com os alunos e as alunas. Portanto, o problema que se pretendeu investigar foi: como fazer com que meninos e meninas participem das aulas de Educação Física respeitando e ajudando um ao outro, tornando-os conscientes sobre as questões relativas ao gênero e vivenciando os conteúdos de forma lúdica e sem preconceitos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Conceitos e (Des)Construções sobre Gênero e Sexo

Segundo Silva (2013), o conceito sobre gênero foi utilizado pela primeira vez em 1955, pelo biólogo neozelandês John Money, tendo assim, uma história relativamente recente. Para o autor, esse termo tinha o intuito de caracterizar os aspectos sociais do sexo, afirmando que há diferença entre gênero e sexo, pois o primeiro foi tratado como referencial de aspectos construídos socialmente e o segundo foi considerado como sendo relativo aos aspectos biológicos.

Já para Meyer (2003), o conceito de gênero, por meio das instituições e práticas sociais, considera a formação de indivíduos como mulheres e homens em um processo que não é linear, harmônico ou progressivo e que também nunca está finalizado ou completo. Por outro lado, em relação ao gênero, Goellner (2010) menciona o indivíduo como condição de um construto social erigido com fundamento nos significados culturais a ele associados.

Nesse sentido, Scott (1995) expõe que gênero é o meio pelo qual as distinções sexuais dos corpos de homens e mulheres são trazidas para o interior das práticas sociais, de maneira a adquirirem significados culturais. Assim, ainda de acordo com a autora, o gênero indica a construção cultural de ideias sobre as características e os comportamentos de homens e mulheres.

Para Money e Tucker (1981), a anatomia sexual que nascia com os indivíduos não garantiria que no decorrer de suas vidas eles pudessem se tornar aquilo que é socialmente reconhecido como sendo homens e mulheres “de verdade”. Pois, segundo os autores, no caminho haveria numerosas encruzilhadas, onde cada pessoa tomaria uma direção masculina ou feminina.

As construções sobre o que é ser mulher e homem, segundo Santos et al. (2016), são feitas a partir do corpo biológico. Pois, para os autores, quando nascemos, as sociedades nos vestem por meio de nossas identidades sexuais, impondo aos nossos corpos uma identidade binária e universal, mostrando quais funções e papéis devemos assumir com base na nossa genitália. Os autores ainda afirmam que, por outro lado, tendo a clareza e a percepção de que o corpo não pode ser naturalizado apenas pelo fator biológico, podemos compreender que o ser humano é formado por múltiplas facetas e por grandes potencialidades.

Do ponto de vista de Louro (1997), para entender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade é importante observar não apenas seus sexos, mas sim tudo o que foi construído socialmente sobre os sexos. Já que, para a autora, as pessoas nomeiam, classificam ou “marcam” os corpos dos indivíduos no interior da cultura.

Segundo Goellner (2003), um marcador de grupo que é bastante observado é a diferenciação de homens e mulheres com base na raiz biológica, uma vez que este marcador produz uma caracterização de afazeres diários específicos para cada sexo, em conformação com o que é considerado “normal” e “ideal” para seus corpos.

De acordo com Moreno (1999), as referências de comportamento nas sociedades patriarcais criaram um preconceito contra as mulheres desde o seu nascimento e vivência com a família, até o fim do ciclo nas instituições escolares. Ou seja, ainda de acordo com a autora, durante muito tempo as mulheres foram educadas para serem esposas, donas de casa, mães, dóceis e delicadas.

Berté (2016) explica que historicamente as mulheres eram tachadas como “sexo frágil”, tendo como função cuidar da casa, filhos e marido. Para a autora, o crescimento das conquistas femininas por espaços na sociedade está atrelado ao pensamento feminista e as representações ideais de feminilidade, e para entender as reflexões desse pensamento, foi fundamental entender que relações de gênero são construções sociais e culturais.

Sobre esta questão, Louro (2001) fala que a luta das mulheres por igualdade surgiu no Brasil a partir do movimento sufragista no final do século XIX, sendo considerada como a primeira onda do movimento feminista. Mas, segundo a autora, ela apresentava apenas objetivos mais imediatos relacionados aos interesses das mulheres brancas de classe média, ignorando a pluralidade de outros grupos que eram excluídos.

Entretanto, Goellner (2001) revela que uma segunda onda feminista, no final da década de 1960, ampliou as preocupações do movimento, agregando reflexões teóricas advindas de teorias como o marxismo e a psicanálise. Esses estudos passaram a considerar as contribuições e experiências de ambos os sexos no contexto social.

Saraiva (2005) relata que os estudos sobre gênero no Brasil foram impulsionados por essa segunda onda feminista. Esse movimento objetivou, primeiramente, desvelar as relações de poder entre masculino e feminino, que sempre permaneceram em detrimento do valor social

da mulher. Posteriormente, o conceito de gênero ajudou no desvelamento de outras imposições culturais sobre corpos sexuados.

Nessa perspectiva, Facchini (2003) diz que na segunda metade dos anos 1970 surgiu, no Brasil, o Movimento Homossexual. Este termo está relacionado ao conjunto das associações e entidades constituídas com o compromisso de garantir e defender direitos relacionados à livre orientação sexual.

No entanto, Chevitarese et al. (2017) nos mostram que por muito tempo o conceito de gênero foi tratado como uma questão exclusivamente sobre as diferenças sexuais, fato que passou a mudar no decorrer dos anos 1990, com a inserção de temas como masculinidade e desnaturalização do “ser Homem”. Assim, estes estudos deram importância às diferenças entre os indivíduos, influenciados pelos questionamentos das identidades que percorreram as ciências sociais e humanas e influenciaram movimentos feministas e movimentos gays.

Historicamente, para Mott (2003), o termo “homossexual” foi citado pela primeira vez, em 1869, pelo jornalista húngaro Benkert e esta expressão foi bem recebida entre as pessoas participantes do grupo. A homossexualidade significa “sexo igual”, podendo ser aplicado tanto para homens que se relacionam com homens, quanto para mulheres que se relacionam com mulheres (MOTT, 2003). Existem, ainda, muitos outros termos como “bicha”, “invertido” e “gay” que significa “alegre”, contudo, estes são analisados como pejorativos por indivíduos do grupo.

Ainda de acordo com Mott (2003), muitos indivíduos consideram a homossexualidade como uma doença mental, apesar de que, em 1985, o Conselho Federal de Medicina excluiu o termo da lista dos desvios sexuais e em 1999 o Conselho Nacional de Psicologia confirmou a normalidade da orientação homossexual. Esta repulsa ao indivíduo homossexual é chamada de homofobia, ou seja, repugnância doentia contra a homossexualidade (SANTOS, 2012).

Desta forma, Santos (2012) descreveu que o preconceito surge de um conceito mal elaborado na mente das pessoas, sendo somente reproduções de pensamentos que as acompanham desde o nascimento, prova dessa reprodução, são as piadas preconceituosas contra os homossexuais que passam por diversas gerações e apenas tem sentido para aqueles que estão condicionados por um raciocínio alienado. Assim, a autora ainda nos conta que a homofobia continua porque muitos indivíduos não conhecem a respeito de sexualidade, pois o homossexualismo não é uma opção sexual e sim uma orientação sexual, ou seja, a pessoa não decide ser homossexual, mas, já “nasce assim”.

4.2 Mulheres na Educação Brasileira e o Discurso Higienista

Historicamente, de acordo com Moreira (2012), mulheres e homens tiveram educação, criação e orientação diferenciadas, em uma frequente afirmação das diferenças e do espaço que cada um pode e deve ocupar na sociedade. O autor afirma que as mulheres foram, por muito tempo, excluídas da educação formal porque era atribuída a elas pouca capacidade intelectual. Para as mulheres, bastava que fossem educadas em casa, que fossem contaminadas pelo pensamento moral e que praticassem a sua missão da maternidade.

Da mesma forma, na análise de Beltrão e Alves (2009), a imagem da mulher como ser inferior, que não possuía exigência em saber ler e escrever, vem da tradição cultural ibérica, trazida de Portugal para a colônia brasileira. Nessa época, o homem, apoiado nas ciências, nas religiões e nas instituições educacionais, mantinham um status privilegiado em relação a elas.

Assim, para Cruz e Palmeira (2009), podemos assinalar a presença das mulheres no processo de ensino brasileiro de forma cronológica. A instrução de homens e mulheres do período colonial ao império era diferenciada. Elas viviam em estado de ignorância cultural, somente nos conventos femininos ensinava-se a escrita, a leitura, a música e trabalhos domésticos. A partir das reformas Joaninas no século XIX, foi aberta a oportunidade de ensino de mulheres, mas apenas àquelas de classe superior. Em 1827, com a Lei Imperial, foi aprovada a abertura de classes femininas, com currículos diferenciados para homens e mulheres.

Dessa forma, do ponto de vista de Beltrão e Alves (2009), às mulheres coube, a educação primária, com robusto conteúdo social e moral direcionado para o fortalecimento do papel de esposa e mãe. A educação secundária feminina estava restrita, em grande parte, ao magistério, isto é, o preparo de professoras para os cursos primários. Elas continuaram excluídas dos graus mais elevados de ensino durante o século XIX.

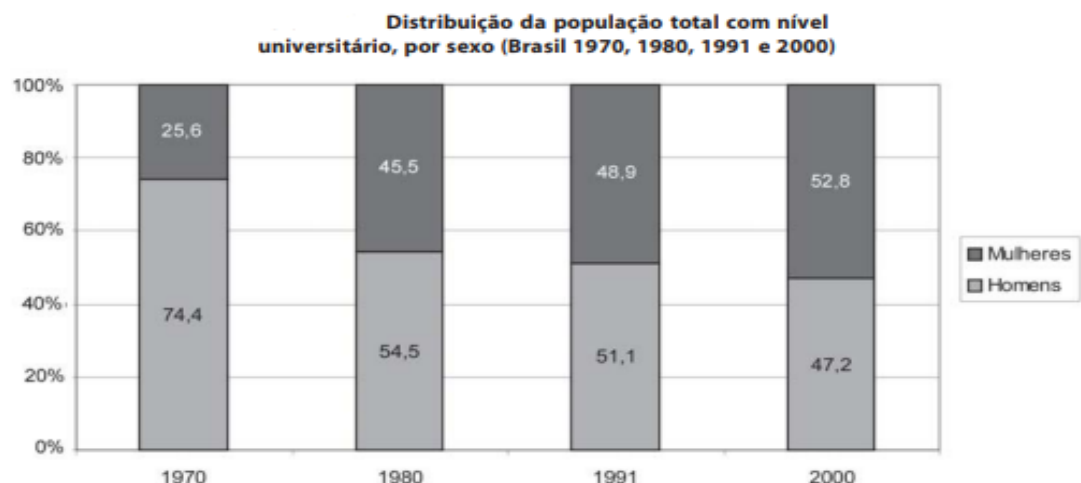
Nessa perspectiva, Cruz e Palmeira (2009) dizem que a situação das mulheres na educação pouco melhorou com a República, mesmo com as ideias da Escola Nova. Além disso, o fato de oficializarem a primeira escola mista no Brasil, em 1920, também não modificou a representação tradicional sobre o masculino e o feminino. No entanto, de acordo com Beltrão e Alves (2009), as mulheres conseguiram eliminar e reverter o hiato de gênero e o déficit educacional feminino no Brasil a partir da segunda metade do século XX.

Já para Beltrão e Alves (2009), o hiato de gênero na educação acontece quando existem distinções sistemáticas nos níveis de escolaridade entre mulheres e homens. É uma medida que

serve para evidenciar as desigualdades entre os sexos, no acesso ao ensino. Na maior parte do século XX, o hiato de gênero na educação brasileira aconteceu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres. Segundo as abordagens de gênero, as distinções nos níveis educacionais não decorrem de características biológicas, mas sim das condições estruturais e históricas da conformação de cada sociedade. Em quase todos os países do mundo, as mulheres sempre tiveram maiores barreiras no acesso à escola. Algumas nações conseguiram derrubá-las, mas em outras ainda há uma tortuosa batalha pela frente.

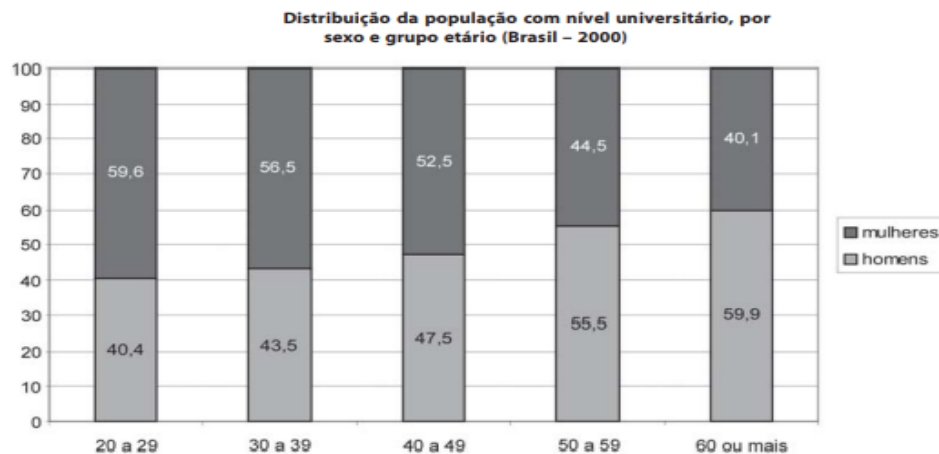
Para Guedes (2008), as melhoras nos índices educacionais das mulheres no Brasil, principalmente no grupo de nível superior, passaram a ocorrer a partir da década de 1970, em que, nesta época, elas representavam um grupo de 25% (vinte e cinco por cento) e no ano de 2000 passaram para 53% (cinquenta e três por cento), como mostrado no GRÁFICO 1. Já no GRÁFICO 2 temos a distribuição por sexo e grupo etário no ano de 2000. O significado desse avanço nos níveis femininos representa uma conquista para a busca de mais igualdades. Entretanto, o autor revela que esta evolução foi realizada de forma mais quantitativa, mascarando alguns aspectos de segmentação e exclusão do processo de entrada das mulheres nas universidades. Equidade numérica não significa igualdade de gênero, já que, ao longo desse período, foram elas que ocuparam as carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas.

GRÁFICO 1- Distribuição da população com nível universitário no Brasil



Fonte: Guedes, 2008.

GRÁFICO 2- Distribuição por sexo e grupo etário no ano de 2000



Fonte: Guedes, 2008.

Ainda acordo com Guedes (2008), ocorre uma concentração feminina nos cursos universitários ligados ao magistério ou à atenção e ao cuidado de alguns segmentos sociais. Aliás, ao verificar o aumento do contingente populacional dos anos de 1970 até o ano de 2000, percebe-se que não houve uma masculinização das ocupações voltadas para a chamada economia do cuidado, mas, pelo contrário, elas se tornaram ainda mais ocupadas pelas mulheres, de acordo com o GRÁFICO 3.

GRÁFICO 3- Distribuição de cursos universitários por sexo

Distribuição do contingente de formados, por sexo e curso universitário (Brasil – 1970 e 2000)

Cursos universitários*	1970		2000	
	Mulheres (%)	Homens (%)	Mulheres (%)	Homens (%)
Engenharia mecânica	2	98	3	97
Engenharia elétrica	2	98	7	93
Engenharia civil	2	98	15	85
Agronomia	3	97	12	88
Veterinária	4	96	30	70
Física	39	61	30	70
Economia	9	91	32	68
Medicina	11	89	36	64
Administração	15	85	39	61
Direito	13	87	40	60
Química	39	61	44	56
Estatística	17	83	47	53
Odontologia	18	82	51	49
Arquitetura	17	83	54	46
Educação física	55	45	54	46
Filosofia	66	34	55	45
Matemática	39	61	60	40
Farmácia	32	68	65	35
Geografia	69	31	72	28
História	66	34	74	26
Belas artes	71	29	75	25
Ciências sociais	72	28	78	22
Letras	73	27	87	13
Psicologia	70	30	89	11
Enfermagem	93	7	91	9
Pedagogia	84	16	93	7
Serviço social	90	10	98	2

* Listados em ordem crescente, segundo a proporção da presença feminina no Censo 2000.

Fonte: Guedes, 2008.

Ao retornar o pensamento para o início do século XX, Goellner (2009) revela que baseada nas teorias de Darwin e confirmado por médicos-higienistas, a elite do Brasil acreditava que a atividade física fortaleceria o corpo das pessoas e, conseqüentemente, o melhoramento da espécie. Por isso, seria muito importante praticar exercícios físicos que fortificassem os indivíduos, já que os atributos adquiridos externamente seriam passados às futuras gerações, acontecendo assim, a eugenia de nossa nação.

Da mesma forma para Fernandes (2010), o “Projeto de Eugenia” dava a ideia de que apenas os melhores seres deveriam se reproduzir. Neste contexto, a saúde e a aparência do corpo feminino teriam grande importância. Então, as mulheres, em especial as brancas, das elites, deveriam praticar atividades físicas em seus cotidianos, tornando-as aptas à função reprodutora.

Nesse sentido, Soares (2007) mostra a relevância da ginástica para as mulheres relacionada ao discurso médico-higienista, ao evidenciar que essa prática, de forma adequada ao seu sexo, fortaleceria o corpo feminino, pois era a mulher que conceberia os filhos da pátria, o adequado soldado e o refinado e civilizado cidadão.

Já para Fernandes (2010), com a forte influência dos movimentos dos Métodos Ginásticos Europeus no Brasil, encontramos indícios de que os principais exercícios surgiram da Escola Sueca e, em seguida, da Escola Francesa que previam realizações de exercícios e cuidados individuais adequados ao sexo feminino. Nessa época, entendia-se que a ginástica destinada a mulher deveria evidenciar as suas formas femininas.

Além disso, Coelho Filho e Frazão (2010) dizem que o discurso médico-higienista perdeu espaço para a publicidade que passou a ditar os ideais de aparência. A indústria da beleza, constituída por maquiagens, cosméticos e exercícios físicos, influenciam o público feminino a crer na necessidade de se enquadrar aos padrões de beleza impostos pela mídia da época. Especialmente no final dos anos da década de 1930, as revistas femininas citavam a importância da ginástica para o embelezamento das mulheres.

4.3 Exclusão das Mulheres no Esporte e na Educação Física

Para Louro (2010), a Educação Física parece ser uma área em que as resistências ao trabalho de aulas coeducativas persistem. Assim, devemos compreender como que, historicamente, perpetuou-se a supremacia masculina tanto no ambiente profissional como no ambiente das atividades físicas. Também devemos nos atentar para como as transformações

ocorreram ou como deixaram de ocorrer ao longo dos anos, para que essas resistências fossem desenvolvidas e mantidas na Educação Física.

Corroborando com isso, Souza e Altmann (1999) mostram que, nas aulas de Educação Física, ainda encontramos algumas resistências ao trabalho composto entre homens e mulheres ou que ainda essas resistências se renovam. As autoras ainda revelam que é na aparência das distinções biológicas entre os sexos que ocultaram relações de poder, que preservaram a divisão e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo depois da criação da escola mista, nos anos de 1920. Procurou-se manter, portanto, a simbologia da mulher como um ser munido de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, a partir dos objetos, das normas, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino variados na Educação Física sobretudo nos esportes.

Dessa forma, ao verificarmos a ordem política e social da Educação Física, percebemos que ela “sempre foi discriminatória, mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista” (MATTOS, 2014, p.26). Como destacam Costa e Silva (2002), tratar a Educação Física mista com a simples introdução das meninas nos exercícios imaginando que, com isso, está assegurada a igualdade de oportunidades é, no mínimo, problemático e simplista, já que isto não garante o acesso aos diversos tipos de conhecimentos.

Para Mattos (2014), nas aulas de Educação Física, encontramos meninos e meninas que se recusam a participar dos mesmos esportes, brincadeiras e vivências corporais. Desde muito cedo, meninos e meninas aprendem a aproveitar espaços diversos, e a ter comportamentos e habilidades diferentes, consequência de uma educação diferenciada que receberam desde a infância.

Além do mais, de acordo com Altmann et al. (2011), a Educação Física viveu um processo de esportivização, sobretudo a partir da década de 1940, em que os conteúdos da disciplina passaram a ser praticamente limitados a handebol, futebol, voleibol e basquetebol, sendo o futebol o mais escolhido. Além disso, são realizados em um momento em que os alunos estão separados em meninos e meninas, e isso ocorre muito não somente no Brasil, mas em países como a Espanha e Inglaterra.

Na mesma perspectiva, Silva (2013) diz que o decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941, durante o Estado Novo, reforçou a ideia de exclusão das mulheres, que trazia em seu artigo 54 os dizeres: “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 (CND) baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (BRASIL, 1941, apud SILVA, 2013, p.1).

Tais iniciativas estatais que limitavam as mulheres às práticas esportivas se apoiavam na literatura médica da época e a cultura que se adequava a ela. O pensamento dominante do período era de que a mulher estava associada à imagem de mãe, genitora de uma “nova raça” de homens responsáveis por trazer a glória à nação. Desta forma, qualquer esporte que deixasse o corpo muito forte e torneado era considerado inadequado para as mulheres. Ademais, eram recomendadas a elas atividades de lazer em que ficassem em casa, sem visibilidade pública, para que cuidassem da educação dos filhos (SILVA, 2013).

Além disso, Cruz e Palmeira (2009) nos dizem que atualmente o esporte está presente na vida de grande parte da população mundial, sendo predominantemente masculino e estando isento de democracia. Sendo associado com virilidade, força, agressividade e outras características masculinas. Ele também é considerado como o fenômeno sócio-cultural mais expressivo do momento.

Desta forma, Oliveira et al. (2014) revelam que nesse cenário esportivo, a Educação Física se torna pouco atrativa para adolescentes do sexo feminino. Sendo que as aulas eram predominantemente práticas, baseadas em atividades esportivas geralmente desvinculadas de uma teoria, privilegiando o treinamento de equipes de alto rendimento e garantindo a aplicação dos esportes como conteúdos hegemônicos de suas aulas.

Assim, Altmann (1998) descreve que a imposição do poder em que os esportes coletivos introduzem no ambiente, reproduzem constantemente estereótipos sexuais, tornando as aulas de Educação Física em um espaço hierarquizado. Além disso, as meninas têm de enfrentar também o fator censurador dos colegas masculinos.

Do ponto de vista de Oliveira et al. (2014), ao observarmos por trás dos muros da escola, podemos perceber que a cultura do movimento esportivo não faz parte de grande parte do universo feminino. De acordo com os autores, pesquisadores constataram que as meninas não queriam praticar as aulas de Educação Física por não saberem jogar os esportes, não quererem utilizar as roupas adequadas e por não terem motivação. Boa parte das alunas relataram que não gostavam de esportes e que as aulas não eram diversificadas.

No entanto, para Altmann et al. (2011), a partir de década de 1980, a esportivização é problematizada no Brasil e propostas teórico-metodológicas passam a expor, entre outros argumentos, a diversificação de conhecimentos na Educação Física escolar, as formas de tratá-los e uma ressignificação do esporte. Diversas propostas foram criadas nas quais o ensino do esporte nas escolas, valorizaria a dimensão histórico-social dessa prática, bem como conhecimentos sobre táticas, técnicas, sistemas de jogo e regras, para que em uma aula coeducativa os participantes possam compreendê-los como expectadores e praticantes, afastando-se da visão do esporte apenas como espetáculo de alto rendimento. Além disso, é importante que o esporte assuma outros códigos, ligados a saúde, ao lazer, ao prazer e a sociabilidade.

Ainda de acordo com Altmann et al. (2011), essas discussões teriam a responsabilidade de colocar os discentes diante de um conjunto de conhecimentos denominados de cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, que são um patrimônio da humanidade organizado sob a forma de esportes, jogos, lutas, ginásticas, danças, capoeira, entre outros. No entanto, Silva (2018) revela que atualmente ainda encontramos aulas de Educação Física com modelo unicamente esportivista.

Em resumo, Mattos (2014) explica que é preciso problematizar sobre a construção cultural das distinções de gênero relativas à participação de homens e mulheres em determinadas atividades, realizando discussões em aulas, pois a tendência é diminuir os conflitos de gêneros entre os sexos. Ainda de acordo com a autora, existe a necessidade de desconstruir a natureza permanente da oposição binária masculino-feminino, que é vista como polos opostos que se relacionam em uma lógica invariável de dominação-submissão.

4.4 Questões de Gênero na Educação Física e nas Danças e Lutas

Para Freitas et al. (2011), a Educação Física é uma disciplina que promove uma multiplicidade de vivências e reflexões sobre as mais diversificadas culturas de movimentos. No entanto, os conteúdos trabalhados na escola geralmente se restringem aos esportes coletivos, fazendo com que o processo de aprendizagem dos alunos em relação às práticas corporais fique limitado. Assim, outros conteúdos como danças, que trabalham com atividades expressivas e rítmicas, e lutas, que trabalham com atividades de força e agilidade, acabam não fazendo parte das aulas e conseqüentemente do leque de conhecimentos que os alunos poderiam vivenciar.

Cabe salientar que os conteúdos lutas e danças fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Física e são bastante promissores para trabalhar questões

de gênero, pois possibilitam o contato físico entre meninos e meninas, além de proporcionar e estimular a confiança de alunos e alunas (FREITAS et al., 2011). Nesse sentido, Kunz (2006) relata que as danças e as lutas devem ser incorporadas como uma prática conjunta entre meninas e meninos, assegurando as mesmas experiências de movimentos para ambos nas aulas de Educação Física, fundamentadas no entendimento de que o movimento não tem sexo e de que a discriminação tradicional de movimentos para mulheres e homens é edificada no processo de socialização das pessoas, sendo ligada a valores culturais.

De acordo com Pereira e Mourão (2005), os debates relacionados a gênero em Educação Física são considerados recentes e buscaram superar o modelo tradicional de exercícios físicos separados por sexo, que por muito tempo esteve presente nas aulas dessa disciplina. Posteriormente, outras questões relativas as identidades de masculino e feminino foram sendo discutidas, pois são realidades socialmente construídas.

Na década de 1980, segundo Bracht (1999), época de contestação dos métodos da Educação Física escolar, foi um momento de crise de identidade nas suas representações e pressupostos, pois ocorreram mudanças significativas nas políticas educacionais, onde essa disciplina passou a ser influenciada pelas teorias críticas da educação. Contudo, tais influências sobre a Educação Física escolar não garantiram avanços em relação as questões de gênero, já que apesar da introdução de aulas mistas e a indicação para a realização de aulas coeducativas no currículo da disciplina, ainda hoje, vemos aulas que negam essas mudanças em decorrência da preferência de professores pela acomodação, ou rendimento, objetivo este que já teve espaço na história da disciplina, porém, vão em sentido contrário as finalidades propostas pelas metodologias emergentes (FREIRE, 1989). Pois, de acordo com Souza Jr (2004), a escola mista não garante a superação do sexismo e o progresso da subjetividade (conjunto de ideias, pensamentos) feminina, como tampouco contribui para a reflexão sobre a subjetividade masculina. Já para Costa e Silva (2002), é a coeducação, ou seja, educação conjunta entre meninos e meninas, que irá considerar a igualdade de oportunidades entre os gêneros e será uma importante ferramenta para as aulas mistas.

Sobre a acomodação dos professores, Darido (2005) ressalta que a conformação dos docentes frente as mediações de suas práticas pedagógicas, irá apenas colaborar para a manutenção de uma cultura escolar de segregação de meninos e meninas, pois a escola se apropria de alguns elementos da cultura para elaborar sua própria cultura. Assim, Cruz e Palmeira (2009) entendem a cultura como um agregado dos modelos de comportamentos, das crenças, das instituições e de outros valores materiais e espirituais propagados coletivamente e

característicos de uma sociedade, dessa forma, as construções sociais nas aulas de Educação Física vem se difundindo como uma prática discriminatória pautada na exclusão dos gêneros.

Portanto, dentre tantas construções sociais, Kunz (1993) diz que no ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de Educação Física, as construções de gênero se fortalecem principalmente nos espaços como lutas e danças. A Educação Física representa um campo em que se acentuam as diferenças entre os gêneros. Contudo, não é fácil acabar com ideias sobre masculino e feminino estabelecidas nas diferenças biológicas e fortificadas pelas culturas (SANTOS et al., 2016).

Pois, baseado em Altmann et al (2012), a nossa cultura traz a ideia de que os meninos devem utilizar as suas habilidades de uma forma mais ampla se comparado ao que é apresentado às meninas, já que, o que é aceito para elas é a permanência em casa, sem muita movimentação corporal. Dessa maneira, podemos observar diferenças nos comportamentos e nas habilidades das crianças durante a Educação Física escolar e, posteriormente, o surgimento de uma segregação entre os sexos nas aulas.

Já para Santos (2008), não são apenas as meninas que sofrem exclusões durante as aulas de Educação Física, mas todos os estudantes que não conseguem se inserir em determinadas atividades também passam por isso e depois tentam se colocar em práticas corporais estereotipadas, ou seja, homens (gays) em atividades como vôlei e danças e mulheres (lésbicas) em atividades como futebol e lutas. Esta visão reforça e evidencia a dinâmica de distribuições de papéis femininos e masculinos em determinadas atividades físicas.

Assim, para Prado e Ribeiro (2016), durante as aulas de Educação Física escolar, corpos analisados como “homossexuais” ou “não masculinos” sofrem com práticas de discriminação que planejam negatizar suas posições por não serem pautadas na ótica heterossexual. Os autores citados ainda nos falam que o sujeito que não esteja ligado ao padrão que está associado ao universo masculino, é marcado por diferenças sociais que tendem a excluí-lo.

Nesse sentido, Santos (2008) relata conversas com sujeitos, que se autorrepresentavam como gays e lésbicas, sobre seus sentimentos com a Educação Física. Eles diziam que eram vistos como transgressores de regras de gênero heteronormativas e acabavam sendo estigmatizados e sofriam consequências de mecanismos discriminatórios. Então, essa disciplina se configurava como um terreno hostil para esses indivíduos que não eram bem vistos pela ótica heterossexual, criando neles uma aversão pelas práticas físicas.

Por outro lado, Prado e Ribeiro (2016) alertam sobre o dever que o professor de Educação Física tem em problematizar o distanciamento de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTTI) a determinadas atividades por receios e medos de uma exposição que possa colaborar para o estigma e exclusão social. A atuação docente deveria estar planejada para interferir frente a essas situações para evitar que discentes construam experiências negativas em suas atividades corporais.

Nessa perspectiva, Cardoso e Costa (2016) descrevem sobre a importância que a escola tem no enfrentamento dos problemas sociais referentes aos estereótipos e violências contra os grupos LGBTTI. Pois, com a diversificação dos conteúdos de Educação Física, meninos e meninas podem vivenciar práticas como danças e lutas, sem julgamentos de ser feminino ou masculino, além de debaterem e refletirem sobre expressões de sentimentos e valores, questionando os padrões culturais e a hierarquia entre os gêneros.

Em relação a dança, para Andreoli (2010), ela pode ser considerada uma das diversas práticas socialmente instituídas onde os corpos dos indivíduos são “marcados” por gênero, ou seja, esses corpos são analisados como mecanismos de normatização da aplicação das normas de gênero. Daí, Cardoso e Costa (2016) expõem que a dança é uma atividade social, cultural e artística que é compreendida como preponderantemente feminina, na qual a presença masculina é restrita e repleta de discriminações e preconceitos. Assim como qualquer prática cultural, a dança é construída por discursos e representações.

Desse modo, Kleinubing e Saraiva (2009) acreditam que ações como criatividade, emoção e sensibilidade, relacionados a dança, estão ligados ao universo feminino, pensamentos estes, que geram preconceitos disseminados pela sociedade moderna e afastam os homens heterossexuais das danças, pois na construção histórico-social, o homem que dança é homossexual.

Por outro lado, Feitosa e Pinto (2017) mostram que a dança, como conteúdo da Educação Física, tem sua importância no sentido de pretender desenvolver a imaginação, a comunicação não verbal, a autoconfiança, o pensamento crítico, a cooperação e a criatividade explorando o movimento. Dessa forma, de acordo com Kremer (2014), nas aulas de dança na Educação Física, os jovens têm a oportunidade de se expressarem por meio da corporeidade em diferentes ritmos, formas e estilos de danças oriundos de uma grande diversidade cultural de grupos étnicos que vivem no Brasil e no mundo.

Porém, apesar da sua riqueza motora e cultural, a dança não tem sido incorporada nas aulas de Educação Física de forma satisfatória, pois o conteúdo enfrenta uma grande discriminação e preconceito decorrentes da popularização do balé clássico e do contemporâneo, que são constantemente associados ao gênero feminino (KREMER, 2014). Corroborando com isso, Pereira e Arruda (2011) revelam que a dança vem sendo negligenciada nas aulas de Educação Física por existir um preconceito em relação a inserção de meninos nesse conteúdo. O prejulgamento fica mais evidente quando se trata de alguns estilos de dança, mesmo com um rico folclore e com variadas danças do país, seu ensino na escola ainda gera muita resistência.

Segundo Marques (2007), ressignificar a dança na escola possibilita refletir sobre novos estilos de pensamento que não só pensem na dualidade homem e mulher, provenientes da visão estereotipada de que os movimentos masculinos são fortes, rápidos e diretos, e de que os movimentos femininos são delicados e lentos, mas que possibilite a vivência da expressividade. Pois, aprender uma dança significa agregar valores e atitudes.

Portanto, Nanni (1995) fala que a dança se materializa a partir da transformação/ressignificação do movimento humano, que é com certeza assexuado. Pois, tanto as mulheres quanto os homens se utilizam dos mesmos grupos musculares para correr, andar, saltar e dançar, diferenciando-se apenas na emoção que cada pessoa possa transmitir em suas expressões durante a dança.

Já em relação as lutas na cultura brasileira, Salvini (2017) indica que o gênero feminino não tinha uma presença considerada normal, pois na visão heteronormativa da sociedade, a força física e a violência, oriundas das lutas, elevaria a masculinidade do homem heterossexual perante a população. Além disso, as mulheres tiveram vários empecilhos e argumentos contra as suas presenças nas lutas, pois estas atividades corporais poderiam comprometer suas funções biológicas de fertilidade e maternidade (MOURÃO E SOUZA, 2011).

Nessa perspectiva, Cardoso e Costa (2016) dizem que ousadia e coragem eram valores que todo homem com honra deveria ter, assim, o ideal de masculinidade girava sempre em torno da existência ou ausência da coragem e ousadia. As lutas são analisadas como um rito de ligação para o desenvolvimento da masculinidade, levando meninos a se tornarem homens (DUNNING e MAGUIRE, 1997).

Segundo Thomazini et al. (2008), a participação das mulheres nos espaços de lutas era considerada uma afronta aos homens, isto porque os lugares onde ocorriam essas atividades eram tomados por uma gama de símbolos masculinos. Mas, ao longo da História, as mulheres

foram ganhando espaços dentro da sociedade e a entrada em massa no mercado de trabalho modificou toda a dinâmica social em que homem era a figura que tudo provia. Esses ganhos de espaços se deram também nas lutas, de forma que geraram desconfortos com a quebra de representações masculinas.

Para Ferretti e Knijnik (2007), as mulheres estão se inserindo, cada vez mais, nas diversas modalidades de lutas, graças as divulgações das mídias sociais, porém, elas ainda são rotuladas como masculinizadas ou lésbicas. Em relação a isso, Soares (2017) diz que as representações homofóbicas e misóginas funcionariam como formas de perpetuar processos heteronormativos, muito propagadas nos espaços das lutas.

Em sentido contrário aos processos discriminatórios, torna-se muito importante o ensino de lutas nas aulas de Educação Física escolar, pois, de acordo com Freitas et al. (2011), há a possibilidade de apresentar aos alunos, vivências e debates relativos a respeito aos colegas, a cooperação, ao uso de estratégias, a agilidade e a força. Além disso, o ensino de lutas deve desmistificar as distinções de gênero.

Sobre esse assunto, Cardoso e Costa (2016) falam sobre a importância das lutas nas aulas de Educação Física escolar, já que este conteúdo pode ser praticado por todos/as os/as alunos/alunas, independentemente da altura, da força, do sexo e da aptidão física de cada indivíduo. Afinal, durante a realização da prática de lutas, meninos e meninas devem se respeitar e reconhecer suas diferenças e diversidades.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O estudo “**Aulas Coeducativas na Educação Física: um desafio de reflexão sobre relações de gênero**” é caracterizado por uma investigação qualitativa, focada na descrição e análise e na interpretação e discussão das informações recolhidas no desenrolar do processo investigatório. De acordo com Negrine (2010), nas pesquisas de caráter qualitativo não existe a preocupação de generalizar os achados, elas são empregadas principalmente na área da educação e nas ciências sociais, com estudos ligados ao ambiente escolar. A pesquisa qualitativa se destaca por trabalhar com informações e não com dados numéricos como na pesquisa quantitativa. Nesse sentido, para Barbour (2009), esse tipo de pesquisa procura abordar o estudo em um mundo “exterior” e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios.

A partir do exposto, esta pesquisa qualitativa utilizou algumas técnicas para coleta de informações, como: questionário, observações sistemáticas e avaliações. Assim, o trabalho buscou compreender a forma como meninos e meninas se relacionam em conteúdos como danças e lutas nas aulas de Educação Física e quais são as dificuldades encontradas por eles nas aulas coeducativas. Além disso, teremos a oportunidade de analisar os comportamentos de alunos e alunas em aulas que não estão ligadas aos conteúdos dos esportes tradicionais como o futebol, o vôlei, o handebol e o basquete. Pois, de acordo com Cruz e Palmeira (2009), no âmbito da Educação Física escolar, o esporte vem sendo tratado como o principal, e muitas vezes, único conteúdo deste componente curricular. Desta forma, com o uso quase exclusivo do esporte nas escolas, a Educação Física se torna um importante mecanismo de exclusão e de reforço a estereotipia sexual.

Desta maneira, os conteúdos escolhidos para essa pesquisa são: danças e lutas, pois são conteúdos culturalmente generificados, tornando-os importantes para a análise e a reflexão desse projeto. Afinal, este estudo buscou compreender como meninos e meninas se relacionam durante as aulas coeducativas de Educação Física e como ocorrem as resistências a determinados conteúdos por não estarem próximo àquilo que é culturalmente esperado para seus gêneros. Sendo importante destacar que essas resistências são relativas a um processo histórico e cultural e não biológico.

Portanto, no intuito de atingir o objetivo geral deste trabalho que é compreender como ocorrem as relações de gênero e como elas interferem nos conteúdos danças e lutas nas aulas de Educação Física, foi criado um protótipo de aulas para uma turma de 7º ano da Escola

Municipal General Carlos Caetano Miragaya, localizada no bairro da Taquara, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

Vale salientar, que as danças e lutas são conteúdos que estão intimamente ligados à Educação Física e por serem atividades carregadas de preconceitos e estereótipos sexuais, muita das vezes, será na escola o primeiro contato de alunos e alunas com esses conteúdos da cultura corporal. Por isso, devemos nos preocupar para que nas aulas de Educação Física, meninos e meninas aproveitem os benefícios que as danças e lutas possam representar em suas formações de vida e, também, tenham atitudes de respeito e solidariedade com os colegas. Dessa forma, um roteiro de 6 semanas de aula foi planejado da seguinte maneira:

Semana-1

Tema 1-Relações de gênero nas aulas de danças e lutas (semana 1)

Plano de Aula 1	
Aula	-Apresentação de conceitos e de situações relacionadas às questões de gêneros; explicação sobre as aulas de danças e lutas que serão trabalhadas; questionário e; exploração do material respondido.
Objetivos	- Analisar a relação entre estudos de gênero e aulas coeducativas de Educação Física; - Analisar como ocorrem as relações de gênero em conteúdos estereotipados.
Desenvolvimento	- Reunião da turma em um ambiente com recursos audiovisuais; - Apresentação e explicação de conceitos e de situações relacionadas a gêneros; - Questionário com perguntas abertas e fechadas; - Bate-papo sobre o material respondido e de como serão realizadas as próximas aulas; - Divisão da turma em grupos e escolha da dança e da música que será apresentada na aula 2 por cada equipe.

Recursos	- Sala, Datashow, caixa de som e computador.
Avaliação	- Debate sobre os conceitos aprendidos e reflexão sobre as respostas do questionário.

Fonte: Quadro do autor, 2021.

Na primeira semana de aula, haveria uma apresentação aos alunos sobre o projeto relacionado a gêneros e, também, uma explicação sobre as aulas de danças e lutas que seriam trabalhadas com eles durante algumas semanas. Posteriormente seria aplicado um questionário (ANEXO A) com perguntas abertas e fechadas, para buscar informações sobre as percepções dos(as) alunos(as) em relação as atividades corporais e questões sobre gêneros. Após a realização do questionário, ocorreria uma exploração do material respondido e uma conversa com a turma para verificar o que eles sabiam sobre danças e lutas e quais eram as vivências deles nesses conteúdos, pois, nas aulas seguintes deveriam refletir e relacionar sobre suas respostas no questionário às participações nas atividades que seriam propostas. Esse diálogo buscaria conscientizar e incentivar a turma a ter atitudes de respeito e de solidariedade com os colegas, independentemente do gênero de quem esteja participando e do conteúdo que esteja sendo aplicado durante as aulas de Educação Física.

Em seguida, no segundo tempo de aula, conversaríamos sobre as estratégias para aulas de danças e lutas que possam superar atitudes de preconceitos e discriminações em relação aos diferentes gêneros que existem em nossa sociedade. Partindo deste ponto, o primeiro conteúdo que seria trabalhado são as danças, em que os alunos deveriam se reunir em 2 grupos de 6 alunos e 3 grupos de 7 integrantes. Depois, cada grupo escolheria livremente alguma dança e iria apresentar seus passos com a música escolhida na semana seguinte, eles deveriam também, estudar sobre a história daquela dança e apresentá-la antes de começarem a dançar. Então, neste momento, os alunos teriam a liberdade de escolherem seus grupos e seus estilos de dança.

Semana-2

Tema 2-Danças na escola (semanas 2 e 3)

Plano de Aula 2	
Aula	- Explanação, por cada grupo, sobre a História da dança escolhida e apresentação dos passos de cada uma dessas danças, ao som de músicas.
Objetivo	- Construir formas de vivenciar a prática de dança de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.
Desenvolvimento	- Apresentação da história e dos passos de danças escolhidas pelos grupos formados na aula anterior. - Debates sobre as formações dos grupos e sobre os sentimentos experimentados na atividade.
Recursos	- Quadra, celular e caixa de som.
Avaliação	- Exposição oral sobre as situações relacionadas a aula.
Referência	- KREMER, D. Dança e Gênero na Educação Física: uma nova maneira de trabalhar o conteúdo. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. 2014.

Fonte: Quadro do autor, 2021.

A aula começaria, na quadra da escola, com uma ordem de apresentação para cada grupo. As equipes realizariam uma breve explanação sobre a história da dança que seria apresentada, depois, elas mostrariam os passos ensaiados a partir de uma determinada música escolhida por eles. Posteriormente, debateríamos sobre a formação dos grupos, sobre as relações de gênero nessa aula, sobre o comprometimento deles no desenvolvimento das tarefas e se ficaram à vontade com esse conteúdo da prática corporal.

Semana-3

Plano de Aula 3	
Aula	- Realizar os passos básicos do forró a partir de um vídeo do YouTube.
Objetivos	- Construir formas de vivenciar a prática de dança de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.
Desenvolvimento	- Apresentação de um vídeo com os passos básicos do forró; - Formações de pares de alunos e alunas para realizar os passos básicos do forró; - Haveria um rodízio nos pares de dança; - Uma conversa seria realizada.
Recursos	- Sala, Datashow, caixa de som e computador.
Avaliação	- Reflexão e debate sobre questões de preconceitos relacionados ao gênero durante as práticas de dança.
Referência	- MORAES, C. de. O ensino da dança de salão, estilo forró nas aulas de Educação Física no ensino médio. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. 2013.

Fonte: Quadro do autor, 2021.

Para esta semana 3, todos os alunos e alunas deveriam observar o vídeo Forró para Iniciantes-Aula 0 (Dançando e Aprendendo, 2018), do YouTube, com os passos do forró. Depois, teriam que formar pares e fazer um rodízio entre as duplas para praticar a dança. Ao final da aula, uma conversa com a turma seria realizada e eles deveriam revelar seus sentimentos e receios durante a execução da atividade.

Semana-4

Tema 3-Lutas na escola (semanas 4 e 5)

Plano de Aula 4	
Aula	- Realização de diversas atividades lúdicas relacionadas a lutas.
Objetivos	- Refletir e debater questões de preconceitos relacionados ao gênero; - Construir formas de vivenciar os diferentes conteúdos da cultura corporal de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.
Desenvolvimento	- Atividade de aquecimento com a interação de todos os alunos e alunas; - Atividades como cabo de guerra, briga de galo, queda de braço e sumô adaptado; - Debate e reflexão sobre as atividades realizadas; - Votação para a escolha da luta que será trabalhada na semana 5.
Recursos	- Quadra, tatame, bexigas para encher, tiras de jornais ou de panos, corda, mesa e cadeiras (bancos).
Avaliação	- Reflexão e debate sobre a interação entre meninos e meninas, nas atividades realizadas.
Referência	- FREITAS, D. D.; CUNHA, L. C. da; SILVEIRA, R. da. As lutas na Educação Física escolar: uma prática possível . FIEP BULLETIN, v. 81, Special Edition, Article I, 2011.

Fonte: Quadro do autor, 2021.

Nesta primeira aula de lutas, seriam apresentadas à turma algumas atividades lúdicas que eles deveriam realizar, com o propósito de promover uma interação entre meninos e meninas, sendo que a escolha dos times e oponentes seria feita de forma livre. Tais exercícios seriam: cabo de guerra, briga de galo, queda de braço, sumô adaptado, estourar balões amarrados nos tornozelos dos colegas e retirar tiras de jornais ou de panos presas nas roupas

dos amigos. Ao final destas atividades, seria realizado um debate e uma reflexão sobre a participação de todos.

Descrição de cada atividade:

•**Cabo de Guerra:** A atividade, também chamada de jogo da corda, é uma atividade esportiva onde duas equipes competem entre si para ver qual delas possui a maior força puxando um cabo. Iniciada a disputa, vence o time que conseguir puxar o grupo adversário para depois da linha central.

FIGURA 1-Cabo de Guerra



Fonte: br.depositphotos.com⁷

•**Briga de Galo:** A atividade é realizada com os alunos e alunas agachados, de cócoras, e a marcação do ponto é feita quando alguém consegue desequilibrar o/a oponente fazendo-o/a encostar as mãos, joelho, glúteo ou costas no chão. Não é permitido agarrar ou puxar o/a colega.

FIGURA 2-Briga de Galo



Fonte: Freitas et al, 2011

⁷ Disponível em: <https://br.depositphotos.com/26420603/stock-photo-kids-playing-tug-of-war.html>; Acesso em: 15 de jun.2021.

•**Queda de braço:** Jogo em que dois adversários, colocados frente a frente, mantendo os cotovelos apoiados em uma superfície fixa e os braços fletidos e segurando a mão um do outro, realizam força para que um deles perca o desafio ao bater com o dorso da mão na superfície de apoio.

FIGURA 3-Queda de Braço



Fonte: istockphoto.com⁸

•**Sumô adaptado:** Divididos em duplas, teriam que empurrar os/as colegas para fora da delimitação no tatame.

FIGURA 4-Sumô Adaptado



Fonte: Freitas et al, 2011

⁸ Disponível em: <https://www.istockphoto.com/pt/foto/bra%C3%A7o-de-ferro-entre-um-bra%C3%A7o-muscular-e-nadar-um-gm471676490-62930616>; Acesso em: 15 de jun.2021.

•**Estourar balões amarrados nos tornozelos dos colegas:** Cada aluno(a) deve ter uma bexiga amarrada por barbante no tornozelo. Ao sinal do(a) professor(a), os(as) discentes devem pisar para estourar a bexiga dos(as) colegas, sem deixar que pisem na sua.

FIGURA 5-Estourar balões



Fonte: Freitas et al, 2011

•**Retirar tiras de jornais ou de panos presas nas roupas (Pega rabo):** Cada aluno(a) deve ter uma tira de jornal ou de pano presa na calça. Ao sinal do(a) professor(a) os(as) discentes devem tentar pegar as tiras dos(as) colegas.

FIGURA 6-Pega Rabo



Fonte: Flickr.com⁹

Em um segundo momento, os alunos e alunas votariam em uma luta/arte marcial para vivenciá-la na aula da semana seguinte a partir de um vídeo que contaria a história desta luta escolhida e de vídeos que ensinariam algumas técnicas desta arte marcial.

⁹ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/32755396@N04/3056657151/>; Acesso em: 14 de jun.2021

Semana-5

Plano de Aula 5	
Aula	- Conhecimentos sobre a história e movimentos de uma luta/arte marcial.
Objetivos	- Construir formas de vivenciar o conteúdo lutas de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.
Desenvolvimento	- Apresentação de um vídeo que falaria sobre a história e sobre os movimentos da luta escolhida pela turma na semana anterior; - Formação de pares para a realização dos movimentos; - Realização de um rodízio entre os pares; - Debate e reflexão sobre as atividades realizadas.
Recursos	- Sala (ou quadra), Datashow, caixa de som, computador e tatame.
Avaliação	- Reflexão e debate sobre a interação entre meninos e meninas, nas atividades realizadas.
Referência	- CARDOSO, L. M.; COSTA, M. R. F. da. Relações de gênero/sexualidade no contexto escolar . Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume I, Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2016.

Fonte: Quadro do autor, 2021.

Nesta quinta semana de aula, alunos e alunas assistiriam ao vídeo do YouTube sobre a luta escolhida por eles na semana anterior. Os(as) discentes teriam contato com a história luta selecionada e com os ensinamentos de movimentos de queda, imobilização, ataque e defesa. Durante as explicações sobre as técnicas utilizadas na luta, alunos e alunas deveriam escolher pares para a execução dos movimentos e os pares seriam trocados a cada exercício, havendo um rodízio entre meninos e meninas. Ao final das atividades, seria realizada uma reflexão com alunos e alunas para saber se ficaram à vontade durante a realização das atividades. Assim, esse momento teria o intuito de observar se ainda estariam tendo atitudes de incômodo com o sexo oposto.

Semana-6

Plano de Aula 6	
Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre os conteúdos danças e lutas, que foram trabalhados durante as 6 semanas; - Autoavaliação sobre a participação de cada um(a) durante as aulas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar como acontecem as relações de gêneros em conteúdos estereotipados; - Refletir e debater questões de preconceitos relacionados ao gênero.
Desenvolvimento	
Recursos	- Sala, quadro branco e caneta para quadro branco.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão e debate sobre a interação entre meninos e meninas, nas atividades realizadas durante todo o processo nessas 6 semanas; - Autoavaliação de alunos e alunas sobre as atividades realizadas e sobre seus sentimentos nos contatos com o sexo oposto; - Debate sobre a importância das aulas coeducativas nas aulas de Educação Física.

Fonte: Quadro do autor, 2021.

Nesta última semana, meninos e meninas deveriam relatar suas experiências e fazer uma autoavaliação sobre as atividades que foram realizadas, expondo se houve algum receio no contato direto com o/a colega do sexo oposto. No fim, seria realizado um debate com a turma sobre a importância da coeducação nas aulas de Educação Física e sobre como determinados conteúdos da disciplina são analisados culturalmente de forma preconceituosa.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na primeira semana de aula, haveria uma conversa com a turma e uma explicação sobre as justificativas e objetivos a serem alcançados. Em seguida seria aplicado um questionário (Anexo A) para buscar elementos da cultura corporal em suas vidas e possíveis situações de preconceitos de gêneros que teriam ocorrido. Após a leitura de todo o material respondido pelas alunas e pelos alunos, seria realizada uma exploração do assunto nas aulas posteriores, relacionando e refletindo sobre a participação deles nas atividades propostas com as suas vivências anteriores. Pois, de acordo com Monteiro (2016), é importante realizar uma leitura compreensiva do questionário para se ter uma visão do todo e apreender suas particularidades. Já na segunda parte desta primeira semana, algumas estratégias deveriam ser traçadas para não ocorrerem discriminações durante as atividades de danças e lutas. Depois, os discentes teriam a liberdade de escolher os grupos e os tipos de dança. Além disso, em todo esse processo haveria uma observação sistemática sobre o comportamento de todos.

Para a segunda semana de aula os alunos deveriam mostrar conhecimentos sobre a história daquela dança que seria apresentada e sobre seus passos. Além disso, o objetivo que seria traçado é o de construir formas de vivenciar a prática de dança de forma harmoniosa, cooperativa e crítica. Depois disso, todos deveriam fazer uma autorreflexão e uma autoavaliação sobre seus comprometimentos com a atividade e se ficaram à vontade com os passos de dança.

Já na terceira semana de aula, alunos e alunas deveriam assistir ao vídeo sobre forró e depois deveriam formar pares para dançar a fim de alcançar o objetivo de construir formas de vivenciar a prática de forma harmoniosa. Em seguida, deveriam descrever seus sentimentos nas atividades realizadas e depois refletir e debater questões de preconceitos relacionados ao gênero durante as práticas de dança.

Pois, diante do contato entre meninos e meninas em aulas de Forró, Salomão e Maia (2013) dizem que existe um grande preconceito por parte dos discentes em relação à dança, principalmente nos meninos. O preconceito fica notório em aulas onde os meninos precisam dançar com as colegas que não têm intimidade, ao executarem ritmos e músicas que requerem leveza. Já as meninas, possuem dificuldades em ter contatos corporais com os meninos.

Para a quarta aula, Freitas et al. (2011) descrevem que exercícios como queda de braço e cabo de guerra proporcionam aos alunos a oportunidade de perceberem que as meninas também podem ter força. No cabo de guerra, os meninos e as meninas geralmente querem enfrentar o sexo oposto em um confronto entre o masculino e o feminino.

Já na atividade de retirar o jornal preso nas calças dos colegas, de acordo com Freitas et al. (2011), inicialmente, ocorre o receio de não tocar na outra pessoa, mas que depois eles percebem que não existe maldade e passam a participar com mais liberdade de movimentos.

Conforme Freitas et al. (2011) relatam, outro aspecto importante observado nos combates individuais que ocorrem em atividades como briga de galo e sumô adaptado é a escolha dos oponentes nessas lutas, pois, geralmente as meninas começam realizando o exercício com uma colega e somente depois de ganhar confiança é que passam a desafiar os meninos.

Nesse sentido, de acordo com Freitas et al. (2011), o conteúdo lutas é favorável a lidar com as questões de gênero por oportunizar muito contato físico e, também, propiciar confrontos diretos entre os sexos opostos. Entretanto, durante as aulas, é possível ver que as meninas inicialmente preferem praticar as atividades com outras meninas e que somente no transcorrer do exercício é que elas pedem para realizar com os meninos.

Ao final da aula seria realizado um debate para refletir sobre a participação de todos durante a atividade. Dessa maneira, cumpriria objetivos como refletir e debater questões de preconceitos relacionados ao gênero e construir formas de vivenciar os diferentes conteúdos da cultura corporal de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.

Na aula da quinta semana, os alunos deveriam assistir ao vídeo de uma luta escolhida por eles em votação realizada na semana anterior. Depois, em duplas, deveriam executar os movimentos. Além disso, as duplas deveriam ser trocadas constantemente a partir de um rodízio com o intuito de observar a participação de duplas mistas nas atividades. Assim, poderíamos atingir os objetivos de construir formas de vivenciar o conteúdo lutas de forma harmoniosa, cooperativa e crítica.

Já na sexta e última semana de aula, os alunos deveriam fazer uma reflexão e relatar sobre todas as experiências vividas nas aulas das cinco semanas anteriores. Depois disso, haveria um debate com a turma para tentar desconstruir o pensamento de que determinada atividade está mais voltada para um gênero do que para outros. Além disso, os discentes deveriam relacionar tudo o que foi respondido no questionário da primeira semana de aula às atividades realizadas nas semanas seguintes, refletindo sobre questões relacionadas aos gêneros e o que mudou no pensamento deles para as práticas de lutas e danças.

7 CONCLUSÃO

Historicamente e culturalmente, a Educação Física escolar foi um espaço de rotinas, normas, ritos, conteúdos e práticas pedagógicas que ensinavam e cultivavam normas heteronormativas e estereotípias sexuais. O processo de transmissão dos preconceitos sexuais se baseava, na maioria das vezes, em argumentos de ordem biológica, o que os tornava imutáveis e naturais, o que por sua vez, desenvolvia uma diferença acentuada de experiências vivenciadas por meninos e meninas, afetando diretamente as suas vidas sociais.

Na perspectiva de que os fatores que garantem a perpetuação desta realidade são de ordem cultural e não biológica, faz-se necessário romper com os preconceitos propagados na nossa cultura, principalmente na cultura escolar. Cabe, então, aos professores de Educação Física compreenderem as distinções existentes entre os gêneros e respeitá-las, além de considerá-las como importantes pontos de discussão, a fim de propor a igualdade de oportunidade para todos, respeito às diferenças e tolerância.

Nesse sentido, a Educação Física escolar deve ressignificar e construir as experiências motoras de meninos e meninas para superar discriminações e preconceitos criados por nossa sociedade sobre papéis femininos e masculinos. Afinal, somos edificados de acordo com experiências corporais vividas durante nossa história em determinados grupos sociais.

Dessa forma, tornam-se necessárias a desestabilização da força moral da ideologia heterocentrada e a produção de políticas curriculares pluralistas e democráticas. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre questões de gênero pelos alunos e pela equipe pedagógica dessa escola do município do Rio de Janeiro.

Além disso, percebeu-se a necessidade de uma pesquisa centrada nas sensações, sentimentos e formas de percepção dos alunos ao vivenciar culturas corporais estigmatizadas culturalmente para determinados gêneros, como: danças e lutas. Pois, ao trabalharmos estes conteúdos nas aulas de Educação Física, podemos abrir caminhos para desmitificar que determinadas atividades físicas estão mais voltadas para um gênero do que para outro. Então, torna-se importante inserir as danças e lutas no contexto social do aluno, afinal, são conteúdos que possibilitam discussões e debates sobre gêneros e buscam reduzir os preconceitos relacionados às diversas práticas corporais.

Enfim, a reflexão deste estudo poderá contribuir com as aulas de Educação Física de outros professores, que poderão discutir com seus alunos sobre a possibilidade de vivenciar um

ambiente sem discriminações e preconceitos e de desconstruir a ideia de que um determinado gênero não pode fazer certa atividade física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. S. de (Org). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19, n. 2, p.491-501, maio-agosto 2011.
- ALTMANN, H. et al. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012.
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, mai. 2002.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- AMARO, Ivan; ABREU, L. I. Belas, sim! Recatadas e do lar, não! Violências, feminilidades outras e resistências de professoras da educação básica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.10, n.4, ed. especial, p. 76-99, set./dez. 2017. Disponível em <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8201/5046>> Acesso em: 20 de agosto de 2019.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: uma olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.15, n.1, cap. 08, p.107-118, jan./abr. 2010.
- AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica dessa edição Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa/coordenada por Uwe Flick). 216 p.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, Caxambú-MG, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.
- BERTÉ, I.L. **Mulheres no universo cultural do boxe: as questões de gênero que atravessam a inserção e a permanência de atletas no Pugilismo (2003-2016)**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL, JUSBRASIL. **Inconstitucionalidade da Lei nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas**.

Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/processos/81491089/processo-n-5537-do-supremo-tribunal-federal> >. Acesso em: 13 de março de 2021.

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

CARDOSO, L. M.; COSTA, M. R. F. da. Relações de gênero/sexualidade no contexto escolar. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2016. Volume I. ISBN 978-85-8015-093-3. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_ufpr_lucianamarinscardoso.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021

CHEVITARESE, L.; FONSECA, V; TRAJANO, L.; Desconstrução de identidades de gênero: uma leitura foucaultiana sobre as formas de resistência como práticas de liberdade. **Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 87-110, 2017.

COELHO FILHO, C. & FRAZÃO, D. Prática de Ginástica em Academias Exclusivamente Femininas. **Motriz**, n. 16, p. 269-280, 2010.

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

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A Educação Física e a Co-Educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan./mar. 2009.

CUNHA JÚNIOR, C. F.; MELO, V. A. Homossexualidade, Educação Física e Esporte: primeiras aproximações. **Movimento**. Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 18-24, 2 sem., 1996.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física na Escola. In: Darido, S.C.; Rangel, I.C.A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-78.

DEVÍS DEVÍS, J.; MIGUEL, J.F.; SPARKES, A. C.? Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad em la Educación Física. **Revista Iberoamericana de Educación**, Antigua, n. 39, p. 73-90, 2005.

DUNNING. Eric; MAGUIRE, Joseph. As relações entre os sexos no Esporte. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.5, n.2, p.321-348, 1997.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>> Acesso em: 13 de março de 2021.

- FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005.
- FEITOSA, R. P.; PINTO, C. B. G. C. O Ensino de dança e a relação de gênero na educação básica. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2017.
- FELIPE, Neiliane; LOBO, Aurelio. **Dançando e aprendendo**. 2018. (14m05s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wbpGQINJNqw&t=1s> > Acesso em: 29 set. 2020.
- FERRETTI, M. A. C.; KNIJNIK, J. D. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 01, p. 57-80, jan/abr. 2007.
- FERNANDES, V. L. F. P. Relações entre ginástica e mulher brasileira: do início do século XX aos dias atuais. **EDFeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, n. 148, p. 120-125, septiembre de 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, D. D.; CUNHA, L. C. da; SILVEIRA, R. da. As lutas na Educação Física escolar: uma prática possível. **FIEP BULLETIN**, Rio Grande do Sul, v. 81, Special Edition, Article I, 2011.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Santa Catarina, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 30-42.
- GOELLNER, S. V. Gênero, Educação Física e esportes. In: VOTRE, S. B. (Org.). **Imaginário e representações sociais em Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: UGF, 2001. p. 215-227.
- GOELLNER, S. V. Imagens da Mulher no Esporte. In Del Priore, M. e Melo, V. (orgs.). **História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais**. São Paulo: UNESP, 2009. Cap. 16, p. 269-292.
- GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro. v.15, suplemento, p.117-132, jun. 2008.
- JESUS, M. L.de; DEVIDE, F.P. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n.03, p. 123-140, set/dez. 2006.

- KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. do C. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, outubro/dezembro de 2009.
- KOGAWA, J.; TEIXEIRA, M. A. P. A polêmica de uma escola sem partido: pelo sim/pelo não à doutrinação. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 08, n. 01, p. 48-58, abril de 2020.
- KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- KREMER, D. Dança e Gênero na Educação Física: uma nova maneira de trabalhar o conteúdo. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. Paraná: Secretaria Estadual de Educação, 2014. ISBN 978-85-8015-079-7. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edfis_pdp_delci_kremer.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021
- KUNZ, M. do C. S. **Quando a diferença é mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física. 1993. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 1993.
- LIRA, J. de S.; LEITE, A. A. de M.; MELO, C. A. S. de. EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. In: XIII Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade, 2019. São Cristóvão/SE. **Anais [...]**. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 19 a 21 de setembro de 2019. V. 13, p. 1-12.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999. p. 7-34.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 7-34.
- MAGALHÃES, J. C. **Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar?** Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)-PPGECUFRGS, Porto Alegre, 2008.

- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATTOS, M. Z. **Aulas mistas na Educação Física: tensões e contradições**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, S. V.; NECKEL, J.; LOURO, G. L. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- MONEY, John; TUCKER, Patrícia. **Os papéis sexuais**. Tradução: George Schlesinger. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MONTEIRO, M.V.P. Gênero e a naturalização das diferenças na Educação Física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 53-71, jan./jun. 2016.
- MONTEIRO, M.V.P. SIQUEIRA, V.H.F.de. O ataque à liberdade docente e a discussão sobre gênero e direitos humanos na educação. O multiculturalismo como proposta de resistência. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n.2, p. 292-321, abr/jun 2019.
- MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), v. 1, e. 202011, p. 1-24, 2020.
- MORAES, C. de. O ensino da dança de salão, estilo forró nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. Paraná: Secretaria Estadual de Educação, 2013. ISBN 978-85-8015-075-9. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edfis_pdp_claudedir_de_moraes.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021
- MOREIRA, R. C. C. Mulheres, educação e maternagem. In: IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. Seminário 9, 2012. João Pessoa, PB. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: Unicamp, 2012, p. 4-17.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MOTT, Luiz. **Homossexualidade: mitos e verdades**. 1ª ed. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.
- MOURÃO, L; SOUZA, G. C. **Mulheres do tatame: o judô feminino no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.
- NANNI, D. **Dança-educação: pré-escola à universidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NANNI, D. **Dança-educação - Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas** (org.) 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-93.
- NOVA IGUAÇU. **Lei 4.576 de 16 de fevereiro de 2016**. Veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos

estabelecimentos de ensino da rede pública de Nova Iguaçu. Atos Oficiais Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, Nova Iguaçu, 17 de fevereiro de 2016, p. 3, 2016.

OLINTO, M. T. A. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. **Rev. Bras. Epidemiol.** Pelotas, RS. Vol. 1, n. 2, p. 161-169, 1998.

Oliveira, F; Macedo, R. e Silva, A. Fatores associados a participação das alunas nas aulas de educação física: uma questão de gênero? **Revista acta brasileira do movimento humano.** Jequié, BA, v. 4, n. 5, p. 73 – 86, 2014.

PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. **Educação Democrática: Antídoto ao Escola Sem Partido.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PEREIRA, C. H. N.; ARRUDA, I. E. A. A tematização da dança na escola e sua questão de gênero. **Coleção Pesquisa em Educação Física,** Várzea Paulista, v. 10, n. 4, p. 21-26, nov./dez. 2011.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz,** Rio Claro, v. 11 n. 3 p. 205-210, set./dez. 2005.

PRADO, B. M. B. Educação física escolar: um novo olhar. **Revista de Educação do Ideau,** Passo Fundo – RS, v. 10, n. 21, p.1-13, jul, 2015.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras,** São Paulo, SP, v. 16, n.1, p. 59-77, jan./abr. 2016.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Escola, homossexualidade e homofobia: lembrando experiências na Educação Física escolar. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, jan./abr. 2016.

PROFESSORES CONTRA A ESCOLA SEM PARTIDO. **Professores contra a Escola Sem Partido.** 2016. Disponível em: <<https://profscontraesp.org/sobre/>>. Acesso em: 13 de março de 2021.

SALOMÃO, A. K.; MAIA, R. A. **Enfrentamento do preconceito de gênero no ensino de dança:** uma proposta crítico - superadora. 2013. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Instituto Federal Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2013.

SALVINI, L. **A luta como “ofício do corpo”:** entre a delimitação do subcampo e a construção de um habitus do mixed martial arts em mulheres lutadoras. 2017, 284 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas, Curitiba. 2017.

SÁ, R. P. de. **Educação Física Escolar e Gênero**: identificando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física. 2010. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SANTOS, I. L. dos; MATTHIESEN, S. Q. Orientação Sexual e Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. **Revista da Educação Física**, Maringá – PR, Universidade Estadual de Maringá, v. 23, n. 2, p. 205-215, 2. trim. 2012.

SANTOS, L. N. **Corpo, gênero e sexualidade**: educar meninas e meninos para além da homofobia. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

SANTOS, T. C. B.; SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, É. G. de. Educação Física, corpo, gênero e sexualidade. **Educação, Gênero e Diversidade**, Tiradentes-MG, v. 9, n. 1, p. 82-92, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA%2C-CORPO%2CG%C3%8ANEROESEXUALIDADE/SantosNeto/3554bd0aa52b0ddc91f323ed2b8a8114b5a1d2b5/>. Acesso em: 2 de out. 2020.

SANTOS, V. dos. Homossexualidade no ambiente escolar. **Revista Eletrônica: LENPES de Ciências Sociais-UEL**. Edição Nº. 2, Vol. 1, p. 1-17, jul-dez. 2012.

SANTOS, V. dos. Homossexualidade no ambiente escolar. **Revista Eletrônica: LENPES de Ciências Sociais-UEL**. Edição Nº. 2, Vol. 1, p. 1-17, jul-dez. 2012.

SARAIVA, M. do C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-118.

SCOTT, J. J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SILVA, J. C. da C. Meninas na Educação Física escolar: para elas não ficarem de fora. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, vol. 3, Ano 4, ed. 1, p. 87-96, dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVINO, D. M.; HENRIQUE, T. R. P. G. A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 8., 2017, São

- Luís - MA. **Anais** [...]. São Luís – MA: Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís- Maranhão. 22-25 de agosto de 2017.
- SOARES, C. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4a ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOARES, J. P. F.; MOURÃO, L.; FERNANDES, V. L. F. T. Resenha do livro mulheres no octógono: performatividade de corpos, de gêneros e de sexualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 797-802. 2017.
- SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 52-68, 1999.
- SOUZA JR, Osmar Moreira. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. In: DARIDO, S.C.; MAITINO, E.M.(orgs). **Pedagogia Cidadã: caderno de formação**, Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação,2004. p. 71-86.
- THOMAZINI, Samuel O.; MORAES, Cláudia Emília A.; ALMEIDA, Felipe Q. Controle de si, dor e representação feminina entre lutadores(as) de Mixed Martial Arts. **Pensar a prática**, Goiás, v. 11, n. 3, p. 281-290, set.-dez. 2008.
- TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO. **Inconstitucionalidade da Lei nº 4.576/2016 do Município de Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<http://conhecimento.tjrj.jus.br/documents/5736540/6826754/inconstitucionalidade-2020.pdf>>. acesso em: 13 de março de 2021.

