

Currículo, Gênero E Educação Física: estratégias de uma educação menor

Júlia Moita Gaubert
Paula Regina Ribeiro

Como citar: Como citar: GAUBERT, Júlia Moita; RIBEIRO, Paula Regina. Currículo, Gênero E Educação Física: estratégias de uma educação menor. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; JUNIOR, Wagner Antonio; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Educação, direitos humanos e diversidade: o currículo em foco.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.137-158. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p137-158>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CURRÍCULO, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

Júlia Moita GAUBERT¹

Paula Regina RIBEIRO²

Gênero e Sexualidade: Temas Contemporâneos

As discussões das temáticas de gênero e sexualidade, no âmbito da Educação, têm provocado problematizações no panorama curricular brasileiro. Após mais de vinte anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³, que apresentavam temas transversais como gênero e sexualidade, suscitando o debate em diferentes espaços como no interior das escolas, nas universidades e nos cursos de formação de professores/as, temos a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, um documento de três versões que, em sua primeira exposição, propunha estabelecer discussões sobre corpo, gênero e sexualidade.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ju.mgaubert@hotmail.com.

² Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com.

³ Destacamos que PCNs ainda estão em vigor e não foram substituídos pela BNCC. Nesse texto, entendemos os dois documentos estão pautados numa perspectiva de educação maior que conforme Gallo (2013, p. 64), é “aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer”.

Contudo os movimentos sociais e políticos do ano de lançamento da terceira versão não eram favoráveis às discussões dessas temáticas na escola e houve uma exclusão das menções de gênero e uma redução da ênfase à sexualidade, temas considerados indevidos para as crianças a partir de uma visão conservadora de diferentes setores da sociedade (FREITAS, 2018). Tal fato se comprova à medida que, durante um pronunciamento em rede nacional de TV, o ministro da Educação de 2017 afirmou “[...] a Base está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero” (BRASIL, 2017). O discurso representava a rejeição do governo federal frente às problematizações de gênero e sexualidade.

Entretanto, dentro do próprio documento, existem algumas brechas que possibilitam a reflexão dessas temáticas:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Todavia, ao sermos interpelados/as por citações como essa, é possível questionar: gênero e sexualidade não seriam “temas contemporâneos”? Questões de “saúde, vida familiar e social, ciências e diversidade cultural” não abarcam gênero e sexualidade? Esses assuntos não afetam “a vida humana em escala local, regional e global”?

Dessa forma podemos observar o cerceamento frente às discussões de gênero e sexualidade em discursos ultraconservadores que buscam “instaurar um clima de pânico moral contra grupos

sociais e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 29).

Para Lara Pereira, Paula Ribeiro e Juliana Rizza (2020, p. 109):

Esses discursos contra o gênero atingem diretamente a prática pedagógica das/os professoras/es, pois buscam controlar os currículos, bem como coibir e proibir a discussão de gênero e de sexualidade na escola. Desse modo, sendo a escola um espaço generificado e sexualizado, potente para o debate dessas temáticas, visando a equidade de gênero e possibilitando um olhar para as múltiplas formas de viver a sexualidade, o slogan “ideologia de gênero” criaria estratégias para controlar materiais didáticos e criminalizar docentes.

Esse movimento denominado “antigênero” ganhou força em 2014, quando houve a elaboração e instauração do Plano Educacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Antes de sua versão final ser modificada, o plano objetivava a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Contudo, após votação na Câmara dos Deputados, passou a defender apenas a “erradicação de todas as formas de discriminação” (REIS; EGGERT, 2017).

Nessa perspectiva, pode-se observar que por meio de planos, políticas públicas e demais documentos norteadores são produzidos discursos que determinam o que merece ou não ser dito. Com isso há um embate de forças que se estabelece dentro das relações de poder ao qual nada se escapa (FOUCAULT, 1979). Dessa forma, o poder

está presente no tecido social, mas ele não é uma realidade concreta. Não é algo que se possui, nem um lugar que se ocupa. Está disseminado na sociedade de forma capilar, sem uma concentração exclusiva do Estado.

Portanto, entendemos o poder como uma força fluida, em que os sujeitos ora exercem-no, ora sofrem com suas ações e resistem a ele (FOUCAULT, 1979).

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2018, p. 44-45).

Essa rede produtiva está em constante movimento. Não é uma força exercida de cima para baixo, mas está presente nas diferentes relações cotidianas: pais, mães e filhos/as; professores/as e estudantes; homens e mulheres... Cada uma delas com seus métodos e mecanismos próprios que determinam o funcionamento do poder.

Aqui vale ressaltar que ele só se mantém por haver brechas para resistir e “porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Desse modo, onde há poder há resistência. Ambas as forças fazem parte da mesma relação, pois onde não houver possibilidade de resistir temos uma situação de violência e não de poder.

Todavia, quando problematizamos gênero e sexualidade dentro do espaço escolar, nos deparamos com o exercício de um poder que hierarquiza e busca a restauração da norma. Nesse cenário, observamos que alguns discursos são legitimados a partir de sua permissão para o debate e colocamos à margem todos os sujeitos que não se enquadram nos padrões perpetuados.

Contudo, sempre há forças que resistem a esse poder. Há aqueles sujeitos que abrem “todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288) e fazem com que o poder seja caracterizado como uma ação sobre ações. A educação menor surge nessa trama como um ato de revolta e resistência contra as imposições e preceitos, estando presente em diferentes espaços como nas salas de aula e nas práticas pedagógicas de cada professor/a (CARVALHO, 2020).

Silvio Gallo (2015, p. 84) opta por “chamar de educação menor esse jogo de ‘suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos’”. Dessa forma, é necessária a compreensão de que o currículo é um artefato cultural produzido pelos e para os indivíduos, sendo produzido tanto pelas subjetividades que o cercam como pelo contexto histórico-social que está inserido, não se tratando, portanto, de um objeto neutro (SILVA, 2011).

No momento em que a educação maior se propunha a controlar e produzir indivíduos dentro de um currículo único, a educação menor se opõe a esse sistema de ensino, pois é pautada em uma aprendizagem que não é homogênea e difícil de prever, “gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto” (GALLO, 2002, p. 175).

Essas possibilidades de aprendizado devem integrar o currículo a partir da ação pedagógica dos/as professores/as. Como

defende Marlucy Paraíso (2016), é preciso que o professor/a crie possíveis. Através da escrita, da leitura e da pesquisa deve-se fugir do controle que destitui os direitos e deixa os currículos e as salas de aula mais tristes. Para isso, torna-se necessário que a resistência esteja presente no cotidiano e nas pequenas ações de um currículo que discute e inclui a diferença de sujeitos e de realidades.

Ainda sobre a resistência, Deleuze (2001, p. 100) diz que sentimos necessidade de resistir para “impedir que a estupidez seja tão grande”, pois a tentativa de controle dos currículos tem tido como efeito um sentimento de necessidade de resistência. “Resistir à estupidez”. Resistir à tentativa de controle da prática pedagógica dos/as professores/as. Resistir à proibição de um pensamento crítico e político na escola. Resistir à proibição da discussão sobre gênero e sexualidade.

Frente ao cenário de resistir às imposições, a Educação Física escolar pode ser utilizada como possibilidade de um espaço libertário da educação menor, pois através dela é possível a utilização de pequenas fissuras para trazer ao cerne das discussões cotidianas temáticas relevantes como gênero e sexualidade.

Afinal, a proposição do movimento dentro do currículo da Educação Física também interfere na construção das identidades e na produção de subjetividades dos sujeitos presentes no âmbito escolar – estudantes, professores/as – pois são veiculadas diferentes visões de mundo, de sociedade e de ideologias (SILVA, 2011).

Nesse viés, sendo o Brasil um dos países que mais mata a população LGBTIA+ no mundo – 273 pessoas LGBTIA+ morreram de forma violenta no ano de 2022 (BENEVIDES, 2023) – torna-se cada vez mais emergente no cenário escolar a promoção de estratégias menores para a compreensão da realidade, valorização das diferenças e fuga dos discursos maiores, governamentais e homogêneos, de modo

a possibilitar que os/as estudantes sejam críticos e capazes de ultrapassar as relações superficiais e excludentes que vêm sendo perpetuadas em nossa sociedade.

Assim, esse texto tem como proposta apresentar movimentos de uma pesquisa realizada com crianças no espaço da Educação Física escolar em que traçamos algumas estratégias que estamos tomando como educação menor a fim de promover a construção de uma disciplina plural pautada na equidade e igualdade de gênero, em que meninos e meninas tenham possibilidades de exploração da cultura corporal do movimento.

Movimentos da Pesquisa

Em busca do desenvolvimento desse protagonismo estudantil, foi realizada uma pesquisa de dissertação com 86 crianças do 3º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município do Rio Grande/RS. Através dela, objetivou-se dar voz às crianças e investigar suas narrativas e percepções sobre igualdade e equidade de gênero no cenário das práticas corporais.

Aqui, vale destacar a diferença entre igualdade e equidade de gênero, termos comumente confundidos. A igualdade reconhece que homens, mulheres, meninos e meninas devem ter os mesmos direitos e oportunidades, considerando que há comportamentos e necessidades diferentes. A equidade, por sua vez, é como tratamos esses sujeitos de acordo com suas necessidades específicas, porém considerando que eles/as têm os mesmos direitos e oportunidades.

Mayra Reis (2017) exemplifica ao apontar que na igualdade de gênero é criado um ponto de partida para que todos/as tenham as mesmas condições, sem levar em consideração o gênero a que pertencem. Já quando falamos em equidade é criado um ponto de

chegada para essas pessoas, dando-lhes o suporte necessário para que o façam.

O movimento de investigação das narrativas justifica-se por sermos nós, seres humanos, contadores de histórias, organismos que vivem situações relatáveis (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Para registro e organização da pesquisa, optou-se pela construção de diários de campo que eram estruturados sempre após cada encontro com os/as estudantes.

Nessa perspectiva, observa-se a importância do registro escrito por meio de diário de campo – dos questionamentos, das curiosidades, das hipóteses e saberes das crianças – por entender que ele será de grande importância na construção da narrativa. Maria do Carmo Galiazzi (2007, p. 239) justifica a importância desse recurso ao apontar que:

O diário pode ser um dos instrumentos empregados pelo professor pesquisador para problematizar a sua própria prática docente e para compreender aspectos relacionados à dimensão discente, como as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Temos a convicção de que a inserção do diário na perspectiva do professor pesquisador possibilitaria uma sistematização das aprendizagens por meio da investigação. Além disso, a pesquisa proporciona a socialização do conhecimento construído com outros coletivos para além daquele que esteve envolvido na produção do diário, pois a validação do conhecimento produzido em comunidades ampliadas é uma das características de todo processo de investigação.

Ao total, foram produzidos 30 diários que trazem dinâmicas repletas de experiências vivenciadas durante as aulas semanais de Educação Física. Jorge Larrosa (2002, p. 21) corrobora com o conceito de experiência ao afirmar ser ela aquilo “que nos passa, o que

nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” e, dessa forma, os acontecimentos narrados através dos diários deram forma à pesquisa.

Vale ressaltar que os/as participantes envolvidos/as foram convidados a participarem da pesquisa através de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) produzido para eles/as. Aqueles/as que demonstraram interesse receberam também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que seus/suas responsáveis autorizassem o envolvimento⁴.

A partir disso, foi criada uma tabela com o nome daquelas crianças que quiseram e foram autorizadas a participar. Ao lado do nome de cada estudante, foi adotado um codinome como estratégia de proteção da identidade. Os codinomes escolhidos são de atletas brasileiros medalhistas olímpicos no período de 1920 a 2021. Vale ressaltar que os nomes foram escolhidos aleatoriamente e que a tabela criada não foi divulgada.

Apresentamos a seguir, algumas estratégias que tomamos como práticas de educação menor na disciplina de Educação Física, ou seja, criações de possibilidades dentro do espaço instituído do currículo escolar da educação maior.

Estratégias de Educação Menor na Disciplina de Educação Física Escolar

Para realizar uma aproximação das crianças com esse aprendizado que era considerado “insuspeito” frente a uma educação maior, utilizamos durante o ano de 2021, a Unidade Temática dos Esportes, prevista na BNCC, como forma de resistir e abordar a

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP) parecer número 4.794.785.

Olimpíada de Tóquio e suas possíveis problematizações acerca da temática de gênero no currículo da Educação Física escolar.

Com isso dialogamos em nossos encontros sobre as possibilidades de práticas corporais ofertadas para meninas e para meninos, os padrões de brinquedos e brincadeiras que segregam e minimizam as subjetividades de cada criança, os salários e as diferentes condições de emprego de homens e mulheres, os cargos de superioridade e poder que correspondem aos moldes perpetuados culturalmente e também sobre a espetacularização do corpo feminino através dos uniformes utilizados pelas atletas.

Como ferramenta analítica, tomamos o conceito de gênero como construções culturais e históricas que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo, através de estratégias de poder/saber.

Para tecer tais discussões, diferentes estratégias foram utilizadas. Em grande parte, elas estavam em torno do maior evento esportivo do mundo, as Olimpíadas. Além de todos os valores já preconizados por ele, o evento marcado para 2020 e realizado em 2021 trouxe um diferencial para a discussão acerca da equidade de gênero no esporte: um recorde de participação feminina. Mais de 120 anos após a estreia das mulheres nos Jogos de 1900, a marca de 48,8% de atletas mulheres no quadro de atletas participantes foi atingida.

Ao levantar esse assunto, imediatamente as crianças denunciaram em suas falas o machismo estrutural presente em nossa sociedade, que cria estereótipos de gênero e determina o que é aceitável para meninos e meninas (NUNES *et. al.*, 2021). Dessa forma, ao estigmatizar certos comportamentos e gostos, as meninas são colocadas à margem inclusive de algumas práticas corporais e, por

isso, por tanto tempo estiveram presentes em menor quantidade no quadro de atletas olímpicos.

Portanto, a inserção das mulheres no mundo do esporte – amador e/ou profissional – já ultrapassou diferentes barreiras da feminilidade para que atingisse uma consolidação nos dias atuais. No entanto, ainda é considerado um espaço ambíguo, pois “fazia vibrar a tensão entre a liberdade e o controle das emoções e também de representações de masculinidade e feminilidade” (GOELLNER, 2004, p. 367).

A temática despertou grande interesse nas crianças e algumas compartilharam algumas vivências prévias: “uma vez eu tava jogando bola lá no meu condomínio com meus amigos, aí chegaram umas meninas que são minhas amigas e elas queriam jogar. Eles já saíram falando que não e eu fui tentar falar com eles né... Disse que elas tinham que jogar que nem nós porque o condomínio é delas também. Eles não queriam deixar só porque são meninas”.

E, em seguida, César seguiu argumentando que “a gente tem sempre que brigar quando vê essas coisas. Porque assim... As meninas... Elas tão no mesmo lugar dos negros... Eles tão sempre sozinhos e as pessoas tem preconceito com eles de graça. Acabam tirando o direito de existência dessas pessoas”.

Com isso, é possível observar traços de resistência na narrativa do estudante. Na medida em que ele observou um poder excludente sendo exercido sobre as meninas e sobre os negros, ele se posicionou e alertou os/as demais para a existência dessa possibilidade. Afinal, a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.

Outra estratégia utilizada para abordar gênero dentro do currículo da Educação Física foram as principais representatividades femininas dentro das Olimpíadas. Com isso, não poderíamos deixar

de falar sobre Miraildes Maciel Mota, a Formiga. Algumas curiosidades acerca da carreira da atleta foram apresentadas a eles/as que logo se mostraram curiosos para conhecer mais sobre a história da jogadora de futebol.

Com isso, conversamos sobre a falta de apoio no início da carreira de Miraildes, afinal seus irmãos e seu pai eram contra esse movimento. Aos sete anos ela ganhou dos padrinhos uma boneca e o seu irmão foi presenteado com uma bola. De imediato, ela arrancou a cabeça da boneca e a transformou também em uma bola para que pudesse jogar.

As crianças adoraram a atitude da atleta, mas a fala sobre os brinquedos fez com que elas refletissem. Uma menina disse: “prof., eu tenho um irmão pequeno né, tu sabe... E lá em casa não tem essa de brinquedo de menina e de menino. Brinquedo é de criança”. Em seguida, seu colega ponderou: “eu acho nada a ver isso gente... Porque ela não pode ganhar uma bola? Aposto que agora eles tão chorando que ela é a maior jogadora das mulheres!”.

Assim, entendemos o brincar como um espaço crucial para o desenvolvimento das crianças, pois possibilita que ela lide com diferentes tipos de situações, seja jogando futebol, um jogo ou brincando de casinha. De acordo com Maria Ângela Carneiro e Janine Dodge (2007, p. 59), “o movimento é uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”.

Ademais, o brincar está presente na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV ela aponta que “toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se”. No entanto, quando restringimos o acesso às brincadeiras com base no corpo biológico das crianças estamos inviabilizando também seu desenvolvimento integral.

Através dos posicionamentos dos/as estudantes, podemos notar que alguns/mas deles/as transitam entre as brincadeiras sem a preocupação de que ela seja culturalmente adequada ou não. Daniela Finco (2003, p. 95) corrobora dizendo que “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro”.

Vale ressaltar a importância de ouvir as crianças e de torná-las sujeitos construtores desse currículo que busca as fissuras de uma educação menor. Com isso, um estudante levantou uma questão importante: “Prof.! Eu não sei se tu viu que na Olimpíada de Tóquio deu um problema com as roupas das jogadoras. Eu vi com a minha mãe que eles obrigam as mulheres a usarem biquíni no vôlei de praia, mas os homens ficam de bermuda e camiseta”.

O relato dos/as alunos/as acerca dos diferentes tipos de uniformes assombra as atletas de diferentes modalidades esportivas devido à espetacularização de seus corpos. Existe um assédio moral de caráter erótico no modo como se referem às atletas, subvalorizando o esporte como sua ocupação profissional. Dessa forma, além das mulheres serem boas atletas, elas ainda precisam ser “atletas boas” e belas, sendo a beleza melhor valorizada do que seu desempenho esportivo (GOELLNER, 2012).

Todavia, após anos sem ter o controle de seus corpos e de seus uniformes esportivos, as mulheres vêm fugindo da zona de submissão e se opondo às tradições e regras impostas a elas. Exemplos desse movimento aconteceram nos Jogos Olímpicos de Tóquio quando a equipe de ginástica da Alemanha substituiu seus tradicionais uniformes por trajes de corpo inteiro e quando o time de Handebol na Noruega substituiu as calcinhas do biquíni por shorts.

Desse modo, regulamentos são contestados para que as atletas tenham autonomia para definir suas vestimentas e tenham

reconhecimento por seus méritos desportivos, trazendo o assunto à tona em diferentes espaços de nossa sociedade.

Ademais, também resistimos às impressões da educação maior ao abordar na sala de aula as diferentes categorizações do esporte. Dentre elas, abordamos o Atletismo que pertence aos esportes de marca. E como falar sobre essa modalidade sem abordar a história de Aida dos Santos? A única mulher presente na delegação brasileira da Olimpíada de Tóquio em 1964. Mesmo sem patrocínio, treinador, uniforme e sapatilha, a atleta atingiu o quarto lugar na competição, sendo considerada um dos maiores ícones brasileiros no atletismo e no esporte.

A situação vivenciada por Aida dos Santos, infelizmente, ainda é uma realidade para as mulheres no âmbito esportivo. Mesmo com o aumento do número de mulheres no campo das práticas corporais e esportivas – seja no esporte de rendimento, no lazer e na Educação Física escolar – a visibilidade conferida pela mídia, as oportunidades de acesso e permanência, os valores de algumas premiações e os cargos de poder ainda são inferiores quando comparados aos homens.

Outra importante atleta que esteve presente em nossas discussões foi Alline Calandrini, ex-jogadora de futebol profissional que defendeu Santos, Corinthians e a Seleção Brasileira ao lado de Formiga. A ex-zagueira foi entrevistada durante a realização da pesquisa e revelou que, durante a infância, ela era reconhecida como um menino por demonstrar habilidades esportivas. Seu apelido era Bebeto e o de seu irmão Romário.

Além disso, quando as crianças conheceram a história de Alline, também apontaram que sofrem restrições ao brincar, pois precisam atender a padrões desejados. Dessa forma, é possível observar que há muito tempo as relações de gênero são hierarquizadas

nas aulas dessa disciplina com dominação masculina. As meninas, quando demonstram interesse ou aptidão, têm sua sexualidade posta à prova, pois deixam de corresponder aos padrões de feminilidade impostos pela sociedade e, assim, “os sujeitos aprendem a ser homens e mulheres adaptando-se ou aprendendo a comportar-se de acordo com esses papéis” (GOELLNER, 2007, p. 179). Portanto, quando não se enquadram, acabam sendo rotuladas.

Com isso podemos observar que, embora os tempos de proibição da figura feminina no cenário esportivo tenham ficado no século passado, alguns mecanismos de impedimento ainda são impostos. Dessa forma, as diferentes formas de educar os corpos de meninos e meninas resultam em um envolvimento distinto com as práticas corporais e em diferentes habilidades motoras adquiridas (ALTMANN, 2011).

Nesse viés, ao longo da história do esporte e da Educação Física escolar, encontramos com certa frequência a figura masculina vinculada com as práticas corporais que requerem força, velocidade, resistência e potência muscular. Já para as mulheres são relacionadas atividades que demandam flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade (GOELLNER, 2004), reduzindo assim suas possibilidades de desenvolvimento nas práticas corporais.

Através desse cerceamento, apontamos uma única forma de ser menino e de ser menina. No entanto, não é possível falar de um corpo que se esgota no biológico e em rótulos femininos ou masculinos. É preciso pensar para além e levar em consideração as subjetividades que o constituem. Afinal,

um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos [...], o corpo é as intervenções que nele se operam, os sentidos que nele se incorporam. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas

fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2008, p. 28).

Contudo é preciso atentar ao que os corpos das crianças vêm denunciando em escolas, parques e nos diferentes espaços de práticas corporais. Existe uma categorização do que pode ou não ser feito de acordo com sexo biológico que nasceram. Dessa forma, há uma limitação nas vivências proporcionadas aos corpos das crianças, o que restringe a aquisição de habilidades para ambos.

Assim, viver sua subjetividade significa fugir da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade ou, como denominou Judith Butler (1999), da heteronormatividade que garante espaço somente para a correspondência entre corpo e comportamento, aquilo que se espera para cada gênero.

Por tanto, as características desses corpos devem ser valorizadas de acordo com as individualidades de cada sujeito por meio da socialização e da interação com a diversidade de realidades e experiências, não através de um sistema normativo que apresenta um único padrão possível. É preciso proporcionar às crianças aquilo que elas já perceberam que precisam: a interação, o respeito e o aprendizado através de um currículo que valorize as diferenças e não as semelhanças.

Apresentando Algumas Considerações

Por fim, destacamos a necessidade de resistir e pensar no campo do currículo em articulação com a resistência. Ou seja, uma resistência que opere possíveis nos currículos. Segundo Deleuze (1995, p. 100) é preciso extrair dessa relação de forças a resistência que favoreça “uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica

em possibilidades”, além de tornar real um currículo rico em vida e em possibilidades.

Para alcançarmos esses possíveis, é necessário questionar as verdades que encontramos em nossos cotidianos, pois são essas perguntas que impulsionarão a reavaliação dos comportamentos culturais, possibilitando a ressignificação dos discursos de dominação. E, nessa perspectiva, a Educação Física assume um papel importante quando problematiza o corpo, os lugares/espços, gestos que meninos/as produzem e assegura a equidade de oportunidades a todos/as no âmbito das práticas corporais.

As narrativas das crianças nos encorajam a “esperançar” um futuro mais humano, pautado nas diferenças, no respeito e eficaz no combate às discriminações para que nossos/as estudantes tenham as mesmas condições de desenvolvimento conforme preconiza a Agenda 2030 em seu artigo de número 5: “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2018).

Nessa perspectiva temos à disposição de nosso professorar as estratégias de uma educação menor que servem como um exercício de produção de multiplicidades. O currículo e a prática pedagógica de professores/as podem agir para desterritorializar as premissas de uma educação maior a partir de atos cotidianos, criando fissuras, trincheiras, minando espaços e oferecendo resistências através dessa relação de micropoderes.

Para isso é necessário priorizar o respeito às subjetividades para a construção de uma consciência igualitária através de uma Educação Física plural, que permita a meninas e meninos, indiscriminadamente, as mesmas vivências a um corpo que pensa, sente, age e se constrói através do movimento.

Portanto, resistir é possível! Através das possibilidades de aprendizado insuspeitas, desterritorializamos os princípios e as

normas. Dentro das grandes máquinas como a escola, podemos seguir buscando as brechas de uma educação menor que escapa a qualquer controle, opondo resistência e criando outras possibilidades de abordar temáticas silenciadas como gênero e sexualidade.

Referências

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

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021 136p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em pronunciamento, ministro da Educação, Mendonça Filho destaca homologação da BNCC**. Seção Rede nacional. 2017. Acesso em: 05 jul. 2022.

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

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Mateus Testoni. A Base Nacional Comum Curricular e sexualidade: crítica e resistência. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, esp., p. 89-100, jun., 2020.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, p. 89-101, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273- 295.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata; GONÇALVES, Fábio. O diário de aula coletivo na formação de professores de Ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. **Construção curricular em rede na educação em ciências**. Ijuí: Unijui, 2007.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2013a. p. 75-88.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher, olimpismo e desempenho. III Fórum de debates sobre mulher & esporte: mitos e verdades. **Anais...** Universidade de São Paulo (USP), 2004.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago., 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da história no singular. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 37-54, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2017. p. 25-52.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

NUNES, Taina, et. al. “Coisas de menina” e “coisas de menino”? Uma leitura do preconceito de gênero pela perspectiva dos praticantes de balé clássico masculino e futebol feminino. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 7, n. 3, p. 290-313, jul., 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

PARAÍSO, M. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez., 2016.

PERREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 107-126, jan./abr., 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.