



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Campus de Jequié - Bahia

LIAMARA FREITAS DA FÉ MARTFELD

ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental

JEQUIÉ - BAHIA

2025

[Ficha Catalográfica:]

Recomenda-se consultar a Secretaria de Pós-Graduação e a Biblioteca da IES Associada a fim de seguir com a orientação para solicitação da ficha catalográfica.

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Martfeld, Liamara Freitas da Fé
Além dos estereótipos: desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental / Liamara Freitas da Fé Martfeld. – Jequié, 2025.
206f : il. ; XX cm + X Tipo (XX p./il./XX cm/son., color.)

Modo de acesso: <http://www....>

Orientador(a): Profa. Dra. Christiane Freitas Luna

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

1 Educação Física. 2. Ensino Fundamental. 3 . Participação feminina. 4. Estereótipos de gênero I. Autor II. Título.

LIAMARA FREITAS DA FÉ MARTFELD

ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: desafios e oportunidades para a participação
feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos Finais Do Ensino
Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Christiane Freitas Luna

Data da defesa: 09/05/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Christiane Freitas Luna (Presidente e Orientadora)
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)

Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles (Avaliadora)
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB)

Profa. Dra. Enny Vieira Moraes (Avaliadora)
(Universidade Estadual da Bahia – UNEB)

Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESB - campus de Jequié

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade que tive em realizar este Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF); por ter me guiado nessa longa jornada, protegido nos momentos mais difíceis em que pensei em desistir desta que era a pós-graduação tão desejada.

Agradeço imensamente à minha família pelo apoio constante e pela generosa tolerância durante minha ausência em certos momentos. Seu amor inabalável foi meu alicerce, em especial o de minha mãe, Maria Lúcia, minha origem e força motriz. A meu esposo, Herbert Martfeld, meu filho Hermano e minha filha Hailyn, sou grata por compartilharem cada passo desta jornada, vivenciando comigo a apreensão, os obstáculos e as conquistas. Vocês são meu porto seguro e a razão da minha perseverança.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, expresse minha profunda gratidão pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. A oportunidade de cursar o mestrado foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Agradeço imensamente pela bolsa de estudos concedida, que proporcionou o suporte financeiro essencial para custear as despesas durante o período do curso. Esse apoio da CAPES foi muito importante para que eu pudesse me dedicar aos estudos, sem que questões financeiras se tornassem um obstáculo. Reconheço o valor inestimável do ProEF e o impacto positivo que ele tem na formação de profissionais da Educação Física em todo o país. Sou grata pela visão e pelo investimento da CAPES/PROEB em programas como este, que contribuem significativamente para a qualidade da educação no Brasil.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, em nome de todas as professoras e professores do ProEF. Em especial, minha profunda gratidão à minha orientadora, Christiane Freitas Luna, pela paciência e companheirismo inspirador e pela liberdade que me concedeu para desenvolver este trabalho com a minha identidade. Estendo meus sinceros agradecimentos aos professores César Pimentel Figueiredo Primo, Roberto Gondim Pires e Leonardo de Carvalho Duarte, pilares na construção da minha identidade docente, com quem tive

o privilégio de edificar relações afetivas sólidas, fortalecidas pela convivência nas aulas do curso e pelo trabalho conjunto durante minha representação discente da Turma 3.

Às professoras avaliadoras/colaboradoras deste trabalho, Priscila Gomes Dornelles e Enny Vieira Moraes, manifesto minha profunda gratidão. Sua dedicação na banca de qualificação transcendeu a simples leitura, oferecendo valiosas orientações sobre os pontos fortes e as áreas de aprimoramento. Reconheço que os ajustes e as incorporações sugeridas foram cruciais para a consistência e para o alcance dos objetivos propostos neste estudo. Tenho convicção de que, com o olhar atento de cada uma durante a defesa, este trabalho se tornará ainda mais completo e enriquecido.

Agradeço também ao professor Leonardo de Carvalho Duarte, cuja gentileza em compartilhar o anúncio de seleção deste curso foi o impulso inicial para esta jornada. Minha gratidão se estende à colega da 1ª turma do ProEF da UESB, Manuela Andrade, e à dedicada “Secretária-Chefe” do ProEF, Leinad França, por seu acolhimento atencioso e por dissipar minhas dúvidas e angústias iniciais sobre o Programa. A este trio, reconheço o papel fundamental em minha decisão de concorrer à seleção e na feliz concretização de cursar este mestrado e, por isso, meu sincero reconhecimento e apreço.

Mas o agradecimento à querida Leinad França não para aí; preciso registrar os agradecimentos após tê-la conhecido. Agradeço profundamente pelas relações de irmandade que floresceram junto com minha prezada colega Ana Paula Lordelo, a quem adotei como uma filha do coração. Com elas, experimentei a força genuína de uma amizade, um apoio inestimável que suavizou os desafios da distância do lar, tecendo laços que aquecem a alma e confortam o espírito. Nossa conexão transcendeu os limites do ambiente profissional, permitindo a construção de um refúgio familiar, um espaço de acolhimento recíproco onde os obstáculos se tornaram mais leves e a jornada mais suportável. Essa união preciosa segue conosco, moldando com carinho as novas etapas de nossas vidas.

À comunidade da Escola Municipal Chico Mendes, em especial às minhas queridas estudantes e ao professor Ronaldinho Gaúcho, que trilharam comigo as inflexões

sobre os desafios e as oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas no “chão da escola”.

Para finalizar, expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que depositaram sua crença em mim e que, de alguma forma, contribuíram para tornar este percurso uma realidade, desde a jornada do curso até a concretização deste trabalho. Meu sincero e muito obrigada!

Mas, como se sabe, o passado não está “atrás” ou longe de nós, ele está junto, “dentro” e, paradoxalmente, próximo a nós, justamente por ter passado. Ele deixa marcas, imagens e sons, enfim, deixa uma herança que não pode e nem deve ser esquecida.

Ângela de Castro Gomes

MARTFELD, Liamara Freitas da Fé. **Além dos estereótipos:** desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Orientadora: Profa. Dra. Christiane Freitas Luna. 2025. 206 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

RESUMO

Ao longo da história, observamos uma persistente narrativa que subestima o corpo feminino em relação ao masculino, ainda que essa percepção tenha diminuído em intensidade com o tempo. Em decorrência do estigma historicamente associado a mulheres em atividades físicas, estas foram excluídas de diversas atividades/jogos/esportes tradicionalmente “reservados” aos homens. O impacto simbólico dessa exclusão persiste, influenciando a participação feminina no esporte até os dias atuais. O presente estudo visa analisar os fatores que influenciam a participação feminina em atividades práticas da Educação Física (EF) considerando possíveis perpetuação ou superação de estereótipos de gênero. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter explicativo, com delineamento de estudo de caso em uma escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia. As participantes foram as estudantes dos 8º e 9º anos e seu professor de EF, e os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas, questionários e diários de campo elaborados durante a observação participante. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Como produto educacional, foi produzido o Podcast: Donas da Bola, com o objetivo de auxiliar professoras/es de EF, estudantes e a comunidade escolar a refletirem sobre os desafios e oportunidades que contribuem para o aumento ou diminuição do nível de envolvimento das estudantes nas atividades práticas de EF. Nesse contexto, a ideia é ir além dos estereótipos entre os gêneros, abstraindo dos resultados apresentados, subsídios para que professoras/es de EF possam ao refletir sobre as dinâmicas histórico-culturais, relações de poder e práticas pedagógicas que influenciam a participação das estudantes e assim explorar as oportunidades de uma ação pedagógica onde as meninas sintam-se incluídas e estimuladas a participar das atividades práticas.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Fundamental; Atividades práticas; Participação feminina; Estereótipos de gênero.

MARTFELD, Liamara Freitas da Fé. **Além dos estereótipos:** desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Orientadora: Profa. Dra. Christiane Freitas Luna. 2025. 206 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

ABSTRACT

Throughout history, we have observed a persistent narrative that underestimates the female body in relation to the male body, although this perception has diminished in intensity over time. Due to the stigma historically associated with women in physical activities, they were excluded from several activities/games/sports traditionally “reserved” for men. The symbolic impact of this exclusion persists, influencing female participation in sports to this day. This study aims to analyze the factors that influence female participation in practical Physical Education (PE) activities, considering possible perpetuation or overcoming of gender stereotypes. To this end, a qualitative approach of an explanatory nature was adopted, with a case study design in a municipal public school in Feira de Santana, Bahia. The participants were 8th and 9th grade students and their PE teacher, and the data collection instruments included interviews, questionnaires and field diaries prepared during participant observation. Data analysis was performed using the Content Analysis technique. As an educational product, the Podcast: Donas da Bola was produced with the aim of helping PE teachers, students and the school community to reflect on the challenges and opportunities that contribute to the increase or decrease in the level of student involvement in practical PE activities. In this context, the idea is to go beyond gender stereotypes, abstracting from the results presented, subsidies so that PE teachers can reflect on the historical-cultural dynamics, power relations and pedagogical practices that influence student participation and thus explore the opportunities for pedagogical action where girls feel included and encouraged to participate in practical activities.

Keywords: Physical Education; Elementary Education; Practical activities; Female participation; Gender stereotypes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 – Conteúdos estudados e mais apreciados pelas estudantes nas atividades práticas de Educação Física.....	112
Gráfico 2 – Autopercepção dos níveis de participação nas aulas práticas de Educação Física e participação observada.....	126
Gráfico 3 – Desafios para a participação nas atividades práticas.....	139
Gráfico 4 – Relacionamento com o professor de Educação Física.....	158
Gráfico 5 – Preocupação das/os professoras/es com a participação das estudantes.....	161
Gráfico 6 – Ações desempenhadas pelas/os professoras/as para auxiliar a participação.....	163

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 DA INFÂNCIA À QUADRA: COMO A SOCIEDADE MOLDA O GÊNERO E INFLUENCIA A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NAS ATIVIDADES FÍSICO-ESPORTIVAS.....	19
2.1 Do veto à vitória: a trajetória histórica da mulher no esporte e a ressignificação de sua participação.....	33
3 ENTRE AS LINHAS: REVELAÇÕES SOBRE O QUE (NÃO) ESTÁ CLARAMENTE ESTABELECIDO NAS LEIS E DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA SOCIEDADE E NO ÂMBITO ESCOLAR.....	43
4 PRESENÇA NAS ESCOLAS, FORA DA DIVISÃO, DENTRO DA IGUALDADE? COMO A PARTICIPAÇÃO FEMININA É LEGITIMADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	65
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	92
5.1 Tipo de estudo.....	92
5.2 Universo da pesquisa.....	94
5.3 Participantes da pesquisa.....	96
3.4 Materiais e métodos.....	98
3.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	99
5.6 Procedimentos para a análise de dados.....	102
5.7 Aspectos éticos da pesquisa.....	104
5.8 Produto educacional: Podcast.....	107
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	110
6.1 Tipo da Atividade.....	111
6.1.1 Competência e níveis de participação.....	121
6.2 Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupo.....	130
6.2.1 Composição do grupo e participação.....	135
6.2.2 Interação com os meninos.....	139
6.3 Papel da/o Professora/or.....	151
6.3.1 Estratégias pedagógicas.....	152
6.3.2 Influência e atitude da/o professora/or.....	158
6.4 Ambiente e estrutura da aula.....	170

6.4.1 Sentimento de Segurança e Conforto	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
PRODUTO EDUCACIONAL.....	188
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE	205
Apêndice A – Instrumento de Coleta de Dados: questionário	205
Apêndice B – Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada	2038

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o corpo feminino foi percebido como inferior ao corpo masculino, e essa percepção ainda persiste, embora em menor grau. Em decorrência disso, as meninas/mulheres eram impedidas de participar de certas tarefas/jogos/brincadeiras/esportes atribuídos aos meninos/homens. Assim, elas foram até proibidas por lei de realizar atividades que não correspondessem ao seu corpo frágil, “incompatíveis com as condições de sua natureza”, conforme o Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, Art. 54, sancionado pelo então Presidente Getúlio Vargas.

Nesse contexto, a partir do referido Decreto-Lei, algumas práticas esportivas foram proibidas às pessoas do gênero feminino, por trinta e oito (38) anos, sendo revogado apenas em 1979 pelo Conselho Nacional de Desportos. Oitenta e dois anos 84 se passaram e, em que pese, não termos mais leis que proibam as mulheres de praticar atividades físico-esportivas (competitivas ou recreativas), ainda podemos identificar sequelas simbólicas dessa proibição.

Essas notas iniciais nos dão pistas de que a participação feminina (branca/heteronormativa/sem deficiência¹) em atividades esportivas não se deu sem conflitos, mas cheia de entraves políticos e sociais. Isto nos faz refletir como essas construções histórico-sociais reverberam nos comportamentos femininos (e também masculinos) nas aulas de Educação Física (EF) no ambiente escolar.

Diante desse cenário, várias autoras e autores (Souza Junior, 2020; Jacó, 2021; Dornelles, 2012; Martins, et al. 2020; Uchoga, Altmann, 2016; Altmann, Ayoub, Amaral, 2011; Godoi, 2020) têm pesquisado as relações de Gênero, Esporte e EF, apontando o discurso de ordem biológica como principal motivador para a não participação e/ou menor participação das meninas/mulheres nas atividades físico-

¹Neste trabalho utilizaremos a análise sobre o gênero binário masculino e feminino, sem nos aprofundarmos nas questões distintivas de etnia, classe social, identidades não binárias, identidade sexual e deficiências. Contudo, sinalizamos que esses marcadores fogem às intersecções das identidades sociais, histórica e culturalmente validadas e valorizadas pela sociedade brasileira: o gênero masculino, a tez branca, as religiões cristãs e as pessoas sem deficiência.

esportivas. Inquieta-nos observar o afastamento das meninas, não apenas nas aulas de EF, mas em outros espaços escolares em que a atividade física seja requisitada, como nas aulas vagas ou durante o intervalo.

Um estudo que tente fazer uma análise das questões que implicam nessa participação reduzida torna-se relevante, à medida que possa esclarecer os fatores mais pertinentes sobre esse fato. Dessa forma, por meio da leitura e análise desta pesquisa, a/o professora/or, sobretudo de EF, poderá inferir sobre a construção histórico-cultural dos gêneros, as relações de poder, os (des)incentivos pedagógicos por parte de professoras/es de EF e como tais fatores reverberam na diminuição ou aumento do nível de envolvimento e participação delas nas atividades práticas de EF nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos últimos quinze anos, atuando em diversos contextos escolares, percebi a existência de um estereótipo de gênero nas atividades práticas de Educação Física (EF), fundamentado na heteronormatividade² historicamente enraizada na sociedade.

Nascida e criada em um ambiente onde a divisão de gêneros era clara e imposta, sempre me inseri, de forma subversiva, nas atividades tradicionalmente reservadas aos meninos, como jogar bola, andar de carrinho de rolimã, jogar gude, usar estilingue e subir em árvores, mesmo contrariando meu pai e meu irmão. Essa natureza inquieta e desafiadora me colocou em constante conflito com as expectativas sociais. Durante minha própria experiência como estudante, testemunhei a desigualdade nas aulas de EF, onde as meninas eram relegadas a um papel secundário. Essa vivência me marcou profundamente e me motivou a buscar mudanças.

Como professora e pesquisadora, tenho observado um aumento crescente no número de meninas que se recusam a participar das atividades práticas nas aulas de EF. Essa realidade me incomoda e me impulsiona a buscar respostas. Através da pesquisa e da elaboração de novas estratégias pedagógicas, busco contribuir para a

²A heteronormatividade, como sistema social que naturaliza e privilegia a heterossexualidade, é um tema de grande relevância nos estudos de gênero e sexualidade. A heteronormatividade, segundo Butler (2010), é a base sobre a qual a performatividade de gênero se constrói. Ela define a heterossexualidade como a norma e a única forma legítima de expressão sexual, relegando outras formas de sexualidade à marginalização e à invisibilidade.

desconstrução dos papéis de gênero e dar voz às meninas, permitindo que elas se conectem com seus corpos e explorem suas potencialidades de forma autônoma.

Este estudo não é apenas um trabalho acadêmico, mas uma forma de honrar as mulheres que nos precederam e lutaram por nossos direitos. Graças a elas, hoje podemos estudar, votar, formar nossas próprias famílias e escolher nossos próprios caminhos. Ao transformar as aulas de EF em um espaço de empoderamento feminino, abrimos caminho para que as futuras gerações vivenciem a EF de forma mais equânime. Para isso, precisamos aprofundar a compreensão das raízes históricas e culturais que perpetuam as desigualdades de gênero e, assim, dar continuidade a essa luta.

Assim, por meio desta pesquisa, buscamos encontrar respostas para algumas problemáticas que se apresentam em muitas escolas: quais são os fatores que subsidiam a evasão feminina das atividades práticas? Quais são os desafios enfrentados e as oportunidades disponíveis para promover a participação feminina nas atividades práticas de EF? Quais razões (des)motivam sua participação até o final da aula? Por quais motivos elas não “ocupam” a quadra ou o pátio na hora do intervalo? Como os estereótipos de gênero podem influenciar a participação feminina nas atividades práticas? O que contribui para a sua menor participação ativa nas aulas?

Diante desse cenário, temos como pergunta investigativa: quais os fatores que influenciam a participação feminina, na perspectiva de perceber o que afasta e o que favorece o envolvimento e a permanência nas atividades práticas de EF nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste estudo é analisar os fatores que influenciam a participação feminina em atividades práticas da Educação Física considerando possíveis perpetuação ou superação de estereótipos de gênero.

Dentre os objetivos específicos temos:

- Desvelar como a construção sociocultural dos gêneros e outros marcadores sociais influenciam o envolvimento das estudantes nas atividades práticas da Educação Física;
- Identificar, a partir das percepções das estudantes e professores, como os fatores sociais, pedagógicos e individuais influenciam suas

experiências de protagonismo, figuração, flutuação ou exclusão nas atividades práticas de EF;

- Produzir um *Podcast* que auxilie professoras/es de EF, estudantes e a comunidade escolar a refletirem sobre os impactos dos possíveis estereótipos de gênero na participação e engajamento das estudantes nas atividades práticas de EF, visando identificar desafios e oportunidades.

Este estudo está fundamentado em uma abordagem qualitativa de caráter explicativo para investigar a participação feminina nas atividades práticas de EF nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim as participantes foram as estudantes e o professor dos 8º e 9º anos de uma escola pública municipal de Feira de Santana/BA, no segundo semestre de 2024. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com o professor, questionário semiestruturado para estudantes, e observação participante em ambos os grupos. A análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo temática ou categorial proposta por Bardin.

O desenvolvimento deste estudo apoia-se na teorização pós-crítica, em conceitos e orientações teórico-metodológicas dos estudos feministas, estudos culturais³, multiculturalismo crítico⁴ e pós-estruturalismo⁵.

O Feminismo é marcado por ondas que caracterizaram suas lutas contra a diferenciação discriminatória. O direito à educação, aos direitos políticos e civis, teve dos anos de 1930 a 1960 o período conhecido como “movimento sufragista”. Seguido a este vieram as lutas contra o patriarcado e a opressão exercida pelos homens. As noções de equidade de possibilidades são associadas à igualdade de direitos e

³ Costa, Silveira e Sommer (2003) ressaltam que os Estudos Culturais Contemporâneos investigam barreiras de classe, gênero e modo de vida. Em vez de constituírem uma disciplina tradicional, caracterizam-se pela interdisciplinaridade, pelo rompimento de paradigmas estabelecidos e pela hibridização de concepções teóricas.

⁴ O multiculturalismo crítico, segundo McLaren (2000), entende raça, classe e gênero como produtos de lutas sociais por significação. Para além da resistência textual e metafórica, enfatiza a necessidade de transformar as relações sociais, culturais e institucionais que produzem esses significados.

⁵ As abordagens pós-estruturalistas sobre identidade e gênero analisam tanto as relações entre diferentes gêneros quanto as dinâmicas dentro do mesmo gênero. Conflitos, identificações e singularidades não ocorrem apenas entre masculino e feminino, mas também dentro de cada um desses polos (Carrias; Almeida, 2021).

começam das negociações dentro do próprio movimento que precisava crescer e amadurecer diante de suas próprias contradições. As mulheres queriam se sentir representadas e buscavam uma união, por meio das negociações internas, para minimizar outros marcadores sociais (raça, classe, religião) que as separavam. Segundo Rubio e Camilo (2019) os estudos pós-estruturalistas também se destacam por analisarem os processos de objetivação e subjetivação dos sujeitos, compreendidos como resultado de uma prática discursiva. Nessa abordagem, conceitos como alteridade, dialogia, vontade de saber, vontade de poder e a noção de tempo tornam-se fundamentais para a reflexão.

Diante desse cenário, a escolha desses campos de estudo se faz necessária na medida em que desafiam a hegemonia de perspectivas tradicionais e dominantes, questionando as estruturas de poder e as relações de desigualdade presentes na sociedade. Ademais, dedicam-se à desconstrução de categorias e conceitos tidos como universais e imutáveis, evidenciando sua natureza socialmente construída e histórica. Nesse sentido, a presente dissertação está estruturada em capítulos que exploram, de forma aprofundada, essa perspectiva crítica.

No primeiro capítulo, intitulado **“Da infância à quadra: como a sociedade molda o gênero e influencia a trajetória das mulheres no esporte”**, analisaremos a construção social dos papéis de gênero desde a infância, enfatizando a imposição precoce de expectativas e limitações aos indivíduos. Vamos abordar as distinções entre sexo, gênero e orientação sexual, e discutiremos o impacto da cultura patriarcal⁶ na percepção do corpo feminino ao longo da história enquanto discursos de poder. Além disso, abordaremos a inclusão das mulheres nas práticas esportivas, destacando as barreiras históricas e ideológicas que têm sido enfrentadas nesse processo.

No segundo capítulo, intitulado **“Entre as linhas: revelações sobre o que (não) está claramente estabelecido nas Leis e Documentos Legais sobre a participação feminina na sociedade e no âmbito escolar”**, realizaremos uma

⁶ Para saber mais sobre a cultura patriarcal, indicamos a leitura de “O Segundo Sexo” (1949), de Simone de Beauvoir. Nessa obra ela tece uma análise profunda e crítica do patriarcado, sistema social que privilegia o poder masculino e subordina as mulheres. A autora francesa dissecou as diferentes formas de opressão que as mulheres enfrentam em diversas esferas da vida, desde a infância até a vida adulta.

descrição e análise das principais Leis e Documentos Legais que moldaram e continuam a moldar a participação feminina na sociedade. A partir de uma perspectiva interseccional, que considera as dimensões sócio-históricas, econômicas e de gênero, investigaremos como esses dispositivos legais contribuíram para a construção de papéis generificados. Ao desvelar os vestígios dessas leis na sociedade contemporânea, buscamos compreender como as normas de gênero são perpetuadas e como podemos desafiá-las para promover uma maior equidade. Analisando, em particular, como essas construções sociais se manifestam no âmbito escolar, afetando as experiências, os desafios e as oportunidades da participação feminina nas atividades práticas de EF.

No terceiro capítulo, intitulado **“Presença nas escolas, fora da divisão, dentro da igualdade? Como a participação feminina é legitimada nas aulas de educação física?”**, aprofundaremos nossa análise, focando na presença das meninas nas aulas de EF, em um contexto onde a divisão por gênero ou currículo formal prescrito já não existe. A questão central que se coloca agora reside na legitimidade dessa participação, ou seja, na forma como as experiências e vivências das meninas (não) são valorizadas, reconhecidas e incentivadas nas atividades práticas de EF.

Vale salientar que a menor participação das meninas no ambiente escolar não é uma questão recente. Assim, essa problemática não pode ser subestimada e exige uma análise cuidadosa, além de estratégias para enfrentá-la e permitir o acesso e a participação plena das meninas. É necessário examinar esse contexto, a fim de propor medidas que possibilitem a inclusão das meninas, não apenas nas aulas de EF, mas em todos os tempos e espaços escolares onde o corpo em movimento seja requisitado.

Diante desse cenário, espera-se que esta pesquisa contribua para a qualificação da prática docente, oferecendo um referencial para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que promovam a participação ativa e inclusiva das estudantes nas atividades práticas, a partir de suas próprias experiências.

2 DA INFÂNCIA À QUADRA: COMO A SOCIEDADE MOLDA O GÊNERO E INFLUENCIA A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NAS ATIVIDADES FÍSICO-ESPORTIVAS

Por que, desde a infância, meninas são incentivadas a brincar de boneca e meninos de bola/carrinho? Neste capítulo, buscamos desvendar as raízes históricas e sociais que moldam a participação feminina nas atividades físico-esportivas, com foco na trajetória histórica da mulher no esporte e na ressignificação de sua participação. Iniciaremos a análise pela infância, onde os papéis de gênero são construídos, limitando expectativas e oportunidades. Através de pesquisas e estudos, analisaremos a importância de desconstruir estereótipos de gênero e promover a igualdade de oportunidades, ressaltando a construção social do gênero e seu reflexo na trajetória das mulheres no campo físico-esportivo

Gomes (2013) nos lembra que o passado, apesar de já ter ocorrido, não está distante ou esquecido. Ele permanece presente em nossas vidas, em nossas memórias, em nossos costumes e em nossas estruturas sociais. O passado deixa marcas profundas, como cicatrizes que nos lembram de onde viemos e moldam quem somos.

Essa herança do passado, segundo a autora, é algo que não devemos esquecer. Ela nos permite entender as raízes de nossos problemas e desafios atuais, e pode nos ajudar a construir um futuro melhor. Ao reconhecer e valorizar o passado, podemos reconhecer e nos apropriar das conquistas e desafios enfrentados, honrando as mulheres que vieram antes de nós e abriram os caminhos que hoje trilhamos.

Coadunamos com a autora quando afirma que olhar para o passado com os olhos do presente nos permite identificar padrões, tendências e influências que molda(ra)m o mundo que conhecemos. Nessa ótica, analisaremos eventos históricos à luz de experiências contemporâneas, no intuito de desvendar as motivações, desmascarar injustiças e entender as raízes sobre as questões de gênero que ainda persistem na sociedade e se refletem no ambiente escolar.

O lar é a primeira “escola” que conhecemos. É nele que nosso caráter e conhecimento de mundo é moldado. Desde cedo, aliás, antes mesmo de nascermos, nossos sexos/gêneros já recebem marcações bem pontuais: para a mulher/feminino,

a cor rosa, a casinha e a boneca; para o homem/masculino tem destaque a cor azul, a bola e o carrinho. Assim, somos educadas/os com delimitações bem claras do que pertencente à cada sexo: mulher ou homem. Em outras palavras, as “categorias de feminilidade e masculinidade foram cientificamente fundadas e explicadas em discursos de verdade” (Camargo; Altmann, 2021, p.03).

É importante destacar aqui, momento em que “burlamos” a gramática tradicional, que a linguagem feminista utilizada em nosso estudo está dialeticamente conectada com ele, na medida em que a percebemos enquanto um sistema socialmente construído e permeado por relações de poder (Foucault, 2011). Assim, pretendemos subverter a lógica machista da gramática tradicional a qual, segundo Freire (1997) e Alencar *et al.* (2020) reflete e pode reforçar a supremacia masculina, afinal, quando se trata de referir-se a um grupo de pessoas mistas, mesmo que haja apenas uma pessoa do sexo masculino, a gramática indica que, na concordância geral, deve-se usar o masculino.

Caldas-Coulthard (2007, p. 237) afirma que o nosso sistema linguístico ainda usa a “[...] primazia do masculino também em pares de palavras de gêneros diversos que se referem aos mesmos papéis quando colocados juntos – ‘pai e mãe’, ‘filho e filha’, ‘rei e rainha’. Isto indica que a mulher vem sempre ‘depois’ do homem”. Desta forma, podemos identificar como a gramática tradicional, por exemplo, privilegia o masculino e marginaliza o feminino, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero (Garcia, 2018).

Nessa linha, a escolha de subverter a ordem homem-mulher na linguagem não é algo aleatório, mas sim uma decisão deliberada e fundamentada em nossa postura ideológica. Em que pese esse posicionamento, precisamos corrigir o trabalho diversas vezes, pois aparecia a primazia do masculino ao feminino, demonstrando “[...] que uma linguagem sexista nos faz, ainda que inconscientemente, endossar posicionamentos com os quais muitas vezes discordamos” Gonçalves (2018, p. 107).

O renomado educador Freire (1997) reconhecido por sua postura crítica e engajada na luta por justiça social, não se exime da responsabilidade, ao ser questionado pelas feministas norte-americanas, de ter utilizado uma linguagem que, embora não intencionalmente machista, reproduz e reforça padrões patriarcais. Ele reconhece que essa linguagem, embora não tenha sido percebida por ele na época da escrita, contribui para a perpetuação da desigualdade de gênero. Corroboramos

com Alencar *et al.* (2020) quando argumentam que a língua, além de ter o poder de criar estereótipos e transmitir ideias de superioridade, também pode ser utilizada para (re)construir valores e ideais que promovam a igualdade entre os falantes, atendendo às necessidades de uma sociedade em constante transformação. No entanto, o que nos satisfaria plenamente seria a opção por utilizar apenas o gênero feminino na grafia, como em McLaren (2000) que sugeriu que a tradutora mantivesse o substantivo "educadores" em sua forma feminina plural visando tanto o aspecto estilístico quanto à representatividade, reconhecendo e homenageando o expressivo número de mulheres que atuam na busca por uma realidade educacional digna no Brasil, "[...] mas também como um convite aos leitores masculinos a experimentarem a sensação de serem incluídos em um signo linguístico cuja leitura meramente denotativa lhes excluiria" (McLaren, 2000, p. 19).

Conforme Foucault (2011) a verdade não é uma entidade fixa e universal, mas sim um produto social moldado por relações de poder e discursos específicos. Assim, as categorias de gênero, traduzidas como masculino e feminino, não são realidades naturais, mas sim construções sociais que constroem os discursos de verdade (Foucault, 1985). Ao longo da história, explicações científicas sobre as diferenças entre homens e mulheres foram utilizadas para legitimar a segregação por gênero e a hierarquização entre os sexos.

O autor ressalta que essas explicações, muitas vezes tomadas como neutras e objetivas, na verdade são carregadas de valores e crenças sociais. Ao serem naturalizadas, essas categorias passam a ser vistas como algo fixo e imutável, o que contribui para a perpetuação de estereótipos e desigualdades de gênero. No entanto, o gênero não é uma essência fixa, mas sim uma construção social que se manifesta através de atos e comportamentos repetidos (Butler, 2003).

Nessa linha, culturalmente e socialmente foram impostos aos gêneros binários⁷, masculino e feminino atitudes normatizadas e inflexíveis sobre o comportamento de um e de outro. Assim, cabe ao primeiro corpo obedecer ao estereótipo de homem e ao segundo o de mulher.

⁷ Segundo Goellner (2013), a lógica binária, ao estabelecer uma oposição entre dois termos, produz uma ilusão de igualdade em cada polo, o que impede a visualização das múltiplas identidades que se manifestam entre esses polos.

Os corpos em geral diferem de várias maneiras, mas o que realmente os transforma são as práticas sociais, a fim de que possam adequar-se àquilo que suas culturas específicas exigem deles para serem os corpos esperados. Corpo de homem e corpo de mulher são, então, completamente normatizados. Uma vez atribuída uma categoria de gênero, os atributos da pessoa são também generificados: o que quer que seja uma mulher, tem que ser feminino e o que quer que seja um homem, tem que ser masculino (Strey; Cabeda, 2004, p. 227).

Partindo da afirmação, acima, de que os corpos são transformados pelas práticas sociais, faremos a distinção entre as terminologias sexo, gênero e orientação sexual. **Sexo** se refere às características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres, como os cromossomos sexuais e os órgãos reprodutivos. Neste sentido, o sexo está atrelado ao biológico, sendo, portanto uma categoria natural e imutável.

Segundo Scott (2017) e Garcia (2018) a categoria gênero, central nos estudos feministas, refere-se à construção social dos papéis, comportamentos e expectativas atribuídos a homens e mulheres. Seguindo a perspectiva de Scott (2017), o gênero não é uma característica biológica fixa, mas sim uma construção social que se transforma ao longo da história e varia entre diferentes culturas. É, portanto, uma “categoria social” moldada pelas relações de poder e pelas normas sociais.

A categoria **gênero** emergiu nos anos 1980, impulsionada pela segunda onda do feminismo. A partir daí, estudiosas feministas passaram a questionar a naturalização das diferenças entre homens e mulheres, demonstrando como a desigualdade de gênero é socialmente construída e perpetuada (Scott, 2017).

Um dos aspectos dos estudos feministas e dos estudos de gênero é a crítica à linguagem sexista, que se manifesta na utilização de termos e expressões que reforçam a subordinação das mulheres e invisibilizam suas experiências.

Os Estudos Culturais analisam o sexismo, destacando as relações de poder e o papel central da linguagem na construção de visões particulares sobre a alteridade (Silva, 2000). Assim, é necessário reconhecer e valorizar o outro em sua diferença, compreendendo que a identidade de cada indivíduo é construída a partir de suas experiências, valores e perspectivas sociais.

Desde modo, o conceito de gênero está relacionado às convenções sociais e culturais que recebemos desde o reconhecimento de nosso sexo, como os brinquedos, cores específicas para roupas, comportamentos, atitudes e ações que devem ser realizadas pela mulher ou pelo homem. O gênero é a condição social na

qual nos identificamos como masculinos ou femininos. Já a orientação sexual, não pode ser interpretada pelo biológico ou pela forma de se vestir, mas sim, a forma com que cada pessoa lida ou expressa seus desejos particulares com outros homens e mulheres (Souza Júnior, 2020).

Nessa ótica, nossos comportamentos e ações são moldadas desde crianças. Somos educadas/os a reconhecer e assumir papéis com características específicas do universo masculino ou feminino. Percebemos, então, que muitas vezes o termo gênero é utilizado de forma contraditória, isto é, utiliza-se “gênero” para indicar o que é biologicamente dado (sexo).

A construção social e cultural do sexo, ou seja, o gênero de uma pessoa, tem sido descrito na literatura socioantropológicamente como algo que não surge por acaso, mas algo que se constitui nos diferentes tempos e espaços sociais. Assim, partindo das evidências de que não existe um comportamento essencialmente masculino a própria concepção de um “masculino” se define em relação a um “feminino” – seja ele qual for – por isso, é sempre relacional (Strey; Cabeda, 2004, p. 81/82).

Mais do que entender as especificações teóricas acerca das terminologias “sexo, gênero e orientação sexual”, precisamos pontuar que somos influenciadas/os pelo sexo. Quando nasce um bebê, menino, dificilmente as/os adultas/os sonharão que este, ao crescer, será o melhor bailarino do país. No que tange às meninas, dificilmente haverá mães/pais que profetizarão que esta será uma lutadora de MMA de prestígio. Vários argumentos poderiam ser utilizados para demarcar as expectativas sociais do que significa ser menino ou menina, mas o importante aqui é destacar como a “generificação” molda as nossas vidas.

Segundo Borba (2014), a generificação, processo de atribuição de gênero a um indivíduo, é acompanhada por uma série de "enunciados tributários" que visam conformar o corpo às normas de coerência entre sexo, gênero e desejo.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino numa dada sociedade e num dado momento histórico” (Louro, 2003, p. 21).

Falas como: "é uma menina" seguido por "não diga palavrões" "cruze suas pernas ao sentar" etc.; e "é um menino" segue "não chore", "seja forte", "abra suas pernas ao sentar", "fale grosso", etc., funcionam como instruções para o comportamento e a expressão de acordo com o gênero atribuído (Borba, 2014, p. 462). Nessa assertiva, podemos dizer que na dinâmica das aulas de EF, enunciados como "é uma menina" frequentemente vêm acompanhados de instruções que moldam o comportamento: "não vai jogar a bola com força", "não precisa correr tão rápido", "evite esportes de contato", "já, já cansa". Em contrapartida, ao se referir a um menino, as expectativas se invertem: "seja competitivo", "não tenha medo de se machucar", "mostre sua força". Coadunamos com o autor quando afirma que tais expressões, podem reforçar os papéis de gênero, limitando a expressão individual e a participação plena nas atividades esportivas.

Em outras palavras, a generificação não é um ato único, mas sim um processo contínuo de moldagem do corpo e da subjetividade através da linguagem e de outras práticas sociais. Januário (2015) destaca que a generificação, isto é, as noções de masculinidade e feminilidade não são inatas, mas sim construções sociais, culturais e políticas moldadas por diferentes contextos. A autora enfatiza que as formas de expressão da masculinidade e da feminilidade, assim como seus rituais iniciáticos, variam de acordo com os símbolos e valores próprios de cada sociedade. Enquanto as mulheres brasileiras lutam por igualdade de oportunidades e pelo fim da violência de gênero (entre outras coisas), as mulheres sauditas ainda lutam por direitos básicos e pela mínima autonomia sobre seus próprios corpos e vidas. Outro fator é a influência da religião e da cultura. Utilizando a mesma comparação, na Arábia Saudita, esses fatores são muito mais fortes do que no Brasil, moldando profundamente os papéis de gênero e as expectativas sociais.

Segundo Stolke (2004, tradução e grifos nossos)⁸, a questão chave não se limita à forma como o sexo está relacionado com o gênero e a sexualidade, mas em que circunstâncias históricas e **em que sentido as diferenças relacionadas ao sexo geram desigualdades de valor e poder entre os seres humanos?**

⁸ *La pregunta clave no se circunscribe a como se relacionan el sexo con el género y la sexualidade, sino enqué circunstancias históricas y enqué sentido las diferencias de sexo engendran desigualdades de valor y poder entre seres humanos (Stolke, 2004, p. 25).*

A compreensão do gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder é fundamental para desvendar as estruturas sociais que moldam as nossas experiências e identidades. Joan Scott (2017), Michel Foucault (2013) e Butler (2003), entre outras autoras e autores, em que pese caminharem por perspectivas que ora se aproximam e ora se distanciam, nos convidam a ir além da visão binária de mulher e homem, mas reconhecer a fluidez e a multiplicidade do gênero como construções sociais complexas e dinâmicas. Assim, em nosso estudo trataremos “o gênero como uma categoria analítica” (Scott, 2017).

Para compreender o gênero enquanto categoria analítica, precisamos compreender, segundo Scott (2017) que o gênero não é uma essência biológica imutável ou fenômeno isolado, mas sim um elemento que se entrelaça com outras dimensões da vida social, como a classe, a raça e a sexualidade. Ao analisar o gênero, podemos compreender melhor as complexidades das relações humanas. Isto “significa rejeitar a oposição binária hierárquica que naturaliza as diferenças transformando-as em desigualdades” (Rubio; Camilo, 2019, p. 55).

Através da análise histórica, as autoras demonstram como as definições de gênero variaram ao longo do tempo e espaço, moldando as relações de poder entre as identidades de mulheres e homens. “O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (Scott, 2017, p. 89).

Segundo a autora, o gênero é uma "relação social entre os sexos", que se baseia em diferenças percebidas entre os corpos feminino e masculino. Essas diferenças, por sua vez, são utilizadas para justificar a divisão sexual do trabalho, a hierarquia de poder entre os sexos e a subordinação das mulheres aos homens. Logo, “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 2017, p.88).

A análise foucaultiana sobre a produção do sujeito moderno, embora não tenha sido concebida para os estudos de gênero, estabelece uma conexão importante com essa área. Seu conceito de poder, por exemplo, é fundamental para compreender como as identidades de gênero são construídas e como as desigualdades de gênero são perpetuadas.

Nessa assertiva, esses estudos contribuem para a compreensão do gênero como uma forma de "disciplina" que regula e controla os corpos e as sexualidades,

assegurando-lhes o que é certo/errado, adequado/inadequado. Ele argumenta que a sexualidade não é uma essência natural, mas sim um produto de discursos e práticas sociais que moldam as nossas experiências e desejos. Januário, (2015, p. 08) enfatiza que “delimitar certos ambientes impróprios para as mulheres são claros mecanismos de disciplina, coerção e poder.”

Podemos então afirmar que o gênero (masculino) é uma forma de "biopoder"⁹ que visa controlar e normalizar os corpos e as sexualidades, especialmente os corpos das mulheres. Através de mecanismos como a medicina, a religião, a educação e a família, as normas de gênero são internalizadas pelos indivíduos, reproduzindo as “relações de poder” existentes.

Joan Scott (2017) afirma que o gênero é um elemento central na construção, legitimação e contestação do poder. Sua função transcende a mera distinção entre feminino/mulher e masculino/homem, estabelecendo essa dicotomia como fundamento da organização social e política. Para preservar o poder vigente, essa oposição binária entre os sexos e as relações de gênero por ela estruturadas são apresentadas como algo fixo e natural, imutável à ação humana.

Essa naturalização serve para justificar e perpetuar desigualdades, hierarquias e violências baseadas em gênero, mascarando o fato de que essas construções sociais são históricas, culturais e passíveis de transformação.

Nessa linha, “[...] a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (Scott, 2017, p.92). Ao questionar e desconstruir essa falsa naturalidade, abrimos espaço para a construção de relações de gênero mais justas, igualitárias e diversas.

O gênero não se limita a casos explícitos de conexões com o poder, mas se configura como uma forma primária de dar significado às relações de poder na sociedade (Scott,2017). A autora argumenta que, mesmo quando as relações de

⁹ Foucault (1997) introduz o conceito de "biopoder" para analisar como o Estado utiliza mecanismos científicos para regular e controlar a vida individual e da população. O autor contrasta o biopoder com o poder soberano, que se baseia na dominação e na exclusão. O biopoder, por outro lado, se preocupa com a gestão da vida, buscando otimizá-la e controlá-la através de técnicas e mecanismos científicos.

gênero não são explicitamente articuladas, elas ainda moldam a organização da igualdade e da desigualdade.

A autora destaca que as estruturas hierárquicas se baseiam em "compreensões generalizadas" de relações "naturais" entre mulheres e homens. Essas "compreensões", muitas vezes construídas e reforçadas por discursos e práticas sociais, podem reforçar a inferioridade de um determinado grupo social. Assim, a autora ressalta a importância de reconhecer a natureza implícita e difusa do poder de gênero. Ao invés de buscar apenas por exemplos explícitos de conexões entre gênero e poder, é crucial analisar como as normas e expectativas de gênero se manifestam no cotidiano e como elas contribuem para a organização da sociedade (Scott, 2017).

Há que se indagar como foi conferido um status intransponível às classificações e hierarquias sexuais desiguais na construção de uma memória histórica de linguagem e significação social comum, a partir do que praticamos e institucionalizamos quanto às representações arbitrárias de gênero, e que culminam na **construção e atualização de uma permanente desvalorização naturalizada do feminino imanente à gênese histórica do Brasil** (Nunes, 2019, p.84. Grifos nossos).

Nesse contexto, nossas concepções e experiências sobre gênero influenciam diretamente em nossas relações com o outro, (re)produzindo comportamentos preconceituosos ou auxiliando na desconstrução de estigmas, principalmente sobre o gênero. Assim, “devemos estar dispostos a avaliar as nossas visões e experiências pessoais para aumentar o nosso nível de consciência de gênero” (Baticã, 2015, p. 08).

Souza Júnior (2020) destaca que as diferenças entre meninos e meninas são mais do que biológicas, elas são construídas socialmente. E essa construção social é responsável pelo incentivo ou negação de certas práticas corporais por um ou outro sexo. O que vai influenciar diretamente na diferenciação de desempenho entre meninos e meninas.

Segundo os médicos do século XVII, a mulher era um homem diminuído; seu corpo era menor, seus ossos pequenos, suas carnes moles e esponjosas. Sua subordinação expressava-se, ainda, na capacidade de reproduzir, quando solicitada pelos homens. Contudo, na outra ponta desta submissão, a mulher era senhora de beleza e sensualidade. Beleza considerada perigosa, pois capaz de perverter os homens. Sensualidade mortal, pois comparava a vagina a um poço sem fundo, no qual o sexo oposto naufragava (Strey; Cabeda, 2004, p. 256).

“Na literatura médica, o homem era a norma; as mulheres, portanto, foram descritas como desviantes e deficientes” (Pfister, 2000, p. 11). Nessa relação desigual, a cultura de um corpo frágil e ao mesmo tempo belo e perigoso foi sendo construída no discurso histórico da humanidade para atender a diversos interesses ideológicos: necessidade de manter a mulher como “rainha do lar” para cuidar da casa, das/os filhas/os, do marido e, manter a integridade familiar; diminuir a competição das mulheres pelos trabalhos exercidos pelos homens; salvo resguardar o corpo feminino para a maternidade, sendo, “[...] ao mesmo tempo produtos e cativas do sistema reprodutivo” (Pfister, 2000, p. 03).; cumprir com os “deveres conjugais” com o marido; transformar/aprisionar o corpo, adequando-o ao critério de beleza da época que caracteriza a “mulher moderna, desembaraçada do espartilho e ao mesmo tempo, de sua gordura decorativa. Lentamente, a norma estética emagrece, endurece, masculiniza o corpo feminino, deixando a ‘ampulheta’ para trás” (Strey; Cabeda, 2004, p. 261).

Para Foucault (2011), o discurso não apenas reflete a realidade, mas também a constrói e a molda. Assim, as desigualdades não são algo natural ou estático, mas sim o resultado de relações de poder que operam através do discurso. Através do discurso, articulamos nossa compreensão do mundo, definimos normas e valores, e estabelecemos relações de poder.

Os discursos discriminatórios do corpo feminino enquanto frágil, belo e perigoso, por exemplo, podem legitimar e perpetuar a subordinação de um grupo em relação a outro. Isso nos mostra que as formações discursivas não são neutras, mas sim carregadas de valores e discursos de verdade que influenciam a forma como percebemos e interagimos com o mundo.

Camargo e Altmann (2021) argumentam que o "corpo esportivo ideal" é construído e regulamentado por meio de discursos de poder, especialmente nas áreas médica e midiática. Esse corpo, tido como padrão, está associado a características específicas de cada sexo, servindo como base para determinar o que é permitido ou não nas práticas esportivas.

As autoras ressaltam que essa construção do "corpo ideal" não é neutra, mas sim carregada de valores e concepções sociais que reforçam estereótipos de gênero. Ao determinar quais características são consideradas ideais para cada sexo no

esporte, essas normas limitam as possibilidades de participação e expressão dos indivíduos, especialmente daqueles que não se encaixam no padrão. Ora, nas atividades práticas sobre o futebol/futsal, por exemplo, no discurso escolar, é muito comum verificar que as meninas não se encaixam nesse padrão. Assim, os “[...] discursos estabelecem o que é verdade e criam marcas sociais sobre o que é certo e o que é errado, normal e patológico, excluindo tudo e todos que estão fora do padrão que mantém os interesses dos criadores da verdade estabelecida” (Rubio; Camilo, 2019, p. 39).

Segundo Camargo e Altmann (2021) o esporte está alicerçado através da ideia do sexo, para mulheres ou para homens. São exemplos dessa afirmativa a sua “estrutura competitiva binária, a atribuição de algumas modalidades a um único sexo, os ‘testes de feminilidade’ ou de ‘verificação de gênero’, como aparecem no século XX [...]”. Assim, o “[...] diálogo com o campo esportivo é o de que a manutenção de posições binárias precisa de um investimento continuado e repetitivo para garantir seu status de normalidade, ou seu caráter de naturalidade” (Camargo; Altmann, 2021, p. 03).

Conforme Chiés (2024), a não adequação aos padrões normativos de feminilidade no esporte é utilizada como ferramenta de exclusão, perpetuando relações de poder impregnadas de colonialidade. A autora argumenta que a política de testes de sexo serve como um mecanismo para reforçar a ideia de uma diferença sexual natural e categórica, excluindo do esporte mulheres que não se encaixam nesse modelo binário e heteronormativo.

Precisamos desnaturalizar as desigualdades, reconhecendo-as como algo não natural, mas sim o resultado de relações de poder que operam através do discurso que busca perpetuar hierarquias globais estabelecidas durante o colonialismo. Nessa linha, o discurso do corpo frágil estava circunscrito (e ainda está) aos corpos de mulheres brancas. Não por acaso, encontramos mulheres que não faziam (fazem) parte dessa idealização de fragilidade de gênero. Desde o tempo da escravidão, as mulheres negras participavam de trabalhos braçais pesados iguais aos homens. Nessa construção ideológica o corpo feminino, negro, não era reconhecido como frágil (Pereira et al, 2021).

Segundo Strey e Cabeda (2004) a fragilidade estava associada às mulheres brancas de classe média, enquanto às mulheres negras e às pobres restavam os

trabalhos pesados, visto que se tratava de trabalhos que possuíam pouco poder ou prestígio social. Nessa relação desigual, o corpo feminino é, ao mesmo tempo, frágil ou forte, a depender da cor de sua pele, estereótipos ideologicamente construídos por uma sociedade patriarcal, branca, heteronormativa e “sem deficiência”. McLaren (2000) destaca que a predominância de sistemas de significados estão ideologicamente ligados ao patriarcado e ao imperialismo ocidental, que permeiam o ambiente escolar e influenciam tanto estudantes quanto educadoras/es.

Na esteira dessa discussão, faz-se necessário falarmos sobre a interseccionalidade que atravessam as mulheres, sem, contudo, aprofundarmos nesse assunto. Acreditamos que este tema merece uma análise mais aprofundada, o que nos leva a vislumbrar futuras pesquisas sobre o assunto, principalmente no que tange a raça.

A interseccionalidade, conceito que busca analisar as relações entre diferentes categorias de opressão (como raça, classe, gênero, sexualidade), tem sido um tema central nos estudos de gênero. Várias autoras como Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene, Ângela Davis, Dagmar Mayer, Djamila Ribeiro têm feito contribuições significativas para esse campo, oferecendo análises sobre as experiências de mulheres e pessoas não binárias em contextos sociais marcados por múltiplas desigualdades.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p.177).

Nessa linha, percebemos que as diferentes formas de opressão se combinam para determinar as posições relativas de poder e desvantagem que cada grupo ocupa na sociedade. O grupo de meninas/mulheres que estão no centro da discussão, isto é, as participantes da pesquisa são, em sua maioria, mulheres negras e pardas de baixo poder aquisitivo.

Akotirene (2019) destacam que o conceito de interseccionalidade é fundamental para compreendermos as vivências e intersecções de opressão que marcam a vida de mulheres negras, em particular. Essa perspectiva se contrapõe à

ideia de um feminismo global e hegemônico, defendendo a necessidade de reconhecer a multiplicidade das experiências femininas e as lutas específicas que cada grupo enfrenta. Assim, podemos toma-lo como uma ferramenta essencial para dismantelar a ideia de um feminismo hegemônico e construir um movimento feminista mais abrangente que reconheça e valorize as experiências de todas as mulheres.

Corroboramos com Meyer (2004) quando afirma que a interseccionalidade serve como um mapa para desvendarmos as teias de poder que entrelaçam diferentes sistemas opressores. Através dela, podemos mapear como sexismo, racismo, homofobia e outras formas de discriminação se articulam e se intensificam mutuamente. Nessa perspectiva, ser mulher branca, heterossexual, magra e de classe abastarda se intersecciona apenas em um ponto quando comparamos a outro corpo, neste caso a mulher negra, homossexual, gorda e de classe menos favorecida. Assim, em que pese serem de um mesmo sexo, o corpo “não normativo”¹⁰, carrega múltiplas formas de opressão e discriminação, na sociedade e no recorte dela, o esporte.

Se o esporte organizado opera como um sistema de produção moldado pela dicotomia de gênero, “corpos não normativos territorializam neles mesmos distinções físicas e identitárias, que tensionam as determinações das normas” (Camargo; Altmann, 2021, p.01). Assim, “[...] não apenas a mulher e o feminino estão excluídos do “jogo”, mas também de outros atores sociais, aqueles que não se adequam às formas corporais padronizadas e estipuladas pelos valores androcêntricos esportivos (Goellner, 2007, p. 147).

As vozes, vivências e saberes de mulheres e minorias de gênero são frequentemente silenciadas ou subvalorizadas em um “sistema androcêntrico e fálico” (Butler, 2019), no qual a experiência e os valores masculinos são referência universal. Assim, a força e valentia não estavam restritas ao universo masculino. São atributos reconhecidos entre mulheres e homens de baixa renda:

O que as fontes indicam é que [as mulheres] que disputavam seus espaços sociais a golpes de navalhas, cacetadas e pontapés contra quem

¹⁰ O termo "corpos não normativos" se refere àqueles que divergem dos padrões estéticos e sociais hegemônicos, que definem o que é considerado "normal" ou "ideal". Essa não normatividade diz respeito à construção das identidades de gênero binárias (masculino/feminino) e os “corpos não normativos”, como indivíduos que não se encaixam nessas categorias, enfrentam opressão e marginalização (Butler, 2003).

lhes representasse uma ameaça, eram essas as “mulheres” da pá virada” que viviam no universo masculinizado das ruas de Salvador, território dos capoeiras. [...] Este universo de valentia, desordem e prática de capoeiragem, não estava restrito ao homem; também pertencia às “mulheres valentes” protagonistas do cenário descrito anteriormente (Oliveira, 2009, p. 118).

Moraes (2012) observa que, ao contrário das expectativas do pensamento conservador, as mulheres, especialmente as de classes sociais mais baixas, desafiaram os estereótipos de fragilidade e docilidade impostos a seus corpos e comportamentos. Nessa ótica, os discursos, segundo Foucault (2011), podem ser utilizados como instrumento de dominação para controlar e submeter indivíduos e grupos sociais. Através da produção de verdades e saberes específicos, o discurso dominante define o que é normal, aceitável e legítimo, marginalizando e silenciando outras vozes e perspectiva.

Postula-se assim, que as mulheres (e os homens) não são apenas constructos sociais balizados pelo gênero, mas por outros marcadores sociais como etnia/raça, religião, classe social, geração, etc. (Goellner, 2013). Havendo, portanto, diferenças entre as próprias mulheres (homens) e em suas identidades que são resultados de “entrecruzamento de gênero, raça e classe” (Pereira, et al., 2021, p. 12).

Nesse contexto, percebemos que existe uma “igualdade abstrata” (Foucault, 1979), que ignora as diferenças e desigualdades reais existentes na sociedade. Essa visão de “igualdade abstrata”, segundo ele, serve apenas para mascarar as relações de poder e manter as desigualdades intactas.

A participação feminina em práticas físico-esportivas, embora tenha crescido consideravelmente nas últimas décadas, coincidindo “[...] com as primeiras grandes lutas feministas por igualdade civil e política da segunda onda do feminismo norte-americano e inglês” (Garcia, 2018, p.504), ainda é desproporcionalmente baixa em comparação à participação masculina. Essa disparidade se reflete na escassa difusão da participação feminina nos discursos historicamente veiculados. Em relação à prática esportiva e/ou luta, por exemplo, encontram-se registros de mulheres que participaram desta cultura corporal da mesma forma que os homens. Assim,

Na verdade, a convivência com os capoeiras poderiam representar para elas a própria aprendizagem das habilidades como corpo e da utilização de instrumentos de capoeiragem. Era desse modo que se formava a

mulher capoeira, especialmente no uso que fazia do próprio corpo. Bem longe do modelo de comportamento feminino ideal que lhe era proposto (Oliveira, 2009, p. 160).

A perspectiva acima revela uma faceta fundamental da experiência das mulheres em atividades físico-esportivas, destacando a subversão de normas de gênero e a construção de uma identidade feminina empoderada. A convivência com os capoeiristas proporcionavam às mulheres, não apenas o aprendizado das técnicas e movimentos da capoeira, mas também a oportunidade de desafiar os padrões de comportamento feminino vigentes na época.

Ao dominar a arte da capoeira, as mulheres se apropriavam de seus corpos como instrumentos de luta e expressão, desafiando a imagem de fragilidade e passividade que lhes era imposta. A ginga, os golpes e a agilidade demonstradas na roda de capoeira representavam uma ruptura com o modelo de feminilidade idealizado, que restringia as mulheres a papéis domésticos e submissos, afastando-as, por conseguinte, de atividades físico-esportivas.

Diante desse cenário, precisamos fazer um retrocesso temporal para entender como ocorreu a inclusão das mulheres nas práticas esportivas e como suas significações foram e são historicamente (re)construídas e o quanto reverberam na participação feminina nas aulas de EF.

2.1 Do veto à vitória: a trajetória histórica da mulher no esporte e a ressignificação de sua participação

A participação das mulheres nas práticas esportivas ao longo da história foi marcada por uma constante luta contra as barreiras de gênero. Altmann (2002) destaca que os códigos e as regras das práticas esportivas foram historicamente construídos a partir de uma perspectiva masculina, excluindo e marginalizando as mulheres que ousavam se aventurar nesse campo.

Essa exclusão se manifestava de diversas formas, como a negação do acesso a espaços e equipamentos esportivos, a criação de regras discriminatórias e a desvalorização das performances femininas. As mulheres que insistiam em participar de práticas esportivas eram frequentemente vistas como transgressoras e desafiadoras da ordem social vigente. Goellner (2007, p. 149) afirma que “[...] a

competitividade e a exclusão são objetos das tentativas de perpetuação da binaridade fisiológica esportiva e do empoderamento masculino esportivizado.”

Ao longo do tempo, as mulheres protagonizaram diversos movimentos de resistência e reivindicaram seu direito à participação no esporte. Conforme Goellner (2021), ao reivindicarem o direito de estar no esporte, as mulheres desafiam a norma vigente e expõem, por meio de sua diferença, a fragilidade dos discursos e práticas que tentam legitimar a supremacia masculina. Essa presença feminina no esporte desestabiliza os mecanismos de poder que perpetuam o machismo, a misoginia, o sexismo, o racismo, o capacitismo e a heteronormatividade (Goellner, 2021).

Através de lutas árduas e persistentes, conquistaram importantes avanços, como a inclusão de modalidades femininas nos Jogos Olímpicos e a criação de ligas e campeonatos específicos para mulheres. Em que pese os progressos alcançados, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a plena equidade de gênero no esporte. As mulheres ainda enfrentam desafios como a falta de visibilidade na mídia, a disparidade salarial em relação aos homens e a persistência de estereótipos de gênero.

Segundo Goellner (2006), a inserção das mulheres brasileiras na prática de esportes começou por volta de meados do século XIX, obtendo maior visibilidade apenas nas primeiras décadas do século XX, pois a estrutura conservadora da sociedade não possibilitava grandes participação feminina em ambientes sociais, na medida em que eram educadas para serem boas esposas e mães.

A participação das mulheres no mundo dos esportes é uma história marcada por lutas, conquistas e desafios constantes. Ao longo dos tempos, as mulheres precisaram superar barreiras sociais, culturais e institucionais para conquistar seu espaço nesse universo masculino (Moraes, 2012). O esporte moderno, como o conhecemos hoje, surgiu no final do século XIX como um "espaço de reserva masculino", concebido "por homens e para homens", conforme destacado por Dunning (1992).

Nesse universo “falocêntrico” (Butler, 2019, McLaren, 2000), “uma vez que o cultural ou humano é uma criação masculina” (Garcia, 2018, p. 500), as mulheres, ao se aventurarem nesse território, “[...] tendem a sofrer questionamentos em relação às identidades de gênero e sexual, além de sofrerem com o estereótipo da masculinização” (Goellner, 2007, p. 147). Conforme a mesma autora, a inserção

“performática das mulheres no esporte era observada como forma de masculinizá-la, seja porque alteraria seu corpo, potencializando-o, seja concedendo ao seu caráter atributos reconhecidos como viris” (Goellner, 2016, p. 33).

Nesse contexto opressor, as mulheres que ousavam desafiar o status quo e se inserir no mundo esportivo eram frequentemente questionadas sobre sua feminilidade, como se sua participação no esporte as tornasse menos mulheres ou mais masculinas. Moraes (2009) argumenta que a suposta fragilidade e feminilidade atribuídas às mulheres são utilizadas para reforçar a norma de subserviência em relação ao homem, que se coloca como dominador do espaço público e também do esporte. Assim, a inserção feminina no esporte era vista por muitos como uma ameaça à ordem patriarcal, um sinal de que as mulheres estavam se "masculinizando", ou seja, adotando características tradicionalmente associadas aos homens, como força física, competitividade e assertividade. Essa visão distorcida ignora a diversidade da feminilidade e a capacidade das mulheres de expressarem sua força, talento e determinação sem se encaixarem em estereótipos rígidos.

Goellner (2021) destaca que a trajetória das mulheres no esporte vai além dos desafios técnicos e táticos, exigindo resistência, resiliência e paixão para superar as diversas desigualdades e discriminações presentes no ambiente esportivo.

A inserção das mulheres no esporte foi marcada por diversas resistências, incluindo a sexualização de suas performances e corpos (Camargo; Altmann, 2021). Essa estratégia visava questionar a legitimidade da participação feminina no esporte, associando-a à sensualidade e fragilidade, em detrimento da força, disciplina e competitividade, qualidades tradicionalmente associadas aos homens. (Pfister, 2000). Assim, as performances femininas “acabaram gerando acusações de lesbiandade e virilidade, desencadeando atitudes homo e lesbofóbicas¹¹, que hoje se combinam com outras, notadamente transfóbicas¹²” (Camargo; Altmann, 2021, p. 05).

¹¹ Lesbofobia é o termo utilizado para definir o ódio, aversão ou preconceito contra mulheres lésbicas, expresso através de comportamentos, discursos ou ações que discriminam, marginalizam ou violentam essas mulheres por causa de sua orientação sexual.

¹² Transfobia é o termo utilizado para definir o ódio, aversão ou preconceito contra pessoas transgênero, expresso através de julgamentos, críticas negativas, desvalorização e até mesmo nojo da identidade de gênero de pessoas trans.

Carrias e Almeida (2021) afirmam que a diversidade, os conflitos e as identificações não se limitam à relação entre os gêneros masculino e feminino, mas também ocorrem, de forma inesperada, dentro de cada um desses polos. Dentro do que tradicionalmente se entende como masculino e feminino, existe uma infinidade de possibilidades. Homens e mulheres podem expressar sua masculinidade e feminilidade de maneiras diversas, desafiando estereótipos e expectativas sociais.

A masculinidade e a feminilidade estão sempre traçando linhas pelo tecido social e frequentemente se atravessam e se cruzam. Mas cada uma delas é, em si, um universo de tracejamentos, de nós indecifráveis, de negociações, de vozes negadas ou abafadas, enfim, de relações e microrrelações (Carrias; Almeida, 2021, p. 76).

A menção às "vozes negadas ou abafadas" evidencia a dimensão política e social da questão, apontando para as relações de poder que permeiam a construção das identidades de gênero. A masculinidade hegemônica e a feminilidade normativa silenciam e marginalizam outras formas de expressão, criando um sistema de opressão e desigualdade.

Segundo Butler (2003) e Hooks (2019), os corpos que se desviam dos padrões de gênero naturalizados e heteronormativos geram questionamentos sobre as definições tradicionais de "mulher" e "homem". As autoras destacam que essa ruptura com as normas hegemônicas de gênero expõe a construção social e performativa dos corpos, desafiando a ideia de que a identidade de gênero é algo inato e imutável.

Nessa linha, a sexualização das performances e corpos femininos representa(va)m uma forma de controle social, isto é, mecanismos que dificulta(va)m, não só a entrada e permanência das mulheres no mundo esportivo, mas também para mantê-las em um papel submisso e subordinado, questionando a legitimidade de sua participação. Essas barreiras sociais e ideológicas não foram capazes de anular/diminuir a entrada das mulheres no "universo falológico" (Butler, 2019) dos esportes, sendo preciso criar mecanismos ainda mais coercitivos para, não apenas diminuir, mas vetar, a inserção feminina em atividades físico-esportivas.

Nesse cenário, em de 14 de Abril de 1941, foi criado o Decreto-Lei nº 3.199, que estabelecia as bases para a organização dos desportos no Brasil. Ele foi promulgado durante a ditadura militar, pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas, que criou o Conselho Nacional de Desportos (CDN), destinado a orientar,

fiscalizar e incentivar a prática esportiva (masculina) em todo o país, prevalecendo até o ano de 1975. Em seu Artigo 54, encontramos referências à oficialização da interdição da prática esportiva pelas mulheres. Preceituava o referido artigo:

“Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades esportivas do país” (Brasil, 1941). O texto é curto e não cita explicitamente nenhuma modalidade, mas acreditamos que as restrições impostas pelo artigo desestimularam muitas mulheres a praticarem esportes, perpetuando a ideia de que essa prática corporal era um espaço masculino e que as mulheres deveriam conservar “[...] o que de mais ‘sagrado’ havia em sua natureza: a procriação” (Moraes, 2012). Assim, elas foram privadas da oportunidade de participar de diversas modalidades esportivas, tanto de forma competitiva quanto recreativa (Rubio; Veloso, 2019), havendo, portanto, a “[...] regulação dos seus corpos, extraíndo-lhes, não somente direitos, mas possibilidades **de ser e de existir**”¹³ (Goellner, 2021, p. 110, grifos nossos).

Apesar das leis desestimulatórias, a participação feminina nas Olimpíadas não foi impedida. De acordo com Giglio *et al.*, (2018), o número de atletas mulheres presentes nos Jogos apresentou um aumento significativo a cada edição: de 9,50% em Londres (1948) para 13,16% em Tóquio (1964). É importante lembrar que, Aída dos Santos, competidora de salto em altura, marcou a história nas Olimpíadas de 1964, como a única mulher brasileira presente naquela edição dos jogos (Farias, 2008), demonstrando que o seu [...] “corpo não pode ser simplesmente entendido como superfície passiva sobre a qual operam discursos e práticas de gênero” (Camargo; Altmann, 2021, p.01), mas local de resistência! Sua trajetória, escrita por

¹³ O 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) apresenta dados alarmantes sobre a violência contra a mulher no Brasil em 2022, revelando um cenário de crescimento em todas as formas de agressão. 1.437 mulheres foram mortas em razão do seu gênero, um aumento de 6,1% em relação a 2021, constituindo como feminicídio, definido pela Lei 13.014 de 2015, o qual configura-se como crime de ódio e morte discriminatória contra mulheres. Além dos crimes contra a vida, as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos; O recorte em termos de raça/cor das mulheres vítimas de violência letal no país reafirma os elementos de racismo que perpassam todas as modalidades criminosas no país, de um jeito ou de outro (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

superação e desafios, demonstra a força e determinação de uma mulher que lutou contra preconceitos e obstáculos para alcançar seus sonhos.

Alguns esportes, tais como o atletismo nas modalidades de salto, não eram recomendados às mulheres, pois o discurso científico apregoava os riscos do descolamento dos órgãos internos da mulher durante o saltar (Altmann; Fernandes, 2014, p. 132). Soma-se a tal fato que ela, além de lutar contra a legitimidade de poder da ciência, também não encontrou estrutura adequada, nem mesmo tinha um técnico para acompanhá-la, Aída dos Santos superou as dificuldades e conquistou o quarto lugar no salto em altura. Sua façanha se torna ainda mais significativa quando se considera o contexto da época, em que o esporte ainda era dominado pelas elites brancas e ricas, e a participação feminina era considerada imprópria (Farias, 2008).

Em contrapartida, no ano seguinte a essa façanha, em 1965, como forma de coibir a participação feminina nos JO, o CND baixou, através da Deliberação nº 7, instruções às entidades esportivas do país sobre a regulação e fiscalização destas práticas esportivas. Normas que lhe foram delegadas (ao CND) vinte e quatro anos antes, pelo Decreto-Lei nº 3.199/41, quando a participação feminina apresentava 8,35% nas Olimpíadas de Berlin, 1926 (Giglio *et al.*, 2018). Assim, ficava descrita oficialmente a interdição feminina à prática esportiva que não estivesse autorizada pelos homens:

“[...] Nº 1 – Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidade e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação.

Nº 2 – Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo, halterofilismo e baseball [...]” (Brasil, 1965).

A lei representa, segundo Foucault (1987) mecanismos de poder, assim ela não apenas descreve a realidade, mas também a produz, regulando e normatizando comportamentos e condutas. A formação da subjetividade também é influenciada pela lei, ou seja, na maneira como as pessoas se percebem e se relacionam com o mundo. Através da lei, internalizamos normas e valores que moldam nossa identidade e comportamento, contribuindo para a perpetuação das relações de poder, pois os indivíduos se tornam agentes de sua própria dominação (Foucault, 2013).

Conforme o mesmo autor, a lei se articula intimamente com o poder disciplinar, um tipo de poder que se caracteriza pela vigilância, controle e normalização dos indivíduos. Através da lei, o Estado estabelece normas e padrões de comportamento, punindo aqueles que se desviam da norma e premiando aqueles que se conformam. Esse processo de disciplina busca moldar as pessoas para se adequarem aos valores e interesses dominantes na sociedade.

Historicamente, também as práticas esportivas têm sido palco de lutas por novos modos de existência, por reconhecimento, por ocupação de espaço. Os desafios que se colocam ao esporte institucionalizado são de múltiplas ordens, a fim de que consiga incorporar, equanimemente, corpos desviantes da norma, desgnerificados ou desidentificados, gestados nos interstícios entre masculino-e-feminino e que querem competir formal e profissionalmente – e não apenas participar (Camargo; Altmann, 2021, p. 08).

Essa arena, inicialmente dominada por corpos normativos e binários, vem sendo desafiada por indivíduos e grupos que reivindicam seu lugar, buscando ir além das categorias tradicionais de gênero e identidade. A ascensão de atletas que fogem da norma binária de gênero, “desgnerificados”, aquelas que se recusam a se conformar às expectativas sociais do que significa ser feminino/mulher ou masculino/homem ou que são “desgnerificado” se recusam a se identificar com qualquer categoria social fixa ou predefinida, representa um movimento crucial para desconstruir estereótipos e questionar as bases do esporte institucionalizado (Fischer, 2020; Camargo; Altmann, 2021).

A Deliberação nº 7 serve como um lembrete do sexismo e da discriminação que as mulheres enfrentaram no passado, e da importância da luta por igualdade de oportunidades em todos os aspectos da vida. Apesar dos desafios, as mulheres brasileiras demonstraram força, resiliência e determinação para conquistar seu espaço no esporte e na sociedade.

Goellner (2021) afirma que a longevidade do Decreto-Lei nº 3.199, que perdurou por quase quarenta anos até sua revogação em abril de 1979, teve um impacto devastador no esporte feminino brasileiro. A autora argumenta que esse decreto, ao tomar o corpo da mulher como uma questão de Estado, gerou diversas formas de ingerência que limitaram drasticamente as oportunidades das mulheres na prática esportiva.

Sob argumentos pautados na diferenciação sexual, a elas foi vetada a liberdade de exercitar seu corpo segundo sua vontade. Cerceamento este que nunca foi imposto aos homens, ainda que no âmbito das práticas corporais e esportivas possam existir outros modos de assujeitá-los. Eles não vivenciaram a força da lei, a judicialização de seus desejos nem a eliminação oficial de seus direitos. Ao contrário delas, que cotidianamente lutam para conseguir fazer do esporte um lugar que as acolha com segurança e liberdade. A aceitação dessa distinção revela mecanismos de manutenção de privilégios e de poderes cuja desestabilização demanda enfrentamentos diários visando uma maior equidade de gênero (Goellner, 2021, p. 108).

Nessa ótica, a linguagem e a política, através de suas estruturas jurídicas, constroem o "campo contemporâneo do poder". Essa construção do poder não permite uma posição "fora" desse campo, mas exige uma análise crítica das práticas de legitimação que o perpetuam (Butler, 2019). Essa perspectiva sugere que as estruturas de poder não se sustentam apenas pela força e coerção, mas também por mecanismos de legitimação que as naturalizam e as tornam aceitas como algo normal e justo. Essa naturalização do que cabe ou não aos gêneros no mundo futebolístico, por exemplo, nos mostra que apesar do aumento da participação de mulheres como atletas, ainda é rara a presença feminina em cargos de liderança no esporte, como treinadoras, técnicas, gestoras de federações, clubes e comitês esportivos (Rubio e Veloso, 2019) e na escola, a depender da metodologia empregada nas atividades práticas sobre o conteúdo, poucas meninas se arriscam a participar da aula.

Conforme apontado acima, a análise do cenário esportivo brasileiro revela uma segregação de gênero evidente nos cargos de treinadora de equipes de nível nacional. Essa segregação se manifesta de forma contundente ao observarmos que apenas modalidades consideradas femininas possuem treinadoras, como na "ginástica rítmica e no nado sincronizado. Mesmo na ginástica artística essa posição é ocupada por homens" (Rubio; Veloso, 2019, p. 58).

Nessa assertiva, Souza *et al.* (2017), argumentam que a dominação masculina no esporte se intensifica quando observamos o quadro quase hegemônico de homens ocupando cargos de liderança mais elevados, como presidentes de federações, diretores de clubes e membros de comitês esportivos. Assim, "é raríssima a presença de mulheres dirigentes e técnicas em suas próprias modalidades" (Souza *et al.*, 2017, p. 359).

Em 1979, a Deliberação nº 7, que proibia as mulheres de praticar esportes que não fossem adequados à sua natureza feminina, foi finalmente revogada, abrindo caminho para o gradual crescimento do esporte feminino no país. No entanto, a oficialização do futebol feminino através de regulamentação específica só ocorreu em 1983, demonstrando uma certa discrepância entre a revogação da proibição e a regulamentação da modalidade, o que reflete os desafios enfrentados pelo esporte feminino em sua trajetória de desenvolvimento no país.

Apesar da proibição e da falta de regulamentação, o futebol feminino encontrou seu espaço e conquistou as mulheres. Como destaca Moraes (2012, p. 23), mesmo considerado “excêntrico, curioso ou mesmo marginal, o futebol desenvolveu seu espaço e sua magia no universo feminino, resistindo às tentativas de silenciamento e ganhando cada vez mais adeptas”.

Nesse cenário, entre 1941 e 1983, transcorreram 42 longos anos de proibição. Mais de quatro décadas de interdição ao acesso esportivo feminino. É imperativo, no entanto, reconhecer que essas décadas também foram palco da força e da resiliência das mulheres na luta por seu direito de participar de atividades esportivas, não apenas em campeonatos e olimpíadas, mas também como forma de lazer e socialização. A luta por igualdade, nesse contexto, inspirou gerações de atletas e abriu caminho para um futuro mais inclusivo no esporte brasileiro, considerando o período em questão.

Conforme apontado por Rubio e Camilo (2019, p. 48), ainda existem modalidades esportivas que se caracterizam pela prática exclusiva para cada sexo, como o beisebol, destinado aos homens, e o nado sincronizado, reservado às mulheres. Acrescentamos a ginástica artística onde existem provas para ambos os sexos (solo e salto sobre a mesa) e apenas para mulheres (barras assimétricas e trave) e apenas para homens (barra fixa, barras paralelas, cavalo com alças e argolas). Outro exemplo é a ginástica rítmica apenas para mulheres e no atletismo o pentatlo (mulheres) e decatlo¹⁴ (homens).

¹⁴ A prática do decatlo (dez modalidades), até os dias atuais, constitui-se uma prova exclusivamente masculina. Para as mulheres temos o heptatlo (sete modalidades). A diferença é que no heptatlo não tem as provas de: lançamento de disco, salto com vara e corrida de 1500 metros. A reflexão que fica é: se as mulheres já competem em cada uma das modalidades do decatlo fora do heptatlo, por que não podem participar da prova completa? Por que os argumentos sobre as características de um ou outro gênero ainda sustentam essa segregação? Como essa segregação impacta o desenvolvimento das atletas e do esporte como um todo?

A segregação por gênero nas modalidades esportivas revela a persistência de estereótipos e desigualdades de gênero no esporte. Esportes que exigem demonstrações de força e resistência, como argolas e cavalo com alças, são direcionados exclusivamente para homens, enquanto esportes que exigem suavidade, delicadeza e harmonia, como ginástica rítmica e nado sincronizado, são considerados exclusividade feminina. Essas restrições baseadas em estereótipos limitam as oportunidades de participação e desenvolvimento de atletas de ambos os sexos. Ao determinar quais habilidades e características são "masculinas" ou "femininas", a segregação por gênero impede que homens explorem sua flexibilidade e expressividade, enquanto limita as mulheres em sua força e resistência.

Precisamos desconstruir os argumentos de que homens e mulheres são diferentes e desiguais, nas práticas corporais e esportivas, e que isso se justifica “por questões anátomo-fisiológicas em detrimento de aspectos relacionados ao contexto histórico e cultural” (Dornelles; Wenez; Schwengber, 2013, p.23), é hora de desafiar essa narrativa arraigada. Deixemos de lado esses argumentos e exploremos as possibilidades que surgem quando consideramos o contexto histórico e cultural. É tempo de ir além desses estereótipos e abrir espaço para uma compreensão mais ampla e inclusiva para a participação feminina nas atividades físico-esportivas escolares.

3 ENTRE AS LINHAS: REVELAÇÕES SOBRE O QUE (NÃO) ESTÁ CLARAMENTE ESTABELECIDO NAS LEIS E DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA SOCIEDADE E NO ÂMBITO ESCOLAR

Neste capítulo, faremos a descrição e análise das principais Leis e Documentos Legais que regiram/regem a participação feminina na sociedade, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, econômica e generificada, analisando quais vestígios desses dispositivos legais balizam(ram) as construções histórico-sociais do que deve fazer um corpo feminino ou masculino na sociedade e, por conseguinte, no âmbito escolar.

Nesse contexto, as principais Leis e Documentos Legais que regiram/regem a EF são apresentadas a partir das três esferas de governo: nacional, estadual e municipal. A saber: **Esfera nacional:** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, 2010; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018. **Esfera estadual:** Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB), 2020 e **Esfera municipal:** Cadernos de Objetivos de aprendizagem da Rede pública municipal de educação de Feira de Santana: Ensino fundamental - Educação Física, 2018.

Seguindo o esforço de tentar revelar o que (não) está claramente estabelecido nas Leis e Documentos Legais sobre a participação feminina na sociedade e no âmbito escolar, apresentaremos uma abordagem histórica. Começaremos com uma visão mais ampla, progressivamente direcionando o foco para detalhes mais específicos. Nesse sentido, na:

Esfera nacional: analisaremos o que (não) é dito nas Leis e Documentos Legais sobre a organização e sistematização das aulas de EF no que diz respeito aos gêneros. Em que pese a Constituição de 1988 anunciar, no Art. 3º que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, mudanças importantes na educação de meninos e meninas, observamos, ainda hoje, a herança legislativa que ainda se faz sentir sob a força discursiva do Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, na medida que ainda

observamos a composição de turmas separadas por sexo, nas aulas de EF, conforme o seu Art. 5, “III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971).

Nesse cenário, percebemos que este Decreto ecoa na força discursiva que ainda se faz presente na composição de turmas separadas por sexo nas atividades práticas de EF de forma total (meninas realizam as atividades em um horário e meninos em outros) ou de forma parcial (meninas e meninos estão na quadra ao mesmo tempo, contudo eles jogam futsal e elas jogam baleado e/ou observam). Essa prática, além de ser discriminatória, reforça estereótipos de gênero e limita as oportunidades de desenvolvimento das estudantes.

Souza, Brito, Barp (2009) afirmam que é inquestionável a relação dialética entre o Direito e a vida social, principalmente nas relações sociais que refletem comportamentos ditados pelas normas morais. Mesmo que essa separação não seja mais indicada pela força coercitiva da lei, observamos que a separação dos sexos nas aulas de EF acontecem e/ou recebem novas roupagens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não determina a separação de meninos e meninas nas aulas de EF. Contudo, é importante destacar que a LDB não apresenta critérios específicos sobre a organização dessa área de conhecimento nas escolas, inclusive com relação à adoção de turmas mistas ou separadas (Dornelles; Fraga, 2009). Segundo a autora e autor (p.144), “a ausência de falas, menções ou referências à separação de meninos e meninas nas aulas de educação física não significa que essa prática não ocorra nas escolas brasileiras”. Assim, observamos que esta lei se situa “entre as linhas” e estando nesse lugar, abre espaço para que professoras/es de EF continuem reproduzindo segregação de gênero legitimadas juridicamente no passado.

A LDB afirma que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios como a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, p. 9). Sobre o ensino da EF, deve ser:

[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V –

(VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) 4 ; VI – que tenha prole (Brasil, 1996, p. 21).

Na perspectiva foucaultiana, a ausência de uma lei não significa a ausência de mecanismos de poder e saber que produzem separações e desigualdades na prática. Os regimes de verdade, construídos historicamente através de discursos e práticas, têm uma força operativa que transcende a mera formalidade legal.

Segundo estudos de Jacoby e Goellner (2022), treze (13) colégios militares de Porto Alegre, que ofereciam o Ensino Fundamental e Médio, até 1989 eram destinados somente para o público masculino. Mesmo com a entrada das estudantes, com a participação de meninos e meninas na mesma sala, nas aulas de EF essa segregação ainda persistiu até 2018, sendo separadas não apenas pelo sexo (retomando o que preconizava o decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941), mas também pela altura.

Nessa relação desigual, vale salientar que a separação entre meninas e meninos estava sendo efetuada em discordância do que apregoava o documento legal interno que orientava sobre a constituição das turmas: "cada turma de aula deverá ser constituída de alunos e alunas, não devendo o percentual de determinado sexo ser superior ao outro em mais de 20%" (Brasil, 2016, p. 13).

Jacó (2012) destaca que o decreto-lei que instituiu a separação dos sexos nas aulas de EF objetivava moldar e educar o corpo, os movimentos, os limites e as capacidades de homens e mulheres de maneiras distintas. Essa diferenciação histórica entre os gêneros, que ainda hoje persiste como pano de fundo no desenvolvimento das atividades práticas de EF, corrobora para a baixa participação feminina nessas aulas, sendo, portanto, resquícios culturais e sociais dessa segregação.

Segundo Dornelles (2012, p. 195), os argumentos que justificam a separação por gênero nas aulas de educação física, baseados na ideia de que meninos são mais corajosos e respondem melhor aos treinamentos, reforçam a lógica do masculino como norma e padrão ideal para a disciplina. As meninas, por sua vez, são vistas como aquém do desejado, não atingindo o padrão estabelecido. Assim, "Não é de se estranhar que, em alguns formatos de separação, os meninos estejam nas quadras e as meninas ocupem outros espaços."

Assim, no âmbito da organização das turmas, a decisão de manter turmas mistas ou separadas recai sobre cada escola, o que pode reforçar estereótipos de gênero, aumentando os desafios e limitando as oportunidades de acesso à diversas práticas corporais que as meninas poderiam realizar nas atividades práticas de EF.

Dois anos após a promulgação da LDB, em 1998, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos legais que representam uma iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), juntamente com o Governo Federal para oferecer diretrizes claras e consistentes destinadas a orientar professoras/es no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Além disso, visam proporcionar uma base normativa para diversos aspectos cruciais de cada disciplina.

No âmbito da EF, os PCNs representaram um divisor de águas na abordagem, não apenas das aulas mistas, mas das questões de gênero de uma forma ampliada. Assim, ao invés de se limitar a aspectos meramente biológicos, propuseram uma visão abrangente e crítica da construção da identidade de gênero, reconhecendo a influência de fatores históricos, culturais e sociais nesse processo.

As **aulas mistas de Educação Física** podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a **não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias**. Cabe, por último, alertar para a importância de uma reflexão dos professores sobre **quais são os valores e os conceitos, cultivados implicitamente, que mantêm, instalam ou ainda reforçam um papel de submissão** nas relações que ocorrem no ambiente escolar, pautadas nas questões de gênero. (Brasil, 1997, p. 42, grifos nossos).

Nessa linha, este documento legal destaca a importância de meninos e meninas conviverem e aprenderem juntos, respeitando as diferenças e os limites de cada um/a. As aulas mistas são vistas como uma oportunidade para que as/os estudantes desenvolvam o respeito mútuo e não continuem a reproduzir relações sociais autoritárias de forma estereotipada. Observamos que os PCNs tentam romper com a visão reducionista que limitava a EF à anatomia e fisiologia dos sexos. Ao reconhecer a complexa interação entre biologia, cultura e sociedade na construção da identidade de gênero, eles criam oportunidades para que professoras/es reflitam sobre a sua prática pedagógica de forma mais profunda e completa da temática.

Sobre as questões de gênero os PCNs destacam ainda “a diferença entre as competências de meninos e meninas” (Brasil, 2018, p. 47), afirmando que, tradicionalmente, a EF reproduz estereótipos de gênero, privilegiando habilidades e competências masculinas, como força, velocidade e destreza com bolas. As meninas, por sua vez, são frequentemente relegadas a atividades expressivas e que exigem equilíbrio, coordenação e ritmo. O documento deixa claro que essa dicotomia limita o desenvolvimento pleno de ambos os sexos, perpetuando desigualdades e gerando frustrações. Assim, propõe duas mudanças para alterar esse quadro:

[...] primeiro, **às meninas devem ser dadas oportunidades de se apropriarem dessas competências em situações em que não se sintam pressionadas, diminuídas, e tenham tempo para adquirir experiência;** em segundo lugar, com a incorporação das atividades rítmicas e expressivas às aulas de Educação Física, os meninos poderão também desenvolver novas competências (Brasil, 1997, p. 47, grifos nossos).

Para que as meninas possam se apropriar das habilidades tradicionalmente associadas aos meninos na EF, é fundamental criarmos ambientes seguros e acolhedores, onde elas se sintam livres de pressões, comparações e julgamentos. Nesses espaços, elas terão a oportunidade de explorar suas capacidades em seu próprio ritmo, sem o medo de errar ou de serem diminuídas.

As meninas, ao se sentirem menos aptas nos jogos e esportes, práticas corporais mais valorizadas na EF, podem se desmotivar e perder o interesse pela disciplina. A valorização das habilidades masculinas em detrimento das femininas reforça estereótipos de gênero e limita as oportunidades de ambos os sexos. É fundamental garantir que meninas e meninos tenham acesso a um leque diversificado de atividades físicas, sem serem pressionadas/os ou diminuídas/os por seus pares.

Para Palma *et al.*, (2015, p. 734), “os PCNs construídos para trabalhar gênero de quinta a oitava série são realmente bastante consistentes e completos, incluindo inclusive possibilidades de trabalhar o tema em todas as disciplinas.”

Diversos autores, Nunes (2022), Souza, Brito, Barp (2009), Palma *et al.*, (2015), Leão e Ribeiro (2012), McLaren (2000) defendem a necessidade de abordar a temática das questões de gênero no ambiente escolar, considerando as demandas da contemporaneidade e o papel crucial da educação na formação integral das/os estudantes. Para embasar essa argumentação, é fundamental analisar o que as

políticas educacionais em vigor dizem sobre o assunto, buscando compreender a legalidade que oferecem para a realização de tais discussões no contexto escolar.

Analisar leis e documentos legais exige esforço de retrocessos e avanços, pois as tessituras não são lineares e se entrecruzam e excluem-se em um determinado ponto. À primeira vista, podemos deixar passar despercebido as relações de poder estabelecidas por nossa lei maior da educação, a LDB, a necessidade de trazer à tona, ainda que tardiamente, as questões histórico-sociais que ainda reforçam a submissão do gênero feminino ao masculino.

A omissão da violência contra a mulher no parágrafo nove (§9) da LDB (antes de 2021) reflete a força do patriarcado que mesmo com a perpetuação das disparidades entre o que pode ocupar e o que pode fazer o corpo masculino ou feminino e qual destes corpos detém o poder sobre o outro, a questão ainda não era reconhecida como um problema público grave e estrutural. Assim, apenas recentemente, em 2021, a LDB acrescenta, como conteúdo transversal, a violência contra a mulher nos currículos da educação básica. A partir da alteração em 10 de junho de 2021 mediante a Lei 14.164/2021, o artigo 9º passa a ter o seguinte texto:

§ 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. (Brasil, 1996, p. 28, grifo nosso).

A Lei 14. 164/2021 acrescenta:

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - **impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;**

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;

IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;

VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher;

e VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2021, p. 03, grifos nossos).

A inclusão da temática da violência contra a mulher na LDB como conteúdo transversal oferece uma oportunidade fundamental para auxiliar na desconstrução das relações desiguais entre os gêneros dentro da EF. Ao abordar criticamente os estereótipos de gênero, ao promover a igualdade de oportunidades nas atividades corporais, ao valorizar a diversidade de corpos e possibilidades, e ao discutir as diferentes formas de violência, a EF pode se tornar um espaço de conscientização, de empoderamento e de construção de relações mais justas e respeitadas.

Essa conexão é fundamental para compreendermos como a violência contra a mulher não é um fenômeno isolado, mas sim enraizado em estruturas sociais e culturais de desigualdade de gênero que se manifestam em diversos campos, incluindo a educação e, de maneira particular, a EF. A Lei nº 14.164/2021 representa um passo importante para que a escola, e a EF dentro dela, assumam um papel ativo na desconstrução dessas estruturas e na promoção de uma cultura de respeito e igualdade.

Não possibilitar que meninas possam ter as mesmas chances de movimento e sucesso nas atividades práticas de EF também é uma violência. Rotular de “macho”, “moleque-macho” aquelas que se aventuram nas práticas corporais com os meninos é uma construção histórico-social que são tidas como naturalizadas e automáticas, mas que estão circunscritas em valores estabelecidos por um determinado discurso de verdade.

[...] com relação à habilidade das meninas para jogar futebol, é comum surgirem frases como: ela joga bem, parece até homem jogando, aquela menina é meio macho, olha como ela joga bem, pode até jogar com a gente, e, nesses casos, é fundamental que se questione o modelo de eficiência que tem como referência o jogo masculino. Essa visão em si já está permeada de valores culturais e estabelece padrões de identificação para a caracterização de gênero em relação com a motricidade, pois as características mais genéricas da motricidade do gênero masculino, como força e velocidade, e do gênero feminino, como coordenação e equilíbrio,

devem ser compreendidas independentemente do valor que socialmente se atribui a elas (Brasil, 1998, p.42).

Ao abordar as violências contra a mulher na educação básica, temos a oportunidade de (re)construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde, principalmente as meninas/mulheres possam se sentir seguras e respeitadas. Vale ressaltar que esta pesquisa surge após um período de desmonte de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher, acirrados durante os quatro anos de governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Neste período, observamos uma aumento alarmante dos casos de feminicídio e de outras formas de violência contra a mulher. Esse cenário demonstra a intensificação da cultura machista e misógina, que se alimenta de discursos de ódio e discriminação. Esses atos, assim como a misoginia que foram normalizados durante esse (des)governo, contribuíram para a criação de uma ambiente propício à violência e a discriminação, na medida em que promoveu a censura e o controle sobre o conteúdo ensinado nas escolas, o que limitou e até mesmo anulou o debate sobre questões de gênero e diversidade.

A resistência a essa agenda de igualdade de gênero, manifestada no período recente, revela a persistência de estruturas patriarcais que buscam silenciar e invisibilizar as experiências e demandas das mulheres. A escola, como espaço de formação e socialização, torna-se um palco decisivo para a disputa de narrativas e a promoção de uma educação que questione e desconstrua as desigualdades de gênero. Ao trazer a temática da violência contra a mulher para o centro do debate educacional, esta pesquisa busca contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos, capazes de transformar a realidade social.

Nessa ótica, essa pesquisa, transcende a questão pedagógica, inserindo-se em um contexto sociopolítico mais amplo, onde as relações de poder, gênero e identidade são constantemente negociadas. Adentrando um campo de batalha ideológico, no qual os corpos, as práticas corporais e os espaços de realização dessas práticas são, historicamente, construídos de forma a reforçar hierarquias sociais e desigualdades. Assim, temos um longo caminho a percorrer, mas precisamos continuar lutando. Essa dissertação é um sinal de resistência no âmbito das

possibilidades da realização das práticas corporais realizadas pelas meninas nas aulas de EF.

Estudos de Souza, Brito, Barp (2009) afirmam que a influência histórica da segregação de gênero com visível inferioridade das mulheres perante os homens tiveram e têm um papel significativo na formação da tradição familiar brasileira, consolidando práticas sociais que incluem as violências contra a mulher como um aspecto característico masculino, assegurado por normas jurídicas que moldaram comportamentos violentos em defesa da honra e dos bons costumes e se tornaram hábitos através do poder coercitivo da lei. Assim, a persistência de práticas violentas nas relações entre homem e mulher, que foram inicialmente legitimadas pelos ordenamentos jurídicos portugueses, continuam enraizadas no senso comum, até mesmo das vítimas.

Claramente, existe uma interação bidirecional no processo de formação tanto da norma jurídica quanto do costume, onde ambos, em um determinado momento, começam a influenciar-se mutuamente. Esta relação simbiótica é evidente, por exemplo, na capacidade de invalidar legalmente certas práticas consideradas contrárias aos valores culturais da sociedade em questão, ou quando uma norma jurídica não consegue produzir o efeito desejado devido ao conflito com os valores cultivados na sociedade (Souza, Brito, Barp, 2009). Provavelmente, este aspecto também esclarece a presença contínua e simultânea de fatores institucionais, culturais e tradicionais na produção - e diríamos principalmente na reprodução - da divisão de gêneros e da violência.

Permitir a divisão de gêneros nas atividades práticas de EF é uma violência contra ambos os sexos, na medida em que:

[...] as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, **de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias** (Brasil, 1997, p. 25, grifos nossos).

As relações sociais entre homens e mulheres, muitas vezes marcadas por assimetrias e desigualdades, não surgem por acaso. São enraizadas em um complexo sistema de fatores que se entrelaçam e se reforçam mutuamente, desde a esfera familiar e escolar até os aparatos ideológicos presentes na sociedade.

Desde os primeiros anos de vida, na família, nas instituições religiosas, na escola as crianças internalizam valores, comportamentos e papéis sociais relacionados ao gênero. A divisão tradicional de tarefas, a valorização de atributos masculinos e femininos distintos e a reprodução de estereótipos de gênero moldam a percepção das crianças sobre o que significa ser homem ou mulher, como abordamos no primeiro capítulo.

Nessa assertiva, a educação vai além da escola, pois somos constantemente ensinados e interpelados por diferentes discursos em diversos espaços sociais e culturais, moldando nossa forma de conhecer a nós mesmos e ao mundo (Dornelles, 2007). Ela, muitas vezes, contribui para a perpetuação das desigualdades de gênero. Através do currículo, materiais didáticos, práticas pedagógicas e até mesmo da interação entre estudantes e professoras/es, estereótipos de gênero são reforçados, limitando as oportunidades e potencialidades de meninas e mulheres.

A sociedade como um todo é permeada por discursos de verdade que legitimam a dominação masculina e a subordinação feminina. Discursos “naturalizadores” da diferença de gênero, a invisibilidade das contribuições das mulheres na história e na sociedade, e a objetificação do corpo feminino são apenas alguns exemplos de como os discursos de verdade contribuem para a manutenção das desigualdades.

Moraes (2009) argumenta que as tentativas de apagar a história das mulheres revelam uma necessidade irracional de supervalorizar o homem, frustrada pela capacidade feminina de superar obstáculos e ocupar espaços sociais. Para a autora, essa ocupação gradual de espaços pelas mulheres demonstra a necessidade de construir uma realidade mais plural e justa.

As relações de gênero não são estáticas ou homogêneas. Elas se configuram de forma complexa e multifacetada, entrelaçando fatores como classe social, raça, etnia, orientação sexual, idade e outros. Essa interseccionalidade molda as experiências individuais de opressão e resistência, exigindo uma análise abrangente e contextualizada das desigualdades de gênero. Assim:

Uma forma de classificação da sociedade na qual se legitima o monopólio da violência masculina, simbólica e literal, mas de modo que, gradualmente o simbólico opere para que a força física possa ser um recurso de que não seja preciso fazer uso, exatamente pela ameaça constante de que esse uso possa ser feito (Nunes, 2022, p. 62).

Para romper com o ciclo da desigualdade e “violências” de gênero, é fundamental desnaturalizar as construções que as sustentam. Isso significa desconstruir os papéis de gênero, questionar estereótipos e promover a igualdade de oportunidades e o respeito desde a infância. Precisamos entender a importância de pensar as justificativas socialmente construídas e legalmente autorizadas (a bem pouco tempo) que levam, por exemplo ao feminicídio, “reconhecendo sua dimensão enraizada nas relações pessoais e institucionais, no que contribuem para perpetuação das desigualdades de gênero e consequentes mortes por elas anunciadas” (Nunes, 2022, p.63).

Nesse sentido, acredita-se que os objetivos elencados na LDB sobre a prevenção da violência contra a mulher, nos currículos da educação básica, possam incentivar a construção de um ambiente mais equitativo, onde as relações entre meninos e meninas, homens e mulheres sejam pautadas pelo respeito, pela reciprocidade e pela valorização da diversidade.

Para construir uma educação brasileira verdadeiramente justa e inclusiva, é fundamental analisarmos criticamente os documentos normativos que tratam das questões de gênero, de forma que possamos utilizar o que está claramente estabelecido nas Leis e Documentos Legais como forma de sustentar a necessidade de igualar à participação feminina (se comparada à masculina) na sociedade e no âmbito escolar. Nessa linha, faremos uma breve apresentação dos Documentos Legais, destacando o que cada um apresenta sobre a questão de gênero.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que é uma lei federal brasileira, Lei 8.069/1990, que estabelece os direitos e deveres das crianças e adolescentes, com o objetivo de assegurar-lhes proteção integral, apresentado que a criança e adolescente não poderá ser discriminada/o por conta de seu sexo. Assim, a redação após a Lei nº 13.257, de 2016, temos:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, **sem discriminação** de nascimento, situação familiar, idade, **sexo**, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, p.01, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCN-EF), 2010, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, definem os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras que oferecem o Ensino Fundamental. Essa diretriz afirma que temas como saúde, sexualidade e **gênero** devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (Brasil, 2010).

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para **combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito** de origem, raça, **sexo**, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2010, p. 131, grifos nossos).

Para as DCN-EF, os conhecimentos presentes no currículo escolar oferecem uma oportunidade única de dar voz a diferentes grupos, como negros, indígenas, **mulheres**, crianças e adolescentes, homossexuais e pessoas com deficiência. Essa inclusão de perspectivas diversas contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo, onde todos as/os estudantes se sintam valorizadas/os e respeitadas/os.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (Brasil, 2010, p. 115).

Ao incorporar diferentes perspectivas nos conhecimentos curriculares, a escola abre espaço para o diálogo intercultural, o combate à discriminação e a promoção da igualdade. Essa iniciativa é fundamental para a formação de pessoas conscientes, engajadas e preparadas para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

As DCN-EF, destacam que a perspectiva multicultural, além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, também possui o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum, através da inclusão de diferentes saberes, culturas e perspectivas, promovendo uma educação mais abrangente, crítica e reflexiva. Assim, ao incluir a “perspectiva multicultural no currículo, a escola abre espaço para o questionamento de estereótipos, a valorização da diversidade e a construção de uma visão de mundo mais complexa e justa” (Brasil, 2010, p. 115, grifos nossos).

A perspectiva multicultural convida a questionar visões preconcebidas e simplificadas sobre diferentes grupos sociais, culturas e identidades. Através da análise crítica de conteúdos e materiais didáticos, as/os estudantes são incentivadas/os a reconhecer e desconstruir estereótipos que podem perpetuar desigualdades e discriminações que vão ao encontro de uma educação que respeite os direitos humanos.

Outro exemplo de exclusão das questões de gênero é visivelmente encontrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento oficial do Ministério da Educação do Brasil que define os conhecimentos, habilidades e competências que toda/os as/os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em todo o país.

Apesar dos avanços, no cenário nacional, na discussão sobre questões de gênero, como a conquista do direito à prática de esportes tradicionalmente tidos como masculinos (como o futebol em 1979), a “falta da virgindade” deixa de ser motivo para anular o casamento no início do século XXI (em 2002), a promulgação da Lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha em 2006, da Lei nº 13.104, Lei do Feminicídio, em 2015 e a Lei de nº 13.718 que criminaliza a importunação sexual feminina em 2018 (mesmo ano da BNCC), a educação brasileira parece seguir em direção oposta. A última versão da BNCC, ao retirar a discussão de gênero e sexualidade do currículo nacional, representa um retrocesso gigantesco em relação aos PCNs e as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 Anos.

Nessa arena de relações de apagamento de documentos e onda conservadora dos últimos 15 anos no Brasil em torno da educação, notadamente, em contextos de disputa por poder, grupos conservadores têm utilizado o discurso moral para

reorganizar suas estratégias e, conseqüentemente, remodelar os debates públicos, instaurando novos cenários de confronto (Junqueira, 2018). Essa prática, observada em diferentes circunstâncias históricas demonstra a capacidade desses grupos de influenciar a agenda política e cultural, a exemplo do projeto Escola Sem Partido (ESP), movimento que ganhou força legislativa durante o (des)governo de Jair Bolsonaro, que criminalizou o debate de temas como gênero, sexualidade, raça e direitos humanos, que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. E que inspirou a apresentação de diversos projetos de lei em diferentes estados brasileiros, como o projeto do deputado Izalci Lucas, o PL nº 1859/2015¹⁵, que acrescenta o seguinte parágrafo único ao artigo 3º da LDB: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”.

A perspectiva acima sugere que esses movimentos presentes na agenda conservadora, marcada pela defesa de uma visão moral específica e pela restrição à diversidade, tem como objetivo limitar direitos e retroceder em relação a conquistas sociais. Assim, as estratégias discursivas em questão visam não apenas contestar visões mais fluidas e complexas sobre corpo, gênero e sexualidade, mas também reforçar uma visão essencialista e biológica dessas categorias, naturalizando hierarquias sociais e morais (Junqueira, 2018). Segundo o mesmo autor, a educação é um dos principais alvos desses movimentos, que buscam impedir a implementação de propostas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, valorizando a laicidade, o pluralismo e o reconhecimento das diferenças. Ao obstruir iniciativas que visam promover a inclusão, a diversidade e a laicidade na educação, esses movimentos demonstram uma clara intenção de defender um modelo mais tradicional, excludente e preconceituoso de ensino.

Falando da educação enquanto porta de entrada para a desconstrução de direitos, apontamos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, a qual foi marcada pela exclusão de menções às questões de gênero. Essa divergência

¹⁵ Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=Tramitacao-PL%201859/2015.

entre o documento final e as demandas da sociedade civil demonstra a influência de grupos conservadores no processo de formulação das políticas públicas educacionais (Vianna; Unbehaum, 2016). A exclusão do gênero do PNE limita bastante as possibilidades de promoção da igualdade e da diversidade nas escolas, evidenciando a importância de fortalecer a participação da sociedade civil na construção de políticas públicas que atendam às questões de gênero, raça, classe, deficiências, entre outros.

Com esse perfil, no início da BNCC, identificamos a menção superficial às questões de desigualdades ao acesso à educação de qualidade, especialmente para grupos historicamente marginalizados, sendo apontados fatores como “raça, sexo e classe social” como marcadores que influenciam diretamente as oportunidades educacionais. Observamos que o documento apenas aponta em um breve parágrafo essas questões como algo que está posto e que deve seguir assim, “naturalizado”. Nessa ótica, observamos avanços e grandes retrocessos, sobre as questões de gênero, em diretrizes voltadas à educação, como nos PCNs e na BNCC, respectivamente.

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, 2018, p.15).

Nessa linha, se houve uma naturalização das desigualdades educacionais e se já são amplamente conhecidas, por que não destacá-las nesse documento que reorientou os currículos escolares de todas as escolas, notadamente, públicas, do nosso país? Esta pergunta terá respostas distintas a depender do estado de poder a qual o indivíduo esteja inserido. É notória a tentativa de apagamento das manifestações dos grupos historicamente marginalizados pelos grupos que detiam (detém) o poder: homens, brancos, heterossexuais e sem deficiência.

Assim, a legitimação da discriminação é amplamente difundida nos currículos escolares de forma legalizada. A ausência de menções específicas pode ser interpretada como uma omissão do Estado em relação às graves violações de direitos que esses grupos sofrem. Essa omissão pode ser vista como uma forma de legitimação da discriminação e da exclusão, reforçando as desigualdades existentes na sociedade brasileira.

Nunes (2019), aponta que as vozes dos grupos sociais subalternizados foram historicamente silenciadas, perpetuando uma narrativa oficial que invisibiliza suas experiências e contribuições. Essa invisibilidade se manifesta na desvalorização de seus saberes e culturas, perpetuando a hegemonia de um capital cultural escolar específico, marcado por classe, gênero e raça.

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os **grupos sociais** conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018, p. 214, grifos nossos).

Mais uma vez aparece a linguagem genérica “grupos sociais”. Quais grupos? Quais os sentidos e significados? Quais as consequências que esse silenciamento sobre a temática gênero, neste documento que se configura como o documento oficial mais importante sobre os conhecimentos, habilidades e competências que toda/os as/os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, pode trazer para a disciplina da EF?

A ausência de discussões sobre gênero na BNCC representa um retrocesso na luta contra a discriminação no ambiente escolar. Essa omissão vai de encontro às argumentações da literatura pertinente, que reconhece a importância de abordar temas como misoginia, homofobia, lesbofobia e transfobia na educação para promover a igualdade e o respeito à diversidade (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Ainda, segundo esses autores, a ausência de discussões sobre gênero na BNCC representa um problema significativo para a educação básica em todo o território nacional. A BNCC, por ser um documento orientador para a elaboração de matrizes curriculares, corre o risco de perpetuar a exclusão de temas relacionados à igualdade de gênero e à diversidade sexual nos currículos escolares.

A BNCC apresenta duas competências específicas de EF para o Ensino Fundamental que, em que pese, possa estar contido às questões de gênero, não são mencionadas de forma explícita. Assim a competência 5: “Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” e competência 6: “Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados

atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam” (Brasil, 2018, p. 223).

Dentre as 41 habilidades descritas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas 3 abordam, de forma genérica e superficial, temas que também podem ser relacionados às questões de gênero. Essa abordagem superficial deixa a cargo de cada professora e professor de EF a decisão de trabalhar ou não com tais problemáticas em seu planejamento didático. Dessa forma, as questões de gênero correm o risco de serem ocultadas e negligenciadas no processo educativo, perpetuando a invisibilidade dessa temática crucial para a formação integral das/os estudantes.

(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que **viabilizem a participação de todos** na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde (Brasil, 2018, p. 233, grifos nossos).

(EF67EF17) **Problematizar preconceitos e estereótipos** relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (Brasil, 2018, p. 235, grifos nossos).

(EF89EF14) **Discutir estereótipos e preconceitos** relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação (Brasil, 2018, p. 237, grifos nossos).

Finalizamos as Leis e Documentos na esfera nacional, ressaltando que a abordagem genérica apresentada pela maioria desses documentos educacionais pode silenciar ainda mais os grupos já marginalizados. Temas como o racismo, a homofobia, a misoginia e a xenofobia podem ser ocultadas e negligenciadas durante o processo educativo, perpetuando a invisibilidade desses problemas e suas graves consequências. É fundamental que esses temas sejam abordados de maneira clara, objetiva e profunda nesses documentos, para promover a educação para a diversidade e o respeito aos direitos humanos. Contudo, salientamos que a análise dos próximos documentos podem não ter alterações significativas, visto que, os estes foram (re)construídos alicerçados pelos documentos legais mais recentes.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é um documento elaborado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia com o objetivo de orientar

a elaboração dos referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar por parte dos sistemas, redes e instituições de ensino da Educação Básica no estado.

O documento reconhece que a escola não se configura como um espaço social neutro, mas sim como um ambiente permeado por relações de poder e influências políticas. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária, devendo exercer e legitimar seu papel político-pedagógico de forma ativa e propositiva, garantindo “o direito à aprendizagem de todos os estudantes, aos conhecimentos científicos, historicamente construídos pela humanidade, independente de raça, etnia, **gênero**, orientação sexual, deficiência [...] (Brasil, 2020, p. 70, grifo nosso).

O DCRB apresenta a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade, enquanto um dos temas integradores do documento para a Educação Básica, alinhando-se à mesma premissa dos PCNs. Essa proposta de transversalidade, presente em todas as disciplinas, representa um avanço significativo no cenário educacional baiano, pois abre caminho para que professoras e professores explorem os estereótipos de gênero presentes na sociedade e nas aulas de EF.

Na segunda metade do século XX, os estudos das Ciências Sociais instituíram outro conceito importante, o de papéis de gênero ou estereótipos de gênero, para circunscrever o conjunto de representações, posições e valores culturalmente atribuídos à mulher e ao homem, reforçando o ideal de sociedade que favorece marcos de uma tradição patriarcal que, até então, vem predominando em boa parte do mundo ocidental (Brasil, 2020, p. 73).

O documento destaca a importância do diálogo entre os currículos escolares e as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade. Esse diálogo deve ser “com e entre os sujeitos”, visa combater a propagação de práticas que negam os “diferentes”. O texto adverte que não refletir sobre essas temáticas, poderá potencializar a discriminação e violências entre os gêneros, na medida que não preparam para situações que possam ocorrer dentro e fora da escola, “como: abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIA+” (Brasil, 2020, p. 74).

A inclusão da Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade como tema transversal no DCRB representa um passo importante para a construção de uma

educação mais inclusiva e crítica na Bahia. Embora represente um avanço, observamos que o mesmo tema apresenta limitações quando analisamos os Anos Finais do Ensino Fundamental, na EF.

No texto introdutório da EF o documento afirma que o desenho curricular proposto para esta disciplina está baseado em três pilares: a) possibilidades do se-movimentar; b) estudo das práticas corporais sistematizadas e c) representações sociais sobre os conhecimentos da cultura corporal de movimento. Sobre o último pilar o texto afirma que:

[...] EFE problematizará conceitos sobre a origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção, tais como: o Estado, o mercado, a mídia, as instituições esportivas, as organizações sociais, **as questões de gênero**, socioeconômicas, políticas etc. (Brasil, 2020, p. 308, grifos nossos).

O documento finaliza o texto reconhecendo que as proposições temáticas para a Educação Fundamental podem ser enriquecidas e ampliadas de diversas maneiras: as experiências e conhecimentos das professoras e professores podem contribuir para a construção de proposições temáticas mais relevantes e contextualizadas; os avanços da tecnologia disponível; a identidade étnico-racial, religiosa, de gênero e de sexualidade das/os estudantes deve ser considerada na elaboração das proposições, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa da diversidade. No entanto, quando fomos avaliar os objetos de conhecimentos e as habilidades, identificamos que as questões de gênero são apresentadas, assim como na BNCC, de uma forma genérica.

(EF67EF09) **Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos** na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde (Bahia, 2020, p. 318, grifos nossos).

(EF67EF17) **Problematizar preconceitos e estereótipos** relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (Bahia, 2020, p. 318, grifos nossos).

(EF67EF12BA) **Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos** nas

práticas corporais/atividades físicas, com o objetivo de promover a saúde e o lazer ativo. (Bahia, 2020, p. 319, grifos nossos).

(EF89EF14) **Discutir estereótipos e preconceitos** relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação (Bahia, 2020, p. 321, grifos nossos).

É fundamental que as questões de gênero sejam abordadas de forma profunda e crítica nas aulas de EF, transcendendo a superficialidade da mera transversalidade. A superficialidade na abordagem possibilita, mais uma vez, agora em nível estadual, que essa temática no processo educativo seja invisibilizada ou negligenciada pelas/os professoras/es no ambiente escolar estadual.

Em se tratando de ambiente escolar, vamos analisar o que (não) está claramente estabelecido no Caderno de Objetivos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (COAs), Anos Finais, da rede pública municipal de educação de Feira de Santana. Trata-se de um documento engajado no movimento de construção coletiva da nossa Proposta Curricular, quando foram ouvidas/os professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es, estudantes, pais e movimentos sociais. Esta Proposta, fundamentada em concepções teórico-metodológicas de orientação para o desenvolvimento do currículo nas escolas da rede municipal, tem por base a BNCC.

A BNCC, o DRCB e o COAs apresentam as mesmas competências específicas de EF para o ensino fundamental. Contudo, o COAs faz modificações que podem auxiliar as professoras e professores no desenvolvimento do seu planejamento voltado para uma prática pedagógica que problematize preconceitos e identifique estereótipos em todas as práticas corporais, possibilitando às estudantes e aos estudantes uma participação mais equânime e respeitosa. Assim, a competência geral é descrita nos documentos:

Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. (Brasil, 2018, p. 223; Brasil, 2020, p.313).

Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das práticas corporais (dança, esporte, jogos, ginástica, lutas e PCA) propondo alternativas para superá-los, com base na **cooperação, justiça, equidade e respeito** (Feira de Santana, 2018, p. 14, grifos nossos).

Os três documentos apresentam que a necessidade de se “problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas”, no entanto, apenas o COAs aponta, no texto sobre a prática corporal Luta, que [...] o estudo e materialização do conteúdo luta, na escola, deve auxiliar, também, na **desconstrução da ideologia culturalmente construída de que as meninas/mulheres não podem/devem lutar** (Feira de Santana, 2018, p. 30, grifos nossos). Rompendo, portanto, com tendências curriculares nacionais que retiram o termo Gênero dos Planos de Educação. Possibilitando, portanto, a criação de um ambiente propício para o diálogo e a reflexão crítica da perpetuação das desigualdades de gênero históricas e culturalmente validadas pela sociedade brasileira.

Nesse cenário, o COAs é o único documento legal, analisado, que apresenta as questões de gênero nos objetivos específicos de aprendizagem/habilidades, de forma clara. Ao tornar explícitas os objetivos relacionados às questões de gênero, o documento legal estimula o diálogo e a reflexão entre professoras/es, coordenadoras/es e a comunidade escolar, abrindo espaço para a construção coletiva de estratégias e soluções para os desafios encontrados.

Objetivos/habilidades bem definidas servem como base para a avaliação do aprendizado das/os estudantes e do desempenho das/os professoras/es, possibilitando um acompanhamento mais preciso do progresso e da efetividade das ações implementadas, possibilitando um direcionamento claro para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, objetivos/habilidades claras fornecem às/aos professoras/es um roteiro a seguir, reduzindo a insegurança e aumentando a confiança na hora de abordar as questões de gênero em sala de aula. São objetivos de aprendizagem propostos pelo COAs:

Identificar as transformações dos fenômenos esportivos e discutir alguns de seus problemas (violência, relações etnicorraciais, **relações de gênero** etc.) e a forma como as mídias os apresentam (Feira de Santana, 2018, p. 21, grifos nossos).

Inferir sobre as transformações históricas das lutas, **discutindo a questão de gênero**, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem (Feira de Santana, 2018, p. 32, grifos nossos).

Discutir as transformações históricas da inserção da mulher no mundo da luta, do processo de esportivização e da midiaticização da luta,

valorizando e respeitando as culturas de origem (Feira de Santana, 2018, p. 32, grifos nossos).

Ao analisarmos a BNCC, o DCRB e o COAs, podemos identificar avanços e retrocessos e omissões na abordagem da temática sobre o gênero no ambiente escolar. É importante reconhecer as conquistas alcançadas, como a inclusão de conteúdos transversais sobre gênero nos currículos escolares, mas também é crucial identificar as lacunas e as áreas que precisam ser aprimoradas.

Nesse processo de análise, é essencial dar voz às mulheres que, por muito tempo, estiveram à margem da sociedade e da educação brasileira. As experiências e perspectivas de mulheres de diferentes raças, classes sociais e identidades de gênero são fundamentais para construir uma educação que seja realmente representativa e que atenda às necessidades de todas as pessoas.

Ao incluirmos as vozes das mulheres na construção de políticas e práticas educativas, podemos vislumbrar que a educação brasileira seja um espaço de promoção da igualdade de gênero, do respeito à diversidade e da construção de uma sociedade mais justa e democrática para todas as pessoas.

4 PRESENÇA NAS ESCOLAS, FORA DA DIVISÃO, DENTRO DA IGUALDADE? COMO A PARTICIPAÇÃO FEMININA É LEGITIMADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

Nos capítulos anteriores, exploramos a construção social dos papéis de gênero desde a infância, traçando um panorama das barreiras históricas e ideológicas que impediram a participação das meninas na educação formal e em atividades físico-esportivas. Também analisamos o que (não) está explicitamente estabelecido nas Leis e Documentos Legais sobre a participação feminina na sociedade e no âmbito escolar, revelando um cenário complexo e multifacetado, permeado por desafios, contradições e lutas por igualdade.

Neste capítulo, mergulharemos na análise da presença das meninas nas aulas de Educação Física, em um contexto onde a divisão por gênero ou a rigidez de um currículo formal já não se apresentam como obstáculos evidentes. Investigaremos a legitimidade dessa participação, explorando como as experiências e vivências das meninas são (ou não) valorizadas, reconhecidas e incentivadas nas atividades práticas da EF. Buscamos, assim, identificar as sutilezas das dinâmicas de gênero que persistem, e como elas contribuem para a construção de um ambiente inclusivo ou excludente

Rangel *et al.*, (2005) alertam que a mera inclusão da EF no currículo escolar não garante a igualdade de oportunidades para todas/os as/os estudantes. Afirmam que “da mesma forma como muitos alunos não conseguem permanecer na escola, muitos não conseguem participar de uma aula de Educação Física” (Rangel *et al.*, 2005, p. 37). Essa afirmação, destaca um paradoxo crucial: a presença da disciplina na escola não se traduz automaticamente em experiências equitativas para todas/os as/os estudantes.

A escola, através do currículo, opera uma seleção de saberes mediada por relações de poder. Essa seleção transmite visões sociais particulares que influenciam na construção de identidades e sujeitos específicos (Jacó; Altmann 2017). Assim, a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputa ideológica, pois é através do currículo e da prática pedagógica, que a “escola” transmite visões de mundo específicas, muitas vezes reforçando estereótipos de gênero e outras formas de discriminação.

O poder não é algo que se possui; ele se exerce. Não se trata da propriedade de uma classe, de um grupo ou de um indivíduo; é um mecanismo que funciona, através de indivíduos, através de relações; ele funciona por redes (Foucault, 1988, p. 107).

Através do que é ensinado nas escolas e como é ensinado, em que pese as os documentos normativos e pedagógicos como a BNCC tentarem apresentar como algo natural e/ou universal, percebemos que há uma seleção intencional de saberes e valores que servem aos interesses de determinados grupos sociais. Ao compreendermos que o currículo escolar é um produto social e histórico, que reflete as relações de poder e discursos de verdade, torna-se evidente que a Educação e, mais especificamente, a EF, não são neutras.

As práticas corporais propostas nas aulas, os esportes valorizados, os corpos que são considerados ideais, a valorização de habilidades específicas e a desvalorização de outras contribuem para a construção de hierarquias e para a exclusão daquelas/es que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Tudo isso está permeado por valores e significados que moldam a forma como as/os estudantes se percebem e se relacionam com o mundo.

Foucault nos ajuda a entender que o poder não é algo estático, mas sim um conjunto de relações que se estabelecem nas práticas cotidianas. Na escola, o poder também se manifesta nas relações entre professoras/es e estudantes, entre pares, na organização do espaço escolar, na seleção dos conteúdos e nas formas de avaliação. É nesse contexto que os sujeitos são formados, aprendendo a se comportar de determinadas maneiras e a internalizar valores e normas sociais.

No entanto, é importante ressaltar, conforme estudos Foucaultianos, que os sujeitos não são meros produtos do poder. Eles possuem a capacidade de resistir e transformar as relações de poder que os moldam. A escola, portanto, pode ser um espaço de resistência e de construção de novas subjetividades, onde as/os estudantes podem aprender a pensar criticamente, a questionar o mundo ao seu redor.

Nessa assertiva, o poder não é algo que se detém como um objeto, mas sim uma ação em constante movimento. Ele se manifesta através de práticas, comportamentos e interações entre indivíduos e grupos. Assim, o poder não se manifesta de forma isolada, mas sim através de complexas redes de relações. Essas

redes podem ser formais (escola, religião) ou informais (família, amigas/os), e conectam indivíduos e grupos de diversas origens e posições sociais.

Nessa ótica, "o corpo, como sede das potências que devem ser domadas, submetidas e exploradas, é constantemente disciplinado através de mecanismos de poder como a família, a escola, a medicina e a religião" (Foucault, 2013, p. 254). O autor endossa que essas instituições sociais exercem um controle meticuloso sobre o corpo, moldando seus comportamentos, suas funções e seus desejos. Através de normas, regras e práticas rígidas, o corpo é submetido a uma constante vigilância e correção, com o objetivo de torná-lo dócil e obediente.

A disciplina do corpo, segundo Foucault, não se trata apenas de uma imposição física, mas também de uma construção psicológica e social. Através da interiorização de normas e valores, o indivíduo se torna seu próprio agente de controle, regulando seus comportamentos e pensamentos de acordo com as expectativas sociais.

A função disciplinar da escola, muitas vezes entendida como sinônimo de normalização, revela-se como um campo complexo que impacta profundamente a construção da identidade das/os estudantes, sobretudo no que tange à sexualidade e ao gênero. Essa homogeneização se dá através de normas, valores, discursos e do currículo, moldando as/os estudantes de acordo com expectativas sociais e de gênero predefinidas (Jacó; Altmann, 2017).

A disciplina, segundo Foucault (1977), não se limita à punição e à repressão, mas opera como um mecanismo de controle social que regula os corpos e os comportamentos. Na escola, essa disciplina se manifesta através de regras, horários, uniformes, entre outros aspectos, que visam padronizar as/os estudantes e criar um ambiente "ideal" de aprendizagem.

Segundo Louro (1997), a escola, por meio de suas normas, disciplinas e ações, atua sobre os corpos das/os estudantes e as/os "educa" sobre o que significa ser menina e ser menino, estabelecendo fronteiras rígidas entre o feminino e o masculino. Assim, a escola, ao promover normas de gênero, também contribui para a orientação e o reforço de habilidades distintas para meninos e meninas, direcionando-os para comportamentos tidos como "adequados" para cada gênero. (Jacó; Altmann, 2017, 2021).

Souza Junior e Darido (2003) afirmam que, a construção cultural dos corpos masculinos e femininos não pode ser vista como algo fixo e imutável no tempo e no

espaço. É fundamental considerar os fatores sociais e históricos, pois cada grupo social molda a sua própria imagem de masculino e feminino. Assim, a escola é um “espaço generificado (marcado pela diferença de gênero) e generificador (produtor da diferença de gênero)” (Jacoby; Goellner, 2020, p. 02).

A escola e a família são instituições cruciais na construção e/ou reprodução de conceitos equivocados ou valores estereotipados relacionados às questões de gênero. Assim, as diferenças no tratamento dispensado a meninos e meninas na escola influenciam na formação de comportamentos e expectativas distintas em relação ao papel de cada um na sociedade (Cruz e Palmeira, 2009).

Conforme Altmann, Ayoub e Amaral (2011), as distintas formas de educar os corpos de meninos e meninas desde a infância influenciam significativamente suas habilidades e participação nas práticas corporais, incluindo as aulas de EF. Essa diferenciação na educação corporal contribui para a perpetuação das relações de poder e, por conseguinte, das desigualdades de gênero presentes na sociedade.

Esse tratamento diferenciado, impacta significativamente no desenvolvimento distinto das habilidades motoras de meninas e meninos. Enquanto eles são incentivados a brincadeiras mais livres e desafiadoras, como jogar bola, soltar pipa, escalar muros, elas são desencorajadas de participar das mesmas atividades (Cruz e Palmeira, 2009). Essa disparidade nas experiências corporais durante a infância resulta em diferenças notáveis nas possibilidades motoras entre os gêneros, evidenciadas não apenas nas aulas de EF, mas também nas atividades de lazer em espaços livres. Nesse viés, Souza Junior (2020) discorre que a construção cultural diferenciada dos corpos ao longo dos séculos molda meninos e meninas de maneiras distintas, levando os meninos a serem percebidos como mais hábeis e ousados que as meninas.

Essa constatação entra em profunda contradição com o papel fundamental da EF enquanto área de conhecimento e prática pedagógica que busca a educação integral das/dos estudantes em suas múltiplas dimensões. Assumir passivamente essa desigualdade construída seria ir de encontro à própria essência da EF, que preconiza a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno do potencial de todas/os as/os estudantes, independentemente do gênero. Portanto, demarcar o papel da EF nesse contexto é crucial: cabe a nós, professoras/es da área, questionar ativamente essas construções culturais limitantes, oferecer experiências corporais

diversificadas e desafiadoras para todos, e promover um ambiente de aprendizagem que valorize as diferentes habilidades e expressões, rompendo com a naturalização de supostas "habilidades inatas" baseadas no gênero.

Malvar (2020, p. 25) relata que nas escolas em que já trabalhou e trabalha, é comum ver a ocupação dos espaços escolares na hora do intervalo (recreio) e em horários livres, "ser quase exclusivamente dos meninos, hegemonia que só é interrompida quando, de tempos em tempos, aparecem meninas que se insurgem contra esse quadro."

As aulas de EF frequentemente revelam as disparidades corporais entre meninos e meninas, resultado das normas e transformações sociais impostas aos corpos. Em geral, os meninos se destacam em atividades físicas, principalmente aquelas que exigem maior complexidade motora. Essa superioridade, na maioria dos casos, deriva do repertório motor mais amplo dos meninos, fruto das diversas experiências corporais vivenciadas desde a infância (Cruz; Palmeira, 2009).

Os alunos e alunas de uma mesma escola têm histórias de vida, condições sócio-econômicas, experiências motoras, acervo cultural e interesses distintos, portanto, há uma diversidade de modos de ser menino e menina que não pode ser reduzida às diferenças biológicas entre gêneros (Dornelles; Fraga, 2009, p. 148).

Assim, a escola assume um papel fundamental na construção de subjetividades e na formação de identidades. Como espaço de encontro e interação entre diferentes culturas e perspectivas, a escola deve se tornar um ambiente propício para o desenvolvimento do respeito à diversidade e à alteridade (Souza; Silva, 2015).

O ambiente escolar exerce forte influência na formação das identidades e na construção das relações de gênero entre as/os estudantes. Através de suas normas, práticas e valores, a escola define como os indivíduos devem se comportar e interagir, moldando assim suas visões de mundo. Nesse contexto, torna-se fundamental repensar as formas como a escola e seus membros lidam com as questões de gênero, a fim de promover uma educação mais justa, democrática e livre de estereótipos.

Dornelles(2012) relata que a crença na existência de uma "idade da separação" para o ensino da EF esconde uma lógica que privilegia o masculino como padrão de estudante ideal dessa disciplina. Essa lógica binária cria um ambiente onde as meninas são vistas como inferiores, incapazes de alcançar o mesmo nível de

performance que os meninos, perpetuando desigualdades de gênero e limitando o desenvolvimento pleno de ambas as partes.

McLaren (2000) argumenta que as instituições escolares funcionam como arenas de conflito, refletindo as desigualdades de classe e as discriminações de gênero presentes na sociedade. Para Souza (2006), as diferenças de gênero se manifestam no cotidiano escolar através dos comportamentos de meninos e meninas em situações de conflito, intrigas e disputas de poder, além do silêncio e da omissão por parte dos educadores.

Foucault (1988, p. 145) tece uma análise profunda e complexa do papel do silêncio no discurso. Ele afirma que os discursos não apenas constroem o que é dito, mas também aquilo que fica em silêncio. Segundo o autor, "[...] não existe um só, mas muitos silêncios" e estes silêncios "[...] são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos." Compreendemos que o silêncio não é uma mera ausência de opinião, mas sim uma voz estratégica fundamental na construção do discurso invisível e na organização e manutenção do que socialmente já está posto historicamente. Ao problematizarmos os silêncios, podemos questionar as verdades estabelecidas, ampliar nossa compreensão do mundo e abrir caminho para a emancipação dos indivíduos e grupos marginalizados. Isso significa que os silêncios influenciam/camuflam e reforçam ações e decisões, assim como as palavras e instruções. Dessa forma, os saberes e conteúdos presentes nas aulas de EF também carregam visões sociais particulares e influenciam na construção da identidade e de sujeitos específicos (Jacó; Altmann, 2017).

É fundamental que a/o professora/or esteja atenta/o e incentive a reflexão sobre as concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade, promovendo o respeito mútuo entre os sexos e reconhecendo a diversidade de expressões dos gêneros (Godoi, 2020). Assim, a/o professora/or deve assumir "o papel de guia e referência para as/os estudantes, representando tanto a autoridade e a disciplina quanto a fonte de valores e conhecimento (Guimarães *et al.*, 2001, p. 19).

Segundo Cruz e Palmeira (2009), a EF, em vez de combater os estereótipos de gênero, muitas vezes os reforça ao perpetuar a ideia de "pseudo-superioridade masculina" baseada em um suposto desempenho superior dos meninos nas atividades físico-esportivas. Essa visão, no entanto, ignora o fato de que as diferenças observadas geralmente decorrem de um maior repertório motor dos meninos,

resultado de um número maior de experiências e vivências nessa área. Nessa assertiva, “na realidade, os meninos se tornam mais habilidosos na medida em que são mais estimulados a praticar atividades físicas e esportivas, o que acaba aperfeiçoando suas técnicas” (Júnior; Vasconcelos, 2022, p. 106).

O desinteresse pelas aulas de EF tem sido, cada vez mais, abordado na literatura. Conforme estudos de pesquisas indicam um desinteresse cada vez mais precoce da/os estudantes pelas aulas de EF no Ensino Fundamental. Conforme Santos *et al.*, (2019), observa-se um declínio acentuado no interesse de crianças e adolescentes pela prática regular de atividade física, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Essa redução preocupante nos níveis de atividade física se torna mais evidente à medida que os indivíduos avançam na idade, especialmente durante a transição da infância para a adolescência, isto é, no Ensino Fundamental (Altmann; Fernandes, 2014; Jacó, 2012; Malvar, 2020; Aniszewski; Henrique, 2023), fase a qual encontra-se este estudo.

Nesse contexto, diversas autoras como Darido (2004), Godoi (2005, 2020), Rangel *et al.* (2005), Jacó (2008, 2012, 2021), Goellner (2010), Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Dornelles, Wenez e Schwengber (2013), Uchoga e Altmann (2016), Scott (2017), Jacó e Altmann (2017, 2021), Mezzetti (2020), Rocha (2023) identificam que a participação e envolvimento nas atividades práticas de EF é desigual em relação ao gênero.

Para Uchoga e Altmann (2016), a análise da participação de meninos e meninas em diversas práticas corporais no ambiente escolar revela que a desigualdade de participação ainda persiste. Essa disparidade, embora não amparada por lei, tem origem em concepções generalizadas e discriminatórias sobre corpos e habilidades físicas, que não apenas rotulam as meninas como menos hábeis em comparação aos meninos, mas já se espera que elas apresentem determinado tipo de comportamento. Assim, a persistente desigualdade de gênero na participação em práticas corporais, naturalizada por estereótipos de gênero, acaba limitando as oportunidades e as expectativas das meninas, moldando suas identidades e suas relações com o corpo.

Nessa relação desigual, as aulas de EF podem reforçar estereótipos de gênero e limitar as oportunidades de desenvolvimento motor e social para as meninas. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender, a partir da perspectiva das

próprias estudantes e professoras/es, as motivações, causas e argumentos que legitimam suas atitudes e seus silêncios nesse contexto.

Estudos de Jacó e Altmann (2021) revelam um dado inquietante: os meninos apresentam três vezes mais chances de se sentirem satisfeitos com as aulas do que as meninas. As autoras destacam que “é significativamente maior o número de meninas que deixam de participar da aula” (Jacó; Altmann, 2021, p.05). Essa disparidade gritante acende um alerta vermelho sobre as profundas desigualdades de gênero que permeiam as atividades práticas de EF e o papel da escola/docente na perpetuação da cultura da masculinidade nesse espaço (Godoi, 2020).

Acreditamos que a carência de um curso de formação continuada adequado em questões de gênero e a busca, por parte das/os professoras/as, por literaturas que dissertem sobre o conteúdo, dificulta a identificação e o combate às desigualdades nas aulas, perpetuando práticas excludentes e discriminatórias. Capacitar as/os professoras/es para identificar e combater as desigualdades de gênero nas aulas, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e valorizando a diversidade é imperativo para que possamos trilhar o caminho da equidade na realização das práticas corporais no ambiente escolar.

Conforme Martins *et al.*, (2020), a pouca participação feminina em atividades físicas na escola é frequentemente acompanhada de discursos que reforçam estereótipos de gênero e colocam as meninas em posição inferior aos meninos. Essa narrativa de "inferioridade" e "falta de habilidade" das meninas, muitas vezes justificada pela suposta falta de experiência em práticas físico-esportivas, contribui para a perpetuação das desigualdades de gênero e a não problematização das diferenças existentes.

Desenvolver a prática pedagógica como se a turma fosse homogênea, evidencia a tentativa de evitar a diversidade e os conflitos. Essa atitude pode contribuir para o aumento da intolerância, do preconceito, da homofobia e da discriminação, tanto entre meninos e meninas, quanto entre estudantes do mesmo sexo. Por isso, é fundamental que a educação reconheça e enfrente esses conflitos, tanto os explícitos quanto os velados, como forma de promover o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Altmann, Ayoub e Amaral, 2011).

Para Mezzetti (2020), a participação das adolescentes nas aulas de EF é marcada por um distanciamento físico e simbólico do espaço da atividade. Em vez de

se engajarem nas práticas propostas pela/o professora/or, muitas delas se posicionam à margem da quadra ou nas arquibancadas, assumindo o papel de espectadoras ou conversando com colegas.

Essa postura de desinteresse se manifesta através de um "movimento corporal de afastamento", onde as adolescentes se distanciam da ação e se posicionam em locais que lhes permitem observar, comentar e escapar da participação ativa nas atividades. A arquibancada, nesse contexto, se torna um refúgio simbólico, um espaço de fuga daquilo que é considerado "inadequado" ou "desinteressante" para elas. A autora destaca que essa postura de desinteresse não é algo passivo, mas sim uma forma de resistência ativa às normas e expectativas presentes nas aulas de EF.

Essa indagação reverbera em nossa pesquisa, será que esse afastamento é realmente uma forma de "resistência ativa"? Acreditamos que a afirmação de que todas as meninas que se afastam das atividades estão praticando uma resistência ativa é uma generalização perigosa. É importante considerar a diversidade de experiências e motivos que levam as adolescentes a se afastarem, como o medo de não se encaixar, de errar, a pressão social entre pares (discriminação e assédio), a falta de identificação com as atividades propostas, a inadequação do vestuário entre outras questões. Assim, ressaltamos que "a resistência ativa" é uma interpretação possível, mas não necessariamente a mais adequada, pois é preciso considerar a complexidade da questão e buscar explicações mais abrangentes e nuançadas. Ao se afastarem do espaço da atividade, as adolescentes reforçam os modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade que muitas vezes permeiam a disciplina.

Nessa assertiva, esta pesquisa pretende ir além das generalizações e buscar compreender as experiências individuais de cada estudante, considerando os diversos fatores que levam à (não) participação nas atividades propostas.

Segundo Fernandes e Altman (2020), as aulas de EF na escola assumem um papel fundamental na vida das meninas, especialmente em contextos onde as oportunidades de acesso a outras práticas corporais são limitadas. As autoras argumentam que, para muitas meninas, as aulas desta disciplina representam os únicos momentos em que elas têm a oportunidade de aprender e desenvolver habilidades relacionadas à cultura corporal. Isso se deve à carência de políticas

públicas específicas que promovam a prática de atividades físicas em bairros populares, onde residem grande parte das meninas, inclusive, deste estudo.

Nesse contexto, não podemos coadunar que a não participação das meninas seja uma reação ativa, visto que, esta reação cessa na não participação, não gera reflexões, não busca construir um discurso positivo e propositivo que mobilize as professoras/es de EF a participarem do processo necessário para que elas, não apenas participem da aula, mas atinjam o objetivo da aula. Assim, a escola e as aulas de EF, precisam se configurar como um espaço seguro e acessível para as meninas desenvolverem suas habilidades corporais, interagirem com outras meninas/os e aprenderem sobre diferentes práticas físico-esportivas e de lazer. Vale salientar que a predominância de práticas esportivas nas aulas de EF, com ênfase na competitividade exacerbada e na valorização de habilidades específicas, pode afastar as meninas da participação ativa nessas atividades.

Estudos de Guimarães *et al.*, (2001) apontam que os esportes, em nossa sociedade, podem reforçar uma visão hegemônica de masculinidade, servindo como ferramenta para a construção de identidades masculinas pautadas por valores como força, competitividade e agressividade (Louro, 1997), na qual “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’” (Louro, 1997, p. 75). Malvar (2020) relata que a ênfase em conteúdos esportivos nas aulas, tradicionalmente associados à masculinidade hegemônica, pode gerar um sentimento de exclusão nas meninas, levando-as a se afastarem das atividades.

Estudos de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) apontam que a EF ainda se baseia predominantemente em esportes masculinos como referência, pressionando as meninas a se adequarem a esse padrão e a reforçarem a falsa ideia de inabilidade incrustada no gênero feminino. Essa ênfase nos esportes, evidenciada pelos exemplos dados pelos docentes, no estudo, reforça a necessidade de diversificar os conteúdos das aulas e superar a lógica da comparação entre os sexos.

Ao aprofundarmos a análise, percebemos que o problema não reside na simples introdução dos esportes na escola, mas sim nas formas como essa introdução ocorre. Comumente, os esportes são apresentados como se as/os estudantes já devessem dominar os gestos técnicos, privilegiando aquelas/es que possuem maior familiaridade com as atividades por meio de experiências extraescolares. Essa

abordagem acaba por marginalizar aquelas/es que não têm o mesmo acesso a oportunidades de prática, perpetuando as desigualdades já existentes.

Como demonstrado em capítulos anteriores, as meninas, historicamente, têm menos oportunidades de desenvolver um repertório motor amplo, o que as coloca em desvantagem em relação aos meninos no contexto escolar. Assim, é importante reforçar que as diferenças entre meninos e meninas, “mais do que biológicas são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo tem um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais” (Souza Junior, 2020, p. 8).

Nesse cenário, corroboramos com Aníszewski e Henrique (2023) quando afirma que a ênfase em conteúdos que beneficiam principalmente os meninos, a utilização de **pedagogias excessivamente focadas no aprendizado técnico e a competitividade exacerbada nos jogos**, criam um ambiente que promove a comparação social e, por conseguinte, exclui aqueles que não se encaixam no padrão de competência valorizado nesse contexto educacional.

Na esteira dessa discussão, a priorização do futebol nas atividades práticas de EF, com a consequente cessão do espaço para a prática majoritária por parte dos meninos, parece naturalizar a participação das meninas a um papel secundário e até mesmo a sua exclusão (Aníszewski; Henrique, 2023), visto que o que se cobra é um aprendizado técnico extraescolar. Marginalizadas das atividades principais pela falta de vivência técnica (fora e dentro da escola), muitas meninas internalizam essa situação como normal, limitando-se a observar ou interagir com as colegas fora do contexto formal da aula (por exemplo, à beira da quadra ou na arquibancada).

Afirmam ainda que o clima competitivo predominante nas aulas de EF pode ter sido um fator restritivo à participação das meninas. A percepção de que suas habilidades não correspondiam às exigências das atividades as levava a se privarem da participação para evitar o ridículo e a comparação negativa com os colegas.

Reforçando o nosso argumento de que a diminuição da participação das meninas nas atividades práticas de EF não está relacionada ao conteúdo em si, mas sim à metodologia de ensino utilizada, recorremos a Fernandes e Altmann (2020) ao comprovarem essa afirmação em seu estudo, no qual professoras e professores de EF que adotaram abordagens pedagógicas inclusivas e estipularam a aula prática enquanto uma aula regular obrigatória do currículo, obtendo sucesso na inclusão

efetiva das meninas nas atividades esportivas. As/os professoras/as entrevistadas/os sinalizaram que as/os estudantes deveriam, obrigatoriamente, realizar as atividades propostas, na medida em que as aulas de EF devem ser consideradas como um direito de toda/os as/os estudantes, assim como qualquer outra disciplina do currículo escolar.

Nessa linha, Fernandes e Altmann (2020) argumentam que, da mesma forma que as/os estudantes não podem escolher quais aulas de matemática frequentar, eles também não devem ter a opção de escolher quais aulas de EF participar. Essa visão coloca a EF como um campo de conhecimento fundamental para o desenvolvimento integral das/os estudantes, proporcionando-lhes acesso à cultura corporal em suas diversas manifestações.

Esse posicionamento das/os docentes teve um impacto positivo na participação das meninas nas aulas de EF, criando um ambiente mais propício para o aprendizado de esportes e outras atividades corporais, principalmente pelas meninas (Fernandes; Altmann, 2020).

[...] O Professor, presença necessária e vital para os alunos, também recebeu muitas críticas relacionadas ao “jeito” de conversar com os alunos, a falta de paciência e diálogo, seu interesse e desinteresse não passam despercebidos pelos alunos, em alguns casos o modo de tratamento do professor para com os alunos é responsável pela permanência ou não dos alunos nas aulas (Betti; Liz, 2003, p. 136).

Aníszewski e Henrique (2023) argumentam que o apoio e o engajamento da/o professora/or exercem influência direta na relação das/os estudantes com a escola e em sua participação nas atividades. A qualidade desse relacionamento é fortemente impactada pelo estilo motivacional da/o professora/or, sendo este a principal fonte de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas das/os estudantes. No contexto educacional, o comportamento das/os professoras/es e das/os colegas de turma também contribui significativamente para a motivação das/os estudantes.

Dessa forma, a diversificação dos conteúdos nas aulas de EF é fundamental para ampliar os interesses e o repertório de conhecimentos das/os estudantes, incluindo o desenvolvimento de habilidades corporais. “É interessante notar como o gênero, sob outra tônica, reafirma essa necessidade de diversificação dos conteúdos e da forma de abordá-los nas aulas” (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p. 494). Essa

diversificação aumenta as possibilidades de que as/os estudantes vivenciem e explorem diferentes práticas corporais, transcendendo estereótipos de gênero.

Darido (2012b) corrobora com o pensamento das autoras quando afirma que a diversificação, incluindo ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas e danças, amplia as chances das/os estudantes se identificarem com alguma prática e se sentirem motivadas/os a participar. Essa variedade também contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. A autora destaca ainda que essa diversificação deve ser uma estratégia para aumentar a adesão das/os estudantes e promover um ambiente inclusivo, pois a ênfase tradicional em esportes como futebol, voleibol e basquetebol limita o engajamento de muita/os estudantes, que não se identificam com essas atividades.

Para a autora (2004), a atividade é que deve se adequar à/ao estudante, e não vice-versa. Essa adequação é fundamental para o engajamento e a participação nas aulas de EF, visto que a rigidez em atividades que não despertam o interesse das/os estudantes pode afastá-las/os da disciplina.

Júnior e Vasconcelos (2022) argumentam que a baixa participação das meninas em determinadas áreas do conhecimento não se deve apenas à falta de interesse ou iniciativa por parte delas. Fatores como o conteúdo das aulas, as oportunidades oferecidas pela escola e a atuação das/os profissionais da área, também exercem forte influência nesse cenário. Essa perspectiva amplia a análise da questão, reconhecendo que a baixa participação feminina não é apenas um problema individual, mas sim um reflexo de um contexto social e educacional que precisa ser transformado.

A Educação Física não tem contemplado as necessidades psicológicas básicas das meninas, principalmente no final do Ensino Fundamental, mostrando-se coerente com a evidência de que a maioria dos indivíduos que se afastavam das aulas de Educação Física era do sexo feminino (Aniszewski; Henrique, 2023, p. 08).

Para Martins *et al.*, (2020) a falta de intervenção pedagógica em aulas mistas também contribui para a perpetuação das desigualdades. Segundo o estudo, as descrições das atividades apontaram que as meninas geralmente se arriscam menos, demonstrando insegurança, medo de se machucar e vergonha, o que as impede de explorar todo o seu potencial e aprender de forma significativa.

A maioria das meninas, na escola, frequentemente enfrentam desmotivação e inseguranças no processo de aprender esportes. Expressões como "eu não consigo" ou "eu não sei" podem surgir antes mesmo do início das atividades, revelando crenças limitantes sobre suas próprias capacidades (Fernandes; Altmann, 2020).

Segundo Aniszewski e Henrique (2023), a percepção de incapacidade e a sensação de não atender às expectativas nas aulas de EF geram consequências emocionais negativas nas/os estudantes. Essa interpretação de impossibilidade de sucesso nas atividades leva ao descompromisso com a disciplina, pois as/os estudantes passam a acreditar que não são capazes de aprender e ter sucesso nesse contexto, o que gera uma atitude negativa em relação às atividades da disciplina.

Nesse contexto, o papel da/o professora/or de EF torna-se crucial para problematizar essas inseguranças e empoderar, sobretudo, as meninas. Ao invés de exigir um "saber fazer" prévio, a/o professora/or deve criar um ambiente acolhedor e propício para a experimentação, o aprendizado e o desenvolvimento individual de cada estudante. Assim, o discurso docente direcionadas às meninas devem ser estímulos à (e na) prática, o qual não estão disponíveis no contexto extraescolar com frequência. Fernandes e Altmann (2020, p. 40) identificaram em seu estudo que as frases "vamos fazer", "vocês conseguem", "é só tentar", seguidas das explicações que facilitavam o aprendizado do gesto constituíram um diferencial na prática dessas/es docentes que procuravam ensinar a todas/os as/os estudantes, tornando-o a prática da cultura corporal satisfatória, segundo as/os envolvidas/os.

As educadoras/es têm uma especial responsabilidade na construção de suas vozes narrativas na prática pedagógica. Elas precisam estar alerta a respeito de como a história é representada ou "inscrita", não apenas em suas próprias vozes, mas nas vozes de suas alunas e alunos. É claro que a questão é se estas vozes servem à difusão do processo de legitimação da cultura hegemônica ou servem para contestá-la (McLaren, 2000, p. 209).

A voz das professoras/es transcende a mera transmissão de conteúdo. Ela molda a percepção das/os estudantes sobre o mundo, podendo influenciar suas identidades e futuros. Ao reconhecerem o poder de suas narrativas, as professoras/es podem utilizá-las para empoderar as/os estudantes, incentivando-as/os a questionar, analisar criticamente e construir suas próprias vozes. Narrativas como estas, podem desestabilizar estereótipos alicerçados culturalmente sobre o gênero quando

possibilitam “envolvimento efetivo e qualificado das meninas nas atividades, mostrando seu domínio de habilidades esportivas” (Altmann, Ayoub, Amaral, 2011, p. 496).

Na contramão, as mesmas autoras afirmam que frases como "menina não joga", "vocês [elas] não vão fazer", "elas não sabem", etc., são frequentemente utilizadas, principalmente por meninos, para desestimular e desqualificar a participação de meninas nas atividades físico-esportivas. Essas frases, carregadas de preconceitos e estereótipos de gênero, contribuem para a construção de uma barreira que impede muitas meninas de desenvolverem suas habilidades e paixões pelo esporte. Assim, as “[...] palavras assumem um papel fundamental não apenas na interação entre as pessoas, mas também na demarcação de poder” (Alencar *et al.* (2020, p. 02).

Altmann, Ayoub, Amaral (2011) ressaltam que essas frases não apenas desanimam as meninas, mas também podem ter um impacto negativo em sua autoestima e autoconfiança. Ao serem constantemente informadas de que não são capazes ou que não pertencem ao mundo das atividades físico-esportivas, as meninas podem internalizar esses estereótipos e desistir de seus sonhos. Corroboramos com Altmann e Fernandes (2014, p. 138) quando afirmam que “motivá-las para a prática, quando não possuem tais hábitos, é outro desafio a ser cotidianamente enfrentado, a fim de situá-las como protagonistas nas aulas.

A análise dos estudos de Godoi (2005) permite verificar que das variáveis sexo, cor e atraso escolar, apenas o sexo parece exercer influência significativa na satisfação das estudantes com as aulas de EF. Essa constatação sugere que outros fatores, como o racismo e o socioeconômico, podem ter um impacto menor na percepção das estudantes sobre a disciplina. Dessa forma, a diferença significativa entre os gêneros exige uma análise mais profunda das causas que a originam.

A autora afirma ainda que a prevalência da cultura da masculinidade no espaço da EF pode ser um dos principais fatores que contribuem para a disparidade na satisfação entre meninas e meninos. Essa cultura, que valoriza a força, a competitividade e a agressividade, pode fazer com que as meninas não participem das atividades práticas de EF, na medida em que não se identificam com esses valores ou que se sentem intimidadas pelo ambiente predominantemente masculino das aulas.

Estudos de Jacó (2008), realizado com 82 estudantes do ensino médio, investigou as razões pelas quais elas/es não participavam das aulas de EF. As respostas das/os estudantes revelaram uma variedade de motivos, que podem ser categorizados em quatro áreas principais: questões pessoais, metodologia da aula, motivos de saúde e dinâmicas sociais.

Trinta e sete (37) estudantes afirmaram que não participavam das atividades práticas de EF por questões pessoais: falta de habilidade (se sentiam inseguros por não saberem jogar ou por acharem que não eram bons o suficiente); constrangimento (medo de ser julgada/o pela/os colegas por não saber jogar ou por cometer erros durante as atividades era um fator desmotivador); falta de motivação (não tinham vontade ou interesse em participar das aulas de EF); desgosto pelo uniforme (a exigência de usar uniforme era um motivo de desgosto para algumas pessoas).

Vinte e um (21) estudantes indicaram ser a metodologia da aula a causa da não participação: atividades desinteressantes (não havia motivação com as atividades propostas, achando-as repetitivas ou sem sentido); falta de direção (falta de instruções claras e de organização nas aulas deixava as/os estudantes sem saber o que fazer); exclusão (a formação de times durante as atividades deixava algumas pessoas sem a oportunidade de participar).

Doze (12) estudantes informaram que não participam das aulas por motivos de saúde: atestados médicos (apresentavam atestados médicos que as/os impediam de praticar atividades físicas) e dez (10) estudantes justificaram a não participação nas aulas por motivos de dinâmicas sociais como: isolamento social (a falta de amigas/os ou a incompatibilidade com os grupos existentes nas aulas dificultava a sua participação); postura da/o professora/or (comportamento desmotivante para algumas/ns estudantes) e; condições da quadra (o calor excessivo da quadra descoberta era um impeditivo para a participação de algumas/ns estudantes).

Tendo em vista os motivos citados acima, a autora salienta que “das 82 pessoas entrevistadas por não participarem das aulas, 67 eram meninas e 15 meninos, ou seja, 81% das pessoas que não participavam das atividades de aulas de educação física eram meninas” (Jacó, 2021, p. 44).

Quando um/a aluno/a deixa de participar das atividades de aula, não as vivenciando com seu corpo e movimento, não ocorrem situações de aprendizado eficazes daquele conteúdo, ou seja, um aprendizado que possibilite que essas/es

estudantes “apropriem-se dos conteúdos específicos da educação física (o Jogo, a Ginástica, a Luta, o Esporte, a Dança) e sejam capazes de ter autonomia em suas práticas, tendo compreensão sobre estas” (Jacó, 2012, p. 41).

Segundo Jacó (2012) a EF por sua natureza, exige a interação prática das/os estudantes com os conteúdos, proporcionando experiências corporais que transcendem a mera assimilação de conceitos teóricos. Através da vivência corporal, a/o estudante desenvolve habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, além de construir conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

A autora afirma ainda que a ausência da participação nas atividades impede que a/o estudante se aproprie dos conteúdos de forma significativa, limitando seu desenvolvimento integral. Sem a vivência prática, a/o estudante não consegue desenvolver plenamente as habilidades e competências que a EF propõe, como a motricidade, a criatividade, a cooperação, o respeito às diferenças e a autonomia.

A EF se configura como um direito fundamental para todas/os as/os estudantes que frequentam a escola (Rangel *et al.*, 2005). Vimos que a LDB estabelece que ela é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo parte obrigatória do Currículo Escolar. Corroboramos com Godoi (2005) quanto ressalta que a presença da EF no currículo escolar não deve se limitar a um mero cumprimento de exigências legais, mas sim se traduz em um direito fundamental para todas/os as/os estudantes.

“Essa participação que é direito do(a) estudante, acaba por ser negligenciada, pois, muitas vezes, ele(a) é deixado(a) de lado, nesse processo, fato que resulta na não participação e no prejuízo de processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Godoi, 2020, p.25) em um local que deveria ser o lugar, segundo Vago (2009), de culturas, das culturas, e um lugar entre as culturas.

De acordo com o autor, a escola se configura como um espaço multicultural, onde diversas culturas se encontram, interagem e se transformam. Essa multiplicidade cultural, composta por culturas de diferentes grupos sociais (crianças, jovens, adultos), culturas produzidas nas relações sociais (classe social, etnia, gênero, sexualidade) e culturas presentes no currículo escolar (conhecimentos diversos), exige uma reflexão profunda sobre suas implicações no ensino da EF. Assim, “[...] escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de

usufruir, enfim, de praticar cultura. [...] A escola é lugar para o direito de todos às culturas” (Vago, 2009, p. 28).

Jacó (2021) argumenta que, para compreendermos a participação da/os estudantes nas aulas de EF, é necessário transcender os limites da escola e considerar a bagagem cultural e social que eles carregam consigo. Essa bagagem engloba experiências, valores e significados provenientes de diferentes contextos, como a família, a comunidade, a mídia e a prática esportiva fora do ambiente escolar.

Segundo a autora, a influência da cultura nas práticas corporais vivenciadas (ou não) fora da escola, estão inseridas em um contexto cultural que molda a forma como as/os estudantes interpretam e se relacionam com as atividades físicas dentro da escola. Essas vivências extracurriculares influenciam a participação das/os estudantes nas aulas de EF e vice-versa.

Nessa linha, o envolvimento e participação das/os estudantes nas atividades práticas de EF deve ser analisado considerando a interação entre a cultura, as experiências extracurriculares e o contexto escolar. Assim, “aqueles/as que vivenciam práticas corporais fora da escola possuem mais tempo de prática, mais experiências corporais, o que possibilita uma diferenciação nas habilidades quando comparados com quem tem poucas experiências” (Jacó, 2021, p. 64).

Nessa linha, a construção histórico-social e cultural dos corpos femininos foi alijada de vivências extracurriculares de práticas corporais. Por isso, nós, professoras e professores de EF, precisamos possibilitar, principalmente a elas, a oportunidade de experimentar e aprender diferentes práticas corporais.

Assim, a EF deve oferecer uma ampla gama de atividades que atendam aos diferentes interesses, habilidades e necessidades, incentivando-as a progredirem em suas habilidades. As atividades devem ser desafiadoras, mas também acessíveis, permitindo que as estudantes progridam em suas habilidades e desenvolvam sua autoconfiança. Valorizar a diversidade de expressões corporais e incentivar as estudantes a se expressarem livremente através do movimento, pode promover um ambiente acolhedor e seguro para todas/os, independentemente de suas características individuais.

Além disso, a falta de representatividade feminina na EF também pode contribuir para a desmotivação das meninas. A ausência de professoras mulheres e de modelos de referência femininas na disciplina pode fazer com que as meninas se

sintam excluídas e desvalorizadas, diminuindo seu interesse pelas atividades e sua autoestima (Jacó, 2021).

Betti (2009) defende que o direito formal do/a estudante às aulas de EF deve ser acompanhado pelo respeito ao seu direito de participação plena na disciplina. Essa afirmação, presente na obra da autora, destaca a importância de ir além da mera inclusão curricular da EF, garantindo que todas/os estudantes tenham a oportunidade de participar ativamente das aulas e de se beneficiarem plenamente dos seus conteúdos.

Nessa ótica, vale salientar que a presença física das estudantes nas aulas de EF também não garante sua real participação e engajamento nas atividades. Essa constatação leva a questionar a visão binária de "dentro" e "fora" da atividade como parâmetro para avaliar a inclusão ou exclusão nas aulas de EF (Jacó, 2021). Quando nos limitamos a lógica binária do "dentro" e "fora" da aula, temos uma visão reducionista do processo de efetivação do ensino-aprendizagem.

Essa visão simplifica a complexa dinâmica da participação nas aulas de EF, ignorando as diferentes formas pelas quais as/os estudantes se apropriam da disciplina. Jacó (2021, p. 48) afirma que "[...] não é somente quem está de fora da atividade que pode não estar participando efetivamente dela [...]", não basta que as estudantes estejam "dentro" da aula é preciso que elas tenham condições de estarem "dentro" do objetivo proposto para a aula.

Godoi (2005, p. 27) identifica três tipos de não participação nas aulas de EF:

1. Não participação desde o início da aula: essa forma de não participação se caracteriza pela ausência total da estudante nas atividades da disciplina, desde o seu início. As causas para essa atitude podem ser diversas, como desinteresse pela EF, problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem ou problemas socioemocionais.

2. Abandono da aula durante o desenvolvimento das atividades: neste caso, a estudante inicia a aula participando das atividades, mas em determinado momento decide abandoná-la. As razões para essa atitude podem estar relacionadas à falta de motivação, à frustração com o desempenho nas atividades, à indisciplina ou a problemas externos à aula, como problemas familiares ou sociais.

3. Entrada e saída constantes da aula: essa forma de não participação se caracteriza pela instabilidade da estudante nas atividades, que entra e sai da aula

diversas vezes ao longo do seu desenvolvimento. As causas para esse comportamento podem estar relacionadas à hiperatividade, à falta de foco ou à dificuldade de adaptação às regras da disciplina.

Autoras como Uchoga e Altmann (2016), investigando as relações de gênero da EF escolar e os “diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula”, dividem em dois eixos de análise: participação e prática (não) efetiva e diferentes modos de arriscar-se na aprendizagem de novos movimentos nos diferentes conteúdos nas atividades práticas da disciplina.

1. Participação e prática (não) efetiva nas atividades: subdividem-se em participação e prática efetiva e participação e prática não efetiva.

“O significado de ‘prática efetiva’, aqui, quer dizer de que maneira os/as estudantes participavam e envolviam-se ativamente com as atividades de acordo com o objetivo estabelecido para aquela aula” (Uchoga, Altmann, 2016, p. 165, grifo das autoras).

1.1 Participação e prática efetiva nas atividades: ocorre quando os sujeitos se envolvem nas atividades, realizando os objetivos planejados para a aula. Nela as/os estudantes realizam as atividades propostas de forma ativa durante toda a aula.

1. 2 Participação e prática não efetiva: refere-se a participação e envolvimento de forma fragmentada na atividade. Nela as/os estudantes não se envolvem totalmente nas “lições” da aula, deixando de participar da aula ou de alguns momentos da aula e realizam outras atividades que não foram propostas pela professora ou professor; ou por meio de uma participação menos ativa, ou seja, eles/as permaneciam na atividade, mas não se envolviam com ela, o que gerava uma participação “mascarada” (Uchoga, Altmann, 2016, p. 165, grifo das autoras).

2. Arriscar-se em novas aprendizagens corporais: as autoras identificaram que a maioria das meninas arriscam-se menos nas atividades práticas de EF do que os meninos. Enquanto as meninas participavam da atividade (de salto em distância, na areia e salto em altura) apenas uma ou duas vezes e sempre da mesma forma que já conheciam, os meninos arriscavam-se na atividade de formas diferentes e solicitavam que os desafios fossem aumentados.

Uchoga e Altmann (2016) concluíram que dois fatores influenciavam a forma como meninas e meninos se relacionavam com o conteúdo das atividades práticas,

sejam elas de ginástica, esporte ou jogos. Esses fatores são a “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais.”

Segundo as autoras, os fatores mencionados parecem ter uma percepção mais positiva por parte do gênero masculino, o que leva os meninos a se envolverem mais nas aulas e a se arriscarem mais durante o processo de aprendizagem, em comparação com as meninas. Além disso, esses fatores também exercem influência sobre a prática efetiva das atividades propostas, resultando em muitos momentos nos quais as meninas permanecem na aula, porém não se engajam de forma efetiva, desempenhando papéis secundários nas atividades. Assim,

Esses diferentes envolvimento com as atividades de aula – independentemente do conteúdo – faziam com que meninos e meninas desenvolvessem habilidades corporais distintas, como na situação dos jogos de queimada, nos quais eles dominavam os arremessos ou na composição de figuras acrobáticas, em que eles arriscavam-se mais nos movimentos mais complexos, aprimorando habilidades corporais ligadas à força, ao equilíbrio, e elas desenvolviam habilidades de liderança e organização (Uchoga, Altmann, 2016, p. 169).

Estudos de Jacó e Altmann (2017) e Jacó (2021) apontam a formação de três grupos distintos de formas de (não) participação de estudantes nas atividades práticas de EF. São eles: protagonista, figurante e flutuante.

1. Ser **protagonista**, segundo as autoras, significa fazer parte de um grupo ativo e engajado. Essas/es estudantes não apenas participam das atividades, mas também se destacam por sua presença constante no centro da aula. Elas/es não ficam à margem, mas sim estão sempre envolvidas/os, correndo atrás da bola, interagindo com a/o professora/or, colaborando com a execução das atividades e demonstrando entusiasmo e dedicação. Ser protagonista nas aulas de EF implica em assumir um papel central, contribuindo ativamente para o desenvolvimento das atividades e para o ambiente de aprendizado.

2. Ser **figurante**, de acordo com as autoras, significa fazer parte de um grupo que está presente fisicamente nas atividades, mas não participa ativamente. Essas/es estudantes são como "invisíveis" para o jogo e sua dinâmica, permanecendo na periferia da aula. Elas/es mal se movem durante o jogo, evitam participar ativamente, não realizam passes ou dribles quando necessário e demonstram pouco interesse em executar as tarefas solicitadas pela/o professora/or. Em resumo, ser figurante implica

estar presente na atividade, mas não contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento.

3. Ser **flutuante**, de acordo com as autoras, significa fazer parte de um grupo que não se fixa em uma única posição. Essas/es estudantes podem às vezes se comportar como figurantes, ou seja, estar presentes sem participar ativamente das atividades. No entanto, em outros momentos, elas/es podem se engajar e participar ativamente. Portanto, as/os flutuantes não se prendem a uma única categoria, mas variam entre diferentes níveis de envolvimento ao longo das aulas. Elas/es são caracterizadas/os pela sua capacidade de "flutuar" entre os grupos que compõem o espaço da aula.

Nesta pesquisa, Jacó (2021) observou uma disparidade significativa na participação entre meninos e meninas nas atividades práticas de EF. Todos os meninos das duas turmas foram classificados como "Protagonistas", ou seja, participavam ativamente de todas as atividades propostas pela professora observada. Já entre as meninas, apenas duas em cada turma se encaixavam nesse perfil, totalizando quatro meninas Protagonistas.

Neste cenário em que os meninos estão no centro das atividades, as meninas, “apesar de todos/as estarem presentes nas atividades, a maior parte das meninas não participa de fato das atividades, não se envolvem e acabam sendo ‘figurantes’ na aula” (Jacó; Altmann, 2011, p. 07).

De acordo com as autoras, quase todas as meninas apresentaram uma postura passiva nas atividades, o que resultou em menos oportunidades de aprendizado em comparação aos meninos, já que realizaram as atividades com menor frequência. A passividade das meninas nas atividades práticas de EF não foi questionada nem pelas meninas, nem pelas próprias professoras/es, o que legitima a perpetuação de estereótipos de gênero nesse contexto. Assim, “[...] a aula se torna o espaço em que os meninos utilizam para representar os valores de masculinidades e se firmarem perante o grupo” (Jacó; Altmann, 2011, p. 09).

Jacó (2021) identifica distinções entre as habilidades, comportamentos ativos e passivos de meninos e meninas. Nas atividades práticas de EF, era considerado normal que as meninas ficassem paradas, tivessem menos contato com a bola e não fizessem reclamações. A menor participação das meninas nas atividades era vista

como algo esperado, devido à suposta incompatibilidade dos seus interesses com o conteúdo das aulas.

E isso, muitas vezes, foi reforçado durante a aula tanto pela falta de interferência da professora e do professor que não realizavam ações no sentido de estimular as meninas a participarem mais, criando situações favoráveis de participação e aprendizado para elas, como pelas próprias alunas e pelos alunos envolvidas/os nas aulas, que acabam agindo de acordo com as expectativas em relação a eles e elas (Jacó, 2021, p. 93).

As/os **Excluídas/as** é outra forma de identificar a (não) participação nas aulas (Jacó, 2021). Esse grupo é formado por estudantes que ficam “de fora” das aulas por determinação das/os professoras/es. São compostos por estudantes que não apresentam roupas adequadas à prática de atividades físico-esportivas.

A autora identifica dois subgrupos dentro da categoria "excluídos da aula": são “excluídos assíduos” (estudantes que nunca participaram das aulas observadas) e excluídos esporádicos (estudantes que participaram de algumas das aulas observadas, mas não de todas). Vale destacar que “a quantidade de meninos fisicamente fora da atividade (ocupando o grupo dos excluídos) existia, mas nas aulas observadas nunca foi maior do que a quantidade de meninas” (Jacó, 2021, p.49).

Corroboramos com Aniszewski e Henrique (2023, p. 12) que “a privação da prática representa restrições ao desenvolvimento de habilidades e competências motoras aos excluídos.”

Nesse contexto, o não protagonismo feminino nas aulas de EF pode ter diversas consequências negativas para as estudantes, tanto no âmbito pedagógico quanto no pessoal. No âmbito pedagógico, a “figuração” ou “prática não efetiva” pode prejudicar o aprendizado dos conteúdos da disciplina, o desenvolvimento de habilidades e a progressão nas atividades. No âmbito pessoal, pode contribuir para o baixo nível de autoestima, o sentimento de exclusão e a desmotivação para a prática de atividades física-esportivas.

Darido (2004) observa que a participação dos estudantes, geralmente os que possuem mais habilidade nas aulas de EF pode, em alguns casos, levar à valorização excessiva por parte do professor ou professora da disciplina, em detrimento dos estudantes, principalmente, das estudantes que apresentam maiores dificuldades.

Essa dinâmica, de acordo com a autora, pode gerar um ciclo de exclusão e desmotivação para as/os estudantes que mais necessitam de atenção no processo de ensino e aprendizagem.

Jacó (2021) também apresenta em seu estudo um panorama preocupante sobre como as aulas de EF podem se tornar espaços de reforço de estereótipos de gênero e marcações negativas nos corpos de meninas e meninos. Salieta que muitas/as professoras/es, ao invés de incentivar e orientar, podem focar em apontar falhas e erros, criando um ambiente de desmotivação e constrangimento, principalmente para as meninas. A utilização de apelidos depreciativos, são aumentam os estereótipos de gênero, para além de ser humilhante, contribui para a construção de uma imagem negativa de si mesmo, especialmente entre as meninas.

Nessa relação desigual, até a valorização excessiva de certos protagonistas pode reforçar a figuração das meninas nas aulas. Assim, o enaltecimento aos estudantes mais habilidosos pode se manifestar de diversas maneiras, como: elogios frequentes, reforçando a ideia de que eles são os únicos que merecem reconhecimento; concessão de privilégios, como a escolha de atividades ou a oportunidade de liderar grupos, enquanto as meninas ficam à margem; falta de atenção às/aos estudantes com dificuldades, focando sua energia nos estudantes que já demonstram bom desempenho (Darido, 2004).

Para a autora, essa dinâmica de exclusão pode ter diversas consequências negativas para as pessoas que não se enquadram no perfil das mais habilidosas, notadamente, as meninas como:

- **Desmotivação:** a falta de reconhecimento e a percepção de que não são capazes de acompanhar o ritmo da aula podem desmotivar as estudantes com dificuldades, levando-as a desistir da participação nas atividades.
- **Baixa autoestima:** a comparação constante com os meninos mais habilidosos pode prejudicar a autoestima das meninas com dificuldades, levando-as a se sentirem inferiores e incapazes.
- **Desenvolvimento deficiente:** a falta de atenção e de oportunidades de aprendizagem pode limitar o desenvolvimento das habilidades motoras e das capacidades físicas das alunas com dificuldades.

Segundo Merida *et al.*, (2006), o desinteresse das/os estudantes nas aulas pode estar associado à forma como a/o professor/a atua, tanto em relação aos métodos de ensino e aos conteúdos abordados, quanto à maneira como se relaciona com as/os estudantes. Essa perspectiva indica que os fatores relacionados à atuação docente e a relação entre os pares podem ser decisivos para a participação ou não das/os estudantes nas atividades.

Estudos de Aniszewski e Henrique (2023), entre as meninas do nono ano, identificaram aspectos negativos nas reações durante as aulas e na relação entre pares. As críticas e zombarias em resposta às atividades malsucedidas geravam insegurança e constrangimento, levando algumas meninas a se afastarem das aulas. A influência dos pares nesse processo foi significativa, demonstrando que as amizades podem tanto incentivar quanto desmotivar a participação nas aulas, além de influenciar a atitude geral das meninas em relação à disciplina.

Os vínculos sociais estabelecidos no ambiente escolar são cruciais para o desenvolvimento da sensação de segurança necessária para o crescimento saudável das/os estudantes. Essa sensação de segurança se baseia na percepção de estar conectado e aceito pelos colegas e professores. Quando essas relações interpessoais são frustradas, podem afetar negativamente o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo (Aniszewski; Henrique,2023).

Para evitar essa dinâmica excludente e promover uma participação mais equitativa nas aulas de EF, é fundamental que as professoras e professores: observem todos as/os estudantes com atenção, dedicando tempo para observar o desempenho de todas/os, identificando suas necessidades e potencialidades; adaptem as atividades para atender às diferentes necessidades e níveis de habilidade das/os estudantes, garantindo que todas as pessoas tenham a oportunidade de participar, se desenvolver e, por conseguinte, aprender; valorizem o esforço e a participação independentemente do seu nível de habilidade e; criem um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas/os as/os estudantes se sintam valorizadas/os e respeitadas/os.

É fundamental que as aulas de EF sejam espaços de promoção da igualdade de gênero, respeito à diversidade e construção de identidades positivas. Para isso, é necessário que professoras/es de EF possam ser capacitada/os para identificar, não reforçar e combater estereótipos de gênero em suas aulas. Assim, as atividades

realizadas nas aulas devem ser desafiadoras e motivadoras, evitando a segregação por gênero e a valorização de apenas um tipo de corpo ou habilidade.

Nessas atividades, a participação e esforço individual devem ser valorizados, reconhecendo e celebrando o progresso de cada estudante, independentemente de seu gênero ou nível de habilidade. Criar um ambiente onde as/os estudantes se sintam segura/os para expressar suas dúvidas, dificuldades e experiências pode ajudar a identificar problemas e buscar soluções conjuntas legitimando a direito de não apenas estar “dentro” das atividades práticas, mas o de estar aprendendo e alcançando os objetivos propostos para toda e qualquer atividade realizada nas aulas.

Diante desse cenário, as aulas de EF na escola, não deve se limitar à igualdade entre as e os estudantes, mas buscar a equidade e a individualidade, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos afetivos, sociais, intelectuais, motores e psicológicos, sem distinção de gênero, raça, classe social, idade ou habilidade (Costa; Silva, 2002). Para tanto, devemos, enquanto professoras e professores de EF, estimular o desenvolvimento da autoimagem positiva, da autoconfiança e da autonomia das/os e entre as/os estudantes, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões conscientes que legitimem uma participação efetiva nas atividades práticas da disciplina.

Finalizamos esse capítulo com o excerto de Louro (1997) o qual nos convida a repensar o papel da escola e da nossa disciplina para além da mera transmissão de conhecimento. Ao afirmar que a escola "fabrica sujeitos" e "produz identidades", a autora desvenda o papel crucial da instituição na (re)construção de realidades sociais, moldando a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

[...] se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos que essas identidades então sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p.85).

A autora nos convida à ação! Um chamado para que nos engajemos na construção de aulas mais justa e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade, promova o respeito às diferenças e contribua para a construção de uma sociedade mais humana. Apesar do panorama desafiador, a autora nos lembra que a prática escolar é historicamente contingente, ou seja, não é algo imutável e estático. Isso significa que a escola e, em nosso estudo, as atividades práticas de EF, podem ser transformadas e que as desigualdades de gênero podem ser subvertidas ou arrefecidas.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, trataremos das questões relativas ao delineamento da pesquisa, como o tipo de pesquisa a ser realizada, o campo de estudo, as/os participantes, os materiais e métodos, as técnicas de coleta e a análise das informações obtidas, bem como, os aspectos éticos envolvidos.

5.1 Tipo de estudo

Como opção metodológica, escolhemos a abordagem qualitativa, pois ela permite analisar o problema de pesquisa na realidade das/os estudantes e professoras/es de EF, uma realidade que não pode ou não deve ser quantificada (Minayo, 2019). A abordagem qualitativa diz respeito ao universo dos significados, aspirações, valores, motivos e atitudes que influenciam ou determinam a ocorrência do fenômeno. Assim, “esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores” (Minayo, 2019, p. 22), correspondendo “ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado” (Del-Masso; Cotta; Santos, 2014, p. 12).

Nesse contexto, esta pesquisa tem caráter explicativo, pois o objetivo principal é a compreensão e análise dos fatores que são responsáveis ou contribuem para a ocorrência do fenômeno estudado, possibilitando, portanto, o aprofundamento do conhecimento da realidade acerca do problema da pesquisa (Gil, 2017).

Como opção metodológica, este trabalho se constitui em um estudo de caso que, segundo Gil (2019), tem como um dos objetivos descrever a situação do contexto em que a investigação está sendo realizada.

O estudo de caso é indicado quando se quer descobrir “como” e “por quê” o fenômeno ocorre; quando a/o investigadora/or possui pouco ou nenhum controle sobre o fenômeno ou quando o objeto de pesquisa se refere a um fenômeno que está acontecendo no contexto da vida real. Ele é utilizado enquanto método de pesquisa para auxiliar na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, organizacionais, individuais, grupais entre outros (Yin, 2010).

Para Del-Masso, Cotta e Santos (2014, p. 09) no estudo de caso o/a pesquisador/a “escolhe, de acordo com a sua perspectiva de estudo, um caso particular (ou uma situação) que considerou representativo dentre um conjunto de casos semelhantes.”

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa mais relevantes, na medida em que possibilita um conhecimento profundo de uma determinada realidade (Triviños, 2009). Serve como orientador da reflexão crítica das/os pesquisadoras/es sobre o objeto pesquisado, analisando o fenômeno no contexto em que ele ocorre, servindo como orientador para a criação de proposições de ações transformadoras para aquela realidade.

Dessa forma, “[...] o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação” (Gonsalves, 2001, p. 67).

No contexto da pesquisa, o estudo de caso é uma metodologia adequada para investigar eventos contemporâneos sem manipular os comportamentos. Embora semelhante às técnicas da pesquisa histórica, o estudo de caso se distingue pela coleta de evidências diretas, como a observação dos fenômenos no momento em que ocorrem a entrevista e o questionário nos quais os sujeitos expressam suas realidades e desejos.

Segundo Yin (2010) a coleta e análise de evidências de diferentes fontes, como observação direta, entrevistas e questionários, permitem examinar o fenômeno em profundidade, considerando seu contexto e as diferentes perspectivas envolvidas. Assim,

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2010 p. 33-34).

Nessa perspectiva, utilizaremos a entrevista semiestruturada, o questionário e a observação participante, como fontes de evidências que possam possibilitar a análise dos fatores que influenciam a participação feminina em atividades práticas de EF. Essa abordagem permite correlacionar tais aspectos com uma ampla gama de questões históricas, legais, comportamentais e atitudinais, a fim de desenvolver a

vantagem mais importante do estudo de caso, que, segundo Yin (2010) é a triangulação dos dados da pesquisa através do desenvolvimento de linhas convergentes da investigação.

5.2 Universo da pesquisa

A escolha do universo da pesquisa, assim como das/os participantes, deve-se ao compromisso da pesquisadora principal com o Mestrado Profissional em EF, pois o estudo abrange o âmbito de atuação profissional da mestranda. Dessa forma, o estudo foi realizado na cidade de Feira de Santana/Bahia.

Feira de Santana, localizada no centro-norte da Bahia, a 108 km de Salvador, é a segunda maior cidade do estado e um importante polo econômico e educacional do interior nordestino. Com uma população estimada em mais de 616 mil habitantes (IBGE, 2022)¹⁶, a cidade destaca-se por sua localização estratégica, sendo um entroncamento rodoviário que liga o litoral ao sertão.

A economia da cidade é diversificada, com destaque para os setores de comércio, serviços, indústria e agropecuária. O comércio é impulsionado pela presença de grandes centros atacadistas e varejistas, que atendem toda a região. A indústria concentra-se principalmente nos segmentos de alimentos, bebidas, metalurgia, química e materiais de construção. A agropecuária também é relevante, com produção de frutas, legumes, grãos e criação de gado.

A cidade possui um sistema educacional amplo, com diversas escolas públicas e privadas, além de instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), referência na região.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Feira de Santana é considerado médio, com valor de 0,688 (IBGE, 2010). Apesar dos avanços nos últimos anos, ainda há desafios a serem superados, como a redução das desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de vida da população.

Em relação à educação, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,4%. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos finais do ensino fundamental na rede pública era de 4,2. Na comparação com outros

¹⁶IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso 05 fev 2024.

municípios do estado, ficou nas posições 141 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4001 de 5570 (IBGE, 2010).

Os dados fornecidos indicam que a taxa de escolarização em nosso município é alta, atingindo 97,4% em 2010. Isso sugere que a maioria das crianças nessa faixa etária está frequentando a escola, o que é um indicador positivo para o desenvolvimento educacional da cidade.

No entanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública em 2021 era de 4,2. Embora essa pontuação esteja acima da média nacional, que é de 3,9, ela ainda está abaixo da meta estabelecida pelo governo federal para o ano de 2021, que era de 5,0. Além disso, a posição de Feira de Santana no ranking do IDEB, tanto em relação ao estado da Bahia quanto ao país, indica que há muitos municípios com desempenho superior.

Em que pese o IDEB da rede pública municipal está em 4,2, na escola em que realizaremos este estudo, é de 3,6. Nosso universo da pesquisa ocorrerá na Escola Municipal Chico Mendes, que atende 430 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e 140 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada na rua Praça Centenário, s/nº, no Bairro Campo Limpo. A escola atende a uma clientela de classe baixa que reside no bairro Campo Limpo e em outros adjacentes como George Américo, Morada das Árvores, Sobradinho, Sítio Novo e Cidade Nova.

O Quadro pessoal da escola é composto por 53 profissionais, dos quais 4 são da equipe gestora (diretora, vice-diretor do matutino, vice-diretora da EJA e coordenadora). Uma profissional para a Sala de Recursos, responsável pelo atendimento aos/às estudantes com necessidades educativas especiais. São 24 professoras/es: 20 atuam do 6º aos 9º anos, 4 que atuam na EJA (segmento I e II); 4 professores/as são temporários, sob Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) e 20 são efetivas/os. Nove funcionárias/os atuam na secretaria da escola, sendo 3 em cada turno. São 9 agentes de serviços gerais e 4 vigilantes, também divididos por turnos. Uma auxiliar de limpeza e a secretária da escola estão fazendo curso superior, 6 professoras/es são especialistas, 4 professoras/es mestres, uma mestranda, dois doutorandos e uma doutoranda.

A escola possui uma quadra poliesportiva coberta, porém, suas dimensões reduzidas e a cobertura inadequada limitam sua utilização, especialmente em dias de

chuva, quando fica alagada e impossibilita a prática de atividades esportivas. Nessas ocasiões, as aulas são transferidas para o pátio coberto, localizado em frente à sala da direção, à secretaria e à cozinha. Assim, o pátio ocupa o centro da escola, servindo como ponto de passagem para todas as demais áreas. Em um dos lados, encontram-se 12 ambientes (6 salas de aula, 1 sala de audiovisual, 1 sala de leitura, 1 sala de recursos, 1 banheiro masculino, 1 espaço de convivência [com 3 mesas e bancos de cimento que servem para realização de jogos de tabuleiro] e 1 um depósito) e de outro lado ficam 11 ambientes (6 salas de aula, 1 sala de arte, 1 laboratório de ciências e matemática, 1 banheiro feminino, 1 sala de coordenação e 1 quadra).

5.3 Participantes da pesquisa

No início desta pesquisa, a escola contava com dois professores de EF nos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e a pesquisadora que não leciona nessas turmas. Devido à diminuição do número de turmas em 2024, um deles foi transferido para outra unidade escolar. Assim, essa pesquisa contou com a participação de quarenta e sete (47) estudantes, sendo vinte e dois (22) do 8º ano e vinte e cinco (25) do 9º ano.

Como forma de estabelecer o delineamento da pesquisa com critérios claros e precisos, optamos por utilizar os seguintes critérios de inclusão:

- a) **Para as estudantes:** que estavam matriculadas na escola e frequentando as aulas do ano letivo de 2024 (ano em que a coleta de dados foi realizada); que estavam aptas a participar das atividades práticas de EF; apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷ assinado pela/os responsáveis e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)¹⁸ assinado por elas mesmas.

¹⁷ O TCLE é um documento que visa a proteção da/o participante da pesquisa (adulta/o em pleno gozo de suas faculdades mentais) e constitui parte obrigatória para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, incluindo as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

¹⁸ O TALE segue os mesmos preceitos do TCLE, contudo é destinado à proteção da/o participante da pesquisa quando esta é criança ou adolescente. O TALE desta pesquisa é específico para participantes entre doze (12) a dezessete (17) anos de idade.

- b) **Para o professor:** licenciado em EF com mínimo de um (01) ano de tempo de serviço na docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental; que esteja lecionando o componente curricular EF nos 8º e 9º anos e que ministre atividades práticas desta disciplina; apresentarem o TCLE assinado.

Sobre os processos de comunicação do TCLE e o TALE, vale destacar que foram realizados de formas diferentes: a comunicação, isto é, o convite, ao professor foi feito de forma presencial, no local, dia e turno de trabalho deste, momento em que foi apresentada uma síntese oral da pesquisa (título, objetivos e processos metodológicos) e entregue o TCLE impresso em duas vias, as quais o professor pode responder ao convite assinando ou não os termos.

No que diz respeito às estudantes, foram abordadas da mesma forma, contudo a abordagem foi realizada em sala de aula, durante o horário regular da aula de EF, apenas com a presença destas. Aquelas que aceitarem participar, os nomes foram anotados para a entrega do TALE e do TCLE (em duas vias), bem como um convite para uma reunião online com os pais/responsáveis legais, através do *Google Meet* (link impresso em folha de papel e também disponibilizado via *whatsapp*), a qual foi realizada na semana seguinte ao convite feito às estudantes. Houve também mensagens explicativas, postadas pela diretora da escola, no grupo de *whatsapp* dos 8º e 9º anos, afim de convidar e fazer uma síntese da pesquisa para as/os responsáveis que não participaram da reunião online.

Decidimos fazer a comunicação inicial através desse aplicativo, pois durante a pandemia do Covid-19, ele mostrou-se efetivo na participação da/os responsáveis, no horário das 20h, momento em que estas/es tiveram maior disponibilidade/adesão às reuniões escolares. Assim, convidamos apenas as/os responsáveis das estudantes que aceitaram participar da pesquisa, para dialogarmos sobre a pesquisa, o TCLE e o TALE (que já estavam com elas/es) dirimindo quaisquer dúvidas. Essa apresentação foi realizada de forma simples, objetiva e interativa, conforme recomenda a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 5º, parágrafo 1º. É importante lembrar que, por se tratar de crianças e adolescentes, participaram da pesquisa apenas aquelas que as/os responsáveis autorizaram.

Visando ampliar a definição do perfil das/os participantes desta pesquisa, garantindo que a amostra estudada seja representativa do grupo alvo e que os

resultados sejam válidos e generalizáveis, utilizamos os seguintes critérios de exclusão:

- a) **Para as estudantes:** que apresentaram atestado médico impossibilitando a realização de atividades práticas nas aulas de EF; que não estavam frequentando as aulas devido a alguma intercorrência médica; não devolveram o TCLE e o TALE assinados ou se recusaram a participar, a qualquer momento, da pesquisa.
- b) **Para o professor:** que não for licenciados em EF ou que tenha menos de um (01) ano na docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental; não aceitar participar da pesquisa; se recusar a assinar o TCLE e cuja prática pedagógica seja restrita às aulas teóricas.

Visando garantir o sigilo em relação à identidade das/os participantes da pesquisa, utilizamos nomes de atletas femininas escolhidos pelas próprias participantes (Marta, Formiga, Aída dos Santos, Rayssa Leal, Rebeca Andrade...) para nos referirmos às estudantes cujos comportamentos e atitudes, durante a realização das atividades práticas, precisarem ser evidenciadas. O professor também escolherá nome de atleta que o represente. Dessa forma, cumprimos a promessa de confidencialidade feita durante a obtenção do aceite de participação (TCLE e do TALE), buscando minimizar os riscos de estigma, de discriminação ou outras consequências negativas associadas à participação na pesquisa. Como resultado dessas medidas, observamos maior cooperação e disposição dos participantes em compartilhar informações.

3.4 Materiais e métodos

A descrição dos materiais e métodos da pesquisa é uma parte fundamental para o entendimento da trajetória metodológica escolhida/realizada pelas/os pesquisadoras/es. Nesse sentido, utilizaremos enquanto métodos de pesquisa para a coleta de dados: o questionário (do tipo de múltipla escolha e com uma pergunta de resposta aberta), a entrevista semiestruturada e a observação participante, os quais serão efetivados através dos materiais: questionário impresso, gravador e aplicativo de bloco de notas do celular Smartphone, respectivamente.

A escolha da utilização do celular, tanto no que diz respeito à gravação da entrevista semiestruturada com o professor, quanto das anotações durante a observação da realização das atividades práticas, se deu a partir da presença constante desse tipo de aparelho na sociedade e, na escola, não é diferente. Assim, acreditamos que as/os participantes da pesquisa, como estão mais acostumadas/os com esse tipo de dispositivo tecnológico, nossas observações e registros na aula ficarão menos evidentes do que se fizéssemos anotações em um caderno.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

As técnicas de coleta de dados constituem elemento fundamental para a pesquisa, podendo, a depender da técnica escolhida, atribuir maior ou menor confiabilidade à pesquisa. Assim, como esta pesquisa pretende ser de maior confiabilidade e por ser do tipo estudo de caso, sendo necessário dar maior profundidade ao fenômeno, trabalhamos com mais de uma técnica para obtenção dos dados, possibilitando um conhecimento mais profundo sobre o fenômeno estudado, na medida em que possibilita a triangulação dos dados da pesquisa.

Nessa ótica, A pesquisa utilizou múltiplos métodos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com o professor, questionário com questões de múltipla escolha e uma pergunta aberta para as 47 estudantes, e observação participante das estudantes e do professor. A observação, que acompanhou 26 aulas no 8ºA e 9ºA (matutino) e 24 aulas no 8ºB e 9ºB (vespertino), totalizando 50 aulas com atividades práticas do conteúdo realizadas na quadra poliesportiva da escola, de 03 de setembro a 29 de novembro de 2024.

Para Triviños (2009) a entrevista semiestruturada diz respeito aos questionamentos básicos que são provenientes de teorias e hipóteses sobre o problema da pesquisa, as quais possibilitam criar novas teorias e hipóteses a partir das respostas das/os participantes da pesquisa.

Dessa forma, essas respostas poderão ser contextualizadas pelas/os pesquisadores, resultando em uma compreensão mais rica e holística dos fenômenos estudados, principalmente em pesquisas que buscam entender experiências, perspectivas e narrativas individuais (Godoy, 1995).

A entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (Minayo, 2019, p. 59). Nessa linha, a flexibilidade na formulação de perguntas permite a exploração de tópicos de maneira mais aprofundada, adaptando-se às respostas e insights que inferem sobre as “razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.” (Minayo, 2019, p. 60).

Em contrapartida, a utilização de uma ferramenta que colete dados quantificáveis e estruturados, como o questionário, também desempenha papel fundamental no fornecimento de informações diretas das/os participantes da pesquisa. Tais informações podem ser obtidas através de perguntas específicas e opções de resposta pré-definidas, gerando informações numéricas que facilitam a análise estatística sobre a mesma pergunta/investigação.

O questionário é uma técnica de pesquisa composta por uma série mais ou menos extensa de perguntas apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros aspectos (Gil, 2019).

Corroboramos com o mesmo autor quando destaca que as vantagens mais significativas do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados é a possibilidade de atingir um grande número de participantes de maneira relativamente eficiente; a garantia do anonimato das respostas (até mesmo para a/o pesquisador/a) e a não exposição da/o participante da pesquisa à influência da/o pesquisadora/or.

Ao garantir que as respostas sejam confidenciais e anônimas, os questionários promovem um ambiente no qual as/os entrevistadas/os se sintam mais confortáveis para compartilhar informações sensíveis, contribuindo para a honestidade e integridade dos dados.

É preciso, contudo, seguir alguns princípios na criação das perguntas e alternativas de respostas. Assim, as perguntas devem ser: a) formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência da/o participante, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez (Gil, 2019).

A análise da entrevista e do questionário precisa ser correlacionada com o contexto histórico-cultural em que foi produzido. Assim, é fundamental que esses métodos de pesquisa sejam acompanhados e complementados por dados resultantes da observação participante (Minayo, 2019).

Para a observação participante deve-se realizar um planejamento específico (antes da realização da observação) para direcionar as observações e registrar as informações, estabelecendo, previamente, os critérios de análise do fenômeno. (Gil, 2017).

Segundo Minayo (2019), a observação participante é parte essencial para o desenvolvimento do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Nessa linha, realizamos a observação participante com registros no diário de campo.

O diário de campo é uma ferramenta metodológica em que podemos registrar “todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas [...]” (Minayo, 2019, p. 65) para uma posterior análise da experiência da/o pesquisadora/or e das/os participantes. Ele representa um “produto de uma observação, para nós, é mais do que uma forma de ‘atualizar’ ou ‘representar’ graficamente uma experiência. É, sim, a inauguração de outra(s)” (Medrado, Spink, Mélo, 2014, p. 281).

Segundo Kroef, Gavillon e Ramm (2020) a utilização do diário de campo, como ferramenta de pesquisa, possibilita a descrição das atividades realizadas ou alteradas e também serve como narrativa textual das impressões da/o pesquisadora/or. Soma-se a tal fato, a importância do diário enquanto um registro além do que é ouvido, pois nele podemos registrar as sutilezas não captadas pela entrevista gravada ou pelas respostas dos questionários, como, por exemplo, a percepção de expressões de emoções e gestos durante a coleta de dados, o tom das conversas, a existência de hostilidades, de simpatias e também de antipatias refletidas pelos comportamentos das/os participantes. (Minayo, 2019). Dessa forma, “esse processo contribui com as reflexões e constituem documentos relevantes” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 167).

Corroboramos com Passos, Kastrup e Escóssia (2012) quando afirmam que um dado importante na pesquisa é a atenção da/o pesquisadora/or à própria experiência, assim como ao movimento das/os participantes da pesquisa. Nesse sentido, a escrita do diário de campo, não se restringe aos registros no papel ou dispositivo eletrônico, mas possibilita às/aos pesquisadoras/es uma “imersão no campo-tema da pesquisa” (Kroef; Gavillon; Ramm, 2020).

Essa imersão, contudo, não pode ser feita de qualquer forma, mas é necessário criar um roteiro que possa servir como guias, mantendo o foco no propósito principal da pesquisa e evitar desvios desnecessários. Algumas justificativas para a elaboração do roteiro são: proporcionar uma estrutura de organização para as observações, isto é, uma padronização, ainda que flexível, para que certos elementos essenciais sejam incluídos em cada entrada do diário de campo; as informações são registradas de forma sistemáticas, facilitando a posterior análise e interpretação dos dados; contribui para a consistência e confiabilidade dos dados coletados; pode incluir seção que favoreça a análise reflexiva, permitindo ao pesquisador explorar interpretações pessoais e *insights* valiosos sobre o fenômeno estudado e; aumenta a probabilidade da replicação da pesquisa por outras/os pesquisadoras/es. Isso contribui para a validação dos resultados e fortalece a confiança na pesquisa científica como um todo (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse contexto, o diário de campo foi composto pelo roteiro¹⁹: dia/turno da observação; série/ano; número de participantes por gênero; horário de realização da aula; conteúdo da aula; número de meninas protagonistas, figurantes, flutuantes e excluídas na/da aula; posicionamento do professor; ações, conversas e posicionamento das/os colegas; vestimentas das meninas; justificativa pela não participação da aula; descrição das atividades; insights: percepções, expressões faciais, e sentimentos surgidos durante a ação; comentários e reflexões sobre quem ou o que será observado posteriormente (Bogdan; Biklen, 1994).

5.6 Procedimentos para a análise de dados

Os procedimentos para a análise de dados na pesquisa de campo são fundamentais para extrair significado e conclusões válidas a partir das informações coletadas. Conforme Gil (2019), apesar da análise e a interpretação terem significados diferentes, eles estão imbricados entre si: a análise objetiva organizar de tal forma os dados da pesquisa que possibilite responder ao problema da pesquisa; e a interpretação objetiva conectar a análise a outros conhecimentos obtidos, buscando

¹⁹ Ver roteiro para a observação participante: diário de campo no Apêndice H, p.

verificar todas as multiplicidades de determinações do fenômeno estudado, tornando-o válido e significativo.

Neste sentido, esta pesquisa utilizou a análise de conteúdo temática ou categorial, que, segundo Bardin (2015) é o tipo de análise de conteúdo mais antiga, sendo a mais utilizada na prática. Este tipo de análise de conteúdo tem por objetivo desmembrar o texto/mensagens em unidades, temas ou categorias a partir da reorganização analógica.

Assim, reunimos e categorizamos as aproximações ou divergências nas “falas/comportamentos” das/os participantes desta pesquisa, observando a frequência (ou ausência) que um determinado termo/comportamento aparece, analisando quais os sentidos e significados deste com o problema da pesquisa.

Nossa análise foi dividida em três (03) polos cronológicos, segundo Bardin (2015):

- A pré-análise: momento em que sistematizamos as ideias iniciais, objetivando organizar um esquema claro e exequível para o desenvolvimento das ações sequenciadas: escolha dos documentos que serão analisados (questionário, entrevista e diário de campo); estabelecimento dos objetivos e formulação das categorias de análise que fundamentam a interpretação final. Bardin (2015, p. 130) afirma que:

Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de '*recorte do texto*' em unidades comparáveis de '*categorização*' para análise temática e de modalidade de '*codificação*' para registro dos dados.

- A exploração do material: é a fase, como o próprio nome sugere, de explorar os dados da pesquisa, aplicando sistematicamente os planejamentos criados na pré-análise. Neste polo, as operações de codificação, categorização, decomposição são realizadas tendo como princípio o polo anterior;
- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: último polo da análise de conteúdo, objetiva tratar os resultados 'brutos' explorados no polo anterior. Aqui, podemos criar inferências, condensando as informações nas mensagens analisadas.

5.7 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa está baseada na Resolução 510/16 (BRASIL, CNS, 2016) do Ministério da Saúde. A mesma foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Polo Jequié (CEP/UESB/JQ) sob o número CAAE 77374223.0.0000.0055 em 26 de fevereiro de 2024. Este processo é de suma importância, pois as Resoluções postulam que toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Soma-se a esse fato a Portaria nº 986/2005, de 28 de julho de 2005, do CEP/UESB/JQ, a qual afirma ter por missão:

[...] garantir a defesa dos interesses e prerrogativas dos participantes de pesquisas científicas e da comunidade científica como um todo, zelando pela integridade e dignidade de ambos ao instar a observância e cumprimento dos direitos e deveres que os cabem, contribuindo com a manutenção de elevados padrões éticos, de qualidade e compromisso dos estudos realizados na instituição. (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia a, 2005, p. 01).

Diante desse cenário, a submissão desta e de outras pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser encaminhadas ao CEP. Isso se deve ao fato de que, além de assegurar os direitos e a dignidade de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, colabora para a valorização da/o pesquisadora/or e da pesquisa. Essa prática garante a integridade e a dignidade das/os participantes, mantendo a pesquisa em conformidade com padrões éticos.

Nesse sentido, a escola participante desta pesquisa receberá uma síntese deste projeto, impresso, com os principais dados da pesquisa (introdução, objetivos e metodologia) para possíveis dúvidas (ao decorrer da pesquisa) como forma de subsidiar o consentimento da Unidade Escolar para a coleta de dados, através de requerimento assinado pela gestão.

As/os participantes foram convidadas/os a participar da pesquisa como voluntárias/os e lhes foram esclarecidos os objetivos, metodologia, protocolos da pesquisa e os possíveis riscos e benefícios através do TCLE e do TALE e apenas constituíram parte integrante desta pesquisa após terem assinado e devolvido estes termos. Através deles garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade das/os participantes durante todas as fases da pesquisa e também nos comprometemos a

permitir o acesso aos resultados da pesquisa, de forma acessível e compreensível ao grupo participante desta pesquisa, conforme exposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI.

Falando sobre os riscos, a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Assim, conforme as resoluções que abordam a ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, a participação em pesquisas científicas sempre envolve riscos. No contexto desta pesquisa, identificamos os riscos são mínimos, contudo pode acontecer:

- a) **Quanto às estudantes:** sentir algum desconforto/constrangimento ao responder o questionário; medo de não saber responder ou de ser identificada; mesmo que as questões sejam, quase todas, de assinalar, você poderá sentir cansaço ou vergonha ao responder às perguntas, assim como ficar tímida ao ser observada realizando as atividades práticas de EF ou gravar sua voz para a criação do conteúdo *Podcast*;
- b) **Quanto ao professor:** não ficar à vontade para responder a alguma pergunta da entrevista, medo de não saber responder ou esquecer de falar algo importante no momento da entrevista; estigmatização, sentimento de insegurança em relação à vinculação do seu nome à pesquisa (ser identificado) e/ou que a transcrição das respostas não corresponda ao que o participante queria expor; desconforto por saber que a entrevista está sendo gravada; constrangimento por alguém da escola poder estar ouvindo a entrevista; poderá também sentir desconforto ao compartilhar informações pessoais ou profissionais e ao participar da criação e gravação de voz para a elaboração de um novo instrumento de conteúdo: o *Podcast* (caso não esteja familiarizado com essa ferramenta).

É oportuno aqui registrar que, independente da/o participante sentir ou não algum risco/desconforto, descritos acima, ela/e poderá retirar o seu consentimento na participação em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer tipo de prejuízo ou retaliações, na medida em que esta/e é uma/m convidada/o, cujos preceito éticos são garantidos.

Em virtude dos fatos mencionados e segundo a CNS nº 510 de 2016, Art. 19, empregamos os seguintes meios para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao/à participante desta pesquisa:

- a) **Para as estudantes:** o questionário foi respondido em sala de aula, com as colegas de turma, em horário regular de aula; reexplicamos a metodologia e objetivos da pesquisa, alguns minutos antes do preenchimento do questionário, de forma que elas perceberam que sua participação é voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, poderiam deixar alguma questão sem responder e/ou acrescentar uma resposta que ache mais adequada; poderiam parar de responder o questionário, ir ao banheiro, beber água e depois retornar para a sala ou até desistir e não terminar de responder; a observação participante foi realizada de fora da quadra e não foi realizada nenhum tipo de intervenção; sobre a identificação, as estudantes ficaram tranquilas, pois apesar de colocarem os seus nomes, na pesquisa e no Podcast o nome utilizado foram o de atletas femininas, escolhidas por cada uma, a fim de garantimos a confidencialidade, privacidade, a não estigmatização das estudantes. Sobre a criação do *Podcast*, as gravações foram realizadas em um local reservado (na sala de vídeo e sala de leitura) e apenas com a presença das meninas que aceitaram o convite. Não foram feitas filmagens, nem registros fotográficos, assim, acreditamos que elas se sentiram mais à vontade para participar;
- b) **Para o professor:** a entrevista foi realizada em local restrito (sala de vídeo) ao professor e à pesquisadora e ocorreu na própria escola, no dia/turno que se encaixou melhor no horário regular de trabalho, sendo realizada no horário de uma aula vaga. A entrevista foi gravada através do dispositivo eletrônico, *smartphone*, que ficou sobre a mesa, assim, diminuiu a sensação de estar sendo gravado. Sobre as perguntas, demos a possibilidade de suprimir qualquer uma que lhe causasse desconforto ou reformulá-la, se desejasse, assim como acrescentar uma resposta que achar mais adequada e que não havia falado no momento da entrevista, visto que, as transcrições foram apresentadas impressas para que pudesse fazer alterações, validando-a ou não. No que diz respeito às observações e anotações sobre a aula, foram feitas fora da quadra e não houveram

quaisquer tipos de intervenções. Como forma de diminuir o impacto da observação e anotações sobre a aula, utilizamos o aplicativo de bloco de notas do celular. A identidade o professor foi preservada com procedimentos que garantiram a confidencialidade, privacidade, a não estigmatização, protegendo-o através do anonimato durante todas as fases da pesquisa. Assim, o seu nome será substituído pelo nome do atleta escolhido. E, sobre a criação do *Podcast*, foi fornecido todos os materiais e informações necessárias para a criação e as gravações também foram realizadas em local reservado para o professor e a pesquisadora.

No que se refere aos benefícios, haverá benefícios diretos e indiretos. Como benefícios diretos identificamos: o diálogo e identificação dos fatores que contribuem para o aumento ou diminuição da participação e satisfação das meninas nas atividades práticas de EF, podendo melhorar o envolvimento e a satisfação nas atividades práticas na nossa escola campo. A construção do *Podcast*, poderá ampliar o diálogo de como a construção histórico social cultural dos sexos podem influenciar os níveis de envolvimento das estudantes nas atividades práticas e ainda aprenderam como criar e divulgar esse meio de comunicação tão em alta hoje entre os/as usuários/as da internet, na medida que nunca haviam criado/participado de um.

Identificamos como benefícios indiretos: através desta pesquisa e da criação do *Podcast*, poderemos auxiliar outras estudantes, professoras/es, a comunidade escolar e a sociedade como um todo, a identificarem os fatores que contribuem para o aumento ou a diminuição da participação das estudantes, refletindo sobre como se deu a construção histórico social cultural dos sexos e como influenciam os níveis de envolvimento das estudantes nas atividades práticas de EF, servindo como material didático para que professoras/es possam utilizá-lo como referencial para seus planejamentos e reflexões sobre as formas de abordar os conteúdos de forma que haja uma participação efetiva de meninas e meninos.

5.8 Produto educacional: Podcast

Em termos simples, o Podcast pode ser definido como um formato de produção de mídia em áudio, semelhante a um programa de rádio, porém distribuído

digitalmente e consumido sob demanda, permitindo à/ao ouvinte escolher o quê, quando e onde ouvir (Coradini; Borges; Dutra, 2020).

Os autores mencionam que o Podcast, apesar de ser uma mídia relativamente recente em comparação com o rádio ou a televisão, tendo surgido em 2004, vem ganhando popularidade tanto internacionalmente quanto no Brasil, atraindo investimentos de grandes empresas como *Google* e *Spotify*.

Em relação à educação, Saidelles *et al.*, (2018) afirmam que o Podcast tem se destacado como uma tecnologia educacional relevante nas últimas décadas, devido à sua flexibilidade de produção e distribuição, que amplia as possibilidades pedagógicas e permite diversas formas de contextualização na educação. Essa ferramenta possibilita às/aos estudantes acesso rápido a informações sobre diversos temas, além de promover autonomia, permitindo o uso em diferentes locais e momentos. Nessa linha, a prática de produção de Podcasts por estudantes oferece oportunidades para o desenvolvimento de ações colaborativas, nas quais elas/es trabalham em conjunto para criar um material que pode ser utilizado como ferramenta para o crescimento educacional de todos os envolvidos no processo (Coradini; Borges; Dutra, 2020).

Os autores enfatizam o desenvolvimento do pensamento crítico na produção de Podcasts, pois o processo vai além da gravação e edição do áudio. Assim, primeiramente, definimos o título do Podcast (DONAS DA BOLA: desafios e oportunidades na Educação Física) e resolvemos seguir a ordem dos temas/capítulos abordados nesta pesquisa para a construção dos episódios: 1) Da infância à quadra: o gênero em jogo; 2) Do veto à vitória: trajetória feminina no esporte; 3) Entre as linhas: lacunas na lei sobre a participação feminina; 4) Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de EF. A partir da pauta inicial, o grupo que aceitou fazer o Podcast elaborou perguntas que estimulassem a reflexão sobre experiências pessoais, desafios enfrentados, e ideias para aulas mais inclusivas, como por exemplo: vocês já deixaram de participar de alguma aula prática de EF? Quais foram os motivos? Quais atitudes podem ser consideradas desafios para a participação nessas aulas? O que poderia ser feito para tornar as aulas mais inclusivas para todas?

Em que pese elaborarmos um roteiro básico com perguntas e tópicos a serem abordados, deixamos que a conversa fluísse naturalmente. Assim, a pesquisadora

atuou enquanto moderadora das conversas, garantindo que todas as pessoas tivessem a oportunidade de falar.

O Podcast foi gravado em formato de uma conversa informal e também através de entrevistas com estudantes e professoras/es, contudo algumas estudantes tiveram dificuldades com a gravação e preferiram escrever o que seria gravado. O equipamento utilizado foi o aplicativo de gravação de áudio “Voice Recorder do Android” do celular. O editor de áudio utilizado foi o “Reaper” e o Audacity” para cortar trechos desnecessários, ajustar o volume, e adicionar uma música para a introdução e encerramento do episódio e intercalar as falas. A música “Deixa as Mina Jogar” foi criada com o aplicativo Suno que serve para compor melodias, harmonias, batidas e arranjos. O Suno é uma plataforma que permitiu a criação da música completa, a partir de uma descrição textual²⁰ de palavras e enunciados que refletissem o objetivo desta pesquisa. Após a edição fizemos a publicação e divulgação na plataforma *Spotify*.

Este formato de produto educacional foi escolhido, pois corroboramos com Saidelles et al., (2018) quando apontam que o uso e estudo do Podcast no contexto educacional brasileiro ainda é pouco explorado, o que representa um vasto campo de pesquisa para estudiosos da área. Soma-se a tal fato, a importância de considerar que as/os estudantes, pertencentes à geração dos nativos digitais, estão habituados a interagir com diferentes formatos de conteúdo em seu dia a dia, incluindo imagens, animações, vídeos e áudio (Coradini; Borges; Dutra, 2020). Assim, o Podcast surge como um produto midiático com grande potencial de alcance e identificação junto às diversas culturas juvenis. Sua natureza essencialmente sonora e a possibilidade de acesso em diferentes dispositivos e contextos conferem-lhe uma maleabilidade que se adapta aos variados hábitos de consumo midiático das/os jovens, tornando-o uma ferramenta comunicacional e educativa com significativa capilaridade nesse universo.

Ao pesquisar, discutir e refletir sobre seus desafios e oportunidades nas atividades práticas de EF, as estudantes poderão ampliar seu conhecimento sobre o tema discutido, desenvolvendo senso crítico e capacidade de análise. Assim, a produção de podcasts não apenas podem proporcionar a oportunidade de aprender sobre diferentes temas e desenvolver habilidades técnicas, mas também pode promover o desenvolvimento.

²⁰ A música “Deixa as Mina Jogar” poderá ser acessada através do link <https://suno.com/song/223685c4-952d-432c-bb8f-59b0ffa1d786?sh=9vDiVFHiWbXKHqo3>

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa através da análise temática ou categorial proposta por Bardin, conforme descrita no campo da metodologia. Esta técnica permitiu-nos condensar os dados, classificando-os por aproximação, divergência ou ausência, nas categorias de análise inferidas a partir dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada para o professor Ronaldinho Gaúcho, dos quarenta e sete (47) questionários semiestruturados para as estudantes e da observação participante do professor e das estudantes, totalizando 50 aulas com atividades práticas do conteúdo Luta e Práticas Corporais de Aventura e atividades físico-esportivas escolhidas pelas/os estudantes nos dez minutos finais de algumas aulas, sendo 26 aulas no 8ºA e 9ºA (matutino) e 24 aulas no 8ºB e 9ºB (vespertino). Para preservar a identidade das participantes desta pesquisa, as estudantes e o professor escolherem nomes de atletas que admiram, substituindo seus nomes originais. Essa escolha visa garantir o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas, ao mesmo tempo em que homenageia figuras inspiradoras do esporte.

A expressiva participação das meninas nesta pesquisa, com 47 das 51 estudantes convidadas, reflete a forte relação de confiança, segurança e afetividade construída ao longo dos anos anteriores com a pesquisadora (6º, 7º e 8º anos). Além disso, o incentivo de professores de outras disciplinas e da gestão escolar, que enfatizaram a importância da participação feminina, contribuiu significativamente para esse engajamento. Apenas quatro alunas, uma de cada turma, não participaram do estudo. Destas, uma estava grávida durante a coleta de dados e, portanto, impossibilitada de realizar as atividades práticas da disciplina. Ao todo, 22 estudantes do 8º ano e 25 do 9º ano participaram, totalizando um índice de 92,16%, superando consideravelmente a expectativa inicial de 50% de adesão.

A partir da combinação de diferentes fontes de dados (entrevista, questionário, observação participante), almejamos obter uma visão mais abrangente e aprofundada do fenômeno investigado. A triangulação dos dados permite minimizar vieses, fortalecer a validade dos resultados e enriquecer a análise, possibilitando uma compreensão mais robusta e matizada da realidade estudada.

A partir dessas fontes, identificamos cinco (04) categorias de análise. Categoria I: Tipo de Atividade; Categoria II: Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupo; Categoria III: Papel da/o Professor/a; Categoria IV: Ambiente e estrutura da aula. É importante notar que as temáticas aqui abordadas estão intrinsecamente ligadas e, a organização em subcategorias serve apenas como uma ferramenta para facilitar a compreensão, visto que as discussões em cada subcategoria frequentemente se sobrepõem e se interconectam. Após a análise destas categorias, pretendemos responder à pergunta investigativa desta pesquisa: quais os fatores que influenciam a participação feminina, na perspectiva de perceber o que afasta e o que favorece o envolvimento e a permanência nas atividades práticas de EF nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

6.1 Tipo da Atividade

Neste subcapítulo, faremos a descrição e análise das atividades apontadas nos questionários, na entrevista e realizadas durante a observação participante, utilizando enquanto primeira categoria de análise, o **tipo de atividade**, tendo como unidade de contexto o **competência e níveis de participação**, interpretando os dados através da inferência, que é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.” (Bardin, 2015, p. 39) afim de analisar como o tipo de atividade interfere na participação das atividades físico desportivos nas aulas de EF nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

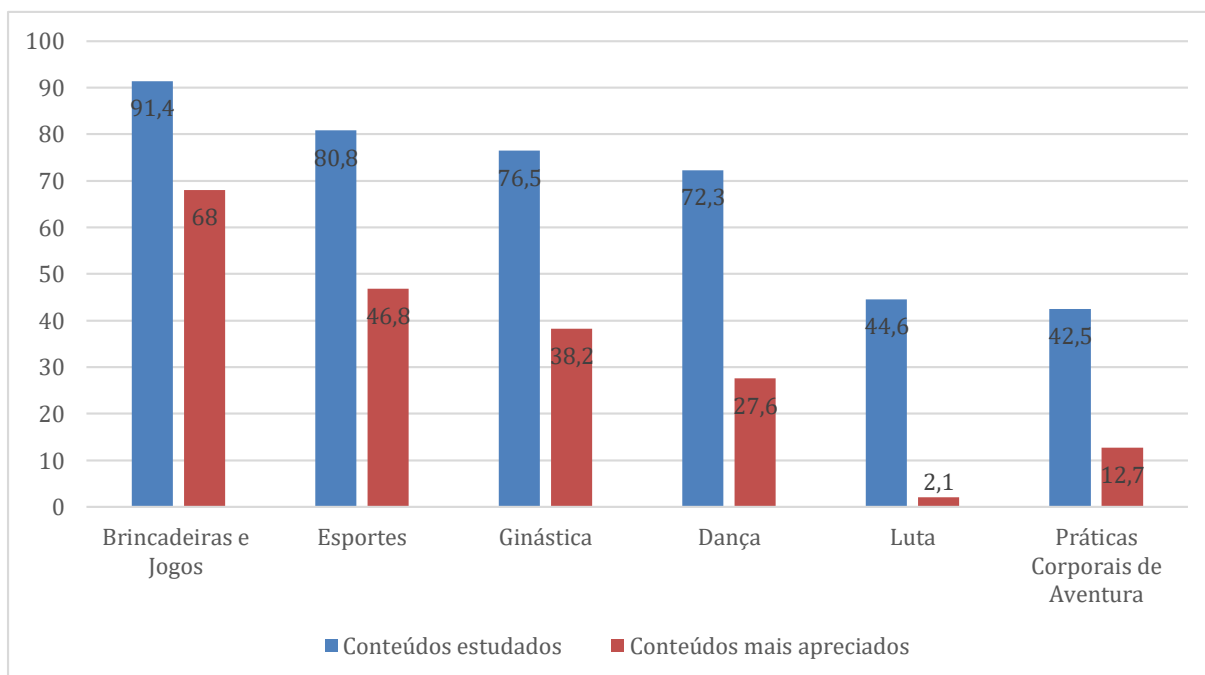
Diversos fatores interagem para moldar a participação feminina nas atividades práticas de EF, com o **tipo de atividade** sendo um elemento central nesse contexto. Os estereótipos de gênero exercem uma influência significativa, associando certas atividades à masculinidade (como esportes de contato) e outras à feminilidade (como dança e, por vezes, ginástica), o que acaba por limitar as escolhas e a participação das meninas. O espaço da quadra poliesportiva, por exemplo, pode se tornar um campo para a expressão da virilidade masculina, levando à exclusão das meninas. Essa dinâmica cultural estabelece limites sobre o que é considerado apropriado para cada gênero, esperando que as meninas sejam mais reservadas e os meninos mais agressivos e competitivos. Apesar da influência dos estereótipos, as preferências

pessoais das meninas também desempenham um papel importante e deve ser de conhecimento de suas professoras e professores de EF.

É fundamental reconhecer que, grande parte das nossas preferências são desenvolvidas através da experiência. Assim, para que as estudantes possam descobrir se apreciam ou não um determinado tipo de prática corporal, seja um jogo, uma dança, uma ginástica, uma luta, uma prática corporal de aventura ou um esporte, é essencial que lhes sejam oferecidas oportunidades concretas para vivenciá-las. Sem essa vivência, a formação de uma opinião genuína e a possibilidade de desenvolver um gosto pessoal ficam comprometidas, perpetuando talvez a exclusão de certas modalidades com base em estereótipos ou falta de familiaridade.

Aprofundando essas afirmações, apresentamos a triangulação dos dados da pesquisa sobre os tipos de atividades. No questionário respondido pelas estudantes, investigamos quais elementos da cultura corporal elas já haviam vivenciado e quais eram os seus preferidos para a prática, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico1 – Conteúdos estudados e mais apreciados pelas estudantes nas atividades práticas de Educação Física.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados revela um leque de vivências e preferência significativa das estudantes por determinados conteúdos de EF. No que tange às oportunidades

de vivências, Brincadeiras e jogos (91,4%) se destacam como os mais populares, seguidos por Esportes (80,8%), Ginástica (76,5%) e Dança (72,3%). Apesar de Luta (44,6%) e Práticas Corporais de Aventura (PCA) (42,5%) exibirem os índices de vivência mais reduzidos em relação aos outros conteúdos, acreditamos que esses valores ainda indicam uma percepção considerável de experiência no ambiente escolar, aproximando-se da marca de 50%.

Observamos que a maioria das estudantes já teve contato com diferentes elementos da cultura corporal, o que demonstra uma ruptura com a histórica hegemonia do esporte tradicionalmente presente na disciplina. A vivência de todos os elementos da cultura corporal, circunscrita no currículo de EF do município de Feira de Santana e efetivado na unidade escolar desta pesquisa, “podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação” (Darido, 2012b, p. 46).

“Eu gosto de participar quando as aulas são diversificadas”
(Natália Pereira).

“Quando tem um grande variação de coisas para jogar ou brincar” (Ana Cristina).

“Eu gosto de participar quando tem assunto novo” (Thaísa Menezes).

“Quando tem grandes variações de jogos” (Rosamaria).

“Não gosto de participar quando tem aula do mesmo assunto” (Amanda Nunes).

As falas das meninas revelam um desejo comum por variedade e novidade nas atividades práticas da EF. A diversidade de conteúdos, a variação de jogos e brincadeiras, e a introdução de novos assuntos são fatores que aumentam o interesse e a participação nas aulas. A repetição constante de atividades, assim como a falta de novidade podem levar à desmotivação e à falta de interesse.

Isso reforça a importância, apontada por diversa/os autora/es, de proporcionar a vivência de múltiplas expressões da cultura corporal, evitando, segundo Vago (2009), um “analfabetismo cultural” entre as/os estudantes. Por essa razão, é fundamental superar essas limitações e proporcionar uma vivência cultural mais ampla, permitindo o contato com diversas práticas corporais, a fim de ampliar as

experiências e o envolvimento, principalmente das estudantes, nas atividades práticas da disciplina, como podemos confirmar também através da entrevista com o professor:

“É sobre os conteúdos, a gente trabalha todos os conteúdos da Cultura Corporal e eles são separados por unidades. A primeira unidade a gente trabalha jogos e brincadeiras e esportes. Segunda unidade, ou segundo ciclo, a gente trabalha danças e ginásticas, no terceiro ciclo, lutas e práticas corporais de aventura” (Professor Ronaldinho Gaúcho).

Complementando a análise dos conteúdos já vivenciados na escola, questionamos às estudantes sobre quais temas despertavam maior interesse e, conseqüentemente, as motivavam a participar ativamente. A análise deste eixo trouxe à tona um resultado inesperado e, ao mesmo tempo, revelador, demonstrando como as experiências de anos anteriores com diferentes metodologias e conteúdos moldam o interesse das estudantes por certos assuntos.

Em que pese ter sido evidenciado uma grande vivência com Brincadeiras e Jogos, Esportes, Dança e Ginástica, observamos que há uma diferença significativa entre o que é estudado/vivenciado e o que é apreciado em cada categoria, revelando onde o desinteresse é mais significativo: PCA (12,7%) e Luta (2,1%).

A menor adesão das meninas nas atividades como Luta e PCA, pode refletir uma construção social de gênero que historicamente associa essas práticas à masculinidade. A ideia de força física e agressividade, frequentemente ligadas às Lutas, contrasta com os estereótipos femininos de delicadeza e passividade. Da mesma forma, as PCAs, que envolvem risco e superação de limites, podem ser percebidas como inadequadas para meninas, reforçando a noção de fragilidade feminina.

No período de setembro a novembro de 2024, correspondente ao 3º ciclo, foram observadas 48 aulas práticas, divididas em 30 de Luta e 18 de Práticas Corporais de Aventura (PCA), um padrão semelhante ao dos anos anteriores, descrito no currículo. Apesar da maior vivência em Luta através de brincadeiras e jogos de lutar, as meninas expressaram maior preferência pelas PCA nos questionários, ao compararmos diretamente a apreciação entre os dois conteúdos.

Um aspecto relevante observado foi a participação das meninas enquanto protagonistas e flutuantes nas atividades práticas, com uma taxa de não participação muito baixa e sem registros de reclamações. Durante as observações das aulas de

Luta, apenas um pequeno número de meninas, no máximo três, optou por não participar ativamente, permanecendo na arquibancada. A maioria dessas ausências foram justificadas por indisposição física ou psicológica.

A única manifestação de insatisfação durante as aulas ocorreu em uma atividade de Corrida de Orientação, parte das PCAs. A estudante Aída dos Santos expressou desinteresse pela atividade, “[..] ah, professor, essa atividade não é interessante não,” mas participou mesmo assim. A dinâmica da atividade, com equipes mistas buscando um prisma usando mapas em celulares, resultava em longos períodos de ociosidade para a maioria da turma, já que apenas uma equipe participava por vez.

Um dado intrigante é a baixa apreciação das aulas de Luta, apesar da participação ativa das meninas durante as atividades. Elas se engajaram como protagonistas e flutuantes, sem registro expressivo de participação enquanto figurante, excluída ou arquibancada. As atividades, tanto neste quanto em anos anteriores, foram conduzidas através de jogos e brincadeiras, uma abordagem que obteve alto reconhecimento de vivência e apreciação.

A análise deste tipo de atividade revela algumas possíveis justificativas para a menor apreciação das meninas pelas aulas de Luta, apesar da participação ativa durante as atividades. Primeiramente, a associação cultural da luta com a masculinidade pode influenciar negativamente o interesse feminino, mesmo que elas participem ativamente. A luta, historicamente ligada à força física e agressividade, pode ser vista como destoante dos estereótipos femininos de delicadeza e passividade, como podemos inferir nas falas das meninas sobre as suas preferências de participação extraídas do questionário e das observações participante:

“Quando tem brincadeiras sem muito esforço e que não sue muito” (Marileide Bispo; Daiane dos Santos).

“Eu queria fazer aquelas atividades cooperativas, professor” (Amanda Nunes).

“Quando as aulas são menos intensas e do meu interesse” (Rebeca Andrade).

“Gosto de atividades mais leves, tenho medo de me machucar” (Simone Biles).

Esses dados revelam que algumas meninas podem expressar que se sentem mais confortáveis em atividades que não envolvem contato físico intenso ou simulação de combate. Podem ainda achar as lutas "violentas" ou "brutas", expressando receio de se machucar durante as lutas ou de serem julgadas por seus colegas se não tiverem um bom desempenho, como ficou evidenciado na fala de Simone Biles. O medo do julgamento pode ser ainda maior se elas se sentirem menos habilidosas ou menos fortes do que os meninos. Além disso, a falta de modelos femininos proeminentes no universo das lutas pode contribuir para a baixa identificação e interesse das meninas.

Algumas meninas podem expressar que preferem atividades que envolvam mais colaboração (Amanda Nunes), expressão criativa ou elementos lúdicos, como as PCA. Elas podem achar as lutas muito competitivas ou repetitivas.

Outro ponto relevante é a forma como as atividades são conduzidas. Embora sejam utilizados jogos e brincadeiras para introduzir a Luta, assim com alguns golpes específicos de cada luta estudada (boxe, muay thai, Karatê, esgrima, jiu-jitsu, judô, capoeira) essa abordagem pode não ser suficiente para despertar o interesse genuíno das meninas. Mesmo com a contextualização dessas lutas, dos debates sobre os preconceitos sofridos pelas mulheres e os desafios enfrentados desde a sua proibição de lutar até os dias atuais, a falta de significado pessoal nas atividades pode levar à participação por obrigação, sem o desenvolvimento de uma apreciação real pela modalidade.

A preferência pelas PCAs, que envolvem desafios e superação, pode indicar que as meninas buscam atividades que proporcionem um senso de superação de desafios, trabalho em equipe e menor contato físico e exposição do corpo, elementos que podem estar ausentes nas atividades práticas sobre Lutas.

É possível verificar que existe uma relação de proporcionalidade entre os conteúdos mais vivenciados com os mais apreciados, assim Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica e Dança, ocupam, respectivamente, o primeiro, segundo, terceiro e quarto lugar. Havendo, por tanto, apenas uma inversão de proporcionalidade dos conteúdos Luta e PCA.

Observando esse cenário, a atividade mais apreciada pelas estudantes, Brincadeiras e Jogos, já era esperada. As atividades lúdicas e cooperativas tendem a apresentar uma maior adesão feminina, talvez por sua natureza menos competitiva e

mais focada na diversão e interação social, criando um ambiente mais confortável e convidativo para as meninas, que muitas vezes se sentem menos pressionadas a performar tecnicamente, conforme registrado nas falas das meninas sobre as suas preferências de participação extraídas do questionário e das observações participante:

“São jogos ou brincadeiras conhecidas e fáceis” (Maya Gabeira).

“Gosto quando são brincadeiras como 7 pedras e baleado” (Formiga).

“Quando é baleado e outros jogos” (Bárbara Seixas).

“As aulas tem jogos que me identifico, gosto sempre de estar presente” (Duda).

Contrariando a literatura, que frequentemente destaca o Esporte como um obstáculo à participação feminina nas aulas de EF, ele foi a segunda atividade mais apreciada pelas meninas. A pesquisa demonstra que as mulheres, ao participarem de esportes coletivos, desafiam a ideia de que essas modalidades são exclusivas do universo masculino, marcado pela competição e agressividade. É preciso desafiar a visão estereotipada presente na literatura, que associa voleibol e handebol às meninas, e futebol e basquetebol aos meninos. Essa representação discursiva da inabilidade feminina no esporte reforça noções de fragilidade e limita o acesso das meninas a essas modalidades.

Meninas frequentemente iniciam suas experiências corporais no esporte com a crença de que não possuem as habilidades necessárias para acompanhar as aulas. Nesse cenário, a intervenção pedagógica dos professores de Educação Física é crucial para desconstruir essa insegurança, demonstrando, por meio de discursos e práticas inclusivas, que o desenvolvimento esportivo é acessível a todas, independentemente de experiências extraclasse. Assim, além do gráfico, apresentamos dados da parte qualitativa do questionário e da observação participante que revelam as percepções e experiências das estudantes em relação ao esporte:

“Gosto de participar quando é esporte” (Marta).

“Os jogos são mais participativos, incluindo as meninas e quando jogamos baleado e futsal” (Lorrane Oliveira).

“Gosto quando tem aula de basquete” (Ana Patrícia).

“Gosto quando os professores falam que as meninas escolhem os esportes ou atividades que vão praticar” (Caroline Santos).

“Quando tem baleado, vôlei e ginástica” (Daniele Hypolito).

“Tem futsal e vôlei” (Flávia Lopes e Cristiane).

“Quando o professor arma o time de vôlei para jogar” (Debinha e Tamires).

Virna Jandiroba, Marta e Ana Patrícia perguntaram ao professor “E as meninas professor? A gente não vai jogar [futsal], vai ficar só olhando”? Esse esporte tinha sido escolhido pelos meninos nos últimos 10 minutos da aula e já havia se passado 6 minutos. Então o professor respondeu “Claro que vão e por que não iriam? Agora é a de partida de futsal de vocês” (Diário de campo, aula 6 – 20 de setembro de 2024).

As meninas expressam claramente suas preferências por modalidades esportivas específicas, como basquete, vôlei, futsal e baleado. Isso indica que, apesar dos estereótipos de gênero, elas possuem interesses diversos e apreciam diferentes tipos de atividades físicas. A frase de Lorrane Oliveira destaca a importância de jogos "mais participativos", que incluem as meninas. Isso ressalta a necessidade de práticas esportivas que promovam a inclusão e garantam a participação de todas, independentemente do gênero. A fala de Caroline Santos revela que a autonomia na escolha das atividades esportivas é um fator importante para o engajamento das meninas. Quando os professores permitem que elas escolham, sentem-se mais valorizadas e motivadas.

Altmann e Uchoga (2016) afirmam que não são apenas os conteúdos esportivos, mas também outras categorias que atuam junto a esses, que interferem nas formas de (não) participação de meninas e meninos nas aulas. Assim, acreditamos que a forma como as/os professora/es (antigos e atuais) incentivaram as meninas, através de um discurso de apoio e da construção de um ambiente de aprendizagem centrado nelas, somada à desconstrução de estereótipos de gênero por meio de debates e da apresentação de referências femininas no esporte, favoreceu a diminuição de suas inseguranças e possibilitou a abertura para o aprendizado do esporte e de outros elementos da cultura corporal ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos).

Sustentamos, assim como Jacó (2021), que as atividades práticas de EF representam um espaço valioso para reinterpretar e modificar os significados

atribuídos, principalmente aos esportes. Isso implica em transcender a visão tradicional do esporte como mera busca pela vitória a qualquer custo, exclusão de indivíduos menos habilidosos e validação de uma masculinidade enraizada em uma lógica binária e inflexível.

Ao desafiar essas noções preconceituosas, abrimos espaço para que as meninas se apropriem do universo esportivo, demonstrando que o prazer e o desempenho não são exclusividade masculina. Para isso, é crucial transformar o ambiente esportivo escolar, priorizando o ensino e o desenvolvimento de habilidades em detrimento da mera observação de talentos pré-existentes, da promoção de jogos excludentes e da formação de times baseada em habilidades prévias, empoderando as meninas a explorarem seu potencial esportivo, no qual o desenvolvimento da competência esportiva, aumenta o seu envolvimento com as práticas corporais.

A pergunta de Virna Jandiroba ("E as meninas professor? A gente também vai jogar?"), coadunada por outras meninas (Marta e Ana Patrícia), é um dos momentos em que as relações de poder, sob a ótica foucaltina, é questionada. Segundo Foucault (1988) o poder não é algo estático, mas uma ação, uma prática, algo que se manifesta no momento em que é exercido. E essas meninas mostraram que também podem exercer o poder e requerer a equidade de tempo/espço de participação em uma modalidade historicamente reservada aos homens. O autor afirma ainda, se o poder está em toda parte, a resistência também está. Assim, onde há poder, há também a possibilidade de resistência, mesmo que em níveis micro e localizados. As resistências não são necessariamente unificadas ou coordenadas, mas surgem nas próprias malhas das relações de poder.

Essas falas revelam que elas aprenderam a reivindicar seu direito de participar, o que indica que nem sempre se sentiam automaticamente incluídas. A resposta do professor ("Claro que vão e por que não iriam? A próxima [partida de futsal] é a de vocês") é fundamental para estabelecer que todos têm direito de vivenciar a atividade, independentemente de sua habilidade. Assim, a desnaturalização de construções socioculturais e históricas no 'chão da quadra' da EF desafia estereótipos e, conseqüentemente, reforça a igualdade de oportunidades (Fernandes; Altman, 2022).

A pergunta de Virna Jandiroba é exemplo de uma resistência ativa dos estereótipos de gênero no ambiente escolar, pois ao questionarem sobre a utilização de um espaço/tempo que era para ser de todas as pessoas da turma, elas

descontroem modelos hegemônicos de masculinidades e feminilidades no campo esportivo.

Ainda falando sobre resistência ativa ou melhor criando condições para que essa resistência aparece e se consolide no ambiente escolar, vale ressaltar que, até 2021, em nossa escola, a utilização da quadra durante o intervalo era dividida por ano/turma. Assim, cada turma utilizava a quadra em um dia específico da semana.

No entanto, durante uma das aulas na quadra, no terceiro horário (aquele que antecede o intervalo) algumas meninas reclamaram que, nesse período, apenas os meninos ocupavam o espaço. Perguntei, então, por que elas não jogavam também, já que era o dia da turma. A resposta foi imediata: “Eles não deixam, pró!” Diante disso, questionei aos meninos: “E por que vocês não deixam?”. Eles responderam: “Porque elas não sabem jogar”. Esse momento, retomamos a reflexão sobre a menor vivência das meninas no esporte e a importância de proporcionar essa experiência para que elas pudessem melhorar a prática. Afinal, “[...] primeiro, às meninas devem ser dadas oportunidades de se apropriarem dessas competências em situações em que não se sintam pressionadas, diminuídas, e tenham tempo para adquirir experiência;” (Brasil, 1997, p.47).

Foi então que percebi que, embora eu tivesse organizado o horário de uso da quadra para cada turma, não havia notado que as meninas simplesmente não estavam utilizando o espaço. Como solução, fiz um remanejamento no horário, estabelecendo a quinta-feira como o dia exclusivo para as meninas, dia em que trabalho os dois turnos nesta escola.

As reflexões aqui desenvolvidas dialogam com as de Nicolino e Oliveira (2020, p. 68) quando afirmar que “para confrontar a lógica de que ‘futebol é coisa de menino’ buscou-se exercitar o desejo da resistência em ‘ocupar’ a quadra, o pátio, a voz nas salas, soltar o grito preso na garganta, o não dito e o não vivenciado.” O início foi desafiador. Durante os intervalos, precisei monitorar constantemente os meninos para evitar que atrapalhassem ou zombassem das colegas, colocar cadeado no portão da quadra, ficar durante todo o intervalo. Para conter esses comportamentos, estabeleci punições: aqueles que desrespeitassem a regra ficariam duas semanas sem acesso à quadra. Com o tempo, eles passaram a aceitar a nova organização, permitindo que as meninas jogassem sem interferências e ainda hoje, as meninas “protagonistas”

ocupam a quadra na hora do intervalo, influenciando outras meninas “flutuantes”, “figurantes” e até mesmo “arquibancada”²¹.

Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, tal como sugerem Nicolino e Oliveira (2020, p.68), observamos que as práticas corporais e os discursos presentes no contexto escolar “[...] estavam marcados por um sentido de reconhecimento do mais ‘forte’ e mais ‘habilidoso’ para estabelecer as fronteiras generificadas entre o ocupar (estar na quadra jogando) e o pertencer (quem joga?). Essas fronteiras, portanto, definem não apenas quem ocupa o espaço da quadra, mas quem é reconhecido como pertencente àquele espaço, ou seja, quem efetivamente joga.

Atualmente, muitas delas não apenas ocupam a quadra com autonomia, mas também não aceitam mais a imposição dos meninos, seja no uso do espaço, seja na realização das atividades práticas. Essa mudança pode ser evidenciada pelo grande número de protagonistas apontado no gráfico, contudo precisamos diminuir o grande número de flutuantes.

Nesse contexto, a postura dessas meninas, que desafiam as expectativas tradicionais de gênero, demonstra uma rejeição às características impostas como fragilidade, inabilidade, sensibilidade e inadequação aos esportes coletivos. Elas se apresentam como exemplos de corpos que fogem dessas definições, demonstrando que é possível superar as expectativas tradicionais de gênero e inspirando outras meninas a alcançarem níveis mais altos de competência e participação.

6.1.1 Competência e níveis de participação

A (não) participação feminina nas aulas práticas tem sido um tema amplamente discutido devido a fatores culturais, sociais e individuais que influenciam a motivação e o envolvimento das estudantes. A competência percebida, ou seja, a confiança que elas têm nas suas habilidades motoras e físicas, desempenha um papel fundamental na sua participação ativa. Muitas estudantes podem sentir-se menos competentes devido a experiências anteriores, à falta de incentivo ou ao medo do julgamento por parte dos colegas. Corroborando essa influência da autopercepção na participação,

²¹ Esses níveis serão retomados e explicados na Categoria II: competência e níveis de participação.

55,3% das meninas participantes desta pesquisa apontaram que a **percepção de menor habilidade física** é o principal fator que as levam a se afastarem das atividades práticas. Esse dado revela a influência da construção sociocultural dos gêneros, que frequentemente associam a feminilidade à fragilidade e à falta de aptidão física. Curiosamente, este mesmo dado aparece em inúmeras pesquisas da área, Brasil (1998), Louro (1997), Costa e Silva (2002), Souza Junior e Darido (2003, 2004), Jacó (2008), Cruz e Palmeira (2009), Dornelles e Fraga (2009), Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Dorneles (2012), Jacó (2012), Uchoga e Altmann (2016), Jacó e Altmann (2017), Fernandes e Altman (2020), Jacoby e Goellner (2020), Malvar (2020), Souza Junior (2020), Jacó (2021), Martins et al. (2020), Aníszewski e Henrique (2023) entre outros trabalhos. Não se constituindo, portanto, como algo recente.

A internalização de estereótipos de gênero, que frequentemente associam a feminilidade à fragilidade e à menor habilidade físico-esportiva, gera insegurança e medo nas meninas, impedindo-as de corresponder às expectativas de desempenho sob a ótica do modelo masculino. Essa dinâmica perversa retira a responsabilidade da falta de vivências e experimentações do conteúdo, não apenas fora da escola, mas dentro dela, atribuindo a não participação a uma suposta inabilidade feminina inata.

Ao invés de reconhecer as barreiras sociais, culturais e também pedagógicas que limitam o desenvolvimento das meninas, essa visão reforça a desigualdade de gênero e perpetua a exclusão feminina do universo das práticas corporais em ambiente escolar e não escolar. Essa realidade se manifesta de forma contundente nas falas das próprias estudantes, que internalizam a ideia de que possuem menor habilidade em comparação aos meninos, como evidenciado nos seguintes relatos:

“Não gosto de jogar, não tenho habilidade para jogar e sou a última opção na escolha dos times” (Beatriz Souza).

“Não sei praticar a atividade proposta pelo professor por medo do preconceito de outros colegas” (Lorrane Oliveira).

“É algum jogo ou brincadeira difícil de correr” (Caroline Santos).

“Sinto que se eu jogar vou atrapalhar e também sou muito tímida” (Adriana Behar).

“Não sei ou não quero jogar naquele momento” (Shelda).

A análise das falas das meninas, revela um padrão preocupante de internalização de estereótipos de gênero e suas consequências na participação e no engajamento nas atividades práticas nas aulas de EF. Os relatos de Beatriz, Lorrane, Caroline, Adriana e Shelda apontam como construção sociocultural dos gêneros que associam a feminilidade, a fragilidade e a menor habilidade físico-esportiva ao corpo feminino, as levando a acreditar que não são naturalmente aptas para as atividades físico-esportivas, impacta negativamente o envolvimento das estudantes nesse ambiente.

As falas de Adriana ("sinto que se eu jogar vou atrapalhar e também sou muito tímida") e Shelda ("não sei ou não quero jogar naquele momento") revelam um sentimento de inadequação e timidez que as impede de se sentirem à vontade durante as atividades. Esse sentimento é intensificado pela pressão de corresponder às expectativas de desempenho sob a ótica do modelo masculino, que as leva a se sentirem deslocadas e desmotivadas. "O sentimento de incapacidade na realização das tarefas gera instabilidade emocional, influencia as relações sociais e leva ao afastamento progressivo das aulas" (Aniszewski; Henrique, 2023, p.07).

A compreensão desse cenário exige a superação de concepções ultrapassadas. Se durante algum tempo tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero citadas acima contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas (Altman, Ayoub, Amaral, 2011).

Nessa assertiva, estudos não tão recentes e atuais indicam que o fator preponderante na (não) participação feminina em atividades práticas da EF estão associadas à percepção de falta de habilidade. Assim, essas dificuldades podem ser significativamente reduzidas através da intervenção pedagógica das/os professoras/es.

A falta de habilidade não é uma condição inata, mas sim um aspecto a ser desenvolvido. Se grande parte das meninas apresentam menor habilidade pela falta ou menor vivência físico-esportivas anteriores à escola, não seria dentro deste ambiente que elas deveriam ter a chance de vivenciar? É imperativo que as/os profissionais da área possam estar unidas/os e repensem sobre os planejamentos pedagógicos efetuados até agora, que contemplem as necessidades e os níveis de

desenvolvimento das meninas, visando o alcance dos objetivos propostos para as aulas.

A prática de ministrar aulas voltadas apenas para aqueles que já possuem habilidades físico-esportivas, relegando as/os demais estudantes ao papel de figurantes, também pode ser configurado uma "não aula" (Machado et al.,2010, p.133). Nessa situação, as/os estudantes que não se sentem incluídas/os e desafiadas/os permanecem dentro da quadra, ocupam o lugar de figurantes, ficando distantes dos objetivos pedagógicos da "aula", sendo privadas/os de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Infelizmente, pesquisas na área têm evidenciado a prevalência de práticas com baixa intencionalidade pedagógica no tratamento dos conteúdos (Aniszewski; Henrique, 2023).

González e Fensterseifer (2006), apontam cinco características fundamentais que definem uma aula eficaz. Seleccionamos duas que se aplicam diretamente ao que foi descrito anteriormente: a aula precisa ser **relevante para todas/os**, isto é, as aprendizagens e o desenvolvimento almejados devem ser essenciais para todas/os estudantes da turma, garantindo que nenhum/um estudante seja negligenciada/o ou excluída/o do processo educativo; a aula precisa ter uma **mediação intencional**, isto é, a aula pressupõe um planejamento cuidadoso por parte das/os professoras/es, que deve projetar estratégias de mediação para facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades pelas/os estudantes.

Nesse contexto, "[...] uma aula supõe por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que seus alunos desenvolvam" (González; Fensterseifer, 2006, p.07).

A sensação de incapacidade e o sentimento de não atender às expectativas podem gerar consequências emocionais negativas, levando à interpretação de que o sucesso nas atividades é inatingível. Essa percepção pode resultar em desinteresse pela disciplina, uma vez que as/os estudantes não acreditam na possibilidade de aprender e ter sucesso nas aulas, o que gera uma atitude negativa em relação à EF (Aniszewski; Henrique, 2023).

A constatação recorrente, em diversas pesquisas, de que a menor participação feminina nas atividades físico-esportivas está intrinsecamente ligada à percepção de falta de habilidade, pode gerar uma sensação de estagnação, como se o problema

fosse uma realidade imutável. No entanto, é fundamental ressaltar que essa não é uma situação insolúvel. As escolas, dentro de suas possibilidades pedagógicas e estruturais, têm o potencial de amenizar e até mesmo reverter esse quadro e criar um ambiente que motivem as meninas a quererem aprender. Afinal, “[...] se para aprender é necessário querer aprender, imersas em uma cultura do ‘rola bola’ ou da ‘aula livre’, as alunas se sentem menos motivadas a ir além e a ‘arriscar-se” (Martins et al., 2020, p. 53).

É crucial frisar que a intenção não é atribuir culpa às/aos professoras/es. A complexidade do problema exige uma análise complexa, que considere fatores sociais, culturais e pedagógicos. Contudo, é inegável que a mera constatação do problema não é suficiente. É preciso transcender a passividade e buscar ativamente metodologias inovadoras e eficazes para transformar essa realidade.

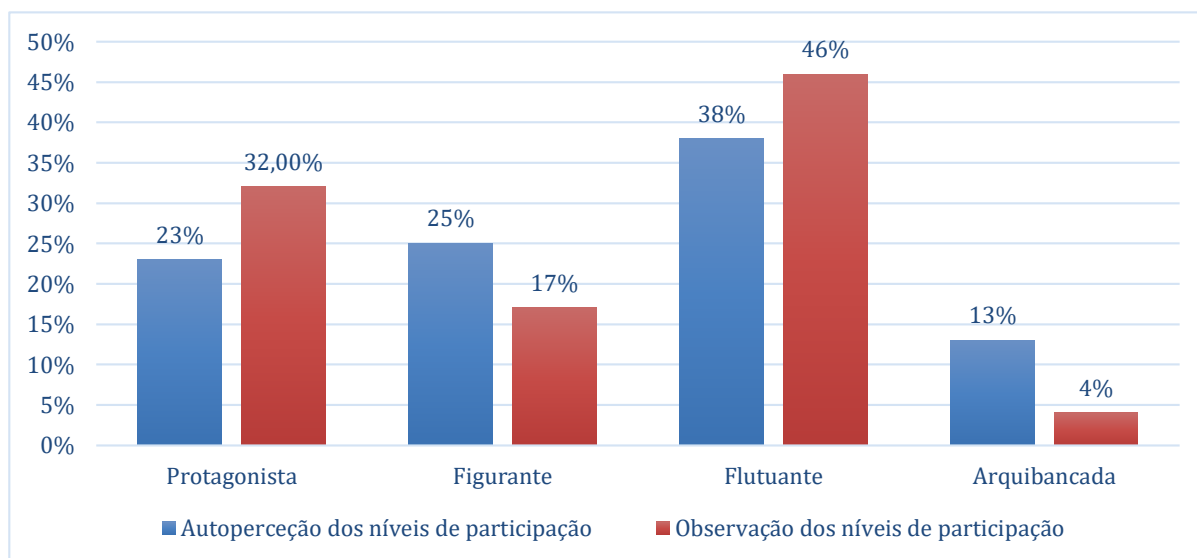
Portanto, a superação desse desafio exige um compromisso contínuo com a pesquisa e a prática pedagógica. A presente análise, embora ofereça insights valiosos, representa apenas um ponto de partida para estudos futuros, especialmente em nível de doutorado. Sugere-se a investigação de como a percepção de menor habilidade entre as estudantes está diretamente relacionada à sua (não)participação nas atividades práticas da EF, por meio de estudos longitudinais, pesquisa-ação e análises comparativas. Essa abordagem permitirá compreender melhor o impacto dessa dinâmica no bem-estar e na motivação femininas, e subsidiar o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Para operacionalizar a análise da (não)participação dentro desta pesquisa, adotamos como base os estudos de Jacó e Altmann (2017) e Jacó (2021), os quais apontam a formação de três grupos distintos de estudantes nas atividades práticas de Educação Física: protagonistas, figurantes e flutuantes. Além disso, para nos referirmos às meninas que “não participam desde o início da aula”, expressão utilizada por Godoi (2005), optamos por adotar o termo “arquibancada”, proposto por Mezzetti (2020), por ser mais conciso e representativo da situação observada.

Para facilitar a compreensão dos níveis de (não) participação discutidos no referencial teórico, apresentamos a seguinte simplificação: protagonista é aquela com participação ativa e engajada; figurante é aquela com presença e participação limitada; flutuante é aquela com participação oscilante entre figurante e protagonista; e arquibancada é aquela que se abstém da participação, seja por observação, seja

por impedimentos físicos ou psicológicos. A partir do Gráfico 2, analisaremos os níveis de (não) participação das meninas nas atividades práticas de EF, explorando a relação entre a autopercepção da participação e a participação observada.

Gráfico 2 – Autopercepção dos níveis de participação nas aulas práticas de Educação Física e participação observada.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados revelam um panorama interessante sobre a percepção das meninas em relação ao seu nível de participação nas aulas práticas de EF, indicando uma distribuição diversificada e revelando diferentes atitudes em relação às atividades observadas.

A autopercepção do nível de participação foi obtida por meio de questionários respondidos pelas estudantes, enquanto a observação dos níveis de participação foi registrada em diários de campo durante cada aula. Para isso, criamos listas com os nomes das participantes por turma e, a cada aula, anotamos o nível de participação predominante. Em casos onde uma estudante apresentava mais de um nível na mesma aula (por exemplo, figurante e arquibancada), ao final da observação participante, analisamos a lista para determinar o nível de maior ocorrência, classificando cada estudante de acordo com essa análise. Não foram observadas diferenças significativas entre turmas ou turnos, portanto, os níveis observados representam as quatro turmas analisadas, duas de 8º ano e duas de 9º ano.

O gráfico demonstra que um grupo significativo de estudantes se autopercebem enquanto protagonistas nas aulas (23%), se considerarmos outras pesquisas, como a de Jacó (2021, p. 47), por exemplo, na qual [...] somente duas meninas de cada turma se enquadraram nesse perfil, totalizando quatro meninas Protagonistas, o índice apresentado estava bom. Contudo, 23% representa a autopercepção do nível de (não) participação, enquanto 32% representa o nível real observado durante as 48 aulas observadas, totalizando 15 estudantes, conforme podemos observar nos registros:

“Eu gosto de participar de tudo” (Bia Zaneratto).

“Eu gosto de jogar quando é pra jogar todo mundo” (Bárbara Seixas).

“Quando as aulas são práticas e teóricas” (Carol Gattaz).

Suas falas corroboram essa análise: Bia Zaneratto expressa um entusiasmo generalizado, Magic Paula valoriza a inclusão e a participação coletiva, e Carol Gattaz destaca a importância da combinação de atividades práticas e teóricas, gostando de ambas. Esses depoimentos revelam que o engajamento dessas meninas está intrinsecamente ligado a um ambiente inclusivo e diversificado, onde todas se sentem valorizadas e motivadas a participar ativamente.

A análise do grupo de 'figurantes' revela uma complexidade significativa nas aulas de Educação Física. A discrepância entre a autopercepção (25%) e a participação observada (17%) sugere que, embora as estudantes estejam gradualmente abandonando papéis de figuração, elas ainda não percebem essa transição. Essa disparidade indica a presença de barreiras que dificultam não apenas o envolvimento nas atividades, mas a percepção que já não mais pertencem a esse grupo.

Nessa assertiva, o número de meninas que deveriam se enquadrar como figurantes deveria ser maior, considerando que as atividades práticas observadas pertenciam aos conteúdos de Luta e PCA. Esses conteúdos ocuparam, respectivamente, a última (2,1%) e a penúltima (12,7%) posição entre os mais apreciados, conforme apresentado no Gráfico 1.

“Gosto de jogar quando é algum jogo que eu gosto” (Gabi).

“Gosto quando eu acho legal” (Rafaelle Leone).

As falas de Gabi e Rafaelle Leone corroboram com essa hipótese. Elas evidenciam que o interesse e a participação estão diretamente ligados à identificação pessoal com as atividades propostas. Isso indica que mesmo a variedade nas modalidades oferecidas, elas possuem dificuldade em encontrar atividades que dialoguem com os seus interesses. Assim, falta de adaptação das atividades para diferentes níveis de habilidade podem contribuir também para a baixa participação.

A não adaptação de atividades para diferentes níveis de habilidade é um fator importante que pode levar à baixa participação em diversos contextos, sejam eles educacionais, profissionais ou mesmo em atividades de lazer. Quando as tarefas propostas não consideram a diversidade de conhecimentos, experiências e capacidades das pessoas, é natural que muitas se sintam desmotivadas, frustradas ou incapazes de se engajar plenamente

Assim, a falta de adaptação das atividades para diferentes níveis de habilidade pode gerar desmotivação e exclusão, impactando negativamente a participação das/os estudantes. Quando as atividades não são ajustadas para as necessidades físicas, emocionais e/ou psicológicas das/os estudantes, podem tornar-se desafiadoras em excesso ou excessivamente fáceis, reduzindo o engajamento e a participação ativa. Isso reforça a importância de metodologias diferenciadas que considerem as necessidades e capacidades individuais.

A identificação do nível de (não)participação das Flutuantes, ocorreu o inverso da das Figurantes. Acreditamos que muitas meninas que se consideravam Figurantes, na prática eram Flutuantes. Assim a percepção delas foi de 38% e a observação mostrou 46%, ocupando o lugar do grupo mais significativo, representando meninas que oscilam entre o protagonismo e a figuração. Essa variação pode indicar que o nível de participação depende de fatores situacionais, como a atividade proposta, a dinâmica da aula, as relações interpessoais, conforme descrito:

“Dependendo da atividade, todas se sentem à vontade para jogar” (Fofão).

Como destacado por Fofão, o interesse e a familiaridade com a prática corporal influenciam significativamente o engajamento. Atividades que dialogam com os

interesses das meninas e que proporcionam um senso de competência tendem a aumentar a participação.

A maior participação das meninas em relação ao seu nível de participação nas aulas práticas de EF enquanto flutuantes, corrobora para outro dado extraído do questionário: a percepção de menor habilidade. Essa percepção é um fator determinante na baixa participação das estudantes, com 55,3% das estudantes indicando essa como a principal razão para sua falta de envolvimento. Apontando, mais uma vez para a necessidade de desconstruir a ideia de que a EF é apenas para aquelas/es que já possuem habilidades físico-esportivas, enfatizando o valor do aprendizado e do desenvolvimento gradual que as atividades práticas devem desenvolver. Assim, esse dado destaca a importância de uma abordagem pedagógica sensível e inclusiva, que considere as diferentes habilidades e níveis de experiência das e dos estudantes, afinal 51% delas consideram a disciplina como importante e 38,2% a classificam como muito importante.

Nesse cenário, a soma das que consideram "importante" e "muito importante" ultrapassa os 89%, evidenciando um consenso sobre a relevância e o seu envolvimento com a da disciplina. Experiências positivas com a disciplina durante a vida escolar podem ter influenciado a percepção positiva sobre a EF. Apenas 10,6% dos participantes consideram a EF "pouco importante", o que sugere um baixo índice de discordância.

"Então assim, lógico que algumas práticas esportivas afastam mais as meninas, porque os meninos tendem a ter um pouquinho mais de vivência de alguns esportes e as meninas acabam ficando com vergonha de participar, porque, ou porque não sabe, ou porque sabe menos, ou porque tiveram menos vivência, certo?" (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A fala do professor revela uma percepção clara da relação entre competência percebida e o nível de envolvimento de algumas meninas nas aulas. Ele identifica um padrão comum: a menor vivência físico-esportiva prévia das meninas, em comparação com os meninos, gera insegurança e vergonha, resultando em menor participação.

Pode-se afirmar que, a falta de estímulo para a prática físico-esportiva entre meninas fora do ambiente escolar está atrelada a concepções socioculturais dominantes sobre gênero. Tais concepções tendem a afastar as meninas das atividades físico-esportivas, restringindo suas experiências corporais e motoras

(Fernandes; Altman, 2020). A exclusão ou menor participação em grupos compostos predominantemente por meninos, pode exemplificar como as relações interpessoais e a dinâmica de grupo podem limitar o acesso e o engajamento das meninas. Essa questão, no entanto, será explorada em detalhes na próxima categoria.

6.2 Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupo

Neste subcapítulo, apresentaremos a segunda categoria de análise, **relações interpessoais e dinâmica de grupo**, a qual buscar explicitar como estas interferem na participação e engajamento das meninas nas atividades, tendo como unidade de contexto **a composição do grupo e participação, a interação com os meninos**, que podem gerar uma variedade de emoções e comportamentos, como alegria, frustração, timidez, medo, ansiedade e competitividade.

Relações interpessoais, são “[...] o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas” (Antunes, 2014, p.09). Conforme o autor, as relações interpessoais transcendem a mera interação social, enraizando-se em fundamentos emocionais e psicopedagógicos. Essa perspectiva destaca a influência profunda dessas relações na criação do clima escolar, que pode oscilar entre o favorável e o desfavorável. Sendo motivo de maior ou menor participação nas atividades realizadas na escola e, até mesmo, motivo de evasão.

Nas atividades práticas da EF, as relações interpessoais se intensificam, revelando o potencial tanto para a construção de laços positivos quanto para a geração de conflitos. Por ocorrerem fora do ambiente tradicional da sala de aula, oferecem um espaço único para a interação social e a expressão individual. Essa mudança de cenário proporciona um ambiente mais informal, onde as/os estudantes se sentem mais à vontade para se expressar, tanto verbalmente quanto através do movimento corporal.

O Corpo Fala, de Weil e Tompakow (2015) explora a comunicação não verbal, revelando como gestos, posturas, expressões faciais e outros sinais corporais podem transmitir mensagens e emoções que muitas vezes não teríamos coragem de verbalizar. Assim, a linguagem corporal, aspecto indissociável da EF, torna-se uma forma poderosa de comunicação, permitindo que as/os estudantes expressem

sentimentos e emoções que podem estar ocultos em outras situações. Através do movimento, elas/es podem revelar aspectos de sua personalidade que normalmente não se manifestam no cotidiano.

No contexto da EF, por sua natureza dinâmica e expressiva, oferece um palco privilegiado para a manifestação da linguagem corporal. Ela transcende a mera troca de informações, transformando-se em um diálogo poderoso. Gestos, posturas e expressões revelam sentimentos e preconceitos com intensidade singular. Assim, um tom de voz mais áspero diante de um passe errado, de uma bola jogada para fora do campo, a energia de um movimento, a agressividade de um chute, a exclusão de um olhar ou a invisibilidade de um corpo em quadra comunicam, excluem e deixam marcas profundas.

Tais dinâmicas, revelam a complexidade das relações interpessoais e a influência que exercem sobre a experiência das/os estudantes. Nesse contexto, as falas das meninas sobre a dinâmica de grupo nas atividades práticas de EF oferecem um olhar valioso sobre como essas interações influenciam suas experiências de protagonismo, figuração, flutuação ou exclusão dessas atividades.

“Gosto de participar quando os jogos são mais participativos” (Amanda Ribas).

“Gosto de quando todos jogam juntos” (Magic Paula).

Essas falas destacam influência das relações interpessoais no nível de (não)participação das meninas nas atividades práticas de EF. Para elas, é fundamental criar um ambiente onde todas/os as/os estudantes se sintam relevantes e engajadas/os nas atividades. A participação ativa, como mencionado por Jacó e Altmann (2017) e Mezzetti (2020), fortalece a autoestima e a motivação, criando um clima escolar favorável para a participação. Essa fala também pode evidenciar que jogos onde a participação é baixa, geram desinteresse por parte das estudantes, o que está diretamente ligado à qualidade das relações interpessoais.

Nessa ótica, as estudantes enfatizam a relevância da coesão e da colaboração, destacando a preferência por um ambiente onde a exclusão e a divisão não encontram espaço, e onde cada estudante se sente parte integrante do grupo. Tal perspectiva revela que as estudantes experimentam desconforto diante de qualquer forma de

separação entre seus pares, seja por gênero ou outras características, ao passo que prosperam em ambientes que cultivam o trabalho em equipe. Essa inclinação para jogos inclusivos alinha-se intrinsecamente com a promoção de relações interpessoais positivas, as quais, por sua vez, fomentam a participação feminina nas atividades.

Essa dinâmica ideal, contudo, contrasta com as observações participantes, onde se constatou que as meninas tendiam a se agrupar em um lado da quadra ou nas laterais, enquanto os meninos ocupam o centro, revelando um padrão de comportamento que pode estar intrinsecamente ligado às relações interpessoais e à construção de valores dentro do ambiente escolar. Essa divisão espacial, aparentemente simples, pode ser um reflexo de diversas dinâmicas sociais.

Essa segregação pode indicar a presença de barreiras na interação entre os gêneros. As meninas podem sentir-se mais confortáveis em um espaço ocupado por outras meninas, enquanto os meninos podem ocupar o centro como uma forma de afirmar sua presença e domínio. Essa linha invisível da separação dos gêneros na quadra aponta para a falta de interação espontânea entre eles, limitando as oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a empatia, o respeito e a colaboração entre os gêneros. Nessa linha, as duplas de atividades eram constantemente formadas por pessoas do mesmo sexo, alternando apenas com a intervenção do professor.

A divisão de espaços na quadra, com meninas em um lado e meninos no centro, revela a internalização de estereótipos de gênero, onde cada grupo é socializado para ocupar papéis distintos. Nesse contexto, as/os professoras/es devem assumir um papel crucial na desconstrução desses estereótipos, promovendo a igualdade e o respeito às diferenças. A interação entre meninas e meninos, mediada pelas/os professoras/es, torna-se essencial para quebrar barreiras e possibilitar a convivência harmoniosa entre elas/es.

Embora a BNCC enfatize a importância da "construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza" (Brasil, 2018, p. 219) no contexto da EF, paradoxalmente, essa ênfase não se traduz de forma consistente em seus objetivos, habilidades e competências. Ela reconhece que a produção e partilha de valores são inerentes à socialização, mas a falta de diretrizes específicas e detalhadas sobre como abordar questões de gênero e diversidade sexual nas aulas de EF representa uma lacuna. Essa omissão contrasta com a

necessidade de intervenção pedagógica intencional para “assegurar a superação de estereótipos e preconceitos nas práticas corporais” (Brasil, 2018, p. 219), conforme apresentado pela própria BNCC. A ausência de uma abordagem mais explícita e concreta sobre essas questões pode limitar a capacidade das/os professoras/es de promoverem um ambiente escolar que favoreça o envolvimento e a permanência das estudantes nas atividades práticas.

O Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA), da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana e os PCNs também apresentam a importância da construção de valores nas aulas de EF em seu documento, contudo, diferente da BNCC, materializa em seus objetivos e fundamenta no texto a importância de se trabalhar as relações interpessoais.

O COA ratifica que, através da construção de valores, podemos desenvolver estratégias educativas que colaborem com os “princípios pedagógicos e sociais da escola, enquanto espaço privilegiado pelo saber social que amplie a percepção da realidade” pelas/os estudantes “e fortaleça as relações sociais” (Feira de Santana, 2018, p.10). Apresenta 10 objetivos gerais para a disciplina, afirmando que esta organização possibilita “uma visão ampla do que pode ser desenvolvido com o estudante durante o Ensino Fundamental” (Feira de Santana, 2018, p.12). Um dos objetivos gerais nos orientam a:

Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das práticas corporais (dança, esporte, jogos, ginástica, lutas e PCA) propondo alternativas para superá-los, com base na cooperação, justiça, equidade e respeito (Feira de Santana, 2018, p.12).

Outra orientação do documento, alicerçado nas ideias de Kishimoto (2002 apud Feira de Santana, 2018), é que se deve observar algumas características ao escolher uma brincadeira ou jogo: público a ser trabalhado, valor experimental, valor da estruturação, valor lúdico e o valor da relação. O valor da relação diz respeito às relações da brincadeira ou jogo “entre criança e criança, entre criança e adultos, entre criança e objetos e entre criança e meio ambiente” (Feira de Santana, 2018, p.16). Assim, a escolha e o planejamento das atividades práticas no ambiente escolar transcendem a mera atividade lúdica, constituindo-se como ferramentas pedagógicas

poderosas para o desenvolvimento de relações interpessoais e intrapessoais, favorecendo:

a) Cooperação e competição: podem promover a interação entre as/os estudantes, ensinando-as/os a cooperar para alcançar objetivos comuns e a lidar com a competição de forma saudável.

b) Comunicação e negociação: podem exigir uma comunicação clara e negociação de regras, habilidades essenciais para a construção de relacionamentos positivos.

c) Empatia e respeito: podem ensinar a compreenderem e respeitarem as diferenças individuais, desenvolvendo a empatia e a tolerância.

d) Resolução de conflitos: podem oferecer oportunidades para aprenderem a resolverem conflitos de forma construtiva, desenvolvendo habilidades de mediação e negociação.

“[...] os meninos não têm tanta dificuldade, porque qualquer atividade, eles querem participar e são bem competitivos. E isso, algumas vezes, se espantam as meninas, porque elas têm medo de não ser bom o suficiente, como os meninos querem que elas sejam, mas a gente tem que mostrar para elas que o caminho do aprendizado a gente não prioriza o melhor, e sim a aprendizagem do conteúdo” (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A fala do professor, ao explicitar a diferença na participação e competitividade entre meninos e meninas, lança luz sobre a complexa teia das relações interpessoais no ambiente das práticas corporais. As relações interpessoais, conforme definido, transcendem a mera interação social, enraizando-se em fundamentos emocionais e psicopedagógicos. A disparidade descrita pelo professor, onde os meninos se mostram mais ávidos por participação e competição, enquanto as meninas hesitam por medo de não corresponder às expectativas, revela como as dinâmicas de gênero podem influenciar as interações e o clima escolar.

Essa situação demanda uma análise cuidadosa das relações interpessoais presentes na escola. A competitividade masculina, embora possa ser vista como positiva em certos contextos, pode gerar um ambiente intimidante para as meninas, prejudicando sua autoestima e participação. O medo de não serem "boas o suficiente" reflete a pressão social e os estereótipos de gênero que moldam as expectativas e os comportamentos.

Nosso papel, nesse cenário, é fundamental. Precisamos atuar como mediadoras/es, promovendo um ambiente onde a aprendizagem seja valorizada acima do desempenho ideal, “falológico”. Ao priorizar a aprendizagem do conteúdo em detrimento do desempenho ideal, auxiliamos a criação de um espaço onde as meninas se sintam seguras para explorar suas habilidades e superar seus medos, pavimentando o caminho para a análise da unidade de contexto, que se debruça sobre a composição do grupo e a dinâmica da participação.

6.2.1 Composição do grupo e participação

A forma como os grupos são estruturados e como a participação é incentivada exerce um impacto direto na experiência das/os estudantes. A heterogeneidade ou homogeneidade dos grupos, a inclusão ou exclusão de determinadas/os estudantes e as estratégias pedagógicas adotadas para promover a participação ativa são fatores que moldam o clima da aula e influenciam o envolvimento e a permanência das estudantes nas atividades práticas da EF.

Ao explorarmos a composição dos grupos, torna-se evidente que a simples divisão por gênero ou habilidade pode perpetuar estereótipos e desigualdades. A tendência de meninas e meninos buscarem formar duplas com colegas do mesmo sexo, por exemplo, revela a internalização de normas sociais e a necessidade de intervenções pedagógicas que promovam a interação e a colaboração entre os gêneros. Além disso, as diferentes habilidades e necessidades exige uma abordagem sensível e equilibra, que valorize a diversidade de interações (gêneros iguais e diferentes) e promova a participação de todas as pessoas. É possível verificar que a composição de grupos e participação das/os estudantes, não se resume à execução de movimentos e atividades, mas envolve o engajamento cognitivo, emocional e social. Assim, identificamos a preferência por 3 tipos de composição de grupos: homogêneos, heterogêneos e específicos.

Constatou-se, durante as observações participantes, que a maioria das meninas preferia participar de grupos homogêneos, realizando atividades com colegas do mesmo gênero. Em cada turma, notou-se que apenas um pequeno grupo, composto por no máximo três meninas, optava por formar duplas com colegas do sexo

masculino, sem solicitação do professor. Essa tendência é reforçada pelas falas a seguir:

a) Preferência por grupos homogêneos (somente meninas):

"Prefiro participar das aulas com outras meninas" (Viviane Araújo, Janet, Tamires, Carol Gattaz, Ana Cristina, Amanda Nunes, Erika de Souza).

"Gosto quando os meninos não participam" (Rosamaria Montibeller, Debinha).

"Eu gosto de participar quando tem mais meninas e poucos meninos" (Adriana, Daniele Hypolito).

"Gosto de participar quando todas as meninas jogam, pois me sinto mais à vontade para jogar" (Letícia Bufoni).

"Quando as aulas práticas a metade da aula é só as meninas jogando" (Maya Gabeira).

"Não gosto quando tem muitos meninos" (Rayssa Leal, Serena Williams).

b) Preferência por grupos específicos de meninas:

"Não gosto de participar quando tem pouca menina ou quando minha dupla não tá" (Simone Biles).

"Quando dão prioridade aos meninos e quando minha dupla não vem" (Maria Esther Bueno).

"Quando minhas amigas participam" (Gabiella Medeiros).

A preferência predominante das meninas por grupos homogêneos, expressa em suas falas, transcende a mera escolha de companhia. Ela reflete a busca por um ambiente onde se sintam genuinamente compreendidas e à vontade, um espaço que elas se sentem mais seguras e no qual existe uma impressão que os estereótipos de gênero se diluem.

Percebemos que em grupos compostos exclusivamente por meninas, há uma sensação de pertencimento e identificação, onde as experiências compartilhadas e a linguagem comum criam um senso de familiaridade e intimidade, contudo, outras duplas mistas também apresentavam comportamentos semelhantes.

Enquanto a competição se intensificava em muitas duplas masculinas, a maioria das meninas encontravam na cooperação e no riso um espaço para se

engajarem nas atividades. A liberdade para experimentar erros e acertos proporcionava um ambiente mais leve e descontraído. Contudo, ao serem solicitadas a formar duplas mistas, inicialmente manifestavam resistência. Superando a vergonha e o receio inicial, impulsionadas pelo conhecimento prévio da atividade, a interação entre os gêneros se tornava harmoniosa, conforme relatado pelo professor:

“A gente faz atividades também em duplas para que incentive a participação delas, inicialmente elas gostam de ficar entre elas, mas só o fato de elas já participarem entre elas fazendo suas duplas já é um fator que consegue trazer ela para dentro das aulas, então a gente vai deixando elas confortável, depois a gente vai fazendo aquela mistura para que elas possam vivenciar com os meninos também e diminua essa questão da vergonha” (Professor Ronaldinho Gaúcho).

Nesse contexto, a autoestima florescia, a confiança se fortalecia e a participação se tornava mais espontânea e engajada. A manutenção de grupos homogêneos, inicialmente, é, portanto, uma estratégia para criar um espaço onde as meninas se sentissem livres para explorar seu potencial. Mas, acreditamos que a manutenção dessa homogeneidade atuaria enquanto reforço de estereótipos de gênero, na medida em que, “produz-se e é produzido, nesse contexto discursivo, o mito da fragilidade, apatia e lerdeza feminina e dos meninos forçados, agressivos e competitivos” (Dornelles, 2007, p. 125).

Ainda convém lembrar que os PCNs defendem que as aulas de EF em ambientes mistos proporcionam um espaço fundamental para a interação entre meninos e meninas, incentivando a tolerância, o respeito às diferenças e a superação de estereótipos que reproduzem “relações sociais autoritárias”. Além disso, esse documento ressalta a importância da reflexão por parte das/os professoras/es sobre os valores e conceitos implícitos que podem perpetuar relações de submissão baseadas em questões de gênero no ambiente escolar (Brasil, 1997, p. 42).

Defendemos que a interação mediada pelas/os professoras/es, entre gêneros, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como empatia, respeito, colaboração e as distintas formas de se viver as masculinidades e feminilidades. Ao se isolarem, meninas e meninos perdem a oportunidade de aprenderem uns com os outros, de compreenderem diferentes perspectivas e de construírem relações respeitadas e inclusivas que transpõem (e transporão) os muros

da escola. Assim, outras meninas expressaram o desejo de participar em grupos heterogêneos, conforme evidenciado pelas falas:

"Gosto quando os jogos possibilita meninas e meninos" (Keira Walsh).

"Quando as meninas também participam com os meninos" (Naomi Osaka).

"Gosto do jogo misto" (Virna Jandiroba).

As falas acima, demonstram interesse em participar de atividades que transcendam as divisões tradicionais de gênero, onde meninos e meninas são segregados em atividades distintas ou em que apenas os meninos participavam, como afirma Naomi Osaka. Isso sugere um anseio por um ambiente mais inclusivo, onde as habilidades e interesses individuais sejam valorizados acima dos estereótipos de gênero.

A interação entre os gêneros em atividades físicas pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a cooperação, o respeito, a diferentes formas de agir e de se comunicar. As aulas mistas, quando promoverem a participação equitativa de meninos e meninas em atividades, oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e para a preparação destas/es para interações sociais mais amplas. Embora essas interações possam, por vezes, gerar desafios, elas são essenciais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e para a promoção do respeito mútuo entre os gêneros.

Ao expressarem o desejo de participar em atividades mistas, as meninas podem estar buscando um ambiente onde tenham as mesmas oportunidades que os meninos. Isso pode ser interpretado como um anseio por igualdade de acesso aos recursos e atividades oferecidos pela escola.

É importante ressaltar que a implementação de aulas mistas de EF requer uma abordagem pedagógica cuidadosa, que considere as necessidades e interesses de todas/os as/os estudantes, pois mais do que juntar ou separar, o que é necessário é romper com o mito da inferioridade e passividade feminina (Martins et al., 2020, p.53). A/o professora/or deve atuar como mediador, promovendo um ambiente onde todas se sintam à vontade para participar e se expressar. Essa mediação se torna ainda

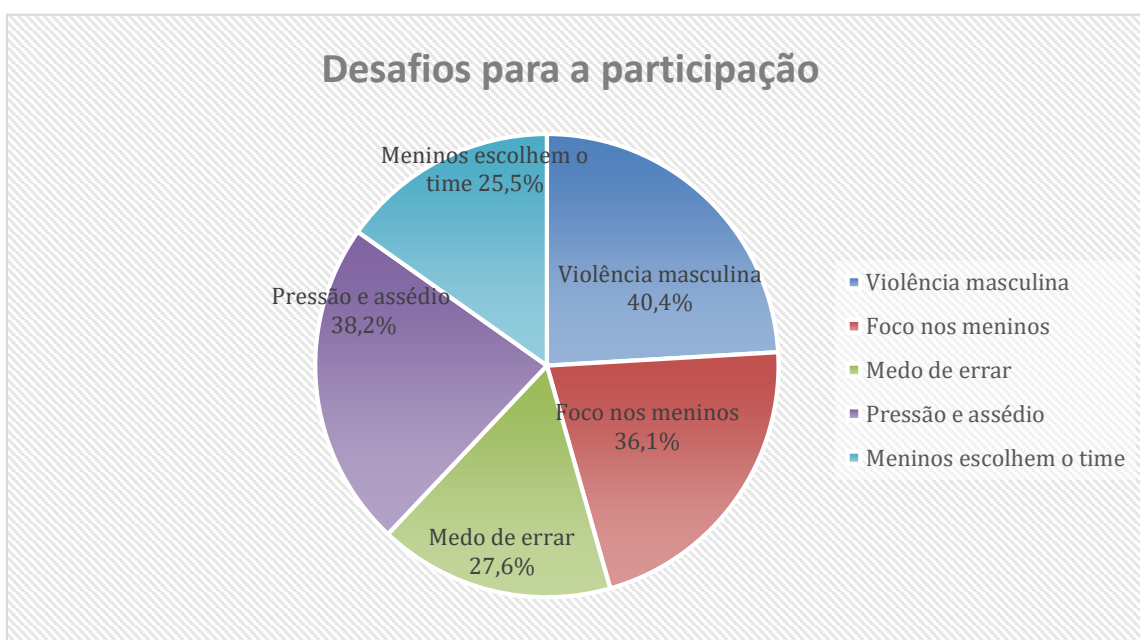
mais crucial ao considerarmos a próxima unidade de contexto, que se debruça sobre a interação específica com os meninos, um aspecto que, frequentemente, demanda atenção especial para garantir o espaço, a equidade e o respeito no ambiente das vivências das práticas corporais.

6.2.2 Interação com os meninos

A interação entre meninos e meninas nas aulas de EF é um campo fértil para a observação e análise das dinâmicas de gênero no ambiente escolar. As relações interpessoais, já complexas por si só, ganham camadas adicionais quando se considera a influência dos estereótipos e expectativas sociais atribuídas as variadas formas de viver feminilidades e masculinidades.

A maneira como meninos e meninas se relacionam, competem, cooperam e se comunicam nas atividades físicas pode revelar muito sobre a construção de suas identidades e a internalização ou superação de estereótipos de gênero. Para ilustrar os desafios enfrentados pelas meninas na participação em atividades físicas-esportivas, o Gráfico 3, a seguir, apresenta os principais motivos que as levam a não participar, revelando as dinâmicas complexas que permeiam a interação entre os gêneros no contexto da EF.

Gráfico 3 – Desafios para a participação nas atividades práticas.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O Gráfico 3 "Desafios para a participação nas atividades práticas" revela os principais motivos que influenciam as meninas em suas experiências de figuração nas aulas de EF nas relações interpessoais com os meninos: a violência masculina, a pressão estética e o assédio, o foco excessivo nos meninos, o medo de errar e a exclusão na escolha dos times são fatores que se interligam, criando um ambiente hostil e desmotivador para a participação feminina.

A análise detalhada dos motivos apresentados no gráfico, através das percepções das estudantes, revela a urgência de intervenções pedagógicas que transcendam a mera observação ou a busca por culpados/as. É necessário reconhecer a natureza sistêmica e persistente do problema, que a área enfrenta há tempos, mas para o qual ainda não se alcançou um consenso sobre soluções eficazes. A resistência em reconhecer a gravidade da situação, minimizando-a como uma simples constatação, impede o avanço e prejudica o desenvolvimento de soluções adequadas.

Nessa ótica, é preciso um olhar sensível e crítico para a realidade das meninas nas aulas de EF, buscando compreender as causas subjacentes à sua não participação e implementar estratégias que promovam um ambiente em que meninas e meninos possam vivenciar e alcançar juntos o objetivo da atividade proposta, afinal, estamos falando sobre a materialização da intencionalidade pedagógica: a aula. Ou a aula é apenas para quem possui habilidade? Isso implica em desconstruir estereótipos de gênero, combater a violência e o assédio, promover a inclusão e a participação ativa de todas as estudantes e valorizar a aprendizagem destas, sem tomar o masculino como modelo ideal (Dornelles, 2012) das aulas práticas, nem normatizar comportamentos e expectativas que desconsideram as particularidades e necessidades (não supridas) das estudantes.

A **violência masculina** (40,4%) ocupa a primeira posição entre os fatores se constituem enquanto desafios para a participação nas atividades práticas da EF. A violência manifesta-se de diversas formas no contexto escolar, impactando profundamente o bem-estar e o desenvolvimento das/os estudantes. Para compreender e combater essa realidade, é fundamental adotar uma abordagem conceitual abrangente, que reconheça as diferentes dimensões da violência. Assim, nesta pesquisa, adotamos o conceito proposto por Priotto e Boneti (2009), que engloba a violência física, a agressão física, a violência simbólica e a violência verbal.

Essa perspectiva nos permite analisar a violência em sua totalidade, identificando suas diferentes manifestações e compreendendo suas inter-relações.

A violência física, em sua forma mais explícita, atenta contra a integridade corporal dos indivíduos, podendo ser perpetrada individualmente, em grupo ou contra o próprio indivíduo. A agressão física, por sua vez, caracteriza-se pelo ato intencional de causar dano físico a outrem. Ambas as formas de violência deixam marcas profundas, tanto físicas quanto emocionais, nas vítimas.

A violência simbólica, por sua vez, manifesta-se de forma mais sutil, através do abuso de poder e da imposição de relações de dominação. Ela se expressa por meio de símbolos de autoridade, que perpetuam desigualdades e silenciam vozes dissidentes.

A violência verbal, por fim, caracteriza-se pelo uso de palavras ofensivas e desrespeitosas, que visam humilhar e intimidar. Essa forma de violência, embora muitas vezes subestimada, pode causar danos psicológicos significativos, afetando a autoestima e a confiança das vítimas.

É importante ressaltar que a violência simbólica e verbal emergem como a forma mais frequente de violência nos relatos das estudantes, configurando-se como um dos principais fatores de afastamento destas das aulas de EF. Estes relatos revelam um panorama de ofensas diversas, proferidas por colegas de ambos os sexos durante as aulas, evidenciando a necessidade de ações urgentes para combater essa realidade.

Essa violência foi apresentada de diversas formas, desde comentários depreciativos e assédio até agressões físicas e exclusão. A presença da violência cria um ambiente hostil e inseguro, onde as estudantes se sentem vulneráveis e desprotegidas, levando-as a se afastarem das atividades, conforme falas a seguir:

“Não gosto de participar quando os meninos jogam futebol misto, porque ficam xingando as meninas e são muito agressivos” (Gabi Guimarães).

“Eu não gosto quando temos que jogar com meninos, porque eles pega muito pesado com as meninas” (Andressa Alves).

“Quando os meninos impedem as meninas de jogarem e quando fazemos esforço desnecessário, isso me machuca” (Flávia Lopes).

A fala das meninas ecoam a violência de gênero que se manifesta concretamente no espaço da EF, revelando como práticas pedagógicas desatentas podem, inadvertidamente, cooperar com a naturalização da violência contra a mulher na sociedade. A agressividade verbal, o jogo físico excessivo direcionado às meninas e o impedimento de sua participação ativa, conforme relatado, não são incidentes isolados, mas sim reflexos de relações desiguais de poder historicamente construídas.

Ao serem expostas a essas dinâmicas violentas e excludentes no ambiente escolar, as meninas internalizam mensagens de inferioridade, vulnerabilidade e de que seus corpos e suas experiências não são tão válidos quanto os dos meninos. Essa naturalização da violência, vivenciada desde cedo no contexto das aulas de EF, contribui para a formação de uma perspectiva social que minimiza ou até mesmo justifica a violência contra a mulher em outras esferas da vida.

Nesse contexto, a instituição da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher pela Lei nº 14.164/2021, que altera a LDB, representa um marco legal fundamental para a nossa área. Ao incluir como tema transversal nos currículos da educação básica a prevenção de todas as formas de violência contra a mulher e ao estabelecer objetivos claros como a reflexão crítica, a promoção da igualdade e a capacitação sobre violência nas relações afetivas, a lei oferece um arcabouço para que a EF se torne um espaço ativo na desconstrução dessas naturalizações. A nossa área, historicamente marcada por práticas que podem reforçar estereótipos de gênero e desigualdades de poder nos espaços das práticas corporais, tem agora a oportunidade e a responsabilidade de se alinhar com os objetivos da lei.

Em vez de reproduzir dinâmicas que silenciam e excluem as meninas, como evidenciado nas suas falas, a EF pode e deve se tornar um campo de experimentação de relações mais equitativas e respeitosas. Isso implica em repensar as metodologias, as atividades propostas e as formas de interação, garantindo que a participação de todas as estudantes seja valorizada e segura. Ao promover a igualdade de gênero na prática, ao discutir criticamente as manifestações de violência e ao capacitar as e os estudantes para identificar e combater essas situações, a EF pode contribuir significativamente para a formação de pessoas conscientes e para a construção de uma sociedade que não tolera a violência contra a mulher, rompendo com o ciclo de naturalização que as falas das meninas tão dolorosamente ilustram.

Essa violência não apenas impede a participação das estudantes, mas também compromete seu bem-estar físico, emocional e psicológico, gerando medo, insegurança e desmotivação. É preocupante observar que, em muitos casos, a violência masculina nas aulas é naturalizada e minimizada, tanto por professoras/es quanto por estudantes. Essa naturalização contribui para a perpetuação da violência e para a criação de um ambiente onde as meninas se sentem desprotegidas e silenciadas.

Rafaelle Leone parece estar chateada com um colega. Ela reclama com ele, pedindo para não ficar "procurando palhaçada", e se afasta, dirigindo-se para o outro lado da quadra. Lá, conversa com duas colegas antes de retornar à atividade, executando os movimentos específicos do boxe. Na quadra, há mais de 30 estudantes, e o professor não percebe nem é informado sobre o ocorrido (Diário de campo, aula 09 – 01 de outubro de 2024).

O episódio envolvendo Rafaelle Leone revela mais um caso de violência simbólica. Nele, ela demonstra incômodo com a postura de um colega, que, pelo contexto, parece estar desvalorizando ou ridicularizando sua participação na atividade. A expressão "procurando palhaçada" pode indicar que ela se sentiu alvo de um comportamento desrespeitoso ou de um questionamento implícito sobre sua presença e desempenho no boxe. Esse tipo de atitude é frequentemente direcionado às meninas em espaços historicamente dominados por meninos, como as atividades de luta, reforçando a ideia de que elas não pertencem ou não são tão capazes quanto os colegas do sexo masculino.

A decisão de Rafaelle de se afastar e buscar apoio em suas colegas antes de retomar a atividade demonstra uma tentativa de resistência a essa forma de violência simbólica. No entanto, o fato de o professor não perceber, devido a grande quantidade de estudantes na quadra, conforme Mezzetti (2020), impacta as intervenções necessárias para as/os estudantes que se sentem incapazes, assim como não ser informado sobre o ocorrido reforça a invisibilização dessas microagressões no ambiente escolar.

Quando Rafaelle decide não comunicar ao professor sobre o ocorrido, tentamos entender o "papel do silêncio no discurso" (Foucault, 1988). Para o autor, o silêncio não é uma mera ausência de palavras, um vazio ou uma falta de informação, pelo contrário, ele o considera um elemento intrínseco e ativo na formação e

funcionamento dos discursos. Assim, os discursos não se limitam a construir o que é explicitamente expresso. Eles também delimitam, definem e produzem aquilo que é deixado de lado, o que não é dito, o que é mantido em segredo. Nessa assertiva, corroboramos com o autor quando ele aponta que o silêncio pode ser usado para ocultar informações que poderiam desafiar as estruturas de poder existentes.

A persistência da violência nas aulas cria um ciclo vicioso prejudicial: as estudantes, ao internalizarem tais agressões como rotineiras, silenciam-se, privando as/os professoras/es da oportunidade de intervir. Essa omissão, por sua vez, perpetua a impunidade dos agressores, intensificando o constrangimento e o afastamento das adolescentes das aulas.

Portanto, esse episódio não é um caso isolado, mas um reflexo das relações de poder que estruturam o ambiente escolar. A violência simbólica presente na interação entre Rafaelle e seu colega demonstra como normas e valores sociais são internalizados e reproduzidos, impactando a participação feminina em atividades práticas dentro e fora da escola. Para combater esse fenômeno, é essencial que as/os professoras/es estejam atentas/os a essas dinâmicas e promovam estratégias que incentivem o respeito e a equidade de gênero no ambiente escolar.

É fundamental implementar intervenções pedagógicas que também visem a prevenção e o combate às violências acima descritas nas aulas de EF. Essas intervenções podem incluir atividades que promovam a reflexão sobre as relações de gênero, o respeito e a empatia, bem como a criação de espaços de diálogo e acolhimento para as estudantes. Isso exige a implementação de políticas e práticas que combatam a violência, o assédio e a discriminação, bem como a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão, conforme exemplificado pelo professor:

"Eu dou um exemplo de uma atividade que eu fiz de pular a corda em grupo, onde as meninas inicialmente não queriam participar, estavam com receio de participar, até porque os meninos que estavam com a corda estavam batendo muito rápido e forte, nesse momento eu peguei uma das pontas da corda e comecei a diminuir a velocidade, elas foram sentindo confiantes, algumas já começaram a passar, aí trouxe duas meninas para que elas pudessem girar a corda e aí as outras tiveram também mais confiança, porque nas colegas delas que estavam ali e elas conseguiram fazer toda a atividade e aí a gente vai traçando estratégia, vai ir modificando regras, provocando situações para que elas consigam se

confortáveis na participação e consigam vivenciar todos os conteúdos que são preparados para as aulas" (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A fala do professor, condiz com a observação participante da descrição da atividade de pular corda em grupo, na qual demonstra sensibilidade ao perceber o receio das meninas em participar da atividade, devido à velocidade e força com que os meninos batiam a corda. Contudo, a observação participante também revela uma lacuna na intervenção pedagógica. Embora o professor tenha demonstrado sensibilidade ao perceber o desconforto das meninas, sua ação pareceu se limitar a apaziguar a situação, sem direcionar o foco para os meninos e para a dinâmica potencialmente intimidatória de sua conduta. Uma oportunidade de diálogo e intervenção direta com os meninos, explorando a importância do respeito, da inclusão e da adequação da força em atividades coletivas, parece ter sido negligenciada. Essa ausência de uma abordagem educativa voltada para os meninos, visando a conscientização sobre o impacto de suas ações e a promoção de um ambiente mais equitativo e acolhedor, representa um ponto frágil na mediação da atividade.

No que tange às meninas, o professor Ronaldinho Gaúcho se coloca no lugar das estudantes, compreendendo suas inseguranças e buscando formas de amenizar o medo e possibilitar a participação. Ao diminuir a velocidade da corda e convidar as estudantes para girá-la, ele cria um ambiente de confiança e colaboração. Assim sua postura pedagógica sensível e inclusiva, buscou estratégias para criar um ambiente seguro e acolhedor para a participação feminina.

De acordo com Jacó (2021), é fundamental que as/os professoras/es de EF adotem medidas para incentivar a participação das meninas, criando ambientes de aprendizado e atividades que lhes sejam favoráveis. Isso envolve não apenas a ação direta das/os professoras/es, mas também a conscientização das/os demais estudantes, uma vez que as expectativas depositadas sobre meninos e meninas podem influenciar significativamente suas interações e comportamentos nas aulas. Assim, embora a adaptação das regras dos jogos seja uma estratégia válida para "[...] democratizar a participação de todos, há de se ter atenção para que as dificuldades das meninas não sejam ainda mais visibilizadas ou que outros menos habilidosos continuem excluídos da prática (Altman, Ayoub e Amaral, 2011, p.489).

É fundamental promover a colaboração, o respeito e a igualdade de participação entre os gênero nas aulas, combatendo a violência e a exclusão. Em suma, a fala do professor oferece um exemplo positivo de como a EF pode ser um espaço de inclusão, respeito e desenvolvimento para todas as estudantes.

A **pressão e o assédio (38,2%)**, ocupa a segunda posição entre os fatores se constituem enquanto desafios para a participação nas atividades práticas da EF. A pressão pela performatividade pode gerar insegurança e baixa autoestima, enquanto o assédio moral cria um ambiente de medo e desconforto. Ambos os fatores limitam a liberdade das meninas de se expressarem e explorarem seu potencial nas atividades físico-esportivas, conforme falas a seguir:

“Não gosto de participar quando pessoas das outras turmas vem olhar e os meninos ficam zoando” (Fernanda Garay).

“Eu não gosto quando os meninos ficam botando pressão. Quando dão atenção somente para os meninos” (Amanda Ribas).

“Não, não gosto, me irrita quando meninos fica querendo jogar só futebol e fica falando para as meninas não participar de alguns jogos e brincadeiras” (Gabi).

“Quando os meninos não deixa as meninas jogar” (Geysel).

A análise das falas das meninas revela um cenário preocupante de pressão e assédio nas aulas de EF, que impacta negativamente a participação e o bem-estar delas. A cobrança por uma performance, que exige um desempenho idealizado e muitas vezes inatingível, gera insegurança e baixa autoestima, enquanto o assédio moral cria um ambiente onde as meninas se sentem vulneráveis e desprotegidas.

A fala de Fernanda Garay vai ao encontro de algumas percepções que foram anotadas no diário de campo, durante as observações participantes. Identificamos que a presença de outras pessoas que não pertenciam a turma, assistindo às aulas, intensificavam o assédio, com os meninos buscando impressionar seus pares às custas das meninas. Eles tendiam a se movimentarem mais, ocupar sempre o centro das jogadas e com isso, corroborar para o nível de participação de figuração das colegas na aula, como se o protagonismo fosse um domínio masculino. Em uma das aulas, o professor interrompeu a atividade para dialogar com um estudante que se dirigiu a "Gabi Vilela" de forma ríspida, utilizando a expressão "pega a bola". Essa

intervenção pedagógica eficaz mediou o conflito e coibiu atos de assédio moral, demonstrando a atenção do professor às possíveis consequências desse comportamento, tanto na participação da estudante quanto em seu bem-estar psicológico.

Outro fator apontado foi o **“foco nos meninos”** com 36,1% das indicações enquanto desafio para a participação feminina nas atividades práticas da EF. A percepção de que as aulas de EF são direcionadas principalmente aos meninos, com menor atenção e incentivo às meninas, também desmotiva a participação feminina e ocupa a terceira posição. Essa percepção pode ser reforçada pela falta de representatividade feminina nos materiais didáticos e pela ausência de atividades que valorizem as habilidades e interesses das meninas.

“As aulas são mais focadas para os meninos” (Duda).

“Quando dão prioridade aos meninos” (Erika de Souza).

“Quando o professor deixa só os meninos jogar” (Letícia Bufoni).

“Quando os meninos parece ficar mais tempo nas aulas práticas” (Naomi Osaka).

As falas das estudantes revelam um padrão que ainda precisa ser superado na questão de gênero nas aulas de EF, o disputado protagonismo masculino, onde eles, muitas vezes, cobram e recebem atenção e prioridade em detrimento das meninas que, muitas vezes, precisam de um incentivo maior para participarem das atividades devido aos outros fatores mencionados anteriormente.

Os relatos de Duda, Erika, Letícia e Naomi evidenciam como as aulas podem estar, frequentemente, centradas nos interesses e habilidades dos meninos, relegando as meninas a um papel secundário. Essa dinâmica excludente priva as estudantes de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, reforçando estereótipos de gênero e perpetuando a desigualdade no ambiente escolar, conforme evidenciado pelo professor:

"Em algumas atividades a gente percebe que as meninas ficam chateadas pelo fato dos meninos quererem participar sozinhos, até em atividades que estão mistas, meninos e meninas eles não querem passar a bola para as meninas ou não querem fazer atividade com as meninas,

então a gente busca sempre trazer elementos que possibilite a participação de todas de forma igual" (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A fala do professor Ronaldinho Gaúcho revela um desafio comum nas aulas de Educação Física: a exclusão das meninas por parte dos meninos, mesmo em atividades mistas. A recusa dos meninos em passar a bola ou em realizar atividades com as meninas demonstra um comportamento excludente que prejudica o aprendizado e o desenvolvimento das estudantes. O professor demonstra consciência da situação, reconhecendo que as meninas se sentem chateadas (e com razão) com o comportamento dos meninos, essa percepção é fundamental para que ele possa intervir e buscar soluções para o problema.

A **escolha dos times pelos meninos** (25,5%) é um fator que se relaciona com o anterior, o **foco nos meninos**. As meninas afirmaram que a prática de permitir que os meninos escolham os times, muitas vezes excluindo as meninas ou relegando-as a papéis secundários, reforça a desigualdade de gênero e desmotiva a participação delas. Essa prática evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade nas aulas.

Segundo Aniszewski (2023), para promover a participação ativa e o engajamento das estudantes nas aulas, é importante considerar dois aspectos fundamentais: a autonomia na escolha dos conteúdos e um ambiente colaborativo e menos competitivo.

Permitir que as alunas participem da seleção das atividades e atividades físico-esportivas a serem praticadas aumenta seu interesse e motivação. Essa autonomia pode fortalecer o senso de pertencimento e responsabilidade, tornando a experiência da EF mais significativa para as estudantes. Já o segundo, possibilita a criação de um clima de aula que priorize a colaboração e o desenvolvimento individual, em detrimento da competição exacerbada, essencial para todas/os.

O **medo de errar e de serem julgadas** também é outro fator apontado pelas meninas para a sua (não)participação nas atividades físico-esportivas, totalizando 27,6%. Esse medo pode ser intensificado pela competitividade exacerbada e pela falta de um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor, onde os erros sejam vistos como caminhos para os acertos.

“Não sei praticar a atividade proposta pelo professor por medo do preconceito de outros colegas” (Viviane Araújo).

“Os meninos ficam olhando e quando os meninos ficam falando coisas” (Thaísa Menezes).

A fala de Viviane menciona que não sabe praticar a atividade proposta, mas o motivo principal parece ser o medo do preconceito dos colegas. Isso sugere que, além da falta de habilidade física, há um fator social que a impede de tentar. Esse medo pode estar ligado a estereótipos de gênero, padrões de comportamento esperados ou mesmo a experiências passadas de discriminação. A fala também indica uma possível insegurança, reforçada por um ambiente escolar que pode não estar acolhendo ou dando conta da participação feminina sem julgamentos.

Já Thaísa, menciona que "os meninos ficam olhando" e "falando coisas", o que sugere que há uma pressão externa, vinda do sexo oposto, que interfere na sua participação. O ato de "olhar" pode indicar um julgamento visual, um sentimento de estar sob vigilância, que pode gerar desconforto e inibição. "Falando coisas" pode se referir a comentários que reforçam estereótipos, críticas ou até assédio, impactando diretamente a autoconfiança da estudante.

Essas falas evidenciam como o ambiente escolar pode ser um espaço onde a desigualdade de gênero, o julgamento social e o medo do preconceito afetam a participação ativa das estudantes. Para combater isso, é essencial que professoras/es e gestores promovam um ambiente mais inclusivo, incentivando a participação sem julgamentos e trabalhando a conscientização das/os estudantes para evitar comportamentos discriminatórios.

A presença de diversos fatores que influenciam a participação em atividades físico-esportivas em turmas mistas, especialmente as queixas frequentes das meninas em relação ao comportamento dos meninos, poderia sugerir que o desempenho de ambos melhoraria com a adoção de aulas separadas por sexo. No entanto, acreditamos que essa não é a melhor solução.

Separar meninos e meninas pode perpetuar a ideia de que eles têm habilidades naturalmente diferentes e que não podem praticar atividades físico-esportivas juntas/os. Isso reforça estereótipos como "meninas são fracas" e "meninos são mais fortes", em vez de promover igualdade e respeito.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de EF, como Brincadeiras e Jogos, dança, luta, ginástica, esportes e PCAs são ferramentas poderosas para ensinar trabalho em equipe, incentivar o diálogo, o respeito e a cooperação. Quando meninos e meninas jogam juntas/os, aprendem a lidar com diferenças, a respeitar os limites das/os colegas e a valorizar as habilidades umas/uns das/os outras/os. Assim, a separação impediria essa troca e poderia acirrar as questões de gêneros, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Se um dos problemas, aqui apontado, é o comportamento dos meninos em relação às meninas, a solução não deve ser afastá-los, mas sim educá-los sobre respeito, inclusão e igualdade. Separá-los apenas esconde o problema, sem trabalhar para mudar a mentalidade e a cultura dentro da escola.

Nessa teia de discussões, Altmann, Ayoub, Amaral (2011) defendem que, ao evitar a diversidade e os conflitos, corre-se o risco de contribuir para que sejam exacerbadas atitudes de intolerância, preconceito, homofobia e discriminação não apenas entre meninas e meninos, mas entre os sujeitos de forma geral. Perceber e enfrentar os conflitos que surgem, assim como aqueles velados ou disfarçados, consiste num importante desafio para a educação e sobretudo para a EF.

Embora essa não seja a realidade observada neste universo da pesquisa, em muitas escolas, esportes considerados "masculinos" (como futebol ou basquete) são mais incentivados para os meninos. Se as turmas forem separadas, as meninas podem perder a oportunidade de praticar essas modalidades com a mesma intensidade e estrutura, sendo limitadas a esportes estereotipadamente femininos, como dança ou ginástica.

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um "problema" e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens, em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação de poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória" (Louro, 2003, p. 51).

Em vez de separar as aulas, o ideal é criar um ambiente mais inclusivo, com regras claras contra discriminação, incentivo ao respeito mútuo e adaptação das

atividades para que todas as pessoas se sintam confortáveis e encorajadas a participar. Cursos de formação continuada sobre as questões de gênero para professoras/es e projetos de conscientização dentro das escolas podem ajudar a transformar a cultura físico-esportiva para que meninas e meninos participem igualmente.

6.3 Papel da/o Professora/or

Neste subcapítulo, apresentaremos a terceira categoria de análise, **papel da/o professora/or**, a qual buscar explicitar como a figura docente influencia e molda a participação da meninas nas atividades práticas de EF, tendo como contexto **as estratégias pedagógicas, a influência e atitude da/o professora/or**.

No ambiente escolar, a abordagem da diversidade frequentemente se vê comprometida por práticas excludentes e preconceituosas. As metodologias de ensino, muitas vezes, perpetuam concepções tradicionais e desiguais sobre questões de gênero, orientação sexual, etnia, classe social e outras formas de diferença que desafiam os padrões da normatividade e estereótipos. Essa padronização contribui para a construção de uma sociedade desumanizada, onde as práticas discriminatórias se tornam a norma.

É fundamental a implementação de uma abordagem educativa renovadora que integre, de forma efetiva e contínua, discussões sobre as questões de gênero no ambiente escolar e, sobretudo, nas aulas de EF. Para além da simples inserção desse tema no currículo, ou da realização de atividades práticas para meninas e meninos de forma conjunta, é necessário promover uma cultura escolar que valorize a pluralidade e incentive o pensamento crítico, permitindo que as/os estudantes, professoras/es e a comunidade escolar desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre as múltiplas formas de existência de masculinidades e feminilidades. Isso exige metodologias que priorizem o diálogo, a escuta ativa e a vivência prática da empatia, criando espaços seguros para que, principalmente as meninas possam se expressar e vivenciar as atividades propostas sem medo de preconceitos, violências, pressão, assédio, medo de errar ou exclusão, como foi exposto pelas meninas na categoria anterior, “relações interpessoais e dinâmica de grupo”.

Em consonância com o que afirmam Darido, González e Ginciene (2020, p. 114), concordamos que um dos papéis desempenhados pelas/os professoras/es deve ser o de “[...] combater o insucesso e exclusão nas aulas dos alunos menos habilidosos”, contudo apenas isso não é o suficiente para “[...] evitar o afastamento da disciplina, senão um compromisso com todo estudante”.

Este compromisso se manifesta na sensibilidade em relação às categorias previamente discutidas. A falta de habilidade nas atividades propostas emerge como o principal fator para a exclusão das meninas nas atividades práticas de EF. As relações interpessoais e a dinâmica de grupo, por sua vez, interagem com essa categoria, criando um ciclo vicioso. Habilidades são construídas através da experiência, e se as relações interpessoais e a dinâmica de grupo impedem essa vivência, as estudantes se afastam das aulas, comprometendo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.

Diante de tal panorama, o papel da/o professora/or nesse contexto é essencial e transformador, pois ele atua como mediadora/or no processo de desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação que inclua todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação. No ambiente escolar, a/o professor não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador de debates que incentivem o pensamento crítico, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade em suas múltiplas formas, seja de gênero, orientação sexual, etnia ou classe social.

Para isso, é necessário que ela/e reflita sobre sua própria prática pedagógica e reconheça como certos modelos tradicionais de ensino podem reforçar preconceitos e desigualdades. Ao invés de perpetuar padrões normativos e excludentes, deve-se buscar metodologias inovadoras e estratégias pedagógicas que estimulem o diálogo, a empatia e a conscientização social/corporal entre as/os estudantes. Isso implica na criação de um espaço escolar seguro, onde todas as feminilidades e masculinidades possam ser expressas sem medo de discriminação.

6.3.1 Estratégias pedagógicas

No contexto da EF, as estratégias pedagógicas desempenham um papel fundamental na promoção da participação equitativa das estudantes nas atividades

práticas. Diante das desigualdades de gênero historicamente presentes no ambiente escolar, as/os professoras/es precisam adotar abordagens que incentivem a inclusão e respeitem as diversas formas de masculinidades e feminilidades.

A organização das turmas mistas, a flexibilização das regras, a diversificação dos conteúdos e o incentivo ao protagonismo de todas as pessoas são algumas das práticas que contribuem para a construção de um espaço mais democrático. Assim, ao considerar as diferenças e desafios enfrentados por meninas e meninos no contexto das aulas de EF, essas estratégias não apenas ampliam a participação, mas também auxiliam a desconstruir estereótipos e a fortalecer uma cultura escolar mais igualitária.

As meninas, inicialmente, ainda têm um pouco de resistência, mas o ideal é que, mesmo com essa resistência, a gente tente conversar com elas, explicar o motivo da aula, explicar a importância delas participarem, independente se for para ganhar, para perder uma competição, é que elas possam vivenciar aquela atividade e possam compreender o conteúdo que foi trabalhado na sala de aula. E a gente utiliza essa conversa para ver o que as meninas estão pensando, quais os medos delas, porquê elas não querem participar e vai traçando algumas estratégias (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A participação de algumas meninas frequentemente depende do incentivo direto do professor, que precisa abordá-las individualmente, adaptar as regras ou oferecer apoio físico para garantir seu engajamento nas atividades. A participação das estudantes, figurantes ou arquibancada, se concretiza após intervenções como explicações sobre a atividade, auxílio para levantar do chão e chamados repetidos para mantê-las envolvidas (Diário de campo, 15 – 25 de outubro de 2024).

A fala do professor e o diário de campo evidenciam a resistência inicial das meninas em participar das atividades práticas, resistência que enfrentamos a cada nova aula, frequentemente associada a fatores como insegurança, falta de experiência prévia em determinadas atividades, medo de errar, questões de relacionamentos entre outras possibilidades.

Diante desse cenário, a estratégia pedagógica adotada pelo professor – baseada no diálogo e na escuta ativa – se mostra essencial para a inclusão inicial das estudantes. A abordagem de compreender os medos e inseguranças das meninas e, a partir disso, traçar estratégias para incentivá-las a participar das aulas é uma prática alinhada a metodologias que buscam promover a equidade de gênero na EF.

Além disso, a fala do professor reforça a importância de deslocar o foco da competição para a vivência e a aprendizagem. Essa perspectiva é fundamental para desconstruir a visão de que a EF se restringe ao rendimento e ao desempenho esportivo, favorecendo uma abordagem mais inclusiva e significativa para todas as pessoas, independentemente do gênero.

Para que o aprendizado dos conteúdos e conhecimentos da EF ocorra de forma efetiva, é fundamental que todas/os as/os estudantes participem ativamente das atividades propostas em aula (Jacó, 2012). Portanto, a estratégia adotada pelo professor vai ao encontro de práticas pedagógicas que buscam ampliar a participação das meninas nas aulas práticas, respeitando suas experiências, inseguranças e incentivando-as a ocupar esses espaços de forma mais ativa e confiante.

Segundo Godoi (2005), é fundamental que as/os professoras/es não apenas estimulem a participação feminina, mas também adaptem conteúdos, criem espaços de experimentação segura, como podemos analisar na fala abaixo:

Eu dou um exemplo de uma atividade que eu fiz de pular a corda em grupo, onde as meninas inicialmente não queriam participar, estavam com receio de participar, até porque os meninos que estavam com a corda estavam batendo muito rápido e forte, nesse momento eu peguei uma das pontas da corda e comecei a diminuir a velocidade, elas foram sentindo confiantes, algumas já começaram a passar, aí trouxe duas meninas para que elas pudessem girar a corda e aí as outras tiveram também mais confiança, porque nas colegas delas que estavam ali e elas conseguiram fazer toda a atividade e aí a gente vai traçando estratégia, vai ir modificando regras, provocando situações para que elas consigam se confortáveis na participação e consigam vivenciar todos os conteúdos que são preparados para as aulas (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A estratégia adotada pelo professor ao introduzir a atividade de pular corda demonstra um olhar sensível e crítico para as dinâmicas de gênero presentes nas aulas. A resistência das meninas em participar da atividade evidencia a influência da dinâmica imposta pelos meninos, que, ao girarem a corda com força e velocidade excessivas, dificultavam a participação feminina. Esses fatores estão diretamente relacionados às dificuldades destacadas no Gráfico 3, que indicam como as interações de gênero podem gerar um ambiente desmotivador para as meninas.

No entanto, ao intervir de forma ativa, o professor demonstra uma abordagem pedagógica eficaz ao modificar regras e provocar situações que favorecem a inclusão. A redução da velocidade da corda e a posterior substituição dos meninos por meninas

no controle do ritmo foram ações que não apenas facilitaram a adaptação das estudantes à atividade, mas também reforçaram sua autonomia e confiança. Essa estratégia dialoga com a necessidade de desconstrução de estereótipos de gênero dentro da EF, promovendo um ambiente de aprendizado onde a participação das meninas não seja secundarizada nem limitada por padrões tradicionalmente masculinos de desempenho e competição (Dornelles, 2012).

Além disso, a postura do professor ao analisar os receios das estudantes e adaptar a dinâmica do jogo reflete um entendimento de que a não participação feminina não deve ser vista como um problema individual delas, mas sim como um reflexo de um ambiente que historicamente dificultou seu envolvimento pleno. Isso reforça a importância de intervenções pedagógicas que não apenas observem, mas modifiquem ativamente as estruturas que perpetuam a exclusão, possibilitando uma vivência pacífica entre meninos e meninas.

Portanto, essa estratégia evidencia como a intencionalidade pedagógica pode ser materializada em práticas concretas que combatam desigualdades e promovam uma EF mais inclusiva. Afinal, como questionamos anteriormente, a aula é apenas para aqueles que já possuem habilidade? Ou deve ser um espaço onde todas, independentemente de gênero ou nível de habilidade, possam aprender, experimentar e se desenvolver? A atitude do professor aponta para a segunda perspectiva, reforçando a necessidade de um ensino que valorize a participação ativa e respeite as especificidades dos diferentes grupos dentro do contexto escolar. Nessa assertiva, ele descreve outra estratégia pedagógica utilizada:

Inclusive a gente tem o final da aula que eu deixo uns minutos para que os meninos, para que eles possam escolher cada semana um ou menino ou menina escolhe o que querem fazer e aí eles têm a possibilidade de escolher qual é a vivência que eles querem fazer no final da aula e é uma forma que as meninas possam também estar participando desse processo, estar perdendo esse medo, estar tendo possibilidades a gente dar essa oportunidade para que ela vivencie realmente as aulas de educação física. (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A estratégia adotada pelo professor, ao reservar um momento no final da aula para que meninos e meninas possam escolher a atividade que desejam realizar, reflete uma abordagem pedagógica voltada para a democratização das vivências na EF. Essa prática tem um impacto significativo na participação das meninas, pois

rompe com a lógica tradicional em que os meninos, muitas vezes, acabam dominando a escolha das atividades e impondo atividades físico-esportivas que podem reforçar estereótipos de gênero.

A categoria Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupo, citada anteriormente, aponta que a exclusão na escolha dos times e das atividades é um dos fatores que desmotivam as meninas a participarem das aulas práticas. Ao permitir que tanto meninos quanto meninas tenham o poder de decisão sobre a vivência final da aula, o professor busca equilibrar essa dinâmica e incentivar um envolvimento mais ativo das estudantes.

Além disso, essa estratégia favorece a construção de um ambiente mais seguro para as meninas, possibilitando que elas experimentem novas atividades sem a pressão imediata do julgamento ou da exclusão. Ao terem a oportunidade de escolher, elas podem selecionar atividades com as quais se sintam mais confortáveis ou até desafiar-se em novas práticas, desenvolvendo autoconfiança e reduzindo o medo da exposição ao erro (um dos fatores que frequentemente limitam sua participação).

Outro ponto positivo dessa abordagem é a valorização da diversidade de interesses dentro da turma. Ao alternar as escolhas entre meninos e meninas, o professor promove um espaço de experimentação coletiva, no qual as/os estudantes podem entrar em contato com diferentes modalidades e dinâmicas, desconstruindo a ideia de que certas atividades são "naturais" para um gênero específico. Isso contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, alinhado à necessidade de superação dos estereótipos que historicamente marca(ra)m a Educação.

Portanto, essa estratégia pedagógica vai ao encontro das práticas que buscam tornar as aulas mais equitativas e acessíveis a todas/os as/os estudantes. Ao garantir que as meninas também participem da tomada de decisões e tenham maior autonomia em suas escolhas, as/os professores estarão promovendo não apenas a inclusão, mas também a ressignificação das experiências femininas dentro do contexto da EF, possibilitando uma vivência mais plena e significativa para todas.

A construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo exige não apenas a adoção de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e combatam qualquer forma de discriminação, mas também o respaldo em leis e documentos legais. No entanto, observa-se que, além dos retrocessos presentes na BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil,

2013) retiram dos órgãos executivos a responsabilidade de elaborar e distribuir materiais que auxiliem o trabalho docente no enfrentamento do sexismo e da homofobia. Esses termos, que antes estavam explicitamente mencionados nas Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010), foram suprimidos, o que representa um enfraquecimento das políticas educacionais voltadas para a equidade e a inclusão. Abaixo, apresentamos os excertos, os quais foram destacados para facilitar a visualização das supressões identificadas.

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de **materiais subsidiários ao trabalho docente**, que contribuam para a **eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos** e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (Brasil, 2010. Art. 16, § 3º, p. 05. Grifos nossos).

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de **materiais subsidiários ao trabalho docente**, com o objetivo de contribuir para a **eliminação de discriminações, racismos e preconceitos**, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (Brasil, 2013, p. 115. Grifos nossos).

Como podemos analisar, os documentos legais evidenciam mudanças significativas na abordagem da inclusão e diversidade na educação, refletindo tanto avanços quanto retrocessos nas políticas educacionais. Ao comparar as diretrizes de 2010 e 2013, percebe-se uma alteração na responsabilidade dos órgãos educacionais, o que impacta diretamente o combate às discriminações no ambiente escolar. Isso demonstra como tais mudanças podem influenciar a prática docente, limitando ou ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica na promoção da equidade.

Além disso, essas transformações nos documentos normativos evidenciam como as políticas públicas podem ser reconfiguradas ao longo do tempo, alterando o compromisso institucional com a promoção da diversidade e inclusão. O impacto dessas mudanças reflete-se diretamente nas/os estudantes, que podem ter sua experiência escolar influenciada pela ausência de materiais pedagógicos que abordem questões de gênero e diversidade, reforçando assim a necessidade de um olhar crítico sobre essas modificações e seus efeitos na construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário.

6.3.2 Influência e atitude da/o professora/or

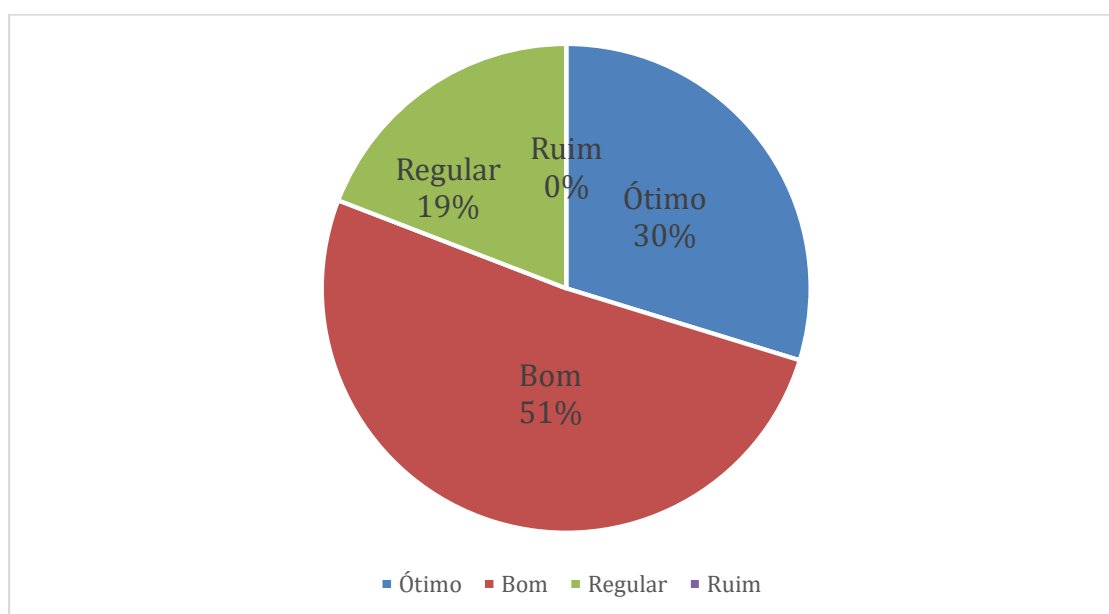
A influência e a atitude da/o professora/or são imprescindíveis para a participação de meninas e meninos nas aulas, especialmente nas aulas de EF. Vimos que a maneira como as/os docentes organizam suas aulas, adaptam as atividades e incentivam a participação de meninas e meninos pode impactar diretamente na autoconfiança e no engajamento destas/es.

Estratégias pedagógicas que consideram as diversas formas de masculinidades e feminilidades, como a adaptação de regras, a criação de espaços seguros e o estímulo à cooperação, são essenciais para superar barreiras e promover maior equidade. No entanto, observa-se que, apesar dos esforços individuais de algumas/ns docentes, a falta de respaldo em políticas públicas e materiais pedagógicos específicos dificulta a consolidação dessas práticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a atitude do/a professor/a não deve se limitar à condução das aulas, mas também envolver uma postura crítica e ativa na defesa de uma EF que respeite e valorize a diversidade, contribuindo para a formação de um ambiente mais democrático e acessível a todos/as.

Nesse contexto, perguntas às estudantes como era a sua relação com a/o professor. Assim, apresentamos o Gráfico 4, Relacionamento com a/o professor/a:

Gráfico 4 – Relacionamento com o professor de Educação Física.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A análise dos dados revela que a maioria das estudantes mantém uma relação positiva com o professor Ronaldinho Gaúcho, refletindo um ambiente escolar favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento social. A soma das respostas "ótima" e "boa" alcança um percentual significativo de 81%, o que evidencia um alto grau de satisfação no vínculo estabelecido entre o professor e as estudantes.

Esse resultado sugere que a postura do professor, sua metodologia de ensino e sua capacidade de criar um ambiente acolhedor desempenham um papel essencial na percepção das estudantes. Um bom relacionamento docente-estudante pode contribuir para a motivação, engajamento e participação ativa das/os estudantes, além de favorecer o respeito mútuo e a construção de um espaço de aprendizado mais democrático.

Durante a realização dos movimentos do katá do caratê, Shelda tentou se esconder atrás da pilastra da quadra. Ao perceber que o professor se aproximava, respondeu que não queria participar da atividade, ao mesmo tempo em que tentava se ocultar ainda mais. O professor, então, dialogou com ela por alguns instantes, e, após a conversa, Shelda aceitou realizar a atividade (Diário de campo, 21 – 12 de novembro de 2024).

A situação vivenciada por Shelda evidencia as barreiras emocionais e psicológicas que algumas estudantes enfrentam ao participar das atividades práticas na EF, especialmente em conteúdos que exigem exposição corporal e coordenação motora específica, como o katá do caratê. Sua tentativa de se esconder revela insegurança, possivelmente relacionada ao medo do erro, à falta de familiaridade com o movimento ou até mesmo à influência de um ambiente que pode não estimular sua participação de forma confortável. Nesse contexto, a atitude do professor foi determinante para modificar o cenário e incentivar a estudante a se envolver na aula. Corroboramos com Tenório e Silva (2013) quando afirma:

É de grande relevância a postura adotada pelo professor, para a prática ou não da Educação Física escolar, não somente em lidar com alunos mais questionadores, mas também com a falta de interesse em participar das aulas e achar a melhor forma de solucionar tal problema (Tenório; Silva, 2013, p.6).

Ao invés de impor a atividade de maneira coercitiva, o professor adotou uma abordagem dialógica, demonstrando sensibilidade ao compreender a resistência

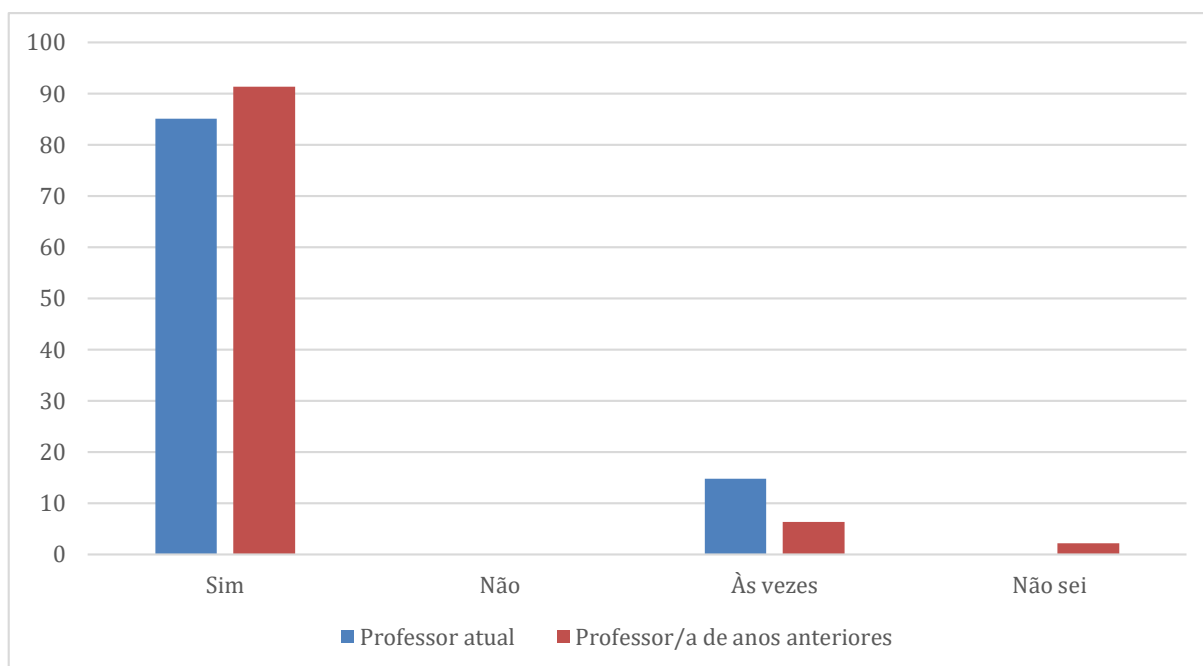
inicial de Shelda e buscar uma solução por meio da conversa. Essa estratégia evidencia a importância do papel docente na mediação e adaptação das atividades para tornar a experiência mais acessível e acolhedora. A abordagem respeitosa e encorajadora contribuiu para que a estudante, gradualmente, se sentisse segura o suficiente para participar.

Esse episódio reforça como a postura das/os professoras/es pode impactar diretamente o engajamento das estudantes, especialmente em um contexto onde as meninas, muitas vezes, enfrentam desafios adicionais para se sentirem pertencentes às práticas corporais. Estratégias como o incentivo positivo, a escuta ativa e a adaptação do ensino são essenciais para ampliar a participação feminina.

Essa reflexão sobre o papel do/a professor/a na ampliação da participação feminina nas aulas de EF nos leva a questionar até que ponto essa preocupação com a inclusão está presente no cotidiano escolar. Se estratégias como incentivo positivo, escuta ativa e adaptação do ensino são fundamentais para engajar as estudantes que enfrentam barreiras para participar das atividades, é essencial analisar se estas/es professoras/es demonstram essa preocupação de forma sistemática ao longo dos anos escolares.

Diante disso, torna-se relevante investigar se, durante o Ensino Fundamental, as professoras e professores efetivamente se atentavam às/os estudantes que não participavam das aulas e quais medidas eram adotadas para promover sua inclusão. Dados que serão analisados no Gráfico 5, “preocupação das/os professoras/es com a participação das estudantes.

Gráfico 5 – Preocupação das/os professoras/es com a participação das estudantes.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O Gráfico 5 apresenta dados sobre a percepção das estudantes em relação à preocupação das/os professoras/es com a participação nas atividades práticas das aulas de EF. Observamos que a maioria das respostas se concentra na opção "Sim", tanto para o professor atual quanto para os de anos anteriores. No entanto, há uma ligeira diferença entre os grupos, com as/os professoras/es de anos anteriores apresentando um índice um pouco maior de preocupação, ultrapassando os 90%, enquanto os professores atuais ficam na faixa dos 85%.

Outro aspecto relevante é a presença da opção "Às vezes", que aparece em menor escala, sendo mais indicada para os professores atuais do que para os de anos anteriores. Isso pode sugerir que, embora a maioria demonstre preocupação constante, ainda há casos em que essa atenção varia conforme a situação ou o perfil da turma.

Já as respostas "Não" e "Não sei" apresentam percentuais bastante reduzidos, indicando que a ausência total de preocupação por parte dos docentes é pouco mencionada pelas estudantes. Esse dado reforça a importância do papel da/o professora/or e as metodologias empregadas na construção de um ambiente que

estímulo a participação, especialmente para aquelas que enfrentam dificuldades ou barreiras para se envolverem nas atividades práticas.

A percepção das estudantes sobre o interesse das/os professoras/es em sua participação nas aulas desempenha um papel fundamental no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Quando elas/es sentem que suas/eus professoras/es estão atentos ao seu envolvimento, a motivação para participar das atividades tende a aumentar significativamente. Esse reconhecimento gera um sentimento de valorização e pertencimento, estimulando a se engajarem mais ativamente no contexto escolar. Além disso, essa preocupação docente contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais acolhedor e estimulante.

Um dos principais impactos dessa percepção positiva é a melhoria do clima escolar. Um ambiente onde as estudantes se sentem valorizadas e respeitadas fortalece as relações interpessoais e torna a escola um espaço mais propício ao aprendizado. Além disso, o fortalecimento do vínculo entre professora/or e estudante também é uma consequência direta dessa atenção, pois as estudantes passam a confiar mais na/o professora/or e a se sentir mais confortáveis em participar das atividades e expressar suas dificuldades.

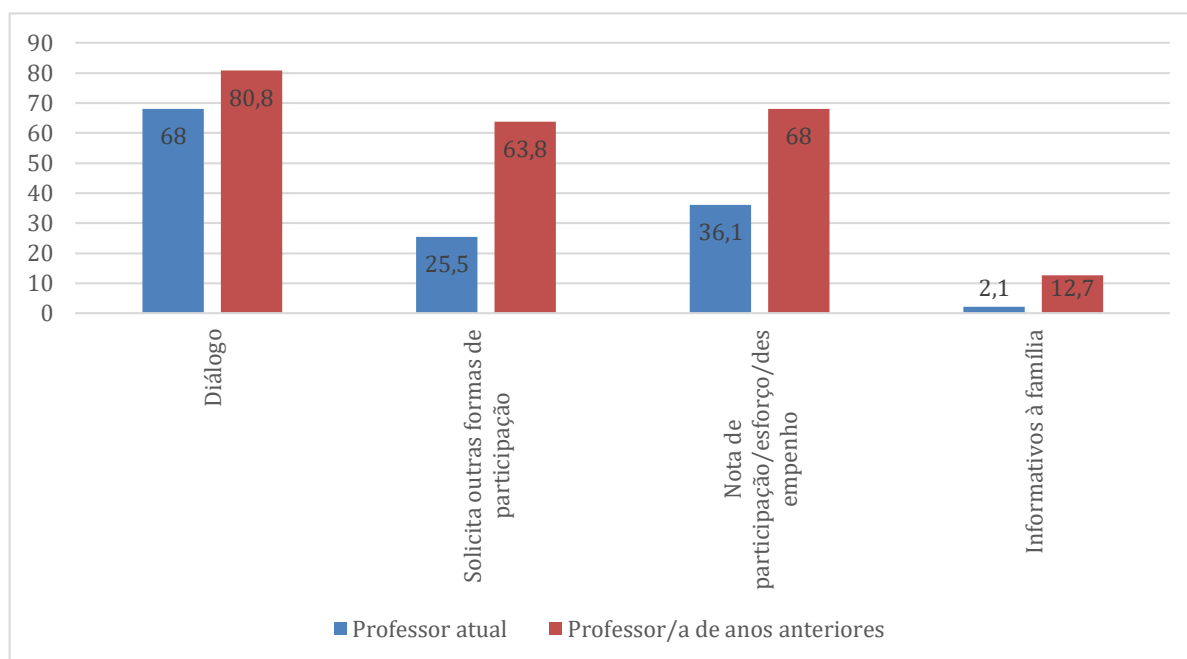
Diversos fatores influenciam a forma como as estudantes percebem essa preocupação da/o professora/or. Entre eles, destacam-se as atitudes da/o docente, como oferecer feedback positivo, prestar atenção individualizada e incentivar a participação de todas. Além disso, o clima da turma desempenha um papel crucial, pois um ambiente de respeito e colaboração fortalece essa percepção. Por fim, características pessoais das estudantes, como autoestima, timidez ou dificuldades de aprendizagem, podem afetar a maneira como interpretam o interesse da/o docente.

Para Aniszewski e Henrique (2023, p.18) “o apoio oferecido pelo professor influencia diretamente no envolvimento dos alunos com a escola e engajamento nas atividades escolares.” Dessa forma, é essencial que os educadores adotem estratégias pedagógicas inclusivas e acolhedoras, garantindo que todas se sintam apoiadas e motivadas a participar ativamente das aulas.

Em suma, o gráfico evidencia que a preocupação com a participação das estudantes é um elemento recorrente na atuação docente do campo pesquisado, mas que ainda pode ser aprimorado, principalmente no sentido de garantir que todas as estudantes se sintam acolhidas e incentivadas a participar ativamente das aulas.

Diante da constatação de que as/os professoras/es demonstram preocupação com a participação das estudantes nas aulas de EF, torna-se essencial analisar quais ações são efetivamente desempenhadas para promover essa inclusão. Não basta apenas reconhecer a importância da participação, é necessário adotar estratégias pedagógicas que incentivem e auxiliem as alunas a superarem barreiras e se envolvem ativamente nas atividades. O Gráfico 6, "Ações desempenhadas pelas/os professoras/as para auxiliar a participação", apresenta um panorama das iniciativas adotadas pelos docentes, sob a ótica das meninas, para favorecer sua inclusão, destacando práticas que vão desde o incentivo verbal até a adaptação das atividades, evidenciando como essas medidas podem impactar positivamente a experiência das estudantes no contexto escolar.

Gráfico 6 – Ações desempenhadas pelas/os professoras/as para auxiliar a participação.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O Gráfico 6, "Ações desempenhadas pelas/os professoras/as para auxiliar a participação" apresenta diferentes estratégias adotadas pelo professor atual e pelas/os professoras/es de anos anteriores para incentivar o envolvimento das estudantes nas aulas. Observa-se que o diálogo é a estratégia mais utilizada tanto pelo professor atual (60%) quanto pelas/os professoras/es de anos anteriores, com

uma predominância das/os docentes mais antigos (80,8%). Isso sugere que a comunicação direta entre professora/or e as estudantes foi construída em anos anteriores e permanece sendo uma ferramenta fundamental para estimular a participação, mesmo que sua aplicação tenha diminuído na atualidade observada.

Outro dado relevante é a diferença significativa na solicitação de outras formas de participação. Professoras/es de anos anteriores recorreram mais frequentemente a essa estratégia do que os atuais, o que pode indicar uma mudança nas abordagens pedagógicas, priorizando outros métodos de engajamento. Isso sugere que atualmente há menos incentivo a diferentes formas de envolvimento na aula. Além disso, a atribuição de nota de participação/esforço/desempenho foi uma ação mais adotada pelas/os professoras/es antigas/os, enquanto o professor atual parece recorrer a essa medida com menor frequência, possivelmente refletindo uma tentativa de tornar o ambiente mais livre para escolha do que elas querem ou não participar, conforme fala do professor:

É importante que eles tenham a percepção de cada atividade e eles aprendam a escolher o que eles querem fazer, o que eles não querem. Porque a gente já luta contra esses preconceitos impostos pela sociedade para os nossos alunos, e aí eles ficam tempo todo em celulares, redes sociais, que bombardeiam ele com essas informações (Professor Ronaldinho Gaúcho).

A fala do Professor Ronaldinho Gaúcho enfatiza a importância da autonomia das estudantes na escolha das atividades, ao mesmo tempo que destaca desafios impostos por preconceitos sociais e o impacto das redes sociais no comportamento dos estudantes.

O gráfico 6 mostra que o professor atual incentiva menos outras formas de participação. Isso contrasta com a fala acima, pois, se a intenção é permitir que as estudantes escolham como participar, esperaria-se um incentivo maior a diferentes formas de envolvimento, além do diálogo que é a estratégia mais utilizada, o que está alinhado com a fala do professor Ronaldinho Gaúcho sobre conscientizar as/os estudantes a refletirem sobre suas escolhas. No entanto, acreditamos que o diálogo por si só pode não ser suficiente para garantir a participação ativa das estudantes, especialmente diante da influência das redes sociais corretamente mencionada pelo professor. Isso sugere que o professor atual pode estar menos focado em utilizar a

avaliação como estratégia de incentivo, o que pode impactar a participação das/os estudantes, especialmente em um contexto onde as redes sociais competem pela atenção dos estudantes.

Segundo Ferreira et al. (2009) e Darido (2012a), é fundamental que a/o estudante compreenda os momentos de avaliação, os aspectos que serão analisados e como esses serão transformados em conceitos, permitindo-lhe compreender o propósito e a importância da avaliação. Os processos avaliativos envolvem tanto aspectos formais quanto informais, por meio da observação sistemática e assistemática, registros sobre interesse, participação e cooperação, além de instrumentos como autoavaliação, trabalhos, provas escritas, testes qualitativos e quantitativos, bem como a resolução de problemas propostos pelas/os professoras/es, elaboração e apresentação de coreografias de dança, brincadeiras e jogos, exercícios de ginástica, traços essenciais das lutas e estratégias de esportes coletivos.

Recordo-me agora das falas de estudantes do 7º ano C, tanto meninas quanto meninos, que, ao final do ano letivo (2024), temiam a recuperação em EF devido ao desempenho insatisfatório nas avaliações escritas. No entanto, ao receberem a média final, que incluía a avaliação das atividades práticas realizadas na quadra, perceberam que participar daquelas aulas, de Lutas e PCAs, e se esforçar para melhorar, havia “valido a pena”. Esse esforço não se restringiu à vivência dos elementos das Lutas e PCAs, mas também ao que diz respeito às mudanças positivas em suas relações interpessoais. Lembro-me, em particular, de uma estudante que inicialmente demonstrava resistência em participar e para quem precisei empregar todas as estratégias do gráfico 6.

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem têm importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (Freire, 1996, p. 96).

A fala de Freire reforça a necessidade de alinhamento entre o que as/os professoras/es ensinam e como ele age, algo que se reflete nos desafios e lacunas apontados. Eles/as devem ser transparentes em suas ações, garantindo que as/os estudantes compreendam não apenas o que está sendo ensinado, mas também por que e para que estão sendo avaliados. Se as/os professoras/es valorizam o as

práticas corporais e suas interrelações com os sujeitos como aprendizado, elas/es devem avaliá-lo e incentivá-lo ativamente, evitando uma desconexão entre teoria e prática.

Conforme Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p.497) a exigência de participação nas aulas não deve estar atrelada ao gênero, afinal, todas as pessoas têm o direito de participar, “[...] pois, como em qualquer outra disciplina, todos têm de participar e mostrar interesse em aprender. Para isso, há de se respeitarem as possibilidades de cada um, independentemente de ser menino ou menina”.

Essa situação nos leva à seguinte reflexão: se as atividades práticas não forem consideradas na avaliação, os estudantes poderiam optar por não realizá-las, utilizando qualquer justificativa, e buscar a pontuação em outras tarefas. Considerando que a EF, embora integrada ao currículo como as demais disciplinas, possui especificidades únicas relacionadas às práticas corporais, como negligenciar a avaliação da “dimensão procedimental e atitudinal” (Zabala, 1998)?

Darido (2012a, p. 136) defende que a avaliação em EF deve ir além da simples participação das/os estudantes, propondo que se considerem atitudes como a solidariedade, o respeito mútuo (especialmente entre meninos e meninas e, menos habilidosas/os), “[...] a cooperação entre os alunos e do aluno com o professor, a iniciativa à pesquisa, o respeito entre os meninos e as meninas, ou o respeito ao menos habilidosos, além de outros.”

Acreditamos que o principal obstáculo reside em resquícios de uma abordagem tradicional da avaliação, focada no desempenho técnico e tático das/os estudantes, uma perspectiva que influenciou tanto a prática escolar quanto a formação de professoras/es.

Segundo a mesma autora, na perspectiva tradicional ou esportivista, amplamente difundida no Brasil a partir da década de 1970, as práticas avaliativas tanto na educação geral quanto na EF priorizavam a mensuração e o desempenho de capacidades físicas e habilidades motoras, chegando, em certas ocasiões, a empregar medidas antropométricas. No ambiente escolar, a avaliação da/o estudante frequentemente se dava por meio de testes físicos ou pela sua performance em atividades esportivas.

Na abordagem tradicional centrada no esporte, o foco da avaliação prática era na punição, quantificação e até mesmo cumprir uma exigência burocrática. Assim,

nota final da/o estudante era determinada unicamente por sua performance prática, de modo que um bom desempenho garantia a nota máxima, independentemente do seu ponto de partida, da compreensão teórica sobre o esporte ou da evolução de suas atitudes e valores durante as aulas (Darido, 2012a).

Não é sobre este tipo de avaliação que estamos defendendo. A atribuição de pontuação, quando implementada de forma eficaz, a que vamos chamar aqui de híbrida, pode funcionar como um motivador extrínseco, levando as meninas a envolverem-se mais ativamente nas aulas de EF para obterem melhores resultados.

Nessa assertiva, é fundamental considerar os potenciais aspectos negativos de um sistema de pontuação puramente baseado no desempenho. Concentrar-se unicamente na capacidade técnico-tática pode gerar insegurança e embaraço, especialmente para as estudantes que já se consideram menos habilidosas. Elas podem sentirem-se injustamente avaliadas se as suas notas forem baseadas em comparações com colegas mais possuem maior vivência do elemento da cultura corporal vivenciado na aula. Experiências negativas na EF, incluindo avaliações consideradas degradantes, podem reverberar em abandono das atividades práticas de EF e a um impacto negativo na autoestima, principalmente das meninas. Embora a pontuação possa motivar, uma ênfase excessiva no desempenho pode, inadvertidamente, desmotivar as meninas que se percebem como menos habilidosas, levando a ocuparem a “arquibancada”.

Vale salientar que atribuir notas com base na assiduidade e na participação geral nas atividades, sem avaliar os níveis de desempenho e/ou esforço, não é se traduz em melhoria da motivação das meninas para a realização das atividades práticas da disciplina. Por isso, defendemos que um sistema híbrido bem concebido que priorize o esforço e a melhoria, juntamente com metas de desempenho alcançáveis, pode ser a abordagem mais eficaz para motivar um grupo diversificado de meninas e também de meninos nas atividades práticas da disciplina.

A motivação não é impulsionada apenas por recompensas externas, como as notas. Promover um sentimento de autonomia e proporcionar escolhas pode estimular o desejo intrínseco das meninas de participar, tornando potencialmente a pontuação mais significativa quando alinhada com os seus interesses.

É importante investigar se as meninas percebem a pontuação como um motivador ou uma fonte de stress. As avaliações com notas em EF podem ser

essenciais para motivar a participação, no entanto, experiências negativas com a avaliação podem levar as meninas a optar por não participar da aula. A percepção da pontuação como fator motivador ou gerador de stress depende da forma como ela é implementada, dos critérios adotados e do ambiente de aprendizagem construído pelas/os professoras/es, elementos que podem ser explorados em pesquisas futuras. Em relação a esses aspectos, as estudantes destacaram:

“Eu gosto de participar quando a professora me incentiva e minhas colegas também” (Beatriz Souza).

“Gosto de participar quando tem paciência de explicar a aula” (Ana Patrícia).

“Eu prefiro participar quando não exige uma ideia forçada para participar” (Cristiane).

“Gosto quando não é obrigatório. O professor insiste para as meninas participarem” (Fofão).

As falas "Eu gosto de participar quando a professora me incentiva e minhas colegas também" e "Gosto de participar quando tem paciência de explicar a aula" corroboram a importância do diálogo e do incentivo, estratégias predominantes tanto entre os professores atuais quanto os de anos anteriores, conforme demonstrado no Gráfico 6. A comunicação direta e o apoio emocional das/os professoras/es e colegas criam um ambiente acolhedor, que estimula a participação e o engajamento das estudantes. A paciência em explicar a aula demonstra a importância das/dos professoras/es em ficarem atentas/os às dificuldades de cada estudante, e não pressupor que todas aprende(ra)m da mesma forma.

As falas "Eu prefiro participar quando não exige uma ideia forçada para participar", "Gosto quando não é obrigatório" e "O professor insiste para as meninas participarem" evidenciam a necessidade de também respeitar a autonomia das estudantes, sem contudo negar-lhes "o direito a aprender", pois aprender e na especificidade da EF, vivenciar "[...] é uma condição inegociável em qualquer componente curricular" (Darido, González, Ginciene, 2020, p.114). Observamos uma tensão entre a não obrigatoriedade e a insistência do professor. Essa insistência pode ser interpretada como um reconhecimento da importância da inclusão ativa de todas

as estudantes, especialmente em contextos onde meninas historicamente participam menos das atividades físicas por questões culturais ou sociais.

As reflexões aqui desenvolvidas dialogam com as de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) ao afirmarem que o gosto por determinadas práticas corporais é resultado das interações sociais e da vivência com essas atividades, uma vez que não se pode desenvolver apreço por algo que não se conhece. Dessa forma, quanto maior for o contato e o conhecimento sobre essas práticas, maior a tendência de valorização e envolvimento com elas. Assim, as/os professoras/es devem, através do diálogo e incentivo, insistir em ações que favoreçam a participação e engajamento das meninas as atividades práticas da disciplina.

Essa questão de pontuação também é evidenciada pelas meninas quando, ao serem perguntadas sobre de que forma as/os professoras/es não demonstram preocupação com quem não participa das atividades práticas, afirmaram que uma das formas é quando não há registros de quem participa ou não da aula. Apontando para uma insatisfação em relação à não pontuação dessas atividades ou à falta de clareza nos procedimentos. Assim, 18,5% das participantes da pesquisa afirmaram que, em algumas situações, a não participação feminina leva à sua invisibilidade nos registros da atividade. Isso pode reforçar a ideia de que a presença e o engajamento das meninas não são considerados importantes ou relevantes.

Por outro lado, as falas de Cristiane e Fofão também reforçam que a forma como essa insistência é conduzida faz diferença: insistir com sensibilidade e abertura, e não por imposição, é fundamental para garantir que a participação promova desenvolvimento de habilidades, vivência de diferentes práticas corporais, conforme registrado no Diário de campo:

Na aula em que a atividade que abordava uma característica essencial das Lutas, tocar nas costas do colega, sem deixar que ele tocasse a sua (ataque e defesa), Serena Williams permaneceu sentada na lateral da quadra e participou da aula apenas quando o professor foi dialogar (Diário de campo, 24 – 26 de novembro de 2024).

A atitude de Serena reforçam que a importância do diálogo, do incentivo e da sensibilidade das/os professoras/es em reexplicar as atividades, especialmente em práticas que envolvem contato físico. Assim, o papel das/os professoras/es é fundamental para mediar essas experiências, promovendo o respeito, a escuta ativa

e o reconhecimento das singularidades, contribuindo assim para uma vivência qualitativa da cultura corporal e das relações interpessoais.

Por fim, os informativos enviados à família aparecem como a ação menos utilizada em ambos os períodos, o que pode sugerir uma menor interação entre escola e responsáveis no que se refere à participação das estudantes nas aulas ou que a resolução dessa não participação foi efetivada (ou ignorada) na própria aula/escola.

6.4 Ambiente e estrutura da aula

Neste subcapítulo, apresentaremos a quarta e última categoria de análise, **ambiente e estrutura da aula**, a qual buscar explicitar como o ambiente físico e a estrutura das aulas exercem uma influência significativa sobre a experiência de aprendizado/vivências das/os estudantes, tendo como contexto **sentimento de Segurança**.

Um espaço acolhedor, seguro e organizado, que ofereça os recursos necessários e seja adaptado às diferentes necessidades, pode despertar o interesse, fomentar a exploração e encorajar a participação ativa.

A disponibilidade de materiais adequados, a organização do espaço de forma a facilitar a interação e a movimentação, e a segurança percebida no ambiente contribuem para que os estudantes se sintam mais à vontade para experimentar, errar e aprender com seus erros. Em contrapartida, um ambiente desorganizado, inseguro ou com recursos insuficientes pode gerar frustração, desmotivação e até mesmo medo, comprometendo o engajamento e o aproveitamento das atividades práticas, conforme apontado pela estudante quando ela não se sente atraída a participar das atividades práticas:

“Quando o grupo fica desorganizado para jogar” (Geysel).

A forma como a aula é estruturada, a clareza das instruções e o nível de organização podem impactar o envolvimento. A fala de Geysel ilustra como a desorganização pode gerar desinteresse e diminuir a participação. Assim, uma estrutura clara, com objetivos bem definidos, instruções precisas e momentos para a reflexão e discussão, auxilia as/os estudantes a compreenderem o propósito da atividade.

As 50 aulas observadas ocorreram na quadra poliesportiva da escola, um espaço com infraestrutura precária. O chão, bastante áspero, leva as/os estudantes a comentarem que, ao cair, poderiam "ralar até a alma". A quadra conta com uma tabela e uma cesta de basquete improvisadas pela professora do ano letivo anterior, utilizando tábuas de mesas quebradas para a tabela e um aro moldado e soldado a partir de vergalhão por um pai de estudante. O espaço é reduzido e não dispõe de arquibancada, o que limita o conforto e a organização das turmas durante as atividades.

A quadra possui um alambrado lateral e dois pequenos portões: um dá acesso ao espaço externo da quadra, onde turmas em horário de aula vaga costumam observar as aulas (quando permitido pelo professor), e outro fica na parte frontal, permitindo o ingresso direto ao espaço de prática. Apesar de ser coberta, a quadra enfrenta problemas estruturais significativos. A falta de um sistema adequado de escoamento de água e a ausência de uma aba maior no telhado fazem com que, mesmo com chuvas leves, a área fique alagada e a areia da lateral entre na quadra, comprometendo a realização das aulas, conforme registro no diário de campo, abaixo:

Três meninas pararam de realizar a atividade de desviar da corda após uma delas ter escorregado na quadra. Shelda falou: "essa quadra parece quiabo, se molha escorrega e essa areia aí. Tá maluca?! [falando com a colega] não quero me machucar não" e ficaram encostadas no alambrado da quadra, até a próxima atividade de ataque e defesa do boxe (Diário de campo, 23 – 22 de novembro de 2024).

A precariedade desse espaço impacta diretamente a qualidade das aulas de EF, limitando as possibilidades pedagógicas e dificultando a participação ativa das/os estudantes. A falta de manutenção e adequações estruturais expõe as/os alunas/os a riscos, além de comprometer a vivência plena das práticas corporais, essenciais para o desenvolvimento motor, social e emocional. Melhorias na infraestrutura são fundamentais para garantir um ambiente seguro, inclusivo e propício ao aprendizado.

No que diz respeito aos materiais para a realização das atividades práticas, não foram registrados, por parte das estudantes ou do professor, relatos de insatisfação quanto à ausência ou precariedade dos equipamentos. A gestão escolar disponibiliza anualmente uma verba para a compra de materiais esportivos e tem atendido

consistentemente às solicitações das/os professoras/es, garantindo condições adequadas para as aulas.

Esse cenário pode estar diretamente relacionado à realização de diversos projetos específicos da EF ao longo dos anos, desenvolvidos pela professora de anos anteriores. Entre eles, destaca-se o **EI@ Luta**, cujo objetivo é desconstruir a ideia, culturalmente enraizada na sociedade e refletida na escola, de que meninas e mulheres não devem ou não podem praticar lutas. Além disso, há iniciativas como o **Elas na Copa: quem disse que Futebol não é coisa de Mulher?** (última edição ocorrida de 7 a 10 de agosto de 2023), que buscou incentivar a desconstrução de estereótipos de gênero, e o **Festival de Práticas Corporais** (última edição ocorrida em 12 a 16 de agosto de 2024) que oferece atividades físico-esportivas de todos os elementos da cultura corporal, que já contam com quatro, duas e quinze edições, respectivamente.

Esses projetos não apenas promovem a inclusão e a equidade de gênero nas práticas corporais, mas também podem ter contribuído para a valorização da disciplina, garantindo apoio institucional e a aquisição regular de materiais esportivos. Dessa forma, a EF na escola se fortalece enquanto tempo/espaço de vivências diversas dos elementos da cultura corporal, incentivando a participação ativa de todas/os as/os estudantes em diversos papéis.

O ambiente e a estrutura das aulas práticas são elementos pedagógicos importantes que moldam a experiência de aprendizado das/os estudantes. Um ambiente estimulante e uma estrutura bem planejada podem criar um espaço onde a curiosidade é incentivada, a participação é valorizada e o aprendizado se torna uma experiência mais rica e significativa, possibilitando o sentimento de segurança e conforto para as/os estudantes.

6.4.1 Sentimento de Segurança e Conforto

O sentimento de segurança e conforto é essencial para que as estudantes se sintam motivadas e confiantes para participar das atividades práticas. Quando o ambiente é percebido como acolhedor e respeitoso, elas tendem a se envolver com mais abertura nas propostas corporais, o que favorece o processo de aprendizagem. Sentirem-se protegidas de julgamentos, comparações ou situações de exposição

indesejada é fundamental para que possam explorar suas habilidades com liberdade, sem medo do erro ou da crítica.

A pesquisa revela que a principal situação em que as estudantes se sentem desconfortáveis para participar das atividades práticas é quando a aula é realizada em conjunto com outra turma, alcançando 44,6% das indicações. Esse dado sugere que a integração de diferentes grupos pode gerar um ambiente menos seguro ou intimidante para algumas meninas. A presença de estudantes desconhecidas/os pode aumentar a sensação de exposição e julgamento, inibindo a livre expressão e participação nas atividades propostas. A dinâmica social entre turmas distintas pode introduzir elementos de comparação ou competição que elevam a ansiedade e diminuem o conforto das meninas.

Em segundo lugar, sob a mesma linha de desconforto, com uma expressiva frequência de 38,2%, as estudantes apontam o descontentamento gerado pela presença de pessoas de outras turmas observando a aula. Assim, a participação de outra turma ou observação de outra turma poderiam ser colocadas no mesmo motivo como causa de falta de segurança e conforto para as meninas, totalizando 82,8%. A alta porcentagem de respostas nessa categoria específica demonstra a sensibilidade das estudantes ao contexto social e à presença de pessoas desconhecidas durante as aulas práticas. A frequência com que a falta de outro professor levava a EF a unir turmas, ou a utilização da quadra por turmas ociosas, já foi bem expressiva em anos anteriores, contudo, ainda demonstra uma prática que pode ser revista e extinta.

Nesse contexto, a observação externa pode intensificar o sentimento de segurança e desconforto, assim como o medo de serem avaliadas ou criticadas por indivíduos fora do seu grupo habitual. A sensação de estarem sendo observadas em sua própria aula desvia o foco do aprendizado e da experiência corporal para uma preocupação com a imagem e a performance diante de um público externo, comprometendo a espontaneidade e o engajamento nas atividades.

Cinco estudantes de outras turmas observavam a aula próximos ao portão central da quadra. Ao perceberem a presença desses observadores, Gabi Vilela, Steph Soares e Poliana Viana passaram a olhar para trás com frequência, monitorando suas ações. Além disso, passaram a não agacharem-se completamente e notava-se que repetidamente ajeitavam o fardamento e o cabelo (Diário de campo, 12 – 11 de outubro de 2024).

A observação registrada no diário de campo revela como a presença de estudantes de outras turmas impactou a percepção de conforto e segurança de Gabi Vilela, Steph Soares e Poliana Viana durante a aula prática. O fato de as meninas monitorarem constantemente os observadores indica um estado de alerta e uma possível sensação de estarem sendo avaliadas ou observadas de forma inadequada. Esse comportamento sugere que a presença externa gerou um certo nível de desconforto, desviando a atenção das estudantes da atividade em si para a preocupação com a percepção de outros sobre elas.

A mudança na execução dos movimentos, especificamente o fato de não se agacharem completamente, pode ser interpretada como uma tentativa de se sentirem menos expostas ou vulneráveis diante dos observadores. Agachar-se pode ser percebido como um movimento que chama mais atenção ou que as coloca em uma posição física que elas consideram menos favorável sob o olhar de estranhos. Essa alteração na execução demonstra como o desconforto influencia diretamente a forma como as estudantes interagem com a atividade prática, possivelmente limitando a amplitude de seus movimentos e a plena participação.

O comportamento de ajeitar repetidamente o fardamento e o cabelo também reforça a ideia de um aumento da autoconsciência e da preocupação com a imagem pessoal. Essa ação sugere que as meninas estavam mais focadas em sua aparência e em como seriam percebidas pelos observadores do que na própria vivência da aula. Esse tipo de comportamento é um indicativo de que o ambiente não estava proporcionando o nível ideal de segurança emocional para que elas se sentissem completamente à vontade e focadas na atividade proposta. A presença de um público externo, mesmo que passivo, pode transformar o espaço da aula prática em um palco, onde a performance e a aparência ganham uma relevância indesejada, em detrimento do aprendizado e das diversas formas de se arriscar/participar nas vivências, conforme as falas:

“Não gosto quando tem gente de outras salas e jogamos com outra turma” (Daiane dos Santos).

“Eu não gosto de participar quando pessoas das outras turmas vem olhar e os meninos ficam zoando” (Duda).

“Prefiro jogar quando está só nós da sala” (Formiga).

Um aspecto relevante, recorrente nas falas das meninas, é a influência do olhar externo e do julgamento sobre suas experiências. A presença de observadores/as de outras turmas pode gerar ansiedade e insegurança, prejudicando o desempenho e a participação nas atividades. Portanto, é fundamental que professoras/es estejam atentas/os à presença de pessoas alheias à turma e observem atentamente a linguagem corporal, tanto dos/as observadores/as quanto das/os estudantes da própria turma. A forma como olhares e expressões são direcionados pode impactar significativamente a participação das meninas, podendo suscitar sentimentos de inadequação e medo, conforme destacado nos PCNs, criando um ambiente inseguro e desconfortável. Dessa forma, é imprescindível considerar as características individuais e as necessidades emocionais das estudantes, garantindo que se sintam seguras e à vontade durante as práticas corporais.

Esses resultados enfatizam a importância das/os professoras/es considerarem cuidadosamente a importância de não juntar as turmas, assim como a permissão que outras/os estudantes fiquem observadores a aula, buscando estratégias que promovam um ambiente mais seguro, acolhedor e propício à participação plena e confortável de todas as estudantes. A criação de um espaço onde as meninas se sintam à vontade para se movimentar sem receios é fundamental para o seu desenvolvimento físico, social e emocional. O registro a seguir, extraído do diário de campo e do questionário com as estudantes, oferecem uma perspectiva valiosa sobre suas interações e a busca por um espaço onde se sintam confortáveis:

Após o professor finalizar a aula, decidi permanecer na quadra para observar o comportamento das meninas durante o recreio. Oito meninas jogavam futsal, sendo seis do grupo das protagonistas e duas do grupo figurante. Imediatamente as parabenizei pelo desenvolvimento de suas habilidades no esporte e pela ocupação da quadra, direito reivindicado por elas. Elas mencionaram que a participação no campeonato de futsal feminino ("Elas na Copa") e no Festival de Práticas Corporais foi muito importante para que se sentissem confortáveis com a observação externa e começassem a jogar nos intervalos. Contudo, elas pediram ao porteiro para fechar o portão de acesso à quadra, ficando apenas meninas nesse espaço. (Diário de campo, 25 – 29 de novembro de 2024).

“Gosto de jogar é no Festival de Práticas Corporais” (Aída dos Santos).

“Eu prefiro jogar quando é no Festival de Práticas Corporais” (Viviane Araújo).

A experiência descrita no diário de campo revela como a ocupação da quadra pelas meninas durante o recreio representa não apenas um momento de lazer, mas também uma afirmação de autonomia e pertença. O fato de elas solicitarem que o portão fosse fechado para permanecerem apenas entre meninas demonstra a necessidade de um espaço seguro e livre de julgamentos. Esta decisão aponta para um desejo de exercer o direito ao corpo e às práticas corporais em um ambiente em que se sintam protegidas, sem o peso de olhares externos ou constrangimentos.

A valorização de eventos como o “Festival de Práticas Corporais” e o “Elas na Copa: quem disse que Futebol não é coisa de Mulher?” reforçam o papel transformador que essas iniciativas têm no processo de empoderamento das estudantes. Quando associam esses momentos à sensação de conforto e liberdade para jogar, as estudantes expressam não apenas uma preferência, mas também uma crítica sobre o fator competitividade enquanto motivo de afastamento delas das atividades físico-esportivas.

A escolha pelas práticas desenvolvidas nesses festivais sugere que a metodologia diferenciada e o ambiente mais inclusivo (escolha de atividade a realizar com participação mista ou do mesmo gênero, em competições individuais, em duplas e em grupo) criam condições mais favoráveis ao protagonismo feminino. O que se correlaciona com estudos de Aniszewski e Henrique (2023, p.13) que identificam “[...] que a possibilidade de opinarem sobre os conteúdos proporcionaria maior conforto às alunas que não fazem a aula, o que estimularia seu envolvimento nas atividades.”

As falas de Aída dos Santos e Viviane Araújo, embora breves, são carregadas de significado. Ambas referem-se ao Festival de Práticas Corporais como seu momento preferido para jogar, evidenciando como espaços diversificados são percebidos como mais acolhedores. Esta preferência reforça a importância de práticas educativas que não apenas reconheçam, mas também acolham as especificidades e necessidades das estudantes, promovendo o bem-estar e a motivação para se envolverem nas atividades.

O conjunto de observações e depoimentos indica que criar um ambiente seguro vai muito além de evitar situações de risco físico, envolve também o enfrentamento simbólico das barreiras sociais e culturais que historicamente limitaram a presença das meninas em certos espaços esportivos, como o futsal e as lutas. Ao permitir que elas se apropriem do espaço escolar de maneira mais autêntica e livre, iniciativas

como as relatadas acima contribuem diretamente para a construção de identidades corporais positivas e para o fortalecimento do vínculo entre os pares, com a escola e com a EF.

Em sintonia com Martins et al. (2020), reconhecemos que a atuação de professoras/es de EF, ao construir alternativas metodológicas, como projetos específicos, tempo/espaço para a prática da atividade física e promover a sensibilização para as diferenças de gênero, pode favorecer a participação das meninas nas aulas. Para isso, é essencial problematizar os discursos culturais que as inferiorizam, refletir sobre as relações de poder presentes nas práticas corporais e criar um ambiente que seja percebido por elas como seguro. Além disso, diversificar as formas de engajamento com as atividades físico-esportivas é uma estratégia importante para reduzir as barreiras que afastam as estudantes dessas experiências.

Outro aspecto identificado na pesquisa diz respeito ao sentimento de insegurança e desconforto corporal vivenciado por algumas estudantes nas atividades práticas durante as aulas regulares de EF. Esse sentimento está, muitas vezes, associado à vestimenta, que se revela um fator limitador da participação plena e espontânea ou ao gosto pessoal com relação à estética, conforme registros abaixo:

“Quando eu tenho que usar aquele colete que pra mim é feio” (Fernanda Venturini).

“A falta de roupas apropriadas para a educação física” (Thaísa Menezes).

“E também não gosto quando tem que jogar de colete e o mais importante e desconfortável jogar de calça jeans” (Janet Arcain).

A fala de Fernanda Venturini evidencia como a imposição de certas roupas pode afetar negativamente a autoestima e o desejo de envolvimento nas práticas corporais. O uso do colete, elemento aparentemente neutro, torna-se um marcador de desconforto estético e simbólico, revelando a importância de considerar a percepção que as estudantes têm sobre seu corpo e sua imagem durante as aulas.

Da mesma forma, outras estudantes apontam a falta de roupas apropriadas como um obstáculo concreto para a prática das atividades. A menção direta ao incômodo de jogar com calça jeans, por exemplo, demonstra como a ausência de um vestuário adequado não só limita fisicamente os movimentos, mas reforça um sentimento de inadequação. Esses relatos reforçam a importância de pensar a EF não

apenas como espaço de vivências das práticas corporais, mas também como espaço de escuta e acolhimento das experiências corporais das estudantes.

Outro momento de registro de insegurança e desconforto diz respeito à forma como uma menina realizava os socos do boxe. A persistente visão de que mulheres engajadas em atividades tradicionalmente associadas à masculinidade estariam se "masculinizando" reflete, segundo Moraes (2012), uma compreensão limitada e estereotipada tanto do feminino quanto do masculino.

Essa perspectiva equivocada ignora a vasta diversidade que compõe a feminilidade e desconsidera a capacidade inerente às mulheres de manifestarem força física, competitividade e assertividade sem que, para isso, necessitem adotar características predefinidas como exclusivamente masculinas. A autora argumenta que essa leitura distorcida perpetua rótulos rígidos e impede o reconhecimento da autonomia e da pluralidade das expressões femininas no âmbito das práticas corporais e em outras esferas da vida, como podemos inferir do registro no diário de campo:

Um colega, ao observar a força, assertividade e vontade com a qual Lorrane desferia os golpes do boxe, falou para um outro colega ao lado: "Essa aí luta que nem macho! Após ouvir o comentário, notamos que o seu nível de participação passou de protagonista para figurante (Diário de campo, 18 – 01 de novembro de 2024).

A observação da aula de boxe revela de maneira concisa como a construção sociocultural dos gêneros permeia o ambiente escolar e as aulas de EF, influenciando a percepção e a interação das/os estudantes com a expressão corporal normatizada para um ou outro sexo. O comentário do colega direcionado à estudante que demonstrava força e desenvoltura, explicita a norma de gênero hegemônica que associa certas características físicas e comportamentais à masculinidade, enquanto a agressividade e a potência em uma mulher são vistas como desviantes ou até mesmo como uma perda de sua "feminilidade".

Essa leitura binária e restritiva impacta diretamente o envolvimento das estudantes, pois aquelas que não se encaixam nos padrões esperados podem sentir-se desconfortáveis, julgadas ou até mesmo alvo de comentários depreciativos, como evidenciado pela alteração do nível de envolvimento na aula pela estudante. A naturalização de tais comentários por parte de alguns meninos e o silenciamento de

Lorrane demonstra a internalização dessas normas e a urgência em desconstruir esses estereótipos no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, as questões de sexualidade emergem como um marcador social vital que merece um olhar mais específico na investigação do envolvimento nas atividades da disciplina. O comentário, embora aparentemente focado na performance física, carrega consigo uma implicação sobre a sexualidade da estudante, sugerindo que sua força e assertividade a afastariam de uma norma heterossexualizada.

Essa correlação, mesmo que implícita, demonstra como a sexualidade não normativa pode ser utilizada como ferramenta para reforçar estereótipos de gênero e para marginalizar corpos que não se conformam às expectativas sociais. A reação da estudante, ainda que sutil, indica o impacto que tais comentários podem ter sobre a autoconfiança e a disposição em se engajar plenamente nas atividades, levantando questionamentos sobre como a heteronormatividade presente no ambiente escolar pode criar barreiras para a participação das/os estudantes com orientações sexuais dissidentes.

Diante do exposto, torna-se imperativo implementar novas pesquisas que se debrucem especificamente sobre como ocorre a segregação dos corpos dissidentes, homossexuais, transgênero e outros nas aulas de EF. É fundamental investigar as sutilezas das interações, as falas naturalizadas, as dinâmicas de grupo e as práticas pedagógicas que podem contribuir para a exclusão ou o desconforto dessas/es estudantes.

Compreender as experiências e as percepções desses corpos é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e equitativas, que promovam um ambiente seguro e acolhedor onde todas as identidades sejam respeitadas e onde o envolvimento nas atividades práticas da disciplina seja livre de julgamentos e estigmas baseados em construções sociais de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aprofundada dos níveis de (não)participação das estudantes nas atividades práticas de EF em uma escola pública municipal de Feira de Santana (BA) permitiu compreender que a sua experiência escolar neste campo vai muito além da simples execução das práticas corporais ou da aquisição de competências técnicas. Revela-se, antes, como um reflexo das relações de poder, dos estereótipos de gênero e das dinâmicas socioculturais que moldam a forma como as meninas percebem a si mesmas e se posicionam no espaço da escola.

Apesar de uma parte significativa das estudantes se identificar como protagonista das aulas, tanto pela autopercepção como pela observação direta, o envolvimento pleno e equitativo ainda encontra entraves significativos. A presença de meninas "figurantes" e "flutuantes" indica que fatores como a percepção de menor habilidade, o medo de errar, a pressão estética, o assédio e a violência simbólica ou explícita continuam a limitar a vivência corporal feminina. Essas barreiras são frequentemente naturalizadas e invisibilizadas no cotidiano escolar, mas têm efeitos concretos na exclusão e na insegurança sentida por muitas estudantes.

A pesquisa evidenciou que o tipo de atividade, a competência, as relações interpessoais e dinâmica de grupo, a interação com os meninos, o sentimento de segurança e conforto, assim como a mediação pedagógica são determinantes no nível de participação. A tendência inicial das meninas a formar grupos homogêneos pode representar uma busca por conforto e acolhimento, mas, se não for acompanhada de intervenções intencionais, corre o risco de reforçar a segregação por gênero e limitar o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas. A interação entre os gêneros, mediada por professoras/es conscientes das questões de diversidade, mostrou-se essencial para a construção de um ambiente mais justo, respeitador e inclusivo.

Outro ponto central foi a importância de um espaço emocionalmente seguro, onde as meninas possam expressar-se sem medo de julgamento. A imposição de vestimentas desconfortáveis, a presença de observadores externos e a exposição exacerbada durante as atividades geraram sentimentos de insegurança e retraimento. Por outro lado, ações como a flexibilização das regras, a escuta ativa, a escolha democrática dos conteúdos dentro das possibilidades da aula e do evento, assim

como a adaptação das aulas às necessidades das estudantes demonstraram ser estratégias eficazes para promover a inclusão e o empoderamento.

Neste cenário, o papel do/a professor/a vai além da condução técnica da aula. Exige uma atuação crítica e reflexiva, que reconheça a pluralidade das experiências femininas e atue como agente de transformação social e cultural. O fortalecimento do vínculo entre as/os professoras/es e as estudantes, baseado no respeito, na empatia e na valorização da diversidade, revelou-se um fator-chave para o engajamento e a motivação delas.

O compromisso docente assume uma dimensão ainda mais profunda, transcendendo a simples correção de erros e a inclusão de estudantes menos habilidosos. Para evitar o afastamento da disciplina, é fundamental um compromisso integral com cada estudante. Esse compromisso se manifesta na sensibilidade às diversas categorias de (não) participação: protagonistas, figurantes, flutuantes e arquivada. A falta de habilidade nas atividades propostas emerge como um fator central na exclusão das meninas nas atividades práticas de EF. As relações interpessoais e a dinâmica de grupo, por sua vez, interagem com essa categoria, criando um ciclo vicioso.

A percepção dos estudantes de que "valeu a pena" participar das aulas práticas e obter uma boa pontuação revela a importância de uma avaliação que valorize não apenas o desempenho técnico, mas também o envolvimento e a transformação pessoal. Esse reconhecimento do esforço demonstra que a avaliação pode impactar positivamente a motivação e fortalecer as relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento integral das/os estudantes. Essa vivência ilustra o princípio defendido por Freire, segundo o qual é essencial que haja coerência entre o que o/a professor/a diz e o que faz, promovendo um ambiente de confiança e transparência.

A avaliação, nesse sentido, precisa ser condizente com a proposta pedagógica: se a vivência dos conteúdos abordados nas aulas e a interação são valorizados como formas de aprendizagem, também devem ser objeto de avaliação. Assim, conforme exposto na literatura da área, defendemos que o direito à participação deve ser garantido a todas e todos, independentemente do gênero, raça, sexualidade, classe social, idade ou habilidade respeitando, portanto as possibilidades individuais. Desconsiderar as atividades práticas no processo avaliativo pode enfraquecer seu valor formativo e permitir que estudantes se desvinculem da proposta pedagógica da

disciplina. Deste modo, reafirma-se a importância de um modelo de avaliação coerente, inclusivo e motivador, que reconheça a singularidade, o qual chamamos de híbrido.

Assim, a pontuação das atividades práticas quando utilizada de forma híbrida e sensível, priorizando o esforço, a melhoria contínua e estabelecendo metas alcançáveis, pode funcionar como um recurso motivacional eficaz, estimulando a participação de um grupo diverso de estudantes. No entanto, a ênfase exclusiva no desempenho técnico-tático tende a desmotivar aquelas que se percebem como menos habilidosas, reforçando sentimentos de exclusão e contribuindo para que assumam papéis passivos, como o de “arquibancada”. A adoção de critérios de avaliação mais inclusivos, que reconheçam o empenho e favoreçam a autonomia das estudantes, surge como uma estratégia promissora para tornar a avaliação uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. A forma como a pontuação é implementada, bem como o ambiente de aprendizagem construído pelas/os professoras/es, define se ela será percebida como um incentivo ou uma fonte de stress, apontando para a necessidade de futuras investigações que aprofundem essas percepções no contexto escolar.

As habilidades são construídas através da experiência, e se as relações interpessoais e a dinâmica de grupo impedem essa vivência, as estudantes se afastam das aulas, comprometendo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.

Esse impacto não se restringe a um único ano letivo. A ausência de participação e o consequente déficit de habilidades podem se estender ao longo dos anos, dificultando ainda mais o envolvimento nas atividades futuras. Dessa forma, quase todas as estudantes que participaram desta pesquisa foram minhas “alunas” a partir do 6º ano até o 8º ano e, muitas ainda afirmam não querer participar por que não sabem ou por falta de habilidade.

Em relação ao papel da/o professor, a pesquisa mostrou que conseguimos avanços significativos, especialmente nos esportes coletivos. Trabalhamos para que as/os estudantes compreendessem que a menor habilidade feminina, no momento, não era uma questão de aptidão natural, mas sim de falta de vivência. Um menino de cinco anos já tem muito mais contato com as atividades físico-esportivas do que uma menina da mesma idade, e essa diferença de oportunidades vai aumentando ao longo

dos anos. Enquanto eles têm cada vez mais experiências nesse contexto, as meninas veem essa vivência crescer muito pouco ou, em muitos casos, só começam a tê-la ao entrar nos Anos Finais, por volta dos 11 anos. Assim, percebemos que as estudantes dos 8º e 9º anos repetem as mesmas queixas que já eram ouvidas nos 6º anos. Mas será que foram realmente ouvidas? Será que nós, professoras e professores de EF, estamos dando a devida atenção a elas?

Ao concluir esta dissertação, inicialmente acreditávamos na identificação de inúmeros pontos positivos na pesquisa, diante das estratégias já realizadas para a participação feminina, com o potencial de socializar tais conquistas com a área da EF. No entanto, em que pese termos conseguido que elas participem de todas as atividades propostas, com presença quase nula na arquibancada, percebemos que ainda não conseguimos superar os principais fatores que influenciam a participação das meninas como figurantes. Como foi dito anteriormente, um fator que influencia a falta de participação feminina acaba por retroalimentar outros, mantendo-nos num ciclo vicioso. Até então, não tínhamos plena consciência dessas interconexões.

Falando em retroalimentação, esta pesquisa tem funcionado como uma mola propulsora da minha prática docente. Ocupar o lugar de professora-pesquisadora significa usar uma lente poderosa para observar aquilo que antes já víamos, mas sem ter a real dimensão do problema.

Estar em contato direto com as estudantes e ouvir o que sentem durante as atividades práticas é como entrar num novo mundo. Em turmas numerosas, nenhuma professora ou professor consegue, sozinha/o, observar e registrar todas as emoções e falas das estudantes diante de situações de desconforto, pressão, assédio, medo de errar ou falta de confiança.

Compreender esse cenário, tal como ele foi e é montado, tem transformado a minha atuação docente. Já não sou a mesma professora que iniciou esta pesquisa. Agora, sou uma professora-pesquisadora que deseja seguir em frente, aproveitando o caminho já percorrido para descobrir novas formas de permitir que as meninas não apenas participem das aulas, mas sintam-se confortáveis, confiantes e protagonistas das suas próprias ações.

Contudo, é importante destacar que a ausência de uma formação inicial que contemple a heterogeneidade estudantil pode levar, ainda que de forma não intencional, professoras/es a atribuírem à própria diversidade as dificuldades

enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem e optarem por realizar aulas/atividades separadas por sexo. Em vez de questionarem as abordagens pedagógicas inflexíveis e segregadoras que sustentam essas práticas, é a heterogeneidade das/os estudantes que, muitas vezes, acaba sendo percebida como responsável pelo insucesso docente.

Essa lacuna se evidencia já na formação universitária, na qual a discussão sobre gênero na EF costuma ser introduzida tardiamente, muitas vezes apenas em cursos de pós-graduação, como é o meu caso. O contato mais aprofundado com essa temática iniciou-se apenas no curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2023. Tal realidade denuncia uma falha estrutural na preparação básica de professoras/es de EF para lidar com as complexas dinâmicas de gênero no contexto escolar.

A transformação desse cenário demanda um engajamento constante com a investigação e a aplicação de estratégias pedagógicas que considerem as pesquisas realizadas sobre este assunto, de modo a construir práticas mais inclusivas, críticas e sensíveis à diversidade presente nas escolas.

Embora a presente trabalho ofereça insights valiosos, ele constitui apenas o início de um percurso investigativo mais extenso, com potencial para aprofundamento em estudos de doutorado. Urge a necessidade de examinar, por meio de acompanhamentos de longo prazo, pesquisas participativas e análises comparativas, a influência da percepção de menor habilidade entre as estudantes (fator central sob a ótica delas) em suas decisões de (não)participar das atividades práticas escolares e as relações interpessoais, principalmente com os meninos. Ouvi-los também! Acreditamos que assim, essa linha de pesquisa permitirá uma compreensão mais acurada dos efeitos dessa dinâmica nas vivências de protagonismo, figuração, flutuação ou arquivada, subsidiando a criação de estratégias de ensino mais eficientes, acolhedoras e que auxiliem na equidade entre as/os estudantes em todos os ambientes escolares e sociais.

A análise dos dados da pesquisa revela um panorama específico em relação às participantes da pesquisa, no que tange aos marcadores sociais de gênero e raça. No tocante à identidade racial, um dado relevante emerge: a ausência de percepções diferenciadas na participação entre meninas brancas e negras. Este achado, contudo,

deve ser interpretado à luz da composição amostral da pesquisa, na qual uma expressiva maioria das participantes se autodeclarou preta ou parda (82%), enquanto apenas uma pequena parcela se identificou como branca (8,5%).

A desproporcionalidade na representatividade racial limita a possibilidade de identificar nuances significativas nas experiências e percepções entre esses grupos. A homogeneidade racial predominante na amostra pode ter dificultado a identificação de possíveis diferenças que surgiriam em um contexto com maior diversidade racial, não permitindo inferir que a raça não seja um fator relevante em outros contextos ou com grupos mais heterogêneos.

No que concerne ao gênero, a totalidade das 47 estudantes participantes da pesquisa se identificou com o gênero feminino, não havendo nenhuma resposta na opção "outro" para a categoria gênero. Essa homogeneidade de gênero na amostra, embora forneça um foco específico sobre as experiências de meninas, impede a análise comparativa com estudantes que se identificam com outros gêneros.

A ausência de participantes que se identifiquem como masculinos, não binários, transgênero ou com outras identidades de gênero impossibilita a compreensão de como as construções socioculturais de gênero afetam o envolvimento nas atividades práticas sob diferentes perspectivas identitárias. A pesquisa, portanto, oferece um retrato das percepções de meninas que se identificam com o gênero feminino, mas não permite explorar as possíveis barreiras ou facilitadores enfrentados por estudantes com outras identidades de gênero no mesmo contexto.

Em suma, a análise dos dados da pesquisa, embora valiosa para compreender as percepções do grupo específico de meninas pretas e pardas que compuseram a maioria da amostra, apresenta limitações importantes devido à baixa representatividade de meninas brancas e à ausência de participantes com identidades de gênero diversas para que possamos analisar a interseccionalidade. Estes aspectos ressaltam a necessidade de futuras pesquisas que busquem amostras mais representativas e inclusivas, a fim de desvelar de forma mais abrangente como a intrincada interação entre raça, gênero e outros marcadores sociais influencia o envolvimento e as experiências de todas as estudantes nas atividades práticas de EF. A investigação aprofundada sobre as vivências de corpos racialmente diversos e de estudantes com diferentes identidades de gênero é indispensável para a construção

de práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis à diversidade presente no ambiente escolar.

A perspectiva da interseccionalidade, oferece um arcabouço teórico fundamental para a compreensão das complexas dinâmicas de poder que se manifestam no ambiente escolar, especialmente no contexto das atividades práticas de EF. Nesse sentido, a análise dos dados da pesquisa, embora limitada pela composição amostral, tangencia a relevância da interseccionalidade ao constatar a ausência de relatos que diferenciasssem a participação entre meninas brancas e negras, em um grupo majoritariamente composto por estudantes pretas e pardas.

Contudo, a identificação de apenas um caso que poderia ser relacionado às experiências de corpos dissidentes, conforme apontado na pesquisa, sublinha a necessidade de aprofundar a investigação sob a lente da interseccionalidade. Esse único caso sinaliza a potencial interação entre gênero, sexualidade e possivelmente outros marcadores sociais na configuração das vivências e dos desafios enfrentados por estudantes que não se enquadram nas normas cisheteronormativas. A escassez de dados específicos sobre essa temática na pesquisa reforça a urgência em direcionar futuras investigações para desvelar como a interseção entre gênero, sexualidade e outros marcadores sociais influencia o engajamento e a segregação de corpos dissidentes no contexto da EF.

Dessa forma, fica evidente que a inclusão de discussões sobre questões de gênero no ambiente escolar desafia valores morais, costumes religiosos, interesses de classe, crenças, hábitos. Quando se trata de valores individuais, crenças e hábitos, o desafio de desconstruir estereótipos de gênero torna-se ainda mais complexo. Isso ocorre porque, além de enfrentar e superar os próprios preconceitos e limitações, as/os professoras/es precisam também conduzir os/as estudantes nesse mesmo processo, promovendo reflexões críticas e incentivando a construção de uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade.

Essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora quando inserida num cenário político-educacional adverso. O contexto político-educacional brasileiro atual é marcado por retrocessos significativos nas políticas públicas, como a retirada do termo e dos estudos sobre gênero dos documentos legais contemporâneos, a exemplo da BNCC, e pela ausência de diretrizes claras no combate aos estereótipos de gênero — diretrizes essas que estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) e que ainda se fazem notar no Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) da rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Este último destaca-se por ser o único documento atual, entre os analisados, que integra diretamente as questões de gênero nos objetivos específicos de aprendizagem/habilidades, promovendo o diálogo e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Ao explicitar tais objetivos, o COA fortalece a prática docente, oferecendo um direcionamento claro para o ensino e permitindo o acompanhamento efetivo do progresso das/os estudantes e das ações pedagógicas.

Torna-se, assim, uma ferramenta essencial para auxiliar a superação das desigualdades historicamente naturalizadas no ambiente escolar. Diante desse cenário de fragilidade institucional, evidencia-se a necessidade de uma resistência ativa por parte das/os professoras/es. É fundamental manter um compromisso ético com a equidade, promovendo práticas pedagógicas que desafiem normas excludentes e assegurem o direito de todas as estudantes atuarem enquanto protagonistas nas aulas de EF.

A ideia de que a escola é um espaço de resistência, conflito e confronto é amplamente discutida por diversos autores e pesquisadores da área da educação, como Paulo Freire, que vê a educação como um ato político, onde as relações de poder e as desigualdades sociais são centrais. Essa perspectiva desafia a visão tradicional da escola como um local neutro e harmonioso, revelando as dinâmicas de poder e as tensões sociais que permeiam o ambiente escolar. Professoras/es subvertem a ordem dominante em ações que levam as/os estudantes a refletir sobre o sistema, a pensar alternativas de estar dentro dele sem ser dele refém.

Em suma, esta dissertação sublinha que a efetivação de uma EF verdadeiramente inclusiva para as meninas exige uma abordagem integrada e contínua, que articule as dimensões individuais, sociais, pedagógicas e políticas. Transformar a cultura físico-esportiva escolar implica não apenas repensar métodos e conteúdos, mas sobretudo construir um ambiente onde cada estudante se sinta segura, respeitada e incentivada a descobrir e desenvolver todo o seu potencial corporal, social e humano.

PRODUTO EDUCACIONAL



Fonte: arquivo da autora (2025)

O Podcast "**DONAS DA BOLA**": **desafios e oportunidades na Educação Física** surge como um canal de diálogo e reflexão, tendo sido concebido a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada "**Além dos estereótipos: desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental**" que analisou os fatores que influenciam a participação feminina em atividades práticas da EF considerando possíveis perpetuação ou superação de estereótipos de gênero. Assim, através do Podcast "DONAS DA BOLA" pretendemos auxiliar professoras/es de EF, estudantes e a comunidade escolar a refletirem sobre os impactos dos estereótipos de gênero na participação e engajamento das estudantes nas atividades práticas de EF, visando identificar desafios e oportunidades.

O DONAS DA BOLA foi criado a partir ordem dos temas/capítulos abordados nesta pesquisa para a construção dos episódios: 1) Da infância à quadra: o gênero em jogo; 2) Do veto à vitória: trajetória feminina no esporte; 3) Entre as linhas: lacunas na lei sobre a participação feminina; 4) Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de EF. Ele foi lançado na plataforma de hospedagem de podcasts, o *Spotify for Creators* e distribuído para outras plataforma através dela, por meio do seguinte link: <https://open.spotify.com/show/210E8HmqDKw2lLcs59cO6u?si=velc6T6EQ0mlgsBX5K1Fag>.

Já parou para pensar por que as meninas, desde pequenas, são incentivadas a brincar de boneca e os meninos de carrinho? No primeiro episódio "**Da infância à quadra: o gênero em jogo**", começamos pela infância, onde os papéis de gênero são construídos desde cedo, limitando as expectativas e oportunidades para as meninas. Refletimos com as estudantes e professoras sobre como esses estereótipos

de gênero, enraizados desde pequenas, moldam comportamentos, expectativas e até o desempenho das meninas nas atividades físico-esportivas. Através de relatos, exemplos reais e uma análise crítica baseada em pesquisas, abordamos como esses padrões influenciam diretamente a autoestima, as oportunidades e a presença feminina nas práticas corporais. Também discutimos como fatores como raça, classe social e orientação sexual se entrelaçam com o gênero, agravando desigualdades. Assim, ratificamos a importância de desconstruir os estereótipos de gênero e promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente do sexo.

No segundo episódio, **“Do Questionário ao Microfone: desvendando a participação das meninas na Educação Física”**, mergulhamos profundamente nas questões que permeiam a participação feminina nas aulas práticas de EF, através das lentes da pesquisa. Para enriquecer essa discussão, tivemos o prazer de receber o professor licenciado em Educação Física, Willian Souza, que acompanhou de perto essa jornada investigativa junto às 47 meninas dos 8º e 9º anos da Escola Municipal Chico Mendes. Nosso bate-papo de hoje é fruto dos instrumentos de coleta de dados, a entrevista, e também nos guiou pela análise dos resultados obtidos através do questionário semiestruturado aplicado a essas estudantes e da observação participante das aulas ao longo de três intensos meses.

No terceiro episódio, **“Do veto à vitória: trajetória feminina no esporte”**, resgatamos um capítulo marcante e silenciado da história do esporte: a proibição da participação feminina em diversas modalidades físico-esportivas no Brasil que advertia que “[...] às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos (CND) baixar as necessárias instruções às entidades esportivas do país” (Brasil, 1941). Este Decreto-Lei nº 3.199/41, foi um marco da institucionalização dessa interdição, num contexto em que as mulheres representavam apenas 8,35% dos atletas nas Olimpíadas de Berlim (1926). A regulamentação do CND, de 1965, reforçava essa exclusão ao determinar: “Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo, halterofilismo e baseball [...]”, salvo autorização das entidades internacionais. Segundo Michel Foucault (1987, 2013), este tipo de legislação não apenas descreve a realidade, mas também a produz, funcionando como um mecanismo de poder que regula, disciplina e molda

comportamentos e subjetividades. Assim, ao excluir as mulheres do esporte, a lei não só impedia fisicamente a participação, como também agia simbolicamente, internalizando normas que perpetuam relações de dominação e influenciam a forma como as mulheres se veem e são vistas. Neste episódio, apontamos como, apesar dessas barreiras, muitas mulheres resistiram, abriram caminhos e transformaram o cenário esportivo com garra e determinação.

Nesse episódio, mergulhamos no universo do MMA feminino com uma convidada especial que é pura inspiração: Virna Jandiroba. Campeã mundial, invicta no UFC, professora licenciada em EF e também criadora de conteúdo digital. Ela partilhou conosco sua trajetória, os desafios enfrentados e as vitórias conquistadas num esporte ainda marcado por estereótipos de gênero. Conversamos sobre visibilidade, igualdade de oportunidades, o futuro do MMA feminino e o impacto social da presença de mulheres nas lutas. Será que o cenário está realmente a mudar? Qual é o papel das referências femininas no esporte? E o que dizer às meninas que sonham em conquistar o seu espaço no mundo das lutas? Este episódio é um convite à reflexão e ao empoderamento: porque o octógono também é lugar de mulher!

O quarto episódio, conta com a participação da professora mestranda Fernanda Palmeira e traz para o centro do campo a própria pesquisadora, a professora Liamara Martfeld, tem como tema **“Entre as linhas: lacunas na Lei sobre a participação feminina no âmbito escolar”**, assim, apresentamos um tema essencial e muitas vezes negligenciado: a participação feminina no contexto escolar, especialmente nas aulas de EF, sob a ótica das Leis e Documentos Legais. Com esse perfil tecemos uma reflexão profunda sobre o que está — e o que não está — dito oficialmente nas legislações que deveriam garantir a igualdade de gênero. O título “Entre as Linhas” simboliza justamente esse olhar atento às lacunas, aos silêncios e às contradições que permeiam os textos legais. Apresentamos e refletimos sobre as principais leis que regem a EF nas esferas nacional, estadual e municipal, discutindo os avanços conquistados, os retrocessos e desafios persistentes e a importância de clareza nos objetivos educacionais. Este episódio é um convite a repensar a forma como a escola, os documentos legais e a própria sociedade reconhecem — ou invisibilizam — os estereótipos de gênero, e a refletir sobre os próximos passos para que a educação brasileira seja um espaço de promoção da igualdade de gênero, de afirmação e respeito às diversas formas de vivenciar masculinidades e feminilidades.

Você já se perguntou por que algumas meninas se sentem invisíveis nas aulas de EF? Por que a quadra, que deveria ser um espaço de liberdade e aprendizado para todas/os, se torna um campo minado de inseguranças e desigualdades? No último episódio, do “DONAS DA BOLA”, **“Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de EF”**, aprofundamos nossa análise, focando na presença das meninas nas aulas de EF, em um contexto onde a divisão por gênero ou currículo formal prescrito já não existe. A questão central que se coloca agora reside na legitimidade dessa participação, ou seja, na forma como as experiências e vivências das meninas são (ou não são) valorizadas, reconhecidas e incentivadas nas aulas práticas de EF.

Nesse último episódio, abrimos espaço para uma conversa urgente e necessária, com as professoras de EF, Aleciane Oliveira, Ana Cláudia Santana, Edna Carvalho e Fernanda Palmeira, sobre a presença e a participação das meninas nas atividades práticas da disciplina. Será que todas se sentem realmente incluídas e motivadas a participar? Quais os maiores desafios e as oportunidades para essa participação? Apontamos e refletimos sobre como a cultura da masculinidade ainda se faz presente no ambiente escolar e influencia diretamente o envolvimento das estudantes nas atividades físico-esportivas. Analisamos como metodologias, estereótipos de gênero e a influência dos pares podem afetar a participação das meninas enquanto protagonistas, figurantes, flutuantes ou arquibancada, comprometendo tanto o seu desempenho quanto o seu bem-estar. Também apontamos a importância do papel crucial que professoras e professores desempenham — seja por meio de incentivos ou de discursos sutis — na promoção de um espaço mais confortável e inclusivo. E, naturalmente, dedicamos atenção às estratégias práticas para converter as aulas em espaços seguros e acolhedores, onde todas as pessoas, especialmente as meninas, se sintam plenamente legitimadas a participar e expressar-se.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. -- São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN 978-85-98349-69-5.

ALENCAR, Dalva Patrícia de, *et al.* **A língua é machista?** Reflexões sobre questões de gênero nos estudos gramaticais de língua portuguesa. 1º Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem, 2020. Disponível em: www.coneil.com.br. Acesso: 06 jun. 2023.

ALTMANN, H. Exclusão nos esporte sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&cluster=14418752381375004868. Acesso em: 07 jun. 2023.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, pág. 491–501, maio de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ALTMANN, Helena; FERNANDES, Simone Celilia. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. **Poiésis**, Tubarão. V.8, n.13, p. 126 - 140, Jan/Jun, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso: 22 abril 2023.

ANISZEWSKI, Ellen.; HENRIQUE, José. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36854, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NhZZjvH3KB3ghLF8dj3KSBj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1) /. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p. ISBN: 978-65-5652-006-3. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso: 18 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2015.

BATICÃ, Hélder Duarte. **Manual de igualdade e equidade de gênero**. 2015.

Disponível em:

http://www.ueaane.org/files/4314/6056/6939/17_Manual_Igualdade_e_Equidade_de_genero.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

BETI, Mauro. **Educação física, currículo e formação de professores**: uma análise crítica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação Física Escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set./dez. 2003. Disponível em:

<https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/08MBetti.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BORBA, Ângela Maria da Silva. Gênero e cotidiano escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 458-475, abr./jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC / SEF, 1997. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Ministério da saúde, conselho nacional de saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 13 de junho de 2013. Seção 1, p.59-71. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Parecer CNE/CEB, nº 11/2010. In: BRASIL.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 103-142. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso 18 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da saúde, conselho nacional de saúde. Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 24 maio de 2016. Seção 1, p.44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar**. Brasília, DF, 2016.

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

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=3&data=11/06/2021>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limite discursivos do “sexo”**. 1ª edição. Crocodilo edições - São Paulo, novembro, 2019.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. **Sexo e discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.

CAMARGO, Wagner Xavier; ALTMANN, Helena. Deslocamentos políticos e de gênero no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n280215

CARRIAS, Eleazar Venancio; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Relações de gênero, poder e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 68-83, jan. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: 25 mar 2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v29i1.1443>

CHIÉS, Paula Viviane. Decolonialidade e esporte: mulheres negras na linha de chegada!. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 28, p. e17217, 2024. DOI: 10.51283/rc.28.e17217.

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan; BORGES, Aurélio Ferreira. Tecnologia educacional podcast na educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617>. Acesso em: 9 abr. 2023.

COSTA, Vorraber, Marisa; SILVEIRA, Hessel, Rosa; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 23, maio-ago, 2003, pp. 36-61. ISSN: 1413-2478.

COSTA, Maria Regina Ferreira da; SILVA, Marco Aurélio da. **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. Rio de Janeiro: Shape, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso 20 setembro 2024.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012(a). p. 127-141, v. 16. ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554>. Acesso 22 abr. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012(b). p. 21-33, v. 16. ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41548>. Acesso 22 abr. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na Escola e o processo de formação dos não praticantes de atividades física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**; São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2020. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). In: **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]** / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Cândida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades**. 2014. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d2/anexo.6-T2-D02Etica.Pesq.Cient-DEL-MASSO.COTTA.SANTOS.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGEdu, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.141-156. Agosto/2009.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 32, n. 87, p. 187-197, maio/ago. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 jun.2018.

DORNELLES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana, SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Injuí, 2013, pp. 23-44.

DUNNING, Eric. Prefácio. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

DUTRA, Charles Emerick Medeiros. (2020). Tecnologia educacional Podcast na educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617>. Acesso: 20 abril 2023.

FEIRA DE SANTANA (Bahia). Secretaria Municipal de Educação/Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira De Santana (GCEF). **Caderno de objetivos de aprendizagens (COA) da rede pública municipal de educação de Feira de Santana**. Ensino Fundamental: Educação Física. Feira de Santana, BA, 2018.

FERNANDES, Simone Cecilia; ALTMAN, Helena. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. IN: **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física** [recurso eletrônico] / organizadores Ileana Wenez, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN: EDUFRN, 2020.

FERREIRA, Heraldo Simões *et al.* Avaliação em Educação Física escolar: um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14 – nº133, 2009.

FISCHER, Mariana Pimentel. Ler Judith Butler: sujeito, desidentificação, performatividade. Princípios: **Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 52, jan.-abr. 2020, Natal. ISSN1983-2109.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**- São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Carla Cristina. O gênero e as práticas esportivas das mulheres: alguns pontos de discussão em psicologia social e do esporte. **Psic. Rev. São Paulo**, volume 27, n. especial, 497-517, 2018.

GIGLIO, Sergio Settani *et al.* Desafios e percalços da inserção da mulher nos Jogos Olímpicos. **Record**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325335957>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOI, Ana Laura Bereta de. **A perspectiva dos(as) estudantes sobre a não participação nas aulas de Educação Física**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-23. Mai/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 85-100, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/106/2275>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, 13(02), 171-196, mai./ago. 2007.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, v.1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da educação física. In: DORNELLES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana, SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Injuí, 2013, pp. 23-44.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. *Revista USP*, São Paulo, n. 108, p. 29-38, 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpos, gêneros e sexualidades: em defesa do direito das mulheres ao esporte. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 13, p. 1-15, dez. 2021.

GOMES, Ângela de Castro. As marcas do período. In: In GOMES, Ângela de Castro (Coord.). **Olhando para dentro: 1930-1964**, vol. 4 de SCHWARCZ, Lilia Moritz (Dir.). *História do Brasil nação: 1808-2010*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva. 2013, pp. 23-39.

Gonçalves, Davi Silva. Por uma língua feminista: uma breve reflexão sobre o sexismo linguístico. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, 4(1), 99–115. 2018. Recuperado de <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/9317>.

GONSALVES, Elisama Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP> Alinea, 2001.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **Congresso Sulbrasileiro De Ciências Do Esporte**, 3. 2006, Santa Maria-RS. Anais... Santa Maria, 2006.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JACO, Juliana Fagundes. **Educação Física e adolescência**: “professor não vou participar da aula!”. 2008. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar das aulas. Orientadora: Helena Altmann. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275040>. Acesso em: 25 abr. 2023.

JACÓ, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar e Gênero: As diferenças entre meninos e meninas nas maneiras de participar das aulas**. II

Simpósio internacional de educação sexual. Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares. Maringá/PR, 2011. ISSN 2177-1111. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/164.pdf>. Acesso: 13 nov. 2023.

JACÓ, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 155–181, 2017. DOI: 10.22195/2447-524620172219899. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19899>. Acesso em: 4 jun. 2023.

JACOBY, Lara Félix; GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física em uma escola militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26031, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.94330. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/94330>. Acesso em: 4 abr. 2024.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Modos de Ver**: a (in)visibilidade feminina enquanto profissional do esporte. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015

JUNIOR, Pedro Zavatto; VASCONCELOS, Valéria. Relações de gênero na educação física escolar: contribuições da educação popular. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 6, n. 2, p. 102-114, maio-ago. 2022 | ISSN 2594-6463 | DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502. Set. – dez. 2018.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005&lng=pt&nrm=iso. DOI <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Acesso em 06 jun. 2023.

LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28–37, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i1.5365. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Louro. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2003.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal**. 2020. 114 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12987/Dissertacao_AntonioJorgeMartinsMalvar_PROEF_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 jun. 2023.

MARTINS, Mariana Zuaneti, et al. **As meninas não querem jogar?** Uma revisão sobre aspectos didático-metodológicos na educação esportiva de meninas. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 44-57, mar. 2020. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2416/1347>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane Paris; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: Spink, Mary Jane Paris; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado; Nascimento Vanda Lúcia Vitoriano do; Cordeiro, Mariana Prioli (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 274-294.

MERIDA, Marcos et al. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1288>. Acesso em: 5 abr. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2019.

MORAES, Enny Vieira. O Museu do Futebol e uma história parcial: ou não há futebol feminino no Brasil? **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 2, n. 1, p. 1, 2009.

MORAES, Enny Vieira. **As mulheres também são boas de bola: histórias de vida de jogadoras baianas (1970 – 1990)**. 2012. 288 folhas. Tese (Doutorado em História) Faculdade de História, PPGH-PUCSP, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

NICOLINO, Aline; OLIVEIRA, Valléria Araújo de. “Ocupar a quadra”, empoderando meninas: ampliando diálogos sobre futebol e gênero nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 61-70, set. 2020.

NUNES, Ana Tereza da Silva. **Gênero e branquitude**: representações docentes no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29291/1/G%C3%AAneroBranquituderrepresenta%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso: 03 nov. 2023.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PALMA, Yáskara Arrial, et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

PASSOS, Eduardo; Kastrup Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, 207p. ISBN: 978-85-205-0530-4.

PEREIRA, Natália Ferreira, et al. **Mito da democracia racial e o feminismo negro**: dialogando com o conceito de dororidade. 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissao_Id_448_4486119d169cdbf6.pdf. Acesso 27 ago. 2023.

PRIOTTO Elis Palma; BONETTI Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educ. Curitiba**, v.9, n.26, p. 161-79, jan/abr., 2009. Disponível em: Acesso em: 01 dez. 2023.

RANGEL, Irene Conceição Andrade, et al. Os Objetivos da Educação Física na Escola In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 37-49.

ROCHA, Liana Lima. **“Respeita as mina”**: o ensino do skate na educação física escolar. 2023. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

MEZZETTI, Carolina de Freitas Rochael. **O fenômeno arquibancada**: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RUBIO, Katia; CAMILO, Juliana A. de Oliveira. Por quê uma Psicologia Social do Esporte. IN: RUBIO, Katia; CAMILO, Juliana A. de Oliveira (org.). **Psicologia Social do Esporte**. São Paulo, Képos, 2019 Bibliografia ISBN 978 85 8373 197-9. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333486343>. Acesso em: 21 de mar. 2023.

RUBIO, Katia; VELOSO, Rafael Campos. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista USP**. São Paulo, n. 122, p. 49-62, julho/agosto/setembro, 2019.

SAIDELLES, Tiago et al. A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. IN: **23º Seminário internacional: educação, tecnologia e sociedade – metodologias ativas**, v. 7 n. 1 (2018): 23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1143>. 18, jan./fev. 2004.

SANTOS, Josivana Pontes dos, *et al.* Fatores associados à não participação nas aulas de Educação Física escolar em adolescentes. **Journal of Physical Education**, v. 30, e3028, 2019. DOI: 10.4025/jphyseduc.v30i1.3028.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1538–1555, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SILVA, Marcelo Moraes e; MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro; QUITZAU, Evelise Amgarten. Educação Física escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas? **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-36, set. 2020. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2408/1339>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Maria Thereza Oliveira, et al. Olhos masculinos nascidos para a contemplação do belo: a relação entre esporte e mulher na crônica esportiva brasileira. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**, 2017; 39 (4): 355 – 361.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação Física escolar e a questão de gênero. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2020. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). IN: **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]** / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Cândida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em:

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 9, n. 1, p. 143-151, 2003.

SOUZA, Jaime Luiz Cunha de; BRITO, Daniel Chaves de; BARP, Wilson José. Violência doméstica: reflexos das ordenações Filipinas na cultura das relações conjugais no Brasil. **Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 18, n. 1, 2009. DOI: 10.4322/tp.v18i1.161. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/161>. Acesso em: 4 nov. 2023.

STOLK, Verena. *Las mujeres puro cuento: la cultura del género*. **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 77-105, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2386/1082>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TENÓRIO, Jederson Gabin; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, Mato Grosso, v. 31, p.71-80, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163–170, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 jun. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUBOESTE DA BAHIA. **Regimento do comitê de ética em pesquisa com seres humanos (CEP)** - UESB, campus de Jequié. Portaria nº 986/2005, de 28 de julho de 2005. Governo do Estado da Bahia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Comitê de Ética em Pesquisa – UESB/RTR/CEP – 2005, 11p. Disponível em: <http://www2.uesb.br/comitedeetica/wp-content/uploads/2022/06/Regimento-CEP-aprovado-CONEP.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v.(1), n.(1), p. 25-43, Campinas: CBCE e Autores Associados, 2009.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. IN: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 74. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. ISBN 978-85-326-5459-5.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A – Instrumento de Coleta de Dados: questionário

QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Atleta: _____
 (Seu nome será substituído por um nome de uma atleta, assim, os dados informados ficarão sob sigilo). Série/turma: _____

Com base em sua autodeclaração, você se considera:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Preta | <input type="checkbox"/> Amarela |
| <input type="checkbox"/> Parda | <input type="checkbox"/> Indígena |
| <input type="checkbox"/> Branca | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

Através de qual gênero você se identifica:

- Feminino Masculino Outro _____

DADOS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- Em seu ponto de vista, a disciplina de Educação Física é importante? Em que nível de escala?
 Muito importante Importante Não sei dizer
 Pouco importante Sem importância
- Se as aulas de **experimentação prática** do conteúdo não fossem obrigatórias, você as faria?
 Sim Às vezes
 Não Não sei dizer
- Como é a sua relação com a/o professor/a?
 Ótima Regular
 Boa Ruim
- Quais os conteúdos de EF que você já estudou:
 Brincadeiras e Jogos Prática corporal de aventura Outro: _____
 Esportes _____
 Ginástica Dança _____
 Luta
- Quais os conteúdos de EF que você MAIS GOSTA de praticar:
 Brincadeiras e Jogos Luta Dança
 Esportes Prática corporal de aventura Outro: _____
 Ginástica _____
- Como você avalia o seu NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO na **experimentação prática** dos conteúdos de Educação Física?
 Protagonista: participo das aulas de forma ativa; estou disposta a participar.
 Figurante: estou presente, mas participo pouco das aulas.

- () **Flutuante:** às vezes sou protagonista, às vezes sou figurante.
 () **Arquibancada:** se não me chamar eu não participo, prefiro ficar olhando.
 () Outro: _____

7. Marque o(s) motivo(s) que já te levaram a NÃO participar da experimentação prática do conteúdo:

- () Menor habilidade.
 () Atividade mais adequada para os meninos.
 () Não sou escolhida para jogar.
 () Tempo insuficiente para aprender a realizar a atividade.
 () Parece que a aula é só para quem já sabe realizar a atividade.
 () Minha família não me incentiva a fazer atividades físico-desportivas **na escola**.
 () Minha família não deixa ou não teve oportunidade de praticar atividades físico-desportivas **fora da escola**.
 () Vergonha, timidez, medo de errar.
 () Violência dos meninos.
 () Roupas, calçado inadequado.
 () Ficar mexendo no celular.
 () Outro: _____

8. Qual o seu NÍVEL DE SATISFAÇÃO com as aulas de Educação Física?

- () Gosto muito
 () Gosto
 () Gosto pouco
 () Não gosto

9. Como gostaria que fosse a aula de Educação Física?

- () Apenas expositivas.
 () Apenas experimentação prática do conteúdo.
 () Expositivas e experimentação prática do conteúdo.
 () Poderia não ter.
 () Outro: _____

10. As professoras ou professores se preocupam(vam) com quem não participa das aulas durante o seu Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º ou 9º ano)?

Professor/a ATUAL	Professor/a dos ANOS ANTERIORES
() Sim	() Sim
() Não	() Não
() Às vezes	() Às vezes
() Não sei	() Não sei

11. De que forma as/os professoras/es demonstravam se preocupar com quem não participavam das atividades práticas? Pode marcar mais de uma alternativa:

Professor/a ATUAL	Professor/a dos ANOS ANTERIORES
() Conversa com essas estudantes, procura saber os motivos.	() Conversa com essas estudantes, procura saber os motivos.
() Pede que façam outra atividade: relatórios, observações, marcações do jogo.	() Pede que façam outra atividade: relatórios, observações, marcações do jogo.
() Diz que irá perder a pontuação da aula, caso não tenha justificativa (física-psicológica).	() Diz que irá perder a pontuação da aula, caso não tenha justificativa (física-psicológica).

<input type="checkbox"/> Diz que irá informar a família da estudante.	<input type="checkbox"/> Diz que irá informar a família da estudante.
<input type="checkbox"/> Monitora quem deixa a quadra e quem já participou.	<input type="checkbox"/> Monitora quem deixa a quadra e quem já participou.
<input type="checkbox"/> Não demonstra se preocupar.	<input type="checkbox"/> Não demonstra se preocupar.
<input type="checkbox"/> () Outro: _____	<input type="checkbox"/> Outro: _____

12. De que forma as/os professoras/es NÃO demonstram preocupação com quem não participa das atividades práticas? Pode marcar mais de uma alternativa:

- Deixa que utilizem o celular .
 Deixa sem fazer nada.
 Não registra os nomes de quem não participa.
 Deixa sair da quadra a qualquer momento.
 Deixa que os meninos escolham o time.
 Deixa que os meninos joguem mais.
 Outro: _____

13. Quando você **não** se sente atraída à participar da aula? Pode marcar mais de uma alternativa:

- Quando as aulas são teóricas.
 Quando as aulas são práticas.
 Os conteúdos são repetitivos.
 O/a professora não está motivada.
 Aulas pouco diversificadas.
 Quando tem pouco material (bola, corda, fita...)
 Quando os times são mistos (meninas e meninos).
 Quando os times são formados apenas por meninas.
 Quando só dá atenção(ou mais atenção) aos meninos.
 Quando não incentiva as meninas a participarem.
 Quando ficam diminuindo a nossa autoestima (chamando a gente de lerda ou dizendo que não sabemos jogar.
 Quando são atividades muito competitivas.
 Quando são atividades intensas, não gosto de correr ou suar muito.
 Quando a aula é junto com outra turma.
 Quando fica gente de outra turma observando a nossa aula.
 Outro: _____

14. Agora, de forma livre, tente escrever o que te faz participar ou NÃO das aulas prática e que não foi abordado acima:

a) Gosto de participar quando:

b) **NÃO** gosto de participar quando:

Apêndice B – Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada

Nome: _____

Graduação: _____

Quantidade de anos que ensina a disciplina Educação Física (EF) para os anos finais do ensino fundamental: _____

Você já teve formação (inicial ou continuada) sobre relações de gênero na escola e/ou na Educação Física escolar? Se sim, quais aprendizados traz para a prática educativa?

1. Quais turmas dos Anos Finais você está lecionando neste ano letivo?
2. Como você ministra as duas aulas semanais considerando o caráter teórico e de experimentação prática do conteúdo da disciplina?
3. Quais elementos da cultura corporal estão planejados para o trabalho didático nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental? E quais foram efetivados no ano letivo anterior?
4. Dentre esses elementos, qual (quais) você percebe que há uma maior participação efetiva das meninas? E por que isso acontece?
5. Como você percebe a participação das meninas nas experimentações dos conteúdos nas aulas de educação física? Existem diferenças notáveis na abordagem ou envolvimento das meninas em relação aos meninos na experimentação prática do conteúdo? Descreva essa relação.
6. Você acredita que a cultura construída para o que deve ou não deve fazer determinado sexo, pode influenciar os níveis de envolvimento das estudantes nas experimentações práticas do conteúdo nas aulas de Educação Física? Se sim, quais são esses desafios?
7. Há algum feedback ou observação específica que você recebeu das meninas em relação às atividades práticas de educação física?
8. Com base em sua experiência, quais fatores contribuem para o aumento ou diminuição do nível de envolvimento das estudantes nas experimentações práticas nas aulas de Educação Física. E quais estratégias você utiliza para promover a participação feminina?

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

DONAS DA BOLA



DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

**PODCAST EDUCACIONAL SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA
NAS ATIVIDADES PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PRODUTO EDUCACIONAL
LIAMARA FREITAS DA FÉ MARTFLED
ORIENTADORA: PROF. DR. CHRISTIANE FREITAS LUNA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Campus de Jequié - Bahia

ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: desafios e oportunidades para a
participação feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos
Finais do Ensino Fundamental

REALIZAÇÃO
UESB

EXECUÇÃO
LIAMARA FREITAS DA FÉ MARTFELD

SUPERVISÃO GERAL
PROF.^a DR.^a CHRISTIANE FREITAS LUNA

ILUSTRAÇÕES
CANVA.COM

MÚSICA
SUNO.COM

JEQUIÉ - BAHIA
2025



Ficha Catalográfica:

Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional

Martfeld, Liamara Freitas da Fé
Além dos estereótipos: desafios e oportunidades

para a participação feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental / Liamara Freitas da Fé Martfeld. – Jequié, 2025.

206f : il. ; XX cm + X Tipo (XX p./il./XX cm/son., color.)

Modo de acesso:

https://www.canva.com/design/DAGlUoM9WAM/7hVghnywszbGF4JDIAYSpg/edif?utm_content=DAGlUoM9WAM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Orientador(a): Profa. Dra. Christiane Freitas Luna

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

Referência da Dissertação:

MARTFELD, Liamara Freitas da Fé. **Além dos estereótipos:** desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Orientadora: Profa. Dra. Christiane Freitas Luna. 2025. 206 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Episódio 01 - Da Infância à Quadra: o gênero em jogo..	08
Episódio 02 - Do Questionário ao Microfone: desvendando a participação das meninas na Educação Física	10
Episódio 03 - Do Veto à vitória: trajetória feminina no esporte	12
Episódio 04 - Entre as Linhas: lacunas na Lei sobre a participação feminina no âmbito escolar.....	15
Episódio 05 - Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de Educação Física.....	18
Desligando por agora.....	22
Referências.....	25
Apêndice	
Apêndice A - Música: Deixem as Mina jogar.....	26

APRESENTAÇÃO

O Podcast “DONAS DA BOLA”: desafios e oportunidades na Educação Física surge como um canal de diálogo e reflexão, tendo sido concebido a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Além dos estereótipos: desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental” que analisou os

fatores que influenciam a participação feminina em atividades práticas da EF considerando possíveis perpetuação ou superação de estereótipos de gênero. Assim, através do Podcast “DONAS DA BOLA” pretendemos auxiliar professoras/es de EF, estudantes e a comunidade escolar a refletirem sobre os impactos dos estereótipos de gênero na participação e engajamento das estudantes nas atividades práticas de EF, visando identificar desafios e oportunidades.

O DONAS DA BOLA foi criado a partir ordem dos temas/capítulos abordados na pesquisa de mestrado para a construção dos episódios: 1) Da Infância à Quadra: o gênero em jogo; 2) Do Questionário ao Microfone: desvendando a participação das meninas na Educação Física; 3) Do Veto à Vitória: trajetória feminina no esporte; 4) Entre as Linhas: lacunas na lei sobre a participação feminina; 5) Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de EF. Ele foi lançado na plataforma de hospedagem de podcasts, o Spotify for Creators e distribuído para outras plataforma através dela.



Podcast

Donas da Bola: desafios e oportunidades na Educação Física

Liamara Martfeld

<https://open.spotify.com/show/210E8HmqDKw2ILcs59cO6u?si=velc6T6EQ0mlgsBX5K1Fag>



Episódio 01 - Da Infância à Quadra: o gênero em jogo

Já parou para pensar por que as meninas, desde pequenas, são incentivadas a brincar de boneca e os meninos de carrinho? No primeiro episódio “Da infância à quadra: o gênero em jogo”, começamos pela infância, onde os papéis de gênero são construídos desde cedo, limitando as expectativas e oportunidades para as meninas. Refletimos com as estudantes e professoras sobre como esses estereótipos de gênero, enraizados desde pequenas, moldam comportamentos, expectativas e até o desempenho das meninas nas atividades físico-esportivas.



Através de relatos, exemplos reais e uma análise crítica baseada em pesquisas, abordamos como esses padrões influenciam diretamente a autoestima, as oportunidades e a presença feminina nas práticas corporais. Também discutimos como fatores como raça, classe social e orientação sexual se entrelaçam com o gênero, agravando desigualdades. Assim, ratificamos a importância de desconstruir os estereótipos de gênero e promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente do sexo.

Episodio 02 - Do Questionário ao Microfone: desvendando a participação das meninas na Educação Física



No segundo episódio, “Do Questionário ao Microfone: desvendando a participação das meninas na Educação Física”, mergulhamos profundamente nas questões que permeiam a participação feminina nas aulas práticas de EF, através das lentes da pesquisa. Para enriquecer essa discussão, tivemos o prazer de receber o professor licenciado em Educação Física, Willian Souza, que acompanhou de perto essa jornada investigativa junto às 47 meninas dos 8º e 9º anos da Escola Municipal Chico Mendes.



Nosso bate-papo de hoje é fruto dos instrumentos de coleta de dados, a entrevista, e também nos guiou pela análise dos resultados obtidos através do questionário semiestruturado aplicado a essas estudantes e da observação participante das aulas ao longo de três intensos meses.

Episódio 03 - Do Veto à Vitória: trajetória feminina no esporte



No terceiro episódio, “Do veto à vitória: trajetória feminina no esporte”, resgatamos um capítulo marcante e silenciado da história do esporte: a proibição da participação feminina em diversas modalidades físico-esportivas no Brasil, como futebol e qualquer tipo de luta. Ao excluir as mulheres do esporte, a lei não só impedia fisicamente a participação, como também agia simbolicamente, internalizando normas que perpetuam relações de dominação e influenciam a forma como as mulheres se veem e são vistas.

Nesse episódio, apontamos como, apesar dessas barreiras, muitas mulheres resistiram, abriram caminhos e transformaram o cenário esportivo com garra e determinação. Assim, trouxemos, do universo do MMA feminino, com uma convidada especial que é pura inspiração: Virna Jandiroba. Campeã mundial, invicta no UFC, professora licenciada em EF e também criadora de conteúdo digital. Ela partilhou conosco sua trajetória, os desafios enfrentados e as vitórias conquistadas num esporte ainda marcado por estereótipos de gênero.



Conversamos sobre visibilidade, igualdade de oportunidades, o futuro do MMA feminino e o impacto social da presença de mulheres nas lutas. Será que o cenário está realmente a mudar? Qual é o papel das referências femininas no esporte? E o que dizer às meninas que sonham em conquistar o seu espaço no mundo das lutas? Este episódio é um convite à reflexão e ao empoderamento: porque o octógono também é lugar de mulher!

Episódio 04 - Entre as Linhas: lacunas na Lei sobre a participação feminina no âmbito escolar



O quarto episódio, conta com a participação da professora mestranda Fernanda Palmeira e traz para o centro do campo a própria pesquisadora, a professora Liamara Martfeld, tem como tema “Entre as linhas: lacunas na Lei sobre a participação feminina no âmbito escolar”, assim, apresentamos um tema essencial e muitas vezes negligenciado: a participação feminina no contexto escolar, especialmente nas aulas de EF, sob a ótica das Leis e Documentos Legais.



Com esse perfil tecemos uma reflexão profunda sobre o que está – e o que não está – dito oficialmente nas legislações que deveriam garantir a igualdade de gênero. O título “Entre as Linhas” simboliza justamente esse olhar atento às lacunas, aos silêncios e às contradições que permeiam os textos legais. Apresentamos e refletimos sobre as principais leis que regem a EF nas esferas nacional, estadual e municipal, discutindo os avanços conquistados, os retrocessos e desafios persistentes e a importância de clareza nos objetivos educacionais.



Este episódio é um convite a repensar a forma como a escola, os documentos legais e a própria sociedade reconhecem – ou invisibilizam – os estereótipos de gênero, e a refletir sobre os próximos passos para que a educação brasileira seja um espaço de promoção da igualdade de gênero, de afirmação e respeito às diversas formas de vivenciar masculinidades e feminilidades.

Episódio 05 - Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de EF



Você já se perguntou por que algumas meninas se sentem invisíveis nas aulas de EF? Por que a quadra, que deveria ser um espaço de liberdade e aprendizado para todas/os, se torna um campo minado de inseguranças e desigualdades? No último episódio, do “DONAS DA BOLA”, “Legitimando Elas: desafios e oportunidades nas aulas de EF”, aprofundamos nossa análise, focando na presença das meninas nas aulas de EF, em um contexto onde a divisão por gênero ou currículo formal prescrito já não existe.



A questão central que se coloca agora reside na legitimidade dessa participação, ou seja, na forma como as experiências e vivências das meninas são (ou não são) valorizadas, reconhecidas e incentivadas nas aulas práticas de EF.

Nesse último episódio, abrimos espaço para uma conversa urgente e necessária, com as professoras de EF, Aleciane Oliveira, Ana Cláudia Santana, Edna Carvalho e Fernanda Palmeira, sobre a presença e a participação das meninas nas atividades práticas da disciplina. Será que todas se sentem realmente incluídas e motivadas a participar?



Quais os maiores desafios e as oportunidades para essa participação? Apontamos e refletimos sobre como a cultura da masculinidade ainda se faz presente no ambiente escolar e influencia diretamente o envolvimento das estudantes nas atividades físico-esportivas. Analisamos como metodologias, estereótipos de gênero e a influência dos pares podem afetar a participação das meninas enquanto protagonistas, figurantes, flutuantes ou arquibancada, comprometendo tanto o seu desempenho quanto o seu bem-estar.



Também apontamos a importância do papel crucial que professoras e professores desempenham – seja por meio de incentivos ou de discursos sutis – na promoção de um espaço mais confortável e inclusivo. E, naturalmente, dedicamos atenção às estratégias práticas para converter as aulas em espaços seguros e acolhedores, onde todas as pessoas, especialmente as meninas, se sintam plenamente legitimadas a participar e expressar-se.

DESLIGANDO POR AGORA...

Chegamos ao final desta jornada sonora do “DONAS DA BOLA”, um podcast que nasceu da inquietude de uma pesquisa de mestrado e se expandiu para ser um espaço de reflexão sobre os desafios e oportunidades da participação feminina na EF. Percorreremos juntas/os os caminhos da infância, desvendamos as complexidades da participação nas aulas, resgatamos um passado de proibições no esporte e celebramos a força e a inspiração de mulheres quebrando barreiras no MMA.

Mergulhamos nas entrelinhas das leis e, finalmente, focamos no cerne da questão: como legitimar a presença e o protagonismo das meninas nas aulas de EF.

Esperamos que as reflexões trazidas em cada episódio do “DONAS DA BOLA” tenham acendido em você, professora/or, estudante e membro da comunidade escolar, a chama da reflexão e da ação. Que este podcast seja uma ferramenta para questionar os estereótipos de gênero que ainda permeiam a EF, para identificar os desafios que impedem a plena participação das meninas e, principalmente,

para inspirar a criação de espaços mais equitativos, seguros e acolhedores para todas.

Lembrem-se, a transformação começa com o diálogo e a conscientização. Continuem a escutar, a refletir e, acima de tudo, a agir para que a quadra seja, de fato, um lugar onde todas as “donas da bola” possam brilhar. Agradecemos a sua companhia e esperamos reencontrá-los em futuras discussões sobre como podemos melhorar as nossas aulas de EF.

REFERÊNCIAS

MARTFELD, Liamara Freitas da Fé. **Além dos estereótipos: desafios e oportunidades para a participação feminina nas atividades práticas da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Profa. Dra. Christiane Freitas Luna. 2025. 206 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025. Produto Educacional - Podcast - **Donas da Bola: desafios e oportunidades na Educação Física**. Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/210E8HmqDKw2lLcs59cO6u?si=velc6T6EQ0mlgsBX5K1Fag>.

Acesso em 14 abr. 2025.

SUNO (Criadora); MARTFELD, Liamara Freitas da Fé (Colaborador). **Melodia Pop cativante**. [S.l.]: Suno, 2025. **Áudio gerado por IA**, (Geração com base em palavras-chave e ritmo fornecidos por Liamara Martfeld). Disponível em:

<https://suno.com/song/223685c4-952d-432c-bb8f-59b0ffa1d786?sh=9vDiVFHiWbXKHgo3>.

Acesso em: 28 fev. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Música: Deixem as Mina jogar

**Chegou a hora pra gente mostrar
As mina sabem bem como arrasar
Corre no campo chuta pro gol
Participação feminina é show.**

**Nada de medo vamos arriscar
Bola no pé a gente vai ensinar
Todo dia é dia de brilhar
Educação física é pra arrebentar.**

**Deixa as mina jogar e se divertir
Mostra pra todo mundo o nosso poder
O campo é nosso a festa começou
Vai ser inesquecível cada lance que a gente criou.**

**Respeita o espaço que a gente ganhou
Luta diária mas o sonho chegou
Chega de dúvida vem conferir
As mina dominam o campo e vão sorrir.**

**A aula prática agora tem valor
Com a mulherada mostrando amor
Cada passe cada drible é paixão
Orgulho em cada canto dessa nação.**

**Deixa as mina jogar e se divertir
Mostra pra todo mundo o nosso poder
O campo é nosso a festa começou
Vai ser inesquecível cada lance que a gente criou.**