

Irene Moya-Mata 1

Lucía Carmona-Álamos 2

EXPERIÊNCIAS COM MÍDIA- EDUCAÇÃO (FÍSICA) NA ESCOLA

p.19 

Introdução

Hoje as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) fazem parte da nossa sociedade e cultura, enfatizando seu uso para aumentar a competência digital de alunos e professores. Mas há uma grande preocupação pedagógica em orientar as TICs para usos mais formativos, ao serviço da aprendizagem e da aquisição de conhecimentos, focalizando mais a metodologia de ensino do que o domínio do funcionamento dos dispositivos tecnológicos e suas utilidades, ou seja, transformar as TICs em Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TACs) (Molina; Valenciano; Valencia-Peris, 2015).

Mas, ao mesmo tempo, sem cair no erro de achar que ter mais informação é estar mais informado, uma vez que, para que a informação se torne um conhecimento significativo, é necessária a participação ativa e construtiva dos alunos (Hernández; Orrego; Quiñones, 2018). Passar de uma cultura de ensino para uma cultura de aprendizagem, por meio da construção do conhecimento e não pela reprodução, é a melhor forma de aprender, tão necessária em uma sociedade tão mutante quanto a do conhecimento (Clavero; Gordillo; Pérez, 2019).

Essa incorporação das TACs à formação universitária requer uma transformação na forma de entender os processos de ensino-aprendizagem, priorizando o saber ensinar; e para isso, as instituições de Ensino Superior devem ser planejadas, geridas e organizadas (Cabero, 2005). Além disso, as instituições de ensino não são mais as únicas fontes de conhecimento, pois as novas tecnologias oferecem aos alunos acesso a informações ilimitadas em diversos formatos, em qualquer lugar do mundo. A perspectiva a ser buscada caminha no sentido de conseguir que a aprendizagem tradicional, centrada no professor, dê lugar a uma aprendizagem que tenha o aluno como protagonista de seu processo formativo, que desenvolva habilidades de resolução de problemas em sua vida diária, com um ritmo de aprendizagem personalizado (García Sánchez; Reyes; Godínez, 2018).

Nesse contexto, o professor universitário deve saber que o trabalho por meio das TACs é referencial, distante, multicrónico, hipertextual, interativo, virtual, incerto e mutável, gerando mais trabalho, uma vez que devem ser capacitados para uma nova função, estendendo sua atividade formativa a domínios mais amplos do que os de sua sala de aula e horário de aula (Cabero, 2005). Isso implica que o professor saia de sua zona de conforto e experiência acumulada, para incluir novas opções, a fim de dar sentido pedagógico e/ou didático às TICs em seu trabalho acadêmico (Vega, 2016).

 p.20 

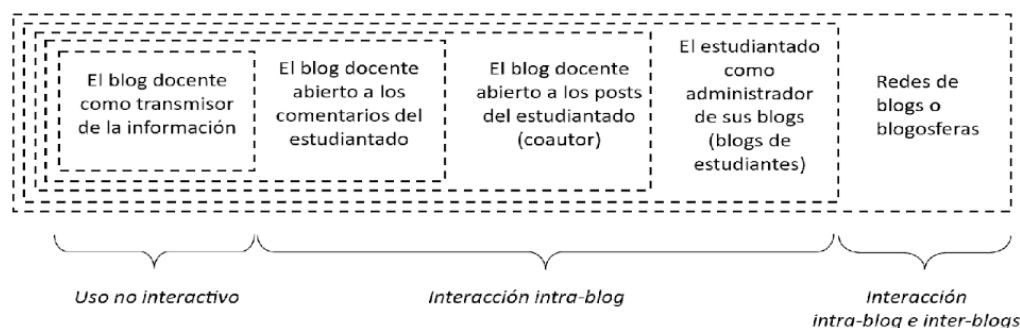
Edublogs: classificação e justificação da blogosfera

Um dos recursos das TACs é aquele gerado através do uso do blog, que na área da educação costuma ser chamado de edublogs. Lara (2005) os define como "[...] aqueles weblogs cujo objetivo principal é apoiar um processo de ensino-aprendizagem em um contexto educacional" (p. 3). Esse recurso é propício para a aquisição de uma aprendizagem significativa nos alunos, conforme afirmam Ausubel, Novak e Hanesian (2012), uma vez que:

[...] Os novos conhecimentos são incorporados substantivamente à estrutura cognitiva do aluno. Isso é alcançado quando o aluno relaciona os novos conhecimentos com aqueles adquiridos anteriormente; mas também é necessário que o aluno tenha interesse em aprender o que está sendo mostrado a ele (p. 78).

As experiências de ensino sobre o uso didático de blogs no Ensino Superior têm sido estudadas tanto no contexto espanhol como no internacional (Halic et al., 2011; Huang; Chen, 2013; Molina; Valenciano; Valencia-Peris, 2015; Moya-Mata; Lizandra, 2021). Esses estudos coincidem em apontar sua contribuição para a aprendizagem ativa e participativa, para a melhor compreensão dos conteúdos, para o aprimoramento das habilidades de escrita, para a comunicação e interação entre os alunos ou para o desenvolvimento do pensamento crítico, independentemente do edublog utilizado (Figura 1).

Tipos de uso de blogs e suas possibilidades de interação



Fonte: Adaptado de Molina et al. (2015).

Especificamente, esta proposta enquadra-se na tipologia de blogs como redes de aprendizagem ou blogosferas educacionais, onde a interação é tanto intra-blog (dentro de um único blog), quanto inter-blogs (dentro de um conjunto de blogs). Neste tipo de blogs, o corpo docente estabelece uma comunidade virtual ou rede de aprendizagem no formato de uma blogosfera educacional, pela qual o blog da disciplina e os blogs dos alunos são vinculados através de hiperlinks como blogrolls, que permitem ver as últimas postagens publicadas no mesmo blog (gerenciado pelo professor, juntamente com os alunos) e os blogs gerenciados pelos alunos da disciplina (Molina; Valenciano; Valencia-Peris, 2015).

Falar de blogosfera significa, portanto, falar do blog como uma entidade social, coletiva, participativa, aberta à rede e interligada "[...] com seus leitores, com outros blogs e seus autores, com sites institucionais, iniciativas coletivas, etc." (Cabrera, 2019). Além de um rico banco de dados aberto a trabalhos de pesquisa (Gómez Villalta, 2012):

A blogosfera, portanto, é o conjunto ou universo de blogs, que pode ser concebido como um banco de dados não estruturado de conteúdo abundante com diferentes temas e que oferece informações sobre a percepção e a opinião dos cidadãos sobre diferentes temas, podendo, portanto, ser considerado um espaço potencial para a pesquisa (p. 4).

Além disso, essa experiência educacional tem sido realizada com sucesso por diferentes docentes no Ensino Superior (Balaguè-Puxan, 2011; Jaramillo, 2015; Orihuela; Santos Pastor, 2004), em disciplinas de Educação Física (Martos-Garcia; Usabiaga; Valencia- Peris, 2017; Moya-Mata; Valencia-Peris, 2020), ou no estágio do Ensino Fundamental da menção (Moya-Mata; Lizandra, 2021).

Competências transversais no Ensino Superior

O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) foi criado em 1999 como um marco cujo objetivo fundamental é melhorar a qualidade do Ensino Superior na Europa para responder aos novos desafios da sociedade. A reconfiguração dos sistemas universitários promovida pelo EEES implicou, entre muitas outras transformações, a adoção de uma estrutura de competências para orientar os processos de ensino-aprendizagem.

No campo da educação, as competências podem ser definidas como uma combinação de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que permitem aos alunos resolverem problemas ou intervir de forma eficaz em contextos acadêmicos, profissionais e sociais (MEC, 2006). Portanto, as competências facilitam o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente abrangente, por englobar todas as dimensões do ser humano (saber, saber fazer e saber ser), e representam uma referência para a superação de um ensino meramente academicista (Agudo et al., 2013).

Nesse contexto, o EEES estabelece que os cursos universitários devem desenvolver dois tipos de competências nos alunos: as competências específicas - que estão diretamente relacionadas a cada disciplina -; e as competências transversais - que correspondem a habilidades ou destrezas pessoais relacionadas ao desenvolvimento profissional nos âmbitos econômico, social e ambiental (Urbano; Iturbe; Del Castillo, 2022). Portanto, além de percorrerem horizontalmente o currículo, devem ser trabalhadas em todas as disciplinas e ter uma transferência direta para o mundo do trabalho e da vida social.

Embora seja verdade que não existe um consenso generalizado sobre as competências transversais, podemos identificar algumas que aparecem de forma recorrente em um grande número de trabalhos, como as relacionadas ao trabalho em equipe, a organização e o planejamento, a criatividade, a autonomia na aprendizagem, as habilidades interpessoais, as habilidades de comunicação ou ao pensamento crítico - sendo esta última uma das principais competências transversais que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2005) sustenta ser necessária para poder atuar de forma eficiente na sociedade da informação e da comunicação.

No entanto, as referências ao contexto social são constantes quando se aludem ao desenvolvimento de competências transversais equiparadas ao mercado de trabalho, e não tanto ao exercício de uma cidadania democrática e socialmente empenhada, onde o pensamento analítico, sistemático, reflexivo, lógico, crítico, criativo, prático, deliberativo e colegiado é incentivado (Agudo et al., 2013).

Igualdade de gênero na Educação Física nas suas diferentes etapas educativas

Esse compromisso social em nossa estrutura cultural e após um longo processo construtivo, que continua a se desenvolver ao longo do tempo, juntamente com as prevalências ideológicas historicamente implantadas, surge o conceito de igualdade de oportunidades para ambos os sexos. O sistema sexo-gênero produz uma relação de poder desigual entre mulheres e homens, que tem a ver com uma distribuição desigual de conhecimento, propriedade e renda, responsabilidades e direitos. É, portanto, uma dimensão da desigualdade social (De Barbieri, 1993). Embora a igualdade, como tal, seja ainda mais complexa do que o gênero, dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) continuam a nos lembrar da centralidade do gênero na defesa dos direitos humanos e, entre eles, o direito à igualdade.

Falar de igualdade e direitos humanos nos coloca constantemente no campo da educação, porque continua sendo um indicador fundamental para falar de desenvolvimento, do exercício desses direitos e efetividade da igualdade. O acesso das mulheres à educação formal tem sido o passo anterior à incorporação delas na esfera pública do emprego e da tomada de decisões, do prestígio social, do poder e da influência das mulheres na vida social, da sua autorrealização como pessoas em sua vida privada, bem como nos espaços públicos que ocupam (Castells; Subirats, 2007; Venegas, 2009).

Assim, a Assembleia Geral da ONU incorpora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030, em que são estabelecidos os grandes desafios do século 21 para enfrentar os problemas sociais, econômicos e ambientais que o mundo enfrenta. A igualdade de gênero é estabelecida no ODS 5 da Agenda 2030 com o objetivo de "alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas" (ONU, 2015).

Especificamente no campo da educação, foram realizados estudos nos quais foi observada uma diferença de gênero entre professores e professoras, sendo que os professores são os menos conscientes da igualdade e da conceituação com base nas diferenças intersexuais e de gênero. Além disso, essa pesquisa confirma a necessidade de treinar os professores como uma prioridade para evitar a educação sexista na disciplina de Educação Física (Piedra et al., 2014; Rebollo et al., 2011).

Embora seja uma disciplina com grande potencial educacional em termos de igualdade de gênero, a Educação Física continua a reproduzir modelos patriarcais e machistas tradicionais em suas várias etapas educacionais. Isso faz com que os meninos se recusem a praticar "esportes de meninas" por medo de serem rotulados como homens efeminados, perdendo, assim, sua masculinidade de base hegemônica (Mayeza, 2017; Sánchez-Hernández; Martos-Garcia; Soler, 2018). Além disso, as meninas que são mais inteligentes psicomotoramente do que os meninos em esportes rotulados como masculinos, sofrem preconceito como a crença de que "atletas de sucesso são lésbicas" (Monforte; Úbeda- Colomer, 2019; Wellard, 2006), tornando a orientação sexual não heterossexual pejorativa, ou seja, torna-se um insulto homofóbico devido às conotações negativas associadas a ela.

Isso perpetua crenças que coagem a liberdade individual de escolha para participar de atividades físicas, exercícios físicos e esportes de acordo com as preferências e o que é apropriado para cada estágio de evolução, impedindo, assim, o desenvolvimento motor correto (Pastor-Vicedo et al., 2019;

Rodríguez Teijeiro; Martínez Patiño; Mateos, 2005). Pesquisas científicas recentes já explicaram o que acontece dependendo das decisões tomadas pelos professores de Educação Física em suas aulas; a abordagem das tarefas com base na afinidade histórica que meninos e meninas sentem pela prática, muitas vezes, faz com que o gênero feminino vivencie certas experiências motoras com aversão. Além disso, a percepção da falta de apoio social no mundo esportivo leva a uma rejeição da disciplina ou a uma atitude passiva na sala de aula. (Arenas; Vidal-Conti; Muntaner-Mas, 2022).

De fato, o estudo recente de Sánchez-Álvarez et al. (2020) descreve a construção da hierarquia de gênero em termos de habilidades na disciplina de Educação Física, na qual se identifica perfeitamente uma masculinidade habilidosa associada à liderança, subordinando as meninas por serem consideradas menos capazes na prática de exercícios físicos ou esportes que exigem força, velocidade e habilidades de contato físico; sendo o futebol o esporte rei, por meio do qual se justifica a maior parte da violência, das desigualdades de gênero e dos rankings de aceitação social, dependendo da habilidade do sujeito com o esporte (Campbell et al., 2018; Soler, 2009).

A miragem da igualdade no esporte

Em termos de Educação Superior, de acordo com Pérez Sedeño (2018), na América Latina, o acesso das mulheres aos estudos universitários começou em 1860. Na Espanha, a primeira mulher matriculada na universidade foi María Elena Maseras Ribera, especificamente na Faculdade de Medicina de Barcelona no ano acadêmico de 1872-73 e no Brasil, alguns anos depois, a brasileira Rita López obteve um diploma universitário em medicina. No entanto, foi somente no início da década de 1990 que começaram os primeiros estudos quantitativos sobre a situação das mulheres no meio acadêmico espanhol, que revelaram a tradicional discriminação hierárquica. Isso significava que as mulheres eram maioria nas áreas biomédicas e humanísticas, intimamente relacionadas com o cuidado, o que levava a uma minoria representativa em ciências e engenharia (Pérez Sedeño; Alcalá Cortijo, 2006).

Atualmente, a diminuição gradual do interesse e da presença das mulheres nos estudos da família da educação física, da atividade física e do esporte, reflete um problema estrutural e cultural de uma perspectiva de gênero, na definição e caracterização dos estudos ligados às Ciências da Atividade Física e do Esporte, que se agrava ano após ano. A participação de estudantes do sexo feminino em todos esses cursos é menor do que a dos estudantes do sexo masculino em todos os casos, apresentando um desequilíbrio acentuado: em Ciências do Esporte, a porcentagem de mulheres é de 17%, no Bacharelado com 20,6%, e na Educação Esportiva com 32,2%, em média, e diminui à medida que o nível de educação aumenta, sendo de 15,7% na Educação Superior (Ministerio de Educación y Deporte, 2021).

Portanto, embora um grande setor acadêmico e profissional acredite que a igualdade já tenha sido alcançada, devido ao que Valcárcel (2008) chama de "miragem da igualdade", os dados revelam uma dura realidade: em vez de avançar, ela regrediu. A igualdade teórica na educação ainda não levou à igualdade real, muito pelo contrário. Como resultado, o campo da educação no setor esportivo está sendo cada vez mais construído como um campo masculino. O problema é muito mais complexo do que incorporar as mulheres ao mundo do esporte, pois se trata de repensar a própria configuração do campo do conhecimento e feminizar a cultura esportiva, incorporando novos valores (Rietti; Maffia, 2005) que não se baseiem no sexismo e no androcentrismo das teorias científicas do século XIX, que procuravam demonstrar a inferioridade "natural" das mulheres, fundamentalmente em inteligência ou habilidades (García Dauder; Pérez Sedeño, 2017; Valls, 2008).

Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta de inovação educacional no Ensino Superior que aborde a igualdade de oportunidades no campo da Educação Física e do Esporte, a partir de uma competência transversal e crítica, com base em uma disciplina do Mestrado em Ensino Fundamental, na Universidade de Valência.

Descrição e desenvolvimento da Proposta Educacional

Didática da Educação Física no Ensino Fundamental

A disciplina "Didática da Educação Física no Ensino Fundamental" é ministrada no 2º ano da Licenciatura 3 em Professor do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da Universidade de Valência, com carácter obrigatório e carga horária de 6 créditos ECTS 4 (60h).

Esta disciplina tem como objetivo sensibilizar os alunos sobre os benefícios da prática da atividade física na etapa educacional dos 6 aos 12 anos de idade, bem como os fundamentos teórico-práticos e didáticos nos quais ela se baseia. Assim como promover a aquisição de capacidades que lhes permitam refletir sobre o significado e os efeitos da atividade física, assumindo atitudes e valores adequados em relação à gestão de seu corpo, e estabelecendo as bases de uma educação adequada para o lazer; segundo o Guia de Ensino da disciplina.

O Blog da disciplina

Este blog é criado pela professora responsável por ministrar a disciplina através da plataforma Blogger, pois é uma ferramenta gratuita para criar e gerenciar blogs, de fácil acesso e muito intuitiva para os alunos. As seções do blog são as seguintes: "Asignatura", "Edublog en Blogger", "Reflexiones", "Rúbricas", "Blogs de Grupo" e "Recursos" (Figura 2).

Blogosfera da disciplina "Didática da Educação Física no Ensino Fundamental"



Fonte: <https://defep-2i-2324.blogspot.com/>.

Com a seção "Blogs de Grupo" forma-se uma rede de aprendizagem colaborativa, ligando os blogs dos grupos de trabalho dos alunos com o blog da disciplina; favorecendo, assim, a interação entre o

corpo discente dentro de um grupo de trabalho restrito, mas com maior confiança entre si (Dron; Anderson, 2009).

O objetivo desse recurso tecnológico educacional é contribuir não só para a transmissão de conhecimentos de forma teórico-prática em sala de aula, mas, também, para abordar a igualdade de gênero como conteúdo transversal no Ensino Superior, por meio da atividade física e do esporte, conferindo à disciplina um caráter inovador, igualitário e transformador. Seu uso não apenas permite que os alunos incentivem a reflexão crítica sobre a igualdade de oportunidades na Educação Física, mas, também, pode servir para detectar estereótipos de gênero adquiridos inconscientemente, por meio do currículo oculto, ou para dismantlar falsos mitos ou crenças sociais sobre práticas esportivas baseadas em gênero.

Blog do aluno

Após a apresentação do blog da disciplina, cada grupo de alunos (formado por 4-5 pessoas) cria seu próprio edublog, a partir do seminário "Mi blog favorito" e eles são seus administradores. Neste blog, eles trabalham sobre as reflexões que aparecem na blogosfera, além de incluir um recurso que complementa a temática (p. ex.: um livro, uma notícia, um site, um podcast, etc.) e elaborar uma proposta educacional para ser trabalhada com alunos do Ensino Fundamental.

As reflexões escolhidas para abordar a igualdade de oportunidades por meio da Perspectiva de Gênero (PdG) na Educação Física são as seguintes:

- Reflexão 1. O esporte como transmissor de valores ou contravalores?
- Reflexão 2. Modelos de masculinidade no esporte: como ser uma referência quando faltam referências?
- Reflexão 3. O currículo androcêntrico oculto, podemos identificá-lo?
- Reflexão 4. Existe uma relação entre os modelos pedagógicos e a desigualdade de gênero na educação física?
- Reflexão 5. Que relação tem o sexo com a discapacidade e/ou diversidade sexual num contexto físico-desportivo?
- Reflexão 6. Estamos respeitando e ensinando respeito pelos corpos das meninas?

Proposta de reflexões na blogosfera

Reflexão 1: O esporte como transmissor de valores ou contravalores?

Que o esporte promove valores sociais e pessoais benéficos para quem o pratica ninguém questiona. Arnold (1991) nos lembra da crença arraigada de que através da participação em jogos e esportes são desenvolvidos valores como lealdade, cooperação, humildade, autoestima, esportividade, sacrifício, perdão ou responsabilidade, entre outros. Mas, ao mesmo tempo em que o esporte é considerado um elemento educativo e formativo, surge também o esporte show, com a busca

constante da excelência e do triunfo, por meio da competição, e a transmissão de contravalores como violência, intolerância, desigualdade, ódio ou insegurança, entre outros.

^ p.26 v

Em um relatório de 2016 da Save the Children na Espanha (Sastre, 2016), 30% dos alunos entrevistados confessaram ter sofrido violência física e um terço admitiu ter exercido violência contra outro colega. Atos de abuso entre pares são definidos como comportamentos que incluem insultos verbais, rejeição social, intimidação psicológica e agressão física entre crianças que se tornam vítimas de seus pares (Ortega, 1998). Dentro desse conceito amplo de abuso, estudos esclarecem que a violência que mais se repete e apresenta índice de manutenção é aquela que é identificada como machista, portanto, embora os dados não reflitam que essa seja a predominante, ela preocupa muito a comunidade que investiga e trabalha diretamente com a violência de gênero na infância, adolescência e juventude.

O esporte é uma grande ferramenta para prevenir comportamentos violentos, mas não há dúvida de que a atividade esportiva também tem padrões culturais historicamente enraizados que não são percebidos como discriminatórios, mas geram violência, principalmente contra as mulheres. As faixas etárias em que a violência escolar é mais elevada ainda não estão claras. Pérez (2015) afirma que é na etapa do Ensino Fundamental que os casos de bullying estão mais presentes.

A Educação Física, devido às suas características intrínsecas, permitirá o desenvolvimento da melhoria da convivência escolar, graças às contínuas exposições dos alunos a situações em que devem regular os seus comportamentos e resolver problemas, ajustando-se a regras externas, regulando os seus impulsos e melhorando seu autocontrole. A realização de atividade esportiva cooperativa pode envolver os sujeitos não apenas na realização de seu desenvolvimento psicomotor, mas, também, afetivo e social, estimulando comportamentos assertivos.

Portanto, com essa temática, pretendemos que os alunos reflitam se a própria prática esportiva, realizada nas escolas como conteúdo da programação da área de Educação Física no Ensino Fundamental, promove valores ou contravalores.

Reflexão T2. Modelos de masculinidade no esporte: como ser uma referência quando faltam referências?

Em muitas culturas, as mulheres foram caçadoras, guerreiras e com aptidões físicas muito semelhantes às dos homens de seu tempo, mas na maior parte do mundo o que foi transmitido e consolidado na ideologia coletiva é que somos fracas e mais sedentárias por natureza do que eles. Desde a Grécia Antiga, o desporto, tanto do ponto de vista do praticante como do espectador, tem sido por e para o homem, embora a situação estivesse a mudar progressivamente nos Jogos Olímpicos modernos, onde passou de permitir a assistência para incentivar os homens a serem incluídos como atletas a partir de 1900, onde eram pouco mais de 2% das participantes, mas alcançando quase paridade em nossos dias (Ruiz-Rabadán; Moya-Mata, 2021)

^ p.27 v

Além disso, atualmente, a maioria dos adolescentes segue modelos de masculinidade que favorecem a violência de gênero, para a qual certos esportes agressivos também contribuem (Valls et al., 2008) tornando-se algo que vai muito além da prática do esporte em si; um fenômeno social que condiciona as tendências da prática, gera modas e idolatra o comportamento de imitação.

Se fizermos uma análise das referências esportivas ao longo da história, veremos não só como a participação das mulheres no esporte foi vetada, mas como foi também invisibilizada. O esporte adquiriu grande relevância e influência em nível científico, sociocultural, econômico e ideológico, por isso é necessário refletir sobre como as referências esportivas influenciam a sociedade.

Sobre esse assunto, é interessante refletir sobre o "efeito espelho" ou "fenômeno de projeção ou repetição", em que tanto meninos quanto meninas idolatram e se inspiram nas referências visíveis na mídia, nas redes sociais, nos livros didáticos ou nas conversas no ambiente familiar. As meninas têm referências femininas em atividades físico-esportivas tradicionalmente masculinizadas? Todo mundo conhece os grandes homens que fizeram história, mas o que acontece quando você nem sabe a que pode aspirar? Não é que muitas meninas não gostem de movimento ou do que é tradicionalmente entendido como esporte, muitas meninas não têm perfis femininos que se estabeleçam no imaginário coletivo como sendo tão importantes quanto eles.

Reflexão 3: O currículo androcêntrico oculto, podemos identificá-lo?

Segundo Vizcarra et al. (2015), os professores devem questionar o atual currículo androcêntrico como objetivo principal se quiserem alcançar um currículo equilibrado, que não resulte numa visão parcial da realidade e que tenha em conta os interesses, motivações e experiências de estudantes do sexo feminino e masculino. A análise de gênero nas etapas educacionais mostra que o conceito de igualdade não está incluído na escola mista, uma vez que o currículo explícito é de natureza androcêntrica e através do currículo oculto se transmite a ideologia sexista coletiva.

As instituições e agentes educacionais que compõem a Educação Física possuem uma série de influências sexistas, mandatos e estereótipos naturalizados e reproduzidos no processo ensino-aprendizagem. Podemos assegurar que, de modo geral, foi alcançada uma paridade educacional de gênero, mas não se alcançou uma igualdade real e efetiva entre homens e mulheres no ensino de disciplinas esportivas, pois como um conteúdo criado por e para homens incluirá os desejos e necessidades das mulheres durante a prática esportiva? Tanto professores quanto alunos precisam refletir sobre a possível feminização da Educação Física, ou seja, corrigir as desigualdades que os estereótipos de gênero transmitem no esporte, exaltando as diferenças entre os sexos sem que isso implique uma situação de desigualdade. Afirmações como: "eu educo em igualdade: não faço distinções, trato meus alunos igualmente" dificilmente são justificáveis, pois insistimos que não basta educar em igualdade, mas que devemos educar para a igualdade, esperando alcançá-la como um objetivo educacional de primeira ordem.

Se refletirmos sobre o que os professores de Educação Física ensinam, que vai além do formal e consegue enviar mensagens acadêmicas, sociais e culturais não expressas literalmente, com a PdG, perceberemos que as crenças que os alunos têm sobre os benefícios e finalidade de qualquer atividade física dependem muito do seu sexo. Para isso, propomos as seguintes reflexões que fazem parte da ideologia coletiva de professores e alunos de Educação Física:

- "A Educação Física serve para estar em forma, ativa ou ativa": com o que as crianças se identificam estando em boa forma física? E as meninas? As duas respostas são diferentes na maioria dos casos?
- "O esforço é o mais importante": como as crianças reagem quando os professores de Educação Física o instrumentalizam? O tempo nas aulas é insuficiente para um correto desenvolvimento psicomotor então, no mesmo nível de esforço e levando em conta que a tendência tem sido de os meninos serem mais desenvolvidos motoramente do que as meninas, qual sexo tenderá a ter uma melhor avaliação?
- "Eu não quero participar": Devemos observar o que acontece quando uma menina não quer participar de uma atividade que representa um risco físico e psicológico para ela ao entrar em um

relacionamento com o sexo oposto. O mesmo acontece com as crianças? E se aquela menina só tivesse que participar com o mesmo sexo? Ela teria o mesmo medo?

Reflexão 4: Existe uma relação entre os modelos pedagógicos e a desigualdade de gênero na educação física?

Como já sabemos, as formas de organizar a sessão e a metodologia influenciam os tipos de agrupamentos que serão realizados nas aulas, o uso que será feito dos diferentes espaços, a distribuição de materiais e suas classificações de gênero, e influenciará muito se decidir incluir estilos de ensino socializantes por meio de jogos de papéis, debates etc. (Alonso, 2007; Baena; Ruiz, 2009). Embora a Educação Física integre diferentes tipos de atividades (jogos, atividades relacionadas à expressão corporal, exercícios destinados a manter e melhorar a saúde, etc), os esportes sempre ocuparam a maioria dos programas (Calero, 2013). Os esportes mais comuns são o futebol, o basquete, o handebol, o atletismo, o vôlei e outros conhecidos como esportes coletivos. Esses esportes destacam as diferenças de gênero em favor dos meninos porque se baseiam em habilidades físicas, como força e velocidade, enquanto os esportes alternativos oferecem uma opção mais alinhada com a coeducação e a igualdade de gênero. Esse também é o caso dos esportes minoritários, de material autoconstruído ou em que os espaços conquistados não dependem tanto das habilidades psicomotoras da cultura patriarcal. Uma sessão na qual são apresentadas atividades em que o ponto de partida dos alunos é semelhante, independentemente do gênero ou da experiência motora anterior, facilita a interação entre meninos e meninas.

^ p.29 v

As mulheres tiveram de ser incorporadas a um modelo educacional e pedagógico universal masculino, que é discriminatório e nega os modelos femininos. Entre os dois principais modelos de educação feminina, encontramos o liberal e o radical. O primeiro tenta eliminar os estereótipos de gênero em profissões e estudos, revisa livros didáticos e materiais e tenta usar materiais educacionais de forma igualitária. Na segunda, procura-se incluir a experiência feminina na educação, enfatizando os valores e a ética femininos, promovendo a subjetividade e a imaginação, educando com o objetivo de superar as barreiras que limitam as possibilidades das mulheres e a discriminação positiva em relação às meninas para colocá-las no centro do processo educacional.

O que aconteceria nas aulas de educação física se priorizássemos e entregássemos o papel dominante às meninas? Elas gostariam, se sentiriam desconfortáveis, o rejeitariam? E se tivéssemos de ajustar nossa pedagogia ao modelo liberal ou radical, qual seria o mais adequado e por quê? E, por fim, como podemos, como professores, envolver nossos alunos 14 em atividades esportivas e de lazer não convencionais que, de uma forma ou de outra, não se enquadram nos padrões usuais, mas oferecem experiências novas, mais equitativas e colaborativas?

Reflexão 5: Qual é a relação entre gênero e incapacidade e/ou diversidade sexual em um contexto físico-esportivo?

De acordo com Ramírez-Díaz e Cabeza-Ruiz (2020), o esporte tem limitado a ação e o desenvolvimento pessoal das pessoas que não seguem as regras socialmente estabelecidas, afetando não apenas o coletivo de Lésbicas, Gays, Transexuais, Bissexuais e Intersexuais (LGTBI), mas todos aqueles que não seguem o padrão estabelecido pela heteronormatividade. Embora seja verdade que a sociedade tenha evoluído para um clima de maior tolerância, ainda há muitas situações de discriminação e violência contra aqueles que questionam as normas heterossexuais.

Além disso, sob a perspectiva dos alunos com deficiência, fica claro que ainda há limitações em suas oportunidades de aprendizagem motora e social durante as aulas de Educação Física, levando a situações de exclusão e não aceitação. É por isso que uma das metodologias sugeridas para melhorar

a empatia no processo de mudança de atitudes em relação à deficiência tem sido a aprendizagem por simulação, na qual os alunos simulam ter uma deficiência para descobrir como seria se colocar no lugar de outras pessoas.

Em um estudo realizado por Cabeza-Ruiz e Rodríguez-Servián (2023), com alunos de Educação Física, mostrou que 75,89% das meninas se definiram como "um pouco" competitivas, enquanto os meninos apresentaram porcentagens semelhantes entre "um pouco" (48,54%) e "muito" (41,75%). Em termos de inclusão, 60,71% das meninas expressaram se sentir "totalmente" à vontade com pessoas com deficiência, enquanto apenas 41,75% dos meninos expressaram a mesma condição, o que mostra que as meninas têm uma atitude melhor em relação à inclusão, associando a feminilidade a uma visão mais flexível das demandas motoras. Essas diferenças entre meninos e meninas podem ser devidas a diferentes processos de socialização, pois incorporam estereótipos e papéis de gênero, sendo que os meninos serão educados em relação às crenças de masculinidade da sociedade e as meninas em relação às de feminilidade. Em relação aos meninos, a socialização é baseada na competitividade, na superioridade física e na repressão emocional. As meninas, por outro lado, crescem em harmonia com a emocionalidade, a gentileza e a conformidade (Suberviola, 2020).

Embora o grupo de pessoas com deficiência seja muito maior do que, por exemplo, o de pessoas intersexuais, propomos refletir sobre um caso bem conhecido no mundo esportivo: o de Caster Semenya, atleta designada como mulher ao nascer e com níveis naturalmente altos de testosterona, já que não possui genitália feminina interna. Vencedora do mundial em 2009, ela foi proibida de competir por um ano até que a Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF) permitiu que ela retornasse. Recentemente, em 2019, novas regras da IAAF proibiram Semenya e mulheres intersexuais com altos níveis de testosterona de competir até que seus níveis de testosterona caíssem.

Esse caso midiático nos ajuda a refletir, em primeiro lugar, sobre se competir em um esporte faz parte de um direito ou não (assim como o direito à educação). Em segundo lugar, se é ético modificar uma regulamentação que afeta a maioria da população, como as mulheres (52% da população), para casos muito específicos como este. Em terceiro lugar, se temos conhecimento sobre como os hormônios sexuais afetam o desempenho esportivo o suficiente para avaliar esses casos ou se eles são o que mais importa (esquecendo completamente o tamanho de órgãos vitais como o coração, maior volume sanguíneo, comprimento dos membros, etc.). E, finalmente, como os professores devem gerir a prática de atividade físico- esportiva nas aulas de Educação Física, tanto com os alunos quanto com a gestão do debate em nível social? Quando refletimos sobre as diferenças entre os sexos no esporte e as desigualdades, que muitas vezes acarretam e que já comentamos anteriormente, é sempre interessante pensar no que aconteceria se essa situação acontecesse no sexo oposto.

Reflexão 6: Estamos respeitando e ensinando respeito pelos corpos das meninas?

Doltó, citado por Carballo e Crespo (2003), nos diz que a imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais ou inter-humanas, de modo que poderíamos considerar o corpo como um reflexo do que vivemos em nosso contexto. O corpo da mulher e sua relação com a atividade física e o esporte têm sido intrinsecamente ligados à violência física e psicológica que vem sendo exercida contra ela, uma vez que os papéis de gênero contribuem para constantes afirmações e juízos de valor no corpo da mulher. No entanto, a realização de atividades físico-esportivas contribui para a transformação de estereótipos, papéis e relações de gênero, de modo que o corpo de meninas e mulheres seja valorizado de forma diferenciada (Sagarzazu; Lallana, 2012).

Tudo o que está relacionado ao movimento não pode ser separado do corpo, portanto, podemos afirmar que o movimento tem um caráter corporal que será coagido pela experiência anterior e atual da pessoa que se expressa por meio dele. Como professores de Educação Física, temos a capacidade de empoderar as meninas em suas habilidades socioemocionais, capacidade de

autonomia e conhecimento de seus direitos, usando as sessões como uma ferramenta para a transformação social, onde elas têm espaços seguros e estão livres de assédio, violência e estereótipos prejudiciais, que afetam sua participação, inclusão e desenvolvimento igualitário em relação aos meninos. Quando isso não é respeitado, surge a violência baseada em gênero, que é a violência exercida contra as mulheres com base no sexo em qualquer esfera; as atividades físico-esportivas também estão incluídas.

^ p.31 v

Por esse motivo, e por meio da classificação feita por López-García-Torres e Saneleuterio (2016) dos tipos de violência de gênero, é interessante que os professores de Educação Física reflitam sobre como eles se relacionam com o corpo das meninas e seu desenvolvimento motor:

- a. Violência física: Qualquer ato de força contra o corpo de uma menina, que resulte em lesão ou risco de lesão física ou dano, especialmente se for produzido pelo fato de ela ser mulher ou por o agressor considerar sua superioridade sobre ela. Um exemplo claro de violência física é quando os meninos usam intencionalmente suas habilidades motoras para bater ou empurrar meninas com o corpo ou com o implemento usado durante uma atividade tradicionalmente masculina, como um esporte coletivo.
- b. Violência psicológica: É considerada qualquer conduta que desvalorize ou cause sofrimento à menina por meio de ameaças, humilhação ou vexame, exigências de obediência ou submissão, coerção, insultos, isolamento, culpabilização ou limitações de sua liberdade. Ela se baseia na violência verbal e, acima de tudo, no assédio relacional. A violência psicológica ocorreria, seguindo o exemplo anterior, se a menina reclama, chora ou grita sobre o dano que acabou de sofrer e não apenas o agressor, mas muitos de seus colegas, riem dela, insultam-na, isolam-na e forçam-na a "sair do caminho" porque ela não sabe brincar ou está atrapalhando.
- c. Violência sexual e abuso sexual: Qualquer ato de natureza sexual, forçado pelo agressor, por meio de força ou intimidação, e não consentido pela vítima é um ato de violência sexual, independentemente da existência de uma relação afetiva entre as partes envolvidas, mas também o são, igualmente quando não consentidos, os atos comunicativos de natureza sexual. Por fim, a violência sexual ocorreria quando o menor agressor também aproveitasse a oportunidade para tocar as nádegas ou os seios de sua parceira, beijá-la na boca sem seu consentimento ou desejo, ou fazer um comentário sexual totalmente fora de contexto.

Esse seria um exemplo que ocorre diariamente não apenas nas aulas de educação física, mas também no recreio, e que, por ser tão fácil de identificar, raramente são tomadas 17 medidas para erradicá-lo. Outros exemplos relacionados à violência no corpo das meninas, relacionados ao movimento, são os transtornos alimentares associados à exigência de cumprir os cânones de beleza impostos pela sociedade, a ausência de menstruação ou amenorreia em estágios iniciais devido à falta de ingestão de calorias ou a fatores psicológicos, a hipersexualização de seus corpos (concentrando-se em como certas partes do corpo devem ser e não no que elas são capazes de fazer ou alcançar com ele), a subvalorização de suas vantagens biológicas em relação aos meninos (ser mais alta do que eles em alguns estágios de desenvolvimento, ter mais mobilidade nas articulações ou mais capacidade de recuperação devido aos estrogênios) ou a falta de ferramentas para sinalizar quando uma pessoa adulta realiza assédio sexual a uma criança ou adolescente através da Internet ou grooming.

^ p.32 v

Que outros exemplos de casos específicos de violência física, psicológica e/ou sexual podem ocorrer ou ocorrem na disciplina de Educação Física? Faz diferença se a violência é praticada por professores ou por alunos? E em termos do sexo das pessoas que exercem a violência, há diferença entre homens ou meninos e mulheres ou meninas? E, o mais importante, sabemos como identificar essas situações de violência? Ou elas nos parecem trivialidades sem seriedade?

Conclusões da Proposta

Esta proposta mostra que o uso do edublog, como um recurso educacional e tecnológico no ambiente universitário, é uma ferramenta pedagógica eficaz para incentivar a participação ativa e o aprendizado colaborativo entre os alunos.

Ele não só permite que os alunos desenvolvam habilidades digitais, mas também aquelas relacionadas à comunicação escrita, à reflexão crítica e à criatividade. Além disso, é um espaço livre com fácil acesso a diferentes recursos educacionais propostos por professores e/ou alunos; eles podem acessar materiais de estudo, compartilhar ideias e realizar atividades on-line. Sem mencionar a motivação e o interesse em aprender que isso acarreta, pois os alunos podem expressar suas ideias por meio das diferentes reflexões propostas e receber feedback construtivo de seus colegas.

Por outro lado, o campo dos estudos de gênero tem diferentes vertentes de trabalho que se entrelaçam e buscam o mesmo objetivo, mas atuam de formas diferentes e em espaços sociais diferentes. Um dos elementos centrais para corrigir as desigualdades históricas nas quais as mulheres foram submersas é que o desenvolvimento social e o bem-estar humano só podem ser alcançados se toda a população humana for incorporada a esses processos em cada um de seus estágios de desenvolvimento e educação.

A teorização feminista e os estudos de gênero têm demonstrado que a desigualdade entre homens e mulheres é produto de uma construção cultural e não resultado de capacidades naturais diferenciadas entre os sexos, mas como a Educação Física é praticada com o corpo e isso, no caso das mulheres, tem sido a causa da desigualdade em termos de movimento, a análise é essencial. Portanto, é necessário desenvolver construções teóricas que forneçam ferramentas úteis de análise para tornar visíveis as condições de subordinação feminina, bem como ferramentas metodológicas para transformar as atividades físico-esportivas em relações mais igualitárias.

Em resumo, o uso do edublog na formação inicial de professores é uma estratégia pedagógica valiosa que promove a aprendizagem ativa, o desenvolvimento de habilidades digitais e a participação colaborativa entre os alunos. Sua implementação, acrescentando a integração da perspectiva de gênero na sala de aula, pode melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da educação no século 21.

Referências

AGUDO, Juan; HERNÁNDEZ-LINARES, Remedios; RICO, Mercedes; SÁNCHEZ, Héctor. Competencias transversales: Percepción de su desarrollo en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. **Formación universitaria**, v. 6, n. 5, p. 39–50, 2013.

ALONSO, Jesús Alberto. Coeducación y Educación Física. **Sumuntán**: anuario de estudios sobre Sierra Mágina, n. 24, p. 165–180, 2007.

ARENAS, Diego; VIDAL-CONTI, Josep; MUNTANER-MAS, Adrià. Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. **Retos**, v. 43, p. 342–351, 2022.

ARNOLD, P. J. **Educación Física, movimiento y currículum**. Madrid: Morata, 1991. AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Barcelona: Trillas, 2012.

BAENA, Antonio; RUIZ, Pedro Jesús. Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. **Aula Abierta**, v. 37, n. 2, p. 111–122, 2009.

BALAGUÈ-PUXAN, Francesc. Ús dels blogs com a suport al procés d'ensenyament i aprenentatge en l'Educació Superior. **REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació**, v. 4, n. 1, p. 91–113, 2011.

CABERO, Julio. Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. **Revista de la Educación Superior**, v. 34, n. 3, p. 77–100, 2005.

CABEZA-RUIZ, Ruth; RODRÍGUEZ-SERVÍAN, Manuel. ¿Está el alumnado con discapacidad intelectual más discriminado en las clases de Educación Física? **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 13, n. 2, p. 196–219, 2023.

CABRERA, Carlos. El edublog en el contexto educativo universitario. **Ciencia y Sociedad**, v. 44, n. 3, p. 7–23, 2019.

CALERO, Julián. La salud como eje vertebrador de la programación en Educación Física. **Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión**, n. 19, p. 1–16, 2013.

CAMPBELL, Darren et al. Inclusive and exclusive masculinities in physical education: a Scottish case study. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 3, p. 216–228, 2018.

CARBALLO, Carlos; CRESPO, Bettina. Aproximaciones al concepto de cuerpo. **Perspectiva**, v. 21, n. 1, p. 229–247, 2003.

CASTELLS, Manuel; SUBIRATS, Marina. **Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?** Madrid: Alianza Editorial, 2007.

CLAVERO, Cristina; GORDILLO, Fernando; PÉREZ, Miguel Ángel. Relación entre frecuencia y percepción de uso tecnológico, personalidad, afecto y variables neuropsicológicas en población adulta joven. **Escritos de Psicología**, v. 12, n. 2, p. 69–80, 2019.

DE BARBIERI, Teresita. Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. **Debates en Sociología**, n. 18, p. 145–169, 1993.

DRON, Jon; ANDERSON, Terry. How the Crowd Can Teach. Handbook of Research on **Social Software and Developing Community Ontologies**. London: IGI Global, 2009. p. 1–17.

GARCÍA DAUDER, Silvia; PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. Las “mentiras” científicas sobre las mujeres. **ArtefaCToS: Revista de estudios de la ciencia y la tecnología**, v. 7, n. 2, p. 211–214, 2017.

GÓMEZ VILLALTA, Cristina. La blogosfera como espacio de investigación. Revisión y caracterización metodológica. In: III CONGRESO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN 3.0. 2012, Salamanca. **Anais [...]**. Salamanca: Universidade de Salamanca 2012.

HALIC, Olivia et al. The blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 4, p. 206–213, 2011.

HERNÁNDEZ, Rosalina; ORREGO, Ronald; QUIÑONES, Sonia. Nuevas formas de aprender: La formación docente en el uso de las TIC. **Propósitos y Representaciones**, v. 6, n. 2, p. 671–701, 2018.

HUANG, Tien-Chi; CHEN, Chia-Chen. Animating Civic Education: Developing a Knowledge navigation system using blogging and topic map technology. **Educational Technology & Society**, v. 16, n. 1, p. 79–92, 2013.

JARAMILLO, Héctor Mauricio. Las TIC: Un edublog como alternativa mejorada en competencias de comprensión y producción textual. **Revista Senderos Pedagógicos**, n. 6, p. 41–51, 2015.

LARA, Tíscar. Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. **Cuadernos de comunicación e innovación**, n. 65, p. 1–23, 2005.

LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, Rocío; SANELEUTERIO, Elia. El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. **Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia**, n. 11, p. 487, 2016.

MARTOS-GARCIA, Daniel; USABIAGA, Oidui; VALENCIA-PERIS, Alexandra. Students' Perception on Formative and Shared Assessment: Connecting two Universities through the Blogosphere. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 6, n. 1, p. 64–70, 2017.

MAYEZA, Emmanuel. 'Girls don't play soccer': children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. **Gender and Education**, v. 29, n. 4, p. 476–494, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster**. Madrid: MEC, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. **Anuario de estadísticas deportivas 2021**. Disponible em: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:b24c68ad-75ff-48d0-aa1f-d57075f22e64/anuario-de-estadisticas-deportivas-2021>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MOLINA, Pere; VALENCIANO, Javier; VALENCIA-PERIS, Alexandra. Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. **Revista Complutense de Educación**, v. 26, p. 15–31, 2015.

MOLINA, Pere; VALENCIA-PERIS, Alexandra; GÓMEZ-GONZALVO, Fernando. Innovación docente en educación superior: edublogs, evaluación formativa y aprendizaje colaborativo. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 20, n. 2, p. 432–449, 2016.

MONFORTE, Javier; ÚBEDA-COLOMER, Joan. 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. **Retos**, n. 36, p. 74–79, 2019.

MOYA-MATA, Irene; LIZANDRA, Jorge. El uso de Edublogs para el acompañamiento y tutorización del alumnado en educación superior: una experiencia en tiempos de pandemia. Em: LÓPEZ MENESES, E.

et al. (eds.). *Innovación universitaria: reformulaciones en la nueva educación*. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 41–56.

MOYA-MATA, Irene; VALENCIA-PERIS, Alexandra. La blogosfera como herramienta de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior. Em: GÓMEZ, G. et al. (eds.). *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*. Madrid: Dykinson, 2020. p. 2100–2110.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas**. Disponível em:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA C. Y LA C. (UNESCO). **Hacia las sociedades del conocimiento**. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ORIHUELA, José Luis; SANTOS PASTOR, M^a Luisa. Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals*, p. 1–7, 2004.

ORTEGA, Rosario. Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. Em: ORTEGA, R. (ed.). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1998. p. 37–50.

PASTOR-VICEDO, Juan Carlos et al. Estereotipos de género en las clases de educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, v. 8, n. 2, p. 23–31, 2019.

PÉREZ, Antonio José. *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. Granada: Universidad de Granada, 2015.

PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: Sociología, políticas públicas y epistemología. *ArtefaCToS: Revista del Instituto de Estudios de la Ciencia y la Tecnología*, p. 121–142, 2018.

PÉREZ SEDEÑO, Eulalia; ALCALÁ CORTIJO, Paloma. La ley de la ciencia 20 años después: ¿Dónde estaban las mujeres? *Revista madri+d*, n. 1, p. 1–11, 2006.

PIEDRA, Joaquín et al. Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, v. 14, n. 53, p. 1–21, 2014.

RAMÍREZ-DÍAZ, Alejandro; CABEZA-RUIZ, Ruth. Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, n. 38, p. 654–660, 2020.

REBOLLO, M^a Ángeles et al. Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, n. 355, p. 521–546, 2011.

RIETTI, Sara; MAFFÍA, Diana. Género, ciencia y ciudadanía. *Arbor*, v. 181, n. 716, p. 539–544, 2005.

RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo; MARTÍNEZ PATIÑO, M^a José; MATEOS, Covadonga. Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, n. 2, p. 109–121, 2005.

RUIZ-RABADÁN, Sergio; MOYA-MATA, Irene Ausencia de modelos deportivos femeninos en el alumnado de Educación Primaria. Em: ROS, C. (ed.). **Retos actuales y futuros de la actividad física y el deporte**. Sevilla: Wanceullen, 2021. p. 309–320.

SAGARZAZU, Itxasne; LALLANA, Ibone. La influencia de los estereotipos de género tradicionales. Em: I CONGRESO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN Y GÉNERO. **Anais...** Sevilla: Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla, 2012.

SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, Iriana; RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ, Carmen; GARCÍA-PÉREZ, Omar. La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. **Retos**, n. 38, p. 143–150, 2020.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Núria; MARTOS-GARCIA, Daniel; SOLER, Susanna ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio!: de la reproducción a la transformación. **Tándem. Didáctica de la Educación Física**, n. 60, p. 43–49, 2018.

SASTRE, A. **Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia**. Madrid: Save the Children, 2016. Disponível em: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOLER, Susanna. Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. **Cultura y Educación**, n. 21, p. 31–42, 2009.

SUBERVIOLA, Iratxe. La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. **iQual. Revista de Género e Igualdad**, n. 3, p. 80–93, 2020.

URBANO, Isabel; ITURBE, Andoni; DEL CASTILLO, Itxaso. Competencias transversales en la era de los objetivos de desarrollo sostenible. **HUMAN REVIEW. International Humanities Review**, v. 11, n. Monográfico, p. 1–13, 2022.

VALCÁRCEL, Amelia. **Feminismo en el mundo global**. Madrid: Cátedra, 2008.

VALLS LLOBET, C. **Mujeres invisibles**. Madrid: Mondadori, 2008.

VEGA, Omar. De las TIC en la educación a las TIC para la educación. **Revista Vector**, n. 11, p. 24–29, 2016.

VENEGAS, M^a del Mar. **La política afectivosexual: una aproximación sociológica a la educación afectivosexual**. Granada: Universidad de Granada, 2009.

WELLARD, Ian. Able bodies and sport participation: social constructions of physical ability for gendered and sexually identified bodies. **Sport, Education and Society**, v. 11, n. 2, p. 105–119, 2006.

Notas

1. Doutora em Investigação e Desenvolvimento pela Universidade Católica de Valência (UCV), Universidade de Valência, irene.moya@uv.es, <https://orcid.org/0000-0002-9428-5179>

2. Graduada em Ciências da Atividade Física e o Esporte, Universitat de València,
luccarala@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-4780-3291>.