

## **Questões de gênero em movimento na educação física escolar: tensionamentos e reflexões na perspectiva inclusiva**

Michele Pereira de Souza da Fonseca<sup>1</sup>

Luiza Fagundes Cardozo<sup>2</sup>

Victor Barreto Gonçalves de Oliveira<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O conceito de inclusão em educação de caráter amplo, processual, infundável, dinâmico e dialético, considera todas as diferenças humanas, valoriza as singularidades e abrange o olhar para todas as pessoas. A materialização dos conflitos e tensionamentos envolvendo as questões de gênero no ambiente escolar, se apresentam na dialeticidade inclusão/exclusão e se manifestam nas aulas de Educação Física. O presente estudo tem como objetivo discutir e problematizar os processos de inclusão/exclusão envolvendo questões específicas de gênero, que emergiram em situações nas aulas de Educação Física escolar, retratando distintas realidades e experiências. O artigo se respalda metodologicamente na pesquisa-ação como uma forma de pesquisa participativa e se apresenta de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada em duas escolas, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação e diário de campo, cujo foco da análise foi direcionado para o Ensino Fundamental I. As situações analisadas e discutidas, evidenciaram a presença das questões de gênero de forma latente nas aulas de Educação Física, ao mesmo passo que sinalizam a urgência em

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>. Email: [michelefonseca@eefd.ufrj.br](mailto:michelefonseca@eefd.ufrj.br)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Educação Física pela UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8658-5748>. Email: [luizafagundes@gmail.com](mailto:luizafagundes@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Educação Física pela UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8276-7699>. Email: [prof.victorbarreto@hotmail.com](mailto:prof.victorbarreto@hotmail.com)

problematizar e colocar em pauta tais questões na escola. Destacamos a potencialidade da coeducação, na qual meninas e meninos aprendem juntos, não apenas compartilhando o mesmo ambiente, mas através de trocas de experiências significativas potencializadas pelas diferenças. Sendo assim, propondo uma ação democrática que contribua para a formação cidadã, se torna fundamental ter um olhar atento e acolhedor que reconheça, respeite e valorize todas/os as/os estudantes na luta por uma educação gratuita, autônoma, de qualidade, crítica e participativa.

**Palavras-chave:** gênero; educação física escolar; inclusão.

## **Gender issues in movement in school physical education: tensions and reflections from an inclusive perspective**

### **ABSTRACT**

The concept of inclusion in education is broad, procedural, endless, dynamic, and dialectical, considering all human differences, valuing singularities, and embraces looking at all people. The materialization of conflicts and tensions involving gender issues in the school environment are presented in the dialectic inclusion/exclusion and manifest themselves in the Physical Education classes. The present study aims to discuss and problematize the processes of inclusion/exclusion involving specific gender issues, which emerged in situations in school Physical Education classes, portraying different realities and experiences. The article is methodologically based on action research as a form of participatory and qualitative research. The research was conducted in two schools. The instruments used for data collection were observation and field diary, whose focus of analysis was directed to the Elementary I. The situations analyzed and discussed showed the presence of gender issues in a latent way in the Physical Education classes, while they also indicate the urgency to problematize and put such issues on the agenda at school. We highlight the potentiality of coeducation, in which girls and boys learn

together, not only sharing the same environment, but through exchanges of significant experiences strengthened by the differences. Therefore, by proposing a democratic action that contributes to the formation of citizens, it becomes fundamental to have an attentive and welcoming look that recognizes, respects, and values all the students in the fight for a free, autonomous, quality, critical, and participatory education.

**Keywords:** gender; school physical education; inclusion.

## **Cuestiones de género en el movimiento en la educación física escolar: tensiones y reflexiones sobre la perspectiva inclusiva**

### **RESUMEN**

El concepto de inclusión en la educación de carácter amplio, procedimental, interminable, dinámico y dialéctico, considera todas las diferencias humanas, valora las singularidades y abarca todas las personas. La materialización de los conflictos y tensiones que implican las cuestiones de género en el ámbito escolar, se presentan en la dialéctica inclusión/exclusión y se manifiestan en las clases de Educación Física. El presente estudio tiene como objetivo discutir y problematizar los procesos de inclusión/exclusión que involucran cuestiones específicas de género, que surgieron en situaciones en las clases de Educación Física escolar, retratando diferentes realidades y experiencias. El artículo se basa metodológicamente en la investigación-acción como forma de investigación participativa y es de naturaleza cualitativa. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron la observación y el diario de campo, cuyo foco de análisis se dirigió a la Primaria I. Las situaciones analizadas y discutidas, mostraron la presencia de las cuestiones de género de forma latente en las clases de Educación Física, a la vez que señalaron la urgencia de debatir y poner dichas cuestiones en la agenda de la escuela. Destacamos el

potencial de la coeducación, en la que chicas y chicos aprenden juntos, no sólo compartiendo el mismo entorno, sino a través de intercambios de experiencias significativas reforzadas por las diferencias. Así, proponiendo una acción democrática que contribuya a la educación ciudadana, se hace fundamental una mirada atenta y acogedora que reconozca, respete y valore a todos los estudiantes en la lucha por una educación gratuita, autónoma, de calidad, crítica y participativa.

**Palabras clave:** género; educación física escolar; inclusión.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito tem se discutido a respeito da inclusão, porém este termo polêmico e polissêmico ainda se apresenta de diversas formas em diferentes contextos, causando uma variabilidade de sentidos e significados para esse conceito tão importante e atual em nossa sociedade (SANTOS, 2003; FONSECA, 2014). Desse modo, é imprescindível refletir sobre o que de fato esta perspectiva significa e representa, especificamente na área da educação.

No cotidiano escolar, a materialização do processo de inclusão em educação ainda se depara com diversas barreiras, sejam elas nas diferentes formas de preconceito, racismo, capacitismo, *bullying*, machismo e entre outras, assim como as barreiras encontradas no campo da acessibilidade como: a arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009). Todavia, mesmo estando atentos à sombra dos retrocessos, não podemos desconsiderar os avanços que ocorreram neste campo, pois são fundamentais para que os esforços em relação a democratização do ensino e participação ativa dos(as) estudantes sejam metas constantes. Tais avanços devem ser reconhecidos e ampliados na busca por uma educação que contemple todas as pessoas, ou seja, uma educação que de fato considere todas as especificidades, não só individuais, mas coletivas e estruturais.

Dessa forma, consideramos o conceito de inclusão em educação com caráter amplo, processual, infundável, dinâmico e dialético, que abarca todas as diferenças, valorizando as singularidades e abrangendo o olhar para todas as pessoas (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009; SAWAIA, 2022).

Aproximando este panorama amplo da perspectiva inclusiva para o contexto da Educação Física escolar, importa considerar o histórico excludente que esta área carrega consigo. Levando em consideração que a escola tradicional separava as(os) estudantes por gênero, a mesma apresentava condutas diferenciadas para homens e para mulheres, o que fortalecia os valores sexistas estabelecidos por uma sociedade pautada na figura do homem e nas relações de opressão e subalternização da mulher, e que acabavam por refletir nas aulas de Educação Física (COSTA; SILVA, 2002).

Em meados do século XX, as aulas eram realizadas de forma separada, ou seja, os meninos não realizavam as aulas de Educação Física no mesmo espaço físico que as meninas, e em algumas instituições apenas professores homens poderiam dar aulas para os meninos, enquanto professoras mulheres para as meninas. O revogado Decreto nº 69.450 (BRASIL, 1971), estabelecia em seu artigo 5º como deveria ser a composição das turmas nas aulas de Educação Física, cuja orientação era que a turma fosse composta de 50 estudantes do mesmo sexo.

Convenientemente, tal formatação corroborava com a proposta e projeto político da época, que buscava convencionar e reafirmar os papéis sociais pré estabelecidos para homens e mulheres, como explicitado no trecho abaixo:

De maneira geral, as meninas e os meninos “escolarizados” receberam educação diferenciada, consequência dos diferentes papéis que eram requisitados para os mesmos, ou seja, para as meninas serem boas esposas e mães, e para os meninos bastava serem bons trabalhadores para sustentar a casa. (COSTA; SILVA, 2002, p.45).

Com o advento das escolas mistas, fruto de diversos movimentos e lutas feministas no decorrer da história, os estudos

sobre gênero na Educação Física se intensificaram. As aulas, que antes segregavam em espaços distintos homens e mulheres, passaram a acontecer de forma conjunta. Porém, esse fato não foi determinante para que a discriminação e inferiorização fossem minimizadas no contexto educacional. Em contrapartida, uma proposta coeducativa nas aulas de Educação Física contribui para analisar esta área, traçando um olhar específico sobre as questões de gênero, no combate ao sexismo e às determinações pré-estabelecidas que engessam o que cada gênero pode experimentar como práticas corporais. (JESUS; DEVIDE, 2006; AMORIM; FONSECA; BRITO, 2022).

Não obstante as pressões excludentes envolvendo as questões de gênero explicitadas acima, a Educação Física influenciada pela pedagogia tecnicista, enfatizava majoritariamente o rendimento físico, o padrão de movimento e a aptidão física. Isto é, historicamente a Educação Física escolar priorizou as(os) estudantes mais habilidosas(os), as(os) atletas em detrimento dos demais. Aqueles que não se encaixavam no padrão eram excluídos e há resquícios até os tempos atuais (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVA, 2004; FONSECA, 2014).

A partir da década de 1980, surgiram diversas abordagens pedagógicas, em busca de uma desconstrução do histórico excludente ao questionar o modelo conservador da Educação Física tradicional, apresentando um avanço para este campo. Algumas dessas abordagens trazem a perspectiva e a necessidade de considerar o ser humano por completo, contemplando suas diversas dimensões, levando em consideração o contexto que o cerca e ainda possibilitando discussões e reflexões críticas a respeito da Educação Física escolar (DARIDO, 2003).

Neste cenário, a Educação Física escolar é ressignificada com uma visão pedagógica e responsável pela formação integral dos(as) estudantes que se aproxima da perspectiva inclusiva, posto que busca considerar o contexto dos indivíduos envolvidos no processo, contemplando as singularidades de cada um e as diferenças presentes no espaço escolar.

Por meio da pesquisa-ação de caráter qualitativo, apresentamos dois cenários diferentes, que buscam valorizar e promover a participação de todas(os) os(as) estudantes e tornar

possível que haja diálogo e discussões a respeito da real possibilidade de se educar atentando aos processos de inclusão/exclusão, tensionados por questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo discutir e problematizar os processos de inclusão/exclusão envolvendo questões específicas de gênero, que emergiram em situações nas aulas de Educação Física escolar, retratando distintas realidades e experiências.

A partir dos questionamentos das práticas homogeneizadoras e excludentes da Educação Física escolar e dos diversos documentos que norteiam a educação inclusiva, as discussões e reflexões sobre as diferenças no contexto escolar têm intensificado a busca por um ambiente que acolha todas as pessoas.

O conceito de inclusão em educação que nos apoiamos, não se direciona apenas a um grupo social específico, mas abarca o olhar para todo e qualquer ser humano, considerando que todos possuem direitos iguais perante a lei e que, portanto, devem ter acesso à educação. Nesse sentido, o processo de inclusão no âmbito educacional objetiva minimizar as pressões excludentes, ampliar a aprendizagem e possibilitar a participação ativa de todos e todas, considerando suas singularidades (FONSECA, 2014; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009).

Tal processo, estabelece um caráter dialético entre exclusão e inclusão, justamente por essas duas perspectivas estarem em permanente relação, dadas as circunstâncias da realidade social. Isso implica dizer que inclusão não é a ausência de exclusão e vice-versa, pois a todo momento essas concepções estão estreitamente relacionadas, principalmente se considerarmos o contexto social e escolar. Conforme corrobora Sawaia (2022, p.9), “não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros”.

Nesse complexo cenário, devemos considerar a escola como espaço de pluralidade, reconhecendo que todos os indivíduos são diferentes. Por este ângulo, Vencato (2014) apoiada em Brah (2006) traz a ideia dos “marcadores sociais da diferença” como forma de reflexão acerca do que somos constituídos, daquilo que marca nossa identidade e se inscreve em nossos corpos, como gênero,

sexualidade, religiosidade, racialidade/etnia e geracionalidade. Para além disso, nos preocupa também as questões relacionadas a outros potenciais excludentes que podem ocorrer na Educação Física escolar, como por exemplo: habilidade, deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação, dificuldade de aprendizagem, classe social, estrutura familiar, tipo físico e entre outros, porém neste recorte nos ateremos especificamente as questões de gênero.

Esses marcadores não se apresentam de maneira inerte, pois em determinados espaços podem nos privilegiar, ao mesmo tempo que outros marcadores têm o potencial de nos excluir. Exemplificando tal tensionamento, uma mulher branca possui privilégios por conta da sua cor de pele, devido ao racismo presente na sociedade, enquanto em outras circunstâncias é subalternizada e violentada por ser mulher, em razão do machismo vigente. Um homem homossexual, sofre discriminações em virtude de sua orientação sexual em razão da homofobia, ao mesmo passo que provavelmente usufrui de privilégios por ser um homem. Essas são as “complexidades da interseccionalidade”, conforme nos alertam Collings e Bilge (2021, p.13).

Desta forma, considerar a inclusão como um processo e não um fim em si mesma, se torna necessário uma vez que ninguém está definitivamente incluído ou excluído, e sim existirá uma busca incessante para diminuir as inúmeras situações excludentes presentes na sociedade. No ambiente escolar, é necessário que seja constante a tentativa de estar incluindo. Tal expressão utilizada no gerúndio, traz à tona o caráter processual que aqui nos embasamos, ou seja, um movimento contínuo em busca do aumento da participação e aprendizagem de todas(os) as(os) estudantes.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que nenhuma instituição educacional é inclusiva, no sentido estático do termo e, dessa forma, configurando um mote dialético, processual e dinâmico, as instituições educacionais podem (e devem) ‘estar incluindo’. O emprego do tempo no gerúndio busca mostrar a característica essencial de tal movimento, que pretende ser constante nos processos de aumento da participação e da



aprendizagem, almejando a redução das pressões excludentes. (FONSECA, 2014, p. 55).

Tratamos aqui o termo diferenças, no plural, com a intenção de contemplar todas as formas de ser e estar no mundo, não obtendo uma visão hierárquica que gera pressões excludentes, mas a partir de uma perspectiva que busca discutir e problematizar as diferenças como parte constituinte de todo processo pedagógico, ou seja, como riquezas para aprendizagem e não obstáculos (FONSECA; RAMOS, 2017).

Por conseguinte, nos apoiamos em Ferreiro (1994, p.12) ao considerar ser o grande desafio para o futuro: “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica”. Portanto, no âmbito escolar, as diferenças devem ser utilizadas a nosso favor, a fim de que possam ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, para que as exclusões não sejam recorrentes neste espaço formativo. Tais apontamentos corroboram com as ideias de Candau (2020) ao ressignificar o termo diversidade utilizado por Emília Ferreiro, caminhando neste sentido para a perspectiva das diferenças.

Sendo assim, é necessário analisar criticamente as bases legais que respaldam histórica e politicamente a educação no Brasil, atentando às questões de gênero. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) no artigo 3º aborda como um dos princípios do ensino o pluralismo de ideias, a gestão democrática, o respeito à liberdade, apreço à tolerância, a diversidade étnico-racial, respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária, dentre outros. Estes trechos respaldam qualquer ação que possa ser realizada na escola no combate ao preconceito e valorização das diferenças, inclusive as de gênero mesmo não apontando em específico nenhum fragmento sobre gênero ou sexualidade.

Em 10 de junho de 2021 foi publicada uma alteração no inciso 9º do artigo 26 da LDBEN, que inclui como tema transversal conteúdos a respeito da prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (LDBEN, 1996, art.26).

Tal atualização se apresenta como um importante avanço, pois significa que agora essa temática está respaldada em lei para ser abordada e problematizada em sala de aula, ao mesmo passo que sinaliza uma enorme preocupação enquanto sociedade, pois a violência contra mulher continua a crescer exponencialmente, ainda que essa problemática se apresenta com um atraso nas políticas e legislações educacionais.

Considerando a trajetória da Educação nacional ao longo da história, podemos perceber a naturalização das desigualdades presentes no âmbito educacional envolvendo questões de racialidade, gênero e condição social. A própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), embora na listagem de competências aborde superficialmente sobre "Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes" (p.223), ainda apresenta uma preocupante ausência da criticidade, priorizando a racionalidade técnica e princípios tecnocráticos, conforme denunciado por Neira (2018).

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) traça em suas diretrizes (art. 2º): a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a promoção dos princípios do respeito, tanto aos direitos humanos quanto à diversidade. Os trechos possibilitam a compreensão de que o respeito as diferenças deve ser preservado, além de minimizar outras formas de discriminação, como por exemplo as de gênero no contexto educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013) apontam em seu documento diversas vezes a palavra "gênero" como expressão das diferenças, o que podemos considerar

um avanço, pois aborda as “questões de gênero”, “identidade de gênero”, “orientação sexual”, “sexualidade”, “sexo”, “diversidade sexual” numa perspectiva de reconhecimento das diferenças, caminhando para uma proposta de promoção de equidade de gênero e combate às discriminações dessa ordem. O documento não trata somente a respeito da importância de considerar as questões de gênero na Educação Básica, mas também traz a temática no escopo da formação de professores.

Os documentos e legislações acima mencionados abordam de alguma forma sobre o respeito a todas as pessoas e o combate às discriminações de forma genérica no contexto social e educacional. É notória a lacuna específica em relação a temática gênero, ou seja, o tema raramente aparece ou se encontra inexistente nos documentos que balizam a Educação Nacional, o que acaba por refletir diretamente nos currículos, no qual pouco tem sido feito para uma efetiva problematização e desconstrução dos inúmeros aspectos e tensionamentos envolvendo as questões de gênero.

Sob esse ponto de vista, diversas câmaras legislativas e assembleias espalhadas por todo país aprovaram a remoção de termos envolvendo essa temática, como: “gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual” e “relações de gênero” de seus respectivos planos de educação, tanto estaduais quanto municipais, deixando apenas algumas alusões genéricas e rasas no que tange às discussões sobre o preconceito e discriminação nas escolas. Tal movimento, que já havia ocorrido com o Plano Nacional de Educação (PNE), também ocorreu com a BNCC, na qual o termo gênero é extinto do documento (BRITO; SANTOS, 2018).

Esse movimento de retirada dos termos referentes aos conteúdos de gênero e sexualidade dos principais documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, significa um grande retrocesso e silenciamento de temáticas que precisam ser problematizadas seriamente na escola. Dessa forma, são excluídas discussões sobre o machismo, consentimento, violência sexual, gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis, o mercado de trabalho para homens e mulheres, equipes femininas e masculinas no esporte, entre tantas outras que necessitam ser contempladas no ambiente escolar.

A materialização dos conflitos e tensionamentos envolvendo as questões de gênero no ambiente escolar, se apresentam na dialeticidade inclusão/exclusão aqui já exposta, e que desta forma também se manifestam nas aulas de Educação Física. Neste panorama, devemos considerar o trabalho docente como um desafio acerca do complexo cenário educacional, buscando atuar numa perspectiva inclusiva que caminha para uma educação mais acolhedora e humanizadora.

A luta por uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar, passa, em suma, por construções coletivas, por transformações significativas na Educação Física no campo escolar, por reflexões sobre as posições dos sujeitos envolvidos nessas construções, pela realidade vivida e contextos específicos, pela luta e reconhecimento de direitos, mas, sobretudo, por um entendimento de que não basta adjetivar a Educação Física ou a Educação como "inclusiva" se não há mudança nas concepções e propostas políticas, pedagógicas e metodológicas. Por isso, importa pensar no uso da palavra "perspectiva", como um outro modo de olhar as aulas na Educação Física, ainda reconhecendo que são impregnadas pelo histórico excludente, mas ressignificando-as processualmente na direção da construção colaborativa de ações democráticas, participativas e acolhedoras aos diversos modos de ser e estar no mundo (FONSECA; BRITO, 2022, p.79)

Em virtude ao que foi exposto, a Educação Física escolar deve possibilitar um ambiente inclusivo, não apenas enquanto uma estratégia pedagógica, mas como um direito no qual todas(os) as(os) estudantes devem se sentir contemplados integralmente. Por esses aspectos, consideramos o processo de inclusão de caráter amplo, infundável e dialético um caminho possível para uma educação crítica e participativa.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente artigo se respalda metodologicamente na pesquisa-ação como uma forma de pesquisa participativa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 20).

Para fundamentar teoricamente a pesquisa e confrontar com as realidades investigadas, foi realizada uma revisão de literatura. Para tal finalidade os autores que se aproximam da temática da pesquisa em questão, estarão corroborando e respaldando os dados analisados.

Este artigo se configura enquanto um recorte de uma pesquisa maior, no qual o foco foi analisar diversas situações potencialmente inclusivas/excludentes. A partir delas emergiram sete categorias: Gênero, (Não) Participação, Competição, Habilidade, Bullying, Violência e Racismo. As variadas questões envolvendo tais categorias se entrelaçam e tecem relações dinâmicas entre si, refletindo múltiplas tensões que surgiram nas aulas e precisaram ser problematizadas pelos(as) docentes e estudantes na perspectiva inclusiva. Porém, neste recorte específico nos ateremos somente às questões de gênero.

O estudo se apresenta de natureza qualitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32) “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” e assim busca por meio da pesquisa-ação compreender e analisar de forma conjunta as realidades das escolas investigadas, na óptica de uma perspectiva inclusiva.

Ainda que fossem inspiradas na mesma proposta de pesquisa-ação cujo foco eram situações envolvendo a temática

gênero, evidenciamos que os caminhos da pesquisa se apresentaram de diversas maneiras, pois os contextos e as demandas dos(as) docentes com as turmas eram singulares em cada escola.

Duas escolas foram pesquisadas: uma escola da rede pública de ensino em um bairro nobre e outra da rede privada situada na periferia, ambas na cidade do Rio de Janeiro. Embora tenha-se investigado as aulas de Educação Física na Educação Básica, as realidades e contexto são diferentes, pois cada escola apresenta suas formas de funcionamento e características próprias.

A primeira escola participante caracteriza-se por ser um colégio público localizado em um bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, que atende toda a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio. A segunda instituição é uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental de pequeno porte, localizada em um sub-bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

As escolas foram selecionadas devido o pesquisador e a pesquisadora atuarem nas mesmas, sendo um de cada escola e justamente por apresentarem realidades distintas. Tal condição, orientada pela prática pedagógica na perspectiva inclusiva apresenta desdobramentos diferentes por se tratar de contextos ímpares.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação e diário de campo, realizados pelos próprios pesquisadores. A fim de garantir o anonimato e preservar a identidade dos(as) estudantes, os nomes utilizados na pesquisa são fictícios. O foco da análise foi direcionado para os seguintes segmentos da Educação Básica: Ensino Fundamental I (2º e 3º anos) contemplando 3 turmas no período entre os anos de 2019 e 2020.

Temos a intenção de “ampliar o diálogo a partir de diferentes perspectivas e modos de pensar e agir em educação” (FONSECA, 2014, p. 45). Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 125), explicita a respeito do método comparativo: “quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto”.

Em virtude disso, ao considerar as respectivas realidades das escolas, não buscamos traçar um olhar que qualifica e classifica os cenários, mas que a partir das situações envolvendo o gênero e suas

questões, reflete e problematiza os dois contextos, reconhecendo que ambos possuem potenciais excludentes e inclusivos, trazendo os pontos de aproximações e distanciamentos.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Foram analisadas diversas situações potencialmente inclusivas/excludentes envolvendo a temática gênero nas aulas de Educação Física, principalmente relacionados a oposição entre meninos e meninas, refletindo as tensões estabelecidas em nossa sociedade e que se materializaram nos seguintes relatos e experiências.

Nas situações experienciadas, percebemos o quanto os discursos, atitudes, falas e comportamentos se apresentam como reflexo de nossa sociedade. Compreendendo o conceito de gênero como construção social, a escola enquanto instituição exerce enorme influência nessa complexa e multifacetada formação, na qual a Educação Física ganha determinado destaque. “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente” (LOURO, 2001, p. 72).

O relato descrito abaixo, sinaliza o discurso predominante em que os homens não devem demonstrar sentimentos e que, portanto, não devem chorar, pois precisam ser fortes e viris, em contrapartida as mulheres devem ser delicadas, frágeis e sensíveis, refletindo os papéis socialmente pré estabelecidos para homens e mulheres.

Caio pediu para que Paulo cessasse o choro, justificando que “homem não chora”. Prontamente o professor problematizou devolvendo a seguinte pergunta “quem disse que homem não chora?” [3º ano Fund. I, Escola 1, Diário de Campo 1]

É de suma importância problematizar essas situações, pois a falta de criticidade leva a naturalização de tal fala reproduzida pelo estudante de apenas 8 anos de idade. Após a indagação do professor, não houve resposta imediata evidenciando a mera reprodução do

discurso. Propor uma educação de qualidade e colocar em pauta as construções sociais de gênero, se faz necessário ao estimular o pensamento crítico a respeito dessas questões que se apresentam de forma tão latente nas aulas de Educação Física.

No que se refere ao termo educação de qualidade, acreditamos em uma educação transformadora e democrática, partindo de uma perspectiva de formação crítica e humanizadora que forma estudantes na perspectiva inclusiva e cidadã, que se baseia em políticas públicas que garantam a equidade de oportunidades no ensino para todos(as). Nos respaldamos na ideia de que:

A educação para alcançar a perspectiva da cidadania social deve assim ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos ativos”, logo faz-se “necessário também que a educação fornecida propicie expandir a humanidade de cada pessoa e ainda reforce o reconhecimento dos direitos e do seu exercício. (CANDAU; FERNANDEZ, 2017, p.4).

A lógica binária de que determinados comportamentos são inatos aos homens e outros as mulheres, não atende a concepção de gênero compreendida enquanto um constructo social fruto das relações desiguais ao longo da história. Desta forma o que é dado como natural, como por exemplo: “homem não chora”, “futebol é coisa de homem”, “mulher tem que cozinhar, cuidar da casa e dos filhos”, “sabe cozinhar? já pode casar”, “isso é coisa de menina/menino”, carecem de ser problematizados no âmbito escolar, visto a influência que esta instituição exerce na formação dos corpos e identidades.

Saraiva (2002, p. 2) nos auxilia a refletir sobre o papel que nossa área exerce na construção de gênero: “Considerando-se que a Educação Física ajudou a masculinizar o esporte e a feminilizar as atividades rítmico-expressivas, a Educação Física cumpriu o papel de socializadora de corpos masculinos e femininos” ou seja, impôs determinadas práticas ditas mais vigorosas e que exigiam mais força para os homens e para as mulheres destinaram as modalidades consideradas mais delicadas e graciosas. Essas construções se materializaram nas aulas, conforme o relato descrito abaixo:



Em uma atividade os(as) estudantes fizeram posições representando bailarinos(as). Ricardo e Pedro estranharam a situação, fizeram piadinhas e afirmaram que meninos não podem dançar balé e que isso é coisa de menina. [2º ano Fund. I, Escola 2, Diário de Campo 2]

Na fala dos estudantes ficou evidente que estavam apenas reproduzindo discursos machistas enraizados e naturalizados nas relações sociais, nos quais desde sempre viveram cercados de influências, modelos e regras a se seguir de acordo com as expectativas de gênero. Nesse caso específico, o balé seria entendido como uma prática corporal naturalmente destinada às meninas, enquanto que os meninos que a praticassem teriam suas masculinidades questionadas. Souza e Altmann (1999, p. 54) a partir dos estudos de Connel nos auxiliam a refletir a respeito dessa complexa discussão:

Se os corpos assumem a organização social, a política e as normas religiosas e culturais, também é por seu intermédio que se expressam as estruturas sociais. Assim, há uma estreita e contínua imbricação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo.

Em contraponto aos conteúdos hegemônicos da Educação Física, ao longo das aulas foram propostos conteúdos historicamente caracterizados como feminino, a exemplo das ginásticas e das danças. A turma pôde experimentar essas práticas e também perceber, através de fotos e vídeos, corpos diversos experienciando-as, com a finalidade de que todos(as) os(as) estudantes tivessem a oportunidade de participar e refletir sobre os estereótipos excludentes a respeito das diferentes práticas corporais e suas relações com gênero.

Sendo assim, apontamos a diversificação de conteúdos como uma estratégia pedagógica inclusiva (FONSECA; RAMOS, 2017), que busca ampliar a participação de todas(os), pois quanto mais diversificados forem os conteúdos, mais oportunidades de

participação os(as) estudantes terão. Essas possibilidades de diversificação também abarcam as metodologias, estratégias e avaliações, com o objetivo de proporcionar um ambiente rico e plural pedagogicamente em que todas(os) se beneficiam, levando em consideração que cada estudante aprende de forma singular e possui seu tempo de aprendizagem. Tais estratégias nos possibilitam problematizar os tensionamentos em relação ao gênero que envolvem os diferentes componentes da Cultural Corporal, através de sua diversificação.

Se faz necessário desconstruir o imaginário social de que determinados gestos, atitudes e práticas são inerentes aos homens e outras destinadas às mulheres. Todavia, essas relações não podem ser vistas como naturais, mas consideradas como uma construção dinâmica fruto de uma produção sócio-histórico-cultural (GOELLNER, 2010). Também é explicitado a respeito desse fluido processo:

Se durante algum tempo tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas. As distintas formas de educar os corpos de meninos e meninas, presentes desde a infância, são hoje tidas como importantes para a compreensão desse fenômeno, o que tem efeitos sobre as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física. (ALTMANN; AMARAL; AYOUB, 2011, p. 493).

Para discutir o que aconteceu na aula e problematizar a afirmação dos meninos, os(as) estudantes foram provocados a refletir sobre a possibilidade de qualquer pessoa realizar diferentes práticas corporais, de acordo com sua escolha, independente do seu gênero. Por meio do diálogo questionando as manifestações tipicamente ditas masculinas e femininas, foram propostas rodas de conversa e vídeos mostrando diversos homens e mulheres praticando algumas modalidades da ginástica e variados estilos de danças.

O seguinte relato evidencia as complexas relações de poder, e nos faz refletir sobre a seguinte questão: Será que o homem se

coloca em posição de superioridade em relação à mulher, por precisar afirmar a sua masculinidade? Essa relação também pode se apresentar no cotidiano da escola, seja ela explícita e intencionalmente através do currículo, ou de forma implícita por meio do currículo oculto que é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). Por este ângulo acrescenta-se que:

Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual bem como a identificação como uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2010, p. 79).

As atitudes, formas de organização e falas no contexto escolar interferem diretamente na formação das(os) estudantes e por isso uma formação crítica e consciente se torna cada vez mais urgente mediante o cenário social.

Arthur, Miguel, Pietro e Antonio realizavam corriqueiramente gestos obscenos como levar a mão ao pênis e segurar de forma proposital e o movimento de “sarrada” com a intenção de implicar com algumas meninas da turma. [3º ano Fund. I, Escola 1, Diário de Campo 1]

Mediante aos fatos, havia um movimento constante de conversa juntamente com docentes de outras disciplinas, para tentar reverter tais atitudes e comportamentos machistas. As ações descritas no diário de campo dos(as) professores(as), corroboram com a ideia de masculinidade hegemônica, que além de se apresentar na sociedade é refletida no cotidiano escolar.

A masculinidade hegemônica é aquela ligada à legitimação do patriarcado. Refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo exige e mantém uma posição de liderança na vida social, possuindo estreita ligação com a posição dominante dos homens, exclusão de outras formas de

A partir das situações apresentadas e discutidas, podemos evidenciar que a masculinidade hegemônica pode se apresentar de diferentes formas, exemplificando as condutas que meninos e meninas precisam seguir para atender às expectativas relacionadas ao gênero socialmente impostas. Dessa forma, salientamos a importância da escola em problematizar e desconstruir esses pensamentos e atitudes que excluem as(os) estudantes por suas diferenças.

Embora se trate de duas realidades docentes distintas, pode-se observar a orientação na perspectiva inclusiva, no sentido de refletir sobre as questões envolvendo gênero nas aulas de Educação Física. Tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino, o(a) professor(a) deve buscar uma prática mais humana, inclusiva e acolhedora que esteja atenta às situações que refletem as relações desiguais da sociedade.

Dessa forma, as(os) docentes se provêm de inúmeras possibilidades de intervenção para atuar como um agente crítico e transformador na formação dos(as) estudantes, pois é a partir disso que se busca criar um ambiente que possibilite a autonomia e participação ativa de todas as pessoas, de forma a garantir os seus direitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apoiados no conceito de inclusão em educação amplo, processual, infindável e dialético, o estudo objetivou discutir e problematizar os processos potencialmente inclusivos/excludentes envolvendo questões específicas de gênero que emergiram em diversas situações na Educação Física escolar, retratando as diferentes realidades de uma professora e um professor, na escola pública e privada.

As situações analisadas de forma a dialogar com o referencial teórico, evidenciaram e exemplificam a presença das questões de gênero de forma latente nas aulas de Educação Física, ao mesmo

passo que sinalizam e alertam a urgência em problematizar e colocar em pauta tais questões no ambiente escolar. Este contexto aponta o caráter dialético do conceito de inclusão em educação, pois apresenta uma constante tensão entre situações inclusivas e excludentes (SAWAIA, 2022).

Considerando a escola como espaço das diferenças, buscamos refletir a respeito da potencialidade de se educar na perspectiva inclusiva, isto implica dizer que a inclusão não é um lugar a se chegar, mas um processo dinâmico e multifacetado permeado por diversos conflitos, tensionamentos, desafios e possibilidades.

No contexto escolar, a partir de situações que emergem nas aulas, existe a possibilidade de reflexões acerca das questões de gênero, como: discriminações, homofobia, preconceito de práticas corporais ditas femininas/masculinas, expectativas de comportamento para homens e mulheres, normatizações dos corpos, padrões de beleza, educação sexual e entre tantos outros. Desta forma, destacamos aqui a potencialidade da coeducação, na qual meninas e meninos aprendem juntos, não apenas compartilhando o mesmo ambiente, mas através de trocas de experiências significativas potencializadas pelas diferenças.

É de extrema importância considerar a realidade e estrutura das escolas, não centrando a perspectiva inclusiva somente no papel da(o) docente, mas corresponsabilizando toda a comunidade escolar. Inevitavelmente, o(a) professor(a) se apresenta como grande destaque nesse processo, pois suas concepções educacionais, sua percepção de mundo e suas práticas podem reverberar e criar pontos de desequilíbrio para mobilizar a estrutura da escola, e principalmente de suas turmas, em uma orientação mais inclusiva. Assim, é possível intervir como um sujeito ativo por meio de sua ação docente na Educação Física escolar, vislumbrando uma prática destinada a contemplar todos(as) os(as) estudantes em suas singularidades.

Por conseguinte, se faz necessário um olhar crítico a respeito da preparação docente, sendo capaz de refletir e repensar constantemente suas ações como professor(a), entendendo este processo como infundável. Isto posto, Fonseca (2014, p. 64) elucida sobre esse contínuo desenvolvimento de formação, quando expõe

que “obviamente não estaremos preparados do sentido estático do termo e sim, processualmente nos preparando à medida que as situações emergem”.

Ao buscar uma ação democrática, que contribua para a formação cidadã, percebemos o quanto são necessários avanços nas políticas educacionais existentes para balizar os processos de equidade de gênero, a fim de minimizar as inúmeras pressões excludentes. Sendo assim, se torna fundamental orientar-se numa perspectiva inclusiva que reconhece, respeita e valoriza todas(os) as(os) estudantes na luta por uma educação gratuita, autônoma, de qualidade, crítica e participativa.

## Referências

ALTMANN, Helena; AMARAL, Silvia Cristina Franco; AYOUB, Eliana. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.491-501, maio/agosto, 2011.

AMORIM, July; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro Teófilo de. "BRUNA FECHOU O GOL HOJE": o futebol como tecnologia sexopolítica na Educação Física escolar. **Revista Periferia**, v. 14, n. 1, p. 88-109, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/62975/42083>. Acesso em: abr. 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro. Produzido pelo LaPEADE, 2012.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun, 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: abr. 2021

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – n.º 9.394**. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, p. 235-246, jun., 2013.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um Debate com Base na Perspectiva Omnilética. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 51-71, jan./jun, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; FERNANDES, Yrama Siqueira. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan./abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar Edição Especial**. n.8, p.28-44 jan./abr., 2020.

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

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed.

São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago., 2008.

FERREIRO, Emilia. **Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia**. Lectura y Vida, v. 15, n. 3, Buenos Aires, 1994.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. **Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar**. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). Conhecimentos do professor de educação física escolar [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EDUECE, 2017, p. 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da.; BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI André dos Santos Souza. (Org.). **Educação física, soberania popular, ciência e vida**. 1ed. Niterói-RJ: Intertexto, 2022, v. 1, p. 69-83.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.



GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p.71-83, mar., 2010.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set/dez. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub> . Acesso em: abr. 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**. Rio de Janeiro, n. 7, p.78-91, maio, 2003.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 7, p. 10-16. mar./abr. 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

SILVA, Ana Patricia da. **O princípio da Inclusão em Educação Física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del Rei**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, ago., 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. Rio de Janeiro, Editora Cortez, 2011.

VENCATO, Anna Paula. **Diferenças na Escola**. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org). *Diferenças na Educação: Outros aprendizados*. São Carlos, 2014.

Recebido em: *Outubro/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.