

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABELA MUNIZ DOS SANTOS CÁCERES

**POR UMA ESCUTA DAS VOZES NA ESCOLA:  
RELAÇÕES DE GÊNERO NOS SONS DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

SOROCABA - SP  
2023

ISABELA MUNIZ DOS SANTOS CÁ CERES

**POR UMA ESCUTA DAS VOZES NA ESCOLA:  
RELAÇÕES DE GÊNERO NOS SONS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos- *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Linha de pesquisa: Movimentos sociais.

Área de Concentração: Educação

Orientação: Profª Drª Daniela Auad

SOROCABA - SP  
2023

Cáceres, Isabela

Por uma escuta das vozes na escola: relações de gênero nos sons da educação física / Isabela Cáceres -- 2023. 149f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Daniela Auad

Banca Examinadora: Viviane Melo de Mendonça, Wilson Alviano Junior

Bibliografia

1. Educação física. 2. Relações de gênero. 3. Feminismos. I. Cáceres, Isabela. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa à minha filha Lívia, que me fez renascer e ressignificar a existência humana. Aos estudantes todos que caminharam comigo e que ainda cruzarão as fronteiras da escola, cujo desejo é o acolhimento e proteção.

## AGRADECIMENTO

Em princípio agradeço a Deus por guiar meus passos, dar-me sabedoria e fé necessárias ao percurso da pesquisa. Aos meus pais Isaac e Selma, amores incondicionais que foram e são o alicerce e maiores engajadores de meu protagonismo estudantil. Aos meus irmãos Felipe e Matheus pela confiança. À Laura, minha irmã, maior aliada de vida pela motivação, apoio e laços eternos. Ao meu companheiro de atravessamentos e esposo Silas Wesley pelo encorajamento e respeito aos meus desejos pessoais. À Lívia, fruto de meu ventre, minha skatista favorita, pelos entretenimentos nas horas de lazer e afeto imprescindíveis à uma pesquisadora e mãe. Às e aos estudantes que fizeram e fazem parte de minha trajetória como docente, formadora e gestora na rede estadual paulista. Às minhas professoras de Educação física de ensino fundamental e médio Elaine e Albertina, que fomentaram em uma adolescente o gosto pela educação e pelo esporte, estimulando minha escolha pela Licenciatura. À Diretoria de Ensino de Votorantim, na figura da dirigente regional de ensino Tereza pelo respaldo em momento oportuno. Aos técnicos Curriculares da Secretaria estadual de educação pelo convite da escrita curricular. Às colegas de trabalho Terezinha e Cristiane por me estenderem a mão e corrigirem meus textos, verdadeiras escribas da vida. Ao amigo profissional Rodrigo por compreender a urgência e necessidade desta temática, auxiliar e debater os capítulos e me dar confiança. Aos amigos Carol e Jobel, pelo suporte, proteção e por abraçarem minha ideia. À amiga da 1ª série Juliana por caminhar junto em pesquisa semelhante. À Viviane e Wilson, pelo aceite da banca, por ressaltarem meu engajamento intelectual e político, desejos de transformação da Educação física e acerto dos “passinhos” do trabalho durante a qualificação. Por fim, agradeço e me declaro a Daniela, verdadeira Flor Rara, responsável pelo acolhimento de uma caloura indefesa, por guiar meus passos, me orientar e desorientar, por me apoiar nos momentos de desconstrução de significados e construção de outros mais. Pelo deboche epistêmico, pelos questionamentos, por ser meu refúgio nas horas difíceis, por compreender o valor desta pesquisa para a Educação física, por ser a principal referência deste trabalho, por assegurar o lugar da mulher na pesquisa acadêmica, por comunicar saberes, histórias e experiências, pela honestidade e compreensão de angústias, e pelas habilidades manuais de costurar cada retalhos de minhas ideias. Gratidão.



Figura 1: Uma quadra que faz sentido. Acervo pessoal. 2022.

“O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos” (GALLO, 2002, p.176).

## RESUMO

A pesquisa de inspiração qualitativa tem como objeto um conjunto de documentos presentes nas bibliografias de concursos públicos para a rede pública de ensino, na formação inicial e no serviço de docentes de educação física Escolar na Rede Estadual Paulista. Os documentos analisados são a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo do Estado de São Paulo, a Base Nacional Comum, o Currículo Paulista, bem como materiais de apoio ao Currículo de educação física. A metodologia de trabalho, portanto, se coloca na perspectiva do estudo documental e bibliográfico, com foco em estudos feministas e de gênero recentes na educação física, além de considerar, no bojo da análise crítica, a presente herança da ditadura militar. Desta maneira, a pesquisa expressa e analisa o movimento de tensão desses elementos, a partir dos quais se constrói a Educação física escolar na atualidade. De um lado, na citada tensão, estão abordagens representativas da heteronormatividade como regime político silenciando tudo que não se refere à norma e aos padrões dominantes; por outro lado, há a presença da coeducação e de ideias feministas articuladas às bibliografias de concursos e formações continuadas. Dessa dinâmica surge uma cena educacional em disputa, revelando fragilidades e lacunas assim como conquistas e desafios. Se, de variadas maneiras, ainda se baseia a educação física em preceitos médicos, militares e tecnicistas, de outros modos, emergem da cena escolar, nas vozes da escola, um coral de outros sons, seja da e para a educação física, seja da e para toda a sociedade. Nesse sentido, há de se explorar, ainda, a conquista recente dos materiais de apoio ao Currículo Paulista de educação física, que correspondem à resistência ao tradicional campo da educação física, proporcionando maior visibilidade à novos sujeitos e constante combate às desigualdades. Essas resistências e conquistas são fruto do acúmulo a partir das categorias gênero, raça e geração advindas dos movimentos sociais e das pesquisas educacionais, e ecoam para o interior da escola e, desta, para toda a sociedade.

**Palavras chave:** educação física escolar; relações de gênero; feminismos; escola; coeducação.

## ABSTRACT

With qualitative inspiration, the present research analyses a set of documents present in the bibliographies of civil service examinations from the public teaching network, in the initial training and in the service of teachers of Physical Education in the São Paulo State Network. Such documents are the Law of Guidelines and Bases, the National Curriculum Parameters, the São Paulo State Curriculum, the Common National Base, São Paulo Curriculum, as well as support materials for the Physical Education Curriculum. The work methodology, therefore, is placed in the perspective of documentary and bibliographical study, focusing on recent feminist and gender studies, as well as considering, through critical analysis, the legacy of the military dictatorship present in the field of physical education. In this way, it is a research that is justified by expressing and analysing the movement of tension of these elements, from which physical education in schools is built today. On the one hand, in the aforementioned tension, there are representative approaches to heteronormativity as a political regime, which silences everything that does not attend the dominant norms and standards; on the other hand, there is co-education and feminist ideas articulated to the bibliographies of competitions and continuing physical education. From this dynamic, a disputed educational scene emerges, where weaknesses and gaps appear, as well as achievements and challenges. If, in various ways, physical education is still based on medical, military and technical precepts, in other ways, a choir of other sounds emerges from the school scene, in the voices of the school, whether from and for Physical Education, whether from and for the whole society. In this sense, it is still necessary to explore the recent achievement of support materials for the Paulista Curriculum of Physical Education, which correspond to resistance to the traditional field of Physical Education, offering greater visibility of new subjects and constant combat to inequalities. These resistances and conquests arise as a result of the accumulation from the categories gender, race and generation arising from social movements and educational research and echoing inside the school and, from there, to the whole society.

**Keywords:** school physical education; gender relations; feminisms; school; co-education.



## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1.** Cronograma de atividades do mestrado

**Quadro 2.** Finalidades do Decreto

**Quadro 3.** Cursos oferecidos pelo Decreto

**Quadro 4.** Disciplinas oferecidas

**Quadro 5.** Disciplinas do 1º ano

**Quadro 6.** Disciplinas do curso de treinamento e massagem

**Quadro 7.** Disciplinas do curso de medicina

**Quadro 8.** Bloco de conteúdos

**Quadro 9.** Bloco de conteúdos II

**Quadro 10.** Unidades temáticas

**Quadro 11.** Autores e autoras do Concurso I

**Quadro 12.** Autores e autoras Concurso II

**Quadro 13.** Situações envolvendo gênero na escola

**Quadro 14.** Disciplinas realizadas no Mestrado

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1.** Uma quadra que faz sentido

**Figura 2.** Vivência da pesquisadora com dança

**Figura 3.** Aula de educação física fora do espaço escolar

**Figura 4.** Lutando com o apito

**Figura 5.** Formação de ATPC coletivo

**Figura 6.** Formação e Congresso Técnico dos JEESP

**Figura 7.** Equipe de elaboração dos materiais de apoio ao currículo de educação física

**Figura 8.** Formação realizada na EFAPE

**Figura 9.** Currículos deste capítulo

**Diagrama 1.** Termos utilizados na escola

**Diagrama 2.** Indagações da pesquisa

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ACD     | Atividade Curricular Desportiva   |
| ACM     | Associação Cristã de Moços  |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular  |
| CASA    | Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente                                       |
| CEEJA   | Centro estadual de Jovens e Adultos   |
| CEL     | Centro de estudos de Línguas  |
| CNPQ    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                             |
| COI     | Comitê Olímpico Internacional   |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| DEVOT   | Diretoria de Ensino de Votorantim   |
| DSG     | Diversidade Sexual e de Gênero  |
| EE      | Escola Estadual   |
| EFAPE   | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do estado de São Paulo |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos  |
| IDEB-   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| IFRS    | Instituto Federal do Rio Grande do Sul  |
| FEFISO  | Faculdade de Educação Física de Sorocaba  |
| FDE     | Fundação para o Desenvolvimento da Educação   |
| FACESPI | Faculdade Corporativa de Piraju   |
| JEESP   | Jogos Escolares do estado de São Paulo  |
| LEGESEX | Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades                                 |
| LGBT    | Lésbicas Gays Bissexuais e Transgêneros   |
| MMA     | Mixed Martial Arts  |
| PC      | Professora Coordenadora   |
| PEB     | Professor de educação básica  |
| PEP     | Programa Educação nas Prisões   |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação  |
| PUC     | Pontifícia Universidade Católica  |
| SECHU   | Seminário de estudos da Condição Humana   |
| SEDUC   | Secretaria da Educação do estado de São Paulo   |
| SESC    | Serviço Social do Comércio  |
| TDAM    | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade   |
| UFJF    | Universidade Federal de Juiz de Fora  |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro  |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul   |
| UFSCAR  | Universidade Federal de São Carlos  |
| UNDIME  | União dos Dirigentes municipais de educação   |
| UNICAMP | Universidade de Campinas  |
| USP     | Universidade de São Paulo   |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>13</b>  |
| <b>1. OS SENTIDOS DA PESQUISA E O MEMORIAL</b>  | <b>22</b>  |
| 1.1. Gênero, estudos feministas e educação física   | <b>38</b>  |
| 1.2. Pedagogia do silenciamento e heteronormatividade na educação física                        | <b>46</b>  |
| <b>2. PERCURSOS DA PESQUISA</b>   | <b>55</b>  |
| 2.1. Seleção e análise bibliográfica  | <b>56</b>  |
| <b>3. A HERANÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA HERANÇA DA DITADURA</b>                       | <b>79</b>  |
| 3.1 Os Currículos de educação física no Brasil e na rede estadual paulista                      | <b>97</b>  |
| 3.2 O ingresso no concurso público paulista   | <b>112</b> |
| <b>4. FAZENDO DO BARULHO UM PASSO DE DANÇA: A DANÇA DO PASSINHO NA CENA CURRICULAR PAULISTA</b> | <b>123</b> |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS FINAIS</b>   | <b>139</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>141</b> |
| <b>APENDICE A: Relatório de Atividades do Mestrado</b>  | <b>149</b> |

## INTRODUÇÃO

“Aparentemente, apenas aparentemente. Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram - e estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens homens e mulheres. Os corpos foram - e são - objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. Nesse processo, as dimensões de gênero e sexualidade usualmente se tornam alvo de atenção privilegiada”. (LOURO, et al., 2010. p.7).

A pesquisa apresentada se concentra na rede de educação estadual paulista, mais precisamente nas aulas de educação física. Conforme observado no parágrafo anterior, trata-se uma disciplina<sup>1</sup> alvo de preconceitos e de condutas heteronormativas voltadas ao gênero. É frequente que tais comportamentos sejam praticados tanto por estudantes quanto por docentes, por gestores das instituições, pela sociedade capitalista e por governos que seguem sendo cúmplices e interessados em manter este controle.

As inquietações da autora com tais barulhos datam dos tempos de escolarização, como exposto na narrativa :

Estava eu, com 14 anos, na extinta 8ª série, aguardando a tão querida aula de educação física em uma escola que havia transitado de um prédio municipal para um prédio estadual, ou seja, ainda sem o espaço físico de uma quadra para realização de atividades físicas. Animada e radiante para a chegada da docente da disciplina, meu corpo falava e clamava por este momento, tanto que eu tremia de ansiedade, sentia o ritmo cardíaco acelerado e suave nas mãos e nas pernas contando tempo com o balanço por baixo da carteira. A professora nos conduzia para um espaço improvisado e pequeno. Também improvisada eram as aulas em que comandava os meninos para fora, em espaço amplo e com bola de futebol. Já o espaço das meninas, cheio de sombra e pequeno em tamanho, protegia as supostas fragilidades, e impossibilitava a ampliação de movimentos, induzindo a não movimentação de corpos e, assim, normalizando, doutrinando e disciplinando corpos femininos. Ao perceber minha inquietação e inconformismo, a professora me olhou nos olhos e disse:

— Menina, pare quieta! Já vou te dar um rádio para fazer suas piruetas e

---

<sup>1</sup> O termo disciplina vem do latim *disciplinae*. Se caracteriza por um conjunto de conhecimento científico, artístico etc., que é ministrado em cada cadeira de uma instituição escolar, ou a total observância de regra para o bom funcionamento de instituição. BECHARA, 2011.

gastar essa sua energia de bailarina.

Em assertiva fala a respeito das marcas excludentes do ambiente escolar, como as presentes no relato da pesquisadora, Junqueira afirma:

“As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 482)

As provocações do autor acerca das marcas escolares justificam a intenção desta pesquisadora, uma vez que as aulas de educação física constituem uma disciplina que deveria ensinar a viver corporalmente, afinal, é através do corpo e de sua movimentação que manifestamos nossas identidades, desejos, e que constituímos nossas vidas. O relato inicial da pesquisadora também contempla uma educação física que visa subalternizar posturas de corpos estudantis divergentes assegurando perspectivas colonialistas, machistas, sexistas, racistas e preconceituosas, definindo os modos de pensar na escola. Semelhantemente, Junqueira expõe:

“O cotidiano escolar revela, entre outras coisas, situações e procedimentos pedagógicos e curriculares vinculados a processos sociais relativos à produção de diferenças e distinções sociais, que interferem na formação e na produção social do desempenho escolar”. (JUNQUEIRA, 2013, p.482)

Em virtude dos processos pedagógicos e curriculares vinculados à produção das diferenças, esta pesquisa também compreende que a educação física escolar se caracteriza como uma disciplina/componente curricular que privilegia o sujeito social em sua individualidade. Contudo, em face da observação do cenário escolar atual e, mais precisamente, do contexto das escolas estaduais paulistas, a pesquisa busca esclarecer e dar voz ao barulho ainda oculto em grande parte das escolas e das aulas de educação física, aliando-se aos estudos acadêmicos advindos de perspectivas de gênero e feministas.

Ao assumir e descrever os preconceitos que ainda existem no interior da escola, com análise crítica das categorias de gênero e de raça, vozes silenciadas por muito tempo passam a ser escutadas e preservadas como objeto

de diálogo e transformação. Já os sons dizem respeito às dinâmicas da escola, que se referem ao movimento, às construções cotidianas, à potência de transformação e ampliação das possibilidades de ser dos sujeitos.

Estamos nos referindo ao barulho que envolve as relações de gênero e suas interseccionalidades presentes na sociedade, que são refletidas nas diversas situações da condição humana, neste caso, no “chão da escola” mediante os sujeitos que a compõem. Ademais, sabe-se que o componente curricular de educação física, este que se configura na área de Linguagens e Códigos, atualmente é responsável pela cultura corporal de movimento, ou seja, em seu desenvolvimento nos espaços escolares, permite que estes sujeitos, os estudantes, possam realizar sua leitura de mundo a partir do movimento corporal, construindo novos significados e novas linguagens.

Apesar disso, ao refletirmos sobre os sujeitos e suas linguagens na fase de pré-pesquisa, observou-se que, apesar de muito ter se discutido acerca das questões de gênero no Brasil (que datam da década de 60), há uma lacuna em relação às abordagens que unem os estudos de gênero e os estudos de educação nos artigos e publicações acadêmicas advindos do campo dos estudos da educação física escolar. Notou-se também que as abordagens costumam voltar-se para questões de ordem biológicas, esportivistas<sup>2</sup>, fisiológicas, motoras e desenvolvimentistas, oriundas dos nós do passado e infelizes frutos de 20 anos de chumbo “da Ditadura Militar”.

Optou-se por apresentar a história do Currículo Estadual Paulista, bem como os estudos em consequência do trabalho da autora, que elaborou e escreveu materiais de apoio ao Currículo Paulista de educação física após sua homologação apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na (PCN), Base Nacional Comum Curricular (2017) (BNCC), no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010), no Currículo Paulista (2018) e nos materiais de apoio de educação física (2018). Em seu momento de construção, desconstruíam-se antigas práticas conservadoras e hegemônicas, propiciando práticas voltadas à perspectiva de gênero e da diferença, como a dança do passinho, que será

---

<sup>2</sup> No período da ditadura militar a educação física passa a ser dominada pelos esportes, onde a competição é o alvo do processo. Pressuposto teórico que tem como foco a aptidão física. Para saber mais sobre as abordagens pedagógicas na educação física escolar, acesse: <https://efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>

revelada neste estudo.

Tendo isso em vista, também observamos em pré-análise documental que pesquisas sobre gênero na educação física são minoria, pois ainda as pesquisadoras mulheres advindas do campo da educação física escolar permanecem em menor número, sendo invisibilizadas. Esse “apagamento” das mulheridades na educação física acadêmica será melhor revelado em capítulo acerca da história do componente.

Desta maneira, cumpre-nos revelar que diante desta pesquisa temos alguns obstáculos, atravessamentos e inquietações. Como mencionado anteriormente, a educação física possibilita o desenvolvimento de novas formas de linguagens, dispondo do elemento do corpo como principal objeto. Estes corpos culminam e protagonizam situações de conflito entre os jovens, visto que as relações de gênero desiguais seguem desdobrando-se nos espaços escolares e na sociedade que a compõem.

Sendo assim, traremos nesta pesquisa de mestrado percepções feministas e de gênero acerca da hetenormatividade<sup>3</sup> na educação física mediante os temas designados, a saber, Gênero, Preconceito, Cultura corporal de movimento, Hegemonia, Interseccionalidades, Coeducação, Mixtê. Tais conceitos se mostrarão nesta pesquisa através do aporte teórico de Auad (2004), Corsino (2004), Magro (2003), Louro (2010), Goellner (2010) e Felipe (2010).

É importante destacar esta pesquisa é apoiada em trajetória escolar e experiências de uma professora de educação física dos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais paulistas do interior, atuante desde 2008 na rede onde as aulas de educação física sempre foram um palco de inúmeros conflitos, mas também de significados, e onde as perspectivas da reflexão sobre a prática causavam diversos incômodos pessoais e profissionais.

Durante todo o exercício como docente, já era nítido que as relações

---

<sup>3</sup> Termo que busca dar conta de uma nova ordem social. Neste sistema exige-se que os indivíduos organizem suas vidas a partir do modelo da heterossexualidade. Para saber mais acesse os estudos de Daniela Auad e Cláudia Regina Lahni: Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia ao slogan ao apetite da democracia. Eptic (UFS), 2013.



sociais dos estudantes nos momentos de movimentação e gestos, fruto das práticas corporais, já anunciavam um futuro repleto de atritos devido às diferenças que haviam entre eles e que os constituíram neste mundo. As diferenças em nossa sociedade são hierarquizadas a partir das categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual e localização geográfica. Assim, as identidades são forjadas a partir de desigualdades criadas pela maneira como as relações de poder se colocam em oposições binárias.

Os sujeitos se constituem socialmente (e não neste mundo) a partir desses marcadores desiguais, que poderiam ser apenas diferenças, mas uma vez que passam pelo crivo constituinte da classe dominante, se tornam identidades e subjetividades em opressão, em resistência e em luta, ou, infelizmente, em submissão. Tais processos são acionados por sujeitos em variados momentos e de diferentes modos, havendo avanços e retrocessos, nas teias dos tensionamentos nos quais tradição, conservadorismo, liberdade, democracia, autonomia, inovação e cidadania vão se trançando.

Deste modo, esta pesquisa pretende considerar estudos bibliográficos, análise documental, vivências, acompanhamentos e observações de sala de aula sistemática realizada durante as aulas de educação física escolar.

É interessante pensar que a partir das aulas de educação física, os estudantes vivenciam, criam e constroem novos significados para as relações de poder e, ainda, constroem possibilidades de resistência, expressão e participação. Também entendemos que os estudantes trazem uma bagagem recheada de histórias, memórias e relações que são advindas dos espaços das comunidades às quais eles e elas pertencem. Entretanto, a problemática acontece quando estes sujeitos estudantes são levados a vivenciar objetos de conhecimentos próprios da educação física expressos nas práticas corporais, tais como: esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, estes que são desenvolvidos por docentes que, em sua maioria, não consideram a perspectiva de gênero por desconhecê-la ou por puro preconceito velado.

Tal embate poderá ocorrer futuramente se considerarmos que os estudantes que são sujeitos em formação e pensantes. Por outro lado, existem docentes com histórias e trajetórias profissionais distintas que ora doutrinam,

ora apenas reproduzem automaticamente as relações de exclusão em práticas que refletem posturas de desigualdade, conservadoras e ultrapassadas. É comum e incoerente observarmos aulas de educação física com reprodução frequente de termos como os apontados no diagrama<sup>4</sup> da pesquisadora:



**Diagrama 1:** Termos utilizados na escola. Elaboração pela pesquisadora.2022.

Ao estimarmos as lembranças e memórias dos tempos de escolaridade como aluna, como docente e agora como gestora, procuramos trazer questões relevantes que ocorrem durante as aulas de educação física para esta pesquisa:

- a) As vivências relacionadas às práticas corporais foram excludentes ou inclusivas?
- b) Como os corpos dos colegas de turma se movimentavam e se expressavam durante as práticas corporais?
- c) Há situações de preconceitos e condutas de estudantes e docentes relacionadas ao gênero?

Narrativas iguais ou similares às fomentadas no diagrama, que dizem respeito ao gênero, raça e sexualidade durante o desenvolvimento de uma

<sup>4</sup> Diagrama elaborado com objetivo de apresentar uma representação gráfica dos fatos que ocorrem nas aulas de educação física. O mesmo esquema será utilizado e melhor explorado quando da divulgação dos resultados da presente dissertação quando sob a forma de artigos.

prática corporal são comuns nas escolas. Contudo, tememos dizer que a lista só aumenta.

Ademais, percebemos que as escutas e conflitos acerca das diferenças entre os estudantes e mencionados no parágrafo anterior se encaixam no contexto da interseccionalidade, pois as provocações, injúrias, insultos, humilhação e desmoralização são expressos nas relações de poder estruturadas na sociedade na figura das mulheres, negras, gays, lésbicas, gordas, magras, baixas, menos habilidosas, japonesas, indígenas, ou seja, qualquer sujeito que esteja fora dos padrões de beleza (corpos esculpidos, magros, lindos, saudáveis e habilidosos), normas, valores e atitudes consideradas como corretas pela sociedade.

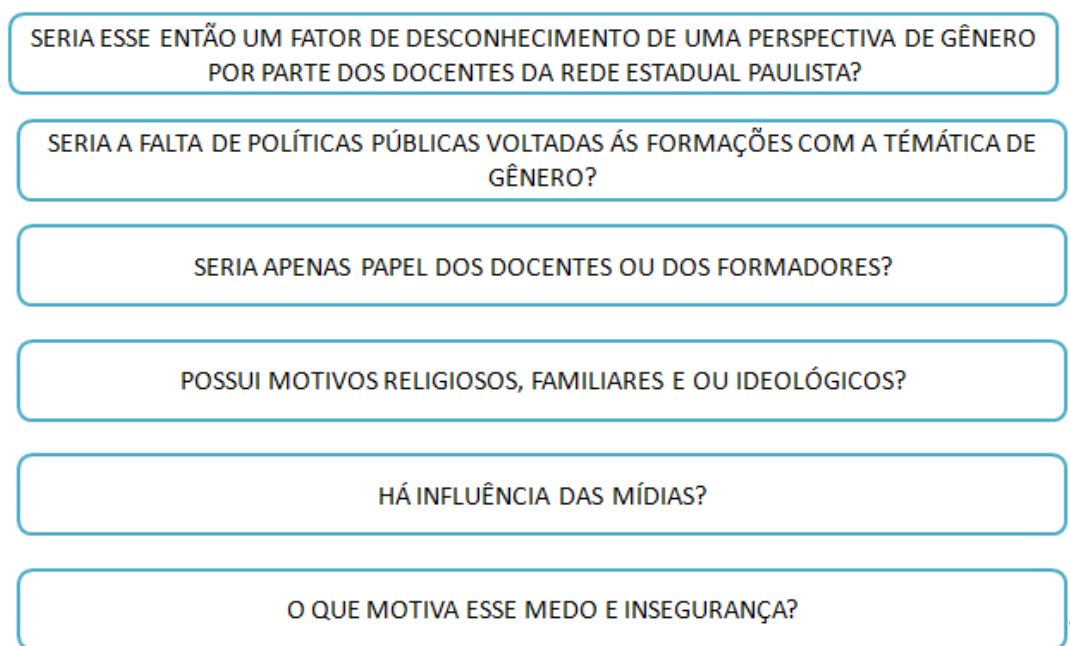
Em pré-pesquisa, na perspectiva de realizar uma sondagem inicial, nos intrigamos acerca das situações de conflito e de reprodução de termos que representaram desconforto, falta de preparo, ignorância, e falta de posicionamento por parte dos docentes, o que merece atenção e políticas públicas governamentais.

Assim, pensamos o tema “Dar barulho a uma voz”, que se transformou no título da dissertação “Por uma escuta das vozes na escola: relações de gênero nos sons da educação física”.

De antemão, percebemos que estes termos possuem um viés que considera o preconceito e a abordagem meramente biológica dos movimentos corporais, que desconsiderando vieses antropológicos, histórico culturais e de identidade dos sujeitos sociais.

Lastima-se dizer, mas é como se os educadores e educadoras não quisessem se expor, se indispor ou se posicionar, de modo a disfarçar conflitos como se não existissem, e assim são tratados apenas como bullying. De outro modo, nota-se previamente que os poucos educadores e educadoras que possuem uma formação e conhecimento mais recente (entre 2010 e 2022), e que acompanham os estudos voltados ao gênero, desenvolvendo práticas na perspectiva da igualdade, como modalidades mistas, co-educativas, e democráticas, acabam sendo taxados e também sofrendo preconceito no ambiente escolar pelos próprios colegas de profissão.

Em vista disto, os procedimentos metodológicos desta pesquisa propõem uma análise qualitativa e documental de alguns autores e autoras da bibliografia solicitada no concurso público da rede estadual paulista, com foco nas produções advindas da interface do gênero e educação. A intenção é trazer à tona as indagações elucidadas no diagrama<sup>5</sup>:



**Diagrama 2-** Indagações da pesquisa. Elaboração pela pesquisadora.2022.

Tais questionamentos se devem ao fato dos docentes da rede estadual paulista que em sua maioria são ingressantes de Concurso Público<sup>6</sup> SP PEB<sup>7</sup> II/2011 e 2014, este que possui uma bibliografia voltada à perspectiva corporal de movimento, ou seja, suspeitamos que apenas estuda-se para passar no concurso e não para promover este estudo na prática com estudantes.

Nesta pesquisa, programa-se estudar se há bibliografia voltada ao gênero na educação física, constante nos últimos dois concursos de provas e títulos da presente secretaria de educação (2010 e 2014), que serão analisadas de modo

<sup>5</sup> Diagrama elaborado com base nas indagações e objetivos da pesquisadora.

<sup>6</sup> Concurso público para professor educação básica II, Edital de abertura de inscrições quinta-feira, 21 de janeiro de 2010. Diário Oficial- poder executivo – seção I São Paulo, 120 (14) –70/ 71.

<sup>7</sup> Professor de educação básica que atua nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para maiores informações: <https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-a-descricao-das-siglas-mais-usadas-pelo-departamento-de-rh-da-educacao/>

a revelar e considerar alguns aspectos importantes acerca dos conhecimentos prévios dos docentes da rede estadual em questão.

A metodologia proposta será a qualitativa (Minayo 2011 e Sodr e 1986), nos campos de fundamentação pós-estruturalista. Além do mais, o estudo intenciona privilegiar e “beber da fonte”, das produ oes de autoras mulheres, negras e brancas, que fomentam produ oes acadêmicas e científicas, fortalecendo o campo.

Diante da conjectura desta problemática persistir na rede estadual paulista, a presente pesquisa traz como objetivos específicos:

- a) conhecer os elementos constituintes das aulas de educação física escolar a partir da consideração das rela oes de gênero em escolas da rede estadual paulista<sup>8</sup>;
- b) entender se o professor e a professora conhecem a perspectiva de gênero, feminista, e de cultura corporal.

A partir de um compromisso  tico com a comunidade escolar, da fomentação de discussões democráticas através das aulas de educação física, de propostas de mudanças sociais e políticas da existência humana, pretendemos trazer debates otimistas e de esperança, e ao mesmo tempo tensionar o campo da educação a fim de reivindicar que as perspectivas de gênero sejam de fato contempladas nas interven oes docentes.

A proposta é contribuir para uma reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas em favor da igualdade de gêneros. Encerrando esta introdução

---

<sup>8</sup> Rede composta por cerca de 3,5 milhões de estudantes. Necessárias 5,4 mil escolas espalhadas por todo o estado. Dos 3,5 milhões: 2 milhões são do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e quase 1,5 milhão do ensino médio. Destes, mais de 230 mil são jovens e adultos matriculados em cursos de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Mais de 40 mil alunos fazem cursos de idiomas em 180 unidades do Centro Estudo de Línguas (CEL). O estudante mais velho da rede estadual na Diretoria de Ensino (DE) de Caieiras e possui 87 anos. Porém a média geral de idade   de 14 anos. A capital, composta por 13 DEs, possui o maior número de estudantes por região: mais de 970 mil. São Paulo possui 1,5 mil alunos que estudam em escolas localizadas em aldeias indígenas. Há 18 mil alunos estudando em escolas dentro de unidades prisionais em todo o estado. Para saber mais acesse: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/secretaria-da-educacao/conheca-os-dados-de-2021-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>

prévia, pretendo eu, como leitora de mundo, estudante, professora, pesquisadora, mulher e mãe, romper com o espartilho, descobrindo meu caminho e meu lugar como ativista, além de desvelar preconceitos sofridos na pele e vivenciados por mim e por meus alunos e alunas, de modo a não os reproduzir como educadora, tampouco como formadora de formadores, função que ocupo atualmente. Ao compreender que o silêncio aumenta o preconceito, decido enfrentar este desafio a ser suplantado.

## **1. OS SENTIDOS PELA PESQUISA E O MEMORIAL**

Este capítulo apresenta trajetória, experiência e memorial desta pesquisadora em forma de narrativa, discorrendo em linha tênue sobre a vida acadêmica e a carreira profissional.

A gênese desta pesquisa se dá a partir de experiências pessoais como estudante de escola pública paulista, membra de uma família cristã tradicional brasileira, com pai sindicalista trabalhador da indústria têxtil vitorantinense e química sorocabana. Minha mãe era inspetora de alunos da rede municipal de Votorantim e mais tarde bibliotecária e museóloga da mesma autarquia. Após a aposentadoria precoce, ambos foram para a área da educação por minha influência e por sonhos derradeiros não viabilizados devido ao compromisso com a casa, o casamento e os filhos.

No presente, meu pai tornou-se pedagogo, especialista em educação especial, docente de física e especialista em física escolar. Já minha mãe formou-se assistente social e pedagoga. Percebemos de antemão que na gênese da minha criação e base familiar os conceitos e palavras como: luta, política, desigualdade, estudos, trabalho, mulher, educação, independência já se mostravam relevantes.

Sendo a segunda mais velha de quatro filhos -dois casais- cujo amadurecimento intelectual e independência se deram precocemente e a fórceps, no que diz respeito à realização de afazeres domésticos e de cuidados da casa e de colaborar com meus pais na educação de meus irmãos.

Neste ínterim, adquiri naturalmente uma liderança até então masculina,

que me levou a desenvolver gestos considerados ideais apenas para os homens. Considero então, que tais fatores já me fizeram feminista desde criança, despertando e desenvolvendo um olhar atento às questões sociais.

Foi neste momento, no início da adolescência, que, por influência e insistência materna ingressei em uma escola de dança do município de Votorantim, de modo a tornar meu corpo mais feminino e disciplinado, ou seja, com postura, já que além de masculina, era considerada uma jovem muita alta e magra para os padrões de beleza da época.

Esta fase de transição do ensino fundamental para o ensino médio foram marcantes, quando me constitui líder de grêmio estudantil, atleta e organizadora de jogos escolares e interclasses, representante da escola em campeonatos de dança e maior aproximação com as docentes de educação física que em grande parte da minha escolarização foram mulheres.

Ocorreu que durante as práticas corporais das aulas em que eu era estudante (década de 1990), os esportes hegemônicos e as ginásticas eram altamente desenvolvidos, ou para preparação de equipes de competição ou para tornar os corpos saudáveis. Na maioria das vezes, eu era a aluna questionadora quanto aos meninos terem maior tempo na quadra, ou de solicitar que as meninas também jogassem futebol ou promovessem campeonatos de dança envolvendo maior engajamento.

Esse questionamento, o corpo magro e a habilidade para os mais variados esportes e atividade física, junto à uma liderança nata, fizeram-me atuante na área voltada ao movimento corporal, o que justifica minha escolha profissional pela educação física escolar.

Ainda assim, recorro com tristeza o tempo do ensino médio, quando em uma das aulas de educação física, durante uma partida de futebol, conhecida como o rola bola um colega de turma fora hostilizado pela professora de educação física por meio de chacota e piada pelo fato de jogar o esporte coletivo vestindo calças e sapato social, posto que era de família praticante evangélica. O episódio gerou diversos sentimentos na turma tais como indignação, fúria e repulsa. Lembro-me de fazer parte do manifesto contra a atitude da docente com meu colega de classe.

Entre as diversas lembranças desta data, a educação física como lazer ou recreação também era comumente desenvolvida nos espaços escolares, por meio de ensaios para as Festas Juninas, Aniversário da Cidade, Dia das Mães, dos Pais, Cantatas Natalinas, banda marcial, passeios extraclasse e outras ocasiões festivas e alegres.

De modo contrário, relembro a disciplina frequentemente sendo utilizada como uma carta na manga pela gestão escolar, como um método disciplinador e punitivo aos estudantes que dispunham de mal comportamento e as classes mais bagunceiras, manipulando a educação física como moeda de troca.

Ao reviver minha trajetória como estudante da educação pública paulista percebo que a escola serviu como instituição normatizadora e disciplinadora, padronizando comportamentos femininos e masculinos e determinando nossos lugares na sociedade, sem questionamentos ou discussões de uma perspectiva de gênero, pelo contrário, reforçava-se os estereótipos, rótulos e hierarquias entre homens, mulheres, negros e pobres.

Apesar disto, paralelamente e fora dos espaços escolares, eu me constituía e vivia a dança clássica, por um tempo marcado não mais como imposição, mas como algo natural e artístico, independente, autônomo e profissionalizante. Embora o universo do balé clássico fosse rodeado de corpos esculpidos em magreza e músculos, objetivando movimentos perfeitos, em geral os bailarinos da turma eram gays, lésbicas, em minoria negra, e em grande número mulheres, o que novamente justifica a escolha do tema “Por uma escuta das vozes na escola: relações de gênero nos sons da educação física”.





Figura 2: Vivência da pesquisadora com dança. Fonte: acervo pessoal, 2016.

No ano de 2003 ingressei em graduação inicial na então instituição da (FEFISO) Faculdade de Educação física da Associação Cristã de Moços da cidade de Sorocaba, instituição altamente respeitada e referência na região metropolitana de São Paulo no que concerne à formação de profissionais de educação física há cerca de 42 anos. Ali eu me via repleta de disciplinas voltadas aos esportes, danças, ginásticas, atividades físicas com fundamentos nas perspectivas ginástica, esportivista, biológica e psicomotora, abrigando as disciplinas pedagógicas em menor relevância e em detrimento às esportivas.

Importante lembrar que durante meus anos como estudante da graduação, desenvolvia atividade profissional em comércio local da cidade de Votorantim e desempenhava a função de atleta de vôlei e ou handebol, até mesmo para custear meus estudos. Já aos finais de semana realizava os estágios obrigatórios nas escolas, clubes e ou eventos esportivos.

Logo em 2007, me formei na licenciatura em educação física, ou seja, estava apta a desempenhar meu papel como docente nas escolas. Em 2008, ingressei via concurso público na rede estadual paulista, agora como docente de educação física nos anos finais do ensino fundamental e médio em unidade escolar da cidade de Piedade/SP, a EE Carlos Augusto de Camargo, em que

por um tempo também fui estudante no ensino médio, quando trabalhei junto aos meus antigos professores.

Durante os anos de 2008 a 2014, permaneci lecionando aulas desenvolvidas com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2008, contendo práticas corporais expressas nas danças, nos esportes, nas lutas, nas ginásticas, nos jogos e brincadeiras. Todavia, os conflitos advindos do campo do gênero já se mostravam generosos quando meninos e meninas passavam a produzir, reproduzir e criar gestos, pois o corpo e suas diferenças já eram alvo das críticas nos discursos de meu público-alvo, neste caso, os estudantes.

O primeiro embate vivido era de que a aula de educação física em geral era a única disciplina em que se tinha a quadra ou espaços amplos pseudo libertador para os estudantes que nos demais componentes curriculares ainda seguiam e seguem dispostos em salas de aula e carteiras em fila “indiana” até os dias de hoje.

Lembro-me do retrato da gestora desta escola, cujas condutas eram autoritárias impondo que houvesse ordem e disciplina ao sair da sala de aula até o caminho da quadra, com estudantes de 14 a 17 anos, como se eles fossem iguais as crianças do jardim de infância. Contudo, minha intervenção docente rapidamente foi criticada pela gestão, pois era pautada no diálogo, na relação próxima ao aluno, em especial, na promoção de maior participação das meninas através de alongamentos, relaxamentos, práticas mistas, reflexões em espaços fora da escola e muitos exemplos de conquista e espaço das mulheres visibilizadas nas práticas corporais, uma vez que eu também era uma docente que realizava o movimento junto a eles, ao invés de apenas dar comandos como uma simples técnica de futebol na linha lateral da quadra.



Figura 3: Aula de Educação física fora do espaço escolar/roda de conversa sobre capoeira. 9º ano do Ensino fundamental. EE Carlos Augusto de Camargo/Piedade/SP. Fonte: acervo pessoal, 2013.

Outras experiências deste meu tempo como docente nas escolas estaduais paulistas deram-se na ativa e rica participação em “massa” com equipes femininas e masculinas na competição denominada de JEESP- Jogos Escolares do Estado de São Paulo, que tem como objetivo fomentar o esporte nas escolas. Os treinos eram realizados fora das aulas regulares, em contra turno e por meio da Resolução SE nº 04, de 15-1-2016, esta que regulamenta as (ACDs) Atividades Curriculares Desportivas no âmbito das escolas paulistas estaduais (SÃO PAULO, 2016).



Figura 4: Lutando com o apito. EE Carlos Augusto de Camargo. Piedade/SP Fonte. Acervo pessoal. 2014.

Nestes momentos de saída dos espaços escolares entre idas e vindas a quadras, estádios, pistas e campos, estreitaram-se os laços com os estudantes desta comunidade, em especial com as meninas que foram por cinco anos consecutivos campeãs de futsal feminino na categoria infantil. O time feminino contava com estudantes dos mais variados conflitos devido à raça, classe e gênero, relacionados à prática do futebol e seus gestos masculinizados, com conquista e representatividade de mulheres nos esportes.

No bojo destas vivências, em 2013, ampliaram-se os estudos com a pós-graduação pela Faculdade de Educação de Campinas (UNICAMP), concluindo especialização em educação física escolar, o que já me aproximou dos debates acadêmicos e de tensão sobre o currículo cultural e da cultura corporal de movimento<sup>9</sup>.

Na sequência, entre os anos de 2015 e 2016, saí da cena dos espaços escolares e aceitei o convite para a Coordenação dos Jogos Escolares do Estado de São Paulo, jurisdicionado à Diretoria de Ensino de Votorantim, ou seja, desviei do espaço pedagógico e curricular optando por desenvolver meu trabalho profissional junto da organização dos esportes em seu âmbito

---

<sup>9</sup> A cultura de movimento compreendida a partir do entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura pode provocar os debates teóricos e as intervenções na educação física, ligando práticas, modos de ser, de fazer e de viver diferentes realidades sociais e históricas. Para saber mais: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/4981>

competitivo e de inserção social.

Posteriormente, a partir da necessidade de aprimorar meu conhecimento pedagógico e na área de gestão escolar, em 2016 atualizei minha formação concluindo mais uma graduação, agora em Pedagogia, pela Faculdade Corporativa CESPI (FACESPI) de Piraju. Contudo, minha caminhada na educação é, como meu pai diz, um círculo de fogo, pois algo me faltava.

Assim, dei início a minha atuação como gestora e coordenadora pedagógica (PC) na escola estadual paulista EE Clotilde Beline Capitani, no município de Votorantim, cuja clientela atendia os segmentos do ensino fundamental II e do ensino médio com um grande desafio: enfrentar a resistência de um grupo docente que se encontrava fragilizado pedagogicamente.



Figura 5: Formação de ATPC coletivo- EE Clotilde Beline Capitani. Votorantim/SP  
Fonte: acervo pessoal, 2015.

Após dois anos atuando como coordenadora pedagógica, já colhendo frutos através de resultados satisfatórios nas avaliações externas e internas e com um grupo docente bem alinhado, recebi no início do ano letivo de 2018, o convite para atuar novamente na Diretoria de Ensino de Votorantim, mas como Professora Coordenadora de educação física de Núcleo Pedagógico, formando professores e professoras acerca do currículo de educação física e também organizando os Jogos Escolares do Estado de São Paulo novamente. Voltar para o componente curricular com o qual sou encantada era como realizar um sonho.



Figura 6: Formação e Congresso Técnico dos JEESP junto aos docentes de Educação física da DE Votorantim. Fonte: acervo pessoal, 2018.

Ocorreu que, ao ingressar no Núcleo pedagógico, infelizmente os Jogos Escolares do Estado de São Paulo foram minimizados devido fatores econômicos e por falta de políticas públicas do governo estadual voltadas ao esporte. Porém, naquele momento, para minha surpresa recebi a grata oportunidade de atuar na elaboração<sup>10</sup> do então material de apoio ao Currículo Paulista de educação física, este que então se encontrava em processo de homologação, o qual será melhor esclarecido em capítulo posterior desta pesquisa.

Hoje, no ano de 2022, compreendo que aquele momento foi como um

---

<sup>10</sup> Esse trecho do texto, dentre outros, trará relatos em primeira pessoa do singular de uma das autoras, posto que corresponde a vivência específica e individual. Apesar disso, aqui assim se coloca tal vivência pois é constituinte da pesquisa. Para as autoras do presente texto, a imparcialidade e objetividade da pesquisa se constituem da exposição dessas especificidades do caminho do texto e das trajetórias de suas autoras, que são, dentre várias identidades, pesquisadoras, professoras, feministas e escritoras.

divisor de águas da minha trajetória na educação, pois foi a partir do ingresso na equipe de elaboração do material de apoio ao currículo e neste contexto que a problemática se deu.

Aconteceu que ao tomar parte do processo de escrita de um novo currículo, pude reviver toda minha atuação docente e desenvolver críticas ao antigo Currículo do Estado de São Paulo, tais como a presença de práticas corporais pouco atrativas e fora do contexto dos estudantes, a predominância das perspectivas esportivistas e desenvolvimentistas, com ênfase nos aspectos de corpo, saúde e beleza, aliadas ao escasso subsídio e aporte teórico aos docentes da rede estadual paulista no quesito da perspectiva feminista e de gênero.

Assim, através de reflexão com meus pares, os demais PCNP do estado de São Paulo que faziam parte do grupo de elaboração, os técnicos curriculares da (SEDUC), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dos estudos com rede de saberes coletivos. Se amplia ainda a perspectiva de gênero e de cultura corporal de movimento de maneira mais explícita e legítima nos materiais do professor e do estudante, com práticas corporais e culturais realizadas dentro dos espaços escolares das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, validando o processo de elaboração e assim angariando conquistas epistemológicas no campo.



Figura 7: equipe de elaboração dos materiais de apoio ao currículo de Educação física. São Paulo/SP. Fonte: acervo pessoal, 2019.



Figura 8: Formação realizada na EFAPE. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do estado de São Paulo/SP. Fonte: acervo pessoal, 2019.

Neste íterim, também desfrutei de atuação como professora especialista em um cursinho preparatório para o ingresso de professores em concurso público no município de Sorocaba/SP, posto que a bibliografia solicitada aos ingressantes, continha, ainda que infimamente, a abordagem do gênero em única obra, *O Professor diante das relações de gênero na educação física escola*, de Luciano Corsino e Daniela Auad (2012). Consideramos este mínimo como uma conquista, posto que obriga ao conhecimento de quem tanto almeja uma vaga em concurso público.

Relembro que foi devido a esta longa trajetória e sensibilidade durante este percurso que se intercorreu o projeto inicial de pesquisa e escrita ao mestrado. Primeiramente, o projeto se intitulava: “Do barulho à voz”. A hegemonia presente nas relações de gênero e poder na educação física escolar das escolas públicas estaduais de Votorantim: Por corpos libertos através de uma prática crítica e emancipatória. O tema grande revela a intenção inocente de salvar a todos os sujeitos que compõem a escola, uma energia contagiante, vontade e esperança de transformar a educação física, e um sintético aporte teórico sobre a perspectiva feminina e de gênero.

Quanto ao embasamento específico do objeto de estudo da educação



física, a pesquisa contava preliminarmente com os estudos de Neira (2019), Daolio (1995), Corsino e Auad (2012), e Stigger (2005).

A metodologia planejada inicialmente era pesquisa de campo com Lüdke e André (1986) através de análise e acompanhamento das aulas de educação física. Entretanto, com a pandemia de covid 19 e após de reuniões periódicas junto da orientadora desta pesquisa, alterações e revisões metodológicas foram necessárias, mantendo a análise documental e bibliográfica de cunho qualitativo.

Neste momento, traremos o Memorial da Pesquisa que teve início no ano de 2021 com percurso no 1º semestre, cursando as seguintes disciplinas obrigatórias e eletivas: Fundamentos Teórico Metodológicos da Pesquisa em Educação, Seminários da Linha de Pesquisa em Movimentos Sociais, Concepções e Práticas Reflexivas em Educação e Docência no ensino Superior. Com estas matérias foi possível ampliar meu objeto de estudo, neste caso a educação física, e ampliar as possibilidades advindas do campo da Educação, Filosofia e Sociologia.

Ainda no 1º semestre realizei o Curso promovido pelo Serviço social do Comércio (SESC) intitulado Formas contemporâneas de expressão e gênero nos esportes, com a docente Helena Altmann da Universidade estadual de Campinas (UNICAMP) e com Leandro Teófilo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No segundo semestre de 2021, em reunião de orientação acordamos de realizar as disciplinas promovidas pela UFSCAR: História da educação e Estudos para uma crítica à educação heteronormativa. A primeira escolha se deu devido às minhas fragilidades na graduação inicial, visto que cursei licenciatura em educação física cuja grade<sup>11</sup> curricular se dispõe em sua maioria de disciplinas basicamente esportivas e em minoria voltadas à educação e pedagogia escolar. Já a segunda escolha foi realizada em virtude de maior aproximação com a temática de gênero e marcadores da diferença.

Ainda no 2º semestre de 2021, em alinhamento com a orientadora, foi

---

<sup>11</sup> Para maiores informações acerca da grade curricular oferecida na licenciatura em educação física: <https://fefiso.edu.br/licenciatura>

possível maior aproximação com o objeto da educação física e de gênero, através de participação no Curso de extensão: Currículo Cultural da educação física: Perspectivas Política, Epistemológica e Pedagógica, desenvolvido pelo Grupo de pesquisas em educação física escolar, dos docentes Marcos Garcia Neira e Mário Nunes Ferrari, da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) respectivamente.

Paralelamente realizei o curso com o corpo desta pesquisa de mestrado, assim como as escritas colaborativas junto ao Grupo de Pesquisas Flores Raras da Universidade Federal de Juiz de Fora, para o capítulo do livro e-book “Políticas Públicas e Gestão Escolar em contexto de crise.” A produção do capítulo denominou-se A implementação do funk no currículo paulista: Dança do Passinho e resistência como práxis coeducativa na Gestão Escolar, com autoria da Dra. Daniela Auad, do Dr. Luciano Corsino e da autora deste trabalho, sendo os três membros integrantes do Grupo de pesquisas Flores Raras.

Ao final do segundo semestre de 2021, com a consolidação e amadurecimento intelectual advindos dos estudos anteriores sobre educação física, gênero, e educação, participei do 2º Congresso Internacional em Educação, Exercício Físico e saúde - FEFISO/ 8º encontro científico de educação física da FEFISO – ECEF XXIV - Mostra anual de produção acadêmica - MAPA cuja apresentação denomina-se Visibilidade na cena curricular paulista: a educação física na perspectiva de gênero.

Já no início do primeiro semestre de 2022, após nova orientação, optamos por debruçar os estudos na elaboração, escrita, ajustes e reajustes do Relatório de Qualificação. Para isto, nos apoiamos nas disciplinas cursadas, nos cursos sobre a temática, nos artigos, produções e apresentações de seminários vividos no ano anterior.

Ocorre que, durante a elaboração do Relatório de Qualificação, acabo deixando o cargo de Professora coordenadora especialista de Currículo de educação física da Diretoria de ensino de Votorantim, por optar pelo chão da escola para estar mais perto dos sujeitos que compõe esta pesquisa, neste caso, os estudantes.

Ao voltar para a quadra e o apito, em uma escola estadual do município

de Piedade, a EE Maria Paula Ramalho Paes, novamente as questões de gênero e seus conflitos vem à tona, o que mais uma vez justifica a necessidade desta pesquisa e volta a aquecer meu coração intelectual e político.

Após apenas dois meses de atuação profissional na quadra, desenvolvendo o Currículo que auxiliei a escrever, recebo o convite para voltar para a gestão de uma escola mais próxima da minha residência e da Universidade.

Com o coração apertado ao me despedir dos estudantes, mas sem hesitar, aceito a proposta desafiadora e agora sou gestora de uma escola estadual complexa, a maior em número de estudantes jurisdicionada à Diretoria de ensino, composta por cerca de 1700 alunos e alunas do ensino fundamental e médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Centro de Estudos e Línguas (CEL). Esta escola, da qual fui aluna, que está presente na narrativa inicial deste trabalho. Ou seja, após 22 anos, encontro-me atuando na minha escola de origem.

Ao aceitar este desafio, compreendo que esta pesquisa também transforma-se e realinha-se. Atuar como uma gestora democrática, com a multipluralidade de sujeitos e de ideias, faz-me refletir ainda mais sobre o gênero na escola estadual paulista, motivo este que justifica a necessidade de elaborar uma pesquisa acessível não só para os professores e professoras de educação física, mas para todos os docentes, de todas as disciplinas que compõe a rede pública estadual paulista.

Durante a apresentação da Qualificação, diversos pontos foram ressaltados acerca da especificidade do campo epistêmico da educação física e do gênero e após as contribuições e detalhamento da banca, realinhamos esta pesquisa rumo à defesa da Dissertação.

Ainda neste período, não posso deixar de mencionar a influência e angústia dos tempos difíceis do período que antecederam as eleições presidenciais em nosso país. Momento este, que corroborou com o andamento desta pesquisa, uma vez que desde o início da escrita em 2021, vivemos uma pandemia nunca antes vista na humanidade, observamos de perto as notícias sobre o vírus, a falta de tubos de oxigênio, UTIs hospitalares lotadas, o colapso

do sistema de saúde público e particular devido a alta demanda dos casos de covid 19, aliado à um desgoverno que negou a ciência e submeteu parte da população brasileira a ser cobaia de um experimento de perversão inédito.

Além de acompanhar a história lamentável de um país assolado pelas mortes de covid 19 e pelo negacionismo, acrescento que esta pesquisa cuja origem se faz nos movimentos sociais, resistiu e persistiu aos impactos de um governo que durante quatro anos de mandato contrariou qualquer atuação relacionada aos movimentos feministas, negro, LGBTQIA+, ambientalistas, estudantis, entre outros.

Após a qualificação, diversas questões foram colocadas e reforçadas nesta pesquisa. Dentre elas, teve especial destaque a preocupação de um texto acadêmico que viabilize, de fato, mudanças e ressignificações intelectuais e políticas, uma vez que aborda gênero, história da educação física, documentos e legislações do Currículo e se coloca como lugar de encontro entre a Dança do Passinho, a escola e as minorias que o praticam, abrindo o leque de possibilidade para pesquisas futuras e continuidade dos estudos de Pós Graduação.

Sendo assim, prosseguimos no 2º semestre de 2022 com orientações, reuniões de alinhamentos, estudos, ajustes e correções acerca dos próximos passos para a Dissertação.

A seguir apresento um quadro<sup>12</sup> explicativo contendo todo o percurso referente ao 1º e 2º ano como mestranda.

| <b>1º semestre 2021</b> |   |
|-------------------------|---|
| <b>Disciplinas</b>      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentos teórico metodológicos da pesquisa em educação (obrigatória)</li> <li>2. Seminários da Linha de pesquisa em movimentos sociais (obrigatória)</li> <li>3. Concepções e práticas reflexivas em educação (optativas)</li> <li>4. Docência no ensino Superior (optativas)</li> </ol> |

<sup>12</sup> Quadro elaborado com objetivo de sistematizar todo o percurso teórico da pesquisadora durante o ano de 2021.

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Prova de proficiência</b>       | Língua estrangeira- Inglês- aprovada.   |
| <b>Cursos</b>                      | 1. Formas contemporâneas de expressão e gênero nos esportes (SESC)  |
| <b>2º semestre de 2021</b>         |   |
| <b>Disciplinas</b>                 | 5. História da educação (optativas)<br>6. Estudos para uma crítica á educação heteronormativa (optativas)   |
| <b>Cursos</b>                      | 1. Currículo cultural da educação física: perspectivas política, epistemológica e pedagógica (USP)<br>2. Gênero e sexualidades na educação física escolar (UFRRJ)   |
| <b>Produções de artigos</b>        | 1. Dança do passinho na educação física escolar: Visibilidades na cena curricular.<br>2. A implementação do funk no currículo paulista: Dança do Passinho e resistência como práxis coeducativa na Gestão Escolar,<br>3. Se eu não puder dançar não é a minha revolução: Dança do passinho na cena curricular paulista. |
| <b>Apresentações em Seminários</b> | 1. Se eu não puder dançar não é a minha revolução: Dança do passinho na cena curricular paulista. (SECHU-UFSCAR)<br>2. Visibilidade na cena curricular paulista: a educação física na perspectiva de gênero. (FEFISO-MAPA)  |
| <b>1º semestre 2022</b>            |   |
| <b>Janeiro</b>                     | Reunião de orientação sobre a qualificação e metodologia da pesquisa  |
| <b>Fevereiro</b>                   | Reunião/devolutiva sobre o capítulo da metodologia da pesquisa  |
| <b>Mai</b>                         | Relatório de qualificação para análise  |
| <b>Junho</b>                       | Envio de qualificação para banca  |
| <b>Agosto</b>                      | Qualificação  |
| <b>Setembro</b>                    | Estudo dos apontamentos da Qualificação, ajustes e reorganização  |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Outubro</b>          | Reunião de orientação sobre a Dissertação |
| <b>Novembro</b>         | Relatório de Dissertação                  |
| <b>Dezembro</b>         | Envio da Dissertação para a banca         |
| <b>1º semestre 2023</b> |   |
| <b>Janeiro</b>          | Estudo para a Apresentação da Dissertação |
| <b>Fevereiro</b>        | Defesa da Dissertação                     |

Quadro 1. Cronograma de atividades do mestrado. Elaboração da pesquisadora.2022.

Após esta trajetória e diante da possibilidade de ampliar os estudos, corroborando com o diálogo entre os campos da educação e da educação física escolar, intervindo em práticas pedagógicas na educação física e trazendo as vozes ocultas por questões de gênero na escola, o trabalho se deu na Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, que é referência nacional em educação, caracterizando mais uma ambição a ser percorrida pela pesquisadora, cuja família não é constituída por formandos de Universidades públicas até o momento.

### **1. 1 GÊNERO, ESTUDOS FEMINISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Durante a leitura deste trabalho e dos capítulos, será possível compreender os caminhos da pesquisadora e seu encontro como elaboradora dos materiais de apoio ao atual e vigente Currículo Paulista.

Contudo, também se observa que no bojo de um currículo novo alinhado com a política pública nacional não há discussões acerca da temática de gênero. Tal lacuna redundo em questionamentos como: Sem refletir e questionar as relações de gênero como pode uma escola sustentar e alimentar, com suas práticas, a democracia?

Assim, inauguramos este capítulo que visa suprir a lacuna citada, ao trazer

à tona os conceitos de gênero a partir das contribuições de feministas, entre elas Daniela Auad (2004, p.25) que diz: “É possível, portanto, afirmar que não há educação para a democracia sem coeducação. Ainda que esta seja uma ideia prático-regulativa, apenas a sua busca pode tornar a escola uma instituição mais comprometida com o término das desigualdades”.

De modo a recuperar todo um histórico, Corsino e Auad (2012), elucidam que os estudos de gênero na educação física não são recentes, pois se intensificaram a partir do final da década de 80, apoiados por diferentes abordagens das Ciências Humanas, Sociais e Biológicas e caracterizavam-se, principalmente, por denunciar uma educação física escolar baseada em preceitos médicos, militares e esportivos que não condizem com uma aprendizagem significativa, que contempla todos os sujeitos.

Com base nas discussões e estudos de Daniela Auad (2004, p. 25), as práticas escolares na educação física e nas demais disciplinas e espaços escolares ocorriam de forma classificada como segue:

Nessa direção, percebo certa conjuntura no sistema de ensino brasileiro na qual alunas, alunos, professoras, agentes escolares, diretoras, coordenadoras e pesquisadoras podem estar na fronteira entre, de um lado, as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são hierárquicas e polarizadas e, de outro, a possibilidade de construção de um projeto de co- educação. Travar o debate sobre essas práticas pode ser um modo de cruzar tal fronteira e implementar a co-educação no Brasil. Ao utilizar o termo co-educação, refiro-me a um modo amplo e percebido no interior de uma (ou como uma) política educacional de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino.

Auad (2004) objetiva, com suas pesquisas e textos, colocar como foco a temática de gênero na educação e, não bastasse isto, deseja ser leitura acessível para formar professoras, seja de modo inicial ou em exercício. Embora sua tese “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação” date de 2004, as tensões ali demarcadas se comprovam atualmente. Os questionamentos realizados pela autora permanecem necessários, visto que a coeducação insiste em manter-se invisível em grande parte das formações de professores e professoras da rede estadual paulista, apesar de pesquisas educacionais estarem em um campo consolidado. Entre ausências que ainda se apresentam e pesquisas que já se consolidaram, esta

pesquisa de mestrado é construída.

Ressaltamos o termo mais adequado à esta pesquisa utiliza do conceito da palavra gênero que Auad recupera, a partir da obra de Joan Scott: trata-se de uma categoria útil de análise histórica, a partir da qual as relações passaram a ser definidas como elementos constitutivos das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, assim como se refere a um modo de dar significado às relações de poder em todas esferas da sociedade (AUAD apud SCOTT, 2004,p.34).

Diante do aporte teórico dessas autoras, legitimam-se as relações sociais que, enquanto seguirem naturalizadas biologicamente, inegavelmente contribuem cada vez mais para a superação das desigualdades. Ainda em relação à categoria gênero, Auad (2004, p.38) ressalta: “A diferença entre homens e mulheres é um fato anatômico que não teria nenhuma significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade, é um ato social”.

Com o intuito de elucidar ainda mais a categoria gênero nesta pesquisa, é possível observar como ele influencia as relações da sociedade e na escola, para isso conduzimos mais uma contribuição da pesquisa de Auad:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos. Logo, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. No momento em que uma criança do sexo masculino nasce e ouvimos dizer É menino! , assistimos à primeira interpretação de uma série, que, de diferentes formas, moldará suas experiências, vivências, enfim, o modo como se dará sua inserção e participação no meio social. Ser homem ou mulher e pertencer ao gênero masculino ou feminino envolve, em nossa sociedade, criar uma identidade em oposição ao do sexo que não é o seu (o sexo oposto ), distanciando-se dele e negando-o. (AUAD, 2004, p. 42)

A forma como o gênero influencia as relações e práticas educativas na educação física aparece nos comportamentos frágeis e dóceis para as meninas, e nos comportamentos fortes e agressivos para os meninos. Nesta conjuntura estão explícitas as relações de poder. Os comportamentos entre meninos e meninas devem ser questionados pela escola, pela gestão, por professoras e



professores de educação física diante de suas práticas, como afirma Auad:

Questionar o que percebemos como diferenças entre o feminino e o masculino, entre meninas e meninos, entre mulheres e homens, e como tais diferenças são naturalizadas e hierarquizadas pode concorrer para a explicitação e luta contra as desigualdades. (AUAD, 2004, p. 43)

Neste sentido, não é incomum em aulas de Educação física que os meninos joguem futebol e dominem a quadra poliesportiva. Outro cenário cotidiano na disciplina são os conflitos constantes e rotineiros vivenciados pela autora diariamente, onde meninos com gestos considerados femininos e meninas que realizam movimentos considerados masculinos, ou até mesmo meninos e meninas que se interessam por esportes e danças que não fazem parte de seu universo e cruzam a fronteira do gênero, são alvos de exposição e chacota. Ademais, na cena esportiva e no desenvolvimento das práticas corporais na escola também é comum observar a hierarquia entre os meninos e meninas em comentários machistas e sexistas dos meninos, como o comum:

— Nossa, aquela menina é muito boa considerando que é uma mulher!

É como se apenas os meninos pudessem ser providos de habilidades motoras enquanto as meninas devem permanecer frágeis, dóceis, ou simplesmente apáticas e sentadas na arquibancada da quadra assistindo ao jogo. Diante desta problemática, professores e professoras da rede estadual paulista seguem tornando invisíveis os comportamentos que envolvem o gênero, o que requer políticas públicas curriculares que abordem a temática, bem como formações *in loco* para mudança da práxis docente. Do contrário a educação física educará meninas para a submissão. Sobre a função social da escola, Auad comenta:

“Anteriormente, a escola era produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora de muitas maneiras mantemos, uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e até mesmo, maneiras de preferir”. (AUAD, 2004, p.115)

Apoiada nos estudos e pesquisa da tese de Auad (2004), no aprendizado da separação dos grupos de meninos e meninas no pátio e na quadra,

esboçamos em quadro a seguir as diversas situações envolvendo gênero e as práticas corporais na escola:

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| A menina que brinca com a gente | Uma menina da quarta série brincando junto com os meninos.   |
| Atividade das meninas           | As meninas sentavam nos cantos do pátio em trios ou duplas para lanchar e conversar.   |
| Atividade das meninas           | As meninas passeavam pelo meio do pátio em duplas ou trios para lanchar e conversar.   |
| Atividade das meninas           | As meninas em quartetos ou trios pulavam elástico.   |
| Atividade dos meninos           | Futebol- Geralmente, times eram formados por meninos de várias salas e idades.   |
| Atividade dos meninos           | Luta- Pequenos grupos, com no máximo 6 meninos, combinavam quem seria qual super-herói ou vilão e as perseguições e lutas eram travadas.     |
| Atividade dos meninos           | Bafo - Grupos médios, com 10 ou 8 meninos, geralmente de todas as séries e idades, se reuniam para bater figurinhas e ganhá-las dos colegas. |
| Atividade mista                 | Queimada- Jogo com bola e duas equipes mistas.   |
| Atividade mista                 | Corda- A inspetora que tomava conta do recreio distribuía e depois recolhia as bolas, do mesmo modo procedia com a corda.                    |
| Atividade mista                 | Dançar funk e axé- Tratava-se de uma atividade criticada pelas professoras durante as reuniões e conselhos de classe.                        |

Quadro 13. Situações envolvendo gênero na escola. Elaborada pela pesquisadora, inspirada na obra da orientadora. 2022.

Diante das práticas de meninos, de meninas e/ou mistas, que são objeto de conhecimento do componente curricular de educação física das escolas estaduais paulistas, buscamos referência nos jogos de separação de Auad. As análises da autora apontam para a violência produzida e reproduzida na escola, inclusive nas aulas de educação física:

Os jogos separados colocam em cena a violência natural dos meninos à qual se opõe uma fragilidade, a fraqueza natural das meninas. A dominação de espaço do pátio, atribuída à característica mais tônica dos meninos, permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro a abstenção e as vítimas potenciais. Nós nos enquadrados no registro da violência simbólica que consiste, segundo Pierre Bourdieu, em uma coação pelos corpos: Através da masculinização dos corpos masculinos e da feminização dos corpos femininos se opera a somatização do livre arbítrio cultural (Bourdieu, 1990). No jogo, meninos e meninas se misturam no corpo a corpo de natureza diferente. As meninas passeiam em duplas, de mãos dadas,

intimidade, confiança, presença discreta no espaço. Os meninos lutam, corpo a corpo, pressionam todos que passam por eles. (AUAD, 2004, p. 123)

Assim como a violência naturalizada ocorre nas cenas escolares através de jogos de separação, nota-se que as meninas são comumente fragilizadas enquanto os meninos pressionam e seguem sendo corpos com maior diversidade quanto aos acessos das corporeidades e, a partir destas, às variadas experiências. Nesta trama ressalta-se que as meninas procuram manter-se discretas, enquanto os meninos seguem sendo protagonistas e em evidência.

Neste sentido, é importante observar a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) quando em seu art. 5º aponta: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Articulando ao trecho da Constituição, trazemos para este capítulo informações acerca do Projeto Diversidade Sexual e de Gênero de iniciativa da Secretaria de educação do estado de São Paulo (SEDUC), que se organiza com o objetivo de debater a construção da igualdade de gênero na escola, bem como a pluralidade nas relações humanas educativas.

Para maior disseminação dos objetivos desta Pasta, a secretaria da educação paulista realiza e divulga informações por meio de Boletins<sup>13</sup> DSG (Diversidade sexual e de gênero). Tais Boletins são compartilhados em efeito cascata, ou seja, a secretaria compartilha com as DEs (Diretorias de Ensino), que possuem PCNPs interlocutores e responsáveis pelo projeto. Assim, as escolas recebem os Boletins e orientações via e-mails das DEs para desenvolver as temáticas nas unidades escolares.

Nos Boletins, os interesses estão na realização de ações de forma transversal para promoção da articulação e convergência das políticas públicas de educação na Temática Diversidade Sexual e de Gênero aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de

---

<sup>13</sup> Para mais informações sobre os Boletins da Diversidade sexual e de gênero acesse: <https://desaobernardo.educacao.sp.gov.br/diversidade-sexual-e-de-genero/>

ensino. Nestes Boletins também há diversas orientações quanto á legislações, a articulação com a Base<sup>14</sup> Nacional Comum Curricular e sua competência nove:

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):

Um grande avanço evidenciado nos Boletins é o acompanhamento da Resolução<sup>15</sup> SE no 45/14 que dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação. Ainda conforme os Boletins é importante frisar com as escolas, que o nome social é exclusivo para a pessoa travesti ou transexual, por meio do qual busca ser reconhecida na comunidade conforme a identidade de gênero vivenciada e que atende a uma legislação específica (Decreto Estadual no 55.588/10, Deliberação CEE nº 125/14 e Resolução SE nº 45/14) e sua finalidade é garantir o reconhecimento da identidade de gênero e a sua dignidade humana.

Outra temática relevante e de destaque nos Boletins DSG são em relação à Campanha Lei Maria da Penha nas escolas estaduais paulistas. Conforme documento, em 16 de janeiro de 2019 foi promulgada a lei estadual nº 16.926 que institui a “Campanha Estadual Maria da Penha” em todas escolas públicas estaduais e particulares. Entre os objetivos da nova legislação, destacam-se os de contribuir para o conhecimento da comunidade escolar sobre a Lei Maria da Penha, de impulsionar reflexões sobre o combate à violência contra mulher e feminicídio, e de respeito aos direitos humanos para prevenir práticas de violência de gênero.

Entre os Boletins que estão vigentes de 2020 até dezembro de 2022, há materiais disponíveis em anexo para as formações contínuas em serviço a serem replicadas pelos professores coordenadores e vice-diretores nas unidades escolares. Também é possível observar experiências formativas nas 91 Diretorias de ensino que compreendem a Rede Estadual Paulista.

---

<sup>14</sup> Para mais informações sobre o Documento na íntegra acesse:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)

<sup>15</sup> Para mais informações sobre o Documento na íntegra acesse:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408180045>

Algumas sugestões dos Boletins que se articulam com a Lei Maria da Penha, e que dispõem de material em forma de cartilha são: Educação para as relações étnico-raciais, Gênero, Ciência e pandemia, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela diversidade de sujeitos com realidades e trajetórias distintas que alcança, A violência contra a mulher com deficiência, o Programa Educação nas Prisões, PEP,, devido a temática do feminicídio, a Educação no campo, devido a violência contra mulheres que vivem no campo, a educação escolar indígena, no que diz respeito à violência contra a mulher indígena, a Educação Quilombola e ao Atendimento Socioeducativo na Fundação CASA.

Outro programa importante relacionado ao gênero é o Programa Dignidade Íntima<sup>16</sup>, que combate à pobreza menstrual na rede estadual de educação paulista. Conforme observado nas escolas paulistas, os produtos de higiene íntima menstrual são disponibilizados em todas as unidades escolares da rede estadual para todos alunos e todas alunas que precisarem, com destaque para aquelas em situação de vulnerabilidade. O programa também promove a formação dos profissionais da escola e estudantes a respeito da pobreza menstrual e saúde da mulher.

Embora se observem programas na Secretaria de Educação Paulista, sabemos que é necessária ação e formação para que estas iniciativas de fato cheguem à prática escolar. Tratam-se de projetos de grande valia para a temática, o que requer seriedade dos gestores e gestoras das unidades escolares, que tem o Grêmio Estudantil como grande parceiro. Também compreendemos que de alguma forma projetos e programas que abordam a temática de gênero e igualdade nas escolas são privilegiados nas aulas de educação física, com alunas empoderadas e cientes de seus valores, assim como alunos que respeitam as escolhas delas e de qualquer indivíduo durante o movimentar das práticas corporais.

Diante disto, foi possível observar como as relações de gênero estruturam e são estruturadas pelos saberes sobre os quais se debruça a presente pesquisa, de modo a estar presente nas situações, ações, atividades e pedagogias que, por se darem do modo como se dão, acabam por fortalecer

---

<sup>16</sup> Para mais informações sobre o Programa acesse: <https://www.dignidadeintima.sp.gov.br/>

relações de poder com feição desigual também nas aulas de educação física, seja a partir das desigualdades de gênero e raça, de gênero e classe, de gênero e geração e de outras tantas múltiplas subordinações que são estruturais das relações sociais, institucionais e subjetivas no interior da escola e fora dela.

## **1.2 PEDAGOGIA DO SILENCIAMENTO E DA HETERONORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Após analisarmos os estudos de gênero e sua relação com a educação física, nesta seção vamos clarear como os estudos heteronormativos estão intimamente ligados ao componente curricular estudado<sup>17</sup>.

Em pré-pesquisa reconhecemos o complexo acesso vivido pelas mulheres em relação à sua inserção nos esportes, que são expressos nos objetos de conhecimento do componente curricular abordado neste estudo em prática corporal hegemônica tanto nas escolas públicas paulistas como nas graduações.

Tal invisibilidade é marcante tanto nas manifestações das práticas corporais nos espaços escolares fora dele quanto nas produções acadêmicas do Ensino Superior. Esse processo é atravessado por inúmeras barreiras, preconceitos, discriminações e conquistas reduzidas de espaço com conquistas modestas celebradas. Para enriquecer a análise, observam-se as contribuições de hooks:

No período de escravidão, pessoas brancas criaram uma hierarquia social baseada em raça e sexo que posicionou homens brancos em primeiro lugar, mulheres brancas em segundo, apesar de às vezes serem colocadas na mesma posição dos homens negros, que estavam em terceiro lugar, e as mulheres negras eram as últimas. (HOOKS 2020, p.93):

De mesmo modo, Louro (2001) nos revela em sua obra: Teoria Queer-uma política pós identitária para a educação.

Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa "questão". Desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada,

---

<sup>17</sup> O termo componente curricular está presente no Documento da Base Nacional Comum Curricular em quadro explicativo substituindo o termo disciplina p.28. Neste caso, componente curricular educação física. Para maiores informações acesse: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

regulada, saneada, educada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas. Se, nos dias de hoje, ela continua alvo da vigilância e do controle, agora ampliaram-se e diversificaram-se suas formas de regulação, multiplicaram-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe as normas, a definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, a delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequados ou infames. Ao lado de instituições tradicionais, como o Estado, as igrejas ou a ciência, agora outras instâncias e outros grupos organizados reivindicam, sobre ela, suas verdades e sua ética. (LOURO, 2001, p.541)

Nota-se que as minorias sexuais expressas nos parágrafos anteriores, atualmente estão mais visíveis do que em décadas anteriores, tornando as lutas e embates com grupos conservadores cada vez mais vigorosos. No centro deste embate, Louro (2001) cita a revista *La Gandhi Argentina* trazendo uma reflexão importante: “[...] As minorias nunca poderiam se traduzir como uma inferioridade numérica, mas sim como maiorias silenciosas que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho – gay, étnico, de gênero”. (LOURO, 2001, p. 542).

O termo gueto ao qual nos referimos previamente é um espaço que traz voz ao barulho oculto pela sociedade hegemônica e que insiste em manter as relações de poder determinadas para um controle dominante. Já no que diz respeito ao espaço escolar, este gueto se configura nas práticas corporais da educação física escolar expostas nos jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas e dança. Assim, tal território do gueto se desloca para o da quadra, onde os grupos juvenis se valem de afirmações em geral relacionadas ao desempenho ou ao desenvolvimento de habilidades motoras realizadas satisfatoriamente.

Corsino e Auad (2018, p. 3) aprofundam conhecimentos legítimos, onde o termo interseccionalidade representa um conceito de uso corrente para designar a interdependência das relações de poder, de raça, de gênero e de classe. Ambos os autores constatam que o termo é uma abordagem justa e radical ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo. Essa interseção envolvendo poder, gênero, raça e classe se interioriza na educação física escolar na qual meninos e meninas sofrem com distinções, rotulações, estereótipos, comportamentos de subalternização e desigualdades sociais nos momentos de disputa por espaços na quadra.

Auad e Corsino (2018, p.5) esclarecem, apoiados no referencial de Helena

Hirata, que “interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política”.

Ao concluirmos que a interseccionalidade é um instrumento de luta política, identificamos que este conceito deve ser estudado, compreendido, internalizado e propagado nas intervenções docentes das aulas de educação física, de modo a se valer dos princípios democráticos de justiça social.

Partimos do princípio que essa disciplina/componente curricular possui uma história recente no cenário brasileiro que data dos anos 80, o que já permite uma crítica sociopolítica no que diz respeito à sua atuação conservadora no interior das escolas. Todos os movimentos divergentes gestados no âmbito da educação física escolar irão auxiliar na análise desta pesquisa.

Como já sabemos, a atividade física está presente desde o surgimento da raça humana, através de atividades básicas e necessárias à sobrevivência como caçar, nadar, conquistar e defender territórios. Já na Grécia Antiga, o esporte foi amplamente utilizado como espetáculo em arenas e como preparação militar por meio de provas físicas que expressavam as concepções politeístas dos gregos, cujo intuito era a aproximação dos deuses e a perfeição dos corpos belos, fortes e rápidos. Entretanto, na Grécia Moderna, havia forte influência dos Jogos Olímpicos e o culto ao corpo.

Mais a frente, os exercícios físicos surgiram na forma de jogos, ginástica, dança e equitação na Europa, em meados do século XVIII e início do século XIX. Assim como elucida Castellani et al (2009), o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais do ensino característicos da sociedade burguesa se revelavam, constituindo uma nova sociedade capitalista, na qual os exercícios físicos possuem um papel de destaque.

Observa-se, na nova sociedade capitalista, a necessidade de produzir um novo homem forte, viril, ágil e com desempenho. Ainda nesta época, a concentração de riqueza era de uma minoria, e muitos trabalhadores dispunham apenas de sua mão de obra como mercadoria, na forma de seus corpos. Deste modo, o corpo saudável, ágil e disciplinado impostos pela sociedade capitalista era entendido como receita alcançada com a prática de exercícios físicos. Essas condições de vida da sociedade europeia pouco se alteram e também se



enquadram na sociedade brasileira contemporânea. Embora a educação física escolar já constasse na Lei de 61, ela passa a ganhar força e a ser incorporada nos espaços escolares a partir da Lei 5692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Destacamos o Art. 7º:

“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1o e 2º graus”.

Até aí, já é possível compreender que a educação física escolar foi originada e moldada a serviço da construção de um novo projeto de Brasil, em outras palavras, um país normatizado e controlado pelo governo. A partir de análise da recente história da educação física e do seu passado altamente ligado aos preceitos biológicos, médicos, ginásticos e higienistas, compreendemos que este componente curricular ainda exerce um papel de silenciamento nas escolas, produzindo marcas da diferença que fomentam uma pedagogia do armário opressora por meio da educação heteronormativa. Essa pedagogia será contraposta com estudos acadêmicos advindos das perspectivas pós-estruturalistas, feministas e antirracistas

No que diz respeito ao espaço escolar, as opressões se configuram durante as intervenções propostas pelos professores e professoras enquanto desenvolvem práticas corporais da educação física escolar. Neste sentido, a educação física atuaria diretamente nos discursos produzidos pelos corpos e pelas relações que constroem as pessoas, configurando suas identidades e moldando o imaginário social. No âmbito de uma teoria de currículo centrada à luz da cultura corporal de movimento, o recente currículo contempla Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento que serão desenvolvidos.

A cultura corporal de movimento é expressa na escola e fora dela e suas construções corporais são geradas e produzidas no gênero e a partir do gênero, nas relações sociais e a partir das relações sociais, nos preconceitos e a partir dos preconceitos, nos estereótipos e a partir dos estereótipos, nos padrões existentes e a partir deles. Para enriquecer o debate sobre gênero e educação física escolar nas escolas estaduais paulistas e, assim, esclarecer a pedagogia da heteronormatividade e sua perversidade, trazemos aporte teórico de Teresa de Laurentis (1994), Ochy Curiel (2017), Rogério Junqueira (2013), Daniela Auad e Claudia Lahni (2013). Inauguramos essas reflexões com “A

epistemologia do armário”, que estabelece relação com o universo imaginário de Peter Pan:

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. Além disso, a elasticidade mortífera da presunção heterossexista significa que, como Wendy em Peter Pan, as pessoas encontram novos muros que surgem volta delas até quando cochilam. (SEDGWICK, 2007, p.22)

Na educação física escolar, o corpo em movimento é o principal sujeito da prática pedagógica. Entretanto, notamos que uma vez que este corpo se expressa socialmente, motoramente, artisticamente, ritualmente, simbolicamente e intelectualmente, ele é rotulado pela presunção heterossexista, e tão cedo, estes sujeitos, estudantes, criam por si só mecanismos de defesa para evitar represálias, exposições ou julgamentos, abrigando-se dentro do armário cada vez mais.

A esta altura, se faz imprescindível trazermos o conceito de pedagogia do armário através dos estudos de Junqueira (2013, p.481) como “o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual. Como observado, um currículo com a separação entre meninos e meninas na educação física também é histórico. Grande parte das práticas corporais surgiram como método disciplinador em uma sociedade burguesa em que apenas os homens são compreendidos na escolarização institucional. A hegemonia do futebol é um exemplo claro disto, onde jovens (homens) da elite inglesa passaram a frequentar os *high schools*<sup>18</sup> com objetivo de disciplinar a rebeldia e doutrinação com atividade física competitiva com regras, ressaltando o corpo viril e másculo burguês.

Explicitamente, as dimensões da heteronormatividade se configuram e se expressam impregnadas no currículo, confirmando a fala de Junqueira:

As práticas de controle, vigilância e gestão das fronteiras da heteronormalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização, desigualdades, que dizem respeito a todos, comprometem a garantia ao direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada. (JUNQUEIRA,

---

<sup>18</sup> Programa educacional americano que compreende estudantes de 14 a 18 anos de idade.

2013, p 482)

Não bastasse o controle e a vigilância constantes, para Junqueira (2013, p 482), a escola brasileira se estruturou a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir a figura do outro, ou seja, os mecanismos de circulação de preconceitos são responsáveis por gerir a normalidade.

Quando um docente propõe intervenções pedagógicas que não consideram a perspectiva de gênero no currículo de educação física, consideramos que as disposições heteronormativas são naturalizadas. É como se bastasse apenas aos meninos desenvolver o futebol e o basquete, o vôlei para ambos os gêneros e as ginásticas e danças para o sexo frágil, neste caso, as meninas.

Esta imposição na prática pedagógica docente fortemente centrada na heterossexualidade impõe e regula perversamente e explicitamente normas de gênero produtoras de subjetividade com marcas compulsórias da heterossexualidade.

Outra questão bem latente e emergencial nas aulas de educação física são a pedagogia da sexualidade e a pedagogia do insulto. Louro (1999) desmistifica tal conceito ao revelar que “pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade”.

Junqueira (2013, p. 484) complementa como a pedagogia do insulto se manifesta desde a sala de aula até a ida para a quadra e o soar do apito durante as manifestações corporais:

Geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância. (JUNQUEIRA 2013, p. 484)

Comumente, as vigilâncias do gênero disseminam-se nos mais variados atores da escola, configurando-se em uma espécie de ritual durante a atuação de professores, professoras, gestores e funcionários, cujo estímulo é reforçar

práticas pedagógicas conservadoras que permeiam construir sujeitos masculinos, obrigatoriamente heterossexuais (o mesmo vale para as meninas), rejeitando-se, é claro, estudantes que possuem comportamentos fora dos padrões estabelecidos.

As marginalizações no ambiente escolar servem, nada mais nada menos, para ditar o que é considerado normal, posto que todo e qualquer sujeito que esteja fora da regularidade é visto como anormal e sofre as mais variadas formas de violência. Contudo, vale salientar que, como afirma Junqueira (2013, p.485 “na escola, indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem se ocultar, arriscam-se a serem postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos(as), sendo segregados ou simplesmente excluídos”.

O quadro da exclusão ocorre com grande frequência nos diversos cenários das aulas de educação física escolar, haja vista que é muito comum a condição das meninas nas arquibancadas assistindo ao jogo dos meninos sendo rotuladas de sedentárias, sem perspectiva ou não ativas. Já os meninos considerados fora dos padrões, afeminados, acima do peso, pouco hábeis, com fragilidades na coordenação motora ou na execução dos gestos técnicos seguem marginalizados e postos de escanteio.

Por meio da pedagogia do insulto, Junqueira (2013, p.486) aponta que os estudantes aprendem desde cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, sendo desqualificados e invisibilizados.

Ainda nesta perspectiva, agora com os estudos de Ochy Curiel<sup>19</sup> (2017), que nos aponta para uma heterossexualidade como parte de um regime político articulado enquanto nação. Este regime se abastece e enriquece com os corpos de mulheres e homens influenciados pela construção de uma família nuclear reprodutiva heterossexual, com fins meramente trabalhistas e econômicos. Ainda para a autora feminista:

“O regime da heterossexualidade tem a ver com a complexidade das

---

<sup>19</sup> Ochy Curiel é uma autora que se denomina de lente feminista decolonial que nasceu na República Dominicana. Sua mais importante obra é *La Nacion Heterossexual*. (2013. 202 páginas). Ed. Brecha Lésbica y en la frontier.

relações sociais, econômicas, políticas, subjetivas, interpessoais...Acredito que quando se diz que o regime da heterossexualidade gera um binarismo, isso é certo. Gera um binarismo, mas não é suficiente dizer isso. Ou seja, não se trata somente de como a sociedade separa homens e mulheres e os torna homogêneos. É dizer, qual é o tipo de relação social que há nesse regime, que fundamentalmente é a apropriação". (CURIEL, 2017, p. 113).

Para elucidar como o regime da heterossexualidade se manifesta na sociedade, Teixeira nos guia:

O regime da heterossexualidade tem a ver com a complexidade das relações sociais, econômicas, políticas, subjetivas, interpessoais. Acredito que quando se diz que o regime da heterossexualidade gera um binarismo, isso é certo. Gera um binarismo, mas não é suficiente dizer isso. Ou seja, não se trata somente de como a sociedade separa homens e mulheres e os torna homogêneos. É dizer, qual é o tipo de relação social que há nesse regime, que fundamentalmente é a apropriação. (TEIXEIRA, 2017, p 113)

Questionar como o poder e a hegemonia funcionam é fundamental para combater as desigualdades sociais, principal bandeira das lutas feministas. Entretanto, ressaltando o questionamento de Teixeira (2017): "Quem produziu a negra?" teríamos que nos perguntar, em uma proposta política de transformação, quem produz a mulher e as desigualdades socioeconômicas destas. Fundamentalmente, são os sistemas de opressão.

Seguimos na tentativa de visibilizar e dar barulho à voz ainda oculta na educação física escolar das escolas estaduais paulistas, com a premissa de Auad e Lahni (2012, p 119).

Há de se considerar, tanto na tensão da escrita quanto no pensar sobre a tessitura do cotidiano e das políticas que, pesarosamente, por mais que se possa ressignificar uma série de relações, o lugar em que o poder está – ou os lugares – ainda aponta para importância da continuidade de reafirmar o que foi estabelecido, mas ainda não conquistado, há 65 anos, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Até aqui, já captamos onde o poder está. Segue visível e transitando entre as relações sociais na escola e fora dela. Dito isto e a partir de um compromisso ético com a comunidade escolar, da fomentação de discussões democráticas através das aulas de educação física, de propostas de mudanças sociais e políticas da existência humana, a pesquisa pretende trazer debates otimistas e de esperança, e ao mesmo tempo tensionar o campo da educação a fim de

reivindicar que as perspectivas de gênero sejam contempladas nas intervenções docentes. A ideia principal é contribuir para uma reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas em favor da igualdade de gêneros na educação física escolar.

Diante da ruptura esboçada no campo epistemológico da educação, a qual também pode ser lida como uma transformação rumo à maior democratização, concluímos e finalizamos o presente trecho ao ressaltar a necessidade de existir, por parte de professores e professoras, também diante da educação física escolar, um aprofundamento dos conhecimentos sobre as relações sociais, históricas e culturais.

Trata-se de abordar na formação docente inicial e continuada ou em serviço, um conjunto de saberes com a potência de desatar nós que ainda permanecem em nós nas práticas escolares que se configuram em preceitos militares, desenvolvimentistas e biológicos, conservados nas quadras e fora delas.

## 2 PERCURSOS DA PESQUISA.

Em análise prévia das produções científicas do campo, nas políticas públicas estaduais de educação e nas formações oferecidas na rede, os diagnósticos apontam para uma manutenção das injustiças sociais, visto que o estudo das relações de gênero segue encoberto nos espaços escolares.

Diante dos caminhos científicos consideramos a recente história da Educação física escolar brasileira, a partir do denominado movimento renovador<sup>20</sup>, que tem produzido tensões em sentidos contra hegemônicos.

Se de um lado, temos recentes conquistas no âmbito da Educação física escolar, por outro lado, temos produções acadêmicas em sua maioria voltadas ao caráter desenvolvimentista, fisiológico, esportivista deste objeto de estudo: a Educação física.

Nesta mesma linha temos a cultura corporal de movimento, que por sua vez, é expressa na escola e fora dela. Suas construções corporais são geradas e produzidas no gênero e a partir do gênero, nas relações sociais e a partir das relações sociais, nos preconceitos e a partir dos preconceitos, nos estereótipos e a partir dos estereótipos, nos padrões existentes e a partir deles.

Assim, em análise prévia das poucas produções científicas do campo, nas políticas públicas estaduais de educação e nas formações oferecidas na rede, os diagnósticos apontam para uma manutenção das injustiças sociais, visto que o estudo das relações de gênero segue encoberto nos espaços escolares.

Findamos, com a esperança de Freire (1992) e Bell Hooks (2020), com uma escola que desconstrua as fixações permanentes e que permita que a cultura apareça como prática de dar sentido ao mundo.

Ao compreender que o objeto de estudo se dá dentro do espaço escolar e propõe reflexões e transformações do mundo vivido, neste caso, as práticas escolares voltadas às relações de gênero, entendo, realizando uma reflexão

---

<sup>20</sup> Movimento que surge em meados de 1980, cujos autores de alguma forma são oposição às abordagens tecnicistas, esportivista, biologicista, e recreacionistas predominantes. Tais autores então sugerem transformações didático-pedagógicas para a educação física escolar. (FERNANDES, 2009) Para mais informações consulte <https://www.efdeportes.com/efd133/a-renovacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>

crítica não sectível, que esta pesquisa possui características fundamentadas em fundamentos teóricos apoiados nas perspectivas feministas, e principalmente, dos saberes anteriormente fundamentados e que não possuíam representatividade de mulheres, negros e negras e da sociedade periférica.

A partir do momento que este fundamento prioriza discussões sobre o Corpo, gênero, a sexualidade, e pretende desconstruir os discursos heteronormativos e biologizantes, automaticamente alinham-se os planetas ao objeto de pesquisa anteriormente citado na introdução deste trabalho.

Assim como Gallo (2002), hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro.

Pretendemos atuar nas premissas de Gallo (2002, p. 171) como professores profetas e militantes em seu artigo: Em torno de uma educação melhor.

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo.

Da mesma forma, Louro (2001) nos relembra que as chamadas “minorias” sexuais são, hoje, muito mais visíveis do que antes, e, conseqüentemente, torna-se mais acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores. Neste embate pretendemos acrescentar e contribuir.

A metodologia proposta na pesquisa foi qualitativa (Minayo 2011) e (Sodré 1986), visto o momento atual da pandemia COVID 19.

Analizamos dados, confrontamos informações, bem como estudamos as bibliografias de concurso, referencial teórico da área, artigos recentes, material didático do aluno e do professor utilizado na rede. As formações contínuas que a rede estadual paulista oferece ou não também foram objeto de análise a fim de verificar se as relações de gênero estão sendo contempladas.

## **2.1 SELEÇÃO E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA**



Na pesquisa bibliográfica acessamos artigos completos publicados em biblioteca<sup>21</sup> eletrônica e científica on-line. Optou-se por priorizar a busca pelas publicações por meio das seguintes palavras chaves:

- 
1. ***gênero e Educação física escolar***
  2. ***feminismo e Educação física escolar***
  3. ***estudos feministas e Educação física***
- 

Como já relatado, as temáticas se relacionam com a problematização desta pesquisa. Os limites da pesquisa deste mestrado referenciam-se às publicações advindas entre os anos de 2018 a 2022. O motivo da escolha é observar se as pesquisas acadêmicas envolvendo gênero e Educação física são robustas ou visibilizadas e se isso reflete no ensino público das escolas estaduais paulistas.

Ao realizar uma primeira busca sobre gênero e Educação física escolar, os resultados já se mostraram carentes devido um total de apenas três artigos que abordam esta temática. Optamos por enumerá-las por nome da publicação, autor/autora, ano de publicação e nome do periódico ou revista. São eles:

1. Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de Educação física escolar, de Tarciso Augusto Alves da Silva, 2021, revista de Ciências sociais
2. Queixa escolar e gênero: a (des) construção de estereótipos na educação. de Mariana Inês Garbarino, 2021, revista Brasileira de educação
3. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação física escolar, de Daniela Auad e Luciano Corsino, 2018, revista de estudos feministas.

Em segundo momento houve a busca pelas pesquisas acerca das palavras chaves: feminismo e Educação física escolar, onde foram encontrados apenas um resultado para esta pesquisa, ou seja, há uma escassez de estudos que envolvam ambas temáticas, fator este, que certamente se justificará na atual

---

<sup>21</sup> Biblioteca on line consultada para este capítulo: <https://www.scielo.br/>

manutenção de aulas de Educação física fomentadas pelo passado histórico da disciplina e o apagamento da temática. Segue publicação:

1. Pedagogia crítica para conscientização sobre a discriminação de gênero e a emancipação das meninas na Educação física, de Nuria Sanches Hernandez, Suzana Soler Prat, Daniel Martos Garcia, 2020, revista Movimento.

Em terceiro e último momento foram selecionadas as palavras chaves: estudos feministas e Educação física, entretanto, foram encontradas novamente apenas as 03 (três) seguintes publicações:

1. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação física escolar, de Daniela Auad e Luciano Corsino, 2018, da revista de estudos feministas.

2. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninos e meninas, de Helena Altmann, Elianana Ayob, Emília Fernandes Garcia, Helena Ramires Rico, Soely Aparecida Jorge Polidoro, 2018, revista de estudos feministas.

3. Educação física e sexualidade. desafios educacionais. de Fabiano Pries Deive, Ileana Wenez, Maria Simone Vione Schwengber; Priscila Gomes Dornelles, 2018, revista estudos feministas

Dito isto, a contar que uma publicação: Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação física escolar se repetiu em duas das pesquisas previamente selecionadas, no total foram descobertas meramente seis publicações a respeito das temáticas que correspondem a esta pesquisa, o que justifica a grande relevância abordada nesse estudo de mestrado e a necessidade emergencial de pesquisas recentes envolvendo perspectivas de gênero na Educação física escolar.

Dessa maneira, falaremos inicialmente da análise da publicação: Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de Educação física escolar.

O estudo publicado na revista de ciências sociais da escola de Humanidades da PUC do Rio Grande do Sul revela memórias de estudantes nas aulas de Educação física. Discute como as condições juvenis em estudantes do ensino médio e desigualdades de gênero afetam a exclusão de meninos e meninas. Foram entrevistadas 60 estudantes do ensino médio em seis escolas

públicas e seis escolas privadas do estado de Pernambuco.

Silva (2021, p. 345) aponta que a condição juvenil é um conceito desenvolvido dentro da Sociologia das Juventudes e nos esclarece:

Dela derivam interpretações de como a população jovem experimenta esse ciclo da vida, levando em conta sua vivência, seja a partir da classe social, da etnia, da cor da pele ou do gênero. Essas variáveis, por sua vez, permitem um enquadramento específico e um entendimento plural das formas como as juventudes se colocam no mundo, considerando que as dimensões temporais e geográficas são mediações presentes na constituição da condição juvenil.

A publicação analisada também aponta para uma afirmação acerca das mulheres, ao analisar as condições juvenis das mulheres em determinados períodos e lugares históricos, bem como o conjunto de representações, imagens, valores e o papel e o lugar dessas mulheres para a sociedade.

Neste momento, já podemos relacionar o capítulo desta pesquisa sobre o funk no currículo paulista como prática de jovens periféricos (as) com as condições juvenis e desigualdades de gênero citadas por Silva (2021).

O autor ainda esclarece que as aulas de Educação física têm um papel fundamental para a superação destas desigualdades, entretanto aponta para a diferenciação de práticas corporais de meninos e meninas.

Outro ponto importante é a não participação das meninas nas aulas de Educação física a partir das narrativas coletadas a partir de memórias e experiências anteriores já vividas na escola através de quatro perguntas. O questionário procurava tentar entender o abandono ou apatia das meninas durante as aulas observadas. A pesquisa tinha por objetivos:

1. (a) analisar o que revelam as experiências, as memórias e as narrativas das estudantes do terceiro ano do ensino médio nas aulas de Educação física;
2. Apresentar quais os sentidos atribuídos pelos estudantes às aulas de Educação física;
3. Indicar quais atividades mais exclui e inclui as meninas em suas experiências nessas aulas.

Um ponto que destacamos na análise desta pesquisa é a referência que Silva (2021) faz acerca dos agentes da sociedade: escola, igreja e mundo trabalho. Para ele, a função integradora destes agentes reforça os sistemas em que os

jovens se encontram inseridos ou apresentam novos elementos a ele.

Neste momento, faço um paralelo com o capítulo desta pesquisa sobre heteronormatividade e silenciamento nas aulas de Educação física. Os agentes integradores e controladores da sociedade cerceiam o estudante de modo que os mesmos são altamente influenciados antes mesmo de iniciarem sua escolaridade.

Mais adiante, a presente pesquisa analisa o conceito de gênero como recente, mas também como importante categoria analítica para desnaturalizarmos interpretações pautadas em determinações biológicas, esta que segue como uma “pedra no sapato” da disciplina de Educação física devido sua origem.

Ao compararmos estereótipos de meninos e meninas a partir do conceito biológico apenas, acabamos por atribuir e manter requisitos e condições físicas determinadas pelo gênero somente. Para o autor, a diferença entre os sexos apenas pela distinção dos órgãos sexuais está para reforçar a dominação masculina e que para (Bourdieu) está na ordem das coisas.

Silva (2021) retoma a ocupação dos espaços (privado às mulheres e público aos homens), a posição social dos corpos, sua maneira de andar, como se vestir e como se comportar são questões distintivas dos sexos masculino e feminino.

Outra questão retomada pelo autor a partir de pesquisa de Altmann (2016) e que merece destaque é a inferiorização do corpo feminino desde cedo no seio familiar. Reforçando o papel da menina como mera coadjuvante na família e conseqüentemente nas aulas de Educação física. Assim caminha a humanidade, com o controle dos corpos e a subalternização das mulheres com questionamentos de regras, normas, valores e como os papéis sociais foram historicamente construídos.

Neste sentido, Silva (2021) propõe que a escola e a família são responsáveis pela construção e reprodução de valores estereotipados acerca do gênero. Outra questão crucial é que mesmo que a Educação física escolar tenha passado por renovações teóricas, registra em sua origem, heranças militaristas e higienistas. Assim, há por parte das práticas escolares uma massificação da esportivização estimulando a independência dos meninos e em

contrapartida uma docilização do corpo feminino, confundido com apatia pela disciplina. Como haverá interesse sem estímulo? Enquanto há privação das meninas há liberdade para os meninos!

Silva (2021) também menciona a questão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas mistas, mas que apenas se relacionam com cooperação e alteridade a partir da diferença. Um ponto considerável nesta publicação é que a desigualdade de gêneros está presente em muitos relatos de pesquisas sobre a temática, uma vez que as aulas de Educação física possuem essa dimensão em sua estrutura, sendo considerada uma ofensa transgredi-la.

Mais adiante, a pesquisa apresenta a relação do futsal e futebol nas aulas de Educação física, bem como sua influência máxima, já que é o esporte dominante em nosso país. Silva (2021) coloca que é notório a dominação do futebol pelos homens, mesmo com uma pequena parcela de engajamento das mídias em prol do esporte feminino.

A pesquisa ainda faz referência à co-educação, entretanto, afirma que a Educação física ainda é a área onde as resistências ao trabalho integrado persistem.

Nas entrevistas dos estudantes, a pesquisa demonstrou grande variedade de relatos acerca das contribuições da Educação física para a saúde e manutenção da qualidade de vida, ou seja, a disciplina ainda se mantém alicerçada aos estigmas de exercícios físicos, frutos da herança militar. Outra questão apontada pelos estudantes é a aula ser utilizada como mudança de rotina, pois utiliza-se da quadra e de outros espaços escolares, ou seja, mera distração.

Este aspecto levantado por Silva (2021) se relaciona com a denúncia feita no início desta pesquisa, através de uma disciplina muitas vezes vazia de conteúdo pedagógica e encarada como recreação.

Dando sequência, a pesquisa denuncia nos relatos a passividade dos professores e professoras frente às problemáticas das desigualdades de gênero acima relatadas durante o desenvolvimento das práticas corporais na escola, com separação entre meninos e meninas durante a maioria das atividades e jogos. Outro ponto recorrente nesta publicação é que os meninos jogam futebol, enquanto as meninas jogam vôlei e ou elaboram relatório escrito ao invés de

realizar a prática corporal.

Durante certo ponto das entrevistas, os estudantes do ensino médio continuam a denunciar que nada se faz para dar mais visibilidade às meninas durante as aulas e que há esportes de meninos e esportes de meninas, haja vista que os professores do ensino fundamental não ligavam se elas participavam ou não, ou seja, apenas reproduziam as desigualdades de gênero nas aulas.

Entre os relatos positivos desta pesquisa estavam apenas a lembrança de práticas de ginástica e ou dança com a participação das meninas, mas a resistência dos meninos. Quanto ao conteúdo que os estudantes mais gostaram de aprender nas aulas, ainda persistem os esportes tais como: futebol e vôlei, isto significa, esportes hegemônicos.

Por fim, a publicação se relaciona com essa pesquisa quando conclui que é necessária uma formação de professores e professoras sensíveis e adequadas para a superação das desigualdades de gênero na Educação física escolar.

Em segunda pesquisa, analisamos a publicação: Queixa escolar e gênero: a (des) construção de estereótipos na educação. O presente artigo publicado na revista brasileira de educação em 2021 salienta que a prevalência de meninos em fracasso escolar e a grande incidência de casos de TDAH no sexo masculino se mantém com a perpetuação de estereótipos de gênero na educação. A análise foi feita com estudo de fichas de matrículas dos estudantes, de observação, e de registros de rodas de conversas. Os clichês sexistas e o culto à beleza por parte das meninas foram evidenciados e postos em cheque.

Embora a prevalência do fracasso escolar se mantenha em diversos estudos, Garbarino (2021, p. 3) esclarece que o motivo pelo qual os meninos fracassam mais que as meninas na escola ainda não é um consenso. O artigo envolve um mapeamento da complexidade dos fatores envolvendo as construções históricas de gênero no Brasil a partir dos dados:

No ano de 2015, o Censo Escolar apontou um total de 3 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola. Nesse mesmo ano, 1,6 milhão de alunas e alunos que apareciam matriculados no Censo de 2014 abandonaram a instituição escolar, sendo denominados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como “invisíveis”. O perfil

majoritário dos estudantes era de sexo masculino, negros e de escolas urbanas.

O perfil desses estudantes se relaciona com os alunos que mais impactam os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e que constituem nível socioeconômico, cor/raça e gênero. Garbarino (2021) destaca que embora as pesquisas sobre preconceitos de gênero venham se desenvolvendo há mais de duas décadas, sua relação com os transtornos de aprendizagem é incipiente. Destaco a indagação da autora quando afirma que o fenômeno é saliente para pensarmos de que modo o gênero é responsável pelo fracasso escolar.

Embora a publicação de Garbarino (2021) não se relacione com a Educação física, mas sim aos estereótipos de gênero na escola, é interessante pensarmos no desinteresse nas aulas de Educação física por parte das meninas.

Uma das causas do fracasso escolar apontadas por Garbarino (2021) é o trabalho infantil majoritário em estudantes do sexo masculino. Contudo, há questionamento quanto ao trabalho precoce e doméstico desenvolvido pelas meninas quando cuidam da casa ou de irmãos mais novos. O estereótipo de meninas mais dóceis e de meninos mais indisciplinados também é mencionado nesta pesquisa.

Um ponto importante e que apresenta sexismo na publicação de Garbarino (2021) é quanto aos elogios feitos pelas professoras aos meninos que vão bem na escola e que são comumente chamados de “bichinhas”, simplesmente por obterem resultados satisfatórios durante a aprendizagem. Em outro ângulo, há autores que destacam um olhar mais sensível por parte das meninas em relação ao outro.

Chama-nos a atenção nesta publicação o valor da estética conferido às meninas e meninos que também têm peso diferente nas aulas, o que explica o caderno caprichado das meninas em aprovação aos adultos. Já os meninos rejeitam a ideia de passividade e disciplina na maioria das aulas, contrariando a ideia de uma atitude de obediência, desafiando o outro e evitando uma posição “feminina”.

Desta forma, a indisciplina para os meninos se coloca como uma luta pelo

poder e como um líder em seu grupo como mencionado por Garbarino (2021). Mais uma vez, a relação de gênero e poder se mantém nas relações escolares, ou seja, até aí, a literatura indica que o fator raça e classe além de gênero influenciam o fracasso escolar.

Mais uma vez, Garbarino (2021) assim como Silva (2021) concordam que a influência familiar continua reforçando certos padrões de conduta. Uma relação desta publicação com os objetos de conhecimento da Educação física são sobre as escolhas de jogos e brinquedos infantis que os adultos oferecem intencionalmente e que estão ligados aos estereótipos de gênero durante as experiências lúdicas. Enquanto as indústrias de brinquedos fomentam e incentivam os lugares comuns do sexismo com a divisão de produtos para meninos e para meninas, neste caso, os maternais e domésticos para elas enquanto armas e carrinhos para eles, fomentando agressividade permeado futuramente nas aulas de Educação física nos séries/anos posteriores.

Quanto às meninas, Garbarino (2021, p.6) aponta que autores contemporâneos sinalizam sexualização precoce, o que traz como efeito o abandono das brincadeiras e jogos, para o uso precoce de maquiagem, roupas adultas e o interesse pelos meninos cada vez mais cedo. Outro ponto de destaque é acerca dos jogos:

Dos conteúdos do jogar, historicamente houve diferenças nas escolhas de brinquedos e jogos mais relacionados a um ou outro gênero, fato ilustrado no caso da sinuca, que foi mal vista entre as mulheres até algumas décadas atrás (embora esse tom pejorativo possa ainda persistir). Pesquisas atuais que abordam as tendências no uso dos videogames também mostram preferências diferenciadas nas escolhas feitas por homens e mulheres segundo tipos de jogos escolhidos e habilidades.

A publicação também destaca o eixo orientação sexual contido nos documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs desde o ciclo I do ensino fundamental, atual 1º ano e abordado como tema transversal envolvendo sexismo e gênero. Embora tenha tido avanços sobre esta abordagem do PCN ela foi suprimida e considerada um retrocesso na recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular) conforme destaca Garbarino (2021).

Assim, a sexualidade se perpetua como um dispositivo de poder nas relações de jovens e velhos, pais e filhos, educadoras e educadores e



estudantes. As políticas sexuais de poder mencionadas por Garbarino (2021) ao citar Foucault reduzem a sexualidade feminina à reprodução, ao matrimônio e à heterossexualidade.

Deste modo, a pesquisa considera explicar a dinâmica das relações de gênero e o fracasso escolar nas últimas décadas. Salienta também a figura do menino “machão” e das habilidades físicas voltadas à força dos meninos e que são muito comuns nas aulas de Educação física conforme segue Garbarino (2021, p. 15):

Mesmo sendo um tema sem explicações consensuais, e que ainda precisa de mais pesquisas, pode-se afirmar que a manifestação da queixa escolar é sutilmente tonalizada por um modo cultural de entender a distinção masculino x feminino que se perpetua no contexto escolar. As expectativas e crenças das professoras e dos professores em relação ao ser menino x ser menina permeiam, “contaminam” e “deformam” seu olhar sobre o desempenho e a disciplina das alunas e dos alunos. Portanto, os estereótipos de gênero primeiramente precisam ser identificados para poderem ser desconstruídos.

Seguimos com a busca acadêmica e nos deparamos com uma terceira relevante publicação intitulada: Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação física escolar, de Daniela Auad e Luciano Corsino pela revista de estudos feministas. A obra debate os estudos interseccionais, já abordados anteriormente nesta pesquisa de mestrado e estuda os conceitos de consubstancialidade. O artigo também analisa as sub-representações de meninas no contexto da Educação física escolar. O que já nos aproxima do objeto de estudo deste capítulo metodológico. Os conceitos de coeducação e de aprendizado da separação vêm à tona novamente como potentes instrumentos de transformação.

O artigo já se inicia mostrando a que veio: afirmando a existência de batalhas pela incorporação de gênero e raça nas pesquisas acadêmicas que tomam fôlego. De um lado apresenta o termo interseccional como crescente conceito teórico aos ativistas, de outro lado, a famosa resistência à incorporação dos temas Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação e como já visto anteriormente invisibilizados na Base Nacional Comum.

Há denúncia acerca da criminalização/interdição do termo gênero, diversidade e sexualidade no meio escolar, ou seja, a prática “esconder embaixo

do tapete” ainda vigora. Esta tensão, conforme o artigo de Auad e Corsino (2018) permite dizer que tem influência no fundamentalismo religioso, na falta de conhecimento e na pouca compreensão dos estudos do Brasil e do mundo acerca da temática.

O artigo ganha corpo ao ressaltar o ativismo (AUAD e Corsino, 2018, p2):

...trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc.

Assim, o estudo prossegue dando voz aos conceitos de Helena Hirata quanto às noções de interseccionalidade, consubstancialidade e ‘conhecimento situado’. Para Corsino e Auad (2018), o termo interseccionalidade se tornou um conceito de uso corrente para designar a interdependência das relações de poder, de raça, de gênero e de classe.

Embora a pesquisa mencione a abordagem francesa do termo interseccionalidade, também retoma a herança do Black feminism, dos anos 1990 e protagonizado por Kimberlé Crenshaw e também por outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs.

Para Auad e Corsino (2018, p. 3) nessa abordagem:

São acionadas as intersecções de raça e de gênero, e, mesmo que sejam acionadas de modo menos central, as questões de classe ou sexualidade também são adotadas. Tal arranjo faz com que se descortine uma potente proposta para considerar as múltiplas origens, influências e construções identitárias. Com isso, de modo transdisciplinar, são percebidas as relações entre desigualdades sociais e as formulações identitárias, sem que se aposte em hierarquização das categorias e, ainda, percebendo-se que é a interação dessas categorias que atua na produção e manutenção das desigualdades.

Mais adiante, nota-se que os autores, Auad e Corsino (2018) bebem da fonte da pesquisa acadêmica de Helena Hirata e esclarecem que

“interseccionalidade” é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, portanto, como um instrumento de luta política.

Assim, são considerados raça, classe, e gênero como categorias das identidades dos indivíduos e seus grupos, que exercem sua cidadania ou que são interpelados pelo não direito de exercê-la. Ademais, nesta disputa há a possibilidade de reinvenção e transformação das relações de poder já existentes.

Ao abordar o aprendizado da separação e a Educação física escolar, o presente artigo apresenta autores e autoras potentes e de relevância para a temática da educação e da Educação física no meio acadêmico. São eles e elas: Helena Altmann (1998), Silvana Goellner (2011), Patrícia Lessa e Cássia Furlan (2002), Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), Marcos Neira e Mário Nunes (2011) e Priscila Dornelles (2012).

As pesquisas abordam o difícil acesso das mulheres no universo dos esportes, bem como a legitimidade acadêmica de pesquisadoras mulheres no campo da Educação física escolar. Também ressalta o androcêntrico campo do esporte, pois a masculinidade ainda permanece comprovada.

Mais uma vez, outro artigo reafirma em sua pesquisa a dominação do esporte nas aulas de Educação física como um conteúdo generificador e generificado conforme aponta:

“Nas aulas de Educação física, os atos de exclusão se reforçam na medida em que o conteúdo central é o esporte, pois sendo conteúdo generificado e generificador, já traz em seu contexto histórico a problematização de gênero reafirmando os preconceitos estabelecidos em outros tempos, sobre a participação feminina nessas aulas. A igualdade desejada nas aulas de Educação física não deve ser uma comparação entre meninos e meninas; o importante nesse processo é valorizar a diferença e a contribuição individual para todos os meninos e meninas, proporcionando atividades que possam ser praticadas por todos, contribuindo para a construção do ser social” (FURLAN E LESSA, 2008, p.34) (AUAD, CORSINO, 2018. p. 6)

Novamente, mais um artigo que comunica que as aulas de Educação física que não dialogam com os pressupostos de igualdade nas relações sociais, acabam tornando-se locais de debates biomédicos, o esporte como business e o corpo como produto. Essa linha tênue observada nas aulas de Educação física tende a estar sempre no limite das práticas pedagógicas.

Uma questão interessante apontada no artigo em debate é o

adestramento de corpos nas aulas, a padronização de corpos de meninos e meninas, bem como a movimentação reforçada em oposições binárias, desconsiderando o fundamento histórico, social e cultural destes corpos estudantes.

Ainda para os pesquisadores Auad e Corsino (2018, p. 6):

Aulas de Educação física que rejeitam o debate de gênero constantemente presente nesses espaços e tempos escolares, assim como interdições às abordagens perpassadas por perspectivas feministas, promovem relações de gênero em seus arranjos mais desiguais, conservadores, cristalizados e empobrecedores de múltiplas vivências corporais.

Quanto ao aprendizado da separação, o artigo revela que os meninos sentem-se ameaçados pela possibilidade de vitória e insegurança com a presença das meninas em jogos mistos. É como se os próprios jogos ensinassem os meninos a serem agitados e barulhentos e as meninas a serem discretas e limitadas no espaço. Essa questão já foi apontada na introdução desta pesquisa, e agora vem à tona novamente.

Além disso, o artigo descreve outras obras de Neira e Nunes com narrativas de que os meninos deixam as meninas jogarem futebol, mas se mantêm como artilheiros e elas como figurantes de participação meramente.

Ademais, há uma relação com o termo de capacitismo, como se as meninas fossem menos aptas a gerir suas próprias vidas ou simplesmente inaptas a jogar como os meninos.

A publicação faz uma crítica e ao mesmo tempo delata que o futebol feminino no Brasil e nas escolas é acompanhado de um terror voltado à masculinização de mulheres, daí o termo “mulher macho, Maria chuteira, Maria João” entre outros, bem como o horror à lesbianidade, como se a prática esportiva tivesse alguma relação com a homossexualidade e precisasse ser combatida.

Outra questão apresentada são os meninos excluídos do futebol sendo comumente confundidos e estereotipados como “bichas”, apenas participando com a intervenção do professor nos jogos de futebol. Deste modo, para Corsino e Auad (2018) o “Aprendizado da Separação”<sup>22</sup> faz parte de uma base

---

<sup>22</sup> Na tese de doutorado de Daniela Auad, o conceito de Aprendizado da Separação

construída socialmente, que limita a autonomia das mulheres e meninas, bem como delimita, de modo empobrecedor e pouco prestigioso, seus espaços de atuação.

Para os pesquisadores que apresentaram dados de uma pesquisa realizada com professores do ensino fundamental I do município de Guarulhos, perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos das aulas de Educação física pode ser um avanço necessário para a visibilidade das desigualdades cotidianas. Nos relatos o professor desabafa que os estudantes chamam o outro de macaco, preto, mulherzinha, que as meninas não fazem nada, que alguns meninos são “maricas”, que as meninas são fracas etc. A intervenção é a roda de conversa e o diálogo sobre o respeito.

Mais à frente, a pesquisa revela que rodas de conversa após os conflitos não são suficientes para eliminar hierarquizações e sugere reflexões mais aprofundadas sobre a historicidade das manifestações corporais.

O artigo finaliza reforçando a importância de aulas coeducativas, das possibilidades de leituras identitárias, de reelaboração de estratégias que considerem a reorganização dos estudantes, além de lidar com os conflitos resultantes das dissimetrias envolvendo o gênero, ou seja, fomentar a democracia a partir da Educação física escolar.

Seguimos tomamos como estudo o quarto artigo: Pedagogia crítica para conscientização sobre a discriminação de gênero e a emancipação das meninas na Educação física, de Hernandes Part e Garcia, publicado em 2020 na Revista de Educação física Movimento (2020, volume 26) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O artigo em língua espanhola se apresenta diante da possibilidade da

---

ganha uma definição na perspectiva da abordagem coeducativa proposta pela autora. Esta abordagem foi bem acolhida pela área de Educação física Educação física Escolar e foi um dos motivos que fez com que Luciano Corsino, professor e pesquisador na área da Educação e Educação física Educação física Escolar, buscasse a orientação da autora durante o Mestrado, o que resultou no livro de ambos. Para maiores informações sobre Aprendizado da Separação, Escola Mista e Coeducação, buscar conceitos e respectivas definições na tese relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação (AUAD, 2004).

pedagogia crítica contribuir para a argumentação dos estudantes da Educação física frente às desigualdades de gênero postas na mesa. A inovação educacional ocorreu em 8 sessões de futebol com aprendizados cooperativos e reflexões. Percebe-se já de início uma esperança emancipatória na pesquisa.

Já na introdução os atores anunciam que em pleno século XXI o gênero continua sendo uma questão relevante na Educação física. Posteriormente, segue apontando que tal assunto (gênero) reflete tanto a reprodução dos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade quanto às relações de discriminação entre meninos e meninas, atrelado a um modelo androcêntrico e patriarcal onde esporte e atividade física é considerado masculino e com maior valor do que o feminino.

Por outro lado, o artigo aponta que diversos estudos constataam que as relações de poder se dão na Educação física e afetam negativamente a experiência das meninas durante a prática de atividades físicas e esportes, assim como afetam as experiências dos meninos que não se encaixam nos modelos de masculinidade hegemônica.

Um ponto significativo deste artigo e que se contrasta com esta pesquisa de mestrado é quanto aos conteúdos do currículo que possuem maior carga cultural de gênero como o futebol cujos estereótipos contracenam com comportamentos que podem ser mais discriminatórios, justamente, isto faz da Educação física um campo de atuação privilegiado para uma transformação e mudança possível das relações tradicionais de gênero. Por isto, se faz necessário questionar este modelo que embora não seja fixo, persiste através de crenças e experiências por parte dos estudantes.

Para os autores, os estudos apontam para a necessidade de desafiar as práticas de currículos rígidos específicos da área, neste caso, a Educação física. Trata-se, portanto, de deixar de ver as meninas como um problema e repensar a estrutura de um currículo que é posto em prática na Educação física. De tal maneira que o artigo e os recentes estudos colocam sobre a mesa a necessidade de desenvolver uma práxis feminista.

Mais adiante, o estudo aponta para práticas educativas que possuem propostas que realçam a escolha dos estudantes do sexo feminino e dar-lhe voz e autonomia para desenraizar os estereótipos que permanecem na crença dos

estudantes de ambos os sexos, sendo necessário analisar, debates e questionar dentro da sala de aula.

Assim, para Hernandez, Prat e Garcia (2020):

Desde este marco, se considera necesario tomar medidas para que el estudiantado reflexione, conozca las injusticias sociales y actúe en contra de las barreras que les impiden sentirse libres, tal y como se propone desde la pedagogía crítica. (Hernandez et al, 2020, p.3).

Em determinado ponto, a pesquisa evidencia a pedagogia crítica cuja preocupação com o empoderamento pessoal e coletivo para a mudança social, a luta contra o autoritarismo e a busca pela emancipação frente às denúncias de injustiças sociais. Tão logo, há neste sentido as contribuições de Paulo Freire com perspectivas de um processo de conscientização e de um compromisso com a liberdade.

Deste modo, é notório que as autoras buscam nesta pesquisa o empoderamento das meninas, transformando as relações nas aulas e por meio das aulas de Educação física, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de interpretar criticamente a realidade vivida e que os cerca questionando os conflitos por meio das experiências e de aprendizagens cooperativas a partir de uma técnica denominada de quebra cabeça de Aronson, que se caracteriza por trabalho em pequenos grupos e a partir de uma independência positiva. Neste caso, a técnica foi usada nas últimas sessões a fim de promover um aprendizado de respeito e solidariedade entre os participantes do futebol.

A metodologia do estudo apresentado em etnografia crítica, foi realizada em um instituto em Valência, na Espanha entre os anos letivos de 2015 e 2016, com unidade didática desenvolvida a partir da temática: Estereótipos em impedimento. Contaram com a pesquisa 111 meninos e meninas de cinco grupos com idade de 14 e 15 anos, bem como suas professoras. A escola está localizada em um bairro que atende estudantes de classe média baixa, e que possuem migração nas salas de aula.

Os materiais foram de pesquisa qualitativa e propunham questionários individuais dos meninos e meninas antes, durante e após as intervenções, grupos de discussão entre os estudantes e os diários de campo das oito sessões feitas pela primeira pesquisadora.

Entre os principais resultados obtidos através dos exercícios de reflexão

após o futebol, percebeu-se atitudes diferentes entre meninos e meninas com relatos das meninas quase não conseguirem tocar ou encostar na bola por pouco tempo durante o momento do jogo. Quanto a estes comentários irônicos, o estudo revela o fato de que as meninas simplesmente se sentem ignoradas pelos meninos durante o jogo, o que configura desinteresse pelo esporte.

Outros relatos expostos na pesquisa são denúncias de que a própria equipe pede para ficar longe da bola porque atrapalha, ou seja, há invisibilidade e exclusão nítida durante a prática. Diante desta postura, as meninas optam pela passividade e pelo afastamento das aulas. Além do mais, há uma postura de exclusão do grupo menos hábil para o grupo dos estudantes mais hábeis neste esporte em discussão.

Desta forma, vemos que as meninas ao invés de se tornarem resistentes à esta desigualdade de gênero, acabam por permanecer em passividade ou tornar-se despercebidas. Assim, a pedagogia crítica e o clima de reflexão e diálogo permitiria saber o que ocorria durante o jogo e trazer à luz as situações de conflito envolvendo as discriminações relacionadas ao gênero.

Diante dos espaços de debate apresentados na pesquisa percebe-se que as meninas têm consciência dos preconceitos e de como são vítimas com denúncia de sexismo e de relações de poder. As atividades de reflexão juntamente ao modelo de aprendizagem cooperativa, ao invés do técnico e competitivo corroboraram para que algo diferente acontecesse nas turmas de estudantes participantes.

O artigo finaliza considerando que apenas uma experiência metodológica não é capaz de mudar completamente as crenças envolvendo gênero e que estão enraizadas, entretanto, busca nestes espaços apoiar as meninas a debater e denunciar as situações de desigualdade sofridas durante a prática do futebol.

Continuamos com a investigação agora com o quinto artigo: Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninos e meninas, das autoras Helena Altmann, Eliana Ayoub, Emília Fernández Garcia, Elena Ramírez Rico e Soely Aparecida Jorge Polydoro, publicado em 2018 na revista de estudos feministas. O estudo apresenta um resultado de pesquisa de meninos e meninas do 8º e 9º ano do ensino fundamental da cidade



metropolitana brasileira.

Especificamente analisou: algumas percepções acerca da prática de atividades físicas e esportivas, a frequência da prática dentro e fora da escola, o prazer/interesse pela prática com total de 1742 questionários respondidos de 39 escolas. No resultado, o fator gênero mostrou-se marcador de diferença significativa, sendo favorável aos meninos em grande parte das estatísticas.

Inicialmente, o artigo retoma que a Educação física é componente curricular obrigatório da educação básica, fator importante, mas é como se sempre houvesse a necessidade de afirmar algo que já é conquista, mas que nem sempre merece o devido respeito na escola. Em seguida expõe os conhecimentos específicos da cultura corporal de movimento, neste caso, esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas, estes que também foram destaque nesta pesquisa de mestrado.

Sem demora, as autoras denunciam, assim como os artigos analisados anteriormente neste tópico de capítulo, as diferenças e desigualdades de gênero no acesso de crianças e jovens à cultura corporal de movimento. Isso nos permite dizer, que mais uma vez, o gênero é determinante para a exclusão de sujeitos usufruírem do seu direito.

A partir desta denúncia, pesquisas sobre esta temática de gênero tem aumentado no que diz respeito às turmas mistas, aquelas em que meninos e meninas realizam a prática da educação física juntos. No Brasil, este trabalho se desenvolveu nos anos 1990 com amplo debate acadêmico.

O cerne do artigo mostra o resultado da pesquisa realizada na cidade metropolitana brasileira e europeia entre os anos 2008 a 2011 e que contou com o apoio do CNPQ. Assim, revela os dados obtidos no Brasil.

Os questionários utilizados foram fechados e se utilizavam da terminologia atividade física e esportiva devido Espanha e Brasil usarem o termo. De acordo com Altmann et all (2018), a amostra final ficou composta por um total de 1742 estudantes, provenientes de 39 escolas – 31 da rede estadual e 8 da rede municipal –, distribuídos em 30 classes do 8º ano e 31 classes do 9º ano do ensino fundamental. Entre os materiais do questionário há 15 questões.

Quanto ao item frequência e regularidade de práticas esportivas e

atividades físicas por gênero: A média total da amostra foi de 2.9 dias da semana, sendo que as meninas revelaram praticar menor número de dias da semana.

Quanto ao item prática no ano anterior por gênero: as meninas responderam fazer em média 63% e os meninos 83%, ou seja, um número superior.

Já em relação à expectativa de prática futura por gênero: as meninas responderam provavelmente sim (45,3%) e os meninos com certeza sim (36,5%).

A questão que solicitava tipo de atividade física contou com os resultados das meninas: caminhada (17,5%), vôlei (12%), futebol (9,1%), dança (5,3%) e bicicleta (4,0%). Já os meninos predominam o futebol (55,3%), bicicleta (8,8%), caminhada (6,2%), natação (2,3%), basquete (2,1%) e vôlei (2,1%).

No quesito apoio familiar as meninas contam com menor apoio em relação à prática do que os meninos. Já com relação ao apoio dos amigos contou com resultados relevantes apenas os meninos e o apoio dos professores não houve diferença significativa em relação ao gênero.

Para valorar a utilidade da atividade física na escola, o resultado dos meninos é maior do que o das meninas também, em outras palavras, o gênero é critério determinante para estabelecer as relações de poder na escola e na sociedade mais uma vez. Dito isso, se faz necessário que a educação física traga este debate para a quadra imediatamente.

Nossa última busca analítica e bibliográfica se finda no artigo: educação física e sexualidade. desafios educacionais, de Fabiano Pries Deive, publicado em 2018 na revista estudos feministas. A obra integra a coleção educação física, cujo volume dá continuidade ao livro: educação física e gênero, desafios educacionais. Busca problematizar as relações entre educação física e sexualidade a partir de uma abordagem pós- estruturalista e à luz da teoria queer. Pretende questionar se a educação física dialoga ou não com movimentos sociais e se cogitam uma heterossexualidade compulsória. A esta altura, já é possível vislumbrar tamanha similaridade deste tema com a problemática desta pesquisa de mestrado.

Novamente, temos mais um documento denunciando acerca dos termos

gênero, sexualidade e diversidade estarem sendo silenciados propositalmente dos recentes Documentos Nacionais Curriculares, como por exemplo o Plano Nacional de Educação (PNE). Justifica que tal omissão se deve aos movimentos conservadores criarem uma pseudo ideologia de gênero e a Escola sem partido, retirando da instituição sua real função política, social e pedagógica.

O artigo segue anunciando o que vem a seguir em cada capítulo, sua relevância para os estudos feministas da educação física, bem como sua organização por questões epistemológicas:

1. Estudos sobre Sexualidade na educação física;
2. A transgeneridade e seu impacto no esporte;
3. Os corpos que “escapam”, representados pelas performatividades das atletas do levantamento de peso;
4. As masculinidades queer, performatizadas no voleibol;
5. A educação física escolar e o dispositivo heteronormativo e hostil sobre homossexuais,
6. Teoria queer, suas categorias-chave e a naturalização do dimorfismo sexual nas identidades trans.

Em primeiro capítulo intitulado: Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na educação física: uma análise inicial das produções na área, há análise realizada em os anos de 2012 e 2015, onde as autoras criticam movimentos conservadores, que contestam as abordagens dos temas gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual a fim de constituírem uma “ideologia de gênero”. Também ressaltam que a pressão política exercida por estes grupos configurara a redação do Plano Nacional de Educação, onde tais termos foram omitidos.

Neste sentido, questionam como a educação física se posiciona diante disto, quais contribuições fazem? Como problematizam as questões de gênero nas aulas e nas propostas pedagógicas? Para responder a estes questionamentos, as autoras realizaram um levantamento bibliográfico em publicações Qualis de A1 até B1 e em trabalhos do Congresso brasileiro de ciências do esporte. A análise dos dados foi relacionada com as ideias de Judith Butler, Paul Preciado, Michel Foucault e Guacira Louro no que diz respeito à sexualidade.

A pesquisa identificou 38 (trinta e oito) artigos e 20 (vinte) publicações no Congresso, dentre as quais apresentavam confusões conceituais referente ao gênero e sexualidade, bem como o entender de sexualidade como sinônimo de sexo. Nesta análise concluiu-se que as pesquisas relacionadas aos termos sexualidade e gênero tiveram um avanço, entretanto ainda apresentam fragilidades epistemológicas em seus conceitos, devido ao pensamento da Biologia estar fortemente relacionado aos estudos em educação física e conforme já anunciado, denunciado nesta pesquisa de mestrado.

No segundo capítulo da pesquisa, designado: Esporte e transgeneridade: corpos, gêneros e sexualidades plurais, as autoras Luiza dos Anjos e Silvana Goellner, anunciam o esporte como prática social sexuada, generificada e generificadora. Abordam tensões entre atletas trans afirmando que a visibilidade nos Jogos Olímpicos é excelente oportunidade para tematização da diversidade na educação física. Ademais, esclarecem que as pessoas trans intentam sistemas sexo- desejo- gênero, e a heteronormatividade compulsória, bem como já afirmada em capítulo desta pesquisa de mestrado.

As autoras deste capítulo comunicam que as pessoas trans são comumente consideradas como “abjetos e ou desviantes”, sendo excluídas de espaços sociais como o esportivo, controlador do normal, das aparências e das sexualidades dos corpos. As mudanças nas políticas do COI- Comitê Olímpico Internacional tem sinalizado uma visibilidade para atletas tais como Renée Richards, tenista transexual, e Fallon Fox, atleta transexual do (MMA) Mixed Martial Arts.

Um ponto interessante neste capítulo e que contribui para o retrocesso da redação do Plano Nacional de educação, é a enumeração realizada pelas autoras no que diz respeito a importantes documentos que corroboram com uma escola inclusiva, são eles:

- a) Programa Brasil Sem Homofobia (2004)
- b) Projeto Escola Sem Homofobia
- c) Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009)
- d) Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (2010)
- e) Sistema Nacional de Enfrentamento à Violência contra LGBT e Promoção

de Direitos (2013)

Em terceiro capítulo nomeado: *Corpos que Escapam: performatividades de gêneros, sexualidades e abjeção no levantamento de peso*, dos autores João Soares e Ludmila Mourão, busca investigar as experiências de atletas na modalidade levantamento de peso, esta que por sua vez é altamente masculina, ou seja, invisibiliza mulheres.

A pesquisa realizada no Centro de Treinamento de Viçosa, contou com observação dos treinos e entrevistas de 8 (oito) atletas com idade entre 14 e 20 anos, afrodescendentes e matriculadas em sistema público de ensino. Os resultados indicam que as atletas tencionam a normalização da feminilidade hegemônica. Não bastasse isto, a escolha pela modalidade levantamento de peso ainda gera conflitos entre suas famílias que as condicionam. A materialidade encontrada nesta modalidade que busca performance e aumento do volume de força e de massa muscular já as posiciona no binarismo de gêneros, neste caso, o masculino.

Já no capítulo “Afeminada! Afeminada por Leandro de Brito, tende investigar a performatização da masculinidade queer não normativa em atletas da subcategoria 21 do esporte: vôlei, cujos integrantes se identificam gays e ou bissexuais. De metodologia etnográfica, observação participante e entrevistas informais, o autor também problematiza a heterossexualidade compulsória, o binarismo de gênero e o sistema gênero- sexo- desejo. O autor, influenciado pelas teorias feministas, pós-estruturalistas, e pelos autores Jacques Derrida, Judith Butler e Eve Sedgwick, já mencionados nesta pesquisa.

Dados da pesquisa indicam que a performance de atletas queer desestabilizam a normatização das masculinidades, uma vez que se opõe aos sistemas gênero- sexo- desejo. Alguns discursos de árbitros, treinadores, técnicos e espectadores naturalizam a presença de atletas bissexuais e ou gays no voleibol. A masculinidade normativa presente em grande parte dos esportes hegemônicos é reconfigurada na arena do voleibol, uma vez que contesta a heteronormatividade.

O próximo capítulo: *Fica no gol para pegar as bolas: educação física escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade*, de Vagner do Prado, problematiza o gênero, homossexualidade e corpos a partir das aulas de educação física.

Bebe da fonte de Judith Butler e Michael Foucault, com texto que evidencia os discursos e seus efeitos, bem como os dispositivos reguladores de gêneros e sexualidades para manutenção da heteronormatividade compulsória.

De mesmo modo que esta pesquisa de mestrado, o ensaio discute que a educação física fabrica sujeitos a partir de uma oposição binária: macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual, principalmente, segundo o autor, pelo componente curricular ser escasso em relação a proposições sobre gênero e sexualidade.

O ensaio se finda com o capítulo: La gesta queer del cuerpo que no es uno – aportes conceptuales más allá del dimorfismo sexual de Ariel Martínez, que aborda conceitos da teoria queer, com destaque para os termos identidade e corpo. Busca questionar a constituição de uma realidade de gênero baseada na Anatomia dos corpos, no binarismo morfológico, e na heteronormatividade para manutenção da ordem social natural. Também apresenta pesquisa de campo qualitativa através de entrevistas baseadas em autopercepção de sujeitos não adequados ao seu gênero, acerca de suas identidades de gênero e seus corpos. Conta com 11 informantes adultos que manifestaram pela tendência a assumirem as categorias normativas e binárias circulantes: homem, mulher, masculino, feminino, remetendo-se ao dimorfismo sexual para conferirem inteligibilidade a seus corpos.

Assim, após análise compreendemos que será preciso colocar os documentos governamentais citados para dialogar com as pesquisas aqui descritas, o que seria inclusive importante material e fonte de formação docente.

Esse diálogo entre a pesquisa que é feita, o conhecimento que é produzido e a formação ofertada em serviço, seja para quem irá prestar concurso, seja para quem já está na rede estadual paulista de educação, é a mediação entre ruídos, vozes e sons. Estes compõem a escuta e o enfrentamento ao barulho, ao entender este como problemas e equívocos na gestão escolar das diferenças, tornando-as hierarquizadas até serem atingidos variados níveis e tipos de violência. Esse enfrentamento concorre para que o barulho se torne voz, o ruído se torne som, e desses movimentos possam surgir conversa, diálogo, coral, canto e até dança. Nestes se inspira conhecimento e se respira democracia.

### **3. A HERANÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL SOB A ÉGIDE DA DITADURA**

Este capítulo é considerado uma peça chave dentro desta pesquisa, afinal, a educação física e sua problemática relacionada ao gênero possuem origens no passado militar. O estudo da relação deste componente curricular com a História da Educação decorreu durante a arguição da disciplina realizada na UFSCAR-Sor (Sorocaba), mais precisamente a partir do referencial teórico de Cunha (1979) e Castellani et al (2009).

A disciplina/componente curricular de educação física possui uma história recente no cenário brasileiro que data dos anos 80, o que já nos permite apontar uma crítica sociopolítica conservadora no que diz respeito à sua atuação no interior das escolas. Todos os movimentos divergentes gestados no âmbito da educação física escolar irão auxiliar na análise e contribuição para o tema desta pesquisa.

Para esclarecermos o que é a educação física afinal e qual a sua finalidade na escola, nos apoiamos nos estudos de Castellani et al (2009, p.49):

O conhecimento tratado nas escolas é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. A essa construção teórica dá-se o nome de paradigma. De diferentes paradigmas, portanto resultarão diferentes práticas pedagógicas.

Para constatarmos o que é educação física e a ela atribuir sentido, teremos que compreender essa prática para transformá-la e ressignificá-la. Assim, no bojo desta questão que naturalmente envolve tensão entre o que era, o que vem sendo e o que pode vir a ser faz-se necessário buscar a dialética do velho e do novo.

Sendo a educação física uma prática pedagógica que surge de necessidades concretas, para Castellani et al (2009.p.50) “elas são identificadas em diferentes momentos históricos, dando origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”.

No contexto da escola, os exercícios físicos surgiram na forma de Jogos, ginástica, dança e equitação na Europa, em meados do século XVIII e início do século XIX. Assim, Castellani et al (2009) nos elucida que [...] “o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais do ensino característicos da

sociedade burguesa<sup>23</sup> assim se revelava, constituindo uma nova sociedade- a capitalista, cujos exercícios físicos tinham um papel de destaque”.

Percebiam que esta nova sociedade capitalista precisava produzir um novo homem: forte, viril, ágil, com desempenho. Ainda nesta época, a concentração de riqueza era de uma minoria, e a pobreza de muitos trabalhadores que apenas dispunham de sua força de trabalho como mercadoria.

Deste modo, o corpo saudável, ágil e disciplinado imposto pela sociedade capitalista era entendido como receita e alcançado pela prática de exercícios físicos. Essas condições de vida da sociedade europeia pouco se alteram e também se enquadram na sociedade brasileira.

De acordo com Castellani et al, (2009), o trabalho físico na Europa dos anos mil e oitocentos passa a merecer atenção do estado e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. Os hábitos de tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos são vistos como fatores higiênicos junto ao exercício físico. Agora, cuidar do corpo significava uma sociedade em construção, afinal a força de trabalho era fonte de lucro. Desta maneira, a educação física como prática pedagógica foi pensada seguindo os interesses da classe social hegemônica deste período histórico.

Já a excitação com a inclusão de exercícios físicos nos currículos escolares é destacada por Castellani et al, (2009, p.51):

Remonta o século XVIII com Guts Muths (1712-1838), J.B. Basedow (1723-1790), J.J. Rousseau (1712- 1778) e Pestalozzi (1746-1827). Contribui para essa inclusão o surgimento, na Alemanha, das escolas de Ginástica (Turnvereine) já no século XIX (Langlade e Langlade , 1970:17-31).

Assim, rapidamente as escolas de ginásticas alemãs se estendem para outros países da Europa e América do Norte, pressionando a inclusão da ginástica, ali considerada como educação física no ensino formal de todos os países que já dispunham de sistemas de ginástica.

Entretanto, as associações livres de ginástica não se destinavam a uma

---

<sup>23</sup> Classe social surgida na Europa por volta do século XII e que a partir da Revolução Francesa (1789) se tornou dominante. Dicionário da Língua Portuguesa. Evanildo Bechara (2011, p.359)



população escolar, havendo a necessidade então de novas propostas. Surgiram então as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominados de Métodos Ginásticos.

Autores conhecidos da época também contribuíram para que o desenvolvimento da ginástica ganhasse respeito e consideração da área em relação aos demais componentes curriculares da época. Assim, a educação física ministrada nas escolas passou a ser vista com maior importância, em que o aprimoramento físico dos indivíduos eram fortalecidos pelo exercício físico e conseqüentemente aptos a contribuir com a indústria, exércitos e a pátria. (CASTELLANI, et al, 2009)

Neste viés, precisamos reconhecer que a educação física teve grande relevância no desenvolvimento e fortalecimento físico e moral dos indivíduos, uma das razões de sua vivência e permanência nos currículos escolares.

De outro modo, o caráter científico com origem das Ciências Biológicas, presente nos conteúdos de ensino dos métodos ginásticos e de seus autores, estes que eram médicos e fisiologistas, e também compostos por séries de exercícios a partir dos critérios rígidos próprios das ciências, influenciou e muito a história da educação física.

Nesta época, a ciência ganhou espaço e se fortaleceu na sociedade, tal qual o caráter científico concedido à educação física se constituiu em fator determinante para o seu respeito no sistema educacional vigente.

Lino Castellani Filho, et al (2019.p.52) nos elucida a relação entre educação física e a medicina:

No desenvolvimento do conteúdo da educação física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma "autoridade" perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela educação física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos.

Neste sentido, aulas de educação física eram desenvolvidas por instrutores físicos através de métodos rígidos militares em disciplina e hierarquia. Estas questões se configuram na base da identidade pedagógica da educação física escolar, alicerçada em normas e valores de instituições

militares.

Ainda neste sentido, reforçamos que na década de 30 o Brasil vivia um contexto histórico, político e social influenciado pelo nazismo<sup>24</sup> e fascismo fruto de ideologias que ampliavam forças e que tinham como objetivo a eugeniação<sup>25</sup> da raça por meio da disciplina. Sendo assim, as forças militares do exército mantinham papel fundamental em propagar uma educação física ideal e patriota.

Para compreendermos como os ideais eugenistas estavam presentes nos debates envolvendo a educação física, nos apoiamos nos estudos de Carmem Lúcia Soares (1990-p. 220) através de um excerto de sua dissertação que nos afirma claramente sobre a restrição da proliferação de infra homens, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e do espírito. Ademais, faziam com que as pessoas bem dotadas ou mais claramente, as pessoas fortes, equilibradas, bonitas e inteligentes tivessem um maior número de filhos, a fim da elevação progressiva desta população.

Ainda neste estudo de Soares (1990) restavam as mulheres o planejamento familiar e a proliferação de bons exemplares da espécie. Ou seja, a mulher possuía uma tarefa biossocial: gerar e criar filhos robustos e saudáveis.

Já para Maria Rita César (1998.p. 27), uma educação física que no passado era fortemente usada como preocupação médica do estado sanitário emergente, sendo um dispositivo fundante das novas relações entre estados e corpos.

Já nas escolas, a autora acrescenta que as atividades extracurriculares como a educação física e o esporte ganhavam papel fundamental através das regras de ouro: separação por idade e sexo.

Concomitantemente, nos colégios e internatos, a educação sexual se dava por meio da higiene sexual, uma vez que a ciência tomava o lugar da moral definindo o que era normal e patológico. Assim, o controle dos corpos dos jovens ditava o sujeito ideal ao estado.

Desta forma, no Brasil, os métodos ginásticos e militares foram marcantes

---

<sup>24</sup> Nazismo. Doutrina político partidária alemã fundada por Adolf Hitler (1889-1945), que pregava o totalitarismo e o racismo. Bechara, 2011.

<sup>25</sup> Eugenia. Ramo da ciência que trabalha pelo aprimoramento genético da espécie humana. Bechara, 2011.

nos primeiros 40 anos do século XX, cujo pico se deu no período da Ditadura Militar. Nessa fase, a educação física era tratada apenas como uma disciplina prática, confundindo-se com instrução militar. Também não foi conferido uma teoria e prática para este indivíduo se reconhecer com identidade pedagógica no currículo.

Deste modo, os profissionais de educação física que atuavam nesta época no Brasil eram os instrutores cuja formação era militar, até que em 1939 criou-se a primeira escola civil de formação de professores em educação física através do Decreto de lei nº 1212, de 17 de abril de 1939.

Optamos por destacar as finalidades do Decreto de lei nº 1212, bem como realizar um estudo sobre suas principais características com o objetivo de já realizar spoilers acerca das hierarquias em relação ao gênero desde a criação dos cursos de educação física superiores relacionando com as graduações atuais.

Apresentaremos a análise de estudo do Decreto de lei nº 1212 em forma de quadro explicativo a seguir.

| <b>Finalidades do Decreto nº 1212</b>   |
|---|
| a) Formar pessoal técnico em Educação física e desportos;<br>b) Imprimir ao ensino da Educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática:<br>c) Difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação física e aos desportos;<br>d) Realizar pesquisas sobre a Educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. |

Quadro 2. Finalidades do Decreto. Elaborado pela pesquisadora.2022.

Quanto aos cursos a serem ministrados, o Decreto nº1212 nos traz:

| <b>Cursos</b>                         |
|---------------------------------------|
| a) Curso superior de Educação física; |

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>b) Curso normal de Educação física:</li> <li>c) Curso de técnica desportiva;</li> <li>d) Curso de treinamento e massagem;</li> <li>e) Curso de medicina da Educação física e dos desportos.</li> </ul> |
|---|

Quadro 3. Cursos oferecidos pelo Decreto. Elaborado pela pesquisadora. 2022.

Nota-se que o trecho acima, referente ao Decreto nº1212, destaca e dá ênfase a preceitos da saúde, da medicina e militares ao visar o treinamento físico a qualquer custo. O curso superior em educação física tinha a duração de dois anos, com as seguintes disciplinas:

| <b>Disciplinas</b>                              |
|---|
| 1. Anatomia e fisiologia humanas.               |
| 2. Cinesiologia.                                |
| 3. Higiene aplicada.                            |
| 4. Socorros de urgência.                        |
| 5. Biometria.                                   |
| 6. Psicologia aplicada.                         |
| 7. Metodologia da Educação física.              |
| 8. História da Educação física e dos desportos. |
| 9. Ginástica rítmica.                           |
| 10. Educação física geral.                      |
| 11. Desportos aquáticos.                        |
| 12. Desportos terrestres individuais.           |
| 13. Desportos terrestres coletivos.             |
| 14. Desportos de ataque e defesa.               |

Quadro 4. Disciplinas oferecidas. Elaboração pela pesquisadora.2022.

As disciplinas oferecidas no curso de dois anos destacavam as práticas

corporais das ginásticas, dos desportos (esportes), de luta (ataque e defesa), de anatomia, primeiros socorros e higiene, voltados à biomedicina. O Decreto nº1212 abriu a possibilidade de cursar a técnica desportiva com duração de apenas um ano e se constitui das seguintes disciplinas:

| <b>Disciplinas do curso do 1º ano</b>               |
|---|
| 1. Anatomia e fisiologia humanas.                   |
| 2. Cinesiologia.                                    |
| 3. Higiene aplicada.                                |
| 4. Socorros de urgência.                            |
| 5. Fisioterapia.                                    |
| 6. Biometria.                                       |
| 7. Psicologia aplicada.                             |
| 8. Metodologia do treinamento desportiva.           |
| 9. História da educação física e dos desportos.     |
| 10. Organização da educação física e dos desportos. |
| 11. Ginástica rítmica.                              |
| 12. Educação física geral.                          |
| 13. Desportos aquáticos.                            |
| 14. Desportos terrestres individuais.               |
| 15. Desportos terrestres coletivos.                 |
| 16. Desportos de ataque e defesa.                   |

Quadro 5. Disciplinas do 1º ano. Elaborado pela pesquisadora.2022.

No Decreto nº1212 também se observa a diferenciação para o curso de treinamento e massagem que seria de um ano e se constituía das seguintes

disciplinas:

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Disciplinas do curso de treinamento e massagem</b></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anatomia e fisiologia humanas.</li> <li>2. Higiene aplicada.</li> <li>3. Fisioterapia.</li> <li>4. Socorros de urgência.</li> <li>5. Metodologia do treinamento desportivo.</li> <li>6. Organização da educação física e dos desportos.</li> <li>7. Ginástica rítmica.</li> <li>8. Educação física geral.</li> <li>9. Desportos aquáticos.</li> <li>10. Desportos terrestres individuais.</li> <li>11. Desportos terrestres coletivos.</li> <li>12. Desportos de ataque e defesa.</li> </ol> |
|--|--|

Quadro 6. Disciplinas do curso de treinamento e massagem. Elaborado pela pesquisadora.2022.

Finalizam-se as disciplinas do curso de medicina da educação física e do desporto que será de um ano e se constituirá das seguintes disciplinas:

|  |
|--|
| <p><b>Disciplinas do curso de medicina</b></p>   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cinesiologia.</li> <li>2. Fisiologia aplicada</li> <li>3. Fisioterapia.</li> <li>4. Metabologia.</li> <li>5. Biometria.</li> </ol> |

6. Psicologia aplicada.
7. Traumatologia desportiva.
8. Metido da Educação física.
9. Metodologia de treinamento desportivo.
10. História da Educação física e dos desportos.
11. Organização da Educação física e dos desportos.
12. Ginástica rítmica.
13. Educação física geral.
14. Desportos aquáticos.
15. Desportos terrestres individuais.
16. Desportos terrestres coletivos.
17. Desportos de ataque e defesa.

Quadro 7. Disciplinas do curso de medicina. Elaborado pela pesquisadora.2022.

Ao analisarmos o Decreto nº1212 de 1939 e a grade curricular atual do Ensino Superior de educação física, nota-se que a grande maioria de disciplinas que ainda permanecem na grade curricular atual dos cursos de graduação em licenciatura, ou seja, sem avanços pedagógicos. Uma particularidade do Decreto nº1212 é em seu art. 8º quando o ensino da ginástica rítmica seria ministrado, em todos os cursos, somente aos alunos do sexo feminino.

Ao ler o artigo evidencia-se que as mulheres da sociedade brasileira na era Vargas <sup>26</sup> (1930-1945) eram consideradas mais dóceis e frágeis, ficando impedidas de cursar outras disciplinas, ou se os homens apenas pudessem ter força e virilidade, sendo insensíveis à ginástica rítmica.

Outra questão conforme o Decreto nº1212 é quanto à matrícula no ensino superior de educação física é que o candidato à matrícula na primeira série do

---

<sup>26</sup> Getúlio Aurélio Vargas foi militar, advogado e político brasileiro, líder da revolução de 1930. Após 15 anos no poder, cometeu suicídio.

curso superior de educação física ou na série única de qualquer dos outros cursos de que trata o art. 2º desta lei deverá:

- a) apresentar prova de identidade e prova de sanidade;
- b) submeter-se à rigorosa inspeção de saúde;
- c) prestar exames vestibulares.

Ao impor o candidato à inspeção rigorosa de saúde, prova de sanidade, nitidamente o decreto legitima as Ciências Biológicas no ensino de educação física e privilegia os sujeitos com desempenho motor prévio, ou seja, sujeitos sem prévia aptidão física estavam afastados diretamente.

Já em relação ao gênero especificamente, o Decreto nº 1212 em seu art. 31 nos traz: Os programas da educação física geral e de desportos destinados aos alunos do sexo masculino serão diferentes dos destinados aos alunos do sexo feminino.

Neste caso, a separação por gênero é implicitamente imposta pelo estado. Segue abaixo os textos na íntegra.

§ 1º Ficará a cargo da professora catedrática de educação física geral e de suas assistentes o ensino de educação física geral para todos os alunos do sexo feminino.

§ 2º O ensino dos desportos para os alunos do sexo feminino ficará a cargo de assistentes do sexo feminino.

Diante dos últimos trechos deste Decreto, assimilamos rapidamente que as relações de poder estavam expostas na década de 30, quando apenas mulheres poderiam lecionar o ensino da educação física e do esporte para cursistas do gênero feminino. Sendo assim, acrescentamos as contribuições de Araújo, et al, (2011.p.141) a despeito do poder nas relações de forças:

O poder é uma relação de forças, na concepção de Foucault, Para Weber, são três as formas de dominação: legítima, carismática e tradicional. A organização política em três níveis de poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário- tem como base a ideia de que a concentração de poder leva a abusos, possíveis de serem evitados pela vigilância mútua entre os poderes. Ao longo da história, existiram diversos regimes políticos e ainda hoje coexistem ditaduras, teocracias e democracias de diferentes matizes.

Já para Lira (2010, p.11):

A ditadura inaugurada com o golpe militar produziu muitos eventos em



matéria de educação. Os eventos foram marcantes, indo desde a ênfase tecnicista nos currículos, a fusão da História e Geografia nos Estudos Sociais, a prisão e tortura de estudantes e professores, a expansão das escolas particulares.

Ainda com as contribuições de Lira (2010, p. 12) acerca da ditadura militar:

O Estado apresenta-se como representante do interesse geral, contudo oculta os interesses econômicos divergentes, bem como seu caráter de classe, através da atuação organizada de um conjunto de aparelhos. Estes aparelhos correspondem a funções de hegemonia e fazem parte de dois grandes planos superestruturais, que se identificam, e se desenvolvem a par de uma regulamentação introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos. A sociedade civil organizada num conjunto de organismos e aparelhos “privados” e a sociedade política ou Estado. (1964-1985): um espaço de disputas.

Para dar seguimento às políticas educacionais existentes nos períodos de Ditadura e assim relacionarmos com a educação física, apoiamo-nos nas reformas educacionais de 1968 presentes na obra “Política educacional: Contenção e liberação” do sociólogo brasileiro Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha (1979), em seu Capítulo 5: da política educacional, com os termos contenção e liberação que nos trazem os mecanismos escolares através de dois processos de discriminação social: dentro do próprio sistema e fora do sistema.

Cunha (1979) revela que o primeiro mecanismo está ligado à uma distribuição desigual das oportunidades de escolarização para as diferentes regiões do país, com alguns setores da sociedade com maior facilidade para frequentar a escola. Já o segundo mecanismo origina-se nas próprias condições de vida material, pois as populações de baixa renda mesmo frequentando a escola possui modesto desempenho, sendo menos educável.

O capítulo de Cunha (1979) se organiza em duas partes através de um quadro geral do processo de contenção através da educação escolar, seja empreendido pelo estado, seja por empresas. Já na segunda parte do capítulo há a política de liberação, com especulação se as possibilidades de liberação de fato se transformaram em processo de equalização de oportunidades sociais.

Em princípio, o autor se apoia nos estudos do sociólogo Wright Mills pois compara a política educacional brasileira com a política de contenção dos Estados Unidos. Cita que entre os anos de 1940 a 1960 o país não teve

problemas de transformações das conquistas educacionais em ocupacionais. Entretanto, as pessoas de nível superior começaram a ter dificuldades crescentes de desemprego, chamadas de consequências do excedente, pois estes profissionais de nível superior poderiam vir a tornar-se antissociais e comprometer a ordem política.

O texto apresenta dados em relação à quantidade de vagas no ensino superior ser pequena e insatisfatória, devido a escolarização agora obrigatória dos 7 aos 14 anos (LDB 1971) e passando há 8 anos em escolarização, cujo dever é do estado.

Para Cunha (1979) estas reformas têm o mesmo objetivo: o de possibilitar ao estado o desempenho de suas funções para com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Há uma justificativa pedagógica, como suposta carência. O texto revela medidas para o ensino regular com a expansão da oferta de vagas na faixa etária dos 7 aos 14 anos a fim de atingir o número de 8 000 000 de novas matrículas, a fim de atender o crescimento populacional. Outra medida é a de ensino não regular, com um índice enorme de analfabetismo, cerca de 5 000 000 de brasileiros até os 15 anos de idade. Assim, é criado o Mobral, movimento brasileiro de alfabetização, junto ao Projeto Minerva e cursos supletivos.

No bojo deste processo de reformas estudado por Cunha, a disciplina de educação física esteve intimamente ligada ao interesse voltado à eficiência produtiva requerida pelo mundo do trabalho da época da ditadura. Assim, a educação física voltada à escolarização com fins de ensino tecnicistas patrocinados pelo governo cujos objetivos eram a disciplina, a ordem, a normatização, a eficiência e o alto rendimento. Conforme visto nas políticas de contenção e liberação os fatores econômicos internacionais eram grandes influências para as políticas educacionais brasileiras, e com a educação física não foi diferente. Isto se revela no excerto:

Esse pressuposto seria orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associada ao capital internacional, mais explicitamente ao norte-americano. Segundo tal concepção, é irrefutável a tese da dependência estrutural, o que implica necessariamente a dependência cultural, aí incluída a educação em geral, e no âmbito deste trabalho, a educação física escolar em particular". (OLIVEIRA, p. 53.2002).

Salvaguardamos a antiga Lei 40.24/61, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que já trazia a educação física em seu artigo 22:

Será obrigatória a prática de atividade física, nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos;

Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.

Embora a educação física escolar já constasse na Lei de 61, ela passa a ganhar força e a ser incorporada nos espaços escolares, a partir da Lei 5692/71- que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Destacamos o Art. 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, educação física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Até aí, já é possível compreender que a educação física escolar foi originada e moldada a serviço da construção de um novo projeto de Brasil, em outras palavras, um país normatizado e controlado pelo governo. Posteriormente, com o Decreto Federal 69.450/71, a Educação física, de fato se estabelece a partir da especificidade do artigo 1º:

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Já em seu artigo 2º: “a educação física, desportiva e recreativa, integrará como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”.

Assim, o Decreto 69.450/71 institui o componente da educação física nos currículos escolares brasileiros, destacando especificidades para o ensino primário, ensino médio e superior com ênfase nos objetivos desportivos, psíquicos, recreativos, de aptidão física, de educação moral e cívica priorizava o nacionalismo.

As normas regimentais, horários das aulas e espaço físico também eram previstas no Decreto 69.450/71, com número de alunos de mesmo sexo e com aptidões físicas similares. Explicitamente, o decreto mantinha as relações de

poder e atendia uma codificação do esporte, uma vez que padronizava as ações docentes e discentes. Nesta mesma época, os esportes se constituíram como massa através da prática de algumas práticas esportivas hegemônicas e de interesse internacional.

Neste momento, a educação física, como uma das várias ocupações regulamentadas no período da época da ditadura ganhou visibilidade e fortalecimento nos espaços educacionais. Entretanto, analisando sua linha histórica, bem como as políticas educacionais governamentais do período autoritário, nota-se que a disciplina foi normatizada nos currículos sendo utilizada como instrumento de autoridade.

Para elucidar esta autoridade governamental imposta pelo período de ditadura, bem como a alienação da população como objetivo, Oliveira (2002.p.56) nos esclarece:

Todos estes estudos caracterizam-se por uma visão estrutural extremamente ampla e um tanto arbitraria: a educação física estaria em crise porque dentre outras razões, o governo autoritário instalado no Brasil, após 1964, na tentativa de consolidar sua ideologia, fez uso de atividades desportivas (e da educação física em geral), com a finalidade de anestesiar a consciência e amainar a participação popular os processos reivindicatórios e decisórios. Então, teria o governo, produzido e divulgado uma certa abordagem de educação física que se consolidou de forma incontestável, sem que os profissionais da área pudessem contrapor às medidas arbitrárias e autoritárias. educação física escolar e ditadura militar no Brasil.

Conforme revelado na obra de Cunha (1979), a tecnização do ensino em prol de um sistema político e econômico entre os anos de 1960 e 1970, configuraram a educação em geral e a educação física em especial. Entre as críticas mais fortes deste período estão a educação física apenas como uma disciplina e não como área de conhecimento.

Para Oliveira (2002), os pressupostos da educação do físico e da esportivização são como efeitos a um modelo hegemônico no plano das relações internacionais de dependência aos quais o Brasil se submete. Neste sentido e na tentativa de relacionar o sentido da educação e da educação física como componente curricular no tocante à mudança social, Fernandes (1966) nos esclarece acerca das relações entre a educação escolarizada e a mudança social dependerem das funções sociais construtivas atribuídas às instituições

escolares. Deste modo, Fernandes (1966.p.85) acrescenta:

Enquanto se pensou que a escola constituía o fator por excelência do “progresso do gênero humano”, supunha-se que a mudança social representava os ganhos obtidos pelo homem no cultivo de sua inteligência através de sua educação formal”. A crítica do pensamento ilustrado mostrou o quanto havia de ilusória neste esquema: boa parte dos avanços da civilização, porventura os mais importantes, ocorreu independentemente das instituições escolares.

Assim, Fernandes (1966) aponta que as instituições escolares acompanham o desenvolvimento das demais instituições com um certo atraso cultural, quando o aperfeiçoamento das escolas respondia a partir de novas condições produzidas pela mudança prévia de ordem social. Esta procrastinação a qual o autor se refere, é facilmente percebida quanto à educação física escolar e práticas pedagógicas atuais enraizadas a partir de “nós” do passado militarista e higienista ecoando nas quadras esportivas.

De forma similar Freire (2021), preocupado com uma educação para o desenvolvimento e com a democracia, alertava-nos sobre o oferecimento de instrumentos ao educando que possibilitasse resistência ao desenraizamento daquilo de que a civilização industrial a qual nos filiamos estava armada. O autor se referia à produção em série diante do trabalho humano da época, a massificação num mundo altamente técnico, exigindo cada vez mais a mecanização e a domesticação. Diante desta atual situação, Freire (2021) já alertava acerca da passividade, medo e ingenuidade do ser humano.

Em virtude deste passado histórico brasileiro, suas implicações na educação física escolar, e se apoiando em pesquisas recentes que tratam das mudanças educacionais do Brasil, objetivamos uma educação física alicerçada nos princípios freireanos de uma educação que leve “o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles”. A da educação do “eu me maravilho” e não apenas do eu fabrico” (FREIRE, 2021.p.122).

Mais adiante, com o fim da ditadura militar e a instauração da democracia, houve a elaboração dos PCN, que, embora ainda tenham tido uma formulação passível de questionamentos, e uma implantação repleta de questões ao redor de todo o território nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 20), ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientam a

educação escolar, dentre eles a Igualdade de direitos, que se refere à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania:

A fusão de sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje, nossa sociedade é marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. (BRASIL, 1998, p.20).

Neste sentido, a educação física atua diretamente nos discursos produzidos pelos corpos e pelas relações que constroem as pessoas, configurando suas identidades, moldando o que é percebido como suas características. Assim sendo, atualmente, os currículos escolares de educação física circulam no âmbito de uma teoria fundamentada à luz da cultura corporal de movimento, contemplando Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento a serem desenvolvidas. Entre elas:

1. *Esporte;*
2. *Danças;*
3. *Ginástica;*
4. *Lutas;*
5. *Jogos e brincadeiras.*

Esta cultura corporal de movimento, por sua vez, é expressa na escola e fora dela. Suas construções corporais são geradas e produzidas na história e a partir da história, nas relações sociais e a partir das relações sociais, nos preconceitos e a partir dos preconceitos, nos estereótipos e a partir dos estereótipos, nos padrões existentes e a partir deles. Para compreendermos melhor o conceito de cultura corporal de movimento, guiamo-nos pelo estudo de Mendes e Nóbrega (2009):

A cultura de movimento, ao envolver a relação entre corpo, natureza e cultura, configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. Um conhecimento marcado pela linguagem sensível, que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser humano faz uso do ser corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais. Um conhecimento que

permite a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento no ambiente, cultura e história. A linguagem sensível é revelada pela movimentação do corpo no tempo e no espaço de cada indivíduo e da comunidade. Somos capazes de criar e recriar, e, ao mesmo tempo em que nos expressamos, conseguimos nos comunicar. (MENDES e NÓBREGA, 2009, p. 6).

Entre o passado de autoridade e rigidez dos métodos militares presente nas aulas atuais também se contrapõe e se relacionam fortemente quando a disciplina de educação física é comumente desenvolvida nas escolas como lazer e ou recreativa, por meio de ensaios para as Festas Juninas, aniversário da cidade, dia das mães, dos pais, cantatas natalinas, banda marcial, passeios extraclasse, ocasiões festivas e alegres, por simples moeda de troca pela quadra.

Embora nos dias de hoje a educação física escolar possua diversas conquistas no campo acadêmico e já caminhe para uma educação crítica, hoje integrante do Currículo Nacional na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias por estar centralizada na cultura corporal de movimento citada em parágrafo anterior, deparamo-nos ainda com ampla frequência de práticas pedagógicas escolares alicerçadas em meros gestos técnicos de reprodução e não de criação, com ênfase no rendimento esportivo e de performance, em práticas corporais hegemônicas e segregadoras de diversos grupos de gênero, raça, etnia e classe, oriundos da herança da ditadura.

Diante da ruptura esboçada no campo epistemológico da educação física, concluímos finalizando sobre a necessidade de existir, por parte de professores e professoras, também diante da educação física escolar, um aprofundamento dos conhecimentos sobre as relações sociais, históricas e culturais, sugerindo que esse conjunto de saberes fossem desenvolvidos inicialmente na graduação, assim como se mantivessem em debate, em formações continuadas, desatando os nós que ainda permanecem nas práticas escolares que se baseiam em preceitos militares, desenvolvimentistas, biológicos, e de reprodução em quadra e fora dela.

Finalizamos este capítulo com a poesia de Emicida e Belchior (sujeito de sorte- 1976) através da letra de AmarELO<sup>27</sup> (2019), na tentativa de demonstrar

---

<sup>27</sup>Para acessar a canção à qual o trecho faz referência:  
<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>

a luta, fé e resgate necessários para uma educação física mais humana.

Presentemente eu posso me  
Considerar um sujeito de sorte  
Porque apesar de muito moço  
Me sinto são e salvo e forte  
E tenho comigo pensado  
Deus é brasileiro e anda do meu lado  
E assim já não posso sofrer no ano passado  
Tenho sangrado demais  
Tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro  
Permita que eu fale  
Não as minhas cicatrizes  
Elas são coadjuvantes  
Não, melhor, figurantes  
Que nem devia tá aqui  
Permita que eu fale  
Não as minhas cicatrizes  
Tanta dor rouba nossa voz  
Sabe o que resta de nós?  
Alvos passeando por aí  
Permita que eu fale  
Não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobrevivência  
Me resumir a sobrevivência  
É roubar o pouco de bom que vivi  
Por fim, permita que eu fale  
Não as minhas cicatrizes



Achar que essas mazelas me definem

É o pior dos crimes

É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí

Fonte: Felipe Vassao / Emicida / Dj Duh

### **3.1 OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Após dialogarmos sobre a temática de gênero e história da educação física como disciplina curricular, neste capítulo expomos currículos de educação física e seus caminhos a partir da Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9496 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ainda conforme a LDB 9496, a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, o que justifica a intenção deste capítulo, desta pesquisa de mestrado que abordará sobre políticas públicas voltadas a um currículo democrático. Entretanto, para compreendermos a problemática da disciplina e as questões de gênero nela envolvidas, faz-se necessário retomarmos como o currículo de educação física foi construído no Brasil e mais precisamente na rede estadual paulista.

Conforme já vimos em capítulo anterior acerca da herança da ditadura militar e sua relação com a educação física escolar, tal prática foi usada amplamente nas escolas meramente para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar usou seus investimentos em uma educação física fundamentada no nacionalismo, na segurança nacional e na composição de uma juventude forte e saudável, visando além de um exército, um milagre na

economia brasileira, às custas de uma força de trabalho qualificada.

Mais adiante, já na década de 1980, iniciou-se uma crise identitária no campo da educação física e nos seus discursos, razão que originou mudanças significativas nas políticas educacionais. Nessa época a disciplina era voltada somente para a 5<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> série do ensino fundamental, e passou a privilegiar também a 1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> série do ensino fundamental e a pré-escola, com ênfase no desenvolvimento psicomotor.

Neste ambiente, o campo de debates da educação física se fortaleceu e novas tendências apontavam para outros rumos, com o surgimento de cursos de pós-graduação em educação física no país e o crescente avanço nas publicações em livros, revistas e congressos.

Até a década de 1990, podemos dizer que não havia um currículo de educação física validado em nosso país. Somente após a promulgação da LDB 9496 e do documento de Parâmetros Curriculares Nacionais que observamos o reflexo do fortalecimento do campo da educação física já em seu texto introdutório:

“Para boa parte das pessoas que frequentaram a escola, a lembrança das aulas de educação física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensação de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar... O documento de educação física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da educação física nas escolas”. (BRASIL, 1997, p.15).

Além de uma preocupação com a democratização a educação física, há uma outra questão importante para o campo epistemológico da disciplina escolar e que de alguma forma se relaciona com o currículo e com a problemática das desigualdades de gênero, cuja apreensão pela marginalização do componente curricular dentro e fora de quadra e conforme já era diretamente apontada no PCN ao final da década de 1990:

“Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a educação física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas

especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a educação física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente’. (BRASIL, 1997. p.22).

Ainda buscando seu reconhecimento e fortalecimento no campo acadêmico, o documento do PCN já contempla as primeiras amostras de uma educação física que se amplia para além dos preceitos militares, biológicos e psicomotores, quando nos traz a cultura corporal de movimento em seu texto e expressa nos conteúdos da educação física: jogos, esportes, dança, ginástica e luta:

“A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe”. A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal”. (BRASIL, 1997. p. 23)

Em análise ao documento do PCN também podemos observar um debate para a educação física enquanto:

- a) concepção e sua importância social,
- b) a cultura corporal e suas contribuições para a cidadania,
- c) trechos e estudos específicos acerca do aprender e ensinar Educação física no ensino fundamental,
- d) os objetivos gerais de Educação física no ensino fundamental,
- e) os critérios de avaliação,
- f) os conteúdos de Educação física

No segmento do ensino fundamental o documento leva em conta: a relevância social, ou seja, práticas corporais com presença marcante na sociedade, como a característica dos alunos e as características da própria área. Assim, podemos dizer que há uma relevância em considerar o estudante em sua

individualidade. Tal documento também foi organizado em Bloco de conteúdos conforme segue:

|  |  |
|--|--|
| <i>Esportes, jogos, lutas e ginásticas</i> | <i>Atividades rítmicas e expressivas</i> |
| <i>Conhecimentos sobre o corpo</i>         |  |

Quadro 8. Bloco de conteúdos. Elaboração pela pesquisadora.

Já na segunda parte do documento PCN, contempla-se o ensino e aprendizagem de educação física no primeiro e segundo ciclo, os objetivos para o primeiro e segundo ciclo, onde destacam-se as práticas corporais e conteúdos voltados aos Jogos e brincadeiras. Tem relevância os critérios de avaliação propostos no documento e que evidenciam uma preocupação com a diversidade de indivíduos que praticam educação física na escola:

“Tradicionalmente, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos. Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais”. (BRASIL, 1997, p.41).

Um outro fator que merece destaque neste documento do PCN está no capítulo que diz respeito às orientações gerais, quando da organização social das atividades e atenção à diversidade, mais precisamente aos meninos e meninas:

“Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em “brincadeira de menino”. (BRASIL, 1997, p.59).

A cultura da heteronormatividade já era anunciada e denunciada neste

potente documento curricular nacional, que propunha claramente aos docentes intervenções didáticas pautadas no respeito às diferenças durante a prática das diversas atividades corporais. Entre os nomes na elaboração do PCN destacamos os autores e grandes influências para o campo da educação e da educação física no Brasil João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Lino de Macedo, Yves de La Taille, César Coll, Délia Lerner de Zunino e os 700 pareceristas, professores de universidades e especialistas de todo o país que contribuíram com o documento.

Após o processo de criação do PCN em 1997, passaram-se quase 14 anos sendo ele o único documento curricular nacional a ser seguido nas aulas de educação física das escolas públicas nacionais e estaduais, até que em 2011 com forte influência de um governo neoliberal<sup>28</sup>, foi implementado na rede estadual de São Paulo o então chamado Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Para compreendermos a política neoliberal e sua influência na educação, valemo-nos dos estudos de Lombardi e Colares (2020, p.22):

A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhece a importância da educação, mas de fato promove a redução dos investimentos na área e aplainam a ação dos negócios educacionais (e também nos demais campos sociais), o que indica ser a “racionalidade financeira” a via de realização de um programa de educação, cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Damos continuidade, sob a análise da equipe de elaboração do Currículo Oficial do Estado de São Paulo com coordenação de Ghisleine Trigo Silveira e com equipe curricular de Educação física: Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira, sob o apoio da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Todo este processo iniciou-se cercado de debates e críticas conforme segue em seu texto introdutório:

---

<sup>28</sup> Doutrina que tem como base a liberdade de mercado e não intervenção do Estado na economia (Dicionário de Língua Portuguesa. Evanildo Bechara, 2011, p. 857).

“A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”. (SÃO PAULO, 2011. p. 9).

Tal currículo vertical, ou seja, de cima para baixo, dispunha de material geral em todas as áreas, o material do gestor, o material do professor e do aluno organizados por série/ano/ bimestre e por disciplina, movido em situações de aprendizagem e organizados em competências e habilidades já previstas e sistematizadas ao longo do ano letivo. Nitidamente, neste currículo havia uma ênfase para uma política pública voltada à qualidade de desempenho na educação conforme segue:

“Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo”. (SÃO PAULO, 2011. p.11).

Mais a frente, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo apresenta de forma tímida e pouco fortalecida no que diz respeito ao antigo texto que o documento nacional do PCN, um pequeno excerto acerca das identidades e diversidades:

“Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar”. (SÃO PAULO, 2011. p. 12).

Isso significa que, fala-se de diversidade sem falar quem são seus atores. Fala-se de cultura e de construção de identidade em relação ao outro, mas soa-se como slogan<sup>29</sup>. Ao apresentar um currículo com competências como

---

<sup>29</sup> Termo usado nos estudos: Diversidade e Gênero na Formação Docente: das potentes

referência, o documento oficial do estado de São Paulo considera e ampara-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, pelo PCN e pelas DCN (Diretrizes Nacionais de Educação) à medida que nos traz:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. (SÃO PAULO, 2011. p.14).

Conforme o texto há uma ilusória intenção em garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados, a partir de uma base comum, neste caso, o currículo oficial da rede estadual paulista.

Neste mesmo documento oficial, a educação física passa a fazer parte da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, o que determina um passo à frente já que se distancia da área biológica e dos preceitos técnicos e militares os quais se fundamenta em sua origem se aproximando da perspectiva da cultura corporal de movimento “A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Médio, constitui-se de um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), educação física e Arte” (SÃO PAULO, 2011, p. 27).

Quanto à atuação do professor e da professora de educação física, o currículo oficial propõe intervenções voltadas às diferentes linguagens e sinaliza uma preocupação em ir além do esporte e do treinamento físico:

No ensino de educação física é fundamental compreender o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais nas quais não se dissociam corpo, movimento e intencionalidade. Seu estudo não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno deve não só vivenciar, experimentar, valorizar e apreciar os benefícios advindos da cultura de movimento e deles desfrutar, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea. (SÃO PAULO, 2011. p. 28).

Um item relevante do documento é o espaço específico no texto para o componente curricular de educação física que fora tão marginalizado nas escolas. No documento, há a necessidade de se repensar mais uma vez a educação física escolar, haja vista sua potente função de transformadora social. Elucida-nos ainda que transformar não é negar suas origens e raízes, mas sim, ampliar suas possibilidades de atuação dentro e fora das quadras.

O padrão corporal tão exigido durante os períodos de ditadura (já mencionado em capítulo anterior) para a obtenção de mão de obra forte, saudável e qualificada, agora estaria sendo repensada, bem como os corpos biologicamente semelhantes, conforme afirma o currículo:

É nesse sentido que, neste Currículo, afirma-se que a educação física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a educação física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas. (SÃO PAULO, 2011. p.224).

O documento também segue organizado e sistematizado, assim como o PCN em blocos de conteúdos esperados aos segmentos:

|   |
|---|
| <b>Bloco de Conteúdos</b>   |
| 6º ao 9º ano- Ensino fundamental  |
| evidenciar os significados/sentidos e intencionalidades presentes em tais experiências, cotejando-os com os significados/sentidos e intencionalidades presentes nas codificações das culturas esportiva, lúdica, gímnica, das lutas e rítmica., basquetebol, o handebol ou o futsal, e o atletismo. |
| <b>Ensino Médio</b>   |
| Corpo, saúde e beleza<br>Contemporaneidade<br>Mídias<br>Lazer e Trabalho  |

Quadro 9. Bloco de conteúdos II. Elaboração pela pesquisadora.

Atentemo-nos ao bloco de conteúdos do ensino médio cujo tema trata da contemporaneidade, haja vista sua relevância com as perspectivas de gênero



na educação física:

Contemporaneidade: o mundo e a época em que vivemos caracterizam-se por grandes transformações, das quais o aumento do fluxo de informações é uma das mais impactantes, o que influencia os conceitos e as relações que as pessoas mantêm com seus corpos e com as outras pessoas, gerando, por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas, entre outras. (SÃO PAULO, 2011. p.228).

Claramente, o discreto trecho faz referência às relações entre os corpos que produzem linguagem na educação física e na sociedade, estes que são diferentes, plurais e únicos no que diz respeito às suas características físicas, devendo ser despadronizados e tratados como singulares e produtores de sua própria linguagem e do se movimentar.

Até este momento as memórias dos currículos de educação física do Brasil e do estado de São Paulo (PCN/ Currículo Oficial) foram abordados minuciosamente neste capítulo, entretanto, não esqueçamos de revisitar o papel da escola pública e suas reais intenções:

A escola pública (estatal) universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva e plural que almejamos e defendemos, é um produto histórico da sociedade ocidental. Carrega as marcas das contradições inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que se estabeleceram ao longo do tempo e em diferentes locais. (LOMBARDI e COLARES, 2020. p.13).

Ao carregar as marcas das relações sociais e as de gênero, concebemos que a educação física curricular enquanto política pública, apesar dos avanços, ainda permanece requerendo ajustes, mudanças, democratização e fortalecimento do campo que se mantém machista, heterossexual e hegemônico.

Esta questão se revela fortemente nos estudos de Lombardi e Colares (2020), ao dizerem que o estado brasileiro não se revelou ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública de âmbito nacional.

Ainda para os autores e neste artigo, a educação pública nacional e democrática é uma tarefa não realizada como segue:

Transpusemos o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar

aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa nos séculos XIX e XX: uma educação pública nacional e democrática. Ao contrário dessa promessa burguesa, as duas primeiras décadas do século XXI foram de aprofundamento das políticas neoliberais na educação. A redução do investimento público, a ampliação da mercadorização e da ação dos grandes conglomerados financeiros nos diferentes níveis educacionais, e a desoneração do Estado para com as políticas sociais públicas se intensificaram com o golpe de Estado de 2016, o governo de Jair Bolsonaro e a pandemia do coronavírus em 2020. (LOMBARDI e COLARES, 2020. p.23).

A partir da trajetória dos currículos dos anos de 1990 até 2011, observamos que a disciplina de educação física tem avançado ainda que lentamente, entretanto percebemos que a escola estadual paulista enquanto instituição pública somente alcançará sua finalidade ao propor mudanças de comportamento, análises e a crítica da superação da normatividade. Isso se revela fortemente nos estudos de Neira e Nunes (2009.p.57):

Obviamente, isso implica a assunção de novas atribuições pela educação escolar. É por essa razão que, na atualidade, notam-se intensas e significativas reformas curriculares em diferentes níveis de ensino e em diversos países. O cerne da questão é o consenso em torno do qual giram os debates e as discussões a respeito do currículo, conferindo-lhe a responsabilidade pelo desenvolvimento de estratégias de conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados, bem como a promoção da socialização das crianças e jovens de uma sociedade em acordo com os valores tidos como desejáveis. Em síntese, mediante o conhecimento escolar e as experiências de aprendizagem, o currículo contribui para moldar as pessoas de forma a construir os cidadãos almejados pelo projeto social.

Desta forma, podemos explicar as consideráveis reformas curriculares no Brasil e no estado de São Paulo, com constantes debates e inquietações entre gestores, professores e professoras, sindicatos e conselhos. Do mesmo modo, para Neira e Nunes, (2009.p.57), é possível conceber o valor de um currículo:

É a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo da experiência escolar. Retomando a noção de que a escola é considerada uma instituição de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações, será mais fácil entender os motivos que transformam o currículo no alvo de todas as forças sociais que possam, de alguma forma, influir na sua construção e elaboração. O currículo, como explica o autor, é fruto de inúmeras lutas; nele entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia.

Assim como mencionado no parágrafo anterior, a escola é uma instituição

vital para o desenvolvimento econômico e produtivo de um país, e no Brasil não haveria de ser diferente. Por esse motivo, e após 10 anos de implementação do antigo Currículo Oficial do estado de São Paulo, ocorria paralelamente à homologação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

Este novo documento nacional tinha como objetivo principal em seu discurso, fornecer uma base curricular para todo o território nacional brasileiro, este que possui grandes desigualdades sociais, econômicas e de acesso à educação.

A Base Nacional Comum foi elaborada dentro de um governo que também se denominava como neoliberal. Sua diferenciação foi abranger toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, este último que possuía índices preocupantes de aprendizagem.

Sua elaboração também contou com especialistas, entidades nacionais e estaduais, conselhos, profissionais, professores e professoras de todas as partes do país. Desde sua elaboração até a homologação datada de 20 de dezembro de 2017, o documento normativo permaneceu cercado de incertezas e críticas de todas as esferas da sociedade, afinal, em apenas oito meses foi aprovado, o que gerou controvérsias e desapoio.

Apoiado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), a Base:

“É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2017, p. 7).

A partir do estabelecimento deste documento normativo, os currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios teoricamente passariam a ter uma referência. O alinhamento principal seria ação voltada à formação de professores, avaliação e desenvolvimento da educação básica.

Neste sentido, a BNCC é mais um documento curricular voltada ao desenvolvimento de competências definidas como: “A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

O presente documento também se caracteriza por estabelecer 10 competências gerais básicas à formação do estudante diante das três etapas de sua escolarização (infantil, fundamental e médio), visto que estas mesmas competências se articularam aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à esta ideia de país.

Ao realizar uma análise detalhada destas 10 competências, apenas a de número nove se refere à temática de gênero conforme segue:

“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, 2017, p. 10).

Sem necessitar de meias palavras, é nítido que o texto da versão final da competência foi elaborado a partir de disputas, impasses e jogo político que cerceavam o processo de elaboração desse documento nacional. No debate em torno do documento havia de um lado grupos tradicionais e religiosos que insistiam em invisibilizar questões ligadas à identidade de gênero e orientação sexual, temas estes que estavam presentes nos PCN há 20 anos em forma de Temas Transversais, ou seja, não se pode negar o grande retrocesso.

Ao retirar de sua versão final os temas: Sexualidade, Orientação Sexual e Gênero, o documento omite seu compromisso com uma educação democrática que se desenrola em seu discurso introdutório.

Diante do documento, também é possível notar um discurso pela igualdade educacional, educação integral, diversidade e equidade, no entanto nos diz:

“O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias”. (BRASIL, 2007. p.15).

Se o documento revela as desigualdades brasileiras, por que não debater

de forma explícita as questões de gênero e educação ? Por que não privilegiar formações continuadas em serviços que abordem esta temática? Por que não evidenciar competências específicas e relacionadas as diversidade de indivíduos e suas identidades?

Vale ressaltar e lembrar de que antecede ao processo de elaboração e homologação da Base, o golpe de 2016, ao qual a chefe de estado até então Dilma Rousseff foi submetida. Após este episódio, forças políticas antidemocráticas se fortaleceram no Brasil, e corroboraram para a supressão do debate qualitativo em torno da temática de gênero neste documento nacional.

Mais adiante, o documento assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais às crianças durante a educação infantil, que oportuniza também a educação física, porém o único que se assemelha à questão de gênero é: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.(BRASIL, 2017. p.38).

Ainda no documento para a educação infantil e do qual a educação física faz parte, há a definição de campos de experiência, os quais menciona sutilmente a identidade e o convívio com pessoas diferentes:

“O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio”. (BRASIL, 2017, p. 40).

O trecho da Base ressalta a importância das experiências sociais para qualquer indivíduo durante a etapa da escolarização na educação infantil, ademais, valoriza os contatos entre as culturas como segue:

“Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais

de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos”. (BRASIL, 2017, p. 40).

Embora vejamos a intenção do convívio desde a educação infantil com grupos sociais distintos, o trecho não garante que crianças de pais e mães solteiros, lésbicas, gays, negros e negras e homens e mulheres trans convivam naturalmente e aprendam desde cedo a respeitar todos os grupos.

Já o texto da educação infantil e que trata do campo das experiências relacionadas ao corpo, gesto e movimentos é um tiro no pé da educação física, afinal, volta-se ao fator biológico e da atividade física:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2017. p. 41).

Embora o trecho valorize as intervenções sociais e possíveis de serem realizadas com o corpo na educação infantil, notamos a importância dos gestos e movimentos para a construção das identidades das crianças conforme a Base revela:

“As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)”. (BRASIL, 2017. p. 41).

Dando continuidade ao documento curricular nacional da BNCC, há o texto

específico que privilegia o componente curricular de educação física e tão logo ele traz influências culturais que estão em debate no campo e procuram desvincular o caráter instrumental da disciplina:

“A educação física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo”. (BRASIL, 2017. p213).

Neste intenso debate, há a concepção de práticas corporais fundamentadas em seis unidades temáticas:

|                      |                                |
|----------------------|--------------------------------|
| jogos e brincadeiras | Esportes                       |
| lutas                | Ginásticas                     |
| Danças               | práticas corporais de aventura |

Quadro 10. Unidades temáticas. Elaboração pela pesquisadora

Por fim, nesta criteriosa análise, o documento aborda 10 competências específicas para a disciplina de educação física, entretanto, apenas as competências 4, 5 e 7 se articulam com a temática de gênero (BRASIL, 2017, p. 223):

4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

Sem demora, após a homologação da Base, o governo estadual paulista influenciado pelo então ministro da educação e em 2022 atual secretário de educação paulista, Rossieli Soares, inicia-se o processo de elaboração e discussão do então Currículo Paulista do Ensino Fundamental e Médio, este que viria a substituir o então Currículo Oficial do Estado de São Paulo e vigente por

10 anos.

Influenciado pelo prestígio da Base Nacional Comum e com texto similar, o Currículo Paulista contou com 74.229 participantes do Estado e dos 612 Municípios Paulistas, além de articuladores da UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, técnicos curriculares da SEDUC, professores e professoras da rede particular e estadual, que contribuíram com seus saberes, reflexões e experiências no campo da educação.

De forma explícita, a ambição e o discurso voltado aos indicadores de desempenho e resultado se mostram evidentes já no texto introdutório do documento:

É necessário destacar a importância do sistema de colaboração entre as diferentes redes na implementação do Currículo Paulista, a exemplo do que já ocorreu no processo de sua elaboração. Dessa maneira, investe-se na sinergia necessária para que o Estado de São Paulo se firme no cenário da educação brasileira como referência quanto à garantia do conjunto dessas aprendizagens essenciais aos estudantes, de seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais propostas para a Educação Básica e do apoio às escolhas dos jovens e adolescentes à concretização dos seus projetos de vida e à continuidade dos seus estudos. (SÃO PAULO, 2018.p. 12)

Dito isso, neste capítulo foi possível observar os caminhos percorridos pelos currículos nacionais e estaduais paulistas desde a década de 1990 até os dias atuais.

Nesse sentido, a educação física escolar caminhou junto, ou melhor, dizendo, avançou a passos lentos quanto ao tema de gênero e diversidade, afinal diversos documentos ou o suprimem, ou o omitem, e isso se refletirá nas formações contínuas e nas ações educativas dentro de sala de aula e na quadra.

Diante desta situação, no próximo capítulo, irei expor meu envolvimento com o processo de elaboração do material de apoio ao currículo paulista de educação física e sua possibilidade de mudanças e debate quanto ao gênero.

### **3.2 O INGRESSO NO CONCURSO PÚBLICO PAULISTA.**

Conforme a Resolução SE- Secretaria da Educação estadual- 70, de 26-10-2010 que “Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais



bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas”, o professor de PEB II deve ingressar em concurso público estadual já configurando um perfil docente desejado para a rede estadual paulista em debate nesta pesquisa. Entre o perfil comum a todas as áreas estão:

a) **Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação.** *Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e a sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.*

b) **Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos.** A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto à relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

Diante da Resolução em questão, o docente ingressante na rede deve ter informações gerais sobre a escola, a idade da turma, a etapa (Fundamental ou Médio) e o ano/série, bem como sobre os recursos pedagógicos existentes e outras condições pertinentes da escola, propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno deverá aprender com a situação proposta. Optamos por destacar a de número 8, pois é a que mais se aproxima ao tema desta pesquisa: Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar, preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e a questão ambiental.

Assim sendo e conforme a informação de número oito da Resolução 70, a escola e as práticas escolares devem propiciar em seus conteúdos e metodologias, a preparação dos alunos para as desigualdades, o racismo e o

preconceito. Mas de qual desigualdade estamos falando? De raça, de classe? Qual ou quais preconceitos? Onde está mencionado o gênero? Mais uma vez o termo é suprimido de um documento oficial.

Ainda conforme a Resolução SE- 70, de 26-10-2010 docente em questão, os docentes de educação física e ingressantes da rede estadual paulista devem desenvolver as seguintes habilidades:

1. Analisar criticamente as orientações da Proposta Curricular de educação física e sua adequação para a Educação Básica.
2. Identificar em diferentes relatos de experiências didáticas, os elementos relevantes às estratégias de ensino adequadas.
3. Identificar dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos por ocasião do desenvolvimento de atividades de ensino.
4. Reconhecer nas diferentes teorias e métodos de ensino as que melhor permitem a transposição didática de conhecimentos sobre os jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas para a Educação Básica.
5. Reconhecer aspectos biológicos, neurocomportamentais e sociais aplicáveis em situações didáticas, que permitam trabalhar a educação física na perspectiva do currículo.
6. Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular de educação física, a fim de subsidiar a reflexão constante sobre a própria prática pedagógica.
7. Identificar estratégias de ensino que favoreçam a criatividade e a autonomia do aluno.
8. Analisar criticamente os conhecimentos da cultura de movimento disponíveis aos alunos, discriminando os procedimentos que utilizaram para acessá-los.
9. Identificar instrumentos que possibilitem a coleta de informações sobre o patrimônio cultural da comunidade, visando um diagnóstico da realidade com vistas ao planejamento de ensino.
10. Interpretar contextos históricos e sociais de produção das práticas corporais.
11. Reconhecer e valorizar a expressão corporal dos alunos, bem como do seu

desenvolvimento em contextos sociais diferenciados, estabelecendo relações com as demais práticas corporais presentes na sociedade.

12. Analisar criticamente a presença contemporânea maciça das práticas corporais, fazendo interagir conceitos e valores ideológicos.

13. Identificar as diferentes classificações dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas e os elementos que as caracterizam.

14. Reconhecer os fundamentos das diversas funções atribuídas às práticas corporais (lazer, educação, melhoria da aptidão física e trabalho).

15. Relacionar as modificações técnicas e táticas das modalidades esportivas às transformações sociais.

16. Analisar os recursos gestuais utilizados pelos alunos durante as atividades e compará-los com os gestos específicos de cada tema.

17. Identificar as formas de desenvolvimento, manutenção e avaliação das capacidades físicas condicionantes.

18. Identificar as variáveis envolvidas na realização de atividades físicas voltadas para a melhoria do desempenho.

19. Identificar a organização das diferentes manifestações rítmico-expressivas presentes na sociedade.

20. Analisar os reflexos do discurso midiático na construção de padrões e estereótipos de beleza corporal e na espetacularização do esporte.

Pois vejam, entre as 20 (vinte) habilidades a serem desenvolvidas e esperadas dos docentes, não há sequer uma que envolva as relações de gênero. É como se não houvesse nas escolas estaduais paulistas desigualdades entre meninos e meninas relacionadas ao gênero.

Seguimos este capítulo analisando a bibliografia requerida dos professores e professoras ingressantes na rede estadual em questão, ou seja, o primeiro contato com a formação e ou linha formativa da rede estadual durante o ano de 2010, ano este de implementação da Proposta Curricular do estado de São Paulo, o Currículo Oficial (2010), citado no capítulo anterior.

| <b>Livros e artigos</b>   |
|---|
| 1. BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação física escolar. In: _____ (Org.) Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.  |
| 2. BORGES, C. L. A formação de docentes de Educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. L.; DESBIENS, J. F. (Org.). Saber, formar e intervir para uma Educação física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.   |
| 3. GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. e GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.   |
| 4. GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação física escolar. Motriz: Revista de Educação física. Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: < <a href="http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf">http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf</a> >. Acesso em: 25 out. 2010.  |
| 5. KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.   |
| 6. LOMAKINE, L. Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola. In: SCARPATO, M (Org.). Educação física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 39-57.  |
| 7. MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação física. In: DE MARCO, A. (Org.) Educação física: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006.  |
| 8. NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação física escolar: restrições e possibilidades. Movimento: revista da Escola de Educação física, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 91-110, set./dez. 2007. Disponível em: < <a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968">http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968</a> >                                     |
| 9. PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, D. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009  |
| 10. PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas. Revista Paulista de Educação física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2000. Disponível em: < <a href="http://www.usp.br/eef/rpef/v14n1/v14n1p97.pdf">http://www.usp.br/eef/rpef/v14n1/v14n1p97.pdf</a> >  |
| 11. RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação física. Revista Brasileira de Educação física e Esporte, São Paulo, v.22, n. 2, p. 161-171, abr./jun., 2008. Disponível em: < <a href="http://www.usp.br/eef/rbef/v22n22008/7_RBEFE_v22_n2_2008_p161_64.pdf">http://www.usp.br/eef/rbef/v22n22008/7_RBEFE_v22_n2_2008_p161_64.pdf</a> >. |
| 12. SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICOLLO, Vilma L. Desafios da ginástica na escola. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí: Fontoura, 2006, p.35-60.   |
| 13. SOARES, C. L. (Org.) Corpo e história. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.   |

|  |
|--|
| 14. SOUSA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação física escolar. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf</a> >.   |
| 15. STIGGER, M. P. Educação física, esporte e diversidade. Campinas: Autores Associados, 2005.   |
| SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de tempo integral: oficinas curriculares de atividades esportivas e motoras; esporte, ginástica, jogo – ciclos I e II. São Paulo: SEE/CENP, 2007. Disponível em: < <a href="http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/educacaofisicacicloIII.pdf">http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/educacaofisicacicloIII.pdf</a> >. |
| SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Educação física para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SE, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf">http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf</a> >.   |

Quadro 11. Autores e autoras do concurso. Elaboração pela pesquisadora.2022.

Ao nos depararmos com tal bibliografia, notamos que apenas duas referências abordam especificamente a temática de gênero. Trata-se do estudo de Helena Altmann (1999): Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. A outra referência observada é de Silvana Vilodre Goellner (2003) em: A produção cultural do corpo.

Em sua maioria, podemos observar que os autores e autoras solicitados para o ingresso no concurso estadual de 2010 abordam a temática do esporte, das danças, das mídias, das lutas, das ginásticas, do movimento, do lazer, da atividade física, dos jogos e brincadeiras. Ou seja, novamente o tema gênero sendo ignorado.

Já no ano de 2013, com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo devidamente implementado, há a publicação de nova Resolução SE 52, de 14-8-2013, publicado no DOE de 15/08/2013, pg. 31 e que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas, com mais um concurso para ingressantes docentes na rede estadual paulista.

Analisando a Resolução em questão, já há avanços em relação ao perfil docente esperado na rede, uma vez que já menciona um processo de

transformação e desigualdades.

“O exercício profissional de educador requer formação geral humanista/crítica, comprometida com a construção e ampliação de uma sociedade mais justa, posicionada contra as desigualdades sociais e a qualquer forma de opressão que garanta a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades. Exige, também, formação específica referenciada nas diversas áreas de conhecimento e no seu papel político em contribuir na apropriação e transformação da cultura”. (SÃO PAULO, 2013).

Uma outra exigência do perfil docente para o concurso de 2013 se refere ao uso dos termos diversidade e diferença, como slogan<sup>30</sup>, conforme segue:

“Caberá ao profissional aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença; compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados”. (SÃO PAULO, 2013).

Em relação às competências exigidas dos profissionais da educação básica também há menção dos termos subjetividades e identidades, estes que não foram mencionados no concurso anterior de 2010: “Compreender os diferentes contextos que interferem na construção das subjetividades e identidades do aluno, de modo a lidar adequadamente com os diferentes modos de ser e estar no mundo deste aluno” (SÃO PAULO, 2013). Já quanto ao perfil desejado deste professor e professora de educação física, parece-nos uma cópia do perfil anterior em 2010:

“O professor de educação física trabalha pedagogicamente frente aos conteúdos relacionados à cultura de movimento; reconhecendo o patrimônio cultural disponível na comunidade para aprofundá-lo, ampliá-lo e ressignificá-lo; proporciona aos alunos a busca pela autonomia crítica e autocrítica mediante melhores condições para

---

<sup>30</sup> O uso do termo slogan aqui se aplica na perspectiva do esvaziamento das palavras, apesar da consideração de categorias como raça, gênero e orientação sexual em políticas, programas e projetos educacionais. Tal consideração não se reverte, quando se tratam de slogans, em práticas educativas que sejam de fato transformadoras ou com real intencionalidade de ações concretas para democratizar, por exemplo, as relações de gênero, de raça, de classe e de geração, como prevê a orientadora da presente dissertação em pesquisas realizadas por ela e com co-autoras, a saber, especialmente os textos a seguir: Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia ao slogan ao apetite da democracia (AUAD e LAHNI, 2013); Diversidade e gênero na formação docente: das potentes intersecções das categorias sociais aos equívocos do slogan (AUAD e BICHARA 2016).

usufruto, participação, intervenção e transformação das manifestações da cultura de movimento; recorre às situações didáticas que promovem a análise, a interpretação e a interação no campo da dança, esporte, ginástica, jogo e luta, concebidos como produções historicamente construídas e transmitidas pelas gerações, nos diversos grupos sociais. Portanto, significa conhecer o contexto no qual são criadas e transformadas estas práticas corporais, tratando didaticamente este conteúdo específico, conhecendo os alunos e o currículo, promovendo práticas de avaliação que levem o aluno ao conhecimento de si, da vida em coletividade, da aprendizagem e da ética”. (SÃO PAULO, 2013, p. 43).

Entre as habilidades docentes da educação física, analisamos a pequena evolução em relação ao antigo concurso. Desta forma, destacam-se:

“Analisar criticamente as práticas corporais contemporâneas e suas repercussões cotidianas na formação dos alunos, contribuindo para emancipá-los como cidadãos, fazendo-os interagir com argumentos, pressupostos, conceitos e valores ideológicos.  
Considerar criticamente as características pessoais, interpessoais e sua diversidade, e os interesses, necessidades e expectativas coletivas presentes na comunidade escolar nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das situações de ensino e de aprendizagem”. (SÃO PAULO, 2013).

Esta íntima prosperidade na Resolução SEE e que indica o perfil desejado deste profissional de educação, nesse caso, em especial os professores e professoras de educação física e ingressantes de concurso de 2013, é fruto da Bibliografia e tensão no campo das publicações, pesquisas, artigos, revistas e seminários envolvendo a educação física. São eles:

| <b>Livros e Artigos</b>  |
|--|
| 1. BETTI, Mauro. Imagem e ação: a televisão e a Educação física escolar. In: _____ (Org.) Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.   |
| 2. BORGES, Cecilia. A formação de docentes de Educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecilia; DESBIENS, Jean François (Org.). Saber, formar e intervir para uma Educação física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190. |
| 3. CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. O professor diante das relações de gênero na Educação física escolar. São Paulo: Cortez, 2012.  |
| 4. DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. 13. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2010.   |

|   |
|---|
| <p>5. GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.</p>  |
| <p>6. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed., São Paulo: Cortez, 2010.</p>  |
| <p>7. KUNZ, Eleonor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7. ed., Ijuí: Unijuí, 2010.</p>  |
| <p>8. LOMAKINE, Luciana. Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola. In: SCARPATO, Marta (Org.). Educação física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 39-57.</p>   |
| <p>9. MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Educação física. In: DE MARCO, Ademir (Org.) Educação física: cultura e sociedade. Campinas: 47 Papirus, 2006.</p>   |
| <p>10. NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação física escolar: restrições e possibilidades. Movimento: revista da Escola de Educação física, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 91-110, set./dez. 2007.</p>   |
| <p>11. PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições socioeconômicas. Revista Paulista de Educação física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2000. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2013.</p>   |
| <p>12. SANCHES NETO, Luiz.; VENÂNCIO, Luciana.; DAOLIO, Jocimar.; BETTI, Mauro. A proposta curricular de Educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto. (Orgs.). Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, p.109-128, 2010.</p> |
| <p>13. SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICOLLO, Vilma Leni. Desafios da ginástica na escola. In: MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). Educação física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí: Fontoura, 2006, p.35-60.</p>  |
| <p>14. STIGGER, Marco Paulo. Educação física, esporte e diversidade. Campinas: Autores Associados, 2005.</p>  |
| <p>15. ULASOWICZ, Carla; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Educação física escolar e motivação: a influência de um programa de ensino sobre a prática de atividades físicas. Curitiba: CRV, 2011.</p>   |
| <p>Publicações Institucionais 1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: Acesso em: 02 ago. 2013.</p>   |



SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Educação física. In: Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 1. ed., São Paulo: SE, 2012, p. 27-29, p. 223-259

Quadro 12. Concurso II. Elaboração pela pesquisadora.2022.

Diante desta nova possibilidade de bibliografia e de um novo concurso na rede estadual paulista, notamos a presença de 3 livros em que o tema gênero predomina. São eles “O professor diante das relações de gênero na educação física escolar”, de Daniela Auad e Luciano Corsino (2012); “Da cultura do corpo”, de Jocimar Daolio (2010) e “A produção cultural do corpo”, com destaque para o capítulo “Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação” das autoras Silvana Vilodre Goellner, Jane Felipe Neckel e Guacira Lopes Louro (2003).

Também observa-se que embora haja uma temporalidade de 4 anos entre um concurso e outro, algumas bibliografias se mantêm, seja por sua potência, seja por influência do campo acadêmico, ou por escassez de pesquisas potentes mais recentes tais como: “Jogo, brinquedo e educação”, de Tisuko Kishimoto (2010); “Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar” de Mauro Betti (2003), “Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação” das autoras Silvana Vilodre Goellner, Jane Felipe Neckel e Guacira Lopes Louro (2003), “Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola” de Luciana Lomakine, SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (2006) e “Desafios da ginástica na escola”, sendo estas 3 últimas as bibliografias que se reforçam em ambos os concursos(de 2010 e 2014).

Até o olhar aqui adotado, foi possível compreender que a bibliografia requerida nos concursos públicos estaduais paulistas contempla autores e autoras robustos do campo da temática de gênero, educação e educação física escolar. Apesar disso, a exigência dessa bibliografia não indica ainda uma mudança de práticas tão densa e veloz quanto é preciso para que violências variadas cessem o mais rápido possível, de modo que o racismo, a homotranslesbofobia e a misoginia não marquem a experiência escolar de gerações, como tem sido até o momento, a partir tanto do que revelam as pesquisas educacionais aqui focalizadas quanto a da experiência escolar que

temos como alunas, docentes, pesquisadoras, formadoras, gestoras e responsáveis por novas gerações de discentes que passarão pelas mesmas violências que nós, quando da corporificação de cada uma dessas identidades.

Fica evidente, deste modo, a necessidade de aprofundar o presente estudo após o ingresso como docente na rede estadual paulista e, mais do isto, viabilizar discussões em estudos futuros e que tenham como foco as desigualdades de gênero na educação física escolar e as aproximações e distâncias entre o que se produz em pesquisa e as possibilidades de transformações cotidianas, resultantes dessas pesquisas recém produzidas, no campo da educação física escolar conservadora.

Trata-se de propor o diálogo sobre a prática, com a incorporação de temas que envolvam gênero, raça, classe, orientação sexual, geração, diferenças regionais e outros marcadores que tem se manifestado geralmente apenas como slogan ou apenas nas bibliografias de concurso, o que, afinal, já é um importante começo, mas de lenta incorporação, posto que solicitar em concurso não corresponde à imediata prática nas salas de aula, quadras e pátios escolares. Assim, finalizamos este capítulo com uma indagação inicial, que segue colocando-se ao longo da dissertação: estuda-se apenas para passar no concurso? Espera-se que não!

#### 4. FAZENDO DO BARULHO UM PASSO DE DANÇA: A DANÇA DO PASSINHO NA CENA CURRICULAR PAULISTA

Ao refletir na esteira do que nos propõe a pesquisa realizada, questionamo-nos como, por que e se a teoria pensada, resultante nas obras produzidas, se reverte em ação educativa transformadora, concretamente modificadora do cotidiano escolar e das possibilidades de construção de subjetividades no interior da escola.

Essa possível transposição dialógica entre teoria e prática poderia resultar em educação renovada e democrática, na qual a reflexão teórica e textual se colocaria face a face às variadas práticas corporais na escola, tanto na perspectiva educacional quanto com a possibilidade de fruição artística e lúdica, sendo esta fruição ela mesma colocada como objetivo educacional. Essa reflexão pode ser percebida como um dos resultados da pesquisa que a presente dissertação noticia e se coloca com um fruto das teorias feministas e dos estudos de gênero nas práticas escolares adotadas por nós. Será que existem outras docentes e pesquisadoras que, assim como nós, tentam (conseguem? conseguimos?) coletar o barulho e transformar em voz, em som, em dança, em canto coral?

Na perspectiva de responder essa e outras perguntas que foram se formulando frente aos nossos estudos e questionamentos diante das práticas escolares, em capítulo anterior abordamos os currículos de educação física nacional (PCN), do estado de São Paulo (Currículo Oficial) e o Currículo Paulista (vigente atualmente).

No presente capítulo, entrelaçaremos os estudos do documento curricular mais recente, bem como sua relação com a categoria gênero.

Em continuidade, expressa-se mais uma reforma curricular realizada no ano de 2018 na rede estadual paulista<sup>31</sup> e sua relação com a autora desta pesquisa de mestrado, conforme segue na imagem:

---

<sup>31</sup> Rede estadual paulista composta por 91 diretorias de ensino e cerca de 3,5 milhões de estudantes matriculados. Para saber mais acesse: [https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos\\_governamentais/secretaria-daeducacao/conheca-os-dados-de-2021-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sao-paulo/](https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos_governamentais/secretaria-daeducacao/conheca-os-dados-de-2021-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sao-paulo/)



Imagem 8: Currículos deste capítulo. Elaboração pela pesquisadora.

Assim como a dança possui uma contagem coreográfica de tempo rítmico, a esta altura da pesquisa, faz-se essencial contarmos como foi o desafio da implementação do Currículo Paulista, do funk e da dança do passinho<sup>32</sup> na cena curricular paulista, bem como dos materiais de apoio do Currículo Paulista, destinados a docentes e discentes, em uma rede tão complexa e ampla quanto a das escolas do Estado de São Paulo. A princípio, por se tratar de uma “máquina pública” ampla, com diversidades locais e regionais, como a que compreende o Estado de São Paulo.

Um segundo ponto, mas não menos importante, se refere a considerar que o novo Currículo enfrentará o desafio de não só propor aprendizagens essenciais, mas de trazer aspectos relevantes ao contexto de seus estudantes.

Nesta linha, conforme explica Neira e Nunes (2009), “o currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade, sendo o conteúdo vivo da experiência escolar”. Assim, implementar um currículo com este contexto e ainda promover, neste material, uma dança e ou manifestação rítmica como o funk e a dança do passinho, que são, sobretudo, fenômenos culturais produzidos como marcas do sistema social e político que fazem emergir expressões das desigualdades sociais advindas das classes

<sup>32</sup> Novamente, nesta altura do texto, se coloca a necessidade de autoria individual, dada a centralidade da ação histórica de uma de suas autoras, malgrado a análise constituída e os estudos e pesquisas do presente texto, que como pesquisadora construiu, ao lado de dezenas de outros pesquisadores e pesquisadoras, o histórico para a docente de educação física, e autora do presente texto, poder propor a Dança do Passinho.

menos favorecidas.

Diante disso, compreendemos que tomar consciência da prática do funk e da dança do passinho como práticas corporais que quebram paradigmas, é algo auspicioso para a comunidade pedagógica, especialmente para docentes do componente curricular de educação física.

Essa conjuntura é desafiadora ainda por estarmos falando de uma dança, a dança do passinho, ritmo aparentemente contagiante, no qual os corpos executores de movimentos rítmicos podem ser considerados vulgares, marginais e sempre associados às culturas juvenis das pessoas pobres. Deste modo, é preciso analisar como a estrutura social se relaciona com a prática social trazendo para o centro do debate: o funk e o passinho.

Ao propor a implementação do funk e da dança do passinho nos materiais de apoio de educação física, pretendemos trazer às manifestações culturais produzidas na favela e em regiões periféricas. Esta que, também ao se expressar pela dança, contraria os valores vigentes de uma família que se pretende tradicional, de uma dada concepção de infância que incapacita crianças e adolescentes, de uma noção de relações humanas, de cultura e de sociedade que marginaliza a juventude.

Ademais, como música, o funk é uma manifestação rítmica e artística. É também uma dança e representa uma cultura legítima, que precisa ser entendida, desmistificada, conhecida, reconhecida e valorizada, de modo que sua expressão e suas práticas possibilitem variadas perspectivas de existência e, com isso, eliminação de preconceitos.

Há variadas opiniões sobre o funk, por vezes mais, por vezes menos, disfarçadas em alguns pré-julgamentos racistas. De maneira pejorativa, esses são concebidos pela sociedade em geral, inclusive por estudiosas e estudiosos das culturas juvenis, por vezes, estes ao lado de setores abertamente conservadores da sociedade.

De um modo ou de outro, a despeito da cor, política e roupagem, os julgamentos tendem a descaracterizar o trabalho oriundo dos movimentos vindos das periferias e que não foram ainda atraídos pela cultura massiva ou admitidos como legítimos pelas esquerdas acadêmicas. Essa dupla repulsa acaba por fazer com que a dança do passinho, assim como o funk, sejam

classificados como produções menores, ruins, e menos importantes, passíveis de serem desvalorizadas, ignoradas ou serem ainda objeto de estranhamento ou deboche aristocrático.

Realçamos que o funk e dança do passinho presentes no Currículo Paulista exigem da escola e dos educadores um olhar crítico, sobre como ele se articula com essas interseccionalidades (AUAD; CORSINO, 2018) de classe, cor, sexualidades, as formas de musicar (produzir, tocar funks e dançar) e os deslocamentos realizados dentro de uma cidade ao dançar.

A dança do passinho na escola e na mídia pode concorrer para assegurar direito à educação e à comunicação de grupos populacionais que geralmente não se percebem representados nos livros didáticos, nas produções áudio visuais e nos postos prestigiosos do conjunto da sociedade. O funk e a dança do passinho se colocam então como um movimento de resistência, com singular estética, visão e posicionamento, onde música e dança são como documentos de identidade<sup>33</sup>, estes culturais, sociais e ricos. Através dos discursos produzidos pelo funk, esta música e dança expressam e representam os comportamentos de denúncia de uma realidade social que incomoda, com letras e movimentos que seguem sendo alvo de repulsa por quem está em bom e privilegiado lugar nos atuais arranjos de poder.

A partir da implementação da dança do passinho, podemos observar de que modo o funk pode agir como elemento agregador de experiências performáticas, com potencial para impactar as subjetividades dos participantes e de aceitação dos corpos periféricos.

Ao lado dessa análise possível, precisamos entender que existem vários discursos e cenários de funk, pertencentes a diversas identidades culturais nacionais e internacionais.

Ademais, o funk brasileiro tem conquistado outras localidades do mundo, com grandes performances das cantoras Anitta, Mc Fioti do hit Bum Bum Tan Tan, e o recente sucesso do MC João com Baile de Favela, hit destaque das Olimpíadas de Tóquio 2020 com a equipe de ginástica artística da atleta Rebeca Andrade.

---

<sup>33</sup> Para ampliar o conceito/termo, sugere-se a leitura de Documentos de Identidade, uma introdução à teoria do Currículo de Tomas Tadeu da Silva (1999).

Uma outra questão, não menos importante, é o machismo propagado no funk, onde o corpo feminino e negro é mais exposto do que o masculino, mas também ali é colocado como espaço de resistência e subversão da ordem e das relações de poder.

Ainda que o presente capítulo não aprofunde esse aspecto do debate, por ser denso e polissêmico, no bojo desta problemática destacam-se ainda pessoas jovens nas periferias, constituídos e constituintes das culturas das escolas, das festas e dos bailes. Essas e esses jovens estão por diferentes motivos nas margens da sociedade, em razão de sua classe, de sua raça, de sua localização espacial, do modo como gênero constrói seus corpos, em uma marginalidade sem que tenham cometido de fato crime algum, mas já sejam condenadas e condenados pela opressão e pela discriminação cotidiana. Estas atingem seu limite quando as altas taxas de contaminação pela cpvod 19, a fome e as balas, estas perdidas ou não, tiram a vida de corpos negros, como ocorrido usualmente no Brasil, nos extermínios da população negra nas diferentes comunidades periféricas<sup>34</sup> do país.

Para contribuir com esse debate e embate, para escutar a voz de quem canta e dança, pesquisas como esta precisam propor o diálogo na academia, nas escolas e nas variadas formações docentes. Pretendemos, assim, trazer mais dados para contribuir a seguir.

Diante das percepções da cultura corporal na dança do passinho, no campo de uma teoria de currículo fundamentada no “Multiculturalismo”, e mais especificamente, no que diz respeito ao componente curricular de educação física, centrada à luz da “cultura corporal de movimento”, estão ainda, Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento discriminadas e ou desconhecidas do corpo docente, como por exemplo, a dança do passinho, presente neste artigo. Ainda que a educação física escolar possua elementos ainda desconhecidos, a cultura corporal de movimento é expressa na escola e fora dela, a partir de construções corporais geradas e produzidas no gênero e a partir do gênero, nas relações sociais e a partir das relações sociais, estas constituídas também pelas

---

<sup>34</sup> Para saber mais sobre o tema sugerimos o artigo: Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra, disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?format=html&lang=pt>

racionalidades, geração, orientações sexuais e classe.

Se as identidades são constituídas dessas categorias, também o são os e os padrões existentes e a partir deles, estes constituintes do que é aceito, elogiado e moldado como norma, de modo distanciado aos seus opostos e binários, ou seja, ao que é interdito, mal falado e percebido como anormal ou até patológico ou apenas feio. É na tensão dessas oposições que transita o funk e a dança do passinho.

É indispensável frisarmos dados sobre a dança do passinho, visto que as manifestações rítmicas da cultura corporal de movimento, à luz da antropologia, tendo os corpos como protagonistas, se dão e se permitem evoluir e serem “recriados” conforme seus aspectos históricos e sociais, como a partir dos castigos sofridos, violência, discriminação, luta, militância, marginalidade, opressão, desmerecimento e outros adjetivos que se somam aos resultados atuais deste tipo de arte rítmica.

Em vista disso, Corsino nos assinala que “As construções corporais, como produto das relações raciais e de gênero, são expressas no interior da escola, de modo a construir padrões, percepções, preconceitos, discriminações e violências” (CORSINO, 2021).

Assim sendo, tais opressões são reproduzidas por diferentes atitudes de homens e mulheres, meninos e meninas, professores e professoras, executadas a partir destes padrões com ênfase na: colonização do outro, nos estigmas, na hegemonia, na violência, na desigualdade de gênero, incentivando o racismo estrutural e construindo sujeitos com identidades pessoais conservadoras.

Contudo, é valioso retomar que, “historicamente, as aulas de educação física foram marcadas por um processo de hierarquização em relação ao feminino e masculino a partir das relações de poder que nela se estabelecem” (CORSINO e AUAD, 2012). Tal desigualdade presente na educação física escolar, embaraça e favorece para uma educação centrada em desigualdades e de relações de poder, sendo necessário analisar como se estabelecem as relações na corporeidade e como se refletem no ambiente escolar.

Sobrepujamos que, na maioria das aulas de educação física escolar, as modalidades/esportes considerados hegemônicos são os que apresentam traços da cultura dominante, marcada por sujeitos europeus, considerados



perfeitos, segundo o ideal clássico de bom e belo. São estes que recebem destaque no meio da educação física escolar e, assim, se configuram distantes da sociedade contemporânea atual, de modo a corroborar para o “aprendizado da separação”, conceito criado e destacado por Daniela Auad, em seu trabalho sobre coeducação (AUAD, 2004).

Embora esta autora se refira primordialmente à separação entre os gêneros, nas práticas educativas especialmente, ocorre que o conceito também se coloca para a desigual valorização e, portanto, separação e apartamento de culturas inteiras do interior da escola.

Diante desta perspectiva, trazemos mais uma proposição da pesquisadora (AUAD, 1998) sobre o ideal de uma escola que explora seu potencial, respeitando seus pares de maneira igualitária:

“É mais difícil, senão impossível, lutar contra os preconceitos, de alunos e alunas, se a professora toma atitudes discriminatórias. Como ela criará condições para que as crianças e adolescentes conheçam e lidem com suas ideias, sentimentos, corpos, sensações, sem que ela tenha sido e lidado consigo mesma. Como fomentar a igualdade em alunos e alunas, se este ainda não o foi na professora?” (AUAD, 1998, p.23).

Nestes termos, o objetivo deste estudo é apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica que pretende fomentar o ensino da educação física pautado nas relações de gênero e antirracistas, a partir do desafio de implementação da dança do passinho presente nos materiais de apoio ao professor e aluno das escolas estaduais paulistas a partir de 2018.

Para compreender os sentidos produzidos durante o desafio de implementação da dança do passinho no Currículo de educação física, nos apoiamos em metodologia de cunho qualitativa fazendo uso de instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados bibliográficos e documentais, bem como dos materiais de apoio ao Currículo Paulista do componente de educação física, com a intenção de combater as relações de desigualdades de gênero, dentre outras, e propondo visibilidade social para esta dança até então excluída, assim como aqueles e aquelas que a praticam e com ela se expressam e se contemplam.

Quanto ao percurso de implementação do Currículo Paulista: Que tiro foi esse? Empregamos o termo “Que tiro foi esse” da funkeira e compositora Jojo Todynho, para fortalecer e reconhecer a linguagem que nasceu na periferia. Tal

linguagem tomou as redes sociais brasileiras e tornou-se uma expressão popular que tem origem em uma gíria.

Assim, nos referimos ao processo de implementação do Currículo e seu lançamento. Para o artigo 3o da Constituição Federal (1988), constituem objetivos fundamentais da República:

1. construir uma sociedade livre, justa e solidária;
2. garantir o desenvolvimento nacional;
3. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
4. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No entanto, a fusão da sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje, nossa sociedade é marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social (PCN, 1998, p. 20).

Ainda que tenham tido uma formulação passível de questionamentos, e uma implantação repleta de questões ao redor de todo o território nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 20, 1998), ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientam a educação escolar, dentre eles a Igualdade de direitos, que se refere à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania.

Para tal, há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade de direitos seja efetivamente alcançada. Deste modo, historicamente, a identidade profissional dos professores constituiu-se a partir de uma separação e independência das comunidades locais.

Esta constituição pode ser algo positiva, em razão da autonomia e diversidade cultural que pode promover. Contudo, trata-se de separação que também pode apartar docentes das realidades locais de suas alunas, alunos e

alunos, o que deve ser evitado, a bem de uma educação repleta de sentidos para quem dela participa.

Nessa direção, para Nóvoa “Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais.” (NÓVOA, 2002, p. 21).

Ademais, Silva et al. (2021) indica que a educação física é um componente curricular obrigatório que deve versar quanto ao “saber sobre” (conceitos e conhecimentos) e ao “saber fazer” (experimentar) das práticas corporais.

Foi pensando nesta perspectiva que, em 2018, me tornei membra<sup>35</sup> integrante da equipe de elaboração do material de apoio ao Currículo Paulista do estado de São Paulo junto aos demais Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos que compõem o Estado.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017, os Estados iniciam a (re) elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria No 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal (Currículo Paulista, p. 19).

O novo Currículo do Estado de São Paulo foi um passo decisivo, fruto do esforço dos profissionais de Educação das redes privada, municipal e estadual, passando por mudanças, atualizações e renovações (Currículo Paulista, 2019). Detalhada e numericamente, na Educação Básica, as matrículas nas diferentes redes atingiram o total de 7.433.331, segundo dados coletados no Cadastro de Alunos em fevereiro de 2019 (Currículo Paulista, 2019).

Assim sendo, traçando uma linha do tempo, os estudos desse currículo foram desenvolvidos em versões e realização de escuta da rede e de seus profissionais, gerando uma versão final e resultando na homologação do

---

<sup>35</sup> Novamente, nesta altura do texto, se coloca a necessidade de autoria individual, dada a centralidade da ação histórica de uma de suas autoras, malgrado a análise constituída por ambas e os estudos e pesquisas da coautora do presente texto, que como pesquisadora construiu, ao lado de dezenas de outros pesquisadores e pesquisadoras, o histórico para a docente de educação física, e autora do presente texto, poder propor a Dança do Passinho.

Currículo Paulista para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) na data de agosto de 2019.

Ao deparar com o estudo das competências da BNCC, bem como do Currículo Paulista agora homologado, membros do grupo desenvolveram o Guia de Transição, para ser “a conexão” entre o Currículo do Estado de São Paulo e o novo Currículo Paulista.

Nesta ocasião se a Base Nacional Comum Curricular e o novo Currículo Paulista propõem uma educação integral do estudante que faz parte da rede estadual, baseada nos princípios do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, e aprender a aprender. (Currículo Paulista, 2019, p. 35), o momento é favorável para que estas ações de fato cheguem à escola.

Seguimos com o Currículo Paulista (2019, p.249), destacando que o componente curricular de educação física:

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de educação física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos.

Não nos parece um mero devaneio, nem tampouco fantasioso, um currículo que apresente de maneira explícita que, além do conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas, a cultura corporal de movimento também promove a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais (Currículo Paulista, 2019, p. 250).

Corsino e Auad (2012) argumentam que os estudos de gênero na educação física não são recentes, pois se intensificaram a partir do final da década de 80, apoiados por diferentes abordagens das Ciências Humanas, Sociais e Biológicas e que se caracterizavam principalmente, por denunciar uma educação física Escolar baseada em preceitos médicos, militares e esportivos. Estes não condizem com uma educação que proporcione uma aprendizagem significativa, contemplando todos os sujeitos, assim, configurando-se “Sobre corpos que são constituídos, e apresentam marcas produzidas pelas relações de gênero na nossa sociedade”, (CORSINO e AUAD, 2012, p. 26).

Do mesmo modo, Louro, et al (2010.p.28) ampliam nossa visão sobre a

construção cultural dos corpos, visto que este é o principal sujeito da educação física.

Pensar o corpo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, classificado, explicado e trabalhado. Uma necessidade, porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo que o corpo é histórico. (LOURO, et al, 2010, p.28).

Os discursos produzidos pelos corpos e pelas relações constroem as pessoas, configuram suas identidades, moldam o que é percebido como suas características. Há a necessidade de existir, por parte de professores e professoras, também diante da educação física Escolar, um aprofundamento dos conhecimentos sobre as relações de gênero, sugerindo que esse conjunto de saberes fosse desenvolvido inicialmente na graduação, assim como se mantivesse em debate, em formações continuadas.

Neira (2019, p.9) menciona que [...] “a recente história da educação física escolar brasileira, a partir do denominado movimento renovador, tem produzido tensões em sentidos contra hegemônicos, e a produção científica no campo parece diagnosticar as ausências e invisibilidades emergentes, com o ponteiro da bússola” apontando para uma direção de enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais e curriculares de um projeto hegemônico– ainda e cada vez mais – em curso”.

Ao começar estes estudos renovadores dos momentos de produção e escrita, e, sobretudo, a partir das experiências em escolas paulistas estaduais com o público jovem, sentimos a urgência de trazer a dança do passinho e de ampliar sua visibilidade social. Para isso, apresentaremos como a dança do passinho tornou-se realidade.

Para Muniz (2016), por se tratar de uma atividade praticada por jovens, o estudo do passinho tem o potencial de esclarecer como repertórios utilizados hoje por comunidades afetivas de dançarinos podem ter um impacto no futuro.

Sob esse prisma, desvelar e abordar culturas jovens adolescentes - ao entender estes como sujeitos da educação física escolar - foram os principais motivos pelo interesse em propor a implementação da dança do passinho nos materiais de apoio ao Currículo Paulista durante os anos de 2018 a 2020.

Ademais, Silva et al. (2021) ao citar Venâncio e Sanches Neto (2019)

destacaram a complexidade nas ações de cada professor (a) quando reconhece que cada aluno e aluna é pleno (a) de idiosincrasias como um ser reflexivo e (auto) crítico acerca de seus movimentos, de seus pensamentos e de suas relações. Desta forma, o equívoco nas aulas de educação física escolar é a reprodução de movimentos por um sujeito alienado.

Ao observar as competências gerais propostas na BNCC, já descritas anteriormente neste trabalho, e mais precisamente, ao analisar as competências gerais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual a educação física faz parte, pudemos vislumbrar a possibilidade de inserção desta dança que até então seguia marginalizada dentro da escola.

Diante do exposto, Daolio (1995, p. 24) na área da educação física, aponta que fala-se muito sobre o corpo. Juntamente com este substantivo, o autor também relembra que se imprime uma série de adjetivos. Entre eles: esbelto, saudável, bonito, sensual, livre, flácido, feio, reprimido, firme, mole, natural, holístico, moderno, consciente, inteiro, repugnante, prazeroso, gordo, magro e outros adjetivos. Os docentes de educação física trabalham com o ser humano e através de seu corpo, e lidam com os adjetivos expressos pelo corpo.

Por isso, é muito importante a reflexão sobre o tema das relações de poder exercidas nas aulas, que afetam meninos e meninas que “possuem” corpos diferentes. Isso equivale dizer, que toda gente é afetada, como mencionado no parágrafo anterior, posto que toda gente não apenas possui, mas é corpo. Aqui ressalte-se que não se trata, portanto, de possuímos um corpo, e sim de sermos esse corpo, em um todo integrando, não o dissociando de nossas ideias e de nós, compondo também o que entendemos por corporeidade.

Para Silva et al. (2021), quando um sujeito se reconhece como um ser de relações, consigo mesmo e com o outro, é capaz de antecipar, identificar e propiciar situações para que suas próprias ações influenciem determinados contextos, sempre na presença de outras pessoas. Ou seja, ao conhecer e se apropriar da dança do passinho, agora um objeto de conhecimento da educação física escolar, este/a estudante e sujeito, poderá ressignificar outras culturas, a partir da visibilidade e representatividade da sua cultura inclusive, posto que esta terá produzido a dança em tela.

Destaca-se que o antigo Currículo Oficial do Estado de São Paulo vigente,

entre o período de 2008 a 2018, já trazia o Hip Hop e o Street Dance, estas como manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem. Entretanto, a partir das experiências como professora de educação física escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de escola estadual paulista e do estudo do então “currículo antigo”, valemo-nos da necessidade de resignificação e da proposta de implementação da manifestação rítmica expressa na dança do passinho, esta que atende aos anseios contemporâneos dos jovens e se pode se manifestar socialmente como forma de resistência à exclusão e como luta contra a desigualdade social.

Aqui, esboçamos as contribuições de Mendonça (2003, p.6), propondo alguns estudos sobre o grafitti e as outras manifestações da cultura hip hop:

Constituem-se por força da necessidade de sociabilidade, comunicação e afirmação étnico-cultural de jovens e adolescentes, predominantemente negros/as, das periferias urbanas; o agrupamento oferece suporte para a configuração das suas identidades, marcadas pela busca de outras alternativas de pensar o mundo e de atuar dentro dele, evidenciando resistência a uma pedagogia discriminadora, mercadológica e reificadora da exclusão social, pregada tanto pela escola quanto pela mídia, lideradas pela indústria cultural.

Deste modo, o Currículo Paulista proposto para os anos/séries do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, bem como os materiais de apoio do professor e do aluno, apresentam a dança do passinho expressa na Unidade Temática: Dança e Objeto de Conhecimento: funk e dança do passinho.

Interessante ressaltar que quando pensamos em resignificação de currículo em que o público-alvo são os jovens, vale a pena elucidar que a dança do passinho muitas vezes é considerada apenas um “entretenimento”, negligenciando a seriedade das propostas de grupos e culturas juvenis enquanto ações e práticas significativas no campo social, (MENDONÇA, 2003, p. 57).

Da mesma maneira, a autora apresenta que a cultura juvenil tem a função de transição para a condição social adulta, por meio do desenvolvimento de rituais, símbolos, modas e linguagens próprias, que marcam uma identidade distintiva de outros grupos etários.

Para elucidar o quanto a dança do passinho se caracteriza por cultura juvenil, trazemos um depoimento apresentado por LIMA (2017, p. 148):

No funk, a gente era acostumado a dançar coreografias em grupo. O

passinho veio com uma coisa muito individual, você fazendo um freestyle ali, improvisando. Isso que chamou a atenção. Tanto que eu e meus amigos, pra onde a gente ia, a gente dançava coreografia, a gente tinha grupo. Nós éramos o centro das atenções. Até um dia que a gente foi pra um baile que era perto da nossa casa, que a gente nunca tinha ido, ali em Madureira mesmo. A gente viu um monte de moleque dançando, tipo assim, cada um por si.

Retomamos aqui que tudo aquilo que é produzido pela camada social considerada subalterna e periférica tende a ser marginalizado, ou seja, visto como algo que não é digno de ser estudado, mantido ou praticado como conhecimento escolar. Assim foi com o funk, com o samba, com o jazz, blues e outros elementos artísticos.

“Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci”! Assim como no clássico Rap da Felicidade de Cidinho e Doca, em que a narrativa apresenta a situação de injustiça social vivida no cotidiano das favelas cariocas, a dança do passinho apresenta um contexto similar.

Deste modo, chamamos a atenção para o material do professor de Educação física produzido para apoiar o Currículo Paulista, onde apresenta as seguintes habilidades:

“EF07EF11<sup>36</sup> Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) e EF07EF13 Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais”.

O presente material, já anteriormente citado, também apresenta aos estudantes uma introdução à temática das danças urbanas SÃO PAULO (2020, p. 36):

Agora, neste bimestre, você poderá aprender mais sobre as danças urbanas. Estas abrangem as práticas corporais que surgiram a partir de: ambientes periféricos, ou seja, em periferias de bairros e/ou cidades, em conflitos de ideias e choque cultural de grupos, a partir de lutas e protestos.

O material propõe a reflexão sobre a dança do passinho através do texto a seguir (SÃO PAULO, 2020, p. 44):

A dança do passinho foi criada nas comunidades carentes do Rio de

---

<sup>36</sup> Disponível em:  
[https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2020/07/EF\\_PR\\_EDF\\_06-07-08-09.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2020/07/EF_PR_EDF_06-07-08-09.pdf)



Janeiro. Era praticada desde os anos 2000 em bailes funk, porém se manteve desconhecida por vários anos. Nesta época, já havia informais entre favelas com os movimentos e gestos desta dança. Em 2008, após ampla divulgação na internet por meio de vídeos, a dança do passinho se popularizou no Rio. Já em São Paulo, sua popularização possui uma história peculiar, a partir de um MC que fez uma homenagem ao bairro e o MC fez um vídeo que viralizou. Os passos continham movimentos do hip hop e tinham como obrigatoriedade colocar as “mãos no rosto”, como se estivessem com vergonha. Atualmente, existem diversas competições de batalhas do Passinho, inclusive na cerimônia de abertura das Olimpíadas do Rio de Janeiro em 2016, onde foi exibido por um grupo de dança. Já o passinho popular é composto por sequência de rápidos movimentos com os pés, que são articulados por movimentos rápidos da cintura. Propõe movimentos de break e funk com ritmos tradicionais do Brasil, como o samba, frevo e até a capoeira. Normalmente não é realizado com coreografia pronta, e sim criatividade pura e improvisado, de modo que não já um “jeito” certo ou errado de dançar. Outra curiosidade é que o dançarino deve olhar fixamente para seus pés enquanto realiza os movimentos. Por meio da dança do passinho foi possível abrir espaço para mulheres e homens se destacarem juntos!

O presente texto ganhou força a partir do desenvolvimento das questões norteadoras abaixo e no texto de apoio. SÃO PAULO (2020 p. 44):

1. Sua equipe já conhecia a Dança do Passinho? Antes de ler o texto havia um pré-julgamento deste estilo? Qual?
2. Quais as diferenças e semelhanças da Dança do Passinho como o Funk, ou com os outros estilos de Street Dance? Explique:
3. A que grupos sociais a Dança do Passinho pertence comumente? Justifique explicando os significados que a dança propiciou ao time durante as discussões e leitura do texto.

Em todo o material são propostas reflexões aos estudantes a partir do histórico, cultura e prática desta dança. No entanto, fazer valer a voz do jovem é fundamental, afinal, já dizia Charlie Brow e Negra Li “O jovem no Brasil nunca é levado a sério”.

Entender o material per si não basta. É preciso estudo sobre a temática de gênero para que de fato a proposta curricular seja implementada e a habilidade proposta seja alcançada pelos estudantes.

Concluimos que para a dança do passinho “bombar” nos espaços escolares, é preciso deixar o funk tocar e o passinho ser dançado como uma maneira de identificar, prevenir, combater preconceitos e trilhar valorização, liberdade e democracia, a partir de variadas práticas corporais.

Para expressar as assertivas que aqui trazemos, valemo-nos de algumas expressões reproduzidas pelas alunas e alunos da escola pública e que estão

presentes no universo do funk, tais como: “recalque”, “beijinho no ombro”, “abalar”, “tô bolado”, “bombando”, “olha o bonde”, “é bucha”, “parça”, “mó fita”, “mano”, “papo reto”, “quebrada”, “salve”, “bomba”. Há de se incorporar as variadas linguagens, incluindo a dança e a musicalidade, a fim de considerar para quem o processo de ensino precisa construir aprendizado.

Desta maneira, destaca-se que o fenômeno do funk precisa ser acolhido, praticado, debatido, estudado, entendido, desvelado, e tratado sem preconceito, inclusive para ser ressignificado nos aspectos em que também reproduz machismo e misoginia. Propomos que o que é percebido como problema passe a ser notado como tema, e como possibilidade de apontar soluções, sem, contudo, fazer prescrições.

Na presente pesquisa, consideramos de grande valia o desafio de implementação de práticas como a dança do passinho, nos materiais de apoio ao Currículo Paulista de educação física uma vez que explicitamente este material permaneça assombrado por forças políticas, pela igreja e pelo fascismo.

Ainda que com receio de sua domesticação na escola, incluímos que a Dança do passinho explode através de suas múltiplas possibilidades sendo um caminho, funcionando como estratégia de subversão<sup>37</sup> e forte aliado nas questões de gênero, cerne desta pesquisa.

Através do percurso trilhado, vislumbramos as pedras no caminho e as possibilidades e conquistas, tanto já realizadas no campo do gênero para a educação física escolar quanto as que estão por vir, em um contexto futuro em que não será um problema, por exemplo, citar um funk como subtítulo de texto acadêmico<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Subversão: Ação ou efeito de subverter-se. Revolta contra autoridade ou poder constituído. Rebelião. Transformação de uma forma de governo, revolução. BECHARA, 2011.

<sup>38</sup> Uma versão deste capítulo foi apresentada como resultado parcial da presente pesquisa na Revista Cenas Educacionais (CÁCERES e AUAD, 2021).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS

Dada a legitimidade dos documentos oficiais existentes analisados (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum, Currículo do estado de São Paulo e Currículo Paulista), bem como a representatividade das autoras e autores com produção na área de gênero e de educação física mencionados nesta pesquisa, destacamos algumas conclusões neste último capítulo, sem que seja o encerramento ou a exaustão dos nossos interesses de pesquisa na temática que aprofundamos na pesquisa. E, ainda que haja maior possibilidade de aprofundamento ainda, como, por exemplo, em continuidade de estudos doutorais, isso se dará a partir do que a seguir consideramos pontualmente. E assim pontuamos pois, de fato, não se espera exaurir a temática ou mesmo concluir algo antecipada e precocemente:

- Percorrer este trabalho de pesquisa foi como conhecer e reconhecer a educação física, suas marcas de gênero e a exclusão dos sujeitos que compõe este valioso espaço escolar, a quadra, local que lidamos com nossas existências e vivências todos os dias, há muitas décadas, seja como aluna, seja como professora.
- Ao rememorar a história e as transformações de uma educação física excludente e por vezes cruel, pressupomos requerer: luta, dedicação, compromisso e engajamento em prol de uma sociedade mais justa e democrática.
- A partir de teorias feministas, exploramos nesta pesquisa a abordagem dos conceitos de gênero, sua relação com a educação física escolar e com a pedagogia do silenciamento. Entretanto, ao que tudo indica, faz-se fundamental que a rede estadual paulista estabeleça discussões por meio de políticas públicas através de formações continuadas em serviço e diálogo permanente com a comunidade escolar acerca da temática de gênero.
- Perceber o modo como o gênero é mencionado nos documentos curriculares, legislações e bibliografia de concurso, é perceber lacunas na formação de professores e professoras da rede, estabelecendo a necessidade e a urgência deste debate, que já conta com acúmulo suficiente, mas não o bastante. Desta maneira, os docentes da rede compreenderiam práticas

pedagógicas não hierarquizadas e não polarizadas.

- Compreender que a educação física presente nos documentos curriculares federais e estaduais analisados e nas bibliografias dos recentes concursos estaduais também está viva no pátio da escola.
- Analisar o quanto este componente curricular está enraizado ao passado, através de práticas alicerçadas na separação de meninos e meninas, na reprodução de movimentos corporais rotulados em femininos e masculinos, no silenciamento de corpos, além da pouca visibilidade feminina nas práticas escolares, pesquisas acadêmicas e também no esporte.
- Considerar o quanto os conceitos de gêneros seguem invisibilizados e sendo utilizados apenas como slogan (AUAD e LAHNI, 2013; AUAD e BICHARA, 2016) em materiais didáticos pedagógicos.
- Refletir sobre a falta de formações sobre a temática de gênero na rede estadual de educação paulista, sua relação com a bibliografia do concurso requerido e a explosão da dança do passinho nos materiais de apoio de educação física, para desacreditarmos dos sistemas de poder existentes.

Enfim, concluímos que esta pesquisa não se finda aqui, como dito, mas se apresenta como um suporte para nós, assim como uma possível contribuição para as demais pesquisas acadêmicas feministas que estão por vir.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H; Ayoub, E; GARCIA, E. F; RICO, E. R; POLYDORO, S. A. J. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos.** Revista Estudos Feministas, vol. 26, núm. 1, e44074, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação. 2018.

ANOEL, F. A renovação na Educação física escolar. Desafios e perspectivas. Revista digital. Buenos Aires. Ano 14. Nº 133. Junho de 2009.

ARAÚJO, S.M; BRIDI, M.A. MOTIM, B.L. **Sociologia, um olhar crítico.** ed. contexto. São Paulo, 2011.

AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2004.

AUAD, D. **Formação de Professoras. um estudo dos cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero.** 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: Universidade de São Paulo). São Paulo, 1998.

AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AUAD, D; CORSINO, L. **Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação física escolar.** Revista de estudos feministas. Florianópolis, 2018.

AUAD, D; LAHNI, C. R. **Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia ao slogan ao apetite da democracia.** Eptic, Sergipe, UFS, 2013.

AUAD, D; BICHARA, F. **Diversidade e gênero na formação docente: das potentes intersecções das categorias sociais aos equívocos do slogan.** In: CASAGRANDE, Lindamir.S; LUZ, Nanci.S.(orgs): Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 400 p. 2016.

BETTI, M. **Imagem e ação: a televisão e a Educação física escolar.** In: \_\_\_\_\_ (Org.) Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre, ed. Mediação. 2002.

BORGES, C. L. **A formação de docentes de Educação física e seus saberes profissionais.** In: BORGES, C. L.; DESBIENS, J. F. (Org.). Saber, formar e

intervir para uma Educação física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Decreto de lei nº 1212**, DF, Senado Federal, 1939.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 17 de junho de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental, MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2011.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CASTELLANI, L. F, et all. **Metodologia do ensino de Educação física**. 2ª ed. ed. Cortez. São Paulo. 2009.

CÁCERES, I. M. dos S.; AUAD, D. (2022). Dança do passinho na Educação física escolar: visibilidades na cena curricular paulista. **Cenas Educacionais**. vol 5, Caetité-Bahia, n.e11911, p.1-23, 2022. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11911>.

CÉSAR, M.R. **A invenção da adolescência no Discurso Psicopedagógico**. 145 f. Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Campinas, 1998.

CORSINO, L. N; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na Educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, L. N. **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Concepção de Docentes de duas escolas da rede Estadual de São Paulo**. Cenas educacionais. vol 4, p 1-17, 2021.

CUNHA, L. A. **Política educacional: Contenção e liberação**. In CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

DAOLIO, J. **Os significados do corpo na cultura e suas implicações para a**

**Educação física.** Revista de Educação física da UFRGS.vol 2 n 2. junho,1995.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 13. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

DE LAURETIS, Teresa. "**A tecnologia de gênero**". In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural* Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

DEVIDE, F.P. et al. **Educação física e sexualidade: desafios educacionais.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 26(3): e54609, 2018.

Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablo Vittar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

FERNANDES, F. **Mudança Social e Educação Escolarizada.** In FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Anoel. **A renovação na educação escolar: desafios e perspectivas.** Revista digital efdeportes, Ano 14. Nº 133. Junho, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd133/a-renovacao-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

FERREIRA, H, S; SAMPAIO, J.J.C. **Tendências e abordagens pedagógicas da Educação física escolar e suas interfaces com a saúde.** Revista digital efdeportes. Ano.18. nº182, Buenos Aires, julho, 2013, Disponível em: <https://efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm> . Acesso em 17 de junho de 2022.

FREIRE, P. **Educação versus Massificação.** In FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade.* 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (p. 113 a 131).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. Ed. São Paulo. Paz e Terra. 1992.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor.** Revista educação e realidade.v.27. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em 18 de junho de 2022, 2002.

GARBARINO, M. I. **Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação.** Revista Brasileira de Educação v. 26, 2021.

GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de Educação física escolar**. Motriz: Revista de Educação física. Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1\\_ART04.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2010.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. e GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A.P. **Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34. e197406, 2018.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30a Ed. Petrópolis: Vozes, p.79-108, 2011.

HERNANDES.N; PRATT. S. S; GARCIA.D.M. **Pedagogia crítica para a conscientização em torno a discriminação de gênero e a emancipação das meninas em Educação física**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26035, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/CtPXfMDr6BQDSnM65f9HK4p/?format=pdf&lang=es> Acesso em 18 de junho de 2022.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismos- 7º ed.** - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário: a normatização em ação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed., Ijuí: Unijuí, 2010.

LIMA, A. S.C.M. **Juventudes e estratégias de visibilidade social e midiática do passinho carioca ao ativismo de Nova Orleans**. 333f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2017.

LIRA, A.T. **A ditadura inaugurada com o golpe militar**. 2010. F. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2010.



LOMAKINE, L. **Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola.** In: SCARPATO, M (Org.). Educação física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

LOMBARDI, J.C; COLARES. A. A. **Escola pública, Projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora.** Revista USP São Paulo. Nº 127. P. 11-26. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014/166624> Acesso em: 17 de junho de 2022.

LOURO, G.L; FELIPE, J; GOELLNER. S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação.** 5o ed. editora Vozes.Petrópolis, 2010.

LOURO, G. **Teoria Queer. Uma política identitária para a educação.** Revista estudos feministas. Universidade federal de Santa Catarina 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Viviane. M. **Meninas do Grafitti: Educação, Adolescência, Identidade e Gênero nas culturas Juvenis Contemporâneas.** Tese (Doutorado em Educação: Universidade de Campinas), Campinas, 2003.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação física.** In: DE MARCO, A. (Org.) Educação física: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. **Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. pensar a prática,** goiânia, v. 12, n. 2, 2009. Doi: 10.5216/rpp.v12i2.6135. disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135> .Acesso em: 17 jun. 2022.

MUNIZ, B. B. **Quem precisa de cultura? O capital existencial do funk e a existência da cultura.** Revista Scielo. Universidade federal do Rio de Janeiro. 2016 disponível em:<https://doi.org/10.1590/2238-38752016v626>. Acesso em 09 de agosto de 2021.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. **A tematização das lutas na Educação física escolar: restrições e possibilidades.** Movimento: revista da Escola de Educação física, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 91-110, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968>>.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Teorização curricular e Educação física. In: Educação física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica.** 2. ed. – Jundiaí. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CEMtLrhTs5Y>  
**Abordagens e Currículos da Educação física escolar.** Acesso em 10 de maio de 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, M. A.T. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil.** revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002;

PALMA, A. **Atividade física, processo saúde-doença e condições socioeconômicas.** Revista Paulista de Educação física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/v14n1/v14n1p97.pdf>>

PAES, R. R. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos.** In: ROSE JÚNIOR, D. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PETERS, M. **Pós estruturalismo e filosofia da diferença.** Editora autêntica. MG, 2000.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S; NASCIMENTO, J. V. **O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação física.** Revista Brasileira de Educação física e Esporte, São Paulo, v.22, n. 2, p. 161-171, abr./jun., 2008. Disponível em: <[http://www.usp.br/eef/rbefe/v22n22008/7\\_RBEFE\\_v22\\_n2\\_2008\\_p161\\_64.pdf](http://www.usp.br/eef/rbefe/v22n22008/7_RBEFE_v22_n2_2008_p161_64.pdf)>.

SANCHES. N.L.; VENÂNCIO, L.; DAOLIO, J.; BETTI, M. **A proposta curricular de Educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios.** In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto. (Orgs.). Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, p.109-128, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Currículo do estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo, SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da educação. **Currículo Paulista.** São Paulo. SEE, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da educação. **Guia de Transição.** São Paulo. SEE, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da educação. **SP Faz Escola.** Material de apoio ao professor 7ºano São Paulo. SEE, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo em ação.** Material de apoio ao professor 7ºano. São Paulo. SEE, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 04, de 15-1-2016.** Dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas - ACDs nas unidades escolares da rede pública estadual. SEE, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Resolução SE 70, de 26-10-2010 - Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual.** SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Resolução SE 52, de 14-8-2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino.** SEE, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Decreto 55588/10. **Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.** SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação DELIBERAÇÃO CEE Nº 125/14. **Dispõe sobre a inclusão de nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências correlatas,** SEE. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 45, de 18-08-2014.** Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação, SEE, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Lei nº 16.926. **Institui a "Campanha Estadual Maria da Penha" e dá outras providências.** SEE, 2019.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola de tempo integral: oficinas curriculares de atividades esportivas e motoras; esporte, ginástica, jogo – ciclos I e II.** São Paulo: SEE/CENP, 2007. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola\\_integral/2007/arquivos/educacaofisicaciclolll.pdf](http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/educacaofisicaciclolll.pdf)>.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Educação física para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.** São Paulo: SE, 2008. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_EDF\\_COMP\\_re d\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_re d_md_20_03.pdf)>.

SEDGWICK, E K. **A epistemologia do armário.** Cadernos Pagu, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICOLLO, V. L. **Desafios da ginástica na escola.** In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí: Fontoura, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, A. J. F. et al. **Desafios da Educação física Escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores (as) no combate à Covid-19 (SARS-COV-2)**. *Cenas educacionais*. v.4, n.10 618, p.1-27, 2021.

Silva, T. A. A. da. (2021). **Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de Educação física escolar**. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 344-354. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.37319>.

SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006;

SOUSA, E. S.; ALTMAN, H. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação física escolar**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>>

SOARES, C.L. **O pensamento médico higienista e a Educação física no Brasil**. (1850-1930). 247f. Dissertação (Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 1990.

STIGGER, M. P. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, A. B. SILVA, A. M. FIGUEIREDO. Â. **Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA**. Vol 03, N. 04 - Out. - Dez., 2017.

ULASOWICZ, C; LOMÔNACO, J. F. B. **Educação física escolar e motivação: a influência de um programa de ensino sobre a prática de atividades físicas**. Curitiba: CRV, 2011.

## APÊNDICE A- RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO MESTRADO.

| Nome da Disciplina  | ANO/<br>SEMESTRE | Trabalhos realizados   | Nota |
|---|------------------|--|------|
| Docência no Ensino Superior   | 2021/1           | Construção de cronograma de trabalho; leitura e discussão de textos acadêmicos, Apresentação de trabalho em grupo. Apresentação de trabalho final: Aprendiz no Ensino Superior: esperança no porvir  | A    |
| Seminário de Dissertação em Educação - Linha de Pesquisa 2: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais | 2021/1           | Construção de cronograma de trabalho; leitura e discussão de textos acadêmicos, apresentação do Projeto de Pesquisa em andamento e debate com professores e colegas de turma.  | A    |
| Fundamentos Teórico Metodológicos da Pesquisa em Educação   | 2021/1           | Construção de cronograma de trabalho; leitura e discussão de textos acadêmicos. Apresentação de trabalho final.  | A    |
| Concepções e práticas reflexivas em Educação  | 2021/1           | Construção de cronograma de trabalho; leitura e discussão de textos acadêmicos, Atividades individuais e em grupo colaborativo, Prática reflexiva individual, Prática reflexiva coletiva, Apresentação de trabalho oral em grupo. Artigo: A Implementação do Programa de Ensino Integral em Escolas Estaduais Paulistas: Um novo modelo de escola e suas implicações na prática docente. | A    |
| História da educação  | 2021/2           | Construção de cronograma de trabalho; leitura e discussão de textos acadêmicos,  | A    |
| Estudos para uma crítica a educação heteronormativa   | 2021/2           | Construção de cronograma de trabalho; leitura e discussão de textos acadêmicos, Escrita e apresentação de ensaio acerca do aporte teórico estudado.  | A    |

Quadro 14. Disciplinas realizadas no mestrado. Elaborado pela autora.2022.