
EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCELA ALBERTINI BALBINO

**Violências de gênero, sexualidade e educação física
escolar: como essa questão social vem sendo tratada no
contexto escolar**

Rio Claro
2021

MARCELA ALBERTINI BALBINO

Violências de gênero, sexualidade e educação física escolar: como essa questão social vem sendo tratada no contexto escolar

Orientadora: Débora Cristina Fonseca

Coorientadora: Priscila Carla Cardoso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Rio Claro
2021

B172v	Balbino, Marcela Albertini Violências de gênero, sexualidade e educação física escolar : como essa questão social vem sendo tratada no contexto escolar / Marcela Albertini Balbino. -- Rio Claro, 2021 57 p. : tabs. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Débora Cristina Fonseca Coorientadora: Priscila Carla Cardoso 1. Identidades de gênero na educação. 2. Homossexualidade e educação. 3. Violência escolar. 4. Educação Física. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho aos meus pais Tania e João, a quem agradeço as bases que deram para me tornar a pessoa que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha família, que sem eles não seria quem sou hoje e muito menos estaria onde estou. Apesar de toda a distância, sempre estiveram presentes em toda minha trajetória de vida. Apoiando minhas escolhas e felizes por minhas conquistas. Sou e serei eternamente grata a tudo que meus pais Tania e João fizeram por mim, aos ouvidos sempre abertos de meu irmão Tiago, às gargalhadas tão gostosas com minha irmã Danúbia e das brincadeiras com minha sobrinha e afilhada Livia. Agradeço aos meus queridos avós Aparecida, Luzia e Francisco, por me ensinarem de onde eu vim e por me fazerem ter orgulho de minhas origens. Amo todos vocês!

Sou grata a todos os professores, coordenadores e amigos que fiz no Cursinho Popular Triu, foi com eles que descobri minhas potencialidades e reafirmei meu compromisso social enquanto pessoa política ao me manter “Em frente - e na luta, sempre”. Agradeço também aos meus companheiros da Moradia Estudantil da Unesp de Rio Claro. Agradeço a casa 3 que me recebeu, e grandemente a casa 7 por todo o amor, carinho, ideias trocadas e comidas gostosas juntos por 2 anos. Foi lá que fiz amizades com pessoas incríveis que aliviaram todo o percurso acadêmico, especialmente a Cintia, Kelly, Isadora, Nuno, Vanessa, Crislaine, Victor, Vinicius, Bruno, Jaqueline, Luiz Guilherme e tantos outros.

Sou grata aos meus colegas de curso que estiveram presentes ao longo desses quatro anos, a Joyce que deixou o curso e muita saudade, a Julia pelas risadas e bate bolas no voleibol, a Beatriz pelas experiências e angustias trocadas. Agradeço aos meus professores por todos os ensinamentos e conhecimentos trocados. Agradeço à minha orientadora Débora e a minha coorientadora Priscila, sem elas esse trabalho tão pouco seria possível. Também aos técnicos-administrativos da biblioteca, do STG, do STAEP, da Diretoria e Vice-diretoria do Instituto de Biociências por toda prontidão. Não menos importante, às funcionárias dos Serviços Gerais do Campus, que mesmo em péssimas condições de trabalho sempre o fizeram com alegria.

Por fim, agradeço aos que de forma direta e indiretamente também estiveram presentes ao longo desta caminhada. Especialmente a Caroline e a Andressa, pela compreensão, amor, incentivo e companhia. Aos meus amigos de vida Everton, Bruno, Helder, Tayra, Amabili, Grazielle, Cinthia, Ana Amélia, Magnum, Bianca e tanto outros, que mesmo longe geograficamente sempre se fizeram presentes.

A todos vocês, agradeço humildemente por estarem presentes de alguma forma durante essa etapa tão importante em minha vida.

“Se o único meio de estar em contato com o mundo é ser do mundo, estar no mundo e viver o mundo, dizer que “vim ao mundo” e que tenho um corpo é a mesma coisa, pois meu meio de relações com o mundo é esse corpo que (r)existe” (Silvio Gallo).

SUMÁRIO

1) INTRODUÇÃO.....	9
1.2) OBJETIVOS	12
1.2) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	13
2) DIREITO À EDUCAÇÃO	15
3) VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	18
4) GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	22
5) ANÁLISE DOS DADOS	26
5.1) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO	33
5.2) DISCUSSÃO	43
6) CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

RESUMO

Em busca de tornar a sociedade mais democrática, tem sido cada vez mais recorrente as discussões que giram em torno da violência escolar, principalmente sobre as desigualdades que afetam determinados grupos. Neste trabalho em específico, o objetivo foi entender, a partir de uma amostra de periódicos, como as aulas de Educação Física Escolar (EFE) tem contribuído para o tratamento das violências de gênero e sexualidade dentro da realidade escolar. Os procedimentos metodológicos utilizados foram baseados em uma pesquisa bibliográfica, sob perspectiva qualitativa. A coleta de dados consistiu no levantamento da produção bibliográfica que versava sobre violências de gênero e sexualidade em aulas de EFE dos últimos dez anos, extraídos da Base de dados Scielo. Os dados foram organizados através da análise de conteúdo e divididos em 5 categorias, buscando conhecer o que está contido por trás das palavras do objeto de estudo. Os resultados encontrados foram de 24 artigos, em que 23 deles pertencem a categoria inicial denominada Representações sociais do corpo, sendo 7 os que se enquadram apenas nesta categoria. Desta, emergem outras categorias como: Formação de Professores com 5 artigos; Conteúdos da EFE com 8; Prática Educativa com 2 e Violência Escolar com 2. Estes, indicam que aulas de EFE são tidas como importante instrumento para a maximização das diferenças entre os escolares através de seus conteúdos. Pautados em uma visão biológica de corpo, não consideram que ele é resultado das transformações sociais, culturais e históricas de nossa sociedade. Portanto, é preciso que a EFE repense seu trabalho educativo em busca de assegurar os direitos humanos de todos os escolares que adentram as escolas, principalmente os que não atendem a heteronormatividade.

Palavras chave: Educação; direitos humanos; heteronormatividade; práticas educativas.

ABSTRACT

In order to make society more democratic, discussions that revolve around school violence, especially about inequalities that affect certain groups, have been increasingly recurrent. In this specific paper, the objective is to understand, from a sample of journals, how the School Physical Education (SPE) classes have contributed to the treatment of gender and sexuality violence within the school reality. The methodological procedures used were based on a literature search, from a qualitative perspective. The data collection consisted of a survey of the bibliographic production that involves gender and sexuality violence in SPE classes of the last ten years, extracted from the Scielo database. The data were organized through content analysis and divided into 5 categories, seeking to know what is contained behind the words of the object of study. The results found were 24 articles, in which 23 of them belong to the initial category called Body's Social Representations, 7 of which fall only in this category. From this, other categories emerge, such as: Teacher Training with 5; SPE Contents with 8; Educational Practice with 2; and School Violence with 2. These indicate that SPE classes are considered as an important instrument for maximizing the differences between students through their content. Based on a biological view of the body, they do not consider it as a result of social, cultural and historical changes in our society. Therefore, SPE needs to rethink its educational work in order to ensure the human rights of all students who enter schools, especially those who do not fulfill heteronormativity.

Keywords: Education; human rights; heteronormativity; educational practice.

1) INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo tem sido cada vez mais recorrentes as preocupações, discussões e teorização sobre as desigualdades educacionais existentes em nosso país. Contudo, essas inquietações reforçam na população a ideia de que há pouco o que se fazer contra ela. De um lado, há os que não entendem a educação como um direito, e por isso, naturalizam sua ausência, de outro, os que se beneficiam com tais desigualdades, e por isso, acabam culpabilizando os próprios sujeitos como responsáveis pelas situações de exclusão em que são colocados.

A mesma analogia pode ser feita sobre a questão da violência em nosso país, de modo antagônico, há os que acreditam que a violência é falta de segurança pública do Estado e por isso, propõe que o governo utilize de mais violência, de outro, os que acreditam que a violência é proveniente das desigualdades sociais existentes em nosso país. Em busca de identificar de que forma as violências tem ocorrido em nossa sociedade, buscamos delimitar a pesquisa às situações ocorridas no contexto educacional, com foco nas violências de gênero e sexualidade presentes nas aulas de Educação Física Escolar (EFE).

Devido ao histórico de disciplinamento dos corpos, a EFE continua sendo utilizada como um importante instrumento para moldar as identidades de gênero e sexualidade por meio de seus conteúdos, sendo elas, compostas e definidas pelas relações sociais, são moldadas pelas redes de poder que se estabelece em nossa sociedade (LOURO, 2001). Em consequência disso, as aulas possuem uma característica bastante recorrente que apontam para diferenças na participação entre os escolares, tanto em relação aos gêneros como as sexualidades (ALTMANN, 2015; DINIS, 2011; GOELLER, 2010).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi de entender, a partir de uma amostra de periódicos, como as aulas de EFE tem contribuído para o tratamento das violências de gênero e sexualidade na realidade escolar. Além disso, buscou identificar os tipos de violências presentes e como vem sendo mediadas nas aulas, apontando também como se dá o acesso as práticas esportivas e suas consequências, tanto para meninos e meninas, como aqueles que não atendem a heteronormatividade.

É preciso que o espaço educacional, sobretudo as aulas de EFE se construam em um exercício de resistência aos processos de discriminação e exclusões no espaço escolar (DINIS, 2011). Pois muito além das violências que ocorrem à e da escola, é preciso classificar a

violência ocorrida *na* escola considerando as “múltiplas fontes de tensão, sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas, que hoje agitam a escola” (CHARLOT, 2002, p. 439). Sendo urgente o rompimento com a omissão e o silenciamento dessas violências simbólicas no ambiente escolar (PINO, 2007).

Sabendo da crescente demanda em possibilitar que a educação no Brasil seja mais democrática, esta pesquisa poderá acrescentar no âmbito científico da EF escolar, com a ampliação dos conhecimentos sobre as violências ocorridas no contexto escolar, bem como em ampliar as discussões para que tornem possíveis maior igualdade de direitos em nossa sociedade. Por meio de uma educação que tenha como foco a formação humana, também poderá apresentar relevância social, tornando possíveis que ocorram transformações estruturais em nossa sociedade, visando a diminuição das desigualdades existentes com grupos sociais historicamente excluídos de direitos fundamentais que são inerentes à pessoa humana.

Em busca de melhor compreender tais questionamentos, foi realizado uma pesquisa bibliográfica com periódicos extraídos da Base de dados Scielo dos últimos 10 anos. A análise do material coletado foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) sob a perspectiva qualitativa social (MINAYO et al., 2002). Os dados dessa busca resultaram na análise de 24 artigos, que foram divididos em 5 categorias: 1) Representações sociais do corpo; 2) Formação de Professores (Inicial ou Continuada); 3) Conteúdos da Educação Física Escolar 4) Violência Escolar e 5) Práticas Educativas. A primeira delas consiste na categoria inicial e está presente nos 23 trabalhos analisados, sendo 7 exclusivamente desta categoria. A partir dela, originou-se as categorias finais, tendo respectivamente, 5, 8, 2 e 2 trabalhos.

Para melhor compreensão e fundamentação no desenvolvimento desta pesquisa, este trabalho foi dividido em 3 seções abordando as considerações iniciais a respeito desta temática. A primeira seção, aborda o Direito à Educação como norteador para o desenvolvimento deste trabalho, baseados nos direitos humanos, traz a “educação para todos” como essencial para diminuir as desigualdades sociais existentes em nosso país. A seção seguinte, faz distinções e considerações necessárias sobre os significados que giram sobre a questão da Violência Escolar. A partir das discussões anteriores, torna-se possível identificar, na terceira seção, sobre Gênero, sexualidade e educação física escolar, como a disciplina tem contribuído ou não para o tratamento das violências ocorridas no contexto escolar.

O trabalho é finalizado, indicando nas Considerações finais que considerando as diferentes representações sociais entre os corpos, o direito educacional passa a não ser efetivado

como um direito de todos, sobretudo nas aulas de EFE em que as desigualdades de participação entre meninas e meninos e também aos que não atendem a heteronormatividade, ainda estão presentes.

1.2) OBJETIVOS

Entender, a partir de uma amostra de periódicos, como as aulas de EFE tem contribuído para o tratamento das violências de gênero e sexualidade dentro da realidade escolar.

Para alcançar o objetivo principal, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os tipos de violências presentes e como vem sendo mediadas nas aulas de EFE.
- Investigar como se dá o acesso às práticas esportivas e suas consequências, tanto para meninos e meninas, como aqueles que não atendem a heteronormatividade.

1.2) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente a pesquisa seria qualitativa, de coleta de dados empíricos em uma escola, estando já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. No entanto, dado ao cenário de pandemia e isolamento social que se vivenciou em 2020, optamos pela reformulação. Portanto, no intuito de atender a demanda do presente estudo, foi desenvolvido uma pesquisa bibliográfica, que consistiu em um conjunto ordenado de procedimentos metodológicos de busca por soluções do problema, atento ao objeto de estudo (LIMA & MIOTO, 2007). Esse método de pesquisa “permite ao investigador uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu a partir da pesquisa qualitativa social. Com esse modo de pesquisa é possível dar possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade na qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes. É preciso que tanto pesquisador quanto objeto de estudo sejam considerados dentro de seu contexto histórico, tornando a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade como características fundamentais na realização de qualquer trabalho que trate das questões sociais (MINAYO et al., 2002). Além disso, Alves-Mazzotti & Gewandszneider (1998) apontam que as pesquisas qualitativas apresentam procedimentos variados para a coleta e produção de dados, sendo o desenvolvimento desse feito por pesquisa bibliográfica.

A busca e levantamento dos artigos analisados foram feitos por meio dos descritores: “gênero and educação física and educação”; gênero and educação física escolar”; “violência and gênero and educação física”; “violência and educação física escolar”; “violência and educação física and educação”; “preconceito and gênero and educação física”; “exclusão and educação física” e “educação física and sexualidade”. Para tanto, foi utilizada a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), com uma busca avançada que filtrou os materiais encontrados escritos em Português nos últimos 10 anos, extraindo com essa busca 230 artigos sobre a temática.

Depois, buscou-se fazer as escolhas dos materiais a serem analisados, lendo os resumos dos artigos baseados nos objetivos dessa pesquisa, sendo então selecionados 54 artigos, dos quais 26 deles se repetiam entre os descritores de busca. No total 28 artigos foram selecionados, 3 deles ainda foram descartados por se tratarem de resenhas de livros, e um deles por destoar dos objetivos. Portanto, a escolha dos documentos relacionados à temática resultou na análise de 24 artigos.

Após a obtenção de dados, estes foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Definido pela autora como uma ferramenta analítica que consiste em:

“Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2004, p.37).

É importante destacar que a Análise de Conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras do objeto de estudo. Sendo mais que uma leitura cotidiana sobre as comunicações, é uma forma sistemática e objetiva de alcançar novas interpretações, baseadas em indicadores gerados a partir da descrição analítica do material investigado (BARDIN, 2004).

Após o material coletado, a primeira fase desse método, consistiu na Pré-Análise, em que foi realizada a leitura flutuante sobre os documentos encontrados de modo a sistematizar as ideias iniciais apontadas pelo quadro teórico e estabelecer os indicadores das informações coletadas. Essa fase consistiu na leitura na íntegra do material e elencadas unidades de registro de palavras que continham indicadores que versavam conceitualmente sobre gênero, sexualidade, estereótipos, bullying, inclusão/exclusão, violência e idade.

A partir desses dados, a fase de Exploração, consistiu na elaboração das categorias com base nos indicadores do material criado a priori e a posteriori, combinando os dois processos. Então, para melhor compreensão e possibilidade de análise, optou-se por indicar cinco categorias, tendo em vista as temáticas encontradas. São elas: 1) Representações sociais do corpo; 2) Formação de Professores (Inicial ou Continuada); 3) Conteúdos da Educação Física Escolar 4) Violência Escolar e 5) Práticas Educativas. Dessas, a primeira foi agrupada de acordo com temas correlatos, e deu-se origem à categoria inicial. A partir dela, originou-se as categorias finais em função da ocorrência dos temas encontrados nos trabalhos dessa análise (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Por fim, o tratamento e a interpretação dos dados foram pautados no referencial teórico desta pesquisa, que versa sobre o direito educacional com Bobbio (2004); Haddad (2007); Saviani (1986); Duarte (2007); Heller (1972) Siqueira (2009) e Benevides (2000). Sobre violência e educação com Pino (2007); Charlot (2002) e Zaluar e Leal (2001). Por fim, ao que se refere às questões de gênero e sexualidade em aulas de EFE com Louro (1996; 2001; 2003; 2008); Altmann (1998; 2015); Goellner (2010), Dinis (2011), Butler (2001).

2) DIREITO À EDUCAÇÃO

Para compreender o direito à educação é preciso que esse seja contextualizado em sua evolução histórica, frutos de avanços e retrocessos que são resultantes da própria civilização humana. Que desde seus primórdios até o momento atual, consistiu de inúmeros momentos marcados por transformações históricas, sociais, religiosas, políticas e econômicas. Neste sentido, a garantia de direitos em nossa sociedade “emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 2004, p. 51).

Após as transformações sociais e econômicas advindas da Revolução Francesa, é que surge uma importante declaração de direitos fundamentais, chamada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. A cidadania passa a ser considerada como uma forma de reconhecimento aos indivíduos que são membros de nossa sociedade. Define os direitos individuais e coletivos, entendendo todos os indivíduos como cidadãos iguais em direitos e deveres.

Os direitos humanos são, portanto, o reflexo dessas lutas construídas ao longo da história e reforçadas a partir de outro famoso documento chamado Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que foi ratificada pela Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993. Estas declarações introduzem a concepção de direitos universais e indivisíveis, que surgem do processo de efetivação da validade universal dos direitos humanos dado no “reconhecimento, pelas legislações positivas de direitos considerados inerentes à pessoa humana” (SIQUEIRA, 2009, p. 6).

Considerando todo o percurso de conquista por direitos por meio das transformações histórico-sociais, muitos foram os retrocessos que o Brasil viveu nos períodos que marcaram os anos de Ditadura Militar no Brasil entre os anos de 1964 a 1985. No entanto, o movimento pelas “Diretas Já” na defesa para a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5 de 2 de março de 1983, pedindo as eleições de voto direto para presidente, resultou mais tarde na aprovação da Constituição Federal de 1988. Por intermédio dela, foi possível dar maior efetividade para a garantia dos direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro.

É somente a partir desta legislação que a educação passa a ser considerada, com o Art. 205 como direito de todos e dever da família e do Estado de garanti-la para o desenvolvimento de um cidadão crítico e qualificado (BRASIL, 1988). Porém, ainda que presente na Constituição

como um direito fundamental, as desigualdades educacionais são evidentes e expressas em todos os níveis de escolarização. Essa exclusão é confirmada pelo acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado para os diferentes grupos e classes sociais existentes em nossa sociedade, que se vinculam também às desigualdades socioeconômicas, de raça, gênero, sexo, sexualidade e territoriais (HADDAD, 2007).

A Educação no Brasil é de longe um assunto democrático, pois ela é identificada a partir de características de localização geográfica, de raça/cor, sexo e sexualidade e renda familiar per capita, ou seja, as crianças e jovens são excluídos de acordo com os grupos sociais que eles ocupam na sociedade, confirmando que a Educação no Brasil, concretamente não é para todos, uma vez que tais desigualdades restringem as possibilidades e ditam os possíveis caminhos aos indivíduos que pertencem às classes desfavorecidas e discriminadas em nossa sociedade. Baseados em padrões de poder e dominação constante e afirmando em nosso sistema educacional a segregação da escola pública como um espaço marginalizado.

Portanto, pode-se dizer que a existência da legislação que assegure este direito não é suficiente, por isso, é preciso que o direito a uma “Educação para todos” seja efetivado por meio de práticas educativas que busquem romper com a lógica estigmatizada dos escolares que adentram as escolas públicas do Brasil, que reforça desigualdades educacionais entre os diferentes grupos sociais, pois ao negar a esses indivíduos o direito à educação pública, laica e de qualidade, nega-se também a possibilidade de transformação desses sujeitos, e consequentemente da realidade na qual eles vivem.

É neste sentido que Saviani (1989, p.83) defende que a educação escolar deve atuar como “atividade mediadora no seio da prática social global”, levando em consideração que a prática pedagógica transformará esta realidade “não de forma imediata, mas sim pela mediação da transformação dos sujeitos da prática social” (DUARTE, 2007, p. 3), ou seja, para que a escola possa atuar para a transformação das práticas sociais desiguais da nossa sociedade, é preciso que o foco dentro das escolas públicas esteja pautado em uma educação para a formação humana.

O que significa dizer que o trabalho educativo, nessa perspectiva, deve estar voltado, portanto, para a formação dos indivíduos, buscando efetivar o máximo de possibilidades dessa formação. Devendo se voltar constantemente para a luta contra a reprodução limitada de sociedade, considerando que essa, resulta também na reprodução das contradições que permeiam cada momento histórico. Que dependendo da natureza que são colocadas em cada contexto, tem contribuído tanto para a humanização quanto alienação dos indivíduos de nossa sociedade (DUARTE, 2007).

Por conta disso, a educação escolar tem papel importante na mediação entre o âmbito da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social. A primeira, entendida como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” (HELLER, 1972, p. 19). Já a segunda, caracteriza-se como a reprodução da sociedade e indiretamente do indivíduo. Ou seja, uma se apresenta como a base da singularidade do indivíduo e são construídas ao longo da vida e da relação com os objetos, com a linguagem, com os usos e costumes (DUARTE, 2007). A outra, constrói as bases da vida não cotidiana, construídas pela ciência, arte, filosofia, moral e pela política.

Essa relação entre a vida cotidiana e não cotidiana é que formam as bases das práticas sociais, não bastando que os indivíduos apenas sobrevivam em nossa sociedade, mas que, a partir da vida não cotidiana, tenham a possibilidade de dirigir conscientemente a própria vida. Sem que o processo de alienação das relações sociais impeça os indivíduos de relacionar-se de forma consciente com as produções e desigualdades resultantes do modo de produção capitalista (DUARTE, 2007).

Portanto, para tornar possível a efetivação de uma educação humanizadora, é necessário que a escola faça a leitura do cotidiano como ocorre fora dos muros escolares, para que haja uma tomada de consciência coletiva da sociedade. Uma vez que isso acontece, a prática pedagógica pode enriquecer o indivíduo, possibilitando que ele lute contra a reprodução limitada, e que por meio da produção do novo, possa emergir às esferas mais elevadas da atividade social. Tornando-se assim, sujeitos atuantes na luta pela transformação do modo de produção capitalista e superação das relações sociais desiguais da nossa sociedade.

Em suma, a escola deve ao colocar a formação humana que entende a educação como um direito, para então nos aproximarmos de uma educação e atuação de sujeitos participativos e solidários, conscientes de seus deveres e direitos. Possibilitando, assim, que todos os indivíduos possam construir uma sociedade mais democrática, que visa o “respeito à dignidade humana através da promoção e vivência dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2000, p.1), tornando-se sujeitos atuantes na luta pela transformação do modo de produção capitalista e superação das relações sociais desiguais da nossa sociedade.

3) VIOLÊNCIA ESCOLAR

Como já exposto, o direito à educação não diz respeito apenas ao acesso, mas também a permanência no Sistema Educacional. E ao se falar em permanência escolar, necessariamente deve-se debruçar sobre o cotidiano escolar, sendo a violência um destes assuntos. Para tanto, torna-se necessário uma breve conceitualização do termo violência e de seus diferentes significados e interpretações. Uma das maiores dificuldades ao tratar o termo em questão, está na confusão dos diferentes contornos semânticos dados à palavra violência. Segundo Pino (2007), explicadas por várias razões, sendo elas:

Uma, de caráter mais psicológico, são assim denominadas, com frequência, muito mais pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas do que por razões objetivas. Outra razão mais filosófica, é a dificuldade de encontrar um princípio racional que explique essas ações, sob o impacto emocional dos seus efeitos. Outra, de caráter mais antropológico, é que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, rebaixando-os ao nível da animalidade, onde não há lugar para a violência. (PINO, 2007, p. 765)

Muito além das teorias que tentam justificar as ações violentas, é necessário que nos atentemos aos diferentes sentidos e significados atribuídos a essa palavra. Ancorado na perspectiva vigotskiana, Pino (2007) apresenta o sentido como aquilo que corresponde às experiências da coletividade humana, conferidos como *excesso* tanto para eventos naturais, como às ações humanas. Já seu significado está limitado à própria história da língua portuguesa registrada nos dicionários como *exercício da força bruta, tumulto e intensidade*, ora como o que é *contra o direito e a justiça*. Esses atributos, podem transformar-se em agentes causadores da própria violência.

Portanto, os sentidos e significados dados a palavra violência não podem ser tratados como algo completamente distinto das construções sociais e culturais que deram origem sobre a palavra. Por isso, o tema da violência é bastante complexo e está perpassado por questões sociais, econômicas e de políticas nacionais. Em consequência disso, as evidências é que os tipos de violência não se implicam apenas à agressão física, mas também de situações não consideradas violentas, mas que se configuram como expressão da violência moral, ou ainda, nomeada por alguns autores como “violência simbólica” ou “violência institucional”.

Para compreender esse fenômeno na atualidade, Pino (2007) aponta ser necessário um delimitador de tempo, que nesse caso é dado por um olhar especial sobre a sociedade contemporânea, situando o fenômeno do qual se pretende falar e indicando sua contextualização histórica. No caso do Brasil, a violência remonta ao contexto histórico social e econômico do

país, que valoriza desde sua ascensão à prática de um capitalismo selvagem produtor de desigualdades e que reforçam as relações de poder em nosso país.

No intuito de contextualizar a violência socialmente institucionalizada em nossa sociedade, autores estabelecem algumas diferenças entre poder e violência. Hannah Arendt (2001) caracteriza a violência como um instrumento e não como um fim. Essa violência institucionalizada é determinada através de uma organização social humana possível, regidas não mais por determinantes naturais, mas de uma natureza histórica de origem cultural (PINO, 2007), também entendida como a palavra emparedada ou o excesso de poder (TAVARES DOS SANTOS et al., 1998).

No entanto, não é possível romper a fronteira entre violência física e violência simbólica quando se trata de excesso de poder dentro das instituições de ensino. Esta última, segundo Bourdieu (1989), seria operada pelos “mandatários do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima, o que inclui o professor”. Também apontados por Zaluar e Leal (2001) como:

Na escola, hoje, a violência apresenta a dupla dimensão mencionada acima: a violência física perpetrada por traficantes nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança, e a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro (ZALUAR; LEAL, 2001. p. 148).

Em certo sentido a escola é tida como um espaço de acontecimentos das turbulências sociais que derivam dos diferentes meios sociais do qual estão inseridos seus estudantes, e por equívoco, gera um distanciamento entre ela e o próprio meio através dos sistemas simbólicos. Apontado por Bourdieu (1989) como “instrumentos de imposição ou de legitimação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, contribuindo assim para a domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

A forma com que são estabelecidas as relações de dominação são dadas pelo Estado, que mantém sua estrutura de poder reforçadas pelas instituições escolares. Além dessas instituições, a família, a mídia e o meio social também são agentes para a socialização e reprodução cultural que estão enraizados em nossa sociedade. Regidos por um sistema capitalista, que utiliza a ideologia do mérito para a manutenção dos estratos domesticados dos dominados (ZALUAR; LEAL, 2001).

Os conflitos oriundos dessa hierarquização dificilmente têm espaço para negociação dentro do contexto escolar, pois não proporcionam espaços de autonomia de todos os sujeitos envolvidos para a negociação desses conflitos. Em contrapartida, “o conflito contribui para a

regulação social, para a invenção de normas e de regras comuns aos partidos em causa, baseadas em ideias de justiça, respeito mútuo e espírito esportivo” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 150).

Desse modo, devido à falta de diálogo entre todos os sujeitos que englobam a comunidade escolar e do crescente aumento da violência nesse contexto, “a escola não mais se apresenta como um lugar protegido, mas como um espaço aberto para as violências e agressões vindas de fora” (CHARLOT, 2002, p. 433). Reforçadas pela escola que constantemente reproduz ataques contra a autoestima - sobretudo de alunos pobres-, que tendem a ver a escola como um ambiente hostil e de difícil convivência (CRUZ, 1997). Tornando evidente a dificuldade do ambiente escolar em contrastar os diversos contextos sociais e os tipos de violência oriundos de cada um desses espaços.

Para que tenhamos uma delimitação das violências advindas do ambiente escolar, Charlot (2002) faz distinções conceituais sobre a violência *na* escola, *à* escola e a violência *da* escola, são elas:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada a natureza e às atividades da instituição escolar [...] A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como instituição e seus agentes os tratam. (CHARLOT, 2002, p. 434-435)

Torna-se evidente que, ao mesmo tempo em que os jovens são tomados como os principais autores dessa violência, seja *na* e *à* escola, eles também são as principais vítimas. Os autores e as vítimas dessas violências se assemelham em grande parte por se tratarem de jovens fragilizados que possuem dificuldades familiares, sociais e escolares (CHARLOT, 2002, p. 435).

Nessa perspectiva, a violência expõe a uma característica da agressão e agressividade, que é legitimada através de uma atitude que detém o uso da força, do poder e da dominação de uns sobre os outros. Isso implica evidenciar que o problema não é fazer desaparecer a agressividade do ambiente escolar, mas que ele seja regulado por meio das palavras e não pela violência (CHARLOT, 2002)

Portanto, é necessário que as situações conflituosas sejam discutidas através do diálogo entre os todos os envolvidos no contexto escolar, e não pelo silenciamento de sujeitos, que

deveriam estar sendo formados para aquisição de sua própria capacidade de argumentação de seus pontos de vista e interesses (ZALUAR & LEAL, 2001, p. 151).

4) GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao considerar que a escola democrática é fundamental para o acesso e promoção da igualdade de direitos e deveres, é preciso que se parta da premissa de que todas as transformações sociais e estruturais em nossa sociedade, foram construídas e modificadas levando em conta todo seu processo histórico, contribuindo cada vez mais para as transformações sociais por meio de novas formas de relacionamentos e estilos de vida, que dão possibilidade de transgredir algumas antigas certezas e fronteiras sexuais com novas “formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer” (LOURO, 2001, p. 10).

Essa multiplicidade em relação à construção dos corpos, vem sendo dada devido às transformações históricas e culturais de nossa sociedade. Fazendo-se ainda mais necessário o reconhecimento da diversidade ao se referir a educação dos corpos, em que a pluralidade deve ser aceita com todas as suas singularidades, já que os rótulos e as representações que aprisionam os corpos, são fatores que reforçam as discriminações e exclusões no contexto escolar, sendo também formas de violência.

É importante dizer que todas essas transformações histórico-culturais afetam as formas de construir e viver identidades de gênero e sexualidade. Constantemente entendidos como algo natural vivenciado por todos nós, enquanto homens e mulheres, sendo, portanto, frequentemente ligado exclusivamente ao âmbito biológico, deixando de considerar também, que a inscrição dos gêneros –feminino ou masculino- nos corpos são determinadas no contexto de uma cultura, sendo também resultados dessa própria cultura e são amparadas pela percepção de universalidade e suposição de que todos os indivíduos vivem seus corpos de maneira igual em nossa sociedade (LOURO, 2001).

Assim, instituições como o Estado, a igreja, a família e a escola são potentes em reafirmar a suposta igualdade entre todos os corpos, através de múltiplas estratégias de disciplinamento, fazem com que os indivíduos aprendam a vergonha e a culpa por meio da censura e do controle dos seus corpos. Atingindo diretamente as pessoas que não estão enquadradas na lógica de normalidade existente, em que os gêneros e as sexualidades são dados como parte da natureza biológica dos sexos não considerando os aspectos de transformação histórica e social.

Neste trabalho, buscamos adentrar no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), que tem como um dos seus principais conteúdos o esporte. Esse, sendo oriundo

da ascensão das democracias liberais, e por meio do esporte e de outros jogos, permitem a expressão de emoções conflituosas, sem, contudo, eliminar seus oponentes (ZALUAR, 1998), sendo preciso considerar que a existência do conflito é essencial para a superação dos problemas enfrentados dentro do contexto escolar, mas o que se percebe na realidade é que tais práticas estão longe de serem democráticas entre os escolares.

Evidenciando que as construções sociais sobre os gêneros e as sexualidades são reforçadas por nossa sociedade, sobretudo no contexto escolar, as aulas de EFE acabam por contribuir para que as oportunidades de participação em relação aos esportes não sejam igualmente partilhadas por todos e por meio dele a disciplina acaba sendo considerada um espaço de virilidade. Não se trata, porém, de qualquer masculinidade, mas “à imagem de um homem forte, violento e vitorioso” (ALTMANN, 2015, p. 79).

Com essas atitudes, fica evidente como as construções que giram em torno dos gêneros influenciam para que meninas e meninos tenham comportamentos diferenciados no contexto escolar, principalmente na EFE. Conforme aludido por Altmann (2015):

Enquanto a estratégia predominantemente utilizada pelos meninos para conquista do espaço era a transgressão, a das meninas era a não transgressão. Ao obedecer às normas, elas conquistavam a cumplicidade da professora, alcançando, assim, alguns de seus objetivos. (ALTMANN, 2015, p. 80-81)

Essa diferença de comportamento dadas aos gêneros está relacionada com a construção cultural do corpo, que entende as meninas como quietas, passivas e dóceis, enquanto os meninos tem uma imagem hegemônica de masculinidade na escola vinculada ao esporte. A construção social dos corpos é reforçada por uma oposição binária entre os sexos, que acaba sendo fator limitante para a formulação de outras possibilidades de comportamentos para os sexos (ALTMANN, 2015).

Nesse sentido, Prado e Ribeiro (2010) ao discutir os “Gêneros, sexualidades e Educação Física Escolar” apontam que as aulas de educação física acabam legitimando as representações socialmente esperadas tanto para meninos e meninas quanto para bons ou maus cidadãos. Porém é importante dizer que a questão de gênero e sexualidade não pode ser determinada apenas pelas características biológicas, mas na “relação entre o biológico, o psicológico, o social e o cultural” (PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 404).

Sendo assim, a educação física acaba apresentando uma característica bastante comum em suas aulas, em que os níveis de participação entre os escolares não são partilhados de forma

igualitária. No entanto, Altmann (2015) diz não ser possível afirmar que a exclusão dentro dessas aulas seja apenas de gênero, também foi registrado por Louro (1996):

O reconhecimento da articulação de diversas categorias (classe, etnia, gênero, geração, orientação sexual, religião...) nos conduz, também, a perceber e a conceitualizar de outro modo as relações de poder. Assim, as análises que apontam para a mulher dominada *versus* homem dominante parecem sofrer, agora, de uma grande simplificação. (LOURO, 1996, p. 16)

Com isso, proveniente da teorização feminista pós estruturalistas, esses estudos indicam que o modo de ser e estar no mundo dado aos corpos, não resulta de um ato único, mas sim de uma construção que é dada conforme normas e valores de uma determinada cultura (Louro, 2008). Portanto, não é possível entender os corpos como homogêneos, mas sim como “corpos múltiplos, ambíguos, inconstantes e diferentes” (GOELLNER, 2010, p. 74), visto a partir da interseccionalidade com classe social, etnia, religião, etc.

É possível perceber que alguns discursos e práticas de diferenciação circulam a vida cotidiana e comumente são aceitas em nossa sociedade, especialmente nas aulas de educação física, tais como:

A ideia de que a anatomia justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas; a importância atribuída à aparência corporal no julgamento que se faz sobre as pessoas; a ênfase na beleza para as meninas e mulheres; o constante incentivo para que meninos explicitem sinais de masculinidade; a representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino; a percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual; a aceitação e o incentivo a atitudes que expressem homofobia; a identificação de que algumas práticas corporais devem ou não devem ser indicadas para meninos e/ou meninas; a existência de preconceitos e violências que sujeitos sofrem por pertencerem à determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros; e o uso da linguagem discriminatória e sexista (GOELLNER, 2010, p. 78-80).

Mesmo realizando tais questionamentos, isso nem sempre implica em desfazer-se completamente dessas ideias. Mesmo a homofobia sendo amplamente comentada no mundo contemporâneo, no ambiente escolar ela continua sendo um dos últimos preconceitos ainda tolerados (DINIS, 2011). Em específico na EFE, as práticas esportivas na escola são utilizadas como mecanismos que ensinam jovens a desenvolverem e provarem a sua “masculinidade”. A expressão disso se dá, muitas vezes, por meio da homofobia com agressões verbais e/ou físicas aos sujeitos que resistem a se adequar à *heteronormatividade*” (DINIS, 2011, p. 42).

Em vista disso, as construções que historicamente tem privilegiado a manutenção da relação de poder de um grupo de indivíduos sobre outro, principalmente quando consideramos as identidades que giram em torno dos gêneros e das sexualidades, apresentam consequências

evidentes em nossa sociedade de modo geral, nesse caso em específico, dentro das aulas de EFE.

Um indicativo dessas consequências, é decorrente das poucas oportunidades que as meninas têm para o lazer, bem como ao tratamento conferido ao esporte como uma prática viril. Logo, os que fogem a esse comportamento, tem sua masculinidade ou feminilidade posta em dúvida. Além disso, a existência de diferenças de habilidades entre os gêneros, implica em vivências e experiências de movimentos diferentes desde o nascimento, reafirmadas pela falta de incentivo que as meninas recebem para participarem de atividades esportivas. Por fim, uma última consequência se relaciona com a pouca participação de jovens homossexuais, que em muitos momentos se sentem deslocados das atividades por não terem sua orientação sexual respeitada (GOELLNER, 2010).

Diante disso, é preciso que o espaço educacional, sobretudo as aulas de EFE se construam em um exercício de resistência aos processos de discriminação e exclusões destes espaços (DINIS, 2011), pois, muito além das violências que ocorrem *à* e *da* escola, é preciso classificar a violência ocorrida *na* escola considerando as “múltiplas fontes de tensão, sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas, que hoje agitam a escola” (CHARLOT, 2002, p. 439). Sendo urgente a necessidade do rompimento com a omissão e o silenciamento dessas violências no ambiente escolar.

A presente pesquisa buscou investigar dentro da realidade escolar, sobretudo nas aulas de EFE, as violências oriundas nesse espaço e as desigualdades existentes no acesso às práticas esportivas e suas consequências, tanto para meninos como meninas, como aos que não atendem a heteronormatividade, tornando possível identificar de que maneira essas violências têm sido tratadas no âmbito de pesquisas em EFE.

5) ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor visualização de alguns dados, fez-se um compilado de itens relevantes e comuns a todos os artigos analisados e plotados em uma tabela com os selecionados e suas respectivas categorias considerando a temática dos trabalhos analisados (**Tabela 1**). A partir dessa tabela, dois gráficos ainda foram criados: um apontando a frequência de publicação nos últimos 10 anos (**Gráfico 1**); outro apresentando as abordagens teórico conceituais predominantes encontradas na análise (**Gráfico 2**).

O resultado da primeira categoria que está em destaque na **Tabela 1** é entendido como inicial e foi assim categorizada por conter a temática central dos objetivos desta pesquisa e perpassar todos os trabalhos analisados, com exceção de apenas um trabalho (número 24), mas entendendo que as outras categorias não estão dissociadas da primeira, essas serão tratadas em outras categorias emergentes neste trabalho.

Tabela 1 – Artigos Selecionados e Categorias Emergentes

Número do Artigo	Título	Ano de Publicação	Autores/as	Representação social do corpo	Formação de professores	Conteúdos da EFE	Violência Escolar	Práticas Educativas
1	Escola de formação de “professoras”: a relações de gênero no currículo superior de EF	2011	Viviane Teixeira Silveira et al.	X	X			
2	Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?	2011	Helena Altmann et al.	X	X			
3	A formação de futur@s professor@s de educação física: reflexões sobre gênero e sexualidade	2020	Camila Midori T. Vasconcelos; Lílían Aparecida Ferreira	X	X			
4	Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do PIBID (EFSM)	2015	Suélen de Souza Andres et al.	X	X			
5	Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar	2015	Priscila Gomes Dornelles; Maria Cláudia Dal’Igna	X	X			

6	Encontros com a diferença na formação de profissionais da saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola	2015	Cristiana Gonçalves da Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba	X				X
7	Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.	2018	Liana Aparecida Roveran Uchoga; Helena Altmann	X				X
8	Estudos de gênero na Educação Física Brasileira	2011	Fabiano Pries Devide et al.	X				
9	Indícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física	2011	Vilma Canazart dos Santos	X				
10	Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos do Ensino Médio	2010	José Antonio Vianna et al.	X			X	
11	Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes	2015	Leonéa Vitória Santiago et al.	X				
12	Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão	2012	Leandro Teófilo de Brito; Mônica Pereira dos Santos	X				

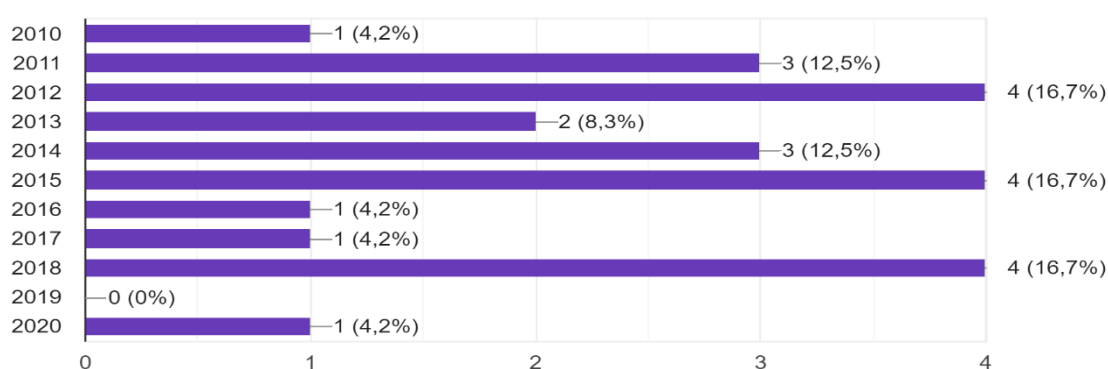
13	Feminismos, Interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar	2018	Daniela Auad; Luciano Corsino	X				
14	“Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais	2014	Priscila Gomes Dornelles; Fernando Altair Pocahy	X				
15	Refletindo sobre os “problemas de gênero” no Brasil: contribuições para a pesquisa em EF	2014	Marcelo Moraes e Silva; Maria Rita Assis César	X				
16	A desigualdade de gênero na Educação Física Escolar	2018	Giovanni Frizzo; Pamela Alves; Katarina Cecchim	X		X		
17	Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos	2018	Helena Altmann et al.	X		X		
18	A construção identitária nas aulas de Educação Física	2017	Marcos Vinicius Pereira Monteiro	X		X		
19	A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento	2013	Neusa Dendena Kleinubing et al.	X		X		

20	Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	2016	Marina Mariano; Helena Altmann	X		X		
21	Do corpo que distingue meninos e meninas na Educação Física Escolar	2012	Priscila Gomes Dornelles	X		X		
22	Escola e Educação Física: Maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante	2012	Marcelo Moraes e Silva	X		X		
23	Orientação sexual e Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola	2012	Ivan Luis dos Santos; Sara Quenzer Matthiesen	X		X		
24	Violência e Bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar	2014	Weyboll Rocha Weimer; Evando Carlos Moreira				X	

Elaborado pela autora

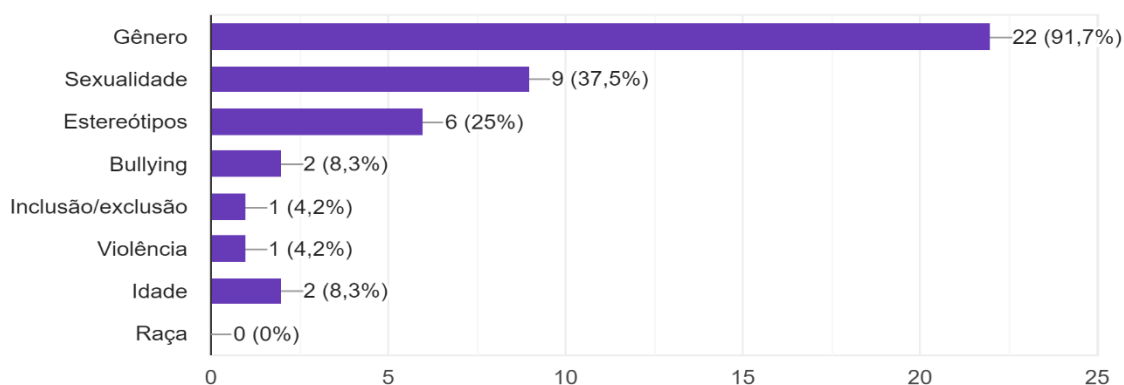
Feita a disposição de todos os artigos selecionados, considerando a emergência para o tratamento do assunto nos últimos anos, é possível identificar que embora as pesquisas sobre violências de gênero e sexualidade sejam emergentes e tenham avançado nos últimos anos nas pesquisas em Educação Física, dentro da realidade escolar o tratamento dessas questões ainda é pouco evidente visto que o resultado foi de 24 artigos. Dos trabalhos analisados, 23 abordam as representações sociais do corpo, sendo essa a categoria inicial, a partir dela, outras categorias finais emergem de forma coexistente, sendo 5 os que se relacionam com a Formação de professores (inicial ou continuada), 8 com os conteúdos da EFE, e 2 sobre a prática educativa e violência escolar.

Gráfico 1 – Ano de publicação



Elaborado pela autora

Além disso, também podemos fazer inferências quanto a frequência em que ocorreram as publicações relacionados aos objetivos centrais dessa pesquisa, apontados pelo **Gráfico 1**. Por ele, percebemos que as publicações acadêmicas tem certa inconstância nos anos de publicações, sendo 2012, 2015 e 2018 possuindo o máximo de 4 publicações anuais. Enquanto 2011 e 2014 tiveram 3, e os anos de 2010, 2016, 2017, 2020 e 2019 tiveram respectivamente uma e nenhuma publicação, isso mostra que tem reduzido as publicações sobre esta temática no contexto da EFE.

Gráfico 2 – Abordagem teórico conceitual predominante

Elaborado pela autora

A partir do **Gráfico 2** é possível ter uma visão ampla sobre a abordagem conceitual predominante nos trabalhos, apontando que 22 (91,7%) dos artigos analisados o conceito sobre Gênero prevaleceu, seguido do conceito de Sexualidade abordados em 9 (37,5%) trabalhos e Estereótipos com 6 (25%), já *Bullying* e Idade com 2 (8,3). Tendo ao final Inclusão/exclusão e Violência, com apenas 1 (4,2%) em cada. Apontando outra inferência nessa pesquisa de que muito tem se falado sobre as questões de Gênero e sexualidade, e muito pouco sobre as questões da violência dentro da realidade escolar, sobretudo nas aulas de EFE, relacionado a esta questão em específico. Sendo um campo fértil para pesquisas sobre o assunto, tendo em vista sua importância.

Finalmente, com os conceitos apresentados indicou-se as categorias emergentes neste trabalho. Esses, por se propor de uma análise qualitativa serão apresentados de forma discursiva e interpretativa.

5.1) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO

Dos 23 artigos que compõe essa categoria, apenas 7 tiveram sua temática centrada unicamente nela, conforme aponta **Tabela 1**. Esses, possuem duas perspectivas de análise: uma relacionada as construções sociais dos gêneros e sexos, outra abordando as questões das sexualidades. Os artigos que abordam as questões de gênero são os de número 8, 9, 11 e 12. Enquanto os que tratam também sobre sexualidade são os trabalhos 13, 14 e 15.

O artigo 8 é o primeiro deles, e teve como objetivo principal fazer apontamentos sobre os Estudos de Gênero na EF no Brasil, e indicam resultados de que esses estudos se iniciaram no fim da década de 1980, ganhando expressão na década de 1990. No entanto, o autor aponta que tais estudos ainda apresentam uma abordagem com foco nas mulheres, com equívocos epistemológicos, analíticos, conceituais e políticos (DEVIDE et al, 2011). Também são organizados em três correntes predominantes, sendo elas: Marxista, Culturalista e Pós-Estruturalista. O artigo tem sua importância ao demonstrar o quanto as pesquisas relacionadas a estudos de gênero na EF no país ainda são deficitárias e muitas vezes equivocadas do ponto de vista epistemológico-conceitual. Isso significa dizer que o tema ainda não é algo estudado amplamente por pesquisadores da área.

Em contrapartida, ligado à perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, o artigo 9 trata sobre os indícios de construções de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de EF, afastando-se de uma visão biológica de corpo orienta que ele seja pensado também, como algo produzido na e pela cultura. Evidenciando que:

“certos comportamentos, usos corporais e movimentos vão sendo (re)construídos por alunos/as, fazendo da Educação Física Escolar um espaço de constituição de subjetividades através das produções e reproduções de sentidos de feminilidade e masculinidade” (SANTOS, 2010, p.850).

Ainda, nessa perspectiva de análise, a autora aponta que as subjetividades entre os gêneros são construídas por meio dos discursos produzidos em nossa sociedade e por meio das relações de poder, que impõe formas de comportamento e naturaliza as relações construídas. (SANTOS, 2010)

Buscando encontrar e entender as diferenças e semelhanças das representações dos corpos, o artigo 11 trata sobre as questões de gênero sob o viés estético. Sendo o corpo ideal do gênero feminino descrito como sendo “bonito, magro, tonificado e atribui ao rosto uma particular importância”, enquanto o corpo ideal do gênero masculino “é musculado, elegante, com uma boa preparação física e com saúde” (SANTIAGO et al, 2012, p. 638). Portanto,

concluem que a valorização da representação feminina tem foco no âmbito estético, enquanto o corpo como instrumento e saúde, representado pelo gênero masculino como corpo ideal de existir no mundo.

Para além das construções sociais e representações estéticas de diferenciação entre os gêneros, o artigo 12 trata sobre as diferenças de desempenho motor. Nele, são tratados aspectos gerais relacionados aos processos de inclusão/exclusão presentes em aulas de EF em uma turma masculina, traçando um paralelo com os estudos sobre aulas mistas e turmas femininas. Os resultados demonstram que o fator principal de exclusão das aulas está relacionado ao grau de habilidade motora dos alunos, geradas a partir da competitividade da EF que se manifesta nos indivíduos independentemente do sexo. Sendo essa, uma das características principais de dominação masculina, mecanismo que realça os processos de inclusão/exclusão seja em turmas masculinas ou mistas de EFE (BRITO; SANTOS, 2012).

Em outra perspectiva, tratando sobre as questões das sexualidades, o artigo 13 apresenta elementos cruciais das relações entre educação, gênero e raça, a partir da teorização de conceitos que integram em unidade: gênero, classe, raça e orientação sexual. De um lado, debate os conceitos de interseccionalidades e consubstancialidades, de outro, formas de transgressão que buscam uma prática pedagógica que rompa com as fronteiras cristalizadas pela tradição, sob a perspectiva de uma EFE que propicie o debate e a transformação dos arranjos de gênero polarizados e binários. Assim, a escola, e mais especificamente, a EFE:

“se revelam também como um lugar de construção da educação para a democracia, em uma perspectiva de sociedade que conte com a coletividade sem que as individualidades e especificidades sejam inviabilizadas ou desqualificadas, de modo a servirem de justificativa para variadas violências, conhecidas como racismo, sexismo e lesbo-homo-transfobia” (AUAD; CORSINO, 2018, p. 10).

Ainda, em análise de aspectos da produção discursiva da heteronormatividade, o artigo 14 faz essa relação a partir da intersecção regional com gênero, sexualidade e lugar, na formação de um lugar habitável no espaço escolar. Discutindo como as práticas pedagógicas da EFE atuam como pontos de articulação funcionais das populações para os Estados-nações na modernidade, o estudo indica que elas possuem o pressuposto da assunção unilinear (sexo-gênero-prática sexual) da sexualidade só a partir da adolescência. Portanto, o tratamento das questões das sexualidades é justificado pela idade, mas “quando “se manifesta” em períodos anteriores, a regionalidade “entra em cena” para explicar os conhecimentos prévios e/ou exacerbados dos sujeitos escolares” (DORNELLES; POCAHY, 2014, p. 130).

O último trabalho que trata sobre as sexualidades é o artigo 15, ele apresenta uma reflexão sobre os denominados “problemas de gênero” no Brasil, visando contribuir para as pesquisas em EF. Apresenta o histórico do feminismo, apontando que embora tenham expandido fronteiras de produções acadêmicas, não trataram de tais “problemas”. Salientando que gênero e sexo são termos fabricados na e pela história inscritos em uma matriz heterossexual, sendo esse o ponto fundamental para a EF, pois foram esses conceitos que levaram homens e mulheres ao veto em determinadas práticas corporais. Portanto, exposta toda discussão teórica, o autor aponta que “é benéfico para as pesquisas em EF oscilar entre a realização de uma crítica às ideias associadas à distinção entre sexo/gênero, a performatividade e os princípios associados ao binômio sexo/gênero” (MORAES e SILVA; CÉSAR, 2014, p. 8).

5.1.2) FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adentrando nas especificidades de outra categoria importante para a compreensão das discussões em torno das representações sociais do corpo, outros 5 trabalhos estão associados a temática que trata da formação de professores. O foco dos trabalhos nesta categoria, ora está na formação inicial de professores, por meio dos artigos 1, 3 e 4. Ora com docentes que atuam nas escolas e se encontram em uma formação continuada, indicados por meio dos trabalhos 2 e 5.

Para além de compreender como os discursos sobre as representações sociais foram criados historicamente, é preciso fazer essa relação com a formação de professores presentes na criação dos cursos superiores em EF. Com isso, o artigo 1 trata das relações de gênero presentes nos discursos e práticas curriculares que atuaram na formação, sobretudo de professoras, da Universidade Federal Pelotas nas décadas de 1970 e 1980. Os resultados indicam que a universidade, assim como a educação básica, torna os espaços de formação generificados. Por meio dos conteúdos, metodologias, regimentos e regulamentos que reforçou as diferenças sociais corporais e sexuais entre os indivíduos. Portanto, para a autora, “atrelada em bases biológicas conservadoras, a EF foi cooptada para ajudar a reforçar a “maximização das diferenças” entre homens e mulheres” (SILVEIRA et al., 2011, p, 868).

No mesmo sentido, o artigo 3 faz discussões sobre a carência do tratamento sobre as temáticas de gênero e sexualidade durante a formação inicial, que podem orientar para uma prática educativa homogeneizadora, fortalecendo as desigualdades acerca do gênero e da sexualidade. Os resultados evidenciaram que a carência de discussões sobre essas temáticas pode ser alimentada por “incongruências e dispersões entre as disciplinas, bem como pelo histórico da área fortemente impactado pela abordagem biológica e funcionalista em torno do corpo e do movimento humano, ainda hoje presentes nas matrizes curriculares” (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 14). Tratando sobre a formação inicial, a fragmentação entre teoria e prática também dificultam a relação entre o que acontece nas escolas com o que é estudado/discutido na universidade.

O trabalho 4 é o último que aborda a temática da formação inicial e indica que são necessárias orientações docentes específicas para a participação e promoção dos debates que envolvem as relações de gênero e a produção das sexualidades, focadas em uma educação voltada para a diversidade. Extraídos a partir da experiência de estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Maria, o resultado também revelou haver uma lacuna entre o conhecimento apreendido

na universidade e as práticas pedagógicas no contexto escolar. Além disso, os encontros realizados para o desenvolvimento da pesquisa, contaram com momentos em que questões de cunho pessoal surgiam provocando opiniões diversas entre os participantes. Nessas situações, buscou-se mediar a discussão “ênfatizando que cada pessoa tem suas crenças e essas estão imbricadas pelo modo como se constrói como sujeitos, o que envolve outros marcadores sociais tais como raça, etnia, classe social e geração” (ANDRES et al., 2015, p. 177).

Partindo dos modos individuais de constituição de cada sujeito, o artigo 2 aborda como os docentes lidam com as relações de gênero no planejamento e desenvolvimento de aulas mistas. A pesquisa aponta que as questões de gênero não são consensuais entre os/as professores/as, de um lado há os que defendem as vantagens e importância do trabalho com turmas mistas, outros defendem a separação como facilitadora para a redução dos conflitos e tensões oriundos dessas relações. Esses, acabam por reforçar estereótipos sobre os gêneros de que “meninas não gostam de suar” e “meninos são habilidosos ao jogar” (ALTMANN et al, 2011, p. 497). De outro lado, os professores que consideraram em seu planejamento as questões de gênero, ressaltam as diferenças de desempenho entre meninas e meninos como a principal fonte de conflitos nas aulas de EFE.

Por fim, o artigo 5 é o último discutido nesta categoria, demonstra a produção da (hetero)normalização do gênero e da sexualidade em articulação com a idade que partem de professores nas aulas de EFE, por meio dos quais “os sujeitos escolares se tornam sujeitos (im)possíveis e (ir)reconhecíveis” nas aulas (DORNELLES; DAL’IGNA, 2015, p. 1589). Os resultados apontam que há certa conexão entre as categorias gênero, sexualidade e idade em aulas de EFE. Mesmo indicando que a sexualidade está presente nos escolares desde a infância, o viés biologicista novamente se sobrepõe quando a idade cronológica é colocada como norma regulatória para o tratamento da sexualidade pelos professores. Assim, acabam fortalecendo e reafirmando o pressuposto unilinear sexo-gênero-prática heterossexual como norma a partir da adolescência (DORNELLES; DAL’IGNA, 2012).

5.1.3) CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo do pressuposto de que as representações dos corpos se deram devido aos aspectos sociais e históricos, os professores de EFE acabam produzindo e reproduzindo essas representações por meio dos conteúdos das práticas escolares. Através de certos estereótipos, criou-se a ideia de que determinadas práticas são destinadas a um ou outro tipo de corpo, que foram expressos por meio dos artigos 16 ao 23. Esses trabalhos, ora foram extraídos das perspectivas dos alunos, ora com o foco na prática docente dentro das aulas de EFE.

O artigo 16 é o primeiro que trata sobre as desigualdades de gênero reforçadas pelos conteúdos ocorridos dentro das aulas, que acentuam as opressões vividas pelas mulheres em nossa sociedade e nas aulas de EFE. De acordo com as respostas dos alunos, constatou-se que há “predominância da perspectiva hegemônica de EFE, de caráter tecnicista e biologicista e que privilegia a performance esportiva, impõe a lógica de sobreposição dos mais “fortes” sobre os mais “fracos” (FRIZZO et al, 2018, p, 33). O autor ainda coloca que do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva acaba por limitar que os alunos tenham acesso a outros conteúdos da EFE, pois as meninas não tem encontrado espaço para que os movimentos do seu corpo sejam experimentados junto ao que sua mente produz.

Do mesmo modo, o artigo 17 trata sobre como o conhecimento específico da EFE, que é a cultura corporal de movimento, tem sido vivenciados dentro dos espaços educativos por meninos e meninas. Os resultados da pesquisa apontam que a prática de atividades físicas e esportivas é mais frequente e regular entre os meninos do que as meninas investigadas, possibilitando aos meninos uma experiência corporal mais intensa e significativa. De outro lado, as meninas se percebem menos competentes para as atividades físicas e esportivas, bem como menor interesse e utilidade pela aula de EFE. Além disso, a percepção a respeito do apoio social recebido para a prática de atividades físicas e esportivas é menor, diminuindo também a expectativa de prática futura.

Por conseguinte, parece existir forte relação entre a construção da identidade dos gêneros e as aulas de EFE, e é sobre essa questão que aborda o artigo 18. O autor aponta que por meio das vivências e conteúdos propostos pela EF, se mantém a relação de poder entre os gêneros, que reforça o poder dos homens em detrimento das mulheres. Os resultados da pesquisa indicam que “por meio da construção de significados dos alunos, a EF auxilia em uma construção identitária discente que representa o masculino como superior, naturalizando sua maior participação e desempenho nas aulas da disciplina” (MONTEIRO, 2017, p. 355). O autor

aponta que é preciso que os professores comecem a refletir sobre sua prática pedagógica para combater os estereótipos que permeiam as aulas, não somente a EFE, mas de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa.

Dos papéis sociais representados por homens e mulheres em nossa sociedade, o artigo 19 fala sobre os estereótipos de gênero e movimento que perpassam a dança no ensino médio, evidenciando a manutenção de estereótipos construídos em relação ao movimento e gênero nesse conteúdo. O autor coloca como necessário que a EFE tensione esses estereótipos abrindo outras possibilidades de pensar o movimento na dança desde a infância, para que está não implique nas escolhas de suas práticas corporais e nos seus modos de viver. Na medida em que oportunidades de vivência e reflexão sobre a dança forem oferecidos, meninas e meninos terão condições de desconstruir ideias de que “dança é coisa de menina” ou de que “toda menina gosta de dança e todo menino gosta de esporte” (KLEINUBING et al, 2013, p, 81).

Partindo do pressuposto de que existe uma diferenciação durante as aulas, o artigo 20 trata sobre como as questões de gênero tem sido colocado como um importante marcador social de diferenças nas práticas pedagógicas de EFE em relação a educação infantil. Observados pelos dados da pesquisa de que a atuação docente influencia o comportamento, ações e organização das crianças, que são diferentes de acordo com as características da escola e da intervenção do professor. A autora conclui que as aulas de EFE na Educação Infantil “podem tanto acomodar, quanto desafiar regimes de verdade sobre gênero, as crianças e suas relações com as práticas corporais, construindo meninos e meninas como capazes de aprender e vivenciar o corpo e os gestos de forma ampla e diversificada” (MARIANO; ALTMANN, 2016, p. 435).

Considerando que já na Educação Infantil, os professores de EF fazem a diferenciação entre meninos e meninas. O artigo 21 entende o corpo como resultado provisório e inacabado, e a partir disso, busca problematizar o discurso biológico presente na justificativa dos professores para separar meninos e meninas na EFE. Os resultados indicam que existe uma *idade de separação*, utilizada pela EF ao atualizar e significar os níveis de movimentos, habilidades e jogos motores a serem trabalhados para determinada faixa etária. Nesse sentido, os argumentos para a separação baseados na idade são de que “um atrasa o outro” e por isso tal diferenciação entre meninos e meninas. Reforçando a lógica de que o corpo masculino é a representação de corpo ideal de aluno/a nessa disciplina, sendo determinantes nas relações de poder existentes entre meninos e meninas.

Nessa continuidade, o artigo 22 busca compreender como a instituição escolar e a disciplina de EF estão presentes na produção histórica de comportamentos masculinos e femininos. O autor aponta que os conteúdos trabalhados pela EF como ginástica e o esporte confirmam o ritual de confirmação da virilidade e da preservação da matriz hétero. Em conclusão, traz alguns avanços no campo de pesquisas da EFE ao considerar o debate multicultural e de contestação ao currículo. Dando a possibilidade de repensar os caminhos pedagógicos dentro da EF brasileira, “visto que passam a pensar as relações entre os sexos para além da heterossexualidade, mostrando que novas formas de existência podem ser criadas a partir do espaço escolar e das aulas de EF” (MORAES E SILVA, 2012, p. 353).

Com isso, o último artigo analisado nesta categoria, de número 23, buscou investigar como os professores de EF compreendem o papel da disciplina no trabalho de Orientação Sexual nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que os professores consideram a escola, sobretudo as aulas de EFE como importantes para o desenvolvimento do trabalho sobre Orientação sexual justamente pelas características próprias da disciplina. Devendo ser considerada como um componente curricular importante que de fato se relacione com os elementos ligados a sexualidade, visto que trabalha diretamente “com o corpo” e “no corpo”. Por isso, “a EF pode ser o “ponto de partida” rumo à superação de conceitos e convicções distorcidas sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre a sexualidade” (SANTOS; MATTHIESEN, 2012, p, 213).

5.1.4) VIOLÊNCIA ESCOLAR

Chegando à questão da violência, conceito tão importante para a interpretação de nossa análise, foram encontrados apenas 2 artigos que tem suas temáticas voltadas para a violência escolar nas aulas de EFE. No entanto, os conceitos utilizados em ambos os trabalhos são de bullying, e apenas um deles relaciona diretamente ao conceito de violência. Ambos os trabalhos buscam identificar o *bullying* e violência ocorridas no ambiente escolar partindo da perspectiva dos alunos. Um deles perpassa também pelas questões de gênero, e o outro sobre as violências ocorridas nas aulas de EFE de modo geral.

Ao considerar que nas aulas de EFE apresentam-se dois tipos de alunos, o artigo 10 busca verificar as percepções do *bullying* em aulas mistas de EFE que podem indicar relações assimétricas de poder entre agressor e vítima. Os resultados revelam que as vítimas são importunadas por outros sujeitos que são maiores em tamanho e força, sendo predominante o sexo masculino como uma das características do agressor, também caracterizado pelos escolares como “mau aluno”, que se considera e se coloca superior aos demais. Em inconformidade ao poder do agressor sobre a vítima do *bullying*, os investigados destacam o poder legitimado socialmente pelo professor e pela instituição escolar, que devem mudar os modos restritivos e discursivos no ambiente escolar, para as definições de direitos e obrigações, e o controle dos indivíduos agressores. Destacado pelo autor sobre a importância da ética e da moral para o controle das ocorrências de bullying no ambiente escolar, coloca que esta

“não pode embaçar a percepção de que os praticantes são sujeitos desviantes das normas criadas por aqueles que fizeram as regras e obrigam os demais a cumpri-las. E que nem todos os classificados como agressores se encaminham para um desvio maior – conhecedores ou não das normas sociais, os atores sociais não estão livres de pequenos desvios momentâneos” (VIANNA et al, 2015, p. 87).

Ainda no tratamento da violência e *bullying* ocorrido no contexto escolar, o artigo 24 buscou identificar quais são as manifestações e consequências nas aulas de EFE. Os resultados da pesquisa indicam que no entendimento dos alunos, a violência ou o bullying está relacionado às situações vividas no cotidiano escolar, comunitário e familiar. Para eles, esses conceitos estão ligados a xingamentos, brigas, ameaças, dentre outros. No entanto, foi possível notar que há falta de informação quanto as consequências devastadoras causadas pela prática do *bullying*, como tristeza, vergonha e mágoa, que trazem efeitos negativos “que vão desde baixo rendimento escolar até o comprometimento comportamental relacionados à autoestima na vida adulta” (WEIMER; MOREIRA, 2014, p, 271).

5.1.5) PRÁTICA EDUCATIVA

Na tentativa de encontrar as alternativas que vêm sendo proposta pela EFE para o tratamento das questões de gênero e sexualidade, a última categoria analisada foi assim denominada por conter exemplos de práticas educativas feitas para o tratamento dessa questão social no âmbito escolar. Apenas dois artigos foram encontrados nessa categoria, o de número 6 foi extraído de um projeto de extensão interdisciplinar realizado em escolas estaduais por profissionais da saúde, como EF, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Já o artigo 7, busca levantar como se dão as relações de meninos e meninas em aulas mistas por meio de diversos conteúdos da EFE.

A partir da chamada “Oficina da Diferença”, o artigo 6 busca discutir como gênero e sexualidade são significados por jovens secundaristas, principalmente sobre os modos que se expressam as masculinidades e feminilidades. Além de ser uma das principais atividades desenvolvidas pelos estudantes extensionistas que devem organizar, facilitar, avaliar e sistematizar as oficinas sobre as experiências ali presentes. Desse modo, as oficinas se caracterizam como um contínuo processo de desconstrução de todos/as envolvidos/as “promovendo o reconhecimento da diversidade, da importância da diferença e da existência de distintos significados e discursos sobre qualquer tema, buscando a horizontalidade entre os sujeitos e reforçando a primazia da condição e da dignidade humana para todas as pessoas” (SILVA; BORBA, 2018, p. 1144).

Em vista disso, considerando a diferença entre meninos e meninas nas aulas de EFE, o artigo 7 buscou entender como a diversificação de conteúdos pode interferir nas relações de gênero e seus impactos no processo de ensino/aprendizagem nas aulas. Os resultados indicam que além dos conteúdos, há outros fatores que atuam junto a esses para a desigualdade durante as aulas, tais como confiança nas próprias habilidades e a capacidade de se arriscar em novas aprendizagens corporais. Destacado pela autora que, embora não amparadas por lei, as desigualdades de participação nas diferentes práticas ainda parte de “concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos” (UCHOGA; ALTMANN, 2016, p, 169).

5.2) DISCUSSÃO

Por meio dos 23 artigos que pertenciam a categoria inicial, fica evidente que as problemáticas que envolvem as representações sociais dos corpos, com foco nas questões de gênero e sexualidade na EF brasileira, ainda apresentam consequências visíveis em nossa sociedade por meio de discursos e práticas de diferenciação que reafirmam a “existência de preconceitos e violências que sujeitos sofrem por pertencerem à determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros” (GOELLNER, 2010, p. 80).

Em consequência disso, a diferenciação social e histórica dos corpos, é construída por meio de comportamentos sociais, estéticos e de habilidades atribuídos com diferença para homens e mulheres. Isso tudo amparado e justificado pelo viés biológico ainda tão presente na EFE, que faz a diferenciação entre os gêneros com base no sexo, não levando em consideração que o próprio termo emergiu a partir de um determinado contexto histórico, sendo ele uma construção ideal que é forçadamente materializada pelo tempo (BUTLER, 2001).

Ao não considerar o contexto histórico na produção e reprodução de sentidos e significados de masculinidade e feminilidade, também serão produzidas diferenças pautadas na aptidão física dos indivíduos. Esse aspecto acaba por segregar e excluir aqueles que não atendem aos critérios de habilidades motoras suficientes durante as aulas, ainda assim, não é possível afirmar que as exclusões nesta disciplina sejam apenas de gênero e sexualidade, pois elas consistem em um “emaranhado de exclusões” (ALTMANN, 2015, p. 97). Pode-se dizer, portanto, que a EFE acaba por reforçar as desigualdades seja pelo gênero, sexualidade ou pelas habilidades motoras.

Em contraponto a uma visão biologicista que naturaliza os corpos, é preciso que ele seja considerado sob a abordagem sócio histórica, que também aponte para a compreensão das infâncias e adolescências inseridos na totalidade de seu meio social e histórico, que constitui e dá sentido aos sujeitos. Sendo essas “fases” também criadas pelo homem, construída como um fato social e que apresenta como significado em nossa sociedade, torna-se necessário que se tenha uma leitura social compreendendo a gênese histórica e de desenvolvimento das infâncias e adolescências, com suas múltiplas possibilidades de expressão dos gêneros e das sexualidades (BOCK, 2004).

Sob uma perspectiva sócio-histórica, fica evidente que apesar de todo o esforço nos últimos anos, na tentativa de tornar a educação como um direito de todos, esse feito está longe de acontecer no imaginário social e sobretudo, no contexto escolar. Ao dicotomizar os termos sexo, gênero e sexualidade, uma generalização de comportamentos também são feitos no interior das aulas e utilizadas como justificativas para a separação/diferenciação entre os indivíduos durante as aulas de EFE. Essa análise, percebidos por meio da categoria que tematiza a Formação de Professores, tanto a nível inicial como na continuada, indicam que esses termos apresentam confusão de significado na sociedade e, conseqüentemente nas falas e práticas dos docentes.

Dado a emergência das temáticas que envolvem gênero e sexualidade na contemporaneidade, é preciso que a EFE considere em seus currículos de formação inicial e continuada, o debate sobre esses termos construídos historicamente considerando que “novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida” (LOURO, 2008, p. 19), sejam possíveis dentro de uma diversidade cultural que antes parecia não existir, rompendo com a divisão binária entre feminino e masculino, considerando variações de gênero e sexualidade que diluem fronteiras e permitem seu cruzamento (ALTMANN, 2015).

Para isso, é preciso que os professores estejam dispostos a enfrentar tais discussões, buscando formas diferenciadas de incluir as relações de gênero e sexualidade no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, considerando que toda criança e adolescente tem direitos como “de brincar, praticar esportes e divertir-se; de participar da vida comunitária sem discriminação” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 236), assim como também tem direito a educação para o desenvolvimento pleno e exercício da cidadania.

Ao entender a educação, em si mesmo, como um direito humano, é possível fazer outra inferência sobre a categoria que trata sobre os conteúdos da EFE, pois eles indicam que os conteúdos trabalhados nesta disciplina têm contribuído para a manutenção das representações sociais dos corpos, pois não consideram as relações entre os escolares na dialética entre indivíduo e sociedade e entre cotidiano e não cotidiano (DUARTE, 2007). Dessa maneira, se abre grandes lacunas no diz respeito ao reconhecimento da pluralidade cultural quando “impossibilita a construção crítica do conhecimento e a reflexão sobre a arbitrariedade das tentativas de padronização social dos corpos, desejos e prazeres” (PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 403)

Nessa continuidade, os esportes, criados em determinados contextos históricos, foram utilizados como estratégias para a construção de masculinidades e feminilidades, que ainda hoje, tem predominância de seus conteúdos nas aulas que diferenciam modalidades “para meninos” e “para meninas” com o discurso de que existe uma idade para tal diferenciação/separação. Sendo, mais uma vez, as diferenças e semelhanças biológicas que os definem, e não os significados culturais e sociais que tais diferenciações acarretam, excluindo desse processo muitos sujeitos sociais, tanto do direito educacional, como o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer (GOELLNER, 2010).

Compreendida como pedagogia cultural, a EFE também “possui um histórico marcado por diferenciações onde posições de sujeitos e representações de corpos foram construídos” (PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 406) por meio de gestos diferenciados que confirmam o papel social do homem com adjetivos como agressivo, forte, esportivo, competitivo e corajoso enquanto delega as meninas “a condição de “anta” quando realizam atividades que exigem, força, velocidade e destreza” (DAOLIO, 2003, p. 108). Não sendo possível afirmar que a justificativa biológica é que diferencia os corpos, mas que as diferenças de habilidades motoras entre os escolares seja, em grande parte, consequências do quanto esses foram incluídos ou excluídos das aulas de EFE desde sua infância.

Nesse sentido, parece que os professores de EF possuem certa dificuldade em romper com determinados preconceitos e propor uma prática educativa que proporcione as mesmas oportunidades a todos os alunos, tanto meninas e meninos, como as mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis, transsexuais e pessoas não binárias. Por isso, é preciso que compreendam que o corpo não é apenas determinado biologicamente, mas construídos culturalmente em função de valores sociais que estão continuamente em transformação (DAOLIO, 2003). Ao atuar na educação dos corpos, a EF deve sobretudo “tecer intervenções que contemplem a diversidade e não o preconceito (GOELLNER et al., 2008, p. 70-71).

Em busca de identificar como tais preconceitos e violências tem ocorrido no contexto educativo, por meio da categoria sobre violência escolar foi possível identificar de que forma elas tem ocorrido. Pelos poucos resultados nos artigos encontrados nesta categoria, é possível inferir que a pouca aparição reflete a escassez de análises aprofundadas de como, quando e porque tais violências tem ocorrido no contexto escolar. Não considerando que hoje na escola, a violência apresenta uma dupla dimensão que diz respeito a violência física e a violência que se exerce pelo poder das palavras que negam (ZALUAR; LEAL; 2001).

Longe de ser um acidente na história nacional, a violência que se vive hoje no Brasil não vem de repente e nem de fatores desconhecidos, mas tem tudo a ver com características da história social e econômica brasileira (PINO, 2007). Apesar dos planos e medidas para diminuição da violência nos últimos anos, tudo se passa como se a violência na escola estivesse se convertendo em um fenômeno estrutural e não mais accidental (ZALUAR; LEAL, 2001), também ignoram o fato de que qualquer organização social humana possível, é próprio da natureza humana ou cultural dos homens que determinam a maneira como nos organizamos enquanto seres sociais (PINO, 2007).

Para que essa organização social aconteça de forma mais democrática, é preciso considerar que o coletivo humano não é um todo homogêneo, mas feito de conflitos e interesses diferentes, que “possibilita ou não o estabelecimento da negociação, na qual se exerce a autonomia do sujeito e se cria novas ideias pela palavra” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 150). É preciso, com isso, questionar os limites e os preconceitos no uso da linguagem para que, por meio das palavras ditas -e não silenciadas-, possa se constituir como exercícios de resistências a processos de discriminação e exclusão e devem ser encorajados no espaço educacional (DINIS, 2011).

No entanto, fica evidente que ao tratar sobre a questão da violência escolar, as pesquisas em EF escolar são pouco expressivas no que diz respeito a discussão de tais conceitos. Os artigos analisados indicam que tanto a violência verbal, psicológica e física, quanto o bullying que ocorre entre os escolares, acarretam em um processo duplo de exclusão que vai da exclusão social à exclusão escolar (DUBET, 2003). Também parece existir dificuldade em romper com a violência institucional e simbólica que adentra o interior das instituições sociais, sobretudo as ocorridas por parte dos professores de EFE, que ao reproduzirem preconceitos e estereótipos socialmente construídos, colaboram para que sejam predominantes as violências ocorridas *da* escola, em “que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” (CHARLOT, 2002, p.435).

Em busca de garantir o direito a educação de todos os estudantes, é possível fazer outra inferência sobre a categoria que tematizava sobre práticas educativas, que indicam que o foco central das pesquisas sobre as violências de gênero e sexualidades na área de estudos da EFE, não tem sido em propor práticas educativas. Os artigos analisados em todas as categorias trazem apontamentos, dados e críticas importantes para a contribuição e desenvolvimento de pesquisas na área, mas ainda deixam a margem a efetivação de propostas com práticas educativas

positivas que possam modificar a desigualdade cada vez mais crescente na participação entre os alunos durante as aulas de EFE.

Nesse sentido, esta disciplina deve atuar como mediadora entre a vida cotidiana e não cotidiana, que rompa com a reprodução limitada da sociedade pela transformação dos sujeitos da prática social (DUARTE, 2007). Por meio de práticas educativas que possam repensar os conteúdos, os sentidos dos esportes e das ginásticas, assim como das representações sociais dos corpos construídas sobre determinadas práticas corporais, possibilitando outras alternativas aos alunos que constantemente são excluídos do espaço escolar, buscando efetivar o máximo de possibilidades dessa formação, sobretudo nas aulas de EFE.

Práticas de ensino que possam ser coerentes com as problemáticas e conflitos que perpassam por essa disciplina, aproximando o mundo perverso e desigual em que vivemos em busca de superação de preconceitos historicamente produzidos. A partir dos elementos de conjuntura, os professores possam “explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 27).

Sendo responsabilidade da escola efetivar o direito a educação, é preciso acreditar que mesmo diante dos processos brutais de desumanização e exclusão que tais grupos têm enfrentado, o ser humano é viável (ARROYO, 2015). Considerando uma formação que tenha como foco a dignidade humana de todos os escolares, que vise a promoção da cidadania por meio da construção moral e ética que possam “contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 244).

Em síntese, mesmo com o aumento nos estudos com temáticas que envolvam as violências de gênero e sexualidade na realidade escolar nos últimos anos, as pesquisas na área de estudos da EFE ainda não avançaram em propostas educativas que possam diminuir as desigualdades que sofrem meninas e meninos, e também aos que não atendem a heteronormatividade. Os trabalhos se concentram em discussões sobre as representações sociais do corpo que rompem com as diferenças biológicas construídas sobre os sexos, os gêneros e as sexualidades, mas não fazem propostas que acarretam em mudança estrutural das violências simbólicas (PINO, 2007) que sofrem determinados grupos sociais ao serem excluídos das aulas de EFE.

Com a dificuldade em romper com as representações sociais dos corpos construídas em determinado contexto sócio-histórico e não mais biológico, a EFE acaba por reforçar nos cursos

de formação inicial a hegemonia de conteúdos e comportamentos esperados para meninos e meninas, que acarretam na reprodução dos conteúdos sem a contextualização e ressignificação histórica que os mesmos possuem. As consequências de não criarem novas alternativas ao propor certos conteúdos, é de uma violência simbólica e institucional que torna, sobretudo a homofobia, um dos últimos preconceitos ainda tolerados em nossa sociedade (DINIS, 2011).

As evidências de tais ocorrências, só confirmam o quanto os Direitos Humanos não estão sendo considerados no tratamento sobre as violências de gênero e sexualidade no contexto escolar nas aulas de EFE. A Educação em Direitos Humanos (EDH), nesse sentido, pode ser utilizada como uma alternativa positiva para efetivar maior dignidade humana aos escolares, independentemente de sua identidade de gênero, classe social, religião, orientação sexual, etnia, habilidade física entre outros (GOELLNER, 2010).

6) CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões levantadas no decorrer dessa pesquisa buscaram identificar quais maneiras a EFE tem encontrado para lidar com as violências de gênero e sexualidade dentro da realidade escolar. Considerando que as diferentes representações sociais entre os corpos são históricas, o direito educacional passa a não ser efetivado como um direito de todos, sobretudo nas aulas de EFE em que as desigualdades na participação entre meninas e meninos e também aos que não atendem a heteronormatividade, ainda estão presentes. Justificados por suas bases biológicas para tal diferenciação, trabalhando no e com o corpo, a disciplina parece não considerar as transformações sociais e culturais que sofreram os corpos, assim como a própria disciplina com seus conteúdos, para atenuar as desigualdades educacionais na EFE.

Pelos achados, as próprias pesquisas na área da EFE confirmam as desigualdades na participação entre meninas e meninos, que são reforçadas por meio dos conteúdos hegemônicos determinam modalidades consideradas “para meninas” e “para meninos”. Essa diferenciação acaba confirmando as relações de poder existentes entre homens e mulheres, além de reforçar a dualidade para a existência de apenas dois tipos de corpos e sexualidades, pautados na matriz heterossexual. A pouca aparição de discussões sobre as sexualidades, também confirmam o silenciamento da EFE diante da homofobia presente em suas aulas, sendo ela um dos últimos preconceitos ainda aceitos e tolerados em nossa sociedade (DINIS, 2011).

Mesmo fazendo tais críticas, as pesquisas não apresentam discussões aprofundadas sobre as violências ocorridas no espaço escolar com foco os alunos, e sequer considerando a violência institucional e simbólica que sofrem crianças e jovens. Em consequência disso, a pouca aparição em trabalhos que apresentassem práticas educativas positivas também pode ser um indicativo da dificuldade que a EFE possui em romper com certos determinismos biológicos que dividem os alunos, as habilidades motoras e os conteúdos por fases de desenvolvimento/conhecimento, naturalizando que as diferenças construídas históricas sobre os corpos, acontecem a partir de um determinado momento, em que tudo emerge como característica da idade (DORNELLES; POCAHY, 2014).

Com isso, fica evidente que além da sociedade como um todo reforçar preconceitos historicamente produzidos, a instituição escolar e a EFE, carregam esses comportamentos esperados aos alunos sem os atualizarem em seu contexto sócio-histórico-cultural. Por isso, tratar as representações sociais dos corpos envolvendo todas as problemáticas da vida cotidiana

e não cotidiana, pode ser uma alternativa possível para que a EFE efetive uma educação com foco na formação humana. Por meio de práticas educativas que tenham sua atenção voltada as construções históricas e culturais de nossa sociedade, possam emergir outras possibilidades de existência possíveis aos corpos.

Foi possível identificar pelo levantamento bibliográfico realizado a priori, de que as aulas de EFE têm auxiliado para a maximização dessas diferenças entre os gêneros, que foram confirmados pelos artigos analisados, além de apontarem indícios de que é preciso que o próprio professor da disciplina esteja disposto a encarar as violências verbais, físicas e psicológicas que sofrem alguns alunos. Sendo mediador do trabalho educativo com intervenções positivas ao considerar em seu planejamento pedagógico o compromisso em ampliar os conteúdos da disciplina, dando possibilidade para que o direito ao esporte e ao lazer, além do direito educacional sejam garantidos a todos os estudantes, independentemente de sua classe social, gênero, etnia, orientação sexual ou religião (GOELLNER, 2010).

Contudo, voltando aos objetivos centrais dessa pesquisa, foi possível identificar que o foco central das pesquisas analisadas não tem sido sobre as violências de gênero e sexualidade propriamente dita, mas que perpassam as representações sociais dos corpos apontando as consequências sociais, históricas e culturais de diferenciação entre os corpos. Mesmo diante da crescente demanda para o tratamento de questões sociais que levam a exclusão de determinados grupos, parece que a EF escolar tem avançado pouco para o tratamento das temáticas de gênero e sexualidade no interior das aulas dessa disciplina. Ao não discutir com maior profundidade as violências ocorridas *da* e *na* escola, acabam não contribuindo para o tratamento das violências de gênero e sexualidade que sofrem meninas e meninos, homens e mulheres bissexuais, mulheres lésbicas, homens gays, travestis, transsexuais e pessoas não binárias.

No que diz respeito aos tipos de violências presentes e como vem sendo mediadas nas aulas de EFE, de acordo com os trabalhos analisados, a predominância das pesquisas que tratam sobre a violência escolar revelam que as violências mais comuns entre agressor e vítima estão relacionadas à escola. Com foco sobre as diferenças de participação entre escolares, revela que as violências verbais, físicas e psicológicas são as mais predominantes durante as aulas (VIANA et al., 2015). Mas destacam o poder legitimado socialmente pelas instituições escolares e pelos professores, que devem alterar seus modos restritivos e discursivos no ambiente escolar para que a violência simbólica possa diminuir todas as violências ocorridas no ambiente escolar.

Os dados também confirmam que os estigmas, preconceitos e não acolhimento dessa parcela da população em ambientes escolares são fatores que reforçam ainda mais a desigualdade de participação de meninas e meninos, assim como os que não se enquadram na heteronormatividade. Mesmo o direito educacional ser previsto por lei, sobretudo a EF “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (LBD, 1996), foi possível identificar que a disciplina ainda possui em sua gênese a diferenciação histórica entre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Evidenciando o quanto os direitos humanos, sobretudo o direito fundamental à educação, não estão sendo garantidos pela EF escolar.

Mesmo com o crescente aumento em pesquisas que envolvam as violências de gênero e sexualidade nos últimos anos, parece que a EF escolar ainda não avançou no desenvolvimento de suas pesquisas que abordam os conceitos sobre violência na escola. Pois, não basta apontar e identificar as dificuldades nos espaços escolares, é preciso que se crie medidas de intervenção que sejam possíveis incluir discussões sobre os tipos de violências de gênero e sexualidade no contexto escolar, rompendo fronteiras de gênero e sexuais, e diminuindo as desigualdades educacionais.

A guisa de conclusão, é preciso que a EFE esteja comprometida em assegurar os direitos humanos de todo cidadão, com ênfase na educação para diversidade. Para que isso seja possível é preciso que exista uma rede de proteção na garantia de direitos, que vão desde a família, sociedade e todos os envolvidos no ambiente escolar. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos, norteados pela resolução MEC/CNE nº 1 de 30 de maio de 2012 que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, pode ser colocada como uma alternativa positiva “para o reconhecimento, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de violência a que está exposta a população infantojuvenil” (EYNG, 2013, p. 260).

7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez Editora, 2015. 174 p.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- ALTMANN, H. et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 15 jan. 2018.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491–501, ago. 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Pioneira. São Paulo, SP, 1998.
- ANDRES, S. D. S.; JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 167, 20 abr. 2015.
- ARENDT, Hannah. Poder e violência. **Rio de Janeiro: Relume Dumará**, p. 81-94, 2001.
- AUAD, D.; CORSINO, L. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 15 jan. 2018.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª. **Lisboa: Edições**, v. 70, 2004.
- BRASIL, **Constituição Federal 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 07 de dez. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 03 de dez. 2020.
- BRITO, L. T. DE; SANTOS, M. P. DOS. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 235–246, jun. 2013.
- BENEVIDES, M.V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de Abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos (3ª reimp.)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 26–43, abr. 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., p. 311, 1989.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 153-171.

CRUZ, S. H. V. Representação de Escola e Trajetória Escolar. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 91-111, 1997.

CHARLOT, B. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 432-443, jul/dez. 2002.

DAOLIO, J. Cultura: educação física e futebol. 2ª ed. Campinas: **Editora da Unicamp**, p. 107-119, 2003.

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 17, n. 1, p. 93–103, 20 nov. 2010.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 87, p. 187–198, ago. 2012.

DORNELLES, P. G.; DAL’IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1585–1599, dez. 2015.

DORNELLES, P. G.; POCAHY, F. A. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, n. spe-1, p. 117–133, 2014.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29–45, 2003.

EYNG, A. M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 245, 26 nov. 2013.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 81, p. 233–249, ago. 2010.

FRIZZO, G.; ALVES, P.; CECCHIM, K. A desigualdade de gênero na Educação Física Escolar. **Última década**, v. 26, n. 49, p. 22–35, dez. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação Rbce**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, S. V.; FIQUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. C. QUADRADO, R. P. (Org.) **Educação e sexualidade:**

identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Editora da FURG, p. 67-75, 2008.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4a Ed. Campinas: Autores Associados, 2007 (coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

HADDAD, S. et al. Educação e exclusão no Brasil. **Ação Educativa**, São Paulo, v. 22, p. 1-20, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. D. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 18 abr. 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n., p. 37-45, 2007.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p.17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES E SILVA M.; CESAR, M. R. A. Refletindo sobre os “problemas de gênero” no Brasil: contribuições para a pesquisa em Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, 16(2), 2014.

MORAES E SILVA M. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v34, n. 1, p. 343-357, abr/jun. 2012.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 411-438, abr. 2016.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, M. V. P. A construção identitária nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 339-359, jun. 2017.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p.402-413, abr./jun. 2010.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: Um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p.763-785, out. 2007.

SANTIAGO, L. V. et al. Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 4, p. 627–643, dez. 2012.

SANTOS, V. C. DOS. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, 2010.

SANTOS, I. L.; MATTHIESEN, S. Q. Orientação sexual e Educação Física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 2, p. 205–215, 28 jul. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. 21a ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AS LUTAS DE CLASSE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25, 1 jan. 2013.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS**, v 17, n. 1, p 14, 2015.

SILVA, C. G. DA; BORBA, P. L. DE O. Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. **Saúde e Sociedade**, v. 27, n. 4, p. 1134–1146, out. 2018.

SILVEIRA, V. T. et al. Escola de formação de “professoras”: as relações de gênero no currículo superior de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 857–872, dez. 2011.

SIQUEIRA, D. P.; PICCIRILLO, M. B. **Direito fundamentais**: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho. 2009. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/direitos-fundamentais-a-evolucao-historica-dos-direitos-humanos-um-longo-caminho/>. Acesso em: 18 out. 2020.

TAVARES DOS SANTOS, J. V., DIDONET, B. e SIMON, C. A palavra e o gesto emparelhados: a violência na escola. **Violência não está com nada**, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. 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.

VASCONCELOS, C. M. T.; FERREIRA, L. A. A FORMAÇÃO DE FUTUR@S PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE. **Educação em Revista**, v. 36, p. e209700, 2020.

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M. DE; REIS, K. P. DOS. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 73–93, fev. 2015.

WEIMER, E. W. R. MANIFESTAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. v. 36, n. 1, p. 18, 2014.

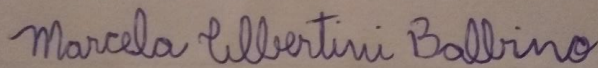
ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p.146-164, fev. 2001.



Débora Cristina Fonseca



Priscila Carla Cardoso



Marcela Albertini Balbino