



## **GÊNERO E DANÇA: DISCUSSÕES DENTRO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos (1); Maria Helena Câmara Lira (4)

*Universidade Federal Rural de Pernambuco – [raiohelen@gmail.com](mailto:raiohelen@gmail.com) / [mhelenalira@gmail.com](mailto:mhelenalira@gmail.com)*

**RESUMO:** Há problemas de gênero dentro da Educação Física(EF)? E como anda a formação para se discutir o tema? Este trabalho tem como objetivo discutir a formação dos(as) professores(as) de EF, no que diz respeito às relações de gênero, utilizando como cenário principal as aulas do conteúdo Dança. Têm-se como ponto de partida a bibliografia de autores(as) que pesquisam gênero, história da EF, dança e formação de professores. Além da análise de um questionário aplicado com os(as) graduandos(as) do Educação Física da UFRPE, que demonstrou a necessidade de se discutir a formação para ressignificar experiências motoras, superar discriminações, preconceitos e estereótipos do repertório motor, social, afetivo e cognitivo da comunidade escolar.

Educação Física; Relações de gênero; Formação de professores.

### **INTRODUÇÃO**

O presente escrito tem como objetivo discutir a formação dos professores e professoras de Educação Física, no que diz respeito às relações de gênero, Neste contexto, organizamos este trabalho em quatro momentos: História e definição de gênero; A forma que ele está inserido na escola; A história da Educação Física com recortes de gênero; e análise e reflexão sobre a formação e utilizando como cenário principal as aulas do conteúdo Dança.

As discussões aqui apresentadas resultam da análise de um questionário aplicado com os (as) graduandos (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e os

estudos bibliográficos dos (as) autores (as) Joan Scott (1990), Jocimar Daolio (1996), Guacira Lopes Louro (1997; 2003; 2011), Pimenta & Lima (2012), Silvana Goellner (2010), Isabel Marques (2010), Vitor Marinho (2011), Valter Bracht (2014) e Helena Altmann (2015).

### **DESENVOLVIMENTO**

#### **HISTÓRIA E DEFINIÇÃO DE GÊNERO**

Buscar no dicionário o significado de gênero, no sentido em que se deseja discutir, não será exitoso, pois gênero não aparece no Aurélio. Seu significado está ligado diretamente aos movimentos feministas. No fim do século XIX, iniciou-se a primeira onda, onde o foco principal de sua luta foi chamado de sufrágismo, ou



seja, o direito ao voto feminino. Já a segunda onda, em 1960, caracteriza-se por além das preocupações sociais e políticas, se voltar para as construções propriamente teóricas (LOURO, 1997). A partir do momento que a pauta feminista de conquista por direitos sai das fábricas e entra na academia, filósofas como Simone de Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millett marcam um novo momento e surgem os estudos da mulher.

Segundo Louro (1997), a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. Quando é quebrado o paradigma da mulher possuir apenas o lar como local de vivência e trabalho, a revolução industrial lhe dá a oportunidade de integrar-se a sociedade trabalhista, porém ainda controlada e ditada por homens. Este controle dividia cada vez mais os setores de acordo com o sexo, deixando a noção de um universo feminino paralelo.

É correto afirmar que muitas filósofas escolhiam bases Marxistas para se estruturar, outras preferiam a psicanálise e algumas até afirmavam que não podiam possuir uma só base.

*Em cada uma dessas filiações teóricas usualmente se reconhece um móvel ou causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se*

*constrói uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres. (LOURO, 1997)*

Havia uma corrida por conhecimento e produções femininas, isto foi caro para que existisse diversidade literária e uma fundamentada causa. A pauta feminista da época era, em sua grande maioria, política e social. Entretanto, a resistência conservadora usava

*o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. (LOURO, 1997)*

## AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Esta desigualdade é refletida na escola de todas as maneiras, porém ainda não se pode dizer que as relações de gênero tenham sido inseridas verdadeiramente na rotina e no currículo escolar, mas cada vez mais se fazem presentes na vida dos sujeitos que lá convivem.

Segundo Goellner (2010), por gênero



entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos, de/na forma plural. A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional. (LOURO, 2011). E há local mais propício para uma construção do que o ambiente escolar?

Nas aulas de Educação Física vem sendo percebido que desigualdades de gênero ali presentes ainda educam de formas distintas corpos de meninas e meninos. (ALTMANN, 2015). Podemos justificar este problema através do seu estudo histórico?

## RECORTES DE GÊNERO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Valter Bracht (2014), o surgimento de práticas corporais nos currículos escolares na Europa no século XVIII e principalmente no XIX, foi precedida e resultou em mudanças no campo da medicina e da pedagogia. Isso porque a medicina presava a prática de atividades para manter um corpo saudável e a pedagogia vislumbrava uma visão de ser humano calcada nas ciências naturais.

No Brasil, afirma Marinho (2011), podemos apontar a era colonial<sup>1</sup> como o

início efetivo da história da Educação Física, pois foi quando os primeiros livros chegaram e o Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II) incluiu a ginástica em seus currículos. Porém, é somente em 1851 que a disciplina se torna obrigatória nas escolas primárias do Rio de Janeiro.

Outra instituição importante que colaborou com a teoria da Educação Física foi a militar, somando a obra de Bracht (2014), onde as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde (ainda com a influência da visão médica) e para a educação moral.

Continuando com Marinho (2011), as duas tendências, médica e militar, contribuíram no processo de transformação da Educação Física brasileira, mas também foram alvos de críticas e manifestações. A principal foi de Rui Barbosa, que, entre tantas recomendações, destacamos a distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia).

O autor ainda diz que, após 1889, tudo estava diferente e houve uma preocupação mais sistemática com a Educação Física, é quando o esporte e a ginástica tomam o espaço. É importante frisar que ela estava vinculada ao Ministério da Instrução

<sup>1</sup> A Era Colonial durou do século XVI ao XIX, o país sofria total influência europeia e a educação

era para os poucos que conseguiam pagar, filhos de fazendeiros, por exemplo.



Pública, Correios e Telégrafos, por isso todas as reformas educacionais desta época faziam referência à Educação Física.

Até então remo, futebol, basquete, tênis e ginástica sueca<sup>2</sup> constituíam a Educação Física, porém, em 1921, o novo “Regulamento de Instrução Física Militar” se inspirou na ginástica natural francesa<sup>3</sup>, sendo adotada pelas forças armadas e obrigatória no ambiente escolar 10 anos depois. Já em 1930, é aberta a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, com um novo vínculo com o Ministério da Justiça, inserindo-se posteriormente no Ministério da Educação e Saúde.

Com o Estado Novo<sup>4</sup>, a Educação Física vem a ser um instrumento ideológico (MARINHO, 2011), foi um dos meios de propaganda nacionalista dos governantes militares que se encontravam no poder e tentativa para projetar-se como potência no pan-americano. Com isso, foi posta a função de treinar atletas para a Educação

<sup>2</sup> O Método Ginástico Sueco, criado pelo militar Pier Henrich Ling, teve o objetivo de preparar o soldado para a guerra e desenvolver o sentido estético através de um fortalecimento do corpo e correção de defeitos físicos.

<sup>3</sup> O Método Ginástico Francês, criado pelo coronel espanhol Francisco Amor, dava destaque ao corpo belo. Segundo Marinho (2011), é originário de Joinville-le-Pont e foi trazido por militares franceses que vieram servir na Missão Militar Francesa.

<sup>4</sup> Estado Novo, ou Era Vargas, foi o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 1937, que vigorou até 1945. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

Física Escolar, algo muito criticado pelos professores e professoras até hoje.

Em 1970, o decreto nº 69.450<sup>5</sup> regulamenta que a Educação Física, desportiva e recreativa integraria, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino e quanto à composição das turmas, contando 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Logo, ficam claras as desigualdades que fortalecem a Educação Física e que são construídas histórico-socialmente entre os gêneros, na medida em que organizam turmas distintas, onde meninos e meninas são educados separadamente e de forma diferenciada, como mencionado na obra de Altmann (2015).

Essas atitudes sexistas nas aulas de Educação Física Escolar são disfarçadas com a simples separação das turmas. Observa-se que essa discriminação não é só em relação às meninas, que têm suas capacidades tantas vezes desmerecidas; mas também de uma atitude discriminatória a ambos os sexos, uma vez que se espera dos meninos rendimento, força, resistência, valentia, resultados

<sup>5</sup> Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm)> [www.generoesexualidade.com.br](http://www.generoesexualidade.com.br)



superiores aos de todas as meninas, além de um corpo e atitudes que se encaixem no padrão heteronormativo<sup>6</sup> habitual. Pois, segundo Louro (2003), gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se partes de seus corpos.

Uma tentativa teórica de superação para este decreto veio somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destinados a essa área, onde orientava-se que

*as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997, p.30 e 1998, p.42).*

Entretanto, não é suficiente somente incluir tal tema nas normativas para que essas ideias e esses valores se tornem realidade na educação escolar; é necessário entender que quanto mais o pensamento e a prática educacionais se situam no campo dos direitos, mais inevitável se torna encarar a escola como um dos espaços instituídos da

<sup>6</sup> Também chamado de cisheteronormatividade, é um termo usado para descrever uma norma social onde situações na qual a opção sexual que se fizer diferente da heterossexual é marginalizada, ignorada ou perseguida.

integração e da diversidade. (SOUZA & ALTMANN, 1999).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo ser humano ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes (DAOLIO, 1996). Todavia, nem sempre todos estes conteúdos são trabalhados, sendo a dança um dos mais excluídos das aulas.

A escola, segundo Moura (2003) *apud* Pimenta & Lima (2012), compreendida como comunidade tem diferentes ações pedagógicas e diferentes sujeitos com funções que também se diferenciam para a concretização do objetivo coletivo, a educação escolar. Logo, vemos que a não oferta desta disciplina, seria extremamente prejudicial aos (as) estudantes, visto que a compreensão do seu corpo, movimento e cultura são essenciais para uma formação mais humanizada, e a discussão de temas transversais pode ser utilizada para contemplar as diferenças existentes e até



mesmo transcender seus conteúdos.

Segundo o autor supracitado, algumas atividades que articulam essas ações são três tipos de interações: as dos professores e professoras com os (as) estudantes e os conteúdos educativos em geral; as que sustentam os processos de ensino e aprendizagem; e as que utilizam variados saberes pedagógicos e geram processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.

No caso de nossa pesquisa, escolhemos o conteúdo Dança como cenário para reorganizar e ressignificar as questões de gênero que surgem, porém, antes é necessário discutir a dificuldade de integrar a dança dentro das aulas.

As aulas de Educação Física devem propiciar uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados, etc. (DAOLIO, 1996). Logo, como e por que excluir a dança das aulas de Educação Física Escolar? Seria a falta de formação dos professores e professoras? A não familiarização dos professores com o tema? Os alunos não aceitam o conteúdo e os (as) professores (as) não insistem, discutem e passam para outros

conteúdos como o esporte, que é mais facilmente adepto pela turma?

## DISCUSSÕES DE GÊNERO DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATUAL

Pensando nisso, foi construído um questionário com 10 questões objetivas e subjetivas sobre Educação Física, Gênero e Dança. Aplicado com 25 estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE, com o objetivo de detalhar melhor a realidade da Educação Física atual. Será que a herança médica e militarista ainda marca estas aulas? Ou a dança possui uma liberdade maior na escola? E as discussões, continuam as mesmas? Ou as relações de gênero permeiam os debates dentro das aulas?

Na primeira questão, introduzimos com uma pergunta subjetiva que mostraria de que maneira o (a) participante compreenderia nosso assunto central. **O que você entende por gênero?** Houveram divergências já esperadas. 31% das respostas afirmaram que gênero está posto em algo próximo a uma categoria social, tendo a mesma porcentagem para aqueles que se remeteram ao sexo ou à categoria biológica para definir este palavra. Ainda que 10% afirmasse que gênero era tanto social como biológico, 6% detalhou que independe do sexo, 9% que envolve masculinidade e feminilidade (ou



masculino e feminino) e 13% sabiam o que se tratava, mas não souberam como responder diretamente. Nesta questão foram frequentes definições com as palavras *identidade*, *construção*, *sociedade*, *cultura*, *se enxergar*, *sexualidade* e *sinônimo*.

Acreditamos que esta indecisão e/ou dificuldade de definição vai além do desconhecimento do tema, mas também porque os gêneros se fazem e se refazem continuamente ao longo da existência, que são socialmente produzidos, portanto são dependentes da história e das circunstâncias (LOURO, 2003). Esse processo de *construção*, como mencionado pelo (a) participante, se desenvolve nos sujeitos a partir dos ambientes pelo qual ele vive, como família, escola, igreja, entre outros.

*Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendententes; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, p. 11)*

Seguimos, então para uma pergunta fundamental, **Você teve aulas de Educação Física na escola?**, que

surpreendeu por mostrar que todos os (as) estudantes puderam ter acesso a esta disciplina no período escolar. A partir desta, podemos abrir um leque de outros questionamentos (feito oralmente) como: se as aulas eram mistas, que abordagens eram utilizadas e em que período da formação básica foi praticada (somente no fundamental, médio, em todo período escolar?).

Como a grande maioria teve uma vida escolar a partir ou posteriores aos anos 1980, aulas mistas foram frequentes, mas não totalidade. Já em questão das abordagens pedagógicas vivenciadas, houve muita dificuldade de identificar, lembrar e até situações onde houveram muitas (uma em cada ciclo). Além disso, foi comentado que não era possível lembrar ao certo quando a prática iniciou-se, mas que estímulos motores eram feitos desde o Ensino Infantil. Havendo também relatos de um início apenas nos últimos anos escolares.

Todavia, escolhemos focar no conteúdo Dança, que não é encontrado em todas as abordagens, mas está posto nas normativas oficiais da Educação Física.

**Em suas aulas de Educação Física na escola, você vivenciou o conteúdo dança?** A terceira questão teve respostas



aproximadas, mas demonstrou que ainda há uma parcela menor de aulas com este conteúdo, conforme dito anteriormente, com uma parcela de 40% de estudantes que não tiveram contato com um dos pilares da EF.

Os (as) 60% dos (as) estudantes que puderam dançar dentro das aulas, responderam a quarta questão, **Houve alguma resistência por parte dos (as) estudantes?**, afirmando que 60% dos problemas vinham por parte dos meninos, 20% de ambos os sexos e outros 20% que não existiu nenhuma resistência. Já na quinta, **Houve alguma resistência por parte do (a) professor (a)?**, eles (as) responderam que 80% dos professores e professoras não têm, mas, quando há, 20% indicou os professores como obstáculo.

Esta resistência pode-se ser resultado não só de uma má formação, como do medo do trabalho com os corpos em espaços em que ele fique exposto de maneira menos mecânica/impensada, como pode acontecer no futebol, por exemplo. Ao dominar na bola, o (a) estudante não refletirá sobre quais movimentos ele (a) irá executar para expressar sua próxima ação, o chute em direção ao gol do adversário, e sim focar na finalidade, o ato de chutar e fazer gol. No caso da dança, que é ligada à subjetividade e ao sentimentalismo, o processo de

execução do movimento/passo terá mais atenção e cuidado.

Gariba (2005) diz que são diferentes os fins que resultam na dança, a vida, seria um deles, dançamos porque temos uma relação, um sentimento, uma religião, e nem sempre a linguagem escrita ou falada se mostra capaz de se comunicar entre todas as pessoas, mas a linguagem da dança é universal.

Bourdieu (1995) *apud* Altmann & Souza (1999), lembra que o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação. Nesse processo, o (a) professor (a) que nega uma vivência como esta e as discussões que circula entorno do tema, dificulta a compreensão de que as diferenças socialmente construídas sejam consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação.

*Essa história mostra que na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. (ALTMANN & SOUZA, 1999)*





As questões a seguir, continuam utilizando estes 60%, mas agora com um olhar mais detalhado para os problemas inseridos nas aulas, como: **Houve preconceito com o fato dos meninos dançarem?** Enquanto 20% respondeu que ambas as partes tiveram o preconceito, 40% afirmou que este aconteceu somente pela parte dos meninos e outros 40% revelaram que não houve esse preconceito; **Como foi solucionado o problema?** Foi possível identificar um total descaso dos (as) professores (as) ao ver que 67% responderam que “fez quem quis” e apenas 16% discutiu sobre as questões de gênero a partir deste problema. 17% participantes responderam a opção *outro*; **Esta aula contribuiu para sua formação?** As respostas foram hegemonicamente positivas.

Existem diferentes jeitos de se trabalhar os conteúdos em nossas aulas, pode-se trabalhar numa perspectiva mais lúdica, criativa técnica, repetitiva, reprodutiva ou inspirar a criticidade nos (as) estudantes, concordamos que isso depende principalmente do enfoque e da formação dos (as) professores (as).

Quando o (a) professor (a) insiste na dança, encontra muitos estereótipos e preconceitos como os citados por Marques (2010) quanto à natureza da dança, que faz com que muitos (as)

profissionais alterem os nomes das atividades para: “dinâmicas”, “expressão corporal”, “educação do/no/pelo movimento”, entre outros; o medo do trabalho com o corpo e

*a figura da bailarina clássica, por exemplo, reforça a imagem da mulher efêmera, assexuada. Já as performances de dançarinos de alguns grupos afro-brasileiros, ou dança de salão, exaltam a sedução masculina por meio de movimentos de dança. Esses preconceitos estão também comumente atrelados a preconceitos em relação à raça no senso comum: “negro viril” ou “branca frígida”. (MARQUES, 2010)*

Os (as) estudantes comumente expressam opiniões estereotipadas e preconceituosas, principalmente quando partimos da dança, prática associada às emoções e a sensibilidade, características associadas ao gênero feminino. “Isso não é coisa de macho!”; “Menino não chora!”; “Seja homem!”; Além disso, há muitas atitudes discriminatórias, como a recusa dos meninos em realizar atividades com as meninas e vice-versa.

*Jogar bem contra uma menina não significa muito; afinal de contas, “fora apenas uma menina”. Entretanto, jogar mal contra ela era profundamente vergonhoso, e tão surpreendente quanto perder a bola para uma menina era “até” ela fazer um gol e um menino, não. Isso*



*significava, segundo seus critérios, que o menino tinha jogado muito mal, pois seu desempenho fora inferior ao da menina, e esta era a pior avaliação que ele poderia receber: ter jogado pior que uma menina, como se este fosse o critério último de qualidade.* (ALTMANN, 2015)

Mas a partir do momento em que meninas demonstram habilidades motoras iguais ou superiores para determinada tarefa, a resistência diminui e as atividades superam o traço sexual, deixando-o irrelevante.

*Por tanto, o cartão de entrada da menina no jogo dos meninos era jogar bem, mas, contraditoriamente, jogar com essa menina, mais do que um desafio, passaria a ser, para os meninos, uma ameaça à sua imagem masculina.* (ALTMANN, 2015)

A intervenção dos professores e professoras aqui é essencial para que não haja uma manutenção de que o feminino é o oposto ou complemento do masculino. As construções de gênero não se opõem ou complementam, são diferentes.

Para os (as) 40%, foi perguntado **Por que acha que lhe foi negado este conteúdo?** Sendo que 40% criticava que havia uma falta de formação adequada para o (a) professor (a), 20% que não se tinha uma aceitação prévia dos (as) estudantes e 40% marcou *outro*, justificando que todos os outros fatores influenciavam, mas que, se fosse deixado de lado o

“comodismo”<sup>7</sup>, os (as) estudantes não seriam prejudicados.

Para Louro (1997), as aulas de educação física representam uma situação constante e peculiar de exame:

*O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/ a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas.*

Esta é uma tarefa mais que exaustiva, porém necessária. O comodismo mencionado, precisa ser superado, assim como o desinteresse para temas transversais, deixando o professor ou professora aberto para maiores discussões e possibilidades dentro de sua aula.

Por fim, a décima questão, **Você acha que a formação do (a) professor (a), no que diz respeito às relações de gênero, contribui ou atrapalha o desenvolvimento dos (as) estudantes?**, teve 100% de marcação em *Contribui*, mas as justificativas foram variadas. Alguns

<sup>7</sup> Aspas postas pelo (a) participante do questionário. [www.generoesexualidade.com.br](http://www.generoesexualidade.com.br)



relatos de preocupação com o tipo e a qualidade da formação eram ou poderiam ser feitas; que os (as) professores (as) são peças fundamentais no diálogo e discussão sobre o tema; que a transmissão seria mais eficiente a partir da formação adequada; que diminuiria as dúvidas tanto dos professores e professoras quanto dos (as) estudantes; ampliar-se-ia as possibilidades de discussão e a forma de ver e encarar a realidade, tornando o assunto mais natural; além de motivar e conscientizar sobre a diversidade, tornando o respeito uma postura normal entre os membros da sociedade.

Por outro lado, nos cursos de Educação Física pouco se desenvolve a respeito das possibilidades da dança, e temas que possam surgir dali. Se analisarmos os currículos de instituições de ensino superior, isto ficará claro. No caso do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE, por exemplo, há apenas a disciplina *Metodologia do Ensino da Dança*, o que não torna suficiente para que os (as) graduandos (as) saiam da Academia preparados para lidar com o desafio de levar a dança para a escola e discuti-la, visto que

*são inúmeros os conflitos e as dificuldades dos educadores no enfrentamento das questões de gênero presentes na cultura escolar, especialmente nas*

*aulas de Educação Física, pois se trata de valores e normas culturais que se transformam muito lentamente (SOUZA e ALTMANN, 1999).*

Concordando com Pimenta & Lima (2012), é possível construir uma escola de qualidade para todos e todas a partir da formação de qualidade de seus (suas) profissionais. E isto permitirá analisar a convivência a respeito das diferenças, as fragilidades e potencialidades de cada sujeito, visto que o gênero influencia nas práticas escolares, bem como os processos de ensino e aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade – a noção de diferença. (LOURO, 2011)

Entendemos que a questão do gênero perpassa por uma construção social, pois há vários modos de ser mulher e de ser homem, influenciadas é claro pelas classes sociais, raça/cor, sexo, religião e outros aspectos culturais do ambiente em que vive.

Este estudo enxerga a necessidade de uma



formação de professores e professoras mais plural e estratégica, reconhecendo que estes (estas) são produtores de conhecimento. Acreditamos que existe a possibilidade de ampliar espaços para a desconstrução de relações hierarquizadas entre homens e mulheres, para a qual a Educação Física pode colaborar ressignificando experiências motoras de meninos e meninas, superando as discriminações, preconceitos e estereótipos presentes no repertório motor, social, afetivo e cognitivo da comunidade escolar.

Precisamos pensar que uma formação condigna para os professores e professoras de Educação Física não fará com que se supere as diferenças, mas a problematiza e que se tenha ferramentas para trabalhar a favor da diversidade.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo.** – São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_, Helena; SOUZA, Eustáquia. **Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº. 48, p. 52-68, Agosto/99.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Colaboradores Felipe Quintão de Almeida, Alexandre Fernandes Vas, Kefren

Calegari do Santos. – 4. ed. – Ijuí: ed. Unijuí, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/1996.** Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm) >

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série): Educação Física/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEDUCAÇÃO FÍSICA, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEDUCAÇÃO FÍSICA, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: em busca da pluralidade.** Revista Paulista de Educação Física - São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

GARIBA, Chames Maria S. **Dança escolar: uma linguagem possível na educação física.** Disponível em:<  
<http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm> > Acesso em: 02 abr. 2016. Revista digital – Buenos Aires – ano 10 – Nº 85 – Junho de 2005.

GOELLNER, Silvana. **A educação dos**



**corpos, dos gêneros e Das sexualidades e o reconhecimento da diversidade.**

Cadernos de formação RBCE, p. 71-83, mar. 2010

LOURO, Guacira Lopes. **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: Uma perspectiva pós-estruturalista.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre *Formação do Docente.* - *Belo Horizonte*, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> >

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Vitor. **O que é educação física?.** – São Paulo: Brasiliense, 2011.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Educação & Realidade, v. 15, n. 2, jul/dez, 1990, traduzido da versão em francês.