



Artículo Investigación

Desigualdades de género en las clases de Educación Física: Entre situaciones-límite e inéditos viables

**Gender inequalities in Physical Education classes:
Between limit situations and viable novelties**

**Desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física:
Entre situações-limite e inéditos viáveis**

de Carvalho da Silva, Leandro¹; Mizuno-Lemos, Fábio R.²;
Souza de Carvalho, Ricardo³ & Moreira de Souza Junior, Osmar⁴

Carvalho-da-Silva, L., Mizuno-Lemos, F. R., Souza-de-Carvalho, R., & Moreira Souza-Junior, O. (2024). Desigualdades de género en las clases de Educación Física: Entre situaciones-límite e inéditos viables. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), julio-diciembre, 1-20. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.3>

RESUMEN

La presente investigación aborda la problemática de las exclusiones de género observadas en las clases de Educación Física, especialmente en aquellas clases "autogestionadas". El objetivo de la investigación fue analizar los límites y posibilidades de una intervención docente guiada por una pedagogía dialógica para cuestionar las desigualdades de género en las clases de Educación Física. Para ello, se llevó a cabo una investigación-acción a lo largo de un bimestre, abordando las cuestiones de género en una unidad didáctica centrada en los temas de Deportes y Danzas. Participaron en el estudio estudiantes de quinto grado de una escuela municipal en Suzano, São Paulo, Brasil. Los datos se recopilaron mediante observaciones participantes registradas en diarios de clase. El análisis de los datos se realizó utilizando el método de Categorías de Codificación. Los principales resultados destacan dos categorías principales: Situaciones-Límite e Inéditos Viables, y cuatro subcategorías: Cansancio Existencial, Antidualogicidad, Dialogicidad y Ser Más. Consideramos que todo el proceso, especialmente los momentos de diálogo y reflexión-acción en los círculos de conversación, contribuyó a problematizar el Cansancio Existencial y la Antidualogicidad, con la esperanza de que, a través de la Dialogicidad, se puedan superar las desigualdades de género, avanzando hacia el Ser Más.

Palabras clave: Educación; Equidad de género; Estudiantes; Educación primaria.

¹ Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4360-4915>, lcsilva@estudante.ufscar.br.

² Instituto Federal de São Paulo, Campus São Carlos, Núcleo de Investigações Progressistas em Educação (NINPED), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6512-5056>, fabiomizuno@ufscar.br.

³ Universidad Católica del Maule, Depto Ciencias de la Actividad Física, Grupo de Estudios en Educación Actividad Física y Salud, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1715-9213>, rsouza@ucm.cl.

⁴ Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2915-5634>, osmar@ufscar.br.

ABSTRACT

This research addresses the issue of gender exclusions observed in Physical Education classes, particularly in "self-managed" classes. The study aimed to analyze the limits and possibilities of a teacher intervention guided by dialogical pedagogy to challenge gender inequalities in Physical Education classes. To this end, action research was conducted over two months, focusing on gender issues within a didactic unit covering Sports and Dances. Fifth-grade students from a municipal school in Suzano, São Paulo, Brazil, participated in the study. Data was collected through participant observations recorded in class diaries. Data analysis was performed using the Categories of Coding method. The main results highlight two primary categories: Limit-Situations and Viable Unheard-Of, and four subcategories: Existential Weariness, Antialogicity, Dialogicity, and To Be More. We believe that the entire process, particularly the moments of dialogue and action-reflection in conversation circles, contributed to addressing Existential Weariness and Antialogicity, with the hope that, through Dialogicity, gender inequalities can be overcome, moving towards To Be More.

Keywords: Education; Gender equity; Students; Primary education.

RESUMO

A presente pesquisa trata da problemática das exclusões de gênero observadas nas aulas de Educação Física, especialmente nas aulas "autogestionadas". O objetivo do estudo foi analisar os limites e possibilidades de uma intervenção docente guiada por uma pedagogia dialógica para questionar as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação ao longo de um bimestre, abordando as questões de gênero em uma unidade didática centrada nos temas Esportes e Danças. Participaram do estudo estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Suzano, São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados por meio de observações participantes registradas em diários de aula. A análise dos dados foi conduzida utilizando o método de Categorias de Codificação. Os principais resultados apontam duas categorias principais: Situações-Límite e Inéditos Viáveis, e quatro subcategorias: Cansaço Existencial, Antialogicidade, Dialogicidade e Ser Mais. Consideramos que todo o processo, especialmente os momentos de diálogo e reflexão-ação nas rodas de conversa, contribuiu para problematizar o Cansaço Existencial e a Antialogicidade, com a esperança de que, por meio da Dialogicidade, as desigualdades de gênero possam ser superadas, avançando em direção ao Ser Mais.

Palavras-chave: Educação; Equidade de gênero; Estudantes; Ensino fundamental.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es el resultado de una tesis de maestría en Educación Física (Silva, 2023) y aborda las relaciones de género en contextos de Educación Física escolar, específicamente a través de una investigación-acción en una escuela pública de un municipio del estado de São Paulo, Brasil. Para ello, se utilizó como marco teórico tanto los estudios de género como la pedagogía dialógica de Paulo Freire.

En relación con la práctica de deportes en las clases de Educación Física, durante mucho tiempo se argumentó que los niños eran superiores a las niñas debido a cuestiones biológicas. Sin embargo, la literatura contemporánea refuta esta teoría con argumentos como los de Souza Junior (2020), quien afirma que “las diferencias entre niños y niñas, más que biológicas, son construidas socialmente, ya que las experiencias fomentadas o negadas a cada género tienen un gran impacto en el desempeño de estos individuos en la realización de diferentes prácticas corporales” (p. 155). Aunque existen diferencias biológicas entre los géneros, como señala el autor, también se observan diferencias igualmente notables entre individuos del mismo género. Por ello, atribuir estas diferencias exclusivamente a factores biológicos carece de sentido, tal como lo corroboran otros autores (Goellner, 2013; Nicholson, 2000; Silva & Gomes, 2013).

En este contexto, el término “género” surge en el ámbito académico para rechazar el determinismo biológico que empleaba términos como “sexo” o “diferencia sexual”, enfatizando el aspecto relacional y cultural en la construcción de la masculinidad y feminidad (Scott, 1995). Para comprender mejor el término “género”, Goellner (2010) sostiene que este se construye social y culturalmente, e involucra un conjunto de procesos que marcan los cuerpos según lo que se identifica como masculino y/o femenino, generificando el cuerpo, es decir, inscribiendo en él las marcas de género.

En lo que respecta a las relaciones de género en el contexto educativo, Louro (2014) sostiene que la escuela siempre ha realizado, y sigue realizando, divisiones, separando a los individuos que están dentro de sus muros de aquellos que no lo están, e incluso haciendo distinciones entre los estudiantes que asisten a la escuela, por ejemplo, según “si obtienen buenas calificaciones”. De manera similar, Nascimento e Silva y Duarte (2021) afirman que la cultura escolar resalta las diferentes formas en que niños y niñas son vistos y tratados, articulando prácticas y discursos que acentúan y marcan diferencias.

En Educación Física, se han observado diferencias de género en cuanto al acceso, participación e interés en la materia (Metcalf, 2018). En muchos lugares, la Educación Física escolar sigue esta tendencia, con una participación de género desigual y problemática (Del Castillo-Andrés et al., 2013). Como se puede observar, las oportunidades de aprendizaje que históricamente se han ofrecido a niños y niñas son diferenciadas. Para que los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de ampliar sus intereses y conocimientos de manera equitativa en el ámbito corporal y en el desarrollo de sus habilidades, es necesario diversificar los contenidos en las clases de Educación Física y garantizar igual acceso a estos conocimientos para todos los géneros (Altmann et al., 2011).

La Educación Física escolar en Brasil ha sido influenciada por la medicina, con énfasis en discursos basados en higiene, salud y eugenesia, además de los intereses militares y políticos de los grupos

dominantes que utilizaron el deporte como instrumento de manipulación social, seleccionando a los individuos más aptos para representar al país en diferentes competencias (Darido, 2012). El gobierno militar estrechó los vínculos entre el deporte y el nacionalismo, instrumentalizando la Educación Física escolar tanto para la formación de un ejército compuesto por jóvenes fuertes y saludables como para la desmovilización de fuerzas opositoras (Darido, 2012).

En lo que respecta a la legislación, a lo largo de la historia de la educación en Brasil, han existido diferentes regulaciones que han afectado la participación de niños y niñas en las clases de Educación Física. Un ejemplo emblemático de este tipo de regulación se puede observar en el Decreto N° 69.450/71, promulgado durante el período de la dictadura militar que se instauró en Brasil después del golpe de 1964. Este decreto describe la Educación Física como una "actividad que, a través de sus medios, procesos y técnicas, despierta, desarrolla y mejora las fuerzas físicas, morales, cívicas, psíquicas y sociales del educando, siendo uno de los factores básicos para lograr los objetivos de la educación nacional" (Brasil, 1971). En el Título IV del decreto, que trata sobre la organización y el funcionamiento de la Educación Física, el artículo 5° del Capítulo I establece que las clases deben estar compuestas por "50 alumnos del mismo sexo, preferiblemente seleccionados por su nivel de aptitud física" (Brasil, 1971).

La normativa que divide las clases de Educación Física por género y nivel de aptitud física es un reflejo del paradigma biomédico con enfoque higienista y eugenista que ha marcado la identidad del campo desde su incorporación al contexto escolar. Este panorama comenzó a cambiar sólo en la década de 1980, cuando se produjo una crisis paradigmática en el campo debido al nuevo escenario político marcado por la apertura democrática gradual (Darido, 2012). El modelo de deporte de alto rendimiento en las escuelas de Educación Física empezó a recibir críticas significativas, y surgieron nuevas formas de pensar la Educación Física en el contexto escolar como alternativas. Sin embargo, Darido (2012) destaca que, "a pesar de los cambios en el discurso, especialmente en el ámbito académico, las características de este modelo aún influyen en muchos profesores y en su práctica" (p. 10).

Según Souza Junior (2020), la simple composición de clases mixtas en la Educación Física no garantiza la superación de los valores conservadores. No obstante, el autor también admite que, después de acostumbrarse a las clases mixtas, tanto los niños como las niñas muestran solidaridad entre ellos y preocupación por la violencia que experimentan, tanto en la escuela como en contextos de ocio fuera de ella. Souza Junior (2003) sostiene que los/las profesores/profesoras de Educación Física, incluso en condiciones en las que las redes educativas y las escuelas organizan las clases en grupos mixtos, optan por estrategias que perpetúan la separación de niños y niñas en el desarrollo de las actividades. Estos enfoques reflejan la dificultad de estos/estas profesores/profesoras para lidiar con las diferencias de género que surgen en sus clases.

Es necesario considerar que, desde 1996, bajo la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996), la Educación Física adquiere el estatus de componente curricular de la Educación Básica, lo cual es sustancialmente diferente al carácter de actividad que prevalecía antes de esta normativa.

A pesar de todas las transformaciones y avances legales en el campo de la Educación Física, aún existen una serie de limitaciones, como el hecho de que los/las estudiantes puedan ser

eximidos/eximidas de las clases (Brasil, 2003), un procedimiento que no se aplica a ningún otro componente curricular. En lo que respecta a la composición de las clases en grupos mixtos o separados por género, la legislación no especifica ninguna orientación al respecto. Sin embargo, otros documentos de carácter pedagógico han abordado este tema de alguna manera durante algún tiempo, como se observa en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), que sugieren que "las clases mixtas de Educación Física pueden ofrecer la oportunidad para que niños y niñas se descubran a sí mismos y aprendan a ser tolerantes, a no discriminar y a comprender las diferencias, de manera que no reproduzcan estereotipos en las relaciones sociales de manera autoritaria" (Brasil, 1998, p. 42).

Un estudio realizado por Altmann (1998) analizó cómo los alumnos y alumnas construyen las relaciones de género en las clases de Educación Física, proponiendo tres ejes a observar: la ocupación del espacio físico escolar; la exclusión en los deportes y la intersección de las fronteras de género; y la sexualidad en la escuela. En su observación sobre la ocupación del espacio físico, la autora informa que los niños y niñas ya mostraban comportamientos diferentes. Los niños ocupaban más espacio y tenían más oportunidades durante los juegos, incluso en el recreo. Altmann (1998) señala en su investigación que las niñas intentaban ganar su propio espacio en la cancha recurriendo a otras actividades como saltar la cuerda o jugar al elástico, entre otros. Sin embargo, en los deportes colectivos, especialmente en el fútbol, se podía observar un dominio masculino. Estos hallazgos coinciden con lo expresado por Almonacid et al. (2022), quienes sostienen que los estereotipos de género presentes en el imaginario social determinan el tipo de participación deportiva en el espacio escolar.

Por lo tanto, resulta importante llevar a cabo intervenciones pedagógicas que fomenten la conciencia mutua, la justicia social y la igualdad de derechos entre niños y niñas. Se espera que estos principios se reflejen en la posibilidad de que las niñas participen en las clases de Educación Física de manera igualitaria a los niños, ya que la escuela debe ser un entorno que promueva esta transformación social y elimine la dominación masculina arraigada en la sociedad (Ekholm et al., 2022; Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

En este sentido, Freire (2021), basándose en la relación dialéctica entre opresor y oprimido, aborda el proceso de deshumanización y humanización en la práctica educativa, desarrollando un conjunto de principios y conocimientos que respaldan la teoría de la dialógica (educación liberadora) en contraposición a la teoría de la antidialógica (educación bancaria).

Entre los fundamentos de esta pedagogía dialógica, Freire (2021) propone que el conocimiento, para ser significativo, debe partir del universo temático de los sujetos, lo que requiere que la práctica educativa se construya con la participación de estos sujetos a través de temas generadores. De este modo, consideramos que los temas generadores son una estrategia que fomenta una formación crítica, interdisciplinaria y contextualizada. El trabajo con temas generadores aborda cuestiones problematizadoras. Freire (2021) explica que la "educación problematizadora" se lleva a cabo a partir de una situación en la que los estudiantes y docentes buscarán en conjunto las respuestas necesarias para comprender los temas que desean estudiar, lo que permite a hombres y mujeres desarrollar una conciencia crítica en el mundo.

Los temas generadores pueden tener un carácter universal o referirse a temas más particulares, como, por ejemplo, el tema de la separación de género en las clases de educación física. Al considerar

la superación de la educación bancaria a través de una educación problematizadora que utiliza los temas generadores como pilar fundamental, otras categorías conceptuales de gran relevancia son las situaciones límite y los inéditos viables. Para explicarlo, las situaciones límite son aquellas que revelan los actos límite, es decir, los actos humanos que llevan consigo la característica de la libertad, la capacidad de ser activos y que transforman y superan la realidad en la que se vive (Freire, 2021).

Freire (2021) argumenta que las situaciones límite pueden asumir una condición fatalista al impedir que las personas "sean más" (otra categoría teórica importante en el pensamiento de Freire), convirtiéndose en la frontera entre el ser y la nada. Sin embargo, también pueden configurarse como la frontera entre el ser y "ser más" cuando, a través de un proceso de concientización, se convierten en "percibidos destacados" en su "visión de fondo".

Por lo tanto, al abordar el problema de la separación de género en las clases de educación física, se puede afirmar que esta situación límite se debe a una barrera culturalmente construida entre hombres y mujeres en nuestra sociedad a lo largo de la historia. En este trabajo, utilizamos temas generadores para que esta y otras situaciones límite puedan destacarse en medio del fondo, lo que permite procesos de concientización sobre las desigualdades de género y su superación. El concepto de "inédito viable" representa la posibilidad de acción aún inédita que no puede ocurrir a menos que superemos las situaciones límite, transformando la realidad en la que se encuentra con nuestra praxis (Freire, 2021; Gadotti, 2007).

Así, el proceso de concientización a través de la educación (acción-reflexión-acción) es la posibilidad de superar la conciencia ingenua en busca de la conciencia crítica. Mientras que la conciencia ingenua es simplista, superficial, nostálgica, masificadora, mística, apasionada, estática, inmutable, prejuiciosa y carente de argumentos, la conciencia crítica no se conforma con las apariencias, reconoce que la realidad es mutable, reemplaza explicaciones mágicas por auténticos principios de causalidad, está siempre dispuesta a revisiones, rechaza los prejuicios, es inquieta, auténtica, democrática, interrogadora, investigadora y dialógica (Freire, 2021).

Esta investigación parte de esta contextualización y de la observación docente de que, al brindar libertad de elección en las prácticas de actividades, como en una lección autogestionada, los niños y las niñas se separan. Aunque todos participan activamente en las clases de educación física, las niñas participan poco en juegos deportivos como el fútbol o en juegos propuestos por los niños, momentos en los que suelen quedarse en el margen de la cancha. En consecuencia, acorde con la comprensión de Ekholm et al. (2022) y Hortigüela-Alcalá et al. (2021), que existen episodios de exclusión de las niñas, especialmente en las clases autogestionadas de educación física, asumimos la hipótesis de que una intervención pedagógica, orientada por la implementación de una unidad didáctica estructurada a partir de temas generadores que surgen de los diálogos y reflexiones críticas sobre cuestiones de género, podría contribuir a superar las situaciones límite relacionadas con las desigualdades de género en las prácticas corporales.

Teniendo en cuenta este contexto educativo como nuestro problema de investigación, se llevó a cabo una intervención pedagógica con el objetivo de concienciar de manera crítica y afectiva a los estudiantes de quinto grado de la escuela primaria sobre la importancia de la igualdad de género para garantizar la igualdad de derechos de aprendizaje de niños y niñas en las clases de educación física (Godoi et al., 2021). La intervención pedagógica incluyó temas generadores que surgieron a

partir de diálogos con la clase, partiendo de un ámbito temático que ellos y ellas consideraron más relevante en relación con las relaciones de género, en una perspectiva que concuerda con Antonini de Souza & Mizuno Lemos (2023), quienes afirman la necesidad de buscar "un enfoque cargado por su experiencia de vida, organizándose epistemológicamente por otras formas, otros métodos y teorías" (p. 401).

En este sentido, el objetivo del presente estudio consistió en analizar los límites y posibilidades de una intervención docente orientada por una pedagogía dialógica con el fin de problematizar las desigualdades de género en las clases de educación física.

METODOLOGÍA

Esta investigación se inscribe en un paradigma sociocrítico, ya que este paradigma se erige como una corriente de pensamiento que busca comprender la realidad social desde una perspectiva crítica y transformadora (Loza et al., 2020). La investigación se estructuró sobre la base de un enfoque cualitativo, elegido para profundizar en la comprensión de problemas, personas y relaciones (Burney et al., 2024).

Se adoptó la investigación-acción como presupuesto metodológico debido a que el estudio se centra en la investigación de la práctica docente. La investigación-acción, como se describe en Vasconcelos (2006), se basa en tres pilares principales: investigación, acción y formación. En este proceso metodológico, la atención se centra en lograr cambios en la práctica, mejorar los resultados de los estudiantes y empoderar a los docentes (Mills, 2017; Manfra, 2019). Siguiendo un ciclo de indagación y reflexión, los investigadores-acción recopilan y analizan datos relacionados con un tema o temas de la práctica. La praxis de la investigación-acción, enmarcada en el paradigma sociocrítico, se distingue por su enfoque dual que entrelaza la transformación personal y social como procesos interdependientes. Esta visión holística reconoce que los cambios en la conciencia individual no solo impactan el ámbito personal, sino que también contribuyen a la construcción de una nueva realidad social (Goessling & Wagner, 2021; Goessling, 2024).

La intervención consistió en la implementación de una unidad didáctica estructurada en 16 clases, centrada en el enfoque de cuestiones de género relacionadas con los temas de deportes y danzas. Participaron en la investigación estudiantes de un quinto grado de Educación Primaria, compuesto por 27 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 10 y 12 años.

Para la recopilación de datos, se utilizaron observaciones participantes registradas en diarios de clase, definidos por Zabalza (2004) como "documentos en los que los profesores y profesoras anotan sus impresiones sobre lo que sucede en sus clases" (p. 13). En los diarios de clase se abordan tanto aspectos descriptivos como reflexiones personales, convirtiéndolos en una guía en la que se registran las posibilidades y potencialidades (Zabalza, 2004). Los diarios de clase se elaboraron después de cada clase. Todas las discusiones realizadas en clase se grabaron en vídeo para evitar la pérdida de elementos importantes. Por lo tanto, las grabaciones fueron un recurso de apoyo en la construcción de los diarios.

Los diarios se analizaron según las categorías de codificación propuestas por Bogdan y Biklen (1994), en tres etapas: lectura de los diarios de clase, codificación de los materiales y combinación y

agrupación de los códigos. Se optó por la saturación temática en la codificación, refiriéndose a una etapa en el proceso de análisis de datos donde se identifican códigos o temas repetitivos y no emerge nueva información o relaciones entre ellos (Guest et al., 2020; Yang et al., 2022; Rahimi & Khatooni, 2024). Este tipo de saturación temática de datos mejora la confiabilidad en comparación con la saturación de datos, que a menudo se limita a la etapa de recopilación de datos y se centra únicamente en la repetibilidad de los datos (Rahimi & Khatooni, 2024).

A partir de este análisis surgieron dos categorías inspiradas en categorías teóricas extraídas de la obra del educador Paulo Freire, considerando las "situaciones-límite" e "inéditos viables" como las dos categorías temáticas que, a su vez, se desglosaron en subcategorías: cansancio existencial y antialogicidad para la categoría "situaciones-límite"; y dialogicidad y "ser más" para la categoría "inéditos viables".

Es importante destacar que la investigación fue sometida al Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos de la Universidad Federal de São Carlos (CEP-UFSCar) y fue aprobada mediante el dictamen número 5.279.386. Asimismo, como parte de los principios éticos adoptados, todos los/las participantes firmaron el Formulario de Asentimiento Libre y Aclarado (TALE) y obtuvieron la aprobación de sus responsables legales, quienes firmaron el Formulario de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE). Finalmente, cabe señalar que los nombres de los/las participantes en la investigación son ficticios y fueron elegidos por ellos/ellas mismos/mismas.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Situaciones-Límite

Esta categoría permite discutir y comprender mejor las dificultades encontradas frente a los problemas previamente identificados en lo que respecta a la desigualdad de género. Los principales aspectos a problematizar junto con los/las estudiantes se refieren a cuestiones como las separaciones, exclusiones y violencia de género en las clases de educación física, especialmente en los momentos en que tienen la libertad de elegir las actividades. Ante estos aspectos, se recurrió al concepto freireano de situaciones-límite, que podemos entender de dos formas: como un obstáculo insuperable o como una fuerza que debe ser vencida. Las situaciones-límite implican, por lo tanto, la existencia de aquellos a quienes sirven directa o indirectamente, los dominantes, y de aquellos a quienes se les "niegan" y "frenan" las cosas, los oprimidos (Freire, 2021).

A partir de los códigos generados en el análisis de los datos, la gran categoría situaciones-límite señaló dos subcategorías que se analizarán a continuación: el cansancio existencial y la antialogicidad.

Cansancio Existencial

Freire (2021) afirma que la situación-límite puede manifestarse a través del cansancio existencial. En esta situación, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en amplios sectores de las clases populares sometidas a ellas una especie de cansancio existencial, que a su vez está asociado o se prolonga en una anestesia histórica, en la que se pierde la idea del mañana como proyecto. El autor también defiende la necesidad de una "lectura del mundo" seria y rigurosa, que no prescinde, sino que exige una lectura seria y rigurosa de los textos.

Este cansancio existencial se hizo evidente en la primera clase, en la cual se optó por permitirles autogestionar sus actividades. Se observó la separación y distanciamiento entre niños y niñas en las actividades. Durante esta clase, los niños jugaban al fútbol y las niñas al juego de quemados, mientras que otros niños esperaban su turno en un rincón de la cancha para unirse al juego, y solo un niño jugaba con las niñas al juego de quemados en la parte trasera de la cancha.

Al final de la clase, se discutió esta situación con los alumnos y alumnas para comprender lo sucedido, y este cansancio existencial se hizo evidente en algunas de las declaraciones de las alumnas, mientras que los niños asumieron el papel de opresores y defendieron sus puntos de vista para evitar que la situación cambiara y no los "perjudicara", como se puede observar en el siguiente diálogo extraído del Diario de Clase I:

Profesor: "Durante la clase de hoy llegaron algunas quejas a mí, me gustaría entender, ¿qué sucedió para que las niñas se quedaran en un lado y los niños en otro?".

Sakura: "Queríamos ir allí, queríamos jugar, pero ellos seguían diciendo: '¡Salgan de la cancha!' y así, todas las niñas no pueden jugar en la cancha con ellos, tenemos que quedarnos separadas porque ellos no nos dejan".

Monalisa: "Fui a preguntarles si podíamos dividir la cancha, y ellos dijeron que la cancha era de ellos".

Dudu: "Les dijimos que la estábamos usando en ese momento".

Profesor: "¿Chicas, creen que tienen las mismas oportunidades que los chicos?".

Monalisa: "¡No! Ellos están dominando la cancha".

Dudu: "Ellas exageran, decimos algo y ellas dicen algo más grande".

Profesor: "Chicas, si no están satisfechas, ¿por qué aceptan esta dominación? ¿La aceptan?".

Sakura: "No la estamos aceptando, también queremos jugar. Querían jugar al fútbol, y nosotras queríamos jugar a quemados, así que les dijimos, '¿por qué no dividimos la cancha? La mitad juegan al fútbol y la otra mitad jugamos a quemados', pero dijeron que no".

Profesor: "¿Y ustedes se rindieron?".

Como se puede observar, aunque saben que tienen los mismos derechos para jugar y usar la cancha, las niñas no se opusieron de inmediato a la situación opresora. Cuando los niños dijeron que iban a usar la cancha, simplemente se retiraron y buscaron otro espacio, lo que caracteriza el cansancio existencial, es decir, la aceptación de la situación porque creen que no vale la pena luchar, ni siquiera intentaron hablar con el profesor.

Se observa que los niños, en el papel de opresores, defienden la idea de que el juego debe ser como ellos quieren, y que las niñas deben someterse a jugar al fútbol. Para los opresores, lo que importa es tener más y más, incluso a expensas de los oprimidos (Freire, 2021).

De esta manera, se puede declarar que las conversaciones en círculo se configuraron como un espacio poderoso para problematizar las desigualdades de género, ya que estos momentos de escucha y diálogo se revelaron como una excelente estrategia para abordar los valores y contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de convivir en sociedad de manera más respetuosa y solidaria.

Antidialogicidad

Según Freire (2021), la teoría de la antidialogicidad (educación bancaria) se opone a la teoría de la dialogicidad (educación liberadora). El yo antidialógico, dominante, convierte al tú dominado, conquistado, en un simple "esto". Para el autor, una educación sin diálogo no es liberadora, sino una "educación bancaria". La teoría de la antidialogicidad, según la visión de Freire (2021), comprende cuatro características: la conquista, la división para mantener la opresión, la manipulación y la invasión cultural.

A continuación, se presentarán momentos destacados de la investigación en los que es posible identificar características marcadas de antidialogicidad, en los cuales el opresor percibe la necesidad de exhibir su forma de manipulación para no perder el control sobre el objeto ya conquistado. Son situaciones en las que las personas oprimidas se perciben a sí mismas como inferiores debido a las dificultades que encuentran en el juego, mientras que las personas opresoras se muestran superiores e individualistas, a menudo argumentando de manera irrespetuosa.

En el Diario de Clase I, encontramos los siguientes extractos:

Monalisa: "La culpa es de Dudu, profesor, él dijo que la cancha es de ellos".

Dudu: "Yo solo dije que la estábamos usando en ese momento".

Zé Colmeia: "¿Por qué las chicas no juegan al quemado del otro lado? Es más fácil jugar al quemado del otro lado que en la cancha".

Profesor: "¿Y por qué crees eso?".

Zé Colmeia: "Porque la cancha de fútbol fue hecha para jugar al fútbol, ¿verdad?".

En la conversación anterior, los niños nunca invitan a las niñas a jugar ni aceptan la división de la cancha. En cambio, siguen argumentando que la cancha es para jugar al fútbol y que las niñas deberían jugar en otro lado. Esto refleja una característica de búsqueda de conquista e invasión cultural, ya que luchan por no perder sus territorios ya dominados, mientras que los invadidos simplemente siguen la opción determinada por el opresor, sin cuestionar.

Freire (2022a) explica que el desprecio por uno mismo es otra característica del oprimido, y esta percepción refleja la interiorización de la opinión de los opresores sobre los oprimidos, ya que a menudo están acostumbrados a escuchar que no sirven para nada, que no tienen la capacidad de aprender nada, y que son débiles, perezosos e improductivos. Escuchan tanto este discurso que están convencidos de su propia incapacidad.

Estas formas de opresión, como se puede observar en el siguiente diálogo, se manifiestan cuando los/las estudiantes utilizan frases que culpan a los/las oprimidos/oprimidas, haciéndolos sentir aún peor.

Según Freire (2021), estas prácticas antidialógicas ocurren a través de herramientas utilizadas por los/las opresores/opresoras para mantener la realidad tal como está en su propio beneficio, negando así la posibilidad de que los/las oprimidos/oprimidas sean escuchados/escuchadas.

En el Diario XI, que trataba sobre la clase de Danza, algunos de los niños, aunque no tenían tanta facilidad, continuaron criticando y presentándose como si solo sus ideas y gustos fueran correctos y debieran prevalecer, como se puede ver en los siguientes diálogos relacionados con el Diario mencionado:

Messi: "No me gusta bailar".

Luan: "No es para mí".

Zé Colmeia: "No me gusta bailar".

Faro: "No bailé porque lo encuentro difícil, aunque tuve ganas".

Profesor: "Sakura, Robin, ¿les gusta el fútbol?".

Sakura: "No, pero juego porque necesito aprender".

Robin: "Yo también, profesor, no me gusta, pero jugué".

Messi: "Ni siquiera jugaron, solo estaban allí".

Zé Colmeia: "La opinión es la opinión, si no les gusta, es su problema".

Sakura: "Son injustos".

Messi: "Las chicas están en Tik Tok todo el día, yo no, solo juego al fútbol todo el día".

En el diálogo anterior se nota la incomodidad, especialmente entre los niños, cuando se habla del contenido de la danza. No muestran la misma confianza que en las clases de deportes, y en este contexto argumentan que no les gusta, que no es su estilo. Al ser cuestionados por las niñas, intentan desvincularse de cualquier responsabilidad. Al mismo tiempo, sabían que la educación física es una materia obligatoria en el currículo, por lo que estaban conscientes de que debían participar. Sin embargo, no admitieron su falta de interés y culparon a las niñas por no ser como ellos y no compartir sus mismos gustos.

Freire (2021) señala que las prácticas antidialógicas se caracterizan por ser instrumentos utilizados por los opresores y opresoras para mantener la realidad tal como está, en su propio beneficio, sin importar si tienen razón o no. Lo importante es que sus "ventajas" se mantengan como la realidad existente.

Toda la unidad didáctica se diseñó para que las niñas, como oprimidas, pudieran reflexionar sobre sus derechos y, al mismo tiempo, identificar las "situaciones-límite" expresadas en su cansancio existencial y reforzadas por prácticas antidialógicas que perpetúan las relaciones que les impiden "ser más". En la exploración de los desafíos que enfrentamos, se reconocen las posibilidades de practicar una educación liberadora en el espacio escolar, que contradiga lo dominante y abra espacio para la creatividad y la esperanza (Mísoczky, 2024). La búsqueda de estos "inéditos viables", que supone la superación de la antidialogicidad mediante la dialogicidad, se discutirá en la siguiente categoría.

Inéditos Viables

Esta categoría nos presenta caminos para superar una o varias situaciones que requieren cambios, conocidas como "situaciones límite". En nuestro caso, el o la docente percibe situaciones de separación y exclusión de género, y resulta necesario examinar su práctica y proponer formas para que los y las estudiantes, a través del diálogo, sugieran maneras de superar estos problemas. Por lo tanto, se desafió a los y las estudiantes a proponer las mejores formas para que todas las personas fueran incluidas en las clases sin discriminación de género. A lo largo de las clases, los y las estudiantes propusieron cambios en varios momentos para garantizar que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades de participación. En varias ocasiones, estas propuestas se identificaron como posibles "temas generadores" en la búsqueda de superar las "situaciones límite" y alcanzar lo que Freire (2021) denomina "inédito viable", entendiendo esto como algo novedoso, aún no completamente conocido ni experimentado, pero de alguna manera ya proyectado como un sueño. Cuando se convierte en algo "percibido y destacado" por quienes lo imaginaron utópicamente, comienzan a creer que el problema ya no es solo un sueño, sino que puede convertirse en realidad.

López Poblete (2020) destaca que la praxis freireana se preocupa constantemente por situaciones de discriminación, como "capacidad, incapacidad o capacidades diferentes para realizar actividad física, concepción de normalidad sobre masculinidad o femineidad, prejuicios o estereotipos que pudieran estigmatizar cuerpos, entre otras temáticas atravesadas por criterios de justicia social" (p. 10).

Por lo tanto, buscamos alternativas para superar las barreras que existían hasta entonces en las "Situaciones-Límite" percibidas, comenzando con reflexiones y acciones que se convirtieron en un sueño. Las acciones se diseñaron para posiblemente superar las condiciones que habían estado impidiendo a las personas soñar y "ser más", especialmente en lo que respecta a las relaciones de igualdad de género. A partir de los códigos generados en el análisis de los datos, la gran categoría "Inédito Viable" también dio lugar a dos subcategorías que se analizarán a continuación: la dialogicidad y el "Ser Más".

Dialogicidad

Freire (2021) cree que solo a través del diálogo se alcanzará el éxito en el proceso educativo. Es a partir del diálogo con el otro que se combatirá la educación bancaria. Para él, es esencial que la reflexión preceda a la acción, y solo de esta manera pueden producirse cambios en la realidad en la que vivimos.

Al igual que en la teoría de la antialogicidad, Freire (2021) presenta cuatro características de la teoría de la dialogicidad que se oponen a las anteriores: colaboración, unión para la liberación, organización y síntesis cultural.

En los siguientes diarios se presentarán los momentos más significativos de toda la investigación, donde los y las estudiantes buscaron soluciones para incluir a todas las personas o expresar sus sentimientos sobre las situaciones que experimentaron. En el Diario II, los y las estudiantes discuten las mejores formas de lograr una inclusión plena.

Dudu: "Creo que cuando usábamos las manos, todos estaban mejor incluidos".

Messi: "¿Y si el equipo que mantiene la posesión del balón durante más tiempo también suma puntos, no solo haciendo 10 pases, sino manteniéndolo en el equipo?".

Cinderela: "Y si está abierto, aquellos a quienes les gusta jugar con las manos, usan las manos, y aquellos que prefieren los pies, usan los pies. Podemos usar cualquiera de los dos, porque hay situaciones que requieren manos y otras que requieren pies".

En este diálogo, se observa inicialmente a un o una estudiante preocupado(a) por la participación de todas las personas en la actividad, lo que desencadenó una discusión sobre cómo se podría modificar el juego para incluir a todas las personas. A partir de ese momento, de manera dialógica, los y las estudiantes señalaron formas de minimizar las diferencias, permitiendo así que todas las personas tuvieran más oportunidades de participar en las actividades.

Freire (2022b) sostiene que la escuela debe estimular al estudiante a hacer preguntas, criticar y crear. Es en la escuela donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, conectando el conocimiento popular con el conocimiento crítico y científico, mediado por experiencias en el mundo. Por lo tanto, las relaciones dialógicas son vitales para el éxito de los estudiantes y para prepararlos para una transformación en la que todos puedan convivir sin prejuicios ni desigualdades de participación.

Estos momentos de diálogo ocurrieron durante varias clases, ya que los estudiantes modificaron las actividades para que todos se sintieran incluidos. Inspirado en el concepto de Paulo Freire, Pessano (2012) entiende los "temas generadores" como temas que conducen a la generación de otros temas relacionados, tejiendo relaciones entre un individuo o grupo de individuos con el mundo y el mundo con los individuos. Por lo tanto, este momento dialógico en el que los estudiantes entienden que todos deben participar y, en grupo, intentan encontrar formas para que todos puedan participar y no solo ser espectadores, sino protagonistas en las actividades, se entiende como "temas generadores", ya que generan nuevas formas de jugar y establecen relaciones entre individuos tanto en la participación como en la creación de actividades.

No se puede esperar que las y los jóvenes "sepan" mágicamente cómo entender, cuestionar o navegar las complejidades del género o cómo avanzar en la equidad de género. Además, las escuelas siguen siendo lugares donde los discursos individualizadores mitigan el pensamiento contextual complejo que requiere una subjetividad orientada hacia la equidad de género (Maher et al., 2024). En ese sentido, es necesario practicar una educación problematizadora y liberadora. A lo largo de las clases, se observó que las niñas, quienes antes aceptaban todo tal como era sin cuestionarlo, comenzaron a dialogar y buscar formas de ser incluidas en las actividades. También se puede observar a los niños, que anteriormente no percibían o simplemente no se preocupaban, probablemente porque no les afectaba, comenzando a buscar formas de incluir a todas las personas, lo que los llevó hacia "Ser Más".

Ser Más

En esta subcategoría se discutirá la trayectoria de los y las estudiantes en la búsqueda del "Ser Más". Observaremos momentos en los que dejan de aceptar las cosas tal como son y, al tomar conciencia de la realidad, muchas veces injusta, en la que están inmersos e inmersas, buscan transformarla a través del diálogo, rompiendo las barreras que antes les impedían "Ser Más".

En los siguientes diálogos del Diario IV, podemos observar momentos en los que alumnos y alumnas de esta investigación comienzan a cuestionar, a reconocer sus errores y a respetar al otro. Se observan tensiones en situaciones de opresión, tanto por parte de opresores y opresoras como de los oprimidos y oprimidas.

Robin: "Crecemos con la sociedad diciendo que las niñas deben ser más delicadas y los niños fuertes".

Sakura: "A menudo, las niñas son más delicadas. Como, las niñas usan más rosa, la sociedad cree que debería ser así, niñas de rosa y morado. No creo que eso esté bien; yo prefiero azul en lugar de rosa y creo que deberíamos tener la libertad de usar lo que queramos".

Nescau: "Las niñas pueden hacer todo lo que hacemos, ¿debería ser igual, no?".

Sakura: "A veces las niñas no pueden ser iguales porque los padres no dejan a las niñas hacer lo que hacen los niños, como jugar al fútbol en la calle, andar en skate, solo porque son niñas. Creo que deberíamos tratar de olvidar esta idea de que los niños no deben mezclarse con las niñas".

En el Diario IV, notamos que tanto los niños como las niñas comienzan a comprender la necesidad de ser vistos como iguales en cuanto a la garantía de sus derechos y comentan sobre la necesidad de un cambio en la sociedad. En sus respuestas, expresan tanto descontento como un despertar hacia la no aceptación de este modo de pensar y vivir.

La unidad didáctica finalizó con una actividad llamada "Dinámica de Despertar de Conciencia". En esta dinámica, los niños daban órdenes y las niñas las ejecutaban. Al final, todas las personas recibían un premio por haber hecho un buen trabajo, pero los niños eran recompensados más que las niñas, lo que generó una discusión interesante en el grupo, tal como se señala en el Diario XVI.

Robin: "¿Por qué yo recibo tres y ella solo uno?"

En este momento, sin que yo dijera nada, Robin entregó uno de sus dulces a Lua. Goku, viendo la actitud de Robin, hizo lo mismo.

Profesor: "¿Qué creen que debemos hacer para evitar este problema entonces?"

Sakura: "Dividir".

Formiga: "Deberíamos dividir todo por igual".

En esta parte de la discusión, se observa que las niñas no tuvieron que luchar solas por sus derechos y por la igualdad. Algunos niños reconocieron la injusticia del sistema y decidieron compartir de la manera en que realmente debería ser. Las niñas argumentaron sobre esta injusticia y no aceptaron la desigualdad. Esto nos permite comprender que las niñas, que antes eran oprimidas y aceptaban fácilmente lo que los niños imponían, ya no se quedaron calladas. Los niños, que antes se consideraban dueños de la verdad y llenos de derechos, ya no creían en esa forma de actuar. Comprendieron que es posible vivir de manera justa, reconociendo el esfuerzo y el derecho del otro.

En este punto, podemos recordar una reflexión importante de Freire (2022a) cuando el educador afirma que " solo los/[las] oprimidos/[oprimidas] y liberándose pueden liberar a los/[las] opresores/[opresoras]".

Según resaltan Urrutia Medina et al. (2024), abordar las diferencias de género a través de metodologías inclusivas que reconozcan y valoren los intereses y habilidades individuales de las mujeres es fundamental para evitar perpetuar comparaciones que no contribuyan a la equidad de género.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los límites y posibilidades de una intervención docente orientada por una pedagogía dialógica con el propósito de cuestionar las desigualdades de género en las clases de Educación Física.

A partir de las reflexiones generadas en las conversaciones grupales, se puede observar que, al principio, tanto los niños como las niñas consideraban normal la desigualdad de género en las clases de educación física. Las niñas, en muchas ocasiones, mostraban un cansancio existencial, es decir, se sentían desmotivadas para jugar o reclamar su participación en los juegos de los niños porque creían que no valía la pena luchar, pensaban que no cambiaría nada y que no valía el esfuerzo o el estrés, por lo que aceptaban que la vida era así. Sin embargo, los diálogos construidos a lo largo de la investigación demostraron que todos y todas tenían el mismo derecho a utilizar los espacios, y que las diferencias de habilidades o capacidades no debían ser tomadas como criterios de inclusión o exclusión.

Estos obstáculos no fueron construidos únicamente en la escuela, ya que los niños y las niñas ya traían este formato segregacionista de la sociedad en la que vivían. En algunos diarios de clase, los estudiantes informaron que se les prohibía jugar juntos, pues estas eran reglas que traían de sus hogares. Muchos entendían que el fútbol era una práctica para niños y la danza para niñas, por lo que romper con esta cultura arraigada fue una de las principales dificultades enfrentadas durante la unidad didáctica.

A lo largo del proceso, se identificó que una forma de abordar estos prejuicios con miras a superarlos debía partir del principio de que ya no era suficiente diseñar contenidos para que los y las estudiantes los practicasen. Es decir, era necesario que los y las estudiantes también se convirtieran en protagonistas en la construcción de este conocimiento. Debían participar en la elaboración de las clases, superando la antidualogicidad. Los y las estudiantes tuvieron que aprender a escuchar a las demás personas, respetando las opiniones y las diferencias, y construyendo un respeto mutuo entre todos y todas. Por lo tanto, fue fundamental guiarnos por la educación liberadora de Paulo Freire, en la que los y las estudiantes son protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no simples espectadores o espectadoras. Alfrey y O'Connor (2020) respaldan la necesidad de que los docentes enseñen cada vez más en diálogo con los y las estudiantes, y que juntos se vuelvan corresponsables del crecimiento, considerando los límites de sus clases, y pasando de un enfoque en el desempeño a un enfoque en el crecimiento, entregando gradualmente el control de la toma de decisiones.

Entendemos que los círculos de conversación contribuyeron mucho a este proceso de transformación de los educandos, ya que era un momento de dialogicidad en el que podían expresar lo que les incomodaba y proponer formas de superar las exclusiones de género en las clases, surgiendo así los temas generadores. La idea principal de los temas generadores en la investigación estaba relacionada con la transformación de las reglas para que todos y todas fueran incluidos de manera justa en las actividades, sin preocuparse solo por quién tiene más o menos habilidad. En este momento, la intención era reconocer que algo estaba mal y, por lo tanto, debíamos mejorar poniéndonos en el lugar de la otra persona.

A medida que convivían entre sí y participaban en este proceso de escucha, notamos que las niñas, en particular, despertaban de su profundo cansancio existencial y de la falta de diálogo, lo que les brindaba esperanza, les permitía sentirse libres y, en consecuencia, con la vocación de Ser Más.

Un estudio realizado en el Programa de Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional-ProEF colabora con los resultados encontrados en esta investigación. Pereira & Souza Junior (2020) discutieron el empoderamiento de las niñas en las prácticas corporales, específicamente en los juegos deportivos de invasión, desde una perspectiva coeducativa. Los autores concluyeron que las clases coeducativas, junto con la práctica docente, pueden contribuir a cambios significativos en los procesos de empoderamiento de las niñas, siempre y cuando se creen momentos en los que todos puedan ser escuchados por igual. Para los autores, estos momentos conciencian sobre el mundo, mostrando que ellas pueden jugar lo que (y cómo) quieran, ya que poseen los mismos derechos que los niños.

Con esto, es posible concluir que la unidad didáctica logró avances y logros significativos, aunque no de manera absoluta, ya que incluso en las últimas clases se observaron actitudes prejuiciosas e intolerantes por parte de algunos estudiantes. Por lo tanto, comprendemos que los y las estudiantes, de diversas formas, se sintieron sensibilizados y sensibilizadas, y fueron transformados y transformadas por la investigación-acción, entendiendo al ser humano, en el sentido freireano, como un ser inacabado. Esto implica que son individuos conscientes de que cada persona se encuentra en un proceso constante de toma de conciencia y humanización, en busca de su vocación ontológica de Ser Más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfrey, L., & O'Connor, J. (2020). Critical pedagogy and curriculum transformation in Secondary Health and Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741536>
- Almonacid-Fierro, A., De Carvalho, R. S., Vargas-Vitoria, R., & Fierro, M. A. (2022). School recess in primary school: Rescuing the meaning of play in education. *International Journal of Instruction*, 15(3), 543-560. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15330a>
- Altmann, H. (1998). *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Carvalho-da-Silva, L., Mizuno-Lemos, F. R., Souza-de-Carvalho, R., & Souza-Junior, O. M. (2024). Desigualdades de género en las clases de Educación Física: Entre situaciones-límite e inéditos viables. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), julio – diciembre, 1-20. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.3>

Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 491-501. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200012/19399>

Antonini de Souza, P. C., & Mizuno Lemos, F. R. (2023). Por una ética popular en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 391-403. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300391>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brasil (1971). *Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. MEC/SEF.

Brasil (2003). *Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.793.htm

Burney, V., Arnold-Saritepe, A., & McCann, C.M. (2024). How Can Qualitative Methods Be Applied to Behavior Analytic Research: A Discussion and Suggestions for Implementation. *Behavior Analysis in Practice*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40617-024-00917-1>

Darido, S. C. (2012). Visão geral da disciplina e educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. En UNESP. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, (pp. 10-33). UNESP/UNIVESP. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf

Del Castillo-Andrés, Ó., Campos-Mesa, M. C., & Ries, F. (2013). Gender equality in Physical Education from the perspective of Achievement Goal Theory. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4186954>

Ekholm, D., Dahlstedt, M., & Rönnbäck, J. (2022). Problematizing the absent girl: sport as a means of emancipation and social inclusion. En H. Schallée, R. Haudenhuyse, & L. Bradt (Eds), *The Potential of community sport for social inclusion: exploring cases across the globe*, (pp. 164-182). Routledge.

Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022a). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022b). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Paz e Terra.

Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Publisher Brasil.

- Carvalho-da-Silva, L., Mizuno-Lemos, F. R., Souza-de-Carvalho, R., & Souza-Junior, O. M. (2024). Desigualdades de género en las clases de Educación Física: Entre situaciones-límite e inéditos viables. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), julio – diciembre, 1-20. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.3>
- Godoi, M., Borges, C., & Ayoub, E. (2021). Equidad de género en las clases de un profesor de educación física: un estudio de caso. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.24215/23142561e159>
- Goellner, S. V. (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de formação RBCE*, 1(2), 71-83. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105085/000787066.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goellner, S. (2013). A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. En P. G. Dornelles, I. Wenez, M. S. V. Schwengber (Coords), *Educación Física e Género: desafios educacionais*, (pp. 23-44). Unijuí.
- Goessling, K. P. (2024). Learning from feminist participatory action research: A framework for responsive and generative research practices with young people. *Action Research*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1177/14767503241228502>
- Goessling K. P., & Wager A. C. (2021). Places of possibility: Youth research as creative liberatory praxis. *Journal of Youth Studies*, 24(6), 746-764. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1764920>
- Guest G., Namey E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLoS ONE*, 15(5), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education': an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648–662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- López Poblete, I. A. (2020). Construcción socio-política de una vocación docente dirigida a la transformación social: el caso de la pedagogía en el campo de la educación física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(1), 1-14. <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4>
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista* (16ª ed.). Vozes.
- Loza, R., Mamani, J. L., Mariaca, J., & Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/download/216/206/203>
- Maher, K., Rigney, L. I., King, M., Garrett, R., Windle, J., Memon, N., Wrench, A., Carter, J., Paige, K., O'Keeffe, L., Lovell, M., Schulz, S., Soong, H., Colton, J., McDonald, S., & Hattam, R. (2024). Curriculum, democracy and pedagogies for justice: a collective futures dialogue. *Curriculum Perspectives*, 44(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00230-5>
- Manfra, M. M. (2019). Action Research and Systematic, Intentional Change in Teaching Practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163 196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>
- Metcalf, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681-693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>

- Carvalho-da-Silva, L., Mizuno-Lemos, F. R., Souza-de-Carvalho, R., & Souza-Junior, O. M. (2024). Desigualdades de género en las clases de Educación Física: Entre situaciones-límite e inéditos viables. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), julio – diciembre, 1-20. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.3>
- Mills, G. (2017). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6ª ed.). Pearson Education.
- Misoczky, M. C. (2024). Paulo Freire and the praxis of liberation: Education, organization and ethics. *Management Learning*, 55(1), 124-140. <https://doi.org/10.1177/13505076231201734>
- Nascimento e Silva, D. G., & Duarte, G. de O. (2021). Gênero e educação: dissidências, resistências e transgressões. *Horizontes*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.857>
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2), 9-14. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>
- Pereira, A. C. G., & Souza Junior, O. M. (2020). Processos coeducativos empoderadores emergentes da metodologia da experiência crítico-afetiva. *Cadernos de Formação RBCE*, 11(1), 10-21. <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2395>
- Pessano, E. F. C. (2012). *O uso do rio Uruguai como tema gerador para a educação ambiental no Ensino Fundamental*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria.
- Rahimi, S., & Khatooni, M. (2024). Saturation in qualitative research: An evolutionary concept analysis. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2024.100174>
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
- Silva, L. C. (2023). *Entre situações-límite e inéditos viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de educação física*. [Dissertação de Mestrado]. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos.
- Silva, P., & Gomes, P. B. (2013). Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise de masculinidades no desporto. En P. G. Dornelles, I. Wenez, M. S. V. Schwengber (Coords), *Educação Física e Gênero: desafios educacionais*, (pp. 45-68). Unijuí.
- Souza Júnior, O. M. (2003). *Co-educação, futebol e Educação Física escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista.
- Souza Júnior, O. M. (2020). Educação Física escolar e a questão de gênero. En D. I. P. Albuquerque & M. C. S. Del-Masso. *Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. (pp. 149-163) [recurso eletrônico, PDF]. São Paulo: Cultura Acadêmica. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>
- Urrutia Medina, J. I., Vera Sagredo, A., Rodas Kürten, V., Pavez Adasme, G., Palou Sampol, P., & Poblete Valderrama, F. (2024). Autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.3>
- Vasconcelos, V. O. (2006). Perspectivas de pesquisa-ação: investigar, atuar, formar. *Revista de Ciências Humanas*, 6(2), 223-238. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3570>

Carvalho-da-Silva, L., Mizuno-Lemos, F. R., Souza-de-Carvalho, R., & Souza-Junior, O. M. (2024). Desigualdades de género en las clases de Educación Física: Entre situaciones-límite e inéditos viables. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), julio – diciembre, 1-20. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.3>

Yang, L., Qi, L., & Zhang, B. (2022). Concepts and evaluation of saturation in qualitative research. *Advances in Psychological Science*, 30(3), 511-521. <https://journal.psych.ac.cn/xlkxjz/EN/10.3724/SP.J.1042.2022.00511>

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal*. ArtMed.

Dirección para correspondencia

Souza-Junior, Osmar Moreira de

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
São Carlos, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2915-5634>

Correo electrónico: osmar@ufscar.br

Recibido: 22-11-2023

Aceptado: 22-05-2024



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional.