



VOLUME 34

ILEANA WENETZ
(org.)

Subjetividades e resiliências escolares

Por que ainda precisamos falar sobre gênero e
sexualidade na Educação Física?



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes II”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Fátima Maria Silva,
Gleice Pereira, José André Lourenço, Margarete
Sacht Góes, Othon Souto Campos, Paulo Rogerio
Garcez de Moura, Rodrigo de Alvarenga Rosa,
Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte, Sergio
Lins de Azevedo Vaz, Telma Elita Juliano Valente

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Projeto gráfico

Willi Piske Junior

Samira Bolonha Gomes

Revisão de texto, diagramação e capa

Alis Comunicação e Estratégia

Imagem da capa criada por: Ileana Wenz

Obtida em: <https://www.canva.com>

Supervisão

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

S941 Subjetividades e resiliências escolares [recurso eletrônico]: por que ainda precisamos falar sobre gênero e sexualidade na Educação Física? / Ileana Wenz (org.).
Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes, 2026.
252 p. : il. ; PDF, 1.750 kB. - (Coleção Pesquisa Ufes II; 34)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-677-6

Modo de Acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Relações de gênero. 2. Sexualidade. 3. Professores - formação. I. Wenz, Ileana. II. Série.

CDU: 797:305

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

ILEANA WENETZ
(org.)

Subjetividades e resiliências escolares

Por que ainda precisamos falar sobre gênero e sexualidade na Educação Física?

Sumário

Apresentação	8
---------------------------	----------

Prática pedagógica feminista: transformando as aulas de Educação Física em espaços seguros.....	13
--	-----------

Mariana Novais • Ludmila Mourão

O (des)engajamento das meninas nas aulas de Educação Física	38
--	-----------

Carla Thaiane Weiss Siqueira • Juliana Jungs de Almeida •

Angelita Alice Jaeger

Trajetórias transvestigêneres na Educação Física escolar	57
---	-----------

Erineusa Maria da Silva • Ileana Wenez • Thalles Henrique Afonso

Esporte, gênero e Educação Física: possibilidades na base nacional comum curricular	85
--	-----------

Cleiton Nascimento da Silva • Carlos Eduardo Ferreira da Silva •

Ábia Lima de França • Vitor Hugo Marani

Sexualidade e formação inicial em Educação Física: possíveis aproximações a partir dos estágios de docência	105
--	------------

Lisandra Oliveira e Silva • Paola Luiza Gomes Oliveira •

Andre Luiz dos Santos Silva

A baixa participação de meninas nas aulas de Educação Física escolar a partir das perspectivas de docentes122

Amanda Viana da Silva • Rafael Cosendey Albuquerque •

Rafael Marques Garcia

Gênero, sexualidade e práticas coeducativas extensionistas na Educação Física escolar..... 141

Leandro Teófilo de Brito • Joice Souza da Silva

Educação Sexual Integral, perspectiva de gênero e Educação Física: ressonâncias e posicionamentos nas vozes dos estudantes (Córdoba, Argentina)155

Florencia María Páez • Marina Macchione • José Manuel Álvarez Seara

Subjetivação corporal e dispositivos de alinhamento das percepções das diferenças de gênero e sexualidade na formação docente176

João Paulo Marques

A quadra também é nossa! Mobilizações e reivindicações de meninas e mulheres pelo direito de usufruir os espaços esportivos198

Caterine de Moura Brachtvogel • Maria Simone Vione Schwengber

Por uma pedagogia crítica comprometida com a justiça social de gênero: silêncios críticos nas abordagens pedagógicas brasileiras...215

Mariana Zuaneti Martins • Bruna Saurin Silva •

Isabela Moreira Sant'anna

Sobre os autores e autoras 240

Apresentação

O livro *Subjetividades e resiliências escolares: por que ainda precisamos falar sobre gênero e sexualidade na Educação Física?* possui como objetivo problematizar as possibilidades e as resistências dos atravessamentos de gênero e sexualidade(s) na Educação Física escolar. Procura-se explorar como os sujeitos têm possibilidades (ou não) de construção de subjetividades no contexto escolar. Considerando o olhar tradicionalista para a formação na área e evidenciando que apesar do momento político vivenciado em diferentes cidades, as possibilidades de mediação e procedimentos possíveis para falar sobre gênero e sexualidades nas escolas.

Existem hoje alguns materiais que abordam as problemáticas da Educação Física, gênero e sexualidade. Mas, apesar disso, evidenciamos uma ausência e desconhecimento por parte dos docentes e da comunidade escolar como um todo, da necessidade de abordar temáticas que atravessam as subjetividades, os corpos, os gêneros e as sexualidades de nossos alunos e alunas. Professores que estão na escola, solicitam urgentemente a necessidade de pensar a abordar essas temáticas, descrevendo elementos que estruturam as resistências, mas também as possibilidades de tensionamentos para pensar os próprios procedimentos de ensino, os saberes e as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, podemos refletir em como se conformam as subjetividades de alunos(as) na escola? Ou, falamos de gênero e

sexualidade na Educação Física? Se não falamos temos ainda uma dívida urgente, mas se falarmos, o que ainda se escapa? Por que ainda é necessário falarmos sobre gênero e sexualidade no espaço escolar e mais especificamente na Educação Física?

Talvez devêssemos responder como Bortolini: “É para falar de gênero, SIM!” (2024), mas não é menor afirmar que ainda devemos debater sobre gênero e sexualidade na Educação Física. Segundo Butler (2024):

(...) devemos procurar criar um mundo onde as muitas relações com a existência socialmente corporificada se tornem mais vivíveis, e as pessoas em geral se tornem mais abertas às maneiras pelas quais o gênero pode ser feito e vivido sem julgamento, medo ou ódio (...) (p. 245).

Essa possibilidade de criar uma outra maneira de viver as possibilidades de vivências de gênero e sexualidade é um exercício pedagogicamente e politicamente necessário no âmbito escolar. Com essa finalidade, na tentativa de pensar corpos em aliança (BUTLER, 2018) é que encaminhamos essa proposta de *ebook*.

Nessa direção, no Capítulo 1, temos a reflexão de Mariana Novais e Ludmila Morão, na qual procuram explorar uma pedagógica feminista em torno das aulas de Educação Física serem espaços seguros para seus participantes. No Capítulo 2 Carla, Juliana e Angelita abordam uma temática que atravessa nossa prática docente na escola que é a não participação das meninas nas aulas de Educação Física explorando como os sujeitos, especialmente as meninas, vivenciam e constroem suas subjetividades em um campo frequentemente marcado por tradições patriarcais e desigualdades de gênero pensando possibilidades de resiliência.

No Capítulo 3, Erineusa Maria da Silva, Ileana Wenzet e Thalles Henrique Afonso abordam uma temática normalmente invisibilizada na Educação Física escolar que seria as vivências de aqueles

alunos(as) que vivenciam a fronteira do gênero/sexualidade. Quais lembranças e espaços um aluno(a) trans vivencia na Educação Física escolar? Como essa experiência conforma modos de ser e de construir sua subjetividade. No Capítulo 4, temos o foco sobre as políticas curriculares, práticas pedagógicas e debates científicos no campo da Educação Física escolar. Cleiton, Carlos Eduardo, Ábia e Vitor Hugo destacam no interior dos debates sobre gênero destacando a articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possíveis articulações com o esporte com intuito de resistir às limitações impostas por esse próprio documento.

Lisandra Oliveira e Silva, Paola Luiza Gomes Oliveira e Andre Luiz dos Santos Silva abordam os conhecimentos relativos à sexualidade nos Estágios de Docência do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando compreender como discentes em formação se percebem para atuar com os conhecimentos da sexualidade nos Estágios de Docência – de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – obrigatórios do Curso no Capítulo 5. No seguinte Amanda e Rafael C.A e Rafael M. Garcia problematizam a baixa participação de meninas nas aulas de Educação Física escolar a partir das perspectivas dos docentes. No Capítulo 7, Leandro Teófilo de Brito e Joice Souza da Silva problematizam o gênero, sexualidade e práticas coeducativas extensionistas na Educação Física escolar refletindo sobre as possibilidades que a tematiza e as possibilidades da extensão permeiam.

No capítulo seguinte, Florencia, Marina e José Manuel apresentam fundamentos jurídicos e teóricos – o debate em torno da Educação Sexual Integral na Argentina. Ela historiciza e conceitua os principais postulados e eixos da ESI, e o paradigma de direitos no qual ela vem se articulando desde sua sanção como Lei Nacional 26.150, em 2006. Na avaliação da implementação da ESI, a Educação Física aparece – segundo entrevistas, observações de aulas realizadas nas escolas e também achados de outras fontes de informação – como um espaço que opõe inúmeras resistências à sua entrada. Ainda há

um longo caminho a percorrer para alcançar uma EF que, vinculada à missão das escolas, ensine equidade, pensamento crítico, igualdade, diversidade e superação da violência, com uma perspectiva de gênero e diversidade.

No Capítulo 9, “Subjetivação corporal e dispositivos de alinhamento das percepções das diferenças de gênero e sexualidade na formação docente”, João Paulo Marques inclui a análise das instituições que referendam modos específicos de subjetivação, especificamente no que diz respeito a questões associadas a gênero e a sexualidade. Nesse sentido, a obra se propõe a demonstrar como as diferenças tradicionalmente associadas a gênero e a sexualidade são percebidas a partir de operações de dispositivos de alinhamento ou endireitamento que afetam também o trabalho com os corpos em movimento no campo da Educação Física.

No capítulo seguinte, Catherine de Moura Brachtvogel e Maria Simone Vione Schwengber, exploram as mobilizações e reivindicações de meninas e mulheres pelo direito de usufruir os espaços esportivos explorando como um grupo de meninas mobilizou-se para o uso equitativo da quadra esportiva da escola nos momentos de recreio? Como meninas e mulheres sinalizam um deslocamento de posições das condições precárias em relação ao uso das quadras de futsal na direção de acesso e permanência nas práticas esportivas? Destacando como as meninas sinalizam que o corpo esportivo, como direito adquirido, se produz numa performatividade de gênero, de política e de assembleia. Reivindicando e ocupando o espaço ao utilizar a quadra de forma ativa e organizada, as meninas demonstram que o espaço também lhes pertence, combatendo a ideia de que práticas esportivas são predominantemente masculinas.

No último capítulo, Mariana Zuaneti Martins, Bruna Saurin Silva e Isabela Moreira Sant’Anna desenvolvem uma pedagogia crítica comprometida com a justiça social de gênero: silêncios críticos nas abordagens pedagógicas brasileiras, com a finalidade de problematizar os limites de uma pedagogia tradicional e as possibilidades pedagogias

no âmbito escolar de outras possíveis possibilidades de uma aprendizagem mais equitativa.

Boa Leitura!

Referências:

- BORTOLINI, A. **É para falar de gênero sim!** Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. 2. ed. Brasília, DF: ABETH, 2024.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

Prática pedagógica feminista: transformando as aulas de Educação Física em espaços seguros

Mariana Novais • Ludmila Mourão

“(...) Porque a escola se torna, para o meu corpo, para as identidades como a minha, um lugar também opressor e violento. Porque é na escola, no convívio com os colegas, aonde as primeiras violências verbais e até mesmo as físicas, começam a surgir (...)” (Hilton, 2023, grifo nosso).

A existência de muitas pessoas, além da pressão que vêm exercendo por direitos e representatividade, tem parecido afrontar e incomodar lideranças mundiais, sobretudo, nos cenários político e econômico. A cultura do ódio, violência e intolerância às mulheres e às pessoas cujos corpos performam suas identidades de modo categorizado como dissidente às expectativas da matriz cisheteronormativa (BUTLER, 2000), opera há décadas na propagação de narrativas e práticas ancoradas em ideologias conservadoras. De modo preocupante, tais ideologias ganham novo fôlego no atual cenário de avanço do fascismo

global, especialmente com o retorno do presidente norte-americano, cuja retórica incentiva a perseguição e legitima a discriminação, ameaçando direitos duramente conquistados por grupos como os de imigrantes, mulheres e pessoas transexuais.

A epígrafe que abre este capítulo é parte de uma entrevista¹ concedida pela deputada federal Erika Hilton, em maio de 2023. Ao narrar suas experiências da infância e da adolescência, objetivando responder às perguntas dos entrevistadores que centraram-se majoritariamente em sua identidade de gênero transexual, Erika destacou o espaço da escola, em geral, como um ambiente de insegurança, opressão e violência para pessoas como ela: “(...) Então eu me refugiava nos livros. Eu ia ler literatura, eu ia pra biblioteca. Eu fui bibliotecária... bibliotecária voluntária das escolas onde eu passei a maior parte do tempo.” A escola, e em especial algumas de suas dependências e tipos de aulas, mostram-se como espaços que refletem as dinâmicas culturais e sociais postas em circulação para além de seus muros, em um país que lidera há 16 anos consecutivos o ranking mundial de assassinatos de pessoas trans (NARCISA; BONETS, 2025).

Inúmeras formas de violência permanecem reiteradamente no cotidiano de pessoas LGBTI+, como bullying escolar, expulsão da vivência familiar e comunitária, dificuldade de inserção no mercado de trabalho, entre inúmeras outras. Em seu último grau a fatalidade é manifestada por meio de crimes motivados por LGBTIfobia, versados no conceito de violência letal, realidade alarmante no Brasil, já exposta e evidenciada nos Dossiês anteriores, e ainda negligenciada pela massiva maioria dos órgãos governamentais (ACONTECE; ANTRA; ABGLT, 2023, p. 11).

1 Disponível no YouTube no Canal Reconversa do jornalista Reinaldo Azevedo. O vídeo é intitulado “Erika Hilton fala sobre sua história e seu papel na Câmara dos Deputados” Link para acesso direto: <https://www.youtube.com/watch?v=aT57A2FWIKc>.

O excerto está contido em um dossiê publicado no ano de 2023, produzido pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+², que desde 2021, é constituído pela cooperação entre 3 organizações da sociedade civil: a Acontece Arte e Política LGBTI+, ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. O documento, seguindo uma tendência global, reconhece a ocorrência do *bullying* e das violências motivados pelas questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. De acordo com o relatório “Juventude LGBTIQ+: Bullying e Violência na Escola” (UNFE, 2023), pesquisas ao redor do mundo indicam que aproximadamente 45% de jovens lésbicas, gays, bissexuais e trans relataram sofrer *bullying* no ambiente escolar:

Jovens LGBTIQ+ enfrentam taxas mais altas de bullying do que seus colegas não LGBTIQ+ no ambiente escolar. Violência esta que pode incluir violência física, sexual e psicológica e assédio, e pode ocorrer em salas de aula, dormitórios, parquinhos, banheiros, vestiários, no caminho voltando ou indo para a escola, em casa ou nas comunidades e no mundo virtual. Para muitos jovens LGBTIQ+, o bullying pode ser uma ocorrência diária. O que torna o ambiente escolar hostil de várias maneiras. Os estudantes LGBTIQ+ são mais propensos a serem alvo de xingamentos, ameaças, boatos maliciosos, exclusão e serem expostos (outed) por outros estudantes. Também podem sofrer assédio ou enfrentar punições injustas de professores e administradores

2 Trata-se de um material resultante do esforço coletivo pela produção e sistematização dos dados sobre a violência e a violação de direitos LGBTI+. Neste documento, a sigla fala sobre pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres e homens trans, pessoas transmasculinas, não binárias e demais dissidências sexuais e de gênero. No decorrer do capítulo podem haver variações dessa estrutura, a depender da referência utilizada.

escolares, incluindo suspensão ou expulsão. Estereótipos prejudiciais de gênero e desinformação sobre pessoas LGBTIQ+ podem ser disseminados por meio de práticas e currículos pedagógicos, bem como por meio de políticas, regulamentos e infraestruturas escolares (UNFE, 2023, p. 1).

Nessa direção, dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela Secretaria de Educação da ABGLT, entre os meses de dezembro de 2015 a março de 2016, ratificam as falas de Erika Hilton e jovens participantes das pesquisas citadas. Uma notícia publicada no site Nova escola, compilou alguns dos dados oriundos da pesquisa da ABGLT, realizada com 1.016 estudantes, majoritariamente matriculados em escolas públicas. A escola foi classificada como um ambiente hostil por muitos discentes, e 68% de jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) entre 13 e 21 anos, destacaram agressões verbais sofridas na escola devido a sua orientação sexual; as agressões físicas alcançaram a marca de 26,6%. Frente à exacerbada violência, a taxa de discentes que afirmam sentirem-se inseguros no ambiente educacional atingiu os 60% (BERNARDO, 2016). Além disso, o subtítulo da notícia supracitada, diz: “Pesquisa mostra que banheiro e aulas de Educação Física são espaços mais temidos”.

A Educação Física, ao longo de seu processo histórico e de constituição enquanto campo de conhecimento e área de intervenção pedagógica:

expressou objetivos vinculados à eugenia, preparação de corpos ordeiros e saudáveis para o trabalho, preparação militar, formação de talentos esportivos, promoção da saúde e desenvolvimento de habilidades motoras e funções psicomotoras, proporcionando uma prática político-pedagógica instrumental e isolada das demais disciplinas (MALDONADO; NEIRA, 2022, p. 2).

O histórico trato pedagógico com as práticas corporais, pautado em ideais elitistas, excludentes, meritocráticos e discriminatórios – pelo menos até a década de 1990, quando ganharam força as abordagens críticas no campo – faz da Educação Física ainda hoje uma área permeada por estereótipos e preconceitos. No tocante aos gêneros e às sexualidades, a aula de Educação Física configura-se como um ambiente no qual as expectativas sociais quanto aos comportamentos adequados e papéis desempenhados por meninas e meninos, ou moças e rapazes, são preconizadas. Isto implica dizer, que durante as aulas de Educação Física se produz, reproduz e legitima a noção de que o sexo biológico vai determinar gostos, atitudes e comportamentos. Dito de outra forma e de maneira mais aplicada, muitas vezes é neste espaço e tempo dentro da escola que, tanto o corpo discente quanto o corpo docente, adotam posturas de incentivo, no entanto, recheadas de preconceito, e acabam por perpetuarem a lógica discriminatória no âmbito das práticas corporais: não raro, é dito em alto bom som para uma menina, por exemplo, “chuta igual homem”; são comuns também falas do tipo “ele é viado, gosta de dançar”; “nossa, mas você uma moça tão bonita, fazendo judô?”; “hoje a aula será futebol para os meninos e vôlei para as meninas”.

Não obstante, compete à Educação Física ocupar-se em confrontar os modos generificados e generificadores de se educar as crianças e os jovens (GOELLNER, 2013), tomando para si o compromisso da desconstrução dos históricos estereótipos de gênero que encontram lugar de reafirmação nos corpos e nas suas performances. Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, é preciso que pensemos o corpo como uma produção cultural, rompendo com os olhares naturalistas e biologicistas que outrora predominaram para observá-lo, explicá-lo e classificá-lo. Uma vez compreendido como produto histórico, e, portanto, mutável (GOELLNER, 2013), admite-se também para a prática pedagógica na Educação Física a transitoriedade e a diversidade de subjetivações e construções identitárias múltiplas.

Ainda assim, observamos em nosso cotidiano docente, que os diferentes modos dos corpos de meninos e meninas se expressarem nas aulas de Educação Física, a partir das práticas corporais como as ginásticas, os esportes, os jogos e brincadeiras, as lutas e as danças são atravessados (quando não interditados!) por uma educação patriarcal e cisheteronormativa. Desse modo, como bem lembrou Erika Hilton, crianças e jovens que já romperam com os binarismos e borraram as fronteiras de gênero e sexualidade, bem como seus pares que o desejam fazer, ficam deslocados, silenciados, desmotivados ou mesmo excluídos. Em suma, têm-lhes roubado dentro da própria escola, direitos básicos como o acesso à educação e ao esporte. Nessa seara, retomamos a pesquisa sobre o Ambiente Educacional no Brasil para evidenciar um dado alarmante em relação aos lugares da escola evitados por discentes por lhes despertarem constrangimento ou insegurança: do total de pessoas entrevistadas, 38,4% declaram evitar usar o banheiro e 36,1% se sentem mais vulneráveis nas aulas de Educação Física. Ademais, além de evitar alguns espaços, quase um terço (31,7%) das pessoas LGBT³ declaram ter faltado à aula pelo menos um dia no último mês em que a pesquisa ocorreu (BERNARDO, 2016). Logo, evidencia-se que essa escola tal qual se apresenta com as aulas de Educação Física planejadas para um ideal único e rígido de sujeito, não só não dão mais conta dos anseios e demandas do público que a frequenta, como é falha em cumprir com sua função social na garantia de acesso a direitos.

Urge então, a necessidade em repensarmos a prática pedagógica na Educação Física, com atenção aos princípios da inclusão, da valorização das diferenças e da educação democrática. Corroborando, Neira (2011) defende um fazer pedagógico da Educação Física pautado numa perspectiva multicultural, apontando também para a importância do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais, com vistas

3 Sigla adotada na notícia para designar as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

à superação dos processos discriminatórios e opressivos presentes no cotidiano das aulas deste componente curricular que atravessa toda a educação básica brasileira.

Portanto, temos como eminentemente consolidado um desafio ético-político-pedagógico no campo da Educação Física que aqui, neste trabalho, se impõe enquanto objeto de reflexão e construção de possibilidades de intervenção: como podemos transformar as aulas de Educação Física em espaços seguros para as pessoas cujos corpos, identidades de gênero e orientações sexuais desestabilizam as normas impostas pela matriz patriarcal cisheteronormativa?

Ao tratarmos do “como”, recorreremos necessariamente à pedagogia. Em sua narrativa, hooks (2019) define a pedagogia como uma ciência de ensino que exige diversas estratégias, abordagens, explorações, experimentações e riscos que exprimem o poder político do educar para uma consciência crítica. Assim sendo, em um exercício teórico-empírico de responder ao questionamento que aqui nos orienta, elencamos a pedagogia feminista como um caminho possível para subsidiar estratégias, abordagens, explorações e intervenções pedagógicas que se traduzam em oportunidades concretas para todo o público discente de vivenciar os direitos à educação, às práticas corporais e esportivas dentro das aulas de Educação Física em segurança.

A Prática pedagógica feminista e os espaços seguros

Não podemos normalizar o fato de que parte do corpo discente de uma escola tenha medo de circular por determinados espaços dentro da instituição; muito menos seguir permitindo que esse medo conduza à negação de acesso a direitos, configurando inclusive, negligência de nossa parte como docentes e da instituição escolar em sua totalidade. A respeito do como lidar com o medo, que por vezes também nos assombra, e que em tempos de avanços da extrema-direita e do neofascismo tem se tornado corriqueiro nos mais diversos espaços,

fomos profundamente tocadas enquanto mulheres e enquanto professoras, pelas palavras da ativista, antropóloga, pesquisadora e também professora Débora Diniz. Em meados do ano de 2024, tivemos a oportunidade de ouvi-la na Conferência de Encerramento da 13ª edição do Seminário Fazendo Gênero⁴, cujo tema foi “Fazendo Gênero contra o fim do mundo: anti-colonialismo, anti-fascismo e justiça climática”. Sua fala, intitulada “Esperança feminista”, mesmo nome de seu livro escrito em parceria com a filósofa e teóloga feminista Ivone Gebara, destacou as investidas sistemáticas da extrema-direita em provocar “o fim do mundo feminista; (...) um mundo vivível para mais gente; os mundos no plural para que possamos nos inventar para as sobrevivências e os entrelaçamentos da vida”. Um mundo vivível para mais gente significa um mundo para todas as pessoas que não somente as brancas, os homens, as pessoas cis-heterossexuais, sem deficiência, jovens, com corpo “sarado”. São tantas as categorias a serem performadas em total coerência dentro da matriz racista cis-hetero patriarcal na qual nossas relações se dão, que os corpos em desacordo às normas são cotidianamente tomados pelo medo; um dos sentimentos mais eficazes para minar nossas lutas ou momentaneamente nos paralisar.

Em primeiro lugar, nós que somos professoras e professores, não podemos ceder ao medo. Estagnar, desistir, temer ou ceder às “mordaças” que recorrentemente tentam impor a nós, vai de encontro ao esperar; uma ação que é inerente ao nosso ofício. Conforme nos alertou Diniz durante sua palestra, “esperança não é otimismo; esperança é uma afirmação do real. De suas possibilidades concretas de transformação; é resultado de uma análise política, de novos

4 O Seminário Internacional Fazendo Gênero é realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, com apoio da Universidade do Estado de Santa Catarina, desde 1994, reunindo pesquisadoras/es, estudantes, ativistas, artistas, professoras/es e interessadas/es nas questões que envolvem o gênero, mulheres, feminismos e sexualidades.

entrelaçamentos; de aliança entre coletivos.” E afinal, o que é o ofício docente senão trabalhar acreditando em nossa prática pedagógica como uma ponte que pode conduzir a transformações concretas nas realidades vividas? Ainda seguindo o fio da fala que encerrou o Seminário Fazendo Gênero 13, Diniz nos chama atenção a pensarmos que é necessário abandonarmos o ímpeto de explicarmos as razões que produzem as condições tão vulneráveis de grupos como os 31,7% de pessoas LGBT que deixam de ir à escola por medo das violências; não temos de empenhar nossos esforços em entender os porquês das violências e injustiças sociais, os porquês dos ataques à democracia, às ações feministas e antirracistas, pois, segundo a conferencista, “não há razoabilidade nos sistemas de opressão. Não há porquê razoável no abuso sexual contra as meninas. Não há porquê razoável no ódio transfóbico que ameaça e mata”.

Nosso compromisso docente é pensar o “como” estruturar e consolidar ações pedagógicas que acolham e estimulem formas de resistências e transformações frente as condições de (in)segurança, (des) motivação e (não)participação de todo o corpo discentes nas aulas de Educação Física, sem nenhum tipo de discriminação motivada por questões de gênero e/ou sexualidade. Fundamentadas em bell hooks (2019), alinhavamos a prática pedagógica feministas a partir de três dimensões fundantes dos projetos políticos feministas, em geral: o corpo (a voz), a prática (a coragem) e a ética (compromisso com a dignidade humana).

O corpo e a voz sempre tiveram lugar central no movimento feminista. Mais uma vez, as reflexões propostas pela conferencista Débora Diniz, articulando os sentimentos de medo e de esperança, lembraram-nos as palavras da notável poeta negra e ativista lésbica Audre Lorde, num de seus poemas que ganhou o mundo, a que Hooks (2019, p. 19) faz menção em alguns versos: “e quando falamos temos medo/ de nossas palavras não serem ouvidas/ nem bem-vindas/ mas quando estamos em silêncio/ ainda assim temos medo/ É melhor falar então/ lembrando-nos/de que nunca fomos destinadas a sobreviver”.

Ora, se o silêncio não implicará salvação, superar o medo de falar é, por si só, uma atitude de resistência; concluímos, pois, que devemos encarar a pedagogia feminista como fundamentalmente dependente do diálogo. Pensemos, então, nas aulas de Educação Física: todos os corpos e vozes são vistos e ouvidos? Quando são, que tipo de acolhida e escuta são feitas no espaço da aula?

Cabe destacar, a esta altura, que nossa opção pelos pressupostos feministas como sustentadores de uma abordagem pedagógica capaz de promover segurança e equidade nas aulas de Educação Física, pauta-se no que definiu hooks (2020) em uma das edições de sua obra *O feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras*: “Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (p. 13). Logo, não se trata de um movimento exclusivo às lutas das e pelas mulheres, mas sim, de um movimento que nos lembra constantemente o quanto nós, independente do sexo biológico, somos seres socializados desde o nascimento para aceitarmos e reproduzirmos pensamentos e ações sexistas. Este é o motivo pelo qual, o feminismo é para todo mundo e, por conseguinte, a pedagogia feminista também. Dito isso, voltemos a pensar nas aulas de Educação Física; dessa vez sobre suas características que guardam semelhanças com os chamados “pequenos grupos”, nos quais o feminismo surgiu e se consolidou.

O pensamento feminista avançaria se o novo pensamento feminista pudesse ser compartilhado no contexto de pequenos grupos, integrando a análise crítica com a discussão de experiências pessoais. **Seria útil promover mais uma vez o cenário do pequeno grupo como uma arena de educação para a consciência crítica; assim, mulheres e homens poderiam se juntar em bairros e comunidades para discutir questões feministas.** Pequenos grupos continuam sendo um importante espaço de educação para a consciência crítica, por várias razões. **Um aspecto especialmente importante para o contexto de**

pequenos grupos é a ênfase na comunicação do pensamento feminista e da teoria feminista de um modo que seja facilmente compreendido (BOOKS, 2019, p. 66, grifos nossos).

Assim como os tempos e espaços de lazer, a escola se mostra um ambiente profícuo à reunião de meninas e meninos, moças e rapazes para vivenciarem, conjuntamente, práticas, discussões, reflexões e abordarem temáticas comuns a ambos os grupos. Por vezes, desperdiçamos tal oportunidade, promovendo ações pedagógicas que segregam os grupos, minando as potencialidades do trabalho coletivo, principalmente, nas aulas de Educação Física; um tempo-espaço dentro da escola que contemplam o que é trazido no segundo grifo do excerto. A aula de Educação Física, coloca em evidência as práticas corporais, que, carregadas de sentido por serem produtos intencionais e localizados cultural e historicamente, proporcionam ao corpo discente uma oportunidade ímpar de analisá-las criticamente, reconhecendo-as como textos culturais que podem ser lidos e ressignificados (NEIRA, 2022). Essa abordagem permite que as aulas de Educação Física se tornem espaços para a discussão e valorização das diferenças, de uma maneira mais acessível, incluindo a incorporação de perspectivas como as teorias feministas.

Na mesma direção, Altman, Ayob e Amaral (2011), defenderam que a prática corporal e esportiva favorece o desenvolvimento de habilidades para a vida e de competências pessoais e sociais fundamentais, como a autoconfiança, autoestima, autonomia, liderança, disciplina, persistência, coragem para superar desafios, capacidade de estabelecer metas e desenvolver estratégias para alcançá-las, respeito às regras e às diferenças, espírito de equipe, e outras afins. Corroborando, Wenzel (2012) observou que:

Em atividades como jogos, danças, esportes, entre outras, que permitem uma maior expressão do(a) aluno(a), uma gestualidade própria fica em evidência, e medos ou dificuldades de lidar

ou mostrar o próprio corpo podem ser trabalhados e observados, tanto no momento da aula quanto durante o recreio (WENETZ, 2012, p. 202).

Deste modo, o espaço da aula de Educação Física, onde ganham destaque as práticas corporais e esportivas, precisa ser um espaço seguro para que se faça cumprir seu papel e se esgote todo seu potencial de sociabilidade e coletividade que lhe são inerentes. No tocante aos corpos que performam identidade de gênero e sexualidade ditas dissidentes, a prática esportiva impacta favoravelmente a ideia de pertencimento e o desenvolvimento das identidades, tanto coletivas quanto individuais, sobretudo, porque quando essas pessoas se apropriam de seu corpo, aumentam as chances de que elas aprendam a olhar ao redor e a se olharem; aprendam a ouvir e a falar; compreendam o que preferem; encorajem-se a exigir que sua integridade física e psicológica sejam respeitadas (LOURO, 2001; ONU MULHERES, 2020). Além disso, assegurar o direito à participação dos grupos marginalizados no universo das práticas corporais e esportivas dentro da escola, reverbera na desestabilização e futura erradicação dos estereótipos de gênero que as interpelam em diferentes fases da vida, principalmente fora da escola, a se aproximarem ou se distanciarem de determinadas atividades em todos os âmbitos, como os da prática esportiva, do estudo e da atuação profissional. É salutar também demarcar, que a inequidade nas condições de acesso e a insegurança nas aulas de Educação Física e demais espaços voltados às práticas corporais e esportivas, não restringe-se ao domínio da prática; o modelo de educação machista e patriarcal baseado em normas e padrões que buscam naturalizar os comportamentos e os modos de expressão das feminilidades e masculinidades permitidas culturalmente, influencia também na condição não equânime entre homens e mulheres no mundo do trabalho e do lazer, por exemplo (NOVAIS; MOURÃO, 2020).

Frente ao exposto, torna-se uma premissa da prática pedagógica feminista, conferir protagonismo aos corpos marginalizados. Segundo hooks (2020), por meio do que denomina conhecimento situado, é preciso enfatizar a valorização do ponto de vista da pessoa marginalizada como potente para transformar a assimetria da experiência enquanto população marginalizada em privilégio. Por outro lado, a coragem para falar, se expressar, se movimentar, se arriscar, pressupõe no mínimo, três processos imbricados: uma batalha interna contra as representações sociais incutidas aos corpos subalternizados no tocante a como, quando, onde e com quem podem usar a voz e o corpo genuinamente; a segurança conferida pelo espaço em que tal voz se pronuncia e tal corpo performa; e o tipo de escuta e acolhida que ali se faz.

Iniciando pela batalha interna travada contra as representações sociais rígidas incutidas aos corpos, lembremos os discursos de controle sob os corpos das mulheres (sejam elas cis, sejam trans), em específico. Sempre fomos interpeladas pelos usos que deles fazemos, ou melhor, que podemos e devemos fazer. Em consonância aos papéis atribuídos histórico-socialmente a nós, as narrativas vão, por repetição, determinando como devemos performar nossa identidade feminina (BUTLER, 2010), que, por algumas epistemes, é fixada como universal, e incluem exigências performáticas pautadas na passividade, obediência e silenciamento. Isso se aplica também aos outros corpos sócio-historicamente subalternizados (SPIVAK, 2010), como os meninos e homens gays, por exemplo; que também introjetam as noções de que seus comportamentos dissidentes às normas patriarcais cisheteronormativas não serão aceitos e que, portanto, devem sublimá-los. Logo, romper com essa *psique* a certa altura da vida, configura-se como um grande desafio pessoal e coletivo. Portanto, a batalha interna à qual nos referimos como precedente à ruptura dos silêncios (material e simbólico) para que se possa participar ativamente das oportunidades dialógicas nos espaços em que se pratica a pedagogia feminista, reside no combate travado contra as estruturas

psíquicas, culturais e identitárias que subjetivam indivíduos e grupos subalternizados durante suas trajetórias.

Passando ao segundo processo, imbricado à premissa pela garantia do diálogo na pedagogia feminista, falaremos das condições de segurança envolvidas em uma aula de Educação Física com tal abordagem. Em primeiro lugar, destacamos que a segurança de quem está à frente dos espaços, mediando os encontros dos corpos e das vozes ali presentes, devem ser prioridade no planejamento e consecução das ações pedagógicas feministas, levando também em consideração as características da comunidade escolar e do território no qual se situa. Lembremos também, que ainda são majoritariamente as professoras mulheres as que estão gerindo, orientando, liderando, facilitando, mediando, fazendo acontecer “na ponta”, “no chão da escola” a pedagogia feminista. Logo, num cenário de crescimento dos ataques (inclusive fatais) às defensoras dos direitos humanos, bem como das mulheres em geral, garantir sua segurança é uma condição prévia para a sustentabilidade das ações. Educar, seja formal, seja informalmente, sob o esteio das perspectivas feministas é promover intervenções e debates em que o senso de luta perpassa as estratégias e as experiências; aquilo que se propõe como pedagogia feminista deve, pois, envolver e afetar as partes envolvidas no processo educativo de modo que o contexto no qual se inserem se torne mais palpável, real e passível de ser transformado. Assim sendo, estimular essa criticidade pode ser ainda mais urgente em determinados territórios e contextos, mas é preciso considerar os cenários específicos, as relações específicas de poder que se estabelecem ali, as interações estabelecidas entre esses poderes e o modo como operam. Essa passagem vem para elucidar o quão atentas as pessoas que fazem a docência feminista precisam estar; não se trata apenas da atenção ao “pequeno grupo”, qual seja a turma com a qual trabalha e seus sujeitos protagonistas. Trata-se do território, das famílias, das influências religiosas que atravessam o cotidiano escolar e também das políticas institucionais de cerceamento às práticas pedagógicas libertárias e democráticas. Desse

modo, fazem-se necessários cuidados e estratégias quanto às tematizações e às formas de abordá-las, para que o feminismo praticado com os grupos/turmas, as falas estimuladas, os relatos que muitas vezes surgem somente no momento das rodas de conversa que despertam a coragem e o ímpeto pelo transformar, se traduzam em ações concretas, mas que não aumentem os riscos, já tão iminentes a depender do contexto de trabalho.

Avançamos ao terceiro processo indispensável à pedagogia aqui tratada, arriscando-nos a afirmar que seja este o seu traço mais nobre: a escuta feminista. Debora Diniz conta em sua palestra, já referida aqui, que o livro *Esperança Feminista* (DINIZ; GEBARA, 2022) foi escrito a partir da conjugação de doze verbos, sendo o primeiro deles o verbo ouvir. A autora narra que ela e sua parceira de escrita, sem conversa prévia, fizeram, do verbo ouvir, o verbo escutar. E destaca: “(...) escutar não é a mecânica do som nos ouvidos”.

Ouvir exige silenciar-se; abdicar do poder e da sedução da palavra. Mas ouvir não é o mesmo que pausar a voz; é o gesto ativo para o encontro feminista – somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes das nossas. Para isso o ouvir precisa se transformar em escutar (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 17. Destaques das autoras.).

Por mais atentas, competentes, responsáveis e conscientes do contexto em que atuam sejam pessoas que trabalham com a docência feminista, precisam ser exímias escutadeiras. Não nascemos feministas; não só os homens não o são como também nós mulheres; mas se aprendemos sobre o imperativo de nos tornarmos, podemos também treinar nossos ouvidos (e olhares) docentes. Esse treinamento se dá conjugando outros verbos, ou dizendo de outro modo, agindo. Treinamos nossa escuta feminista cada vez que nos aproximamos e tomamos contato com o vivido pelas meninas, rapazes e todas as pessoas que enfrentam os poderes do gênero e da categorização subalternizada

de seus corpos e comportamentos durante nossas aulas de Educação Física. Esse treinamento se dá por inúmeras linguagens, inclusive, senão predominantemente, pelas não verbais. Educar-se a escutar o que transmitem os silêncios nas situações pedagógicas, os elogios, as “piadas”, os cochichos, os distanciamentos, a desmotivação, a vergonha, também é parte do transformar-se em escutadeira; pois uma pessoa “escutadeira feminista” hoje, é alguém que, corriqueiramente outrora, dedicou-se a persistir em ouvir com “os portões da alma” e a estranhar o que passou a escutar. É somente estranhando o fazer pedagógico tradicional da Educação Física que poderemos contribuir para a transformação deste espaço em um espaço seguro, de fato.

Especificamente sobre os espaços seguros para as práticas corporais e esportivas, nos inspiramos em um material desenvolvido para o contexto não formal de “ensino”. Tomamos como base o conteúdo do Guia Internacional para o desenvolvimento de programas esportivos para meninas⁵, que, entre outras orientações, lista cinco características que os tornam específicos: os espaços seguros são livres de ameaça emocional e física; são privados e confidenciais; são consentidos pelas pessoas responsáveis, mas livres de suas pressões e interferências; situam-se em locais acessíveis a familiares e participantes; e devem ser livres da presença e da interferência de pessoas, principalmente homens, não associadas/os ao programa (ONU MULHERES, 2021). Por óbvio, nem todas essas características são atendidas no âmbito das aulas de Educação Física. Entretanto, os apontamentos elencados no material e as teorias nas quais fundamentamos a pedagogia feminista, nos dão pistas de algumas estratégias didático-metodológicas que podem ser eficazes para a transformação das aulas de Educação Física em espaços seguros.

5 Este Guia é foi revisado e adaptado por uma Organização Não-Governamental brasileira chamada Empodera. Assim como outros recursos desenvolvidos pela ONG Empodera ou com sua colaboração, o referido Guia pode ser acessados na íntegra, por meio do link: <https://www.empodera.org.br/recursos/>.

Transformando as aulas de Educação Física em espaços seguros

Esta subseção é dedicada a apresentar, de modo sistematizado, experiências concretas do nosso cotidiano docente que exemplificam como a pedagogia feminista pode ser aplicada nas aulas de Educação Física, contribuindo para a garantia de espaços seguros e promovendo a equidade de gênero. Assim sendo, o exercício teórico-empírico aqui empreendido para elucidar algumas estratégias didático-metodológicas adotadas frente a situações pedagógicas que nos desafiam no tocante ao combate aos estereótipos de gênero e sexualidade e às violências contra os corpos dissidentes em nossas aulas, parte de três, dos cinco elementos que constituem um espaço seguro para as práticas corporais e esportivas: a necessidade de que sejam privados e confidenciais; que sejam consentidos pelas pessoas responsáveis, mas livres de suas pressões e interferências; e que sejam livres de ameaça emocional e física.

Quanto à privacidade e confidencialidade do espaço da aula de Educação Física, é preciso que nós docentes adotemos posturas perante a turma que inspirem confiança. As crianças e jovens com os quais trabalhamos, precisam sentir-se encorajados e à vontade para se envolverem, se expressarem e desfrutarem das práticas corporais e esportivas de maneira genuína; todas as pessoas presentes nas aulas devem estar esclarecidas quanto ao compromisso docente em escutar, acolher, orientar e, se necessário for, encaminhar com a devida privacidade e confidencialidade quaisquer demandas, ou mesmo denúncias, recebidas dos discentes. Para o pleno funcionamento deste primeiro elemento preconizado para a consolidação de uma aula segura, é necessária a criação de “regras e combinados” que podem variar conforme o contexto. No entanto, já é amplamente adotado no âmbito dos programas e projetos esportivos, um conjunto de normas globais que reúnem oito salvaguardas – “Salvaguardar refere-se a ações assumidas com o objetivo de garantir que todas

as crianças estejam seguras de qualquer tipo de dano quando envolvidas em nossos clubes ou atividade” (COB, 2024, p. 6). Entre as oito salvaguardas previstas no manual⁶, mas com especial atenção e criticidade quanto às adaptações imperiosas para a aplicação dos princípios apontados no documento em nossas aulas de Educação Física, destacam-se as de número quatro e cinco para auxiliar na garantia à privacidade e confidencialidade do espaço da aula. Respectivamente, estas salvaguardas listam o que chamam de “ações bem-sucedidas” referentes a “redução de risco para as crianças” e “orientações quanto ao comportamento”.

A prática pedagógica abarca complexidades que a tornam, por vezes, imprevisível. É evidente que não teremos “listas ou receitas” mágicas para lidarmos com as situações de preconceitos, discriminações e violências em nossas aulas, porém, é necessário que a gente domine as orientações vigentes bem como os encaminhamentos recomendados. Nesse sentido, uma das primeiras ações tomadas por nós, docentes, acaba sendo de caráter mais político que pedagógico. Ao tomarmos conhecimento das salvaguardas e dos procedimentos que tratam sobre as questões de proteção das crianças e jovens contra assédios e violências, tomamos também consciência de que uma atuação docente solitária não garantirá efetivamente a segurança e os direitos; logo, a primeira luta assumidas por nós quando nos preocupamos em tornar nossas aulas de Educação Física um espaço seguro, é a de convencer nossos pares, demais membros da equipe pedagógica, da gestão escolar, e das famílias sobre a necessidade da criação de uma rede de apoio bem capacitada e organizada. Portanto, é preciso que tenhamos consciência do nosso papel dentro de nossas aulas, mas também para além delas; a prática pedagógica feminista é inerentemente coletiva.

6 A íntegra do documento pode ser acessada no link: https://admin.cob.org.br/uploads/Manual_de_Salvaguarda_Internacional_para_Crianças_no_Esporte_16a0fa381c.pdf.

Nessa direção, passemos ao segundo elemento básico para a constituição de um espaço seguro, que é a necessidade de que sejam consentidos pelas pessoas responsáveis, mas livres de suas pressões e interferências. A demanda em lidar com diferentes tipos e níveis de interferência familiar é algo muito comum para docentes da Educação Física; no exercício de elencar algumas de nossas experiências, uma das mais recorrentes para elucidar este ponto é o preconceito das famílias com o trato pedagógico da capoeira. Por razões de ordem mais relacionadas à intolerância religiosa que de gênero e sexualidade, talvez esta seja a campeã de reclamações e ameaças. Nos valeremos deste exemplo para explorar algumas questões concernentes às interferências das famílias na escolha das práticas corporais das crianças e jovens pelas quais são responsáveis, muitas vezes guiada por concepções conservadoras sobre gênero e sexualidade. É comum que familiares e responsáveis, ao acreditarem que determinadas modalidades de práticas corporais e esportivas podem reforçar ou “corrigir” comportamentos tidos como inadequados para meninos e meninas, tentem impor suas preferências, restringindo a autonomia de estudantes e desrespeitando a figura docente, bem como o papel que esta desempenha.

Lamentavelmente recorrente, estas atitudes só reforçam a importância de a aula de Educação Física ver-se livre das interferências familiares. Destacamos isso, pois, quanto menor a idade das crianças, a decisão e a escolha por inseri-las ou cerceá-las em determinadas práticas corporais fica a cargo das pessoas adultas responsáveis. Assim, a(s) oportunidade(s) apresentada(s) à criança já passou pelo crivo de alguém que, boa parte das vezes, desconsidera seus desejos e gostos para contemplar as próprias expectativas quanto às performances que julga serem coerentes segundo dita a matriz patriarcal cisheteronormativa. Ratifica-se, pois, o papel da aula de Educação Física em oportunizar vivências diversificadas dentro do extenso leque de manifestações contempladas pelas práticas corporais e esportivas. É atribuição do componente curricular e do corpo

docente apresentar e criar condições para que as crianças e jovens dentro da escola possam desenvolver sua autonomia para a escolha das atividades em que irão se envolver fora dela; sejam na perspectiva do lazer, do rendimento, da promoção da saúde e qualidade de vida, ou qualquer outra motivação. Não obstante, observamos por vezes, que a Educação Física se furta a tal compromisso e termina por reforçar as crenças conservadoras das pessoas adultas responsáveis pelas crianças e jovens que estão nas aulas.

Tal fato pode ser constatado quando o próprio corpo docente segrega as turmas por gênero a depender da tematização, baseando-se em premissas cisheteronormativas, ou quando permite que a turma o faça por conta própria sem qualquer problematização ou intervenção de sua parte. Retomando o exemplo da capoeira, enquanto uma prática corporal que pode ser lida e tematizada como pertencente à cultura das lutas, não é raro que as meninas que gostam da prática não se envolvam tanto quanto desejam, desmotivadas pelos estereótipos de gênero e sexualidade a elas imputados (SO; MARTINS, 2018). Assim como acontece com o futsal (NOVAIS *et al.*, 2016), quando uma menina se envolve numa prática corporal sócio-historicamente difundida como adequada às performances masculinas, ela tende a não ser aceita, ser hostilizada, ofendida, e estigmatizada especialmente no tocante a sua orientação sexual. Ao demonstrar habilidade, seja na capoeira, seja no futsal, seja nas demais modalidades que guardam características semelhantes quanto às feminilidades e masculinidades socialmente legitimadas, ela tende a ser aceita e até preterida pelos colegas, mas via de regra, sua participação não se dá isenta do enfrentamento aos olhares e comentários (para dizer o mínimo) a respeito de sua sexualidade. Sustentar uma participação em meio a desafios dessa ordem, seja nas aulas de Educação Física, seja em outros espaços, pode tornar-se insustentável ou mesmo adoecedor; razões pelas quais chegamos ao terceiro elemento preconizado para a implementação de aulas seguras.

As aulas de Educação Física devem ser livres de ameaça emocional e física. No ano de 2024, chegou até nós o relato de outra professora que pode enriquecer as reflexões aqui propostas; professora de Educação Física no ensino superior da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a colega narrou a experiência de um de seus alunos no projeto de extensão que coordena com a prática da ginástica para todos. Segundo a professora, o aluno afirmou que se sente seguro no projeto de Ginástica para Todos da UFJF, mas não se sente da mesma forma nas aulas de Educação Física da escola, evidenciando a discrepância na percepção de segurança em nestes diferentes contextos. Acompanhando a própria tendência da produção de documentos orientadores e preocupação com a formação de redes de apoio, o projeto universitário se apresenta como um ambiente mais estruturado para garantir a inclusão das pessoas participantes, criando um espaço onde, segundo o próprio aluno, não há medo de julgamentos ou discriminação. Em contrapartida, no ambiente escolar, muitas vezes persiste a cultura da exclusão e das violências simbólica e física contra os corpos dissidentes às normas sociais, conforme expusemos na primeira parte deste capítulo.

Como estratégias didático-metodológicas a serem adotadas para que o espaço e o tempo da aula de Educação Física seja livre de tais ameaças, é exigido do corpo docente e da comunidade escolar uma política contundente de combate aos preconceitos, discriminações e violências; como docentes, devemos adotar uma postura ativa no combate a práticas LGBTfóbicas, sejam elas em forma de piadas, seja na forma de exclusões, seja na forma de agressões diretas. Essa postura ativa passa pela escuta feminista, pelo acolhimento e pelo encaminhamento de ações reflexivas com a turma bem como de intervenções pedagógicas mais específicas nas aulas e para além delas. No âmbito das aulas, algumas dessas ações passam pela linguagem que adotamos com a turma (que deve contemplar todas as identidades presentes); pela adoção de métodos ativos que lhes confirmem o protagonismo

como as rodas de conversa; e pelo uso, preferencialmente majoritário, de pessoas referências dentro do mundo das práticas corporais e esportivas que representem os corpos que desafiam os padrões de gênero e que podem auxiliar na desconstrução de estereótipos. Para além dos limites das aulas, podemos promover intervenções que aproximem as famílias da escola, focando também na escuta destes importantes membros da comunidade escolar, por meio de encontros e atividades que discutam a importância do respeito à individualidade das crianças e jovens, além da elaboração/proposição de projetos extracurriculares inclusivos e multiletrados (CAZDEN, 2021).

Por fim, registamos o imperativo também de discussões e iniciativas políticas que se preocupem em estruturar uma formação docente em Educação Física que esteja alinhada às reais demandas da nossa sociedade e das crianças e jovens que estão conosco na escola. A formação inicial em Educação Física ainda carece de melhor estruturação no tocante à oferta de disciplinas, pesquisas e mecanismos extensionistas que deem condições às pessoas em etapa de graduação de desenvolverem suas ferramentas para a atuação pedagógica feminista. Tal abordagem, aliada a práticas pedagógicas inclusivas, anticapacitistas e antirracistas, não apenas melhora a experiência de estudantes LGBTQ+ nas aulas de Educação Física, mas também pode transformar a cultura escolar como um todo, promovendo uma educação, e por conseguinte, uma sociedade mais democrática, equitativa e segura para todas as existências.

Referências Bibliográficas

ALTMAN, H.; AYOB, E.; AMARAL, S. C. F. “Gênero na prática docente em educação física: ‘meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?’”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336-350, maio/ago. 2011.

- ACONTECE ARTE E POLÍTICA LGBTI+; ANTRA; ABGLT. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil**: dossiê 2023. Florianópolis: Acontece: ANTRA: ABGLT, 2024.
- BERNARDO, N. Agressões já atingiram 68% dos jovens LGBT em escolas. **Nova Escola Gestão**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-198.
- CAZDEN, C. *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Tradução de A. A. Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Salvaguarda internacional para crianças no esporte**. Rio de Janeiro: COB, 2024. Disponível em: <https://admin.cob.org.br>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- DINIZ, D.; GEBARA, I. **Esperança feminista**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.
- HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da educação física. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 22, e1866, 2022.
- NARCISA, T.; BONETS, V. Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis, aponta dossiê. **CNN Brasil**, [s. l.], 2024.

- Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- NEIRA, M. G. **Educação física**: a reflexão e a prática de ensino. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. L. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.
- NOVAIS, M. C. B.; MOURÃO, L. As treinadoras do futebol de mulheres no Brasil: desafios, estratégias e resistências. In: MARTINS, M. Z.; WENETZ, I. (org.). **Futebol de mulheres no Brasil**: desafios para as políticas públicas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. v. 1, p. 101-116.
- NOVAIS, M. C. B. *et al.* Desafios pedagógicos nas relações de gênero na educação física escolar: habilidade, conflitos e competição no futsal. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 15, n. 4, p. 61-70, 2016.
- ONU MULHERES. **Guia internacional para o desenvolvimento de programas esportivos para meninas**. [S. l.]: ONU Mulheres, 2021. Disponível em: <https://www.umavitorialevaaoutra.org.br>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- ONU MULHERES. **Mulheres e meninas no esporte podem mudar o jogo global**. [S. l.]: ONU Mulheres, 2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018.
- SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- UNITED NATIONS FREE & EQUAL. **Juventude LGBTIQ+**: bullying e violência na escola. [S. l.]: UNFE, 2023. Disponível em: <https://www.unfe.org>. Acesso em: 2 fev. 2025.

WENETZ, I. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 199-209, maio/ago. 2012.

O (des)engajamento das meninas nas aulas de Educação Física

*Carla Thaiane Weiss Siqueira • Juliana Jungs de Almeida •
Angelita Alice Jaeger*

Nos últimos anos, o processo educacional tem experimentado mudanças significativas, as quais são impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas mutações constantes no tecido social. Nesse contexto dinâmico, a educação se vê compelida a evoluir em sincronia com as demandas da sociedade contemporânea, buscando não apenas acompanhar, mas também antecipar necessidades dos(as) alunos(as). Tal evolução visa à criação de um ambiente de aprendizagem que, além de instigar a curiosidade intelectual, ofereça subsídios para que os(as) estudantes possam se engajar ativamente no processo educacional, tornando-se sujeitos transformadores de sua própria caminhada formativa.

O engajamento pode ser interpretado como uma expressão de interesse e dedicação a uma causa ou atividade específica, representando um comprometimento ativo em situações ou tarefas (SASSERON; SOUZA, 2019). Quando aplicado à educação, oferece soluções

que aprimoram o desempenho dos(as) estudantes ao se conectar com fatores como motivação, atitude, interesse, comprometimento e apego à escola. Ele abrange três domínios inter-relacionados: comportamental, emocional e cognitivo. Então, a presença de uma estrutura social, como a família, amigos(as) e a escola, têm sido apontados como os três principais suportes durante essa fase do desenvolvimento (COELHO; DELL'AGLIO, 2018; SIMÕES, 2023). Todavia, fatores externos ao contexto escolar também influenciam a motivação dos(as) estudantes no processo de ensino – aprendizagem. Nesse sentido, compreender o contexto da sociedade jovem contemporânea é crucial, por ter um impacto direto no desenvolvimento pedagógico e consequentemente, no engajamento dos(as) estudantes nas aulas (COSTA; ALMEIDA, 2021).

O engajamento no ensino tem sido foco de diversas pesquisas. Em um estudo com alunos do 9º ano com dificuldades de leitura, constatou-se que práticas divertidas e prazerosas, onde os(as) estudantes são reconhecidos(as) e valorizados(as) durante todo o processo, contribuíram para um maior envolvimento (SANTOS; VIEIRA, 2020). Outro estudo investigou o engajamento nas aulas de Educação Física e a percepção da competência motora entre meninos e meninas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que a equidade nas práticas motoras, a mediação ativa do professor e a organização das atividades em estações foram essenciais para aumentar o engajamento, especialmente entre as meninas. Desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada aluno(a) também foram determinantes para motivação e interesse (NICOLINI *et al.*, 2022).

Por outro lado, o desengajamento, se manifesta por meio de “posturas como apatia, descompromisso, indiferença, não-participação, passividade, resignação, submissão e transitoriedade em relação às questões do âmbito pessoal, bem como é, sobretudo, às questões do âmbito sociopolítico” (BRITO, 2015, p. 109). Existem muitos fatores que levam à desmotivação e ao desengajamento, desde experiências negativas de rejeição em atividades até ambientes não favoráveis e

exclusivos (PIZANI *et al.*, 2015). A desmotivação nas tarefas escolares é um fator determinante, pois consequentemente pode levar a um desengajamento, e destarte os sujeitos passam a demonstrar menor interesse e redução da prontidão para se envolver ativamente nas atividades de aprendizado (JÚNIOR *et al.*, 2023).

Outro ponto relevante é que as investigações sobre engajamento encontradas na literatura, bem como os instrumentos de avaliação, são majoritariamente voltadas para adolescentes com idades entre 12 e 18 anos (CAMPOS; JUSTI; VEIGA, 2023). Durante a adolescência, os(as) jovens atravessam uma fase repleta de mudanças não apenas em seus corpos, com a ocorrência da puberdade, mas também transformações sociais. Eles(as) estão em um processo contínuo de construção de identidade, influenciados(as) pelo meio histórico e social em que estão imersos(as). Além disso, na adolescência se inicia participação em atividades antes exclusivas dos(as) adultos(as), como votar e trabalhar, o que contribui para moldar a percepção de si e seu papel na sociedade (PASSOS *et al.*, 2013; GARCIA; FERREIRA; CARDOSO, 2021).

Já na Educação Física escolar, os(as) estudantes utilizam seus corpos e gestos para as práticas e, quando se trata do período da adolescência, muitas vezes sentem desconfortos, principalmente as meninas, por estarem em uma fase que são alvos de diferentes cobranças (ARAÚJO; GONÇALVES; PINHEIRO, 2023). Além disso, nessa disciplina, os corpos são generificados regulando a presença de determinados sujeitos, ora limitando alguns, ora potencializando outros. Sendo necessário assumir que o gênero é uma categoria útil de análise (SCOTT, 1995), pois os corpos nesse espaço são atravessados por relações de poder. Através dessa perspectiva, se reconhece que existem diferenças no acesso e permanência de meninos e meninas nas práticas corporais e esportivas (SOUZA JÚNIOR, 2020), já que a cultura marca os corpos de formas diferentes, construindo feminilidades e masculinidades plurais (LOURO, 2011).

Os(as) jovens enfrentam muitos desafios interseccionais, por conta da idade, gênero, classe, raça/etnia, orientação sexual e fisicalidade. Para enfrentar isso, é necessário transformar as estruturas, quebrar o sexismo, o capacitismo, o adultismo, o classismo e o racismo para permitir que os(as) adolescentes estejam engajados(as) nas políticas públicas e que seus direitos tenham permanência (MANZANERO, 2021).

Na esteira dessas ideias, objetivamos analisar os motivos que promovem o (des) engajamento das meninas nas aulas mistas de Educação Física.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 72198123.8.0000.5346. O estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e do tipo exploratória, possibilitando que o(a) pesquisador(a) se familiarize com o problema de pesquisa, examinando os dados e contribuindo para uma formulação clara dos objetivos do estudo (LAKATOS; MARCONI, 2017), compreendendo eventos na área educacional que merecem ser esmiuçados, por serem ocorrências na realidade educativa (LOSCH; RAMBO; FERREIRA, 2023).

A pesquisa foi dividida em dois momentos. Inicialmente, realizamos observações de 8 horas de aulas capturadas no decorrer de 4 semanas em uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Sul. O estudo abrangeu turmas de 8º e 9º ano, totalizando a participação de 40 alunos(as). Para guiar essas observações, utilizamos um protocolo estruturado, garantindo a consistência das fontes de pesquisa produzidas. As observações foram detalhadamente registradas em um diário de campo, e o contexto das aulas foi documentado por meio de fotografias. Na segunda etapa, 12 alunas responderam um questionário com perguntas semiestruturadas, que pressupõem

o reconhecimento das mesmas sobre os condicionantes sociais que afetam ou não a sua participação nas aulas. Assim, buscamos triangular as fontes de pesquisa para visibilizar a consistência dos resultados.

As fontes de pesquisa foram analisadas a partir da técnica da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006), que possibilita tematizar os significados que emergem das análises. Primeiramente, utilizamos o software NVivo 14 para auxiliar na estruturação da Análise Temática, percorrendo as temáticas que evidenciavam o desengajamento das meninas nas aulas de Educação Física como um padrão, atrelado ao conteúdo das aulas, às vestimentas, aos padrões corporais e ao comportamento machista dos meninos.

Aulas restritas aos esportes coletivos com bola

O debate sobre quais os conteúdos que devem ser pedagogicamente tematizados nas aulas de Educação Física não são consensuais. Todavia, as pesquisas indicam que a disciplina privilegia conteúdo baseados nos esportes com bola (voleibol, futebol, handebol e basquetebol), caracterizando uma monocultura, sob o viés do alto rendimento e, priorizando a competição e ignorando outras formas de expressão e vivências no meio esportivo (ALTMANN, 2015).

Essa perspectiva atravessa as fontes de pesquisa, como destacamos nos excertos pinçados do diário de campo: “Na aula prática de vôlei as meninas estavam interagindo com os meninos, porém quando o professor chamou todos(as) para fazerem as atividades, elas mostraram uma resistência ao quererem realizar a prática, mas, com muito esforço foram” (DC, 25/08/2023); “No início da aula prática de vôlei as meninas estavam sentadas nos bancos nas laterais da quadra, enquanto os meninos estavam no centro” (DC, 01/09/2023); “Na aula prática de handebol, as meninas estavam quietas, paradas na lateral da quadra e comunicaram à professora que não queriam participar” (DC, 15/09/2023). As figuras 1 e 2 das aulas observadas corroboram com os espaços que os meninos e meninas ocupam durante

as aulas de Educação Física quando trabalhados esportes com bola. Nas imagens abaixo, capturamos o contexto de uma aula de voleibol:

Figura 1: Alunos(as) na
aula de voleibol



Capturada pelas autoras.

Figura 2: Alunos(as)
na aula de voleibol



Capturada pelas autoras.

Na figura 1, observamos que as meninas estão sentadas nos bancos amarelos que ficam posicionados nas laterais da quadra e ocupam um lugar secundário, enquanto os meninos dominam o centro da quadra esportiva. Na figura 2, atentamente identificamos que havia uma menina para cada lado da rede participando da aula, pois as demais não queriam jogar e decidiram posicionar-se fora do espaço onde acontece a aula de Educação Física. É importante notarmos que elas estavam tentando o engajamento nas aulas, porém, os meninos participavam mais ativamente, tendo diversas experiências de movimento.

A maioria das aulas de Educação Física observadas foram regidas por esportes e, os conteúdos das aulas delimitam a participação ou não das meninas, pois elas se sentem mais pertencentes e se motivam quando o(a) professor(a) trabalha outras áreas do movimento (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011), como mostram os relatos das preferências de conteúdo das estudantes pesquisadas: “ginástica” (aluna 2), “ginástica com toda certeza” (aluna 5), “copiar (aulas teóricas) e dança” (aluna 7). Os(as) professores(as), em sua maioria, acabam não incorporando outros conteúdos em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, favorecem os(as) mais habilidosos(as), que na

maioria das vezes são os meninos. Pois, muitos deles são estimulados a vivência com maior repertório motor desde a infância, quando brincam na rua, pulam muros ou jogam bola. Enquanto grande parte das meninas passa a sua infância no espaço doméstico, brincando de casinha e de ser mãe, não são estimuladas ao vasto repertório de aprendizagens oriundos da cultura corporal de movimento (GOMES *et al.*, 2000, LIRA; NUNES, 2016; ILHA; HYPOLITO, 2016).

Entretanto, as aulas de Educação Física deveriam abranger diferentes áreas do movimento para estimular os(as) alunos(as) aos diversos conteúdos que a Educação Física visa proporcionar, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica, e para a Educação Física sugere além dos esportes, as brincadeiras e jogos, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais e de aventura (BRASIL, 2018). Ademais, uma das competências específicas desse componente é “identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (BRASIL, 2018, p. 181). Porém, o que vemos frequentemente são aulas fundamentadas em um viés biológico dos(as) alunos(as), por meio de práticas que promovem estereótipos de gênero (ILHA; BONETTI; MARIANO, 2021). Essas práticas docentes, evidenciadas apenas aos esportes coletivos com bola, contribuem para a manutenção de hierarquias de gênero, prejudicando aulas equitativas e reforçando desigualdades nas experiências de aprendizagem (RAMOS; DEVIDE, 2013).

Além de os conteúdos serem predominantemente focados em esportes, havia uma percepção constante de que as estudantes, quando expostas às aulas práticas, tendiam a permanecer unidas e distantes dos colegas, a fim de se sentirem seguras, protegidas e mais confortáveis. As figuras 3 e 4 corroboram com essa afirmação, vejamos:

Figura 3: Aula interna
de vôlei sentado



Capturada pelas autoras.

Figura 4: Aula externa
de vôlei sentado



Capturada pelas autoras.

Na figura 3, as meninas estão reunidas de um lado da rede e os meninos do outro, jogando vôlei sentado com o auxílio de um balão. Na figura 4, eles(as) estão jogando vôlei sentado, dessa vez com uma bola. Em ambas as imagens, as meninas estão no fundo do espaço do jogo e os meninos estão próximos à rede.

Um dos motivos dessa polarização é uma percepção coletiva que reafirma a ideia de que os meninos podem machucá-las, por serem representados como mais agressivos, levando à constatação de que eles não conseguem medir suas forças ou compartilhar as vivências com as meninas (SOUZA; MENEZES, 2019). Ainda inferimos, que os meninos e meninas não compartilham vivências em detrimento dos meninos se sentirem mais pertencentes ao espaço da Educação Física escolar, quando se trata de aulas com conteúdos esportivos, por ocuparem o espaço central da quadra e não dão liberdade para a troca de experiências, fornecendo subsídios para desmotivar ainda mais as meninas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

Nessa esteira de resultados, percebemos que a esportivização nas aulas de Educação Física é um fator significativo de impacto na participação das meninas, levando ao desengajamento delas. Este fenômeno resulta na exclusão das meninas durante as aulas e na formação de grupos entre elas como uma forma de proteção contra situações constrangedoras. Nota-se que é fundamental abordar as relações de gênero, diversidade e preconceito, questionando práticas

discriminatórias e promovendo a inclusão. Proporcionar estímulos e experiências igualitárias, independentemente do gênero, é essencial para permitir o desenvolvimento progressivo das identidades masculinas e femininas (SOTERO, 2010). Também, é necessário que os(as) alunos(as) compartilhem as vivências entre si, estimulando uma educação com equidade de oportunidades.

O comportamento machista dos meninos

As condutas e as maneiras de ser dos(as) adolescentes são constantemente moldadas pela influência da escola, família e amigos. Esse processo resulta na imposição de normas sociais e religiosas, frequentemente baseadas em uma visão binária e biológica de gênero (BALISCEI; INOUE, 2022). Como consequência, a identidade de gênero dos(as) jovens é normatizada desde cedo, determinando suas percepções e comportamentos e delimitando como devem agir.

As fontes de pesquisa analisadas apontam que certas atitudes dos meninos em aula inferiorizam e desagradam às meninas, como vemos nos excertos: “Me sinto inferior quando estou na aula, sempre parece que sou inútil ali” (aluna 5); “Eles (os meninos) ficam brigando com a gente e eles ficam querendo mandar na gente” (aluna 6); “Às vezes eles (os meninos) nos tiram e acham que não sabemos fazer as coisas” (aluna 7); “Tenho medo de ser zoada pelos meninos se não conseguir fazer algo certo” (aluna 9).

A partir desses relatos, fica evidente que em diversas situações as meninas foram subjugadas pelos meninos. O desconforto que elas enfrentaram durante as atividades foi tão intenso que muitas vezes resultou na desistência das aulas de Educação Física, pois se sentiam desvalorizadas. Elas demonstraram evitar certas atividades práticas como uma reação às atitudes dos meninos, já que eles frequentemente interferiam e interrompiam as aulas, deixando-as constrangidas e incomodadas.

As relações de gênero, marcadas pelo machismo e sexismo, continuam fortemente presentes em todos os âmbitos da nossa sociedade. Apesar dos avanços sociais e dos movimentos em que as mulheres reivindicam e debatem seus direitos, frequentemente, elas ainda são inferiorizadas e colocadas em desvantagem em relação aos homens. Isso se reflete em situações desiguais em várias áreas, como econômica, social e esportiva (SILVA; MENDES, 2015).

Desde a colonização, a persistência do patriarcado no Brasil tem influenciado profundamente as relações de gênero e a estrutura familiar, moldando as concepções sociais, mantendo as mulheres em um papel secundário e reforçando o poder masculino (LERNER, 2019). O machismo, definido por Nery *et al.* (2024, p. 102) como “a ideologia que promove a superioridade dos homens sobre as mulheres [...] se manifesta em atitudes, comportamentos e práticas que discriminam, menosprezam ou limitam as mulheres com base no gênero”, também é uma expressão desse patriarcado que perpetua a desigualdade de gênero na sociedade brasileira.

Para aprofundar a discussão, perguntamos às meninas o que elas entendiam ser uma conduta machista, uma vez que verificamos através dos questionários que o machismo dos meninos é uma das principais questões associadas à desmotivação delas nas aulas de Educação Física. Vejamos: “Machismo é quando um homem quer se achar superior à mulher tanto fisicamente quanto verbalmente” (aluna 2); “Quando os guris ficam querendo mandar na gente e acham que a gente não sabe fazer as coisas” (aluna 6); “Quando o homem acha que você não pode participar de um esporte porque é coisa de “homem” achar que você não pode fazer algo por ser mulher” (aluna 9); “Quando os homens ou meninos não querem que as mulheres façam algo que eles possam fazer. Por exemplo: o homem não quer ou acha que ela não pode jogar futebol por ela ser mulher” (aluna 12).

Elas identificam que o machismo dos meninos influencia diretamente o comportamento e postura delas nas aulas, pois sentem-se incompetentes e desconfortáveis, por consequência se desmotivam

e aprofundam o desengajamento durante as atividades. Esse cenário perpetua preconceitos e mantém a hegemonia masculina sobre a feminina, sem questionar os valores sociopolíticos e androcêntricos historicamente enraizados na sociedade, que contribuem para a ausência feminina nas aulas de Educação Física e nos esportes (AGUIAR; OLIVEIRA, 2022). Um estudo que buscou aplicar a coeducação nas aulas de Educação Física também encontrou o machismo dos meninos como uma categoria importante para exclusão das meninas, eles desqualificavam as colegas com base no sexo biológico, como se isso fosse determinar as habilidades e conhecimentos delas, contribuindo para uma assimetria de gênero nas aulas (DEVIDE; ROCHA; MOREIRA, 2020).

Maldonado (2021) propõe uma Educação Física escolar feminista que deve explorar as relações de poder, raça, gênero e classe social que as mulheres, a população LGBTQIAPN+ e os homens vivem na sociedade. Essa perspectiva deve ser organizada:

Pela problematização dos discursos que promovam igualdade e o respeito às diferenças e o questionamento da masculinidade hegemônica ainda muito presente nas práticas corporais, para que, dessa forma, as aulas do componente curricular possam combater o conservadorismo que assaltou o Brasil nos últimos anos (MALDONADO, 2021, p. 31).

E ainda, pensa-se em aulas coeducativas para superar as diferenças de oportunidades entre os(as) estudantes, sendo uma estratégia para mitigar as disparidades de gênero, classe social, orientação sexual, habilidade motora, força e idade (SARAIVA, 2005). Nas aulas predominantemente esportivas, essa abordagem pode problematizar os esportes enquanto uma prática de todos(as), dando luz às conquistas das mulheres nas modalidades, desconstruindo estereótipos de gênero pautados pelo machismo (DEVIDE; ROCHA; MOREIRA, 2020). E, desse modo, contribuir para o engajamento das garotas nas aulas.

Vestimentas e padrões corporais

Na adolescência, além da preocupação com ganho de peso e surgimento de espinhas, os(as) jovens se atentam também com uma aparência que seja socialmente aceita. Os garotos buscam um corpo forte e musculoso e as garotas empenham-se em serem magras, delicadas e passivas (BITENCOURT, 2020). Ainda, para as meninas, ocorre a menstruação, apesar de natural, se torna mais complexa por estar inserida no período da puberdade, uma fase marcada por mudanças e descobertas significativas.

A Educação Física escolar, embora seja um espaço que contribui para a construção das identidades devido à maior evidência dos corpos, ainda reproduz ideias normalizadoras presentes no ambiente escolar (DUARTE; MOURÃO, 2007). O corpo feminino, enquanto parte da identidade social, enfrenta imposições sociais mais rigorosas em termos de tamanho e aparência em comparação ao corpo masculino (LUCCHESI; ALVES, 2013). Desse modo, nas aulas observadas, presenciamos um vigiamento das meninas com sua aparência, como observamos no recorte: “Neste dia, estava ensolarado e calor, todas as meninas estavam com brincos grandes, maquiadas e de calças compridas jeans, havia apenas uma menina de legging e não houve troca de roupa das demais” (DC, 25/08/23).

Em uma pesquisa realizada nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, evidenciou que os meninos se preocupavam em adquirir habilidades, enquanto as meninas davam valor à beleza, foi possível perceber que as alunas, no meio do jogo, se olhavam no espelho para conferir se o cabelo e a maquiagem ainda estavam intactos (SOUZA, 2009). As ideias sobre beleza cultivadas pelas meninas, são frequentemente retratadas na mídia e internalizadas desde a infância, isso sugere que desde a mais tenra idade as normas de um padrão de beleza, impostas pela sociedade são incorporadas por elas e, acabam influenciando as suas percepções de corpo (GUIZZO; BECK, 2011).

Além disso, as aulas de Educação Física geralmente exigem que os(as) estudantes usem vestimentas confortáveis para a realização dos diversos movimentos corporais. No caso das meninas, a moda esportiva cria roupas justas ou em tamanhos reduzidos. Isso reflete uma tendência de inserir conotações de sensualidade e sexualização nas vestimentas femininas. Essas roupas são desconfortáveis e aderem ao corpo como uma segunda pele, evidenciando sua forma e limitando a liberdade de movimento (TEIXEIRA; GERBASE, 2021).

Vejam os que dizem as meninas acerca das roupas que devem utilizar na Educação Física: “Me sinto mal e insegura, porque mostra muito a bunda e eu não gosto muito disso” (aluna 2); “Me sinto mal, não gosto de roupas coladas tipo leggings, porque parece que atrai olhares sobre mim” (aluna 5); “Eu não acho legal as vestimentas, tipo calça colada, eu não me sinto bem nessas roupas e eu prefiro calça de moletom, mas se tiver calor e não tiver opção uso a calça colada no corpo”(aluna 12).

Nas respostas das meninas, nota-se um desconforto com as roupas esportivas que destacam a forma do corpo, esse incômodo é alimentado pelas preocupações em atender aos padrões e enfrentar críticas sociais. A atenção referente às roupas esportivas está crescendo, pois o vestuário esportivo desempenha um papel importante na decisão de desengajamento ou engajamento nas práticas corporais e esportivas.

Uma pesquisa, a fim de explorar as apreensões com a imagem corporal das meninas nos ambientes esportivos da Cidade do México, evidenciou que elas se sentem desconfortáveis e objetificadas com os olhares masculinos. Os uniformes desempenham um papel central nessa dinâmica, não apenas em termos de conforto físico durante a prática esportiva, mas também na forma como as meninas se sentem expostas. Preferencialmente, elas optam por usar calças que não acentuem seus corpos e camisetas mais largas, como uma estratégia para minimizar a atenção indesejada e o sentimento de vulnerabilidade diante dos olhares masculinos (TINOCO *et al.*, 2023).

As meninas se preocupam sobre os modos como são exibidos os seus corpos ao vestirem diferentes roupas esportivas, alguns uniformes evidenciam muito o corpo e acabam desmotivando as meninas a praticarem, como na ginástica, patinação e vôlei de praia (SLATER; TIGGEMANN, 2010). Então, é fundamental educar os meninos para não objetificarem o corpo das colegas, promovendo um ambiente mais acolhedor para as mulheres. Criar essa cultura de respeito e inclusão pode aumentar o engajamento das meninas em práticas corporais e esportivas, e, além disso, contribui para a construção de uma sociedade mais segura, inclusiva e igualitária.

Considerações finais

Ao concluir esta pesquisa, notamos que as meninas ocupavam um papel secundário nas aulas, enquanto os meninos eram frequentemente os protagonistas. O estudo identificou que as aulas restritas a esportes com bola, o comportamento machista dos meninos e as vestimentas e padrões corporais foram os principais fatores que levaram ao desengajamento das meninas nas aulas de Educação Física. Esses aspectos criaram um ambiente pouco acolhedor e exclusivo, diminuindo o interesse e a participação das alunas nas atividades propostas.

Para transformarmos esse cenário, é essencial que os(as) professores(as) promovam aulas diversificadas e coeducativas, onde as relações de gênero sejam problematizadas a fim de que meninos e meninas compartilhem de experiências semelhantes em relação aos diversos conteúdos abordados, fomentando assim a equidade de oportunidades e quebrando estereótipos de gênero.

Por fim, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas abrangentes e a implementação de mudanças significativas no ambiente educacional. Essas iniciativas visam contribuir de maneira efetiva para a vida das meninas, proporcionando-lhes maior suporte e recursos. Além disso, essas ações são fundamentais para reduzir a discrepância

de oportunidades existente entre os gêneros, promovendo a equidade e garantindo que todas as crianças, independentemente do gênero, tenham acesso às mesmas possibilidades de desenvolvimento e sucesso.

Referências

- AGUIAR, S. C.; OLIVEIRA, I. R. S. Absenteísmo nas aulas de educação física escolar: análise da participação feminina. *In: Congresso Brasileiro de Ciências e Saberes Multidisciplinares*, 1., 2022. [S. l.: s. n.], 2022. p. 1-11.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: ‘meninas não gostam de suar, meninos são mais habilidosos ao jogar?’. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARAÚJO, C. S.; GONÇALVES, J. L.; PINHEIRO, M. R. D. A desmotivação de estudantes do sexo feminino nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental. **Educación Física y Ciencia**, Ensenada, v. 25, n. 1, abr. 2023.
- BALISCEI, J. P.; INOUE, G. N. O que as cores (não) dizem sobre gênero e sexualidade? Infância, imagens e educação. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 10, n. 2, p. 294-316, 2022.
- BITENCOURT, S. M. Estar bonito para ser aceito: as influências e as motivações de adolescentes sobre o cuidado do corpo na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, [s. l.], n. 33, p. 12-24, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRITO, W. C. Desengajamento: uma característica do sujeito médio contemporâneo. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 32, p. 108-121, 2015.
- CAMPOS, L. V.; JUSTI, F. R. R.; VEIGA, F. H. Elementary school student engagement scale inferred by teachers. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 33, p. 1-10, 2023.
- COELHO, C. C. A.; DELL'AGLIO, D. D. Engajamento escolar: efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 621-629, set./dez. 2018.
- COSTA, R. M.; ALMEIDA, F. S. Importância da motivação e aprendizagem significativa em contextos de evasão escolar. In: **VII CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2021.
- DEVIDE, F. P.; ROCHA, C. M.; MOREIRA, I. S. Coeducação e educação física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 48-60, set. 2020.
- DUARTE, C. P.; MOURÃO, L. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007.
- GARCIA, J.; FERREIRA, A. L.; CARDOSO, M. R. A adolescência negligenciada: múltiplos olhares. **Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, [s. l.], n. 31, p. 38-52, fev. 2021.
- GOMES, P. B.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. **Equidade na educação: educação física e desporto na escola**. Portugal: Associação Portuguesa a Mulher ao Desporto, 2000.
- GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Textura**, Canoas, n. 24, jul./dez. 2011.

- ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 173-186, jan./mar. 2016.
- ILHA, P. V.; BONETTI, A. L.; MARIANO, V. G. Concepções de corpo, gênero e currículo na educação física do ensino médio. **Revista Ensino e Pesquisa**, Paraná, v. 19, n. 2, p. 184-200, maio/ago. 2021.
- JÚNIOR, J. F. C. *et al.* A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], v. 6, p. 324-341, maio 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.
- LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2019.
- LIRA, A. C. M.; NUNES, M. A. Ensinando a ser menina e menino: brinquedos e relações de gênero. **Revista Ensino e Pesquisa**, Paraná, v. 14, n. 1, p. 180-200, jan./jun. 2016.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 0, dez. 2023.
- LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jul. 2011.
- LUCCHESI, T.; ALVES, C. S. Percepção do corpo feminino e os comportamentos de consumo de serviços de estética. **Revista Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 18, jul./dez. 2013.
- MALDONADO, D. T. Por uma educação física escolar feminista. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2021.
- MANZANERO, J. R. L. Juventudes en América Latina y el Caribe en perspectiva: panorama de la situación, desafíos e intervenciones

- promisórias. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 7, p. 2565-2573, jul. 2021.
- NERY, M. C. R. *et al.* **O universal heterossexual, a violência contra mulher e pessoas LGBTQIAPN no contexto da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2024.
- NICOLINI, D. C. *et al.* Intervenção motora na educação física: engajamento, competência percebida, comportamento do professor e contexto da aula. **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, [s. l.], v. 30, n. 3, maio 2022.
- PASSOS, M. D. *et al.* Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 12, p. 2383-2393, dez. 2013.
- PIZANI, J. *et al.* (Des)motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2015.
- RAMOS, M. R. F.; DEVIDE, F. P. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. *In*: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SILVA, M. S. V. (org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- SANTOS, K. R. F. V.; VIEIRA, F. M. S. Jogos de leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 132-148, jun. 2021.
- SARAIVA, M. C. **CoEducação física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SASSERON, L. H.; SOUZA, T. N. O engajamento dos estudantes em aula de física: apresentação e discussão de uma ferramenta de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 139-153, 2019.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

- SILVA, M. C.; MENDES, O. M. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, 2015.
- SIMÕES, A. C. **Musicalidade crítica**: ressignificando as teorias de Paulo Freire para o campo da educação musical. [S. l.]: Lusotopie, 2023.
- SLATER, A.; TIGGEMANN, M. 'Uncool to do sport': a focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. **Psychology of Sport and Exercise**, [s. l.], v. 11, n. 6, p. 619-626, nov. 2010.
- SOTERO, M. A. **Questões de gênero e desconstrução de estereótipos**: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020.
- SOUZA, C. M. **Relações de gênero e educação física**: “visão de jogo” e beleza. 2009. 81 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SOUZA, F. S.; MENEZES, N. M. S. Só porque sou menina, não posso?: o lugar do feminino nas aulas de educação física. In: **Jornada de Educação Física do Estado de Goiás**, v. 1, n. 2, 2019.
- TEIXEIRA, C. R. G.; GERBASE, C. Celebridades femininas sensualizadas nas campanhas digitais de marcas esportivas no Instagram. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 15, n. 28, p. 115-140, nov. 2021.
- TINOCO, A. *et al.* They are men, they will be looking even if you put on pants or a sweatshirt': girl athletes' and coaches' experiences of body image in Mexico City sport settings. **Body Image**, [s. l.], n. 46, p. 73-83, 2023.

Trajetórias transvestigêneres na Educação Física escolar

Erineusa Maria da Silva • Ileana Wenzel • Thalles Henrique Afonso

Durante a formação acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo), como estudante e professoras, fomos levados(as) a pensar sobre problemáticas atuais que estão presentes no contexto escolar e da Educação Física. Entre essas questões, ainda que de forma bastante restrita a algumas disciplinas, estiveram o racismo, as relações de gênero, a inclusão das pessoas com deficiências, entre tantas outras. Essas temáticas de uma forma ou de outra não somente perpassam o mundo escolar, visto que estão no mundo da vida, mas ali se mantêm de forma pouco alterada. A escola que deveria ser espaço-tempo de questionamentos das desigualdades sociais (de gênero, de raça/etnia e de classe)⁷, ao con-

7 Silvia Yannoulas afirma que as desigualdades sociais são marcadas pelo embriamento das relações sociais de sexo/gênero, classe social e raça/etnia, logo não é possível que se discuta tais temáticas de forma fragmentada. Ver Yannoulas, Silvia Cristina (Org.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões*

trário e não raro, tem sido lugar de reprodução e produção de muitas e novas desigualdades.

Não nos é estranho um(a) aluno(a) relatar situações constrangedoras apenas por apresentar trejeitos que iriam contra as posturas cisheteronormativas⁸, mesmo que quando criança ainda não me identificasse como uma pessoa integrante da comunidade LGBT-QIAPN+⁹. Contudo, repressões por meio de piadas estereotipadas, que não só interferem, mas como dificultam em como as pessoas se movimentam e sentem ao longo da formação. Nessa direção, a escola, que poderia ter sido um lugar de desconstrução dessas violências, não se apresenta de modo diferente, mas reforça os modos de diminuir aqueles¹⁰ que apresentavam outras formas de se expressar no mundo.

Os estudos desenvolvidos na formação no campo da Educação Física (a partir de autores/as como: Suraya Cristina Darido, Guacira Lopes Louro, Silvana Vilodre Goellner, Vagner Matias do Prado etc.) podem auxiliar na percepção de muitos dos estereótipos e dos preconceitos disfarçados de brincadeiras e piadas circulam no ambiente escolar, fruto de uma sociedade atravessada culturalmente pelos ideais patriarcais, machistas, sexistas, que promovem a exclusão de todos que não se adequam aos modelos binários naturalizados como ideais de ser e estar no mundo. É importante ressaltar que:

e ocupações. Revista Feminismos, [S. l.], v. 1, n. 3.

8 A cisheteronormatividade é entendida aqui como conceito que faz referência a um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta, idealiza e institucionaliza o gênero, sexo e a sexualidade com um alinhamento rígido entre si que na realidade não existe. Não é porque se nasce com o sexo biológico de fêmea que automaticamente a pessoa se identifica como mulher cis e hetero.

9 A sigla busca abranger lésbicas, gays, bissexuais, transvestigêneres, queer, intersexo, assexuais, panssexuais, não-binário, entre outros.

10 A letra “ø” será utilizada desta forma como flexão de gênero, com base em literaturas atuais, buscando uma inclusão de gêneros fora dos conceitos binaristas de homem e mulher, feminino e masculino, eles e elas, etc.

[...] a escola não é uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço [também] da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Sendo assim, em outras palavras, compreendemos que as pedagogias e todo o ambiente escolar, muitas vezes, acaba se tornando um espaço que legitima e reproduz desigualdades já pré-estabelecidas na sociedade, sendo uma delas a homofobia e a transfobia.

Nesse quadro de exclusões pelas questões ligadas a gênero, percebemos que as populações transexuais ou transvestigêneres¹¹ como abordaremos neste trabalho, são muito estigmatizadas e sofrem preconceitos de toda ordem por não se adequar a cisheteronormatividade. Pouco ainda se discute sobre a aceitação de pessoas LGBTQIAPN+ que circulam no espaço-tempo escolar e sobre as muitas piadas e brincadeiras ofensivas com alunos que apresentam os chamados “trejeitos” e que não estão em consonância com a binaridade dos gestos ou os marcadores de gênero¹² esperados socialmente.

Este artigo se desdobra da pesquisa intitulada “As políticas públicas educacionais e a comunidade ‘trans’: o caso da Educação Física

11 O termo transvetigêneres vem sendo utilizado por ativistas como Indinane Siqueira e a deputada Erika Hilton e tem como ideal “abarcas todas essas identidades, homens e mulheres trans, travestis, pessoas trans não binárias, pessoas que fogem do CISTema.” Ler em: <https://apublica.org/2022/01/erika-hilton-e-a-resistencia-transvestigener-no-poder/>.

12 Normas que visam diferenciar e ditar o que é feminino e o que é masculino, podendo ser desde práticas esportivas até formas de se comportar/apresentar socialmente. Onde mulheres muitas vezes são vistas com menos habilidade, são lentas, meigas, calmas, delicadas, comedidas, menos energia e força. Enquanto os homens são tidos como potência, força, velocidade, ação, energia, movimento, agressividade, mobilidade, rapidez, agressividade, competitivos.

no Brasil”. Essa pesquisa busca a partir dos Estudos de Gênero e da teoria queer problematizar o discurso das políticas públicas educacionais brasileiras e as diversas formas que o universo “trans” é identificado e/ou problematizado. Neste texto, de forma mais específica, pretendemos identificar nas trajetórias escolares, as percepções e as resistências que a comunidade transvestigênera vivenciou/vivencia nas aulas de Educação Física e as práticas corporais como instância de formação.

Assim, esta pesquisa visa compreender como a escola, e em especial as aulas de Educação Física, podem ser ambientes capazes de reforçar preconceitos e até gerar constrangimentos para pessoas que se entendem como transvestigêneras, causando marcas para toda vida. Inclusive, casos mais graves como a “evasão/expulsão” escolar desta parcela da população já tão marginalizada e excluída, fazendo com que, por diversas vezes, “[...] os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo seria organizado em benefício da perpetuação da dominação social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 33).

Dito de outra forma, buscamos compreender as vivências na formação de pessoas transvestigêneras na Educação Básica, em especial nas aulas de Educação Física. Especificamente tentamos evidenciar as opressões e as resistências que perpassam a vida desta comunidade nas escolas e identificar o lugar dos corpos transvestigêneras nas práticas corporais nas aulas de Educação Física e na escola de forma geral.

Acreditamos que estudar e pesquisar sobre a população LGBTQIAPN+, pode ser um momento importante para a ampliação da compreensão da formação às alunas em uma dimensão política e que também pode auxiliar outros professores já atuantes e até futuros professores a enxergarem com um olhar mais crítico se suas aulas, de fato, são inclusivas para todas. Com isso, poder estimular um debate saudável entre as alunas, capaz de fortalecer vínculos de respeito entre todas. Além disso, estimular que a escola seja um ambiente seguro e acolhedor para alguém que possa se identificar com

participante dessa parcela da população que por muito tempo, e até hoje, é marginalizada, excluída e tem suas vidas ceifadas apenas por nascerem como são, fugindo do que a sociedade machista patriarcal heteronormativa denomina como “normal”.

Para os profissionais da área entendemos que apesar dos avanços dos estudos acadêmicos, pouco ainda se trata das questões de gênero e sexualidade durante as aulas de Educação Física na escola (LIONÇO, 2016; PRADO; RIBEIRO, 2010) onde muitos professores ainda não conseguem trabalhar o tema pois não há uma formação pensada para tal. Com isso, dificulta-se a práxis das mesmas e até torna sua área de atuação e debate menor do que poderia ser caso possuísem conhecimentos necessários.

Sendo assim, buscamos relatos na população transvestigêneres de quem já vivenciou cenas de desrespeito e até constrangimentos, nos ambientes escolares, para a construção deste trabalho. Essa escuta é capaz de nos alertar sobre como agir, ou não, em certas situações para que casos de transfobia não se tornem mais recorrentes ou até violentos dentro das escolas, ou até mesmo durante nossas aulas.

Debates que envolvem gênero e orientação sexual estão cada vez mais presentes no contexto da nossa sociedade, tanto em filmes, séries, programas de tv, entre outros, e nas escolas isso não seria diferente. Como afirma Martins (2017, p. 258) “Cada vez mais as crianças expressam a não adequação aos padrões de gênero esperados em relação ao sexo que nasceram, seja optando por roupas e brinquedos que são socialmente tidos para gênero oposto [...]”. Obviamente, todas essas fugas dos padrões não são “bem-aceitas” socialmente, o que pode gerar bastante resistência no processo de aceitação, fazendo até com que aquela criança venha a sofrer algum tipo de punição ou até mesmo uma não aceitação de si mesma.

Apesar de cada vez mais presentes nos debates da sociedade (no parlamento, nas discussões religiosas, nas discussões sobre o que pode ou não a escola etc.) os estudos da área de gênero e sexualidade (LOURO, 2003; WENETZ, STIGGER, 2006; JUNQUEIRA, 2012;

MARTINS, 2017) mostram como tais temáticas continuam sendo um campo de silêncio nos currículos escolares, ainda que cenas de misoginia, machismo e homofobia, sejam corriqueiras no ambiente das escolas e nas aulas. Já desde 1997 Marlucy Alves Paraíso nos alerta que por mais que:

[...] no currículo oficial o gênero seja silenciado, ainda que as/os organizadoras/es do currículo oficial e dos livros didáticos não dêem ao tema a legitimidade necessária, para conceder-lhe ‘espaço’ nas disciplinas e nos cursos, o gênero é tão vivo e presente nas relações cotidianas ‘das instituições’, que parece escapar das armaduras do currículo oficial para marcar presença forçada no currículo em ação (PARAÍSO, 1997, p. 34).

Apesar dos avanços na legislação e nos debates acadêmicos sobre as relações de gêneros e de sexualidades, ainda hoje essa questão é tratada de forma periférica (quando não silenciada) nos currículos escolares e na formação e atuação de professoras, apesar de ter uma centralidade nas relações cotidianas dos sujeitos escolares.

Para além disso, dados do dossiê¹³ divulgado pelo Observatório de mortes e violências LGBTI+ no Brasil junto com o Grupo Gay da Bahia (GGB), com base em notícias coletadas em parceria com a Aliança Nacional LGBTI+ mostram que durante o ano de 2022 ao menos 273 LGBTQIAPN+ foram mortos de forma violenta no Brasil. São aproximadamente um assassinato a cada 32 horas. Vale ressaltar ainda que muitos casos acabam nem sendo notificados. Esses dados fazem com que o Brasil siga sendo um dos países que mais mata a população LGBTQIAPN+. Vemos uma piora desse quadro quando analisamos dados relacionados a vítimas transvestigêneres: segundo relatório da Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais)

13 Veja dados completos em: <https://observatoriomorteseviolencliaslgbtbras-sil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>.

intitulado de “Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022” (2023), o Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo pelo 14º ano consecutivo. Sendo de apenas 15 anos a pessoa mais jovem assassinada, idade essa de muitas das nossas alunas.

O dossiê ainda traz dados sobre a violação dos direitos humanos motivados por transfobia, casos referentes ao uso de banheiros, por exemplo, somam ao menos 142 situações de discussões ou agressões. Destaca-se ainda os suicídios, que foram ao menos 20 no ano de 2022.

Esses dados, por um lado, mostram o quanto as pessoas transvestigêneres sofrem cotidianamente com discriminação, preconceito e até com a morte. Por traz destes dados estão pessoas que estão sendo impedidas de viverem suas vidas pelo simples fato de serem e de estarem no mundo como são: diferentes em relação ao padrão cis heteronormativo. Por outro lado, esses dados nos provocam a necessidade de discutir e debater tais pautas, visando uma melhor educação e compreensão a respeito das questões de gênero e sexualidade, como pretendemos abordar neste TCC. Entendemos que assim estimulamos as alunas uma formação mais humana, crítica, tanto no ambiente escolar quanto para o seu meio social.

Precisamos nos atentar e buscar formas para discutir e mediar tais demandas que nos são apresentadas diariamente nas salas de aula, evitando a banalização de cenas de preconceitos disfarçados de brincadeiras. Como ressaltado pela autora Guacira “[...] a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1997, p. 63). Apresentamos a seguir os aspectos metodológicos.

Metodologia

Este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, que permite uma exploração aprofundada dos fenômenos sob investigação. Conforme

destacado por Creswell (2007). A produção dos dados foi realizada de maneira presencial e virtual. A pesquisa on-line tem como intuito escutar ao maior número de pessoas e de diversas regiões do país, pois na “pesquisa on-line você recorre à internet como um local ou como ferramenta por meio da qual estudar pessoas às quais você não teria acesso de outra forma” (FLICK, 2013, p. 170). Vale ressaltar o uso da internet 2.0¹⁴ para buscas, também, de referenciais que foram utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

Sendo assim, buscamos ouvir as vivências de 9 pessoas transvêrgenes brasileiras por meios de formulários semiestruturados, com questões sobre a experiência escolar e a Educação Física, mas, também sobre dados pessoais e gerais. Sendo aplicado online via Google Forms a pessoas que se identificaram previamente como pessoas da comunidade “trans”, ao final do questionário deveriam sinalizar se havia interesse ou não de participar em uma etapa posterior em entrevista.

Em seguida, realizamos entrevistas de forma narrativa, no modelo presencial ou virtual, quando necessário, ou em casos das entrevistadas serem pessoas fora do estado do Espírito Santo. Os indivíduos narraram suas lembranças/vivências e ou experiências no processo formativo educacional e mais especificamente, na Educação Física escolar a partir de um roteiro das entrevistas.

Foram aproximadamente 10 horas de gravação que foram devidamente transcritas, após o que foi realizada uma leitura flutuante para levantamento de reincidências nas falas dos sujeitos da pesquisa. A partir das entrevistas realizamos uma análise dos conteúdos utilizando “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo esta “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1997, p. 38).

14 Se baseia em novas formas de comunicação como blogs, sites, redes sociais, entre outros. Ler mais em Flick (2013).

Em seguida, oito categorias foram criadas: a presença da solidão; as redes de apoio para se reconhecer; constrangimento nas práticas da Educação Física; não poder ser quem se deseja ser; não se sentir pertencente ao ambiente escolar; a cisgneridade gay como totalidade; a relação familiar como base para sua inserção social; a independência financeira como base para a independência de gênero. Entre essas categorias, três foram selecionadas para analisarmos e discutirmos de forma mais detida neste texto, pois se aproximavam mais com os debates da Educação Física e do dia a dia das escolas. Os tópicos selecionados foram: a presença da solidão; não poder ser quem se deseja ser; e constrangimento nas práticas da Educação Física.

Contudo, para o desenvolvimento do trabalho os tópicos foram renomeados com trechos de músicas, ficando respectivamente como: “A solidão é fera, a solidão devora” (música *Solidão* de Alceu Valença), “Sua lei me tornou ilegal. Me chamaram de suja, louca e sem moral” (música *Diaba* de Urias) e “Estereótipos que a vida nos ensina. Quem é que diz o que combina, ou não combina” (música *Menino e Menina* de Pedro Mann).

No intuito de manter em sigilo, cumprindo com as normas éticas da pesquisa¹⁵, os nomes das entrevistadas foram alterados por nomes de personagens transvestigêneres fictícios e de programas de televisão e filmes conhecidos, sem que haja ligação alguma entre as personagens e as sujeitos da pesquisa¹⁶.

Ao entender que a comunidade LGBTQIAPN+ é bem ampla em sua diversidade, buscamos focar na parcela da população

15 A pesquisa teve aprovação do Comitê de ética CAAE: 51078821.5.0000.5542.

16 Entre os nomes, citamos Jules que trata-se de uma personagem da série “*Euphoria*”. O nome Rock é devido a série “*And just like that*”, temos também Lake, um personagem Não-Binarie do filme de animação “*Elementos*”. Nomi é uma personagem da série “*Sense8*”, já o nome de Cassandra foi retirado da série brasileira “*Manhãs de Setembro*”. Todos os nomes escolhidos, foram pensados também em uma forma de valorização dessas pessoas que aos poucos, e com muita luta, conquistam mais espaços nas mídias.

transvestigêneres para direcionar os debates desta pesquisa, pois entendemos que ainda hoje, poucas vezes ouvimos esse grupo tão descriminalizado e até excluído por uma parcela da sociedade que não aceita e violenta esses corpos. Assim, no tópico a seguir traremos um pouco do que foi a escuta desse grupo.

A solidão é fera, a solidão devora

A socialização faz parte da natureza humana, sendo “[...] um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolva” (BORSA, 2007, p. 1). Então, evoluímos quando estamos em comunidade e em contato com o próximo. O meio escolar representa um ótimo ambiente de socialização.

Wenetz e Stigger (2006) nos chamam à atenção de que a escola se constitui como [...] um sistema educativo, curricular e pedagógico, mas também [como] um espaço social e cultural no qual as relações entre as pessoas adquirem particular importância, pelo convívio e pelos contínuos intercâmbios de ideias, de conceitos, de afetos e de saberes” (p. 64). Para além disso, disciplinas como a própria Educação Física indica na base nacional comum curricular a socialização como importante para os desenvolvimentos das chamadas “dimensões de conhecimento” como na construção de valores (BRASIL, 2018, p. 221). Mas e quando essa socialização está ocorrendo de forma a excluir pessoas? Quando as alunas não se sentem incluídas, ou pertencentes àquele ambiente? Muitas vezes se isolando ou sendo isolada pela turma, por não se encaixar em certos padrões?

Um ponto em comum nas entrevistas realizadas que nos chama atenção são os frequentes relatos de solidão. Foram comuns nas narrativas das entrevistadas falas como: “Não tinha muitos amigos, geralmente ficava sozinha, então sim, eu era bem isolada” (JULES, 2022);

“Na escola eu não tive ninguém” (ROCK, 2022). Essas falas nos alertam sobre como as pessoas trans diversas vezes acabam sendo invisibilizadas e literalmente excluídas, mesmo em um local tão diverso e plural como a escola. Com isso, “[...] um espaço de promoção da cidadania, acaba se tornando um espaço que deve ser problematizado por excluir e marginalizar determinados sujeitos” (VIANNA-XAVIER, 2023, p. 13).

A problematização dessa exclusão se faz necessária, pois a partir da exclusão se desencadeia um processo de isolamento, sendo este, um sentimento muito forte, que pode ser sentido de múltiplas formas negativas, tanto se associada a psicopatologias, como ansiedade, depressão e stress, ou também em nível físico, como a hipertensão e problemas cardiovasculares. Isto prejudica o desenvolvimento e a saúde emocional e física dos sujeitos e afeta diretamente a motivação em frequentarem o ambiente escolar (MARTINS, 2017, p. 261).

Nas escolas, esse isolamento não acontece de uma hora para outra ou simplesmente sem motivo. Preconceitos fazem com que a população transvestigêneres acabe sendo marginalizada, e/ou acabe virando alvo de chacota perante a turma. “Brincadeiras” e “piadas” que visam constranger elas, faz com que esse sentimento de não pertencimento se faça presente, assim como a entrevistada Nomi (2022) relata ao lembrar de como se sentia na escola: “você olhar os ambientes e entender que aqueles ambientes não te cabem. Não te cabem. O discurso da escola, é uma exclusão. A escola não abraça a gente. A escola não abraça o LGBT, e muito menos a pessoa trans”. Essa fala é representativa de que as pessoas trans, por não se adequarem compulsoriamente a perspectiva normativa e binária de gênero são isoladas e são levadas a se isolarem nos ambientes escolares, fazendo com que “[...] as primeiras lembranças sobre a escola e a relação com a infância e/ou adolescência são assinaladas pelas discriminações vividas e, muitas vezes, traduzidas em exclusão escolar (XAVIER; VIANNA, 2023, p. 8).

Isso reforça a importância de que os agentes da escola (professoras, pedagogas, diretoras etc.) reconheçam o direito das pessoas

transvestigêneres à educação e, portanto, o direito de serem respeitadas em suas pluralidades e diferenças. O que “[...] significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais [...]” (GOELLNER, 2010, p. 72). Sendo esses direitos, o de socialização, ou em casos mais graves o direito à educação, onde alunos acabam evadindo das escolas, como o caso de outro entrevistado, que após episódios de violências e desrespeitos optou por abandonar a escola. Lake (2022) nos diz: “Eu abandonei, na verdade, a escola. No segundo ano, assim, resolvi não continuar”.

É necessário entender que em situações de ambiente hostil, muitas crianças e adolescentes LGBTQIAPN+ que acabam por não sujeitar-se a permanecer no ambiente escolar e acabam evadindo ou sendo “expulsos” como Bento (2011, p. 555, *apud* LIMA 2020, p. 80) defende. O autor diz que:

[...] há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar ‘evasão’ de ‘expulsão’, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555, *apud* LIMA 2020, p. 80).

Casos de “evasão”¹⁷ escolar são recorrentes entre a população transvestigêneres. Ainda que não existam dados oficiais do Censo Escolar e da PNAD, pois ainda não são incluídos indicadores de

17 Usaremos o termo “evasão” entre aspas buscando coadunar com a ideia de Bento que, no caso de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ as evasões muitas vezes ocorrem por um processo de “expulsão” dessa comunidade dos espaços como a escola.

orientação sexual e identidade de gênero, estima-se que 82% das pessoas trans e travestis no Brasil tenham abandonado os estudos ainda na Educação Básica¹⁸. Esta estimativa se baseia em pesquisa realizada pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias (2016), presidente da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O autor informa que entre as principais causas da “evasão” escolar estão as agressões e os preconceitos sofridos por esses estudantes durante suas trajetórias escolares. Sendo assim, é possível identificar e afirmar que:

[...] as desigualdades sociais também são perpetuadas e reforçadas por meio de ações discriminatórias e/ou mediante silenciamento por parte do corpo docente. Como consequência, determinadas/os estudantes são ‘expulsas/os’ desse espaço em razão da ausência de reconhecimento de direitos e acolhimento às diferenças (LIMA, 2020, p. 84).

Na nossa atuação profissional, devemos nos atentar aos detalhes, alunos que se recusam a participar das aulas, acabam se isolando ou sendo isolados pela turma, não podem ser deixados de lado, nas arquibancadas, como algo natural, muitas vezes um diálogo, ou o planejamento de uma aula inclusiva, que respeite as diferenças e as habilidades de todos, como brincadeiras cooperativas ou associativas podem fomentar um cenário mais acolhedor e propício para que a socialização ocorra de forma mais natural.

Importante ressaltar que através de jogos e brincadeiras as crianças e adolescente interagem umas com as outras, aprendendo a respeitar as regras, compartilhar, e em especial, a trabalhar em equipe e resolver conflitos, fazendo com que ocorra uma melhora nas suas habilidades emocionais e sociais.

18 Ver mais dados sobre evasão escolar em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>.

No tópico a seguir aprofundaremos este debate abordando como esses preparos, do corpo pedagógico, e preconceitos afastam esta população dos estudos durante a educação básica e acarretam diversas consequências para a vida adulta e social, marginalizando, demonizando e matando esses corpos.

Sua lei me tornou ilegal. Me chamaram de suja, louca e sem moral

Durante anos as pessoas transvestigêneres foram criminalizadas e até consideradas doentes, mais exatamente, com transtornos mentais, como no Cadastro Internacional de Doenças (CID 10) na posição F.64.0. Este e outros conceitos equivocados foram apropriados e disseminados também por alguns autores, fazendo com que, até hoje, determinadas pessoas enxerguem a transexualidade como uma patologia, sendo assim, algo que precisa ser tratado/curado.

Diversas problemáticas surgem a partir destas definições equivocadas, atitudes de desrespeito e agressões são “legitimadas”, além de inferiorizar e marginalizar esta parcela da população. Contraditoriamente, o fato de a transexualidade ser categorizada como uma condição médica tem possibilitado a disponibilização de procedimentos cirúrgicos relacionados à transição de gênero no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o que inclui a cirurgia de redesignação sexual. Fato é que ativistas transvestigêneres pelo mundo defendem em remover o estigma associado ao rótulo de “transtorno” dos manuais, pois afirmam “[...] que as identidades trans não são uma doença, lutando, assim, pelo direito de decidirem autonomamente sobre seus corpos” (SAMPAIO; COELHO, 2013).

Piadas e chacotas em relação a condição de gênero e sexualidade das pessoas não são raras na escola, Martins ressalta que:

[...] são comuns no cotidiano escolar situações onde alunos são alvos de gozação e piada pelo fato de ter comportamentos que a sociedade não tange como esperados e adequados. Esses comportamentos podem estar ligados à sua sexualidade ou ao seu jeito de se vestir e se inserir nos grupos sociais (MARTINS, 2017, p. 265).

Todas essas situações afetam a forma como as pessoas transvesti-gêneres se comportam ou se apresentam perante a sociedade, é o que nos descreve a entrevistada Cassandra (2022) ao dizer que: “[...] todo esse estímulo negativo que você sofre desde a infância faz com que você pense que o erro está em você, que você difere de todo mundo que está em volta, seja na família, no grupo de amigos, seja na escola e em todos os lugares onde você tem vivência”. O corpo transgênero é um corpo diuturnamente violentado e transformado, portanto, como defendido por York (2020, p. 51, *apud* XAVIER; VIANNA, 2023, p. 10), no “[...] corpo clandestino, fugidio à cisheteronormatividade, [que] enfrenta piadas, opressões e preconceitos em todo o trajeto escolar: ‘[...] uma vida tecida sobre a violência’”.

Quando pensamos nas escolas, entendemos que certas ações acabam tornando o ambiente tóxico para uma parcela de alunos, e impede que eles possam se expressar livremente por medo de repressões e piadas que podem ocorrer.

Um outro tópico bem recorrente nas entrevistas é justamente esse, onde as entrevistadas relataram momentos no qual não puderam simplesmente se expressar ou ser quem elas desejavam ser por medo de represálias. Esse é o caso da entrevistada Cassandra (2022) que diz: “eu escolhi usar uma máscara que esperavam de mim, de que eu fosse, pra que eu conseguisse ter um pouco mais de dignidade”. Ou simplesmente sofreram algum tipo de desrespeito apenas por serem ou fazerem aquilo que gostavam, como relata outro entrevistado Lake (2022) ao relembrar as situações vividas após, apenas, decidir cortar o cabelo: “[...] aí eu cortei o cabelo, e aí eu comecei a usar as roupas que eu queria, e aí eu ia pra escola, e aí a galera já ficou meio assim,

né? E aí começou o rumor de que eu era sapatão”. Isso se agravou de tal forma que avançou para conflitos físicos como ele complementa “E aí os meninos, eles começaram a ser bem agressivos comigo, aquela história de ‘ah, você quer ser homem, então você vai ser’. E aí eu enfrentava eles, eu brigava com eles mesmo, brigava de porrada até”.

Essas situações fazem com que qualquer pessoa se sinta desconfortável, e até não pertencente àquele espaço. Uma fala forte que se destaca, e bem representa esse sentimento de estranheza, é da entrevistada Nomi (2022), ao relembrar sua jornada escolar: “Por mais que eu me forçasse, no período, a ter um comportamento que não condizente com o meu gênero, era estranho. Na verdade, eu passei a vida inteira até a transição sendo a estranha”:

As pessoas trans* podem ter suas bases emocionais fragilizadas em virtude das discriminações enfrentadas, começando pela família e reverberando em outras instituições e relações. A intensidade da discriminação vivida institucionalmente provoca o abandono dos estudos e, de fato, expulsa essas pessoas das escolas. Nesse sentido, podemos nos referir a uma transfobia, praticada pelo Estado e suas instituições, estruturada com base na cisheteronormatividade (XAVIER; VIANNA. 2023, p. 13).

É possível identificar esse despreparo e discriminação em cenas simples, como o uso de banheiros. São recorrentes nos depoimentos das entrevistadas uma enorme dificuldade para utilização de banheiros, algo fundamental, de necessidade humana, como relatado por Jules (2022): “Era ponto de eu não ir no banheiro da escola. Tipo, em momento algum... Eu segurava até doer”.

Isso pode ser visto também quanto à dificuldade de acesso como bem lembra o entrevistado Rock (2022):

Sobre o banheiro, eu usava um na saída, que era ir num banheiro mais afastado. No Darwin que eu estudava não tinha banheiro

‘secreto’. Mas no Marista tinha um banheiro que ficava lá longe. No Darwin eu só ia em casa mesmo no banheiro. Eu bebia até pouca água pra não ter que ir ao banheiro, e essa foi a saída que eu arranjei. Lá no Marista tinha esse banheiro lá longe, e nossa, eu demorava muito pra chegar no banheiro.

O uso de banheiros pela população transvestigeneres tem sido ponto de debate na sociedade. Recentemente a Universidade Federal do ES¹⁹, atendendo a uma demanda do Ministério Público Federal teve de adequar o uso dos banheiros conforme a identidade de gênero e esse debate chegou em seus conselhos. Não raro pudemos ouvir das pessoas que são contrárias ao uso de banheiros conforme a identidade de gênero que as pessoas trans podem se valer do uso do banheiro “que não lhe cabe” para realizar abusos, por exemplo, as crianças. A pessoa trans ou homo está sempre sendo afigurada a pedófilos, a pessoa suja e imoral.

Todas essas formas de violências e preconceitos são vivenciadas diariamente pela população transvestigêneres, tornando a socialização e inclusão desta parcela da população ainda mais complexa do que seria para uma pessoa cis. Como tratado anteriormente, todo esse desrespeito durante a vida escolar é apontado como um dos principais motivos que fazem com que muitos abandonem a escola, ainda jovens. O que acarreta prejuízos na vida pessoal e mais ainda na profissional destas pessoas, que durante muitos anos foram completamente marginalizadas e excluídas de seus direitos.

Não à toa, como nos lembra a deputada Erika Hilton (2023)²⁰, apenas nas eleições de 2022 mulheres transvestigêneres conseguiram

19 Para mais informações ler em: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-adota-utilizacao-de-banheiros-e-vestiarios-conforme-identidade-de-genero#:~:text=Ao%20chegar%20para%20o%20in%C3%ADcio,travestis%20e%20transg%C3%AAnero%20se%20identificam.>

20 Ver discurso completo da deputada Erika Hilton durante a comissão da

se eleger para deputadas no Brasil, dando mais voz e força para uma luta antiga contra a transfobia e os discursos de ódio e biológicos que legitimam violências, estigmas e preconceitos. Seguindo ainda de um questionamento feito pela mesma, ao ser confrontada sobre o “lugar” que a população transvestigêneres deve pertencer, Erika indaga “[...] nós temos que estar aonde? Nas esquinas de prostituição? Nos cárceres? No drogadicídio?”. Corroborando com o que já sabemos e apontamos anteriormente, a deputada Hilton (2023) reforça que:

[...] discursos como esses, que nos empurram pras mazelas da sociedade, porque a sociedade ainda nos enxerga como menos mulheres e ao nos enxergar como menos mulher, também nos enxerga como menos cidadã, cidadã que não merece proteção, cidadãs que não podem estar nos esportes, cidadãs que não podem receber ou ser consagradas em agremiações e em festivais.

Ao contrário dos discursos que colocam a comunidade transvestigêneres como louca, ilegal e imoral, à escola e à Educação Física cabe fomentar mudanças nesta realidade. Ambas podem contribuir para uma vida mais justa e igualitária, que respeite as diferenças. Para tal, é importante discutir e aprofundar formas e meios de trabalhar questões de gênero e sexualidade nas escolas e nas aulas de Educação Física sem que haja tabus, achismos e desinformações sobre o que tange às identidades de gêneros e orientação sexual. E para além disso, é necessário ouvirmos mais a voz e os relatos desta população já tão silenciada, entendermos suas dores, dificuldades e medos, mas também, valorizar as suas lutas, conquistas e anseios.

É importante ressaltar que através de práticas como o próprio futebol e a dança, as educadoras podem discutir sobre marcadores de gênero, e como a partir deles preconceitos são legitimados, alertando

Mulher. Brasil (ago/2023). Disponível em: https://www.instagram.com/p/CwloSEWguq9/?utm_source=ig_web_button_share_sheet.

sobre a importância de uma desnaturalização do que seria próprio para os homens ou para as mulheres.

Estereótipos que a vida nos ensina. Quem é que diz o que combina, ou não combina

Brincadeiras tem gênero? Só menina pode dançar? Só menino pode jogar bola? Bambolê é coisa das garotas e estilingue é coisa dos garotos? Meninos são naturalmente mais agressivos? Todas as meninas são realmente delicadas? Entendemos que para todas essas perguntas “NÃO” é a única resposta correta. As práticas corporais não definem gênero, e o gênero não pode ser limitador das práticas, ainda mais quando falamos de corpos em desenvolvimento como as crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, Wenetz e Stigger (2006) defendem que:

[...] brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma dimensão produtiva; elas disciplinam os sujeitos de forma distinta, para viverem dentro de um contexto social e histórico que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina; jeitos estes que são demarcados por padrões que os grupos culturais que eles integram consideram como normais. Nessa perspectiva, o gênero produz e é produzido, também, através das brincadeiras (p. 76).

Quando falamos sobre estereótipos de masculino, é comum que a prática do futebol seja associada à demonstração de virilidade e masculinidade entre as pessoas. Nesse contexto, aqueles que não se interessam por esse esporte muitas vezes são submetidos a estigmatização, incluindo associações pejorativas à sua sexualidade ou à sua identidade de gênero. O mesmo acontece com meninas que se identificam com atividades consideradas tipicamente masculinas, podendo enfrentar

preconceitos e restrições similares, onde em muitos casos, “a própria brincadeira as captura de outro modo, ao classificá-las como ‘menino’ ou com outras nomeações. Isso, de certo modo, reitera a hegemonia da heterossexualidade e a dicotomia tradicional homem-mulher” (WENETZ; STIGGER, 2006, p. 72).

Como tratado no tópico anterior, todo comportamento que foge do cis heteronormativo sofre diversos tipos de repressão, tanto das colegas de turma, como também do corpo pedagógico da escola. Relatos de desrespeito, tanto das alunas, como do corpo pedagógico da escola, são recorrentes aos entrevistados, reforçando o que Martins (2017) diz sobre como:

No meio escolar há uma dificuldade de reflexão por parte dos profissionais, em especial os professores, inclusive o conceito de gênero e orientação sexual ainda estão distantes da realidade destes educadores. Ou seja, nas escolas ainda não se tem a concepção que o feminino e o masculino, assim como a normalidade ou não dos comportamentos sexuais e afetivos são construções culturais (p. 264).

Todo esse despreparo e dificuldade na compreensão de terminologias e conceitos que o autor relata, é facilmente identificado durante as entrevistas realizadas, momentos onde as aulas de Educação Física se tornaram constrangedoras para pessoas transvestigêneres, ou até mesmo homossexuais. Cassandra (2022), uma das entrevistadas, relata o desconforto que sentia, dizendo o seguinte:

[...] nas aulas de Educação Física, que eram generificadas, não sei se posso falar dessa forma, mas que eram divididas entre meninos e meninas, a minha vontade era de estar sempre no grupo das meninas e de não querer fazer algumas atividades que às vezes eram propostas para os meninos.

Esse tipo de divisão de turmas entre meninos e meninas já foi oficialmente²¹ superada pelo campo da Educação Física, pois reforça estereótipos de que algumas práticas são de meninas (como danças, vôlei e brincadeiras tidas como delicadas, entre outros) e outras de meninos (como futebol, lutas, brincadeiras com mais contato e mais agressivas). Ademais as aulas separadas para meninos e meninas limitam a experiência corporal das crianças e impede que ocorra uma interação saudável entre elas, inibindo momentos de aprendizagem sobre o respeito ao próximo, formas respeitáveis de tocar o corpo das colegas, e para além disso o respeito às diferenças de gênero. Cruz e Palmeira (2009) ainda reforçam que:

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), de Educação Física, no que tange as questões de gênero, considera de fundamental importância a realização de aulas mistas, uma vez que estes podem favorecer a meninos e meninas, a aprenderem a ser mais tolerantes, respeitando as diferenças existentes. Evita-se, assim, a construção e/ou reprodução da estereotipia sexual (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p. 117).

Ao ser questionada sobre essas divisões durante as aulas de Educação Física, umas das entrevistadas relembra um caso de violência física que sofreu após não se sentir confortável para participar das atividades que haviam sido orientadas para o grupo do gênero a qual lhe foi concedida ao nascimento, e não aquele a qual se sentia mais confortável. Jules (2022) nos conta o seguinte: “Eu falei com o professor ‘pô, eu queria brincar com as meninas’, e um moleque, um ou

21 Dizemos oficialmente, pois sabemos que mesmo que as turmas atualmente sejam mistas, por vezes professores de Educação Física não realizam as aulas incluindo todos os gêneros. Ao contrário, ainda separam “meninas” para um lado da quadra praticando voleibol e “meninos” para o outro jogando o futebol, por exemplo.

mais garotos ouviram e depois da aula, assim, tipo, me chamaram e meteram a porrada em mim. Foi na aula de Educação Física, mas a surra foi após a aula”. Para além de uma agressão emocional, por não se sentir pertencente aquele grupo de “meninos” e todo o constrangimento, é possível ainda afirmar que a simples separação por gênero foi responsável por desencadear uma repressão e violência física a esta aluna que mais tarde iria se reconhecer como trans, e assim compreender por que não se sentia confortável em ser colocada no grupo do gênero a qual não se reconhecia.

As aulas de Educação Física mistas e co-educativas (AUAD, 2003) permitem com que ocorra uma troca entre todas as alunas, e quando bem ministradas são capazes de possibilitar um diálogo crítico sobre as construções e papéis de gênero, favorecendo um amadurecimento cognitivo sobre o tema. Com isso, podemos reforçar sobre a importância de todas receberem uma educação sexual que busque “[...] a mesma liberdade, cuidados e autonomia em relação à sua sexualidade e qualquer discriminação sobre o tema em decorrência do gênero sustentam comportamentos desiguais e ideias machistas” Martins (2017), e para além disso, permite que os corpos recebam os mesmos estímulos e possam se desenvolver de forma mais harmônica.

Nesse sentido, é necessário que as professoras busquem superar certos mitos e crenças sobre o desenvolvimento e aptidão de suas alunas por meras questões de gênero, que classifica de forma machista e misógina os corpos. Pois, com isso, pode vir a constranger seus estudantes e lhes afastar das práticas, violentando estes estudantes de forma velada, e até física (como no caso citado).

Tornar as aulas um espaço de diversidade e acolhimento, que contribui para o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais sem que haja distinção de cor, classe social, religião, gênero ou sexualidade, é dever das educadoras. É fundamental que ao sair da educação básica a jovem consiga compreender para além das disciplinas obrigatórias, o respeito ao próximo e as diferentes formas de se viver e estar em comunidade, pois “[...]”

se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente” (PERRENOUD, 2000, p. 149, *apud* JUNQUEIRA, 2012, p. 81).

Sendo assim, ao entendermos que a educação é um direito de todos, protegidos pela Constituição Brasileira de 1988 e pelo estatuto da criança e do adolescente, é dever de todos cobrar das instituições e dos profissionais que ali estão inseridos, pedagogias críticas e libertadoras. Afinal, estas podem “[...] abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras (JUNQUEIRA, 2012, p. 80). De forma a questionar que estereótipos segregadores continuem atravessando a formação dos estudantes e reforçando preconceitos e discriminações na nossa sociedade.

Considerações finais

Durante este estudo buscamos compreender como se dá as experiências durante a formação de pessoas transvestigêneres na educação básica, em especial nas aulas de Educação Física. Os estudos realizados a partir da escuta de pessoas transvestigêneres indicam que, em sua maioria, este processo acontece de forma solitária e excludente, onde situações de “evasão” escolar ainda são frequentes. Nos deparamos com muitos relatos de discriminações, violências físicas, psicológicas e moral, tornando o ambiente escolar e das aulas de Educação Física que deveriam ser acolhedores e propícios para uma formação humana baseada em respeito às diferenças, em um local de não pertencimento e fomentador de preconceitos. Isto, tanto por parte dos alunos, mas também do corpo pedagógico, que muitas vezes não

possui traquejo para lidar com questões de gênero e sexualidade que constantemente aparecem no dia a dia das escolas.

Podemos evidenciar as opressões e as resistências que a comunidade transvestigêneres vivenciou/vivencia na escola, e durante as aulas de Educação Física, através da possibilidade de escutar e transcrever essas vivências, que foram silenciadas e negligenciadas, onde casos distintos se assemelham: situações constrangedoras e traumáticas que afetam diretamente na formação destes sujeitos, pois como nos casos citados, muitos simplesmente abandonam os estudos. Com isso vão sendo colocados à margem da sociedade, transformando-se no começo de uma vida, muitas vezes, privada dos seus direitos básicos, dificultando o acesso a empregos e a outros níveis de escolaridade.

A partir das entrevistas, conseguimos identificar o lugar, “nada agradável”, do corpo transvestigêneres nas práticas corporais durante as aulas de Educação Física e na escola de forma geral. O estudo indica que nas experiências das pessoas transvestigêneres prevaleceu exclusão destas das práticas e vivências escolares mais geral e nas aulas de Educação Física. É perceptível que em muitos momentos ainda ocorrem divisões equivocadas, e já superadas, de “meninos para um lado e meninas para o outro”, fazendo com que aqueles que não se reconhecem nos padrões cis-heteronormativo se exerguem como não pertencentes aquele espaço comum a todos. De forma mais ampla revela-se a persistência de percepções negativas e preconceitos arraigados.

Esse corpo frequentemente é relegado a um espaço desagradável, resultante da contínua prevalência de suposições infundadas no que diz respeito às questões de gênero. Tal ambiente propicia a exclusão destas, manifestada em situações que vão desde a segregação nos banheiros escolares até as restrições impostas durante as atividades corporais. Essa segregação acaba por restringir o potencial de aprendizado não somente para as indivíduos transvetigêneres, mas para todos as envolvidas no contexto educacional.

Vale ressaltar que apesar das diversas adversidades pontuadas no decorrer deste trabalho, a escola (copo pedagógico e colegas de

turma) em alguns casos também servem como rede de apoio para aqueles que estão se descobrindo e se entendendo com “trans”. Onde alguns professores, buscam meios de acolher e auxiliar seus alunos nesta fase da vida. Sendo estes parte de um processo de mudança e resistência, que visa uma sociedade mais justa.

Desta maneira, este trabalho que analisou os relatos de uma pequena parcela da comunidade transvestigêneres, mostra um cenário que já imaginávamos, e que autores já defendiam: o ambiente escolar não tem sido bem acolhedor para a elas durante a sua passagem pela mesma. Em muitos casos, sendo apresentados como um dos principais motivos para “evasão” escolar, fazendo com que a segregação dessas pessoas ocorra, também, no meio educacional.

Esta pesquisa teve como intuito enriquecer debates sobre questões de gêneros, que ainda são pouco discutidas no currículo escolar e na formação acadêmica em licenciatura, mas muito recorrente no currículo oculto dentro dos muros das escolas. Tanto a falta de formação, o “medo” por causa de legislações como “escola sem partido”, ou até mesmo crenças pessoais, acaba por dificultar que os docentes possam trabalhar mais abertamente sobre tais temas. Isto permite que certos estigmas e preconceitos se perpetuem por falta de conhecimento e propicia que o Brasil, o país que por vários anos seguidos mais matou a população transvestigêneres no mundo, siga reproduzindo essa realidade. Dados assustadores que faz com que medidas sejam pensadas, e postas em prática, visando a construção de uma sociedade mais respeitosa e igualitária, onde todos possam se sentir pertencentes.

Os métodos utilizados para essa escuta, buscou atender ao maior número de pessoas, de diversas regiões do Brasil, com condições sociais e faixas etárias distintas, entretanto muitos não tiveram seus casos contados. Este estudo procurou apenas fazer uma discussão prévia, sobre a complexa trajetória escolar de pessoas transvestigêneres. Através deste estudo é possível observar várias áreas promissoras para pesquisas futuras, sendo estes, debates sobre práticas mais

inclusivas na Educação Física, formações destinadas às questões de gênero e sexualidade, entre outros.

Em virtude dos dados apresentados, é imprescindível que se conscientizem que só uma educação anti-machista e crítica libertadora, consiga permitir aos alunos se expressarem como se sentirem mais confortável, valorizando as diferenças de cada estudante, não somente nas questões de gênero, mas também de cor, orientação sexual, religião, condições físicas, entre outras. Pois a valorização de uma escola plural e diversa permite uma educação mais respeitosa inclusiva para todos.

Referências

- AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria de gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002/2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007. 5 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt>. Acesso em: 14 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2023.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de L. de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na educação física escolar. [S. l.: s. n.], 2009. v. 15, p. 116-131.

- BENEVIDES, B. G. (org.). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília, DF: Distrito Drag: ANTRA, 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com>. Acesso em: 8 set. 2023.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l], p. 71-83, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net>.
- OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Guia sobre abandono e evasão escolar**: um panorama da educação brasileira. [S. l]: Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, jul. 2012.
- LIMA, T. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l], n. 77, p. 70-87, dez. 2020.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACÊDO, M. dos S. Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. In: YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. *Feminismos*, [s. l], v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br>. Acesso em: 13 out. 2023.
- MARTINS, C. F. Gênero e sexualidade na educação contemporânea. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [s. l], v. 10, n. 33, p. 257-270, jan. 2017.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação**

- & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br>.
- PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- HILTON, E. [Post]. **Instagram**. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CwloSEWguq9/>. Acesso em: 24 set. 2023.
- PRADO, V. M. do; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa. **Motriz-revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/6729>.
- SAMPAIO, L. L. P.; COELHO, M. T. A. D. A transexualidade no cenário brasileiro atual: a despatologização e o direito à identidade de gênero. In: **III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 2013, Salvador. Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2013.
- XAVIER, T. P. de O.; VIANNA, C. A educação de pessoas trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, ed. 124022, 2023.
- WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Esporte, gênero e Educação Física: possibilidades na base nacional comum curricular

Cleiton Nascimento da Silva • Carlos Eduardo Ferreira da Silva •

Ábia Lima de França • Vitor Hugo Marani

O esporte, ao longo das últimas décadas, consolidou-se como um dos maiores fenômenos socioculturais no mundo contemporâneo. Sua expansão global, acompanhada pela popularização de grandes eventos esportivos e pela crescente mídia que os acompanha, tem sido um elemento central na construção de identidades sociais, culturais e políticas, além de promover valores que transcendem as fronteiras nacionais e culturais, a partir de sua ocupação em vários cenários.

Entre os cenários de materialização do esporte, temos o espaço escolar, local em que muitas disputas acerca do fenômeno esportivo foram travadas na década de 1990, a exemplo do debate “esporte da/na escola” (VAGO, 1996) e que, até o momento, perpetuam-se, de modo profícuo, na Educação Física (EF). Desde então, a emergência do esporte como elemento pedagógico da Educação Física, tomado em suas perspectivas críticas, tem o propósito de proporcionar sua compreensão e experiência como manifestação cultural – atravessada

por questões sociais, políticas e históricas (SOARES *et al.*, 1992), atendendo às demandas culturais da sociedade.

Sob o viés cultural, inúmeros estudos passaram a compor a Educação Física brasileira de modo a denunciar processos excludentes relacionados à diferença: classe social, deficiência, raça/etnia, gênero e outros. Com relação ao atravessamento “gênero” no esporte – foco deste estudo, Devides *et al.*, (2011) destaca o modo como diversas reflexões foram compartilhadas após a década de 1990. Nesse local investigativo, diferentes pesquisadoras/es passaram a estudar as experiências de meninas e mulheres no esporte (GOELLNER, 2003) abrindo passagem para que outros temas fossem investigados na atualidade (FRANÇA *et al.*, 2022).

Especificamente, entendemos “gênero” a partir das contribuições de Cabral e Diaz (1998), como categoria referente às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. Relações essas que são marcadamente culturais e históricas, “não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos” (BORTOLINI, 2011, p. 29).

Afastar-se desse entendimento nas aulas de Educação Física escolar reforça a reprodução de estereótipos hegemônicos de feminilidade e masculinidade, o que gera exclusões ou auto exclusões de estudantes que não atendem às expectativas sociais em determinadas práticas corporais (DEVIDES, 2024). Por isso compreendemos a importância de orientações no contexto escolar que possam auxiliar docentes no trato desses saberes, com o intuito de desafiar formas de injustiça social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens ao longo da Educação Básica, publicado em 2018, embora apresente habilidades das áreas de conhecimento, reforça expectativas

técnico-instrumentais, recuando de possibilidades analíticas e reflexivas sobre os conteúdos da EF (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016), inclusive o esporte – retratado como Unidade Temática da EF. Desse panorama, questionamentos o seguinte: Como a BNCC tematiza o esporte para além das questões técnicas e instrumentais desse fenômeno social? De que maneira a temática “gênero” é possível de ser tematizada nas lacunas produzidas nesse documento? A partir disso, buscamos investigar as relações entre esporte, gênero e Educação Física escolar, por meio da BNCC, explorando as possibilidades político-pedagógicas existentes nesse contexto.

Para tanto, utilizaremos da pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, do tipo documental, por ser constituída de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2002), a partir da leitura, análise e interpretação do conteúdo categorial (BARDIN, 2008) da BNCC, focando a unidade temática “esportes”, os objetos de conhecimento e as habilidades descritas, e a discussão de gênero no contexto da Educação Física escolar. Como resultado, dividimos nossa análise em dois tópicos: no primeiro, discutiremos sobre a BNCC, as relações de gênero e a Educação Física escolar; no segundo, abordaremos sobre esporte e gênero, explorando as possibilidades político-pedagógicas na BNCC. Esperamos, com esse estudo, contribuir para informar políticas curriculares, práticas pedagógicas e debates científicos mais inclusivos, igualitários e transformadores no campo da Educação Física escolar.

Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: reflexões iniciais sobre gênero no contexto escolar

No ambiente escolar, em todo o território brasileiro, foi introduzida a BNCC, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Sua estrutura é

formada em três etapas na educação básica, tais quais: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O documento é dividido por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens (Educação Física, língua portuguesa, arte e língua inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (ciências), Ciências Humanas (geografia e história) e Ensino Religioso. A BNCC propõe o desenvolvimento de competências gerais para a educação básica, baseadas em habilidades em todas as áreas que expressam “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

A BNCC determina os pilares do que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física escolar (OLIVEIRA; SALVADOR, 2020). Neste documento, a Educação Física está articulada à área de Linguagens, sendo um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social (BRASIL, 2018). A Educação Física é constituída por seis unidades temáticas, tais quais: brincadeiras e jogos; esportes; ginástica; danças; lutas e práticas corporais de aventura. Vale ressaltar que as unidades temáticas são acompanhadas pelas habilidades e pelos objetos de conhecimentos.

Conforme os estudos de Neira e Souza Júnior (2016), Neira (2018), a terceira versão da BNCC, apresenta falta de referencial sólido; ausência de criticidade, caráter instrumental e funcionalista; desconexão entre o currículo e a concepção de Educação Física; vínculo exclusivo das práticas corporais ao lazer, saúde etc. Neira (2018, p. 222) ainda afirma que “um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes”.

A fragilidade da BNCC também é evidenciada para além da Educação Física, como por exemplo na tematização da diversidade e diferença. Apesar de citar de forma breve o termo diversidade, não faz referência à palavra gênero e nem mesmo aponta discussões que poderiam se referir ao assunto em questão (OLIVEIRA; SALVADOR, 2020; CRUZ *et al.*, 2021). Anterior a este documento, a temática de gênero e sexualidade era contemplada nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), nos temas transversais, divididos em saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo. Segundo Oliveira e Salvador (2020), as questões de gênero e sexualidade estavam presentes no tema de “orientação sexual” e deveriam ser trabalhadas em todas as disciplinas no contexto escolar. Um de seus objetivos, no ensino fundamental, era que os(as) alunos(as) fossem capazes de “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 91).

Lembramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, embora não mencione a palavra gênero, abre espaço para o diálogo sobre esse tema, ao estabelecer princípios que enfatizam a diversidade e a igualdade no contexto educacional. Um exemplo importante disso é o Art. 3º da LDB, que descreve os princípios que devem ser seguidos no ensino, como: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 2). Esses princípios, ao enfatizarem a igualdade e o respeito, oferecem um suporte indireto para a promoção da diversidade e das discussões sobre questões de gênero, ainda que não abordam explicitamente esse conceito.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), publicadas em 2013, abordam de forma mais explícita temas como respeito à pluralidade, educação inclusiva e equitativa e educação em direitos humanos. Embora a palavra gênero seja mencionada de forma indireta, as diretrizes promovem debates sobre a diversidade de identidades e direitos das pessoas, criando um ambiente propício para que as questões de gênero sejam tratadas nas escolas. A abordagem das DCNEB estabelece a base para que, dentro da educação, temas como igualdade, respeito às diferenças e luta contra a discriminação sejam discutidos no cotidiano escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) reconhece a importância de discutir sobre as diferenças culturais, sociais e étnicas (BRASIL, 2015), e aponta para a necessidade de uma educação que respeite

a pluralidade da sociedade brasileira. No entanto, ao compararmos o PNE com a BNCC, vemos que, embora o PNE mencione e reconheça essas diferenças, a palavra “gênero” não está presente no documento da BNCC. Esta ausência é significativa, uma vez que, mesmo havendo um contexto social e político que demanda uma maior atenção às questões de gênero, a palavra foi retirada durante o processo de aprovação da BNCC, em grande parte devido à pressão de setores conservadores do Senado na época.

No ano de 2019, dois anos após a promulgação da BNCC em 2017, um documento intitulado Temas Contemporâneos Transversais (TCT) na BNCC (BRASIL, 2019)²², expõe seu maior objetivo “[...] que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 4). Porém, mesmo diante das atualizações da BNCC e da publicação deste novo documento, a temática de gênero e sexualidade não foram incluídas. Essa ausência da temática de gênero no documento norteador BNCC revela o silenciamento, a biologização e o mascaramento das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar (OLIVEIRA; SALVADOR, 2020).

Daí entendermos ser fundamental que documentos norteadores como a BNCC, por exemplo, sejam reformulados para que reconheçam as diferenças e a pluralidade de expressões de identidades, conforme elementos reflexivos estruturados no próximo tópico.

22 Os Temas Contemporâneos Transversais são definidos como temas que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, promovendo uma formação integral dos(as) estudantes e fomentar discussões críticas e significativas no ambiente escolar.

Esporte e gênero: possibilidades na Base Nacional Comum Curricular

Na BNCC, entre os conteúdos da Educação Física, o esporte é retratado como unidade temática, contendo inúmeras habilidades e competências que precisam ser atendidas ao longo do processo de escolarização dos(as) estudantes na educação básica. A BNCC compreende o esporte como:

Uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2017, p. 215).

Neste conceito, notamos que a definição de esporte no documento parte de características do alto rendimento e do espetáculo (FURTADO; GORDO; BORGES, 2023), em seguida aborda as outras manifestações. Além disso, o conceito trazido pela BNCC não menciona explicitamente as relações de gênero, nem outras relações que produzem hierarquias sociais como classe, raça/etnia, deficiência e outros. Ao ignorar as exclusões históricas presentes no esporte, reforça-se a (re)reprodução de desigualdades, tanto no sentido discursivo, quanto na materialidade dessa manifestação cultural no cenário educacional.

Na esteira dessa crítica, Neira (2018) informa que a categoria do esporte no documento se limita de forma predeterminada às modalidades esportivas que devem ser abordadas, sem considerar as especificidades sociais de estudantes, desconsiderando identidades culturais e a possibilidade de um ensino mais diverso e contextualizado. Logo, a ausência de um viés que reconheça as diferenças socioculturais no conceito de esporte – em especial, as diferenças de gênero – pode contribuir para perpetuar modelos tradicionais que naturalizam desigualdade de oportunidades para mulheres e outros grupos historicamente excluídos, como pessoas trans e não binárias.

Para além da definição do fenômeno esportivo, a BNCC apresenta classificação do esporte a partir de “objetos de conhecimento”, tais como: Esportes de marca; Esportes de precisão; Esportes de campo/taco; Esportes de rede/parede; Esportes de invasão; Esportes técnico-combinatórios; Esportes de combate. Ao analisar tais proposições, percebemos, assim como Neira (2018), falta de critério para o estabelecimento dos objetos de conhecimento em cada ano do ensino fundamental (anos iniciais e finais). Em nossa perspectiva, pensar o esporte de forma ampliada no que diz respeito à categoria gênero, incide na criação de oportunidades para que estudantes possam refletir para além da materialidade da classificação em si, mas como tais expressões são atravessadas a partir do modo como distintos grupos sociais subjetivam, representam e experienciam o fenômeno esportivo (SILK; ANDREWS, 2011).

Outro elemento presente na BNCC para a tematização de suas unidades temáticas diz respeito às habilidades que se conectam aos objetivos da Educação Física no documento. As habilidades servem como aprendizagens que os(as) estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Importa mencionar que tais habilidades são delimitadas a partir de oito dimensões do conhecimento, a saber: Experimentação, Fruição, Uso e apropriação, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário. Cada uma dessas dimensões do conhecimento preconiza

distintos elementos que retratam o modo como a tematização acerca do esporte poderia ser realizada no contexto escolar.

Entendemos que tais dimensões poderiam servir de aporte para os atravessamentos de gênero na BNCC, entretanto, a ausência de termos como “gênero” destaca os limites do referido documento. Mesmo assim, o compromisso pela justiça social nos leva à produção de reflexões em torno do tema, de modo a indagar: Quais são as possibilidades de trato do esporte a partir do atravessamento das relações de gênero? O impulso por essa discussão leva a cabo a nossa visualização da figura do(a) professor(a) como intelectual público para a produção de uma educação crítica, seguindo a agência autor-reflexiva guiada pelas contribuições do intelectual norte americano Henry Giroux (1997).

Para tanto, fomos guiados pela análise de conteúdo (2008), de modo a produzir categorias que pudessem fornecer subsídios para possibilidades pedagógicas no que diz respeito ao trato da tematização de gênero no esporte. Como resultado do processo de categorização, foram produzidas três categorias, as quais explicitam as habilidades a partir da seguinte divisão: conhecimentos histórico-sociais, conhecimentos técnico-táticos e conhecimentos empírico-expressivos. Abaixo, o Quadro 1 sinaliza para as habilidades reunidas por meio de conhecimentos histórico-sociais do esporte:

Quadro 1: Distribuição das habilidades e aspectos/
temas da unidade temática esportes

Categoria	Habilidade
Conhecimentos histórico-sociais	(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). (EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). (EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC (2017).

Esta categoria abrange as habilidades que analisam o esporte como fenômeno social e histórico, considerando suas transformações ao longo do tempo, suas manifestações na mídia e seus impactos na sociedade. Embora a palavra gênero não apareça explicitamente nos objetivos das habilidades histórico-sociais da BNCC, a leitura desses descritores acena para as possibilidades de abordar a temática de gênero no esporte. Isso se dá porque as manifestações esportivas, segundo Altmann (2015), são marcadas por construções de gênero que impactam a participação e a visibilidade de diferentes grupos na Educação Física e nas práticas esportivas.

Na habilidade (EF35EF06), que propõe diferenciar os conceitos de jogo e esporte e suas manifestações, um caminho possível seria a discussão de como, historicamente, determinadas modalidades foram associadas a um gênero específico, restringindo a participação de mulheres e de outros grupos marginalizados. Para tanto, reflexões construídas a partir do texto de Goellner (2006) poderiam elucidar tais questões, em especial, a partir do cenário brasileiro, a

partir da denúncia da autora quanto às condições de acesso e participação das mulheres. A partir desse debate, é possível ampliar a visão dos(as) estudantes sobre como essas barreiras foram sendo superadas (ou ainda persistem) em diferentes contextos.

A habilidade (EF67EF06), ao propor a análise das transformações na organização e na prática dos esportes, permite discutir como as políticas esportivas vêm lidando com a equidade de gênero ao longo do tempo. Isso inclui temas como a ampliação das categorias femininas em competições de alto nível, a introdução de regras que favorecem a inclusão de pessoas trans no esporte e o impacto da mídia na representação de atletas de diferentes gêneros. Esse debate possibilitaria reflexões sobre a desigualdade salarial entre homens e mulheres no esporte, a sub-representação de treinadoras e técnicas no esporte de rendimento e a segregação por gênero no ambiente escolar e comunitário.

Por fim, a habilidade (EF89EF05), ao abordar as transformações históricas do fenômeno esportivo e problemas como *doping*, corrupção e violência, abre espaço para discutir como as relações de gênero atravessam esses aspectos. Em termos históricos, uma sugestão de discussão seria a partir dos Jogos Olímpicos, dado o ingresso de mulheres em períodos distintos, se comparado ao gênero masculino. O livro de Devide (2005), por exemplo, explora como as mulheres enfrentam barreiras e conquistaram espaços significativos nas competições esportivas, especialmente nas Olimpíadas, considerando os “caminhos e descaminhos, trajetórias e barreiras transpostas pelas mulheres no maior evento esportivo do planeta” (DEVIDE, 2005, p. 17).

O *doping*, por exemplo, está ligado a debates sobre a regulação dos corpos femininos, como ocorreu com atletas intersexo no atletismo. A corrupção em federações esportivas também pode ser analisada a partir da ausência de mulheres em cargos de liderança. Já a violência no esporte pode ser relacionada às barreiras enfrentadas por mulheres e pessoas LGBTQIAP+ em ambientes esportivos, como o assédio e a discriminação. Esses debates ajudam os(as) alunos(as)

a entender como as questões éticas e sociais se entrelaçam com o esporte, proporcionando uma visão mais ampla sobre as consequências de ações que visam o sucesso a qualquer custo, e como elas afetam a integridade do esporte e a vida dos(as) atletas.

A próxima categoria apresenta as habilidades e suas relações ao desenvolvimento técnico e estratégico nos esportes. Isso inclui o aprendizado e a aplicação de regras, a execução de habilidades específicas de diferentes modalidades e o planejamento de estratégias para resolver desafios dentro do jogo. A ênfase está tanto no aprimoramento individual quanto na dinâmica coletiva das práticas esportivas.

Quadro 2: Distribuição das habilidades e aspectos/
temas da unidade temática esporte

Categoria	Habilidades
Conhecimentos técnico-táticos	(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.

continua

Categoria	Habilidades
Conhecimentos técnico-táticos	(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC (2017).

A abordagem das habilidades técnico-táticas na BNCC enfatiza a compreensão das regras e estratégias esportivas, o que integra os saberes para o aprendizado do esporte na Educação Física. No entanto, a ênfase nesses aspectos pode, muitas vezes, reforçar desigualdades de gênero, especialmente quando os esportes são ensinados sem uma problematização crítica das relações sociais que os atravessam. Isso porque, historicamente, o desempenho técnico e tático foi – e tem sido – um dos principais critérios para hierarquizar a participação no esporte, privilegiando características associadas à força, velocidade e resistência, muitas vezes naturalizadas como atributos masculinos, como denunciado por Devide (2024). Esse modelo de ensino pode desfavorecer a participação de meninas e pessoas LGBTQIAP+, que frequentemente enfrentam barreiras para desenvolver suas experiências esportivas em ambientes que valorizam a alta performance e a competitividade (TESSER JUNIOR; KOVALESKI, 2023).

A forma como as regras esportivas são ensinadas também pode reforçar desigualdades. Se as normas e estratégias são apresentadas sem uma contextualização histórica e social, os(as) estudantes podem ser levados a acreditar que elas são neutras e imutáveis. No entanto, muitas regras foram historicamente desenhadas para excluir mulheres e controlar seus corpos no esporte, como a limitação de tempo e de contato físico em modalidades femininas, bem como as vestimentas esportivas (SOARES, 2011).

Para problematizar essas questões, é fundamental que a tematização de gênero no ensino das habilidades técnico-táticas vá além

da simples execução das regras e técnicas, incorporando reflexões sobre quem define as normas do esporte, quem tem mais oportunidades de aprender e como a cultura esportiva pode ser transformada para abarcar diferentes corpos e identidades. Estratégias trazidas por Devide (2024), como a experimentação de esportes sem divisão por gênero, a ressignificação de modalidades historicamente segregadas e a criação de espaços co-educativos podem contribuir para esse feito. Portanto, ao invés de ensinar esportes apenas a partir de suas dimensões técnicas e estratégicas, a Educação Física pode questionar as desigualdades estruturais que os atravessam, conforme discutem Furtado, Gordo e Borges (2023), permitindo que estudantes compreendam o esporte não apenas como um conjunto de regras, mas como um fenômeno social que pode (e deve) ser transformado para ser acessível a todas as pessoas.

Por fim, a categoria “Conhecimentos empírico-expressivos” retrata a experimentação, fruição e participação ativa no esporte. Nela, estudantes podem ser incentivados(as) a vivenciar diferentes modalidades, assumir diversos papéis dentro do jogo (como jogador, árbitro e técnico) e propor novas formas de prática esportiva na escola e na comunidade, conforme disponível no Quadro 3:

Quadro 3: Distribuição das habilidades e aspectos/
temas da unidade temática esporte

Categoria	Habilidade
Conhecimentos empírico-expressivos	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

continua

Categoria	Habilidade
Conhecimentos empírico-expressivos	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola. (EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC (2017).

Essas habilidades enfatizam a vivência prática e o envolvimento ativo dos(as) estudantes, permitindo questionar e transformar normas que tradicionalmente limitam a participação de meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAP+ nas práticas esportivas. Um dos principais desafios na Educação Física escolar é a distribuição desigual de oportunidades para experimentar e fruir diferentes modalidades esportivas. Muitas vezes, meninas são encorajadas a praticar esportes menos competitivos ou que envolvem menor contato físico, enquanto meninos têm mais liberdade para se envolver em esportes tradicionalmente vistos como masculinos. Nesse contexto, é essencial que a experimentação no esporte seja feita por meio da coeducação (DEVIDE, 2024), oferecendo oportunidades de vivenciar modalidades variadas, sem a imposição de estereótipos de gênero.

Além disso, a possibilidade de assumir diferentes papéis dentro da prática esportiva (jogador/a, árbitro(a) e técnico(a)), pode ser uma oportunidade para desconstruir hierarquias que privilegiam homens em funções de liderança esportiva, conforme denúncia feita

por Barreira (2021). Ao explorar essas funções, surgem questionamentos importantes que desafiam as normas estabelecidas, como: Será que os salários de jogadores e jogadoras são iguais? Quais modalidades esportivas têm mulheres como técnicas? Quem foi a primeira mulher árbitra em uma competição de grande porte? Esses questionamentos proporcionam aos(as) alunos(as) oportunidade de reflexão sobre as questões de gênero que, muitas vezes, parecem não ser discutidas, mas que impactam na representação de identidades no esporte (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018).

Outro aspecto relevante é a produção e adaptação de novas práticas esportivas dentro da escola e da comunidade. O incentivo à criação de alternativas para esportes não disponíveis ou acessíveis (EF67EF07) e à identificação de espaços na comunidade para a prática esportiva (EF89EF06) pode ser uma oportunidade para refletir sobre quais esportes são mais valorizados e acessíveis para diferentes grupos sociais. Em muitas comunidades, as opções esportivas disponíveis reforçam padrões excludentes, como a predominância do futebol masculino nos espaços públicos ou a ausência de modalidades voltadas para mulheres e pessoas LGBTQIAP+. Ao envolver os(as) estudantes no planejamento e na adaptação dessas práticas, é possível incentivar a criação de espaços esportivos mais inclusivos e democráticos.

Em síntese, embora a discussão de gênero não esteja presente de forma explícita no documento, procuramos evidenciar habilidades que podem ser articuladas com essa temática, mostrando como questões de igualdade de gênero, diversidade e inclusão podem estar articuladas nas práticas esportivas. A dificuldade em tematizar questões de gênero nas escolas, incluindo nas aulas de EF, está ligada a resistências políticas e sociais que permeiam o ambiente educacional. Essa resistência muitas vezes se manifesta na aplicação prática dos conteúdos, dificultando a promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e igualitário. Mesmo que documentos oficiais na educação ocultem a temática de gênero e sexualidade, “torna-se imprescindível que fale a respeito, que se pesquise sobre e que se problematize

o cotidiano envolto ao tema, para que a importância seja notada na massa” (PALUDO; RODRIGUES, 2022, p. 14).

Considerações finais

O presente estudo buscou investigar as relações entre esporte, gênero e Educação Física escolar, por meio da BNCC, explorando as possibilidades existentes nesse contexto. Embora a BNCC tenha o objetivo de assegurar uma formação humana integral para todos(as) os(as) estudantes, ela apresenta lacunas significativas nesse processo, especialmente no que se refere à inclusão e ao tratamento de questões como gênero. Em relação ao que a BNCC propõe na unidade temática “esportes”, destacamos a ausência da expressão “gênero”, entretanto, mesmo com tal constatação, vislumbramos alternativas. Daí evidenciarmos como as habilidades relacionadas ao esporte podem ser utilizadas para refletir sobre as questões de gênero, desconstruir estereótipos e promover compreensão crítica e reflexiva sobre as normas sociais que regem, impedem ou excluem a participação de meninas, meninos e identidades LGBTQ+ nas diversas atividades esportivas.

Daí o texto se preocupa em apresentar alternativas para incluir discussões de gênero na prática pedagógica, mesmo sem respaldo explícito na BNCC, o que emerge como tentativa de resistir às limitações impostas por esse documento. Apesar dos esforços da BNCC para garantir uma formação íntegra e abrangente, ela necessita ser repensada e ampliada em suas abordagens. A tematização de gênero precisa ser incorporada, permitindo que os(as) estudantes tenham compreensão das dinâmicas sociais, de poder e de identidade que impactam na produção da sociedade em que vivem. Logo, é necessário que a EF seja pensada de forma que valorize não apenas os aspectos técnicos e táticos, mas também os aspectos culturais, sociais e as possibilidades políticas e pedagógicas que surgem dentro do ambiente escolar. Desta forma, importa registrar que é preciso um avanço na

produção do conhecimento sobre o assunto em questão e uma reestruturação da BNCC para que haja reconhecimento das diferenças e da pluralidade de expressões de identidades no âmbito da Educação Física escolar brasileira.

Referências

- ALTMANN, H. **Educação física escolar**: relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRA, J. Mulheres em cargos de liderança no esporte: rompendo o teto de vidro ou percorrendo o labirinto?. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27080, p. 1-18, 2021.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], n. 123, p. 27-37, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: propostas de práticas de implementação. Brasília, DF: MEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª séries. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 10 (Orientação Sexual).
- CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação**: um novo olhar. Belo Horizonte: Rona, 1988. p. 142-150.
- CRUZ, Q. M.; ROLIM, I. A.; MENEZES, M. C. D.; SANTOS, A. R. D. A diversidade na escola: as contradições da base nacional

- comum curricular-BNCC. *In: Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 8., 2021. [S. l.: s. n.], 2021. v. 8, n. 9.
- DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.
- DEVIDE, F. P. **Coeducação e Educação física escolar**: reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- DEVIDE, F. P.; OSBORNE, R.; SILVA, E. R.; FERREIRA, R.; CLAIR, E. S.; NERY, L. C. P. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, p. 93-103, 2011.
- FRANÇA, A. L.; MARANI, V. H.; IWAMOTO, T. C.; DEVIDE, F. P. Temáticas emergentes no GTT Gênero: uma análise dos anais do CONBRACE/CONICE. *In: 25 anos dos Grupos de Trabalhos Temáticos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*: trajetórias e perspectivas. [S. l.: s. n.], 2022. p. 119-129.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FURTADO, R. S.; GORDO, M. do E. S. C.; BORGES, C. N. F. O lugar dos esportes na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 578-598, 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 30-42.
- GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2006.

- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 40, p. 215-223, 2018.
- NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.
- OLIVEIRA, A. J.; SALVADOR, N. R. C. Currículo, educação física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 1-20, 2020.
- OLIVEIRA, V. A. de; ALMEIDA, D. M. F. de. Representações e identidades de gênero: “ser mulher” no campo de futebol. **Corpo-consciência**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 100-109, 2018.
- PALUDO, R. C. da S.; RODRIGUES, V. E. R. Igualdade de gênero: uma análise dos documentos norteadores da educação. **Dialo-gia**, São Paulo, n. 41, p. 1-17, 2022.
- SILK, M. L.; ANDREWS, D. L. Toward a Physical Cultural Studies. **Sociology of Sport Journal**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 4-35, 2011.
- SOARES, C. L. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 81-96, 2011.
- SOARES, C. L. *et al.* (Coletivo de Autores). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TESSER JUNIOR, Z. C.; KOVALESKI, D. F. Caracterização das equipes esportivas LGBT no Brasil: um mapeamento feito a partir de redes sociais on-line. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 33, p. e33086, p. 1-23, 2023.
- VAGO, T. M. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

Sexualidade e formação inicial em Educação Física: possíveis aproximações a partir dos estágios de docência

Lisandra Oliveira e Silva • Paola Luiza Gomes Oliveira •

Andre Luiz dos Santos Silva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) destaca que a Educação Nacional tem como uma das finalidades o pleno desenvolvimento do(a) educando(a), incluindo o preparo para o exercício da cidadania, e essa finalidade, em nossa perspectiva, está atrelada a vida cotidiana, que envolve, entre múltiplos elementos, a sexualidade. Além disso, a orientação sexual, que engloba a matriz da sexualidade, se tornou temática obrigatória enquanto tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (BRASIL, 1997).

A partir disso, podemos perceber que embora seja lei que assuntos advindos da sexualidade sejam tratados como temas transversais nas escolas, na maioria das vezes, os núcleos familiares de crianças

e adolescentes que estão nas escolas, consideram que sanar dúvidas e falar sobre sexualidade pode gerar interesses precoces na atividade sexual. De acordo com Saito e Leal (2000, p. 45): “É igualmente importante não encarar a sexualidade como sinônimo de sexo ou atividade sexual, mas, sim, como parte inerente do processo de desenvolvimento da personalidade”.

Nesse sentido, observamos que, a partir de narrativas de discentes do Curso de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situações de curiosidade e de como abordar temáticas relativas a sexualidade, nos Estágios de Docência de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Curso, eram bem frequentes entre as crianças, seja pela fase da descoberta, ou pelo ambiente em que vivem, o que indica que a sexualidade é um tema não exclusivo da adolescência ou da fase adulta, por exemplo.

Nesse sentido que percebemos a necessidade de realizar essa pesquisa, de estudar a sexualidade durante a graduação de Licenciatura em Educação Física, para, de algum modo, contribuir na formação de futuros(as) docentes para que possam abordar, intervir e construir conhecimento sobre essa temática.

Visto isso, compreendemos que a falta da abordagem da sexualidade e aspectos relacionados à educação sexual impacta no contexto social e cultural que vivenciamos atualmente. Por exemplo, no Brasil, o patriarcado influenciou e segue influenciando no pensamento da sociedade. Consequentemente, causando impacto nas relações de gênero, nos estereótipos, na identidade e na constituição da personalidade da criança (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020).

Contudo, ainda identificamos que discentes do Curso de Educação Física, por vezes, ainda ocupam um espaço de “espectadores(as) espantados(as)” com a realidade da sexualidade nas escolas. Por isso, é necessário nos prepararmos para contribuir com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e para construção de uma nova cultura mais justa, equânime e diversa, o que inclui pautas a sexualidade

humana na realidade escolar. Além disso, tal prática pode colaborar para que crianças e adolescentes consigam identificar e tentar lidar com situações constrangedoras ou para compreender e discernir comportamentos e falas violentas, agressivas, entre outras.

Assim, o problema de pesquisa que orientou essa investigação foi o seguinte: **Como os conhecimentos sobre sexualidade estão presentes no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS e se materializam nos Estágios de Docência?**

Na próxima sessão, apresentamos alguns referenciais teóricos que nos apoiamos para realização da pesquisa.

Aportes Teóricos

Segundo Bruschini (1981) o masculino e o feminino são construídos socialmente, não biologicamente. Essa afirmação se torna compreensível ao pensarmos sobre expectativas, conceitos e ações culturalmente associados à feminilidade ou à masculinidade e, ainda, como essas associações são introduzidas de forma implícita e explícita desde a infância. Garbarino (2021) destaca a indústria dos brinquedos que corrobora com a perpetuação de estereótipos de gênero, e, ainda, crenças religiosas e culturais que contribuem para essas divisões sociais de gênero. Ao considerar esses entendimentos, podemos perceber que as associações de gênero estão presentes desde o início de nossa vida, inclusive quando as crianças ainda estão sendo geridas no útero, e, por isso, segundo Brabo e Oriani (2013, p. 3) diferenças de gêneros entre os sexos são incutidas e consideradas “naturais”, entretanto, compreendemos que são construções sociais estabelecidas por características ditadas durante processo de socialização.

Visto isso, podemos entender que essa construção social passa a fazer parte de uma cultura que é transmitida de geração em geração e, conseqüentemente, como cita Bruschini (1981), acaba moldando as estruturas de personalidade, temperamento, estilo e identidade das

crianças de acordo com as categorias “feminino” ou “masculino”. Ou seja, as associações podem e são desenvolvidas ou potencializadas na família, na escola, na mídia, através da socialização, e por meio de outras formas de educação informal.

Do mesmo modo, percebemos certas contradições no discurso adulto sobre a sexualidade infantil, com ênfase na ideia de uma infância “inocente e pura”. Segundo Ribeiro (2003, p. 7), por exemplo, falas e ações sexualizadas são consideradas “comuns” quando proferidas por meninos, diferente de meninas que devem ser “ingênuas”. A ideia de infância inocente possibilita que a escola normalize e oculte falas, brincadeiras e comportamentos das crianças, tratando a sexualidade, como cita Ribeiro (2003, p. 9), a partir de discursos médico-biológicos, inclusive pela dificuldade de lidar com essa temática, até mesmo entre e por pessoas adultas. Tal atitude invisibiliza o fato de que crianças reconhecem, igualmente, a dimensão fantasiosa e erótica.

Nesse sentido, torna-se importante a formação docente para mediação de conflitos sobre a sexualidade, além da apropriação do conhecimento sobre a fase da descoberta e a capacidade de intervir nas brincadeiras nas escolas, sem haver uma vigilância dos(as) docentes na escola – ou em casa – que, por vezes, utilizam a punição e o silenciamento, como forma de controle da sexualidade infantil. É necessário aprendermos a tratar esses assuntos de forma lúdica, respeitosa e de acordo com os interesses e a fase de desenvolvimento de cada criança e adolescente. Essas outras formas de lidar com a sexualidade se tornam importantes, para que assim, as crianças e adolescentes não se sintam obrigadas a disfarçar sobre sua própria sexualidade e criem códigos para falar com seus pares sobre sexo, ou aproveitem momentos a sós para fazer as “coisas proibidas” (autoconhecimento) por curiosidade.

Consequentemente, segundo Garbarino (2021, p. 14) há a importância da mediação de uma pessoa adulta na construção do conhecimento sobre sexualidade de forma que sejam possibilitadas experiências lúdicas e um ambiente seguro, onde a criança e

adolescente sintam-se confortáveis para sanar suas dúvidas, ao invés de utilizar o seu imaginário ou procurem conteúdos impróprios para suas idades. Ademais, a criança e adolescente podem se colocar em situações de risco pela necessidade de responder suas próprias dúvidas, uma vez que aprendem sobre sexo e erotismo em diversos contextos.

Em relação a sexualidade na escola, na pesquisa realizada por Ribeiro (2011), foi possível identificar que diversas docentes entrevistadas, ao citarem os motivos pelos quais não abordam a sexualidade, ressaltam o receio e a insegurança, pois identificam que os núcleos familiares das crianças e adolescentes são a favor da restrição dessa pauta e exigem que a escola faça silêncio para manter a inocência, especialmente das crianças.

De acordo com a pesquisa de Cólís e Souza (2020), a partir de entrevistas realizadas com docentes de uma escola de Educação Infantil, essas últimas se deparam com diversas questões de gênero vividas na escola, entretanto, possuem interferências externas, por exemplo, no caso exigências dos núcleos familiares, para que tais questões não sejam abordadas no dia a dia da escola. Sendo assim, as docentes demonstram insegurança tanto pela falta de autonomia, quanto pela falta de apoio das colegas, da coordenação pedagógica e da própria direção da escola, já que os núcleos familiares exigem interferências nas formas de brincar das crianças e, por exemplo, nas cores das folhas escolhidas para os trabalhos pedagógicos. Assim, algumas docentes alegam que se sentem desconfortáveis diante das resistências sociais e institucionais, que, muitas vezes, impedem um trabalho sobre a sexualidade. Segundo Louro (1997), a escola é, ainda, um lugar de controle sobre a linguagem e o comportamento sexual das pessoas, de forma a produzir e a reproduzir corpos dessexualizados e disciplinados. Todavia, a escola tem um papel crucial na desconstrução das diferenças de gênero culturalmente construídas, já que é vista como capaz de contribuir na formação de certas construções sociais.

Para mais, segundo Sostisso (2009), por vezes, a educação para a sexualidade na escola se limita a disciplinas específicas e a discursos

que se resumem a reprodução e a prevenção. Isso acaba desconsiderando o leque de diversidade e complexidade existente na temática da sexualidade. Por este motivo, compreendemos a importância da ressignificação e da reorganização dos conceitos sobre sexualidade na Educação Básica em geral, e, primeiramente, na Educação Infantil, ainda mais por considerar que a naturalização de determinados comportamentos e falas advindas das crianças podem ter impactos na reprodução de comportamentos ao longo da vida. Nesse sentido que Brabo e Oriani (2013) ressaltam a necessidade de promover relações sociais de gênero baseadas no respeito, no acolhimento e na escuta, desde a Educação Infantil.

Além disso, salientamos que há uma necessidade que pessoas adultas envolvidas na mediação sejam capazes e possuam conhecimento para saber como abordar a sexualidade na infância, lembrando que, apesar de muitas semelhanças, a escola e os núcleos familiares possuem papéis distintos nessa abordagem.

A partir disso, que essa pesquisa volta o olhar para discentes em formação, com o objetivo de compreender como se percebem para atuar nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a partir da realização dos Estágios de Docência.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa qualitativa foi de caráter descritivo-interpretativo e teve como participantes, discentes aprovados(as) nas seguintes disciplinas: Estágio de Docência de Educação Física na Educação Infantil e Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, ambas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.

Inicialmente, solicitamos a lista de referidos(as) discentes na Comissão de Graduação (COMGRAD) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS em abril de 2024. Posteriormente,

entramos em contato com dezoito discentes da lista via e-mail, sendo que quatro responderam. Seguimos o garimpo questionando em diversos grupos de *WhatsApp* com colegas de Curso para ver se conheciam alguém que já tivesse cursado ambos os Estágios. A partir desta busca, obtivemos o contato de nove possíveis colaboradores(as).

Além dos(as) discentes, a pesquisa contou com a participação de um professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS que ministra as disciplinas de “Educação Física, Corpo e Diversidade” e “Diversidade na Escola: Produzindo Práticas Pedagógicas”, pois na análise dos documentos, identificamos que essas duas disciplinas do currículo do Curso, indicavam em suas ementas, que trabalhariam com conhecimentos referentes a sexualidade.

Como procedimentos para obtenção da informação na pesquisa, realizada de setembro de 2023 a agosto de 2024, utilizamos:

- i) **análise de documentos:** grades curriculares do “Currículo 280 – Licenciatura em Educação Física – 2020/2” e do “1 – Licenciatura em Educação Física – LEF – 2023/1”, respectivamente os documentos do Currículo – anterior e atual – do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS; Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Infantil de Porto Alegre onde ocorre o Estágio de Docência desse nível de ensino;
- ii) **questionário:** aplicado para 8 discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS;
- iii) **diário de campo:** das observações dos Estágios de Docência de Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e
- iv) **entrevista:** realizada de modo online com o docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS citado anteriormente, que foi transcrita e enviada para o professor ler e autorizar o uso das informações para fins da pesquisa.

A seguir apresentamos os resultados e as discussões construídas na pesquisa.

Resultados e Discussões da Pesquisa

Após a obtenção das informações, realizamos as análises e as interpretações, a partir da triangulação das informações construídas no trabalho de campo com o referencial teórico da pesquisa, objetivando a compreensão do problema de conhecimento.

Organizamos os resultados em quatro categorias de análise, a saber:

- 1) Atmosfera documental: a lacuna na Formação Inicial;
- 2) Atmosfera discente: a importância dos saberes sobre a sexualidade na Formação Inicial;
- 3) Atmosfera docente: a importância dos saberes sobre a sexualidade na Formação Inicial; e
- 4) Atmosfera prática: a importância dos saberes sobre a sexualidade na Formação Inicial. Neste capítulo focaremos na categoria quatro, por entender que apresentam informações significativas sobre as práticas pedagógicas de Educação Física na escola, narradas por discentes em formação.

Antes de apresentarmos os conhecimentos produzidos nessa categoria, destacamos que após a análise do documento da Grade Curricular “Currículo 280 – Licenciatura em Educação Física – 2020/2” da UFRGS²³ e leitura da súmula de todas suas disciplinas, foi possível identificar que nenhuma disciplina citava a temática da sexualidade

23 Optamos por analisar essa Grade Curricular por dois motivos: um deles é que uma das autoras dessa pesquisa ingressou no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS quando este Currículo estava em vigor. O segundo motivo é que a maioria dos(as) discentes que participaram da pesquisa, do mesmo modo, ingressaram no Curso neste Currículo.

ou da educação sexual. A partir disso, nos questionamos: se a escola de Educação Básica deve trabalhar a educação sexual de forma transversal, urge a necessidade de estudá-la na Formação Inicial de docentes. Em seguida, analisamos a Grade Curricular atual do Curso “1 – Licenciatura em Educação Física – LEF – 2023/1”²⁴, e realizamos o mesmo processo de busca, pela palavra-chave “sexualidade”, e encontramos duas disciplinas que continham esta palavra em suas súmulas, que apresentamos a seguir²⁵.

Título: Disciplinas que contém a palavra “sexualidade” na súmula

Sigla EFI04405	Etapa 4	Caráter Obrigatória	Créditos 4	Carga Horária 60h	Nome Educação Física, CORPO E DIVERSIDADE
Sigla EFI04409	Etapa 5	Caráter Obrigatória	Créditos 2	Carga Horária 30h	Nome DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRODUZINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fonte: Organizado pela autoria deste texto.

A partir disso que incluímos na pesquisa, a entrevista com o professor que ministra as duas disciplinas, para ouvi-lo em relação ao

24 Grade Curricular atual do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=314.

25 As duas disciplinas estão localizadas no meio do Curso e não são pré-requisitos para nenhum dos três Estágios de Docência do Curso (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ou seja, o(a) discente pode se matricular em quaisquer dos Estágios antes mesmo de ter cursado as disciplinas analisadas.

tema da pesquisa e para complementarmos nossa perspectiva analítica sobre o tema da investigação.

Voltando a categoria de análise que discutiremos nesse momento, iniciamos apresentando os pontos desafiadores citados pelos(as) discentes que participaram da pesquisa, a saber: manutenção da atenção das crianças nas aulas de Educação Física; desafios na comunicação e para lidar com situações inesperadas; conflitos diversos entre as crianças na escola; percepção de que na escola a Educação Física ainda é vista com menor relevância no currículo escolar, entre outros.

Do mesmo modo, foram citados sentimentos de ansiedade, preocupação e medo, principalmente pelo desafio da comunicação e o receio frente a situações inesperadas, especialmente na Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental, a ansiedade e a insegurança foram citadas com referência ao início de uma nova experiência de ensino. Por consequência dos anseios citados no parágrafo anterior, muitos(as) discentes narraram a importância da supervisão pedagógica do(a) docente de Educação Física da escola de Estágio, do apoio dos pares (colegas de Estágio), e da orientação pedagógica do(a) docente da UFRGS²⁶.

Os(as) discentes participantes da pesquisa reconheceram a importância de abordar a temática da educação sobre a sexualidade na Formação Inicial docente, pela relevância e, ainda, pela frequência com que essa pauta está presente nas escolas. Ademais, reconheceram a falta de preparo específico antes dos Estágios de Docência para

26 Os três Estágios de Docência do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) acontecem em escolas públicas da cidade de Porto Alegre/RS, em dois turnos semanais (150 horas). Tanto os(as) discentes, quanto o(a) supervisor(a) de Estágio da UFRGS ficam na escola os dois turnos semanalmente. Em cada turno os(as) discentes realizam as práticas pedagógicas e, ao final deste, possuem reuniões de orientação com o(s) supervisor(a) do referido Estágio.

lidar com questões como sexismo, machismo, homofobia e transfobia, por exemplo.

Alguns(mas) discentes mencionaram disciplinas que apresentaram brevemente ou transversalmente essa temática, mas em nenhuma das disciplinas citadas havia o termo sexualidade na súmula, lembrando que a maioria desses(as) discentes ingressaram no Curso regido pela Grade Curricular “280 – de 2020/2”. Do mesmo modo, houve aqueles(as) que citaram que não tiveram nenhuma formação obrigatória nesse sentido e argumentaram: “Acredito que seria importante ser trabalhada na Universidade, pois nas escolas as crianças já falam sobre a temática, e, muitas vezes, ficamos sem saber o que fazer com algumas perguntas ou falas feitas pelas crianças” (discente Valdemir, maio 2024)²⁷.

A maioria das respostas dos(as) discentes citou um anseio por uma formação mais prática e direcionada para lidar com as realidades cotidianas das escolas, além de demonstrarem interesse em saber adaptar a discussão da temática da sexualidade às diferentes faixas etárias. Todos(as) discentes entrevistados(as) afirmaram que não participaram de disciplinas optativas na graduação que abordassem a sexualidade e as questões de gênero e como trabalhar esses temas na escola de Educação Básica.

Em relação as práticas pedagógicas dos dois Estágios de Docência, os(as) discentes narraram experiências docentes relacionadas à sexualidade, gênero e descobrimento por parte das crianças. A maioria citou ter presenciado em suas aulas, ou nas aulas observadas de colegas, situações que envolviam aspectos de gênero e comportamentos relacionados à sexualidade. Os elementos mais referidos na pesquisa foram comentários pejorativos e comportamentos desafiadores (como passar a mão em partes íntimas de colegas e até das professoras). Além disso, mencionaram a relevância de um preparo específico, demonstrando preocupação com a construção e manutenção de

27 Nome fictício para preservar a identidade.

um ambiente respeitoso, empático e inclusivo. Nessa questão, mais uma vez foi citada a importância observada e vivenciada nos Estágios sobre a necessidade de discutir esses temas na Formação Inicial docente, e, mais uma, vez os(as) discentes apontaram a frequência do surgimento da temática durante as aulas ministradas como justificativa para essa necessidade.

Apesar de alguns(mas) discentes mencionarem mediações pedagógicas imediatas ou posteriores às situações vividas, como conversas com as crianças envolvidas, outros(as) apresentaram o relato de que não interviam diretamente. Entretanto, duas pessoas entrevistadas utilizaram o mesmo termo de “ficar sem reação”, e essa nomenclatura chamou nossa atenção, pois corrobora o entendimento de Leite e Maio (2016) sobre “atuar com medo”, ou seja, de vivenciarem uma prática pedagógica marcada pela insegurança de falar da temática sexualidade, seja por medo da repressão institucional, da reclamação dos núcleos familiares, seja pela falta de conhecimento sobre o assunto. Após refletirmos sobre esse termo, notamos o quanto ele acaba sendo certo e sinalizando o que diversos(as) docentes de escolas e os(as) próprios discentes pesquisados(as) sentem quando precisam realizar mediações pedagógicas.

Ou seja, destacamos que a realidade escolar aqui narrada na perspectiva de discentes em formação transborda de experiências diversas sobre a sexualidade que, parece, a Universidade ainda não consegue acompanhar, dialogar, considerar, refletir e pautar com certa agilidade temporal e pedagógica.

Considerações Transitórias

Gostaríamos de narrar que durante a realização desta pesquisa, uma das autoras estava realizando o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio, em uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS. Em uma das turmas trabalhadas no Estágio havia

uma menina transgênero “assumida”. A turma “aceitava bem”, em sua maior parte, apesar de haver uma objetificação por parte de alguns meninos da escola. Entretanto, era notável o quanto o assunto era invisibilizado pela maioria dos(as) docentes da escola.

Já, em outra turma, um estudante, através de uma atividade ministrada sobre identidade, se assumiu transgênero. Após essa aula, o menino narrou que a representatividade da menina trans (narrada no parágrafo anterior) era algo que servia como motivação para que ele pudesse se assumir, no entanto, ele nunca havia tido abertura para conversar sobre isso na escola. A partir da escuta e do acolhimento ao menino, perguntamos como gostaria de ser chamado, e se gostaria de informar essa decisão ao restante da turma para que pudessem chamá-lo pelo pronome que ele desejava. Na hora, ele se emocionou e nos abraçou, e ali percebemos que o peso da invisibilização é gritante, e com ele vem o medo da não-aceitação e, ainda, a gravidade de uma escola que não produz um ambiente inclusivo.

Após essa experiência, fomos convocados(as) a tratar a temática nas aulas e compreendemos, de fato e pela realidade, a importância de trabalhar sobre sexualidade desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, posto que muitos(as) docentes das escolas, por exemplo, em casos como este, insistem em continuar chamando as pessoas transgêneros por seus antigos nomes ou pelo chamado “nome morto”, termo utilizado para os nomes que precedem a transição de gênero.

Lembramos que esses fatos aconteceram em, aproximadamente 2 meses do Estágio de Docência, que ainda foi interrompido pelas enchentes que assolaram o Estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024, e quando retornamos à escola, foi com uma carga horária reduzida. Além disso, ao conversarmos com o docente de Educação Física da escola sobre a narrativa do estudante do Ensino Médio, ele disse que essa transição era apenas “uma fase ou moda”, além de uma forma de “chamar atenção, exibicionismo”. O docente prosseguiu dizendo que a escola “deveria contratar uma psicóloga para esses casos”, visto que esses(as) jovens transgêneros eram, “prováveis casos de abuso

sexual que fizeram com que renegassem seus gêneros biológicos e tivessem vergonha de seus corpos”. Corroborando essa perspectiva, os(as) demais docentes da escola em questão pareciam se importar muito mais com a repercussão e com a influência que tal situação teria para os(as) outros(as) jovens, e não com o e a estudante que poderiam ser (e que já estavam sendo) discriminados(as) e excluído(as).

Apresentamos a reflexão de que, segundo o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a função social da instituição escolar é formar cidadãos(ãs), capazes de exercer sua cidadania, por meio de experiências que levem a reflexões e conhecimentos. Nesse caso, a função institucional é olhar para os(as) estudantes, entender seus contextos e contribuir com sua formação integral. E, com esses comentários ouvidos por nós no chão da escola, nos questionamos: será que se os(as) docentes tivessem conhecimento sobre sexualidade, gênero e suas implicações, falas como essa seriam perpetuadas pelo corpo docente? Ou essas falas seriam trabalhadas e problematizadas em aula para formação cidadã dos(as) estudantes?

Retomamos a reflexão de que, mesmo que a escola e os núcleos familiares se esforcem para silenciar a educação sexual e a sexualidade de crianças e jovens, fazendo com que não haja debate dentro das escolas, como disse uma das discentes entrevistadas, para não “mexer” nessas pautas, as crianças, ainda assim, estão expostas a esses conteúdos em outros ambientes, através da construção social que, por conseguinte, é reforçada na escola. Os argumentos citados acima foram vistos no estudo de Guerra (2005) ao citar que, mesmo com restrições impostas pelas pessoas adultas, as crianças e jovens, ainda assim, exploram sua sexualidade.

Dito isso, podemos perceber semelhanças entre o estudo de Leite e Maio (2016), Cólis e Souza (2020), Guerra (2005) com a atual pesquisa, pois em todas houve a constatação da insegurança para abordar a sexualidade pelos(as) docentes. Adicionalmente, podemos perceber a semelhança dos medos citados, tais como a repressão institucional,

restrição dos núcleos familiares e, por fim, a falta de conhecimento e formação sobre o assunto.

Todavia, é relevante que o(a) docente procure aprender a atuar de forma lúdica e segura, especialmente em se tratando de crianças, na construção de conhecimentos sobre sexualidade (GARBARINO, 2021). As situações relatadas pelas demais pesquisas e pelos(as) discentes entrevistados(as) da pesquisa, que apresentamos neste capítulo, em nossa perspectiva, deixam nítida a importância de tratar sobre a temática da sexualidade com as crianças desde muito cedo.

Voltando ao caso do Currículo do Curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS, apesar de que, atualmente, na disciplina de “Educação Física, Corpo e Diversidade”, haja a proposta de trabalhar conceitos que permeiam a educação sexual e os(as) discentes em formação entrevistados(as) tenham que analisar o contexto e operar com os conceitos em situações reais e cotidianas, é importante lembrar que, ao realizar a referida disciplina, praticamente nenhum(a) dos(as) discentes realizaram ou estavam realizando algum dos três Estágios de Docência. Ou seja, refletimos que, por estarem em etapas diferentes do currículo – a referida disciplina e os Estágios –, seja mais desafiador ainda agregar os conceitos à vivência escolar.

Além disso, conforme foi narrado por um(a) discente, a disciplina “Diversidade na Escola: Produzindo Práticas Pedagógicas”, que, em tese, possui conexão com a escola, contém uma carga horária insuficiente para tratar de todas as temáticas e relações necessárias. Identificamos, ainda, que há a falta do conjunto de observações do cotidiano da escola, que, em nossa perspectiva, enriqueceria a disciplina, se alinhada com a realidade escolar experimentada. Novamente, por se tratar de uma disciplina que não está na mesma etapa que os Estágios, as correlações acabam, ao nosso ver, se assentando em sentidos comuns apresentados pelos(as) discentes e por uma realidade utópica de como seria o ambiente escolar e o comportamento das faixas etárias.

Para finalizar, destacamos que apesar de identificarmos lacunas na Formação Inicial, percebemos que estamos indo de encontro a um caminho possível para preenchê-las, pois o olhar tem se ampliado em relação aos diversos marcadores sociais e da diferença. A própria área de conhecimento da Educação Física ainda tende a assexualizar algumas temáticas, além de desconsiderar individualidades, subjetividades e intercorrências. Ousamos pensar que tais lacunas contribuem com os sentimentos expressados pelos(as) discentes participantes desta pesquisa: o medo, o receio na hora da atuação docente, a insegurança, entre outros. Concluímos que a sexualidade necessita ser pautada na Formação Inicial em Educação Física, para que intencionalmente e institucionalmente possa ser desenvolvida de maneira impactante e sensível na Educação Básica.

Referências

- BRABO, T. S. A. M.; ORIANI, V. P. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil. **Educação**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 145-154, ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRUSCHINI, M. C. A. Teoria crítica da família. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 37, p. 98-100, 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 9 fev. 2025.

- CÓLIS, E. B.; SOUZA, L. L. de. Infâncias, gênero e sexualidades: uma investigação-intervenção com professores de educação infantil. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [s. l], v. 14, n. 1, p. 53-68, 2020.
- GARBARINO, M. I. O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 63, p. e216316, 2021.
- GUERRA, J. **Dos “segredos sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Porto Alegre: LUME, 2005.
- LEITE, L. da L.; MAIO, E. R. Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. **Revista de Educação Pública**, Maringá, v. 25, n. 60, p. 681-698, 2016.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RIBEIRO, C. M. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 605-614, 2011.
- RIBEIRO, J. “Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 345-353, 2003.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- SAITO, M. I.; LEAL, M. M. Educação sexual na escola. **Pediatria**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 44-58, jan./mar. 2000.
- SOSTISSO, D. F. **Interfaces entre gênero, infância e escola**: dialogando com crianças. Porto Alegre: LUME, 2009.
- VASCONCELOS, C. M. T.; FERREIRA, L. A. A formação de futur@s professor@s de educação física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e209700, 2020.

A baixa participação de meninas nas aulas de Educação Física escolar a partir das perspectivas de docentes

*Amanda Viana da Silva • Rafael Cosendey Albuquerque •
Rafael Marques Garcia*

As questões de gênero sempre foram, e são, um grande fator de discriminação quanto a participação efetiva de meninas e mulheres em nossa sociedade, logo isso se faz muito presente em nosso cotidiano, e reflete também no ambiente escolar (LOURO, 2010). Além disso, essas questões, ao ultrapassarem os muros das escolas, se manifestam de diferentes maneiras, inclusive nas aulas de Educação Física, ficando evidente um certo desconforto, desânimo, por parte de alguns estudantes. Geralmente, a partir dos anos finais (6° ao 9°) do ensino fundamental, onde as unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), visam atividades com os princípios de invasão, de confronto e de condicionamento físico, pode-se

tornar mais presente a separação entre os gêneros durante as aulas, embora não seja recomendada.

De acordo com Poovey (1988), os(as) educadores precisam estar atentos ao fato de que a discriminação entre os sexos se dá por uma construção social, não sendo reflexo de um fator biológico. Podemos reforçar essa ideia através de um estudo realizado por Oliveira (2004) com alunos do ensino fundamental, onde mostrou-se que, nas aulas de Educação Física, situações discriminatórias são recorrentes, pois as meninas são consideradas pela sociedade como frágeis e os meninos os brutos, e, com isso, durante as aulas, elas buscam se defender dizendo que sempre são menos privilegiadas do que os meninos. Como alerta Kunz (1993), em estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais, no contexto escolar, a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres. Deste modo, conforme aponta Goellner (2007), tornou-se comum que determinadas práticas sejam associadas como próprias ao sexo masculino e outras, ao sexo feminino.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo entender como a participação de meninas se apresenta em diferentes ambientes escolares, suas influências e como os(as) docentes enfrentam essas situações quando presentes. Neste sentido, a finalidade principal é analisar a participação das alunas, buscando melhorar a compreensão profissional sobre a importância da realização de atividades das aulas de Educação Física, para maior compreensão do seu papel em sala de aula. Corsino e Auad (2012, p. 41) afirmam que “misturar” os gêneros na escola ou fora dela “[...] influenciam as relações de gênero, como uma importante estratégia para o término das desigualdades. Apesar disso, ainda há necessidade de uma ação orientada como a inserção de políticas públicas de coeducação”.

Espera-se que a presente pesquisa seja capaz de estimular a forma de agir, analisar e pensar, exercendo uma mudança, sobre a participação de meninas na Educação Física escolar e as relações de gênero

dentro desse ambiente, contribuindo para uma formação democrática, didática e inclusiva. Para tanto, apresentaremos nossa base teórica e, em seguida, os aspectos metodológicos, seguidos dos resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

Reflexão sobre as discussões de gênero na Educação Física escolar

As questões de gênero podem ser lidas como uma problemática de ordem social, na qual envolve toda a sociedade e adentra também os espaços escolares (LOURO, 2010). Tais questões são sempre pautas de discussões por diversos(as) autores/as, principalmente no campo da Educação Física escolar, que, por muito tempo, dividia as práticas corporais entre meninas e meninos (ALTMANN, 1998). É comum, ainda hoje, ouvir que tais brincadeiras, jogos e esportes, são “de menino”, enquanto, por exemplo, a dança e a ginástica, são consideradas “de menina”. Tais pensamentos são embasados em uma imposição da construção social que associa as criações e as práticas corporais a determinações de gênero (WENETZ; MACEDO, 2019).

De acordo com Scott (1995), o gênero poder ser entendido como uma categoria de análise que proporciona a observação sobre o que se define por masculino e feminino, ultrapassando a ideia de tratamento de um dado estatístico, mas, enfatizando tal concepção, como construções culturais sobre as diferenças percebidas entre os sexos.

Para Kunz (1993), citado por Altmann (1998, p. 2):

a prática conjunta de meninos e meninas, é uma das mais difíceis tarefas da Educação Física. Ao estudar a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais e dos papéis sociais, ela afirma que, no contexto escolar, a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homens e mulheres. No entanto, [...] sendo de ordem cultural, as construções do

feminino e do masculino podem ser reencaminhadas na perspectiva de superação das dificuldades de relacionamento entre os sexos e de busca de igualdade social.

Corroborando com esse pensamento, Bourdieu (1995) afirma que a divisão entre os sexos está enraizada socialmente e se faz presente nesse meio, se alicerçando na ordem social, que reafirma a dominação masculina e que leva à desvalorização da identidade feminina. O referido autor (1995) também ressalta que essa construção e divisão do corpo está entrelaçada a um programa de percepção e apropriação da ação, permitindo, dessa forma, que essas diferenças entre os corpos sejam naturalizadas a ponto de legalizar a relação de dominação entre os gêneros.

Desta forma, ainda que o debate sobre as relações de gênero, incluídas nas aulas de Educação Física, estejam sempre em evidência (DEVIDE *et al*, 2011), é preciso compreender, em primeiro lugar, que toda a noção de gênero dita, constrói e legitima as relações sociais, na qual o gênero e a sociedade se entrelaçam de forma recíproca e específicas, “pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1995, p. 89).

Entendendo que o gênero e as relações sociais estão estritamente relacionados, tem-se a noção de que nos ambientes escolares essas relações se fortalecem e chocam, estando imbricadas nesse meio (LOURO, 2010). Entretanto, tais definições também se dão através da cultura societária, que parte de um senso comum para definir o singular. Assim, é possível inferir que é a partir da aceitação e inserção de um indivíduo nessa mesma cultura de sociedade, que esse mesmo indivíduo conhece, de forma efetiva, seu gênero, seus costumes e seus papéis. Entretanto, a construção do gênero, apesar de ser um fator que envolve uma cultura de sociedade, é um processo inacabado, visto que se desenvolve ao longo da vida de cada indivíduo, sendo particular a ele próprio, e não a uma denominação feita por outros (BUTLER, 2015).

No ambiente escolar, que é um local de produção, e principalmente, de reprodução de estereótipos e preconceitos que são presenciados na sociedade, tais olhares para as relações de gênero ainda podem enfrentar desafios, e acabar por reforçar e legitimar situações de desigualdades, e/ou de superioridade de um gênero, em detrimento de outro (SEFFNER, 2020).

Tal entendimento fica evidente durante as aulas de Educação Física, que compõem uma prática pedagógica, em sua maioria, pautada na cultura corporal, compreendida entre os jogos, as danças, os esportes, as lutas e as ginásticas (SOARES *et al.*, 1992), pois, apesar da separação por gênero e/ou sexo não mais ser adotada, ainda é perceptível que, quando há necessidade de alguma separação para a vivência de algumas atividades, os(as) estudantes corriqueiramente se separam utilizando o gênero e/ou sexo como pauta.

É comum ocorrer um “meninas versus meninos” em algumas práticas, ou então, a escolha majoritária de um time de futebol, por exemplo, só com meninos com o discurso de que são mais habilidosos que as meninas. Essa separação, dita como natural, para Dornelles (2007), Dornelles e Fraga (2009) e Devidé *et al.* (2011), ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante do movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres.

Kunz (1993) aponta para uma Educação Física pautada na vivência ampla das práticas e experiências entre os sexos, a fim de que todos e todas possam ter a mesma oportunidade de vivenciar e experimentar, de forma integral e sem distinção, as atividades propostas. Dessa forma, impulsiona a participação de meninas, oportunizando a sensação de pertencimento à aula e à prática, seja ela esportiva ou não, de maneira que a figura masculina não seja sempre a privilegiada, mas que ambos tenham o mesmo protagonismo.

Participação de meninas na Educação Física escolar

O afastamento ou a não-participação de meninas é muito presente nas aulas de Educação Física, sendo percebido durante algumas atividades, principalmente esportivas. Há muitas lacunas que ainda precisam ser preenchidas, nas quais rodeiam tais assuntos, pois são vários os motivos que levam à exclusão e ao não envolvimento das meninas nas aulas. O caso, para Siqueira (2019), é reforçado por alguns padrões e estereótipos que envolvem o gênero e que refletem na repetição dos conteúdos e das práticas esportivas, ocasionando o desinteresse das meninas, que utilizam “desculpas” como motivo do não envolvimento nas atividades.

Entretanto, se faz necessário ressaltar que a Educação Física, durante uma parte de sua trajetória, destinou o corpo de meninas/mulheres a um lugar de preservação para a maternidade, com movimentos suaves, leves e graciosos, o que, nesse meio, causava uma exclusão natural das mulheres de atividades que exigiam esforços físicos e confrontos corporais. Dessa forma, desde sempre a Educação Física hierarquizou as suas práticas em relações de poder que serviram como alicerce para a cultura, embasando a difusão do binômio homem/mulher, permitindo assim, enraizar um conceito sobre o lugar da mulher nas práticas corporais, e na sociedade, em que, a decisão do lugar e do que é “ser mulher”, cabe exclusivamente ao homem (CARVALHO, 2023). De acordo com a autora, o contexto do feminino na construção da Educação Física reflete atualmente. Assim, ela afirma que:

as implicações da não participação das meninas nas aulas de Educação Física [...], não é recente e segue fortemente enraizada pelas trajetórias da história da humanidade, na qual a supremacia masculina no esporte e nas práticas corporais se sobrepõe ao papel do feminino e suas virtudes são impostas pela sociedade. Isso

contribui para as afastar dessas práticas, gerando um déficit social enfrentado até a atualidade (2023, p. 13).

Posto isso, há a necessidade de salientar, também, que os vários fatores que influenciam essa distância de meninas são discutíveis e partem de diferentes aspectos. Apesar de, em suma maioria, partirem de uma construção societária, suas problemáticas se inserem também na construção pedagógica da Educação Física. Nesse sentido, é importante que, durante o planejamento das aulas, os conteúdos selecionados partam dos interesses do(a) educando(a), bem como das suas realidades, atraindo assim a participação de todos(as) os(as) alunos(as), sem distinção de sexo e/ou de gênero, estreitando as portas para reprodução de discriminações e preconceitos.

Apesar disso, ao tematizar, por exemplo, os esportes tradicionais, que se dispõem de regras fixas e regulamentos, ao adaptar as regras para que alguém com menos habilidade, ou com alguma dificuldade aparente, consiga realizar a prática, o(a) professor(a) precisa estar atento(a) para não reforçar o estereótipo de que as meninas são menos habilidosas, ou que “atrapalham” a atividade, fortificando a superioridade masculina em relação às meninas, visto que, os esportes se apresentam como um lugar de privilégio para os meninos na Educação Física.

Assim, acima de tudo, deve-se haver um cuidado em não transformar a Educação Física em aulas predominantemente esportivizadas. Isso não exclui, de forma alguma, o conteúdo esporte do currículo da Educação Física, mas não reduz a Educação Física somente a esse componente, pois, ao trabalhar com um conteúdo diversificado, além de inserir de modo efetivo a presença de meninas nas aulas, tornando-as atrativas, permite trabalhar com base nos temas transversais, expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que incluem também as questões de gênero. E, apesar da Educação Física ser naturalmente uma área de atuação corporal, é também um campo

que trabalha com o desenvolvimento e aprimoramento do pensamento crítico.

Nesse sentido, meninos e meninas, atuando em conjunto, no contexto do esporte ou não, são capazes de desenvolver uma prática inclusiva, que englobe todos(as) sem diferenças e discriminações.

Aspectos metodológicos

No presente trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa empírica que, segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 204), tem por objetivo:

A formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: (1) desenvolver hipótese (2) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; (3) modificar e clarificar conceitos.

Utilizamos um questionário para nossa coleta de dados. Ainda segundo Lakatos e Marconi (2017), o método de pesquisa por questionário oferece uma série de vantagens, como abranger uma maior área geográfica, obter respostas mais rápidas e precisas, possuir menos chances de distorção pela não presença dos(as) pesquisadores/as, entre outras mais, que possibilitaram e direcionaram a escolha por este método de pesquisa no presente trabalho. Assim, o questionário visava mensurar a frequência com a qual professores e professoras de Educação Física escolar presenciavam situações em que as alunas²⁸, por quaisquer motivos, não se sentiam à vontade para fazer suas aulas.

O método adotado neste trabalho foi baseado na aplicação de um questionário via *Google Forms* que contou com dezenove questões

28 Durante a formulação do questionário não foi feita distinção entre meninas cis e trans, também não houve menção por parte dos professores e professoras.

de caráter obrigatório divididas em três seções: a primeira voltada para a identificação pessoal, a segunda para a identificação de cenário escolar e, a última, para alternativas de inclusão.

O formulário foi elaborado para identificar os possíveis motivos pelos quais as meninas relutam em não participar quando assim identificado e suas abordagens para esse cenário. Dessa maneira, o público-alvo foi de professores(as) de Educação Física que atuam na rede municipal de educação do Rio de Janeiro com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Após um período de quatro semanas (março/2024) desde o envio do formulário e a aceitação de respostas, foi realizada a extração dos dados gerados pelas respostas obtidas. O conteúdo do formulário incluiu perguntas básicas, como o tempo de experiência e formação profissional, e perguntas mais complexas que visavam buscar as reflexões dos professores acerca dos conteúdos e metodologias a serem empregadas e/ou adaptadas para uma participação geral dos(as) alunos(as).

Nas perguntas iniciais do formulário foram feitas questões de identificação, conteúdo perguntas sobre o nome, sexo, etnia, idade, tempo de experiência e nível de formação profissional. No segundo bloco, voltado a identificar o cenário escolar em que esses/as professores(as) atuam, o questionário traçou perguntas sobre a localidade, ano de atuação escolar, e sobre a vivência da evasão ou participação de meninas nas aulas. Assim, foram formuladas questões onde os(as) professores(as) poderiam falar sobre como lidavam com esta questão.

Entre as perguntas feitas na parte final do questionário, uma delas tinha a intenção de entender o papel da administração escolar no apoio aos(as) professores(as), porém nesse momento, mantemos nosso foco nas questões pedagógicas ligadas às experiências dos(as) professores(as).

Resultados e discussão

Durante o período de quatro semanas em que o formulário esteve aberto a recepção de respostas, foi possível obter um total de quinze respostas de professores(as) de Educação Física Escolar, sendo nove profissionais atuantes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e seis atuantes na Região Serrana. Os(as) professores(as) que participaram da pesquisa apresentam idade média de 39 anos, sendo dez do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

O tempo de experiência teve uma média de quinze anos, tendo o(a) professor(a) com menor tempo de experiência dois anos e o(a) professor(a) com mais experiência possuindo trinta e cinco anos de carreira, todos(as) eles(as) atuam ou já atuaram nos anos educacionais por nós investigados. Ainda sobre a seção de identificação, doze dos(as) quinze participantes da pesquisa declararam possuir um nível de educação superior à graduação (Pós-Graduação, Mestrado, Doutorado).

No segundo bloco do questionário, destinado à identificação do cenário escolar, foi perguntado aos(às) participantes se eles(as) já haviam presenciado alguma forma de escape ou relutância em participar das aulas por parte das meninas em suas aulas, onde quatorze professores(as) sinalizaram uma afirmativa e apenas um(a) dos(as) respondentes negou a presença de tal situação.

Analisando as respostas sobre a frequência com que isso ocorria em suas aulas, foi observado que para três professores(as) o fato ocorria de forma pouco regular ou nula, para dez deles(as) com alguma regularidade e para outros(as) dois/duas ocorria com muita regularidade. Quando perguntados(as) sobre exigirem ou não uma vestimenta adequada para a prática de suas atividades, oito responderam que não exigem e sete afirmam que suas aulas exigem o uso de roupa adequada.

Buscando entender o motivo desse possível desinteresse, foi perguntado quais seriam os principais motivos. Seis participantes

responderam que o fator que causa mais evasão de suas aulas se dá pelas questões biológicas.

Este empecilho causado pelas mudanças inerentes à fase de desenvolvimento das meninas não pode ser aceito como fator excluyente. Souza e Altmann (1999) advertem para essa normatização, e Silva (2021, p. 240) sintetiza:

Diferenças biológicas entre meninos e meninas servem para fortalecer ideias e conceitos estereotipados de gênero e mesmo ao longo dos anos o discurso permanece firme, pois a Educação Física ainda está atrelada à sua história e à biologia. E essa história mostra que as diferenças biológicas entre os sexos se ocultam em relações de poder marcadas pela dominação masculina.

Quando questionados(as) sobre em quais práticas corporais esse afastamento acontecia com mais regularidade, as respostas foram quase unânimes: o esporte era a prática sinalizada pelos(as) professores(as) como mais propício a afastamentos das meninas. O esporte e seu caráter de virilidade historicamente enraizado às suas práticas se tornam potencializador dessa separação, principalmente quando validados por discursos que afirmam a ausência de habilidade das meninas (MARTINS; SILVA, 2020). Esse discurso embasado em cima da falta de habilidade motora das meninas geralmente vem dos próprios meninos, que quando em práticas mistas, se sentem ameaçados em não alcançar a vitória por conta das meninas “menos habilidosas”, estabelecendo assim uma posição de dominância dentro das práticas esportivas (SILVA, 2021).

Quando perguntados(as) se incluíam ou não suas alunas ao perceberem sua autoexclusão, ou quando elas demonstravam falta de interesse em participar das aulas, a grande maioria dos(as) questionados(as), treze no total, afirmaram incluí-las, mesmo tendo que dialogar ou mudar a estrutura de suas atividades, como comentou o Professor A: “*procurou incluí-las, mas sem forçar, proponho atividades*

variadas para trazer essas alunas para a prática". Sobre a mesma questão, outros(as) dois/duas professores(as) responderam que não incluem essas alunas em suas práticas quando não estão confortáveis ou interessadas. Percebe-se a existência da omissão nestes casos, o que pode ser muito prejudicial, pois cristaliza o preconceito e as discriminações de gênero respaldados pelo(a) docente (GARCIA; BRITO, 2018).

A partir de 2001, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio pelo Ministério da Educação (MEC), foi estabelecida a diretriz de que as aulas de Educação Física deveriam ser mistas, promovendo a inclusão e evitando a separação de gênero nas atividades escolares. Essa mudança visou assegurar a igualdade de oportunidades para meninos e meninas nas práticas esportivas e físicas, refletindo um compromisso com a equidade de gênero no ambiente escolar.

Apesar de participarem das aulas, autores/as como Uchoga e Altmann (2016), Auad e Corsino (2018) e Silva (2021) observaram que as meninas possuíam menos confiança em suas próprias habilidades, além de menos capacidade de se arriscarem em novas aprendizagens corporais. Fator esse que pode ser explicado por influência familiar que tende a ofertar experiências corporais em momentos distintos para os sexos, como citado por Abreu (1992) e destacado por Jesus e Devide (2006, p. 127):

[...] irmãos e irmãs tendem a receber uma educação diferenciada, com os meninos dispondo de mais tempo livre para brincadeiras, enquanto as meninas são mais solicitadas pelas mães para ajudarem nos afazeres domésticos, tendo menos tempo livre para brincar e vivenciando experiências motoras mais tarde, nas aulas de Efe.

Questionamos então aos(as) participantes se eles(as) separavam ou não as suas turmas por gênero. A maior parte dos(as) questionados(as) afirmaram que não separavam suas turmas e dois/duas

afirmaram que sim. Essa prática muitas vezes utilizada como uma forma mais fácil de, momentaneamente, superar as adversidades apresentadas nas aulas, contribui para a manutenção de um estereótipo de superioridade masculina, pelo fato de aos meninos ser direcionada maior naturalidade no desenvolvimento de atividades físicas e esportivas (DORNELLES; FRAGA, 2009).

Castro, Nicoletti e Cardoso (2020) mostram situações em que ambas as abordagens criam separações involuntárias, seja em turmas mistas onde as diferenças de habilidade se tornam mais evidentes, fazendo com que as alunas se autoexcluam, seja nas aulas separadas, já que o motivo dessa fragmentação não se dá pelo sexo, mas pela diferença de habilidades.

No terceiro bloco do questionário indagamos aos(as) professores(as) de que forma eles(as) buscavam incluir suas alunas quando elas não demonstravam interesse em participar das aulas. Alguns(as) deles(as) citaram a adaptação de regras como uma forma recorrente de buscar a inclusão de suas alunas, como dito pelo professor B: *“Procuro alguma estratégia ou adaptação das regras, de maneira que ela se sinta confortável a participar”*, e pelo professor C *“Sempre incentivando-as muito com palavras de empoderamento. Para que deixem o medo e a vergonha de lado, principalmente dos meninos. Depois adaptando as regras dos jogos para que a participação fique equilibrada”*.

Metodologias que utilizam de adaptação de regras, como a de Griffin e Butler (2005), se mostraram eficazes em promover maior participação dos(as) alunos(as) por independem de suas habilidades físicas, além de promover participação ativa no processo de aprendizagem, buscando refletir suas estratégias para a superação dos desafios apresentados. Entretanto, alguns estudos (ALTMANN, 1998; AUAD; CORSINO, 2018) apontam que a modificação das atividades sugeridas pelo(a) professor(a) pode vir a reforçar a percepção de que as meninas são menos capazes que os meninos, possibilitando assim a adaptação de regras para que as meninas (menos habilidosas) possam se envolver nas atividades. Dessa forma, embora a intenção seja

promover a participação das meninas, a maneira como o desenvolvimento delas ocorre pode reforçar a ideia de que as meninas são inferiores em habilidades.

Por último, os(as) participantes foram perguntados sobre quais alternativas poderiam aumentar o engajamento das meninas em turmas com esse cenário de afastamento. Houve respostas tencionando para a separação da turma por gênero quando necessário, ação essa que, conforme afirmam Jesus e Devede (2006), Dornelles e Fraga (2009) e Silva (2021), faz com que o(a) professor não dedique atenção aos dois grupos ao mesmo tempo, sendo prejudicial para o desenvolvimento e comprometendo a qualidade da aula. Adicionalmente, em escolas com espaço físico limitado, meninos e meninas precisam esperar um pelo outro grupo para poderem usar o espaço, enquanto, em contrapartida, em aulas mistas o espaço pode ser mais bem aproveitado e ambos poderiam participar juntos durante o mesmo período de aula.

Uma única resposta considerou a necessidade de uma formação mais estruturada por parte dos(as) docentes, que se expressou na seguinte fala: *“um currículo de formação docente crítico que condiga com as demandas da sociedade atual. Professores mais reflexivos quanto às questões de gênero”*. Duarte *et al.* (2021) em sua pesquisa identificam como a falta de domínio do tema gênero, na maioria das vezes causado pela falta de contato durante a formação docente, impacta na confiança dos(as) professores(as) para trabalhar o tema quando situações de discriminação e desigualdade acontecem em suas aulas. Em termos curriculares, Araújo e Devede (2019), através de uma análise nos cursos de licenciatura em Educação Física de quatro universidades públicas do Rio de Janeiro, identificaram apenas quatro matérias que tratavam da temática “gênero” ou “sexualidade”, sendo que dessas quatro, duas eram optativas, sinalizando a posição de afastamento em que essas discussões se encontram na formação superior.

Em suma, o que se percebeu nesta pesquisa é que, embora as discussões sobre gênero e Educação Física no Brasil já sejam investigadas

desde a década de 1990 (DEVIDE *et al.*, 2011), ainda podemos encontrar relatos da baixa participação de meninas nas aulas de Educação Física escolar, talvez por conta da fragilidade na formação docente de professores(as) em tratar sobre a temática; como se viu em tela, as soluções apresentadas nem sempre são adequadas, podendo reforçar os preconceitos de gênero pré-existentes na área.

Considerações finais

Embora seja um tema mais comumente abordado, gênero e sexualidade ainda são assuntos que precisam estar mais presentes em discussões e pesquisas, como citam Pereira *et al.* (2021), assim como em currículos e propostas de ensino, para ampliar a capacitação de docentes, que, como podemos observar, ainda mostram momentos recorrentes de buscas por métodos que remontam à separação por sexo em suas práticas educacionais.

Em conclusão, o estudo revela uma persistente relutância das meninas em participar das aulas de Educação Física, observada pela maioria dos(as) professores(as) participantes do questionário. Este fenômeno está enraizado em fatores históricos, biológicos e estereotipados de gênero, que continuam a influenciar negativamente a participação de meninas nas atividades (GOELLNER, 2007). Apesar dos esforços dos(as) professores(as) em adaptar as atividades para incluir as alunas, essas modificações muitas vezes reforçaram a percepção de desigualdade.

A pesquisa também trata da possibilidade de uma formação docente mais estruturada e crítica, que aborde adequadamente as questões de gênero. A implementação de diretrizes inclusivas é fundamental para promover a igualdade de oportunidades nas aulas de Educação Física. A inclusão ativa das meninas nas aulas por meio de metodologias que valorizem suas habilidades e promovam a

participação equitativa, é essencial para combater os estereótipos de gênero e fomentar a confiança das alunas em suas capacidades.

Referências

- ABREU, N. G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física Escolar. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 157-176.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ARAÚJO, A. B. C.; DEVIDE, F. P. “Gênero” e “sexualidade” na formação em educação física: uma análise dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 25-41, 2019.
- AUAD, D.; CORSINO, L. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. e42585, 2018.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARVALHO, A. **A não participação feminina nas aulas de educação física anos finais: um estudo teórico**. 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

- CASTRO, A. S.; NICOLETTI, L. P.; CARDOSO, V. D. Exclusão e auto-exclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. e833974649, 17 jun. 2020.
- CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEVIDE, F. P. *et al.* Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.
- DORNELLES, P. G. **Distintos destinos?: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.
- DUARTE, G. de O. *et al.* Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. **Educación Física y Ciencia**, [s. l.], v. 23, n. 1, e161, 2021.
- GARCIA, R. M.; BRITO, L. T. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, out./dez. 2018.
- GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007.
- GRIFFIN, L.; BUTLER, J. **Teaching games for understanding: theory, research, and practice**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
- JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 28 dez. 2006.

- KUNZ, M. C. S. **Quando a diferença é mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35.
- MARTINS, M. Z.; SILVA, S. B. Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, e59259, 2020.
- OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- PEREIRA, J. M. *et al.* Análise da produção científica sobre gênero na Educação Física brasileira entre os anos de 2013 e 2018: uma perspectiva cientométrica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 43, e006921, 2021.
- POOVEY, M. Feminism and deconstruction. **Feminist Studies**, [s. l], v. 14, n. 1, p. 51-65, 1988.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020.
- SILVA, J. S. D. As relações de gênero na educação física escolar: um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [s. l], v. 15, n. 29, p. 232-246, 30 jun. 2021.
- SIQUEIRA, N. **Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e a Educação**

- Física**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.
- UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.
- WENETZ, I.; MACEDO, C. G. Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25081, 2019.

Gênero, sexualidade e práticas coeducativas extensionistas na Educação Física escolar

Leandro Teófilo de Brito • Joice Souza da Silva

O contexto educacional brasileiro viveu nos últimos anos ataques de grupos políticos conservadores e religiosos a abordagens pedagógicas que tematizavam questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares. A enunciação “ideologia de gênero” produziu efeitos discursivos no campo da Educação, que se materializou com a retirada de termos como gênero, orientação sexual e sexualidade de documentos da política educacional, como o Plano Nacional de Educação, além da inexistência destes termos na Base Nacional Comum Curricular (BRITO, 2020). Além disso, leis foram criadas em municípios e estados de várias partes do país impedindo o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Entretanto, desde o ano de 2020, o Supremo Tribunal Federal vem derrubando essas leis ao alegar inconstitucionalidade (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

O termo gênero, advindo do campo acadêmico-científico dos estudos feministas, é compreendido pelos sentidos culturais, sociais e históricos do masculino e do feminino que, conforme Scott (2012) diz respeito a: “mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia [...], como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado” (p. 333).

Nesse contexto, defendemos a importância do debate sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares, com destaque para a Educação Física escolar, componente curricular obrigatório da educação básica que, historicamente, é atravessado por sentidos que vão ao encontro de um suposto determinismo biológico (BRITO; DEVIDE, 2023), colocando meninos e meninas em posições distintas e hierárquicas no contexto das aulas.

Reconhecendo as tensões que ainda ocorrem nas escolas em relação a aulas de Educação Física separadas e conjuntas entre meninos e meninas, a abordagem da coeducação é potente nesse debate: visa superar uma perspectiva de hierarquização, como um caminho à igualdade de possibilidades nas vivências de elementos da cultura corporal em prol da equidade de gênero (CORSINO; AUAD, 2012). Desse modo, por meio de uma perspectiva que reconheça as diferenças, que rompa com a lógica dicotômica de práticas corporais classificadas como masculinas e femininas, elementos importantes a serem tensionados numa aula coeducativa, busca-se com a coeducação romper com o binarismo de gênero nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, apresentamos neste capítulo dados produzidos no contexto do projeto de extensão intitulado Gênero, Sexualidade e CoEducação Física escolar oriundo da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo deste trabalho é discutir um recorte de experiências coeducativas na Educação Física escolar, que foi desenvolvida durante o ano de 2024 no Ciep Thomas Jefferson, localizado no bairro de Realengo,

na cidade do Rio de Janeiro, por meio de relatos nas aulas de turmas do 4º ano do ensino fundamental.

O projeto se baseia numa abordagem colaborativa, que diz respeito a uma ação coletiva que estimula estudantes e profissionais da Educação a aprofundar a compreensão e a interpretação de sua própria prática, com vistas ao seu fortalecimento e emancipação, por meio da produção de narrativas, saberes e discursos que instituem identidades plurais (COSTA, 2002).

Na próxima sessão, discutimos com maior desenvolvimento aspectos teóricos sobre a coeducação presente na literatura sobre gênero, sexualidade e educação.

Coeducação

Inicialmente no Brasil, como em vários países, a educação foi um espaço marcadamente masculino, conforme destaca Louro (2000). No Brasil colonial, por exemplo, mestres jesuítas dirigiam as escolas e os colégios para a formação de meninos e homens brancos da elite. Mais à frente a escola se viu obrigada a transformar-se e passou a acolher outros grupos sociais como meninos de outras origens e etnias e as meninas. Mesmo assim, essa transformação não alterou o que deveria ser primordial como característica de mudança: um espaço que produz e reconhece as diferenças. Desde os seus indícios a escola dividiu meninos e meninas, de diferentes etnias, raças, classes sociais, promovendo uma ação distintiva e excludente, por meio de seus múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Nas palavras da autora:

Com efeito, quando se viu obrigada a incorporar grupos sociais antes excluídos, a escola fê-lo de modo a garantir as diferenças. Para tanto, precisou tornar-se diversa – na sua organização, nos seus prédios, nos seus currículos e regulamentos, nas suas formas

de avaliação e também, é claro, nos seus professores e professoras (LOURO, 2000, p. 27).

Bonato (2001) destaca que no final do século XIX, a Reforma Leôncio de Carvalho, entre outras ações, propunha a extinção das escolas separadas para meninos e meninas e a implantação da escola mista, baseada na experiência bem sucedida de educação do modelo americano. No caso do Brasil, a experiência deveria ser aplicada inicialmente às escolas de ensino elementar de 1º grau, regidas preferencialmente por professoras e destinadas a crianças de até 10 anos de idade. Para a autora, a criação das escolas mistas, independente de seus motivos, se constituiu num avanço para a época, tendo em vista uma sociedade oitocentista muito influenciada pelos princípios da moral cristã ocidental.

Por muito tempo meninos e meninas estudaram em escolas separadas, recebendo educação diferenciada; na época, poucos tinham acesso à escolaridade. Nesta sociedade, onde os pilares sociais se erguem de forma patriarcal, a grande maioria das mulheres era analfabeta. A primeira lei imperial sobre o ensino, em 1827, determinava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, de ambos os sexos. No entanto, esta lei estabelecia que as meninas deveriam aprender a ler e escrever, fazer as quatro operações aritméticas, além de costurar e bordar, cabendo a instrução secundária apenas à população masculina, o que mostra a diferenciação da educação de um e de outro sexo, estabelecendo-se papéis sociais definidos [...] (BONATO, 2001, p. 131).

A Reforma Leôncio de Carvalho provocou a elaboração dos Pareceres de Rui Barbosa (1882 – 1883), trazendo preocupações em torno da possível aplicação da coeducação dos sexos (escola mista) em todos os níveis de ensino. Para o jurista, a escola deveria ser delimitada ao jardim de infância e às crianças da escola elementar, com

idades entre 5 e 10 anos, pois desta forma evitar-se-iam vários inconvenientes se este tipo de educação ocorresse de forma generalizada, propiciando a manutenção de uma determinada moral e ordem social que não afetasse a família social e sagrada.

Mesmo sem terem sido aprovados os pareceres de Rui Barbosa, a discussão em torno da coeducação dos sexos continuou até sua implantação, girando em torno de uma disciplina rígida sobre a educação da criança em prol de um bom desenvolvimento físico e intelectual em nome da moral e dos bons costumes, dentro dos preceitos higienistas. A escola mista vai surgindo paulatinamente, mais por força de uma necessidade político-econômica, do que propriamente por uma necessidade pedagógica (BONATO, 2001, p. 136/137).

Auad (2006) relembra que a República trouxe para a educação brasileira o modelo de Escola Nova, influenciado pelo filósofo americano John Dewey e liderado por Anísio Teixeira, que apresentava como projeto pedagógico o ideal de ensino oficial, obrigatório, gratuito, laico e misto. O modelo escolanovista, embora tenha percebido a democracia como importante na educação, acreditando na universalidade dos direitos humanos, ainda possuía em suas nuances um certo conservadorismo que propunha um currículo diferenciado para meninos e meninas, mantendo estas últimas nos domínios masculinos ao continuar preparando o sexo feminino para a vida no lar.

Em consonância com Bonato (2001), Auad (2006) afirma que a defesa da escola mista era nada mais nada menos que uma forma econômica de organizar as classes escolares, pois juntando meninos e meninas nas mesmas turmas viabilizava-se o projeto liberal da escola nova de ensino oficial, obrigatório, gratuito e laico. Meninos e meninas nas mesmas classes sairiam mais barato para os cofres públicos. A autora também faz as seguintes considerações sobre o modelo de escola mista:

[...] a separação e a hierarquização entre homens e mulheres mantiveram-se com a utilização de diferentes mecanismos. Os conteúdos de ensino, as normas, o uso do espaço físico, as técnicas e, especialmente, os modos permitidos e motivados de pensar, sentir e agir. Do modo como foi implantada no Brasil, a escola mista não alterou as representações tradicionais sobre o feminino e sobre o masculino, as quais correspondem respectivamente aos pares “fragilidade e força”, “emoção e razão”. Pior que isso, a escola utiliza essas ideias tradicionais e opostas sobre o masculino e sobre o feminino para organizar sua rotina [...] (AUAD, 2006, p. 68).

O modelo de escola mista algumas vezes é confundido com a proposta da coeducação, amplamente discutida nos nossos dias, entretanto não se pode considerar os dois modelos como sinônimos. Não basta que meninos e meninas estejam juntos na escola, fazendo parte de uma escola mista, para que a coeducação esteja sendo colocada em prática. É mais uma vez Auad (2006) que apresenta este esclarecimento:

Diferencio escola mista de coeducação para alertar que a “mistura” de meninas e meninos no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades. Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino. Apenas a escola mista não garante questionamento a esse respeito. Ao contrário, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades (p. 55).

A coeducação é reconhecida como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre masculinidades e feminilidades no contexto educacional, debatendo sobre o que é na nossa sociedade masculino

e feminino e qual masculino e qual feminino se quer dentro e fora da escola. A escola mista é apenas um meio para haver a coeducação. Auad (2006) ainda defende a proposta da coeducação como uma política pública a ser colocada em prática nos sistemas de ensino, possibilitando assim a criação de uma política educacional de igualdade de gênero no Brasil:

Ao utilizar o termo coeducação, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (p. 79).

Almeida (2005) reconhece a coeducação, partindo da terminologia pedagógica, como o ato educativo com o qual meninos e meninas aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas, utilizando-se dos mesmos métodos, com os mesmos professores, nas mesmas disciplinas, seguindo uma mesma direção. A cooperação entre os sexos masculino e feminino nas atividades escolares se faz mister na coeducação, assim como a necessidade de respeito à individualidade pessoal e sexual de cada educando, reconhecendo as referidas ações como pressuposto básico da ação educativa.

Não perdendo de vista esse objetivo, meninos e meninas devem ser educados de forma a poderem desenvolver suas capacidades de maneira coerente com suas peculiaridades sexuais e opções individuais, sem a opressão exercida pela diversidade sexual, e caberia à escola coeducativa a finalidade de melhorar as relações entre os sexos de modo a colocar condições propícias para um bom relacionamento na vida adulta (ALMEIDA, 2005, p. 64).

A coeducação pode ser caracterizada em três formatos, segundo Almeida (2005): coeducação total, quando a proposta está presente na escola a todo o momento, com igualdade de educação e de oportunidades para ambos os sexos, na busca de uma educação democrática, que vai além da simples instrução ministrada aos dois sexos em conjunto. A coeducação total adota posturas, procedimentos e conteúdos que vão contra a desigualdade social e estereótipos de gênero naturalistas. Na coeducação parcial as atividades escolares permitem apenas o contato de meninos e meninas de forma sistemática, porém periódica, onde só em algumas atividades e em algumas horas do dia os alunos do sexo masculino e feminino estarão juntos. Esse formato não se volta para a construção das identidades de gênero em bases igualitárias. O terceiro modelo é caracterizado como o tradicional de ensino, baseado apenas na escola mista, onde algumas vezes se denomina de coeducação, mas meninos e meninas apenas têm o contato físico na escola sem que haja qualquer ação que busque equidade entre os gêneros.

Nas aulas de Educação Física, as propostas coeducativas, conforme Jesus e Devede (2006, p. 129): “são uma prática na qual os alunos e alunas tendem a estarem juntos participando das atividades propostas na aula, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades”. Os autores também apontam que quando uma proposta coeducativa é inserida em turmas mistas, pode, inicialmente, haver certa resistência, principalmente se o professor ou a professora ainda não tiver problematizado questões relacionadas ao gênero. Por esse mesmo caminho, Costa e Silva (2002) destacam que reflexões sobre as relações de gênero no espaço da Educação Física, em conjunto com o tema coeducação se faz fundamental quando pensamos nas possibilidades de uma educação igualitária para meninos e meninas.

Por fim, pensando na ampliação da coeducação na contemporaneidade, ao reconhecer que as questões de gênero não podem mais ser debatidas isoladamente, sem articular à sexualidade, raça, classe

entre outras identificações da diferença, concordamos com Deivide (2024) na seguinte afirmação:

A coeducação contribui para analisar, interpretar e debater as vivências das práticas corporais numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, o machismo, a homofobia e a estereotipia de gênero, colaborando para libertar alunas/os da generificação que impregna as práticas corporais e impõem o que cada sexo pode experimentar [...] (p. 34).

Práticas coeducativas em debate

Como primeiro relato a ser problematizado, pensou-se a ginástica como elemento da cultura corporal, nas diferentes possibilidades de se expressar, diante da participação de meninas e meninos juntos durante a prática. Nas aulas de Educação Física das turmas dos 4º anos tivemos a oportunidade de apresentar a modalidade artística, por meio de experiências com os rolamentos feitos nos tatames, ponte, vela, avião, pirâmides/portagens, oportunizando movimentos individuais, em duplas e grupos; e na modalidade rítmica, as crianças escolheram as músicas, construíram coreografias para a dança e utilizaram as cordas, fitas e arcos (bambolês). No decorrer dos encontros fomos aprendendo juntos e juntas as possibilidades de movimentos com e sem os aparelhos, nos desafiando e compreendendo as nossas limitações, de forma que fosse o aprendizado fosse relevante para as crianças.

Durante a prática, houve intervenção da professora para que os movimentos fossem realizados com segurança e atenção, com o cuidado do próprio corpo e com o do outro. Dessa forma, as relações de confiança, superação e os desafios foram crescendo de forma gradativa e prazerosa. Essa proposta pedagógica já vem sendo trabalhada todos os anos na escola, a fim de despertar o interesse por essa

prática corporal que contempla não só as questões de conhecimento sobre o próprio corpo, desenvolvimento de habilidades motoras, como também a criatividade, as interações entre meninos e meninas, a superação de dificuldades e a reflexão sobre uma modalidade que é predominantemente feminina nas competições, mas que também é realizada por homens.

Durante os encontros debatemos sobre o preconceito que ainda existe com a presença de meninos que dançam e praticam esse esporte, também assistimos vídeos de ginastas homens e mulheres nas competições, como uma forma deles e delas refletirem e falarem sobre os preconceitos da prática da ginástica realizada pelos homens. Ainda que a ginástica rítmica seja uma modalidade restritamente feminina, na escola todos os meninos participaram e ficaram muito motivados e empolgados querendo aprender os movimentos com a corda e a fita.

De acordo com Brito e Leite (2017), a Educação Física escolar pode ser um espaço importante de contestação da dominância da masculinidade hegemônica e heteronormativa, por meio de práticas, ações e reflexões que visibilizem diferentes formas de ser homem no contexto das práticas corporais.

Numa roda de conversa apresentamos imagens de alguns ginastas, como Rebeca Andrade, Diego Hipólito e Arthur Zanetti. Nesse momento, as crianças gostaram de ver as imagens das performances da e dos atletas, percebendo que força e flexibilidade são elementos importantes para a realização dos movimentos. Também levantamos a discussão sobre a atleta Rebeca ser uma mulher jovem, negra e de família simples, de uma classe social menos favorecida, almejando e sendo hoje uma das melhores ginastas do mundo.

Assim, a ginástica sempre foi bem-vinda no espaço da Educação Física e que faz parte do patrimônio cultural devendo ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e as pessoas que deles fazem parte. A partir de nossas

vivências, podemos dizer que a ginástica pode ser desenvolvida por meio de uma proposta coeducativa, possível de ser trabalhada em todos os níveis de ensino, sendo priorizada por estratégias pedagógicas lúdicas e criativas para meninos e meninas.

Defendemos que as aulas de Educação Física podem passar de um ambiente de discriminações e exclusões para outro ambiente de reflexão, inclusão e respeito às diferenças por meio dos princípios da coeducação, contribuindo para ampliar as vivências motoras de meninos e meninas, além de promover a interação social entre grupos heterogêneos, valorizando e problematizando suas diferenças, sobretudo no combate ao sexismo (DEVIDE, ROCHA; MOREIRA, 2020).

Nosso outro relato destaca as brincadeiras de bola. Iniciamos a prática do voleibol com o objetivo de aumentar o conhecimento dessa modalidade olímpica, de forma de que as crianças pudessem vivenciar diferentes tipos de manipulação da bola com as mãos. Agarrar, passar, rebater foram elementos fundamentais para esse contato inicial com a bola e o jogo. Brincamos de toque com diferentes bolas, balões de ar, jogamos petecas e fizemos uso do jogo volençol, a fim de proporcionar brincadeiras lúdicas de jogar a bola para o alto com o objetivo de não a deixar cair. Percebemos que as turmas ficaram empolgadas com o jogo dos balões, que foi feito inicialmente sem a rede, variando duplas, pequenos grupos e equipes para formação dos times, ressaltando que essa divisão foi feita por eles e elas. Já com rede, as crianças puderam experimentar com os balões de ar e depois com a bola.

Algumas dificuldades foram encontradas para melhorar a dinâmica das atividades, como por exemplo a falta de bolas e às vezes a divisão do pátio de aula com outra turma, limitando o nosso espaço de jogo. Apesar de termos rede em nossa escola, ficamos diversas aulas sem bola de vôlei, sendo necessário o improvisado. Apenas uma bola de vôlei foi adquirida pela professora, usando do seu próprio recurso para completar o material pedagógico que deveria ser prioridade na aula. E assim seguimos nossa jornada no voleibol, comentando sobre os jogos olímpicos, aprendendo algumas regras básicas para abarcar

o conhecimento das nossas crianças e nos desafiando a melhorar o toque e outros fundamentos que aos poucos fomos explorando.

Durante as vivências dos jogos e brincadeiras relacionados ao vôlei, pudemos observar que em alguns momentos eles e elas se organizavam para jogar meninas contra meninos. Esta divisão foi inicialmente acatada pela professora no sentido de oportunizar as crianças de terem a sua própria escolha no jogo, mas aos poucos fomos misturando as equipes e fazendo eles e elas formarem uma nova equipe, conjunta entre meninos e meninas. Foi observado, portanto, que meninos e meninas interagiram melhor e dialogaram de forma mais respeitosa jogando juntos e juntas.

Retomando Devede (2024), pontuamos que é necessário que o(a) docente intervenha na reprodução do binarismo de gênero, muitas vezes reiterado por meninos e meninas nas aulas de Educação Física, por meio de debates que problematizem valores, por exemplo, mas também por meio de vivências práticas que promovam a quebra das fronteiras de gênero, conforme realizou-se nas aulas.

Conclusão

Buscamos, neste capítulo, discutir dados produzidos num projeto de extensão que desenvolve práticas coeducativas na Educação Física escolar, problematizando relatos de atividades que focalizaram a temática jogos olímpicos e que trouxeram problematizações importantes nas interações entre meninos e meninas nas aulas.

A proposta da coeducação ainda é potente nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar e sua operacionalização pode, além de focalizar as questões de gênero, ampliar seu enfoque para outros atravessamentos em conjunto como orientação sexual, raça, classe entre outros nas relações entre estudantes nas escolas.

Finalizamos nossas reflexões, reconhecendo que a coeducação pode trazer às aulas de Educação Física e à escola, de um modo geral,

contribuição significativa para uma educação não só democrática, igualitária e antissexista a meninas e meninos, mas que também possa envolver propostas antirracistas e de combate às lutas anticapacitista, antiLGBTfóbica, adultocêntrica entre outras.

Referências

- ALMEIDA, J. S. de. Coeducação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BONATO, N. M. da C. Coeducação no Brasil do século XIX ou o investimento na criança escolar. **Revista Ideias e Argumentos**, São Paulo, v. 2/3, n. 20, p. 122-141, 2001.
- BRITO, L. T. de. Uma proposta pedagógica sobre gênero na Educação Física escolar: focalizando meninas e jovens mulheres nas atividades físicas e esportivas. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 81-88, 2020.
- BRITO, L. T. de; DEVIDE, F. P. Reflexões sobre o eixo temático 30: práticas corporais: diálogos com corpo, gênero e sexualidade. In: SILVA, E.; RIBEIRO, P.; VILAÇA, T.; BRICIO, V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: memórias, lutas e insurgências nas educções. Campina Grande: Realize, 2023. p. 219-237.
- BRITO, L. T. de; LEITE, M. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 481-498, maio/ago. 2017.
- CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

- COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.
- COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos III**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-118.
- DEVIDE, F. P. **Coeducação e Educação Física escolar**: reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- DEVIDE, F. P.; ROCHA, C. M. da; MOREIRA, I. dos S. **Coeducação e Educação Física escolar**: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. Cadernos de Formação RBCE, [s. l], v. 11, n. 2, 2020.
- HUMAN RIGHTS WATCH. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. [S. l]: Human Rights Watch, 2022. Relatório.
- JESUS, M. L. de; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.
- LOURO, G. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 45, jul./dez. 2012.

Educação Sexual Integral, perspectiva de gênero e Educação Física: ressonâncias e posicionamentos nas vozes dos estudantes (Córdoba, Argentina)

Florencia María Páez • Marina Macchione • José Manuel Alvarez Seara

Em 4 de outubro de 2006, na Argentina, foi aprovada a Lei Nacional 26.150 (ARGENTINA, 2006), conhecida como Lei de Educação Sexual Integral (doravante, ESI). Este acontecimento jurídico marcou um antes e um depois na matéria: inaugurou uma política educacional inédita e contundente que abriu as portas à perspectiva de gênero e diversidade, e que reconhece o direito de cada estudante – desde o nível inicial até o ensino superior, de escolas públicas e privadas – para receber educação sexual de uma perspectiva abrangente.

O termo *integral* condensa a novidade do paradigma, que visa superar as abordagens reducionistas tradicionais da educação em sexualidade (MORGAGE, 2016), baseadas em critérios biologicistas binários, moralistas e excludentes. O paradigma da ESI foi e é, para aqueles de nós que acreditam na educação como ferramenta de transformação, um motivo de esperança.

A aprovação da Lei levou à criação do Programa Nacional da ESI, com os respectivos Programas em cada província, a alocação de fundos, o desenho de formação para as equipas de gestão e ensino, materiais e dispositivos para implementação. Agora, da letra da Lei ao espaço movimentado da sala de aula e dos recreios nas escolas, são inúmeras as mediações que o novo paradigma desafia, e é profundo -e muitas vezes obscuro - o oceano de representações, mitos, medos e tabus em torno da sexualidade em que nós que vivemos em instituições educacionais mergulhamos: professores, equipe de gestão, famílias, estudantes. No campo da Educação Física (doravante, EF), em particular, é clara a resistência que antigas concepções opõem à entrada da ESI (MAROZZI; BOCCARDI; RAVIOLO, 2021).

A Lei continua em vigor, mas o contexto atual de avanço da nova direita na Argentina²⁹ e no mundo ameaça sua continuidade, dado o aumento de grupos conservadores que exercem pressão sobre a questão de gênero e sexualidade (ALVAREZ SEARA, 2021). Conhecer os espaços conquistados, as dificuldades e desafios e as teias de significados que estão em jogo nas salas de aula e nos pátios das escolas torna-se relevante.

Este capítulo de livro faz parte de uma investigação coletiva que aborda – a partir de uma perspectiva de gênero e classe – as experiências de adolescentes na EF escolar e no exercício de práticas corporais em espaços sociocomunitários de diversos setores sociais da cidade de

29 Javier Milei é o atual presidente da Argentina desde dezembro de 2023 e é um político de extrema direita que não esconde sua resistência aos estudos de gênero, perspectivas de gênero e sexualidade (EL PAÍS, 2024).

Córdoba, Argentina³⁰. Nesta ocasião, apresentamos os resultados de pesquisas realizadas em espaços escolares para compreender os traços da ESI presentes nas vozes estudantis, bem como as sensibilidades e posicionamentos juvenis em torno dela.

O que as subjetividades estudantis lembram sobre a ESI em suas escolas? Em que instâncias, em torno de quais eixos, a partir de quais formas de abordagem eles tiveram/têm ESI? A ESI está presente na EF? Que significados sobre gênero e EF aparecem nas vozes dos alunos? Estas são algumas das questões que orientaram os diálogos realizados em entrevistas com estudantes de diversas escolas secundárias de Córdoba entre 2022 e 2024, base empírica deste trabalho.

A pesquisa qualitativa é o território do trabalho compartilhado (ROCKWELL, 2009; MILSTEIN, 2015), com a intenção de promover a escuta das vozes juvenis e a compreensão de fragmentos das teias de significado que habitam as escolas no contexto atual de uma lei que foi implementada de forma fragmentada e incipiente, e que é foco do debate público. O referencial teórico da educação, da EF e gênero, e os postulados do paradigma da ESI fornecem diretrizes para a análise.

No próximo ponto, desenvolvemos a metodologia da pesquisa; A segunda seção explica as referências teóricas e legais que sustentam a abordagem da ESI e apresenta os principais debates em torno dela. Em seguida, ocorre a análise das vozes estudantis com foco em

30 “Educação Física, práticas corporais e adolescências. “Dinâmicas de vinculação de adolescentes em suas experiências de Educação Física e práticas corporais em contextos sociocomunitários de Córdoba (2023-2025)”. O projeto, sediado na Faculdade de Educação Física-Ipef da Universidade Provincial de Córdoba, é desenvolvido pelo Coletivo Corpografías: pesquisa e ação em torno de corpos, afetividade e educação. O projeto foi aprovado e financiado no âmbito da Convocatória Associativa PICTO Córdoba (Agência Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação e Universidades da província). Vale ressaltar que, devido aos cortes orçamentários feitos nas políticas de pesquisa desde que J. Milei assumiu a presidência do país em 2023, os recursos foram transferidos apenas parcialmente.

rastrear a ESI em suas experiências e, em seguida, suas declarações sobre a intersecção entre gênero e EF. No final, são compartilhadas reflexões e questionamentos decorrentes do estudo.

Metodologia

O estudo foi baseado em um delineamento exploratório desde um paradigma de pesquisa qualitativa (ROCKWELL, 2009). Na construção do nosso posicionamento epistêmico e metodológico, seguimos o caminho de Diana Milstein (2015), que sugere atenção cuidadosa às opiniões e à participação de crianças e adolescentes nos processos investigativos.

A seleção dos casos foi realizada com base em um critério intencional e de viabilidade. Foram escolhidas três escolas, uma pública e duas privadas, de diferentes áreas sócio geográficas de Córdoba.

A Escola 2 é um Instituto Provincial de Educação Secundária (IPEM), administrado pelo estado. Está localizado em uma área geográfica da Cidade caracterizada como de Nível Socioeconômico Baixo e Médio Baixo, segundo um mapa elaborado pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional de Córdoba que busca mostrar as divisões sociais do espaço urbano³¹. O bairro, por sua vez, está registrado no Cadastro Nacional de Bairros Populares (RENABAP). Diferentemente desta, as Escolas 1 e 3 estão localizadas na zona norte da Cidade onde, segundo o mesmo mapa, estudam alunos de Nível Socioeconômico Médio Alto e Alto; Suas populações têm suas necessidades básicas amplamente atendidas. Anteriormente, identificamos desigualdades significativas entre as experiências de práticas corporais adolescentes de acordo com seu nível socioeconômico de pertencimento (PÁEZ; SIMONI, 2023).

31 Para mais informações sobre este mapa, consulte <https://sociales.unc.edu.ar/content/c-rdoba-capital-las-desigualdades-en-el-territorio>.

Trabalhamos com quinze entrevistas semiestruturadas em grupo realizadas com alunos do 3º, 5º e 6º ano (Ciclo Básico e Orientado) das três instituições escolares entre o final de 2022 e outubro de 2024. As entrevistas foram de caráter grupal e necessitaram do consentimento expresso de aqueles que participaram; a maioria delas ocorreu durante o horário escolar, outras em espaços e horários extracurriculares: esses diferentes cenários implicaram condições diferentes.

Vale ressaltar que o estudo coletivo em andamento envolveu outros instrumentos metodológicos, como entrevistas com professores de EF das escolas e observação participante das aulas. Nesta ocasião, contaremos apenas com as entrevistas estudiantis, para focar a atenção em suas vozes. No entanto, o conhecimento adquirido nas escolas, através do uso de outras técnicas, permite-nos sustentar e enquadrar, contrastar determinadas informações e solidificar a análise.

A abordagem da ESI, as complexidades e tensões na sua implementação

Na atualidade, 18 anos após a promulgação da Lei 26.150, a ESI volta a ser discutida e sua continuidade corre risco. Por que mais uma vez? Desde sua promulgação, ela tem sido foco de intensas disputas no cenário político, tanto no âmbito legislativo quanto na mídia, nas redes sociais, nas famílias e nas escolas. O que está em jogo é nada mais, nada menos, que a definição da educação das gerações mais jovens em matéria de sexualidade. A discussão é sobre a idade em que se inicia a educação sexual, o que se entende por sexualidade, se isso deve ficar sob a órbita do Estado ou se, ao contrário, deve ser deixado exclusivamente nas mãos das famílias.

Esta última posição é uma das principais bandeiras do movimento internacional “Não se metam com meus filhos”, com fortes raízes em certos setores religiosos que pregam em toda a América Latina a concepção da sexualidade como assunto privado e argumenta contra

a ESI a propagação do que eles chamam de “ideologia de gênero”, associada a uma campanha de perversão das infâncias e à disseminação de sexualidades que ameaçariam a família tradicional. Essas posições tendem a naturalizar pedagogias da sexualidade (LOURO, 1999) que legitimam certas identidades e práticas sexuais enquanto silenciam e condenam outras à marginalidade. Posições orientadas à manutenção e reprodução da ordem corporal e sexual moderna, binária e heteropatriarcal (FERNÁNDEZ, 2013), com as quais a ESI discute, ao propor a problematização de tal ordem, a visibilidade da diversidade sexual, das configurações familiares heterogêneas e a abertura para promover culturas sexuais plurais (FLORES, 2016).

Para melhor compreender a novidade do paradigma, apresentamos seus principais postulados e eixos. Também o arcabouço legal que ampara a busca pela superação de violências e horizontes emancipatórios para as mulheres e a diversidade sexual.

A Lei 26.150 está estruturada com base em princípios básicos como obrigatoriedade e universalidade, visando garantir a ESI em todos os níveis do sistema de ensino público e privado; ela também adota os princípios do federalismo e da equidade, que estabelecem conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o território nacional (FAUR, 2018). Por sua vez, baseia-se em três noções: a abordagem de direitos, a perspectiva de gênero e a integralidade (BÁEZ; GONZÁLEZ DEL CERRO, 2015).

A abordagem baseada em direitos é entendida como uma matriz operacional, conceitual e legal, que visa promover e proteger os direitos de todas as pessoas. Vários instrumentos legais precedem e influenciam a sanção da Lei da ESI. Mais tarde, outras leis ampliaram os direitos das mulheres e a diversidade; Lei de Proteção Integral para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (ARGENTINA, 2009); Lei do Casamento Civil – conhecida como Lei do Casamento Igualitário – (ARGENTINA, 2010), Lei de Identidade de Gênero (ARGENTINA, 2012) e Lei de Interrupção Voluntária da Gravidez (ARGENTINA, 2021b), entre outras.

A ESI também está intimamente ligada à Lei de Proteção Integral dos Direitos de Meninas, Meninos e Adolescentes (ARGENTINA, 2005). Esta Lei busca sair de uma visão tutelar das crianças e dos adolescentes (doravante, CeA), para dar lugar a uma abordagem baseada na proteção integral de seus direitos, considerando estas populações com cidadania plena e direitos particulares que devem ser garantidos pelo Estado e pessoas adultas, e envolve a articulação de papéis e responsabilidades entre diferentes atores, onde a escola tem um papel de liderança.

Como se pode perceber pela simples menção dos nomes dessas leis, há aspectos nesse paradigma de direitos que promovem a superação de privilégios, hierarquias, desigualdades e violências adultocêntricas, patriarcais e heteronormativas. Baseia-se no reconhecimento e afirmação dos direitos de CeA, das mulheres e da população LGBTQ+. A ESI é a ferramenta fundamental que busca garantir, nos ambientes escolares, não só a transmissão de conhecimentos pertinentes, confiáveis e atualizados sobre direitos e sexualidade para as CeA, mas também gerar espaços de expressão livres de coerção e moralismo, e a oportunidade de cada estudante construir seu projeto de vida baseado em padrões de cuidado, relacionamentos saudáveis e prazer na sexualidade.

Desde sua promulgação, o Conselho Federal de Educação emitiu diversas resoluções (ARGENTINA, 2008; 2018, entre outras) para a implementação da Lei ESI, que determinam os conteúdos a serem ensinados. Elas propõem uma abordagem por meio da articulação de cinco eixos conceituais: exercer nossos direitos, cuidar do corpo e da saúde, valorizar o afeto, garantir a equidade de gênero e respeitar a diversidade. Esses eixos não possuem hierarquias entre si, são apresentados separadamente apenas para fins organizacionais (ARGENTINA, 2021).

O eixo *exercer nossos direitos* está relacionado à abordagem baseada nos direitos humanos. Ela concebe os cidadãos de CeA como sujeitos de direito com plena capacidade de participar, ser ouvido, receber

proteção e evitar todos os tipos de discriminação. A partir dessa abordagem, propõe-se viabilizar uma autonomia progressiva e novas formas de participação, respeitando a integridade e a diversidade.

O eixo *garantir a equidade de gênero* está relacionado à necessidade de rever, questionar e problematizar a diferença sexual, a visão binária da sexualidade e as relações de poder nela expressas. “O gênero (...) é um processo de construção que não deriva da natureza ou da anatomia genital” (ARGENTINA, 2021, p. 10), mas de processos históricos e culturais a partir dos quais se atribuem papéis segundo a biologia, se configuram representações generalizadas e simplificadas de modos de ser masculino e feminino: os estereótipos de gênero.

O eixo *respeitar à diversidade* implica reconhecer e valorizar positivamente as múltiplas diferenças que as pessoas possuem, como origem étnica, nacionalidade, crenças religiosas, política, idade, status social, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras (ARGENTINA, 2022). Este eixo busca evitar todas as formas de discriminação, em busca de respeito e igualdade de direitos para as CeA.

O eixo *valorar a afetividade* reconhece a dimensão afetiva como parte da condição humana. Aborda a expressão de sentimentos e emoções sem infringir direitos, o fortalecimento das capacidades emocionais, a geração de vínculos de confiança equitativos, baseados no respeito e na solidariedade. A afetividade também está associada ao cuidado e à proteção de si mesmo e dos outros, ao respeito à privacidade pessoal e alheia e à rejeição de todas as formas de violência e discriminação (MACCHIONE, 2024).

Por fim, o eixo *cuidar o corpo e a saúde* envolve considerar não apenas a dimensão biológica do corpo, mas também o contexto histórico, cultural e social em que ele se desenvolve, os significados e valores que lhe são atribuídos, o reconhecimento de um corpo sexuado como parte de nossa identidade pessoal e coletiva. Este eixo propõe o fortalecimento da autoestima e da autonomia, abordando o conceito de intimidade, bom trato, identificando e problematizando ideais de beleza e consumo. Em última análise, busca promover a tomada de

decisões informadas em relação à saúde em geral e à saúde sexual e reprodutiva em particular.

Entretanto, se observarmos o grau de implementação da lei com seus postulados e eixos nas escolas argentinas, as realidades são heterogêneas. Há instituições em que o novo paradigma foi assumido pelo corpo diretivo, e foram construídos projetos sólidos e abrangentes para abordar a ESI em diversos espaços curriculares de forma transversal (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018). Existem outras escolas, provavelmente as mais numerosas, onde se realizam ações isoladas, ou são os professores ou outros agentes da instituição (equipe de biblioteca, preceptoria, outros) que se formaram em ESI e a abordam a partir das suas disciplinas ou espaços de trabalho, muitas vezes em solidão. Embora tenham ocorrido inúmeras sessões de capacitação sobre a ESI geradas pelo Programa Nacional e pelos Programas de cada jurisdição, bem como por universidades e organizações comprometidas com o novo paradigma, ainda há muito a ser feito para dismantlar mitos, desinformação e preconceitos.

Em relação à EF, trabalhos recentes sustentam que se trata de um espaço curricular que tem se mostrado pouco permeável:

A relativa autonomia da Educação Física nas instituições escolares e a relevância das tradições desportivas que dominaram o campo no nível secundário contribuíram geralmente para negligenciar as modificações pedagógicas e didáticas que surgem da abordagem da ESI (MAROZZI; BOCCARDI; RAVIOLO, 2021, pág. 95).

Traços da ESI e posições juvenis nas vozes de estudantes

Nas entrevistas em grupo, nas três instituições, em resposta à pergunta Vocês têm ESI na escola? Traços isolados da ESI são registrados

de acordo com as memórias, conhecimentos e experiências estudantis. Vejamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: E aqui na escola tem ESI?

C: Nós tivemos, eu acho, uma aula, mas tipo dois anos atrás.

J: Não sei exatamente, ESI não é uma disciplina específica. São projetos.

C: Sim, mas... Acho que a única coisa que nos deram foi consentimento e foi no final do primeiro ano. (...) preparação, tudo isso... mas um projeto que a gente percebe que é da ESI, não.

J: Um projeto sério, sério... não. (...)

C: Eu acho que eles deveriam dar porque é o que uma escola deve dar (Carina e Julieta, Escola 3, 3ª, 05/10/24).

Nesta instituição de gestão privada, as vozes estudantis reconhecem a presença da ESI com falta de sistematicidade, em momentos específicos em que se reorganiza a estrutura da vida escolar diária e se dão “palestras”, ou em “projetos” que parecem não ter continuidade no tempo. É interessante como alguns jovens, como Carina, se referem ao componente legal da ESI com a afirmação “é o que uma escola deve dar”.

Neste sentido, e embora se trate de casos específicos, outra jovem da mesma escola também demonstra conhecer aspectos mais específicos sobre a forma como a ESI deve ser ministrada, em relação, por exemplo, ao facto de não ser uma questão que apenas a preocupe até a adolescência, mas desde a infância, desde o nível inicial:

No ano passado tivemos algumas aulas (...) Mas de qualquer forma isso teria que ser feito, teríamos que começar a procurar pessoas que possam e sejam qualificadas para ensinar, mas acho que é muito importante. Mas desde que éramos pequenos, nem hoje porque já estamos na idade da puberdade, não, desde que éramos

pequenos (...) me parece que é isso que falta na escola, que eles dêem ESI. (Nadia, Escola 3, 5º, 15/05/24).

Na escola 1, também privada, as entrevistadas descrevem uma reunião com a equipe de gestão onde a ESI foi discutida em sua formação:

Lá conversamos sobre muitas coisas, ehh digamos que falamos para eles que nos dizem que vamos ter ESI que eu não sei o que e só tivemos ESI uma vez no ensino médio, que foi por ciências naturais um professor que foi uma iniciativa dele nos mostrar as partes do corpo, os diferentes tipos de corpos sei lá, e tudo com uma abordagem natural (Fabiana, Escola 1, 5ª, 16/12/22).

Na Escola 2, que é pública, a ESI também aparece em experiências isoladas. Neste caso, destaca-se a referência a professores específicos e uma certa estratégia de articulação com o dispensário local:

Pesquisadora: Bom, vocês têm ESI na escola?

R: Raramente recebemos uma aula de ESI.

Pesquisador: nossa, quem dá a aula?

M: (...) no primeiro e no segundo ano ela os dava, os cadernos eram dados pela Caro que é em inglês, ela sempre dava isso. (...) Mas no ano passado, na quarta série, algumas enfermeiras também foram à aula da Caro e nos ensinaram todas essas coisas.

A: Você viu o dispensário? Bom, enfermeiras vieram de lá e nos ensinaram. Por exemplo, eles trouxeram cartazes, nos fizeram jogar jogos que tinham a ver com a ESI, trouxeram preservativos para que pudéssemos aprender a colocá-los e fizeram muitas coisas para que aprendêssemos. Elas nos deram durante o horário de inglês... (Miriam, Adriana e Victoria, Escola 2, 5ª, 13/05/24).

Há pessoas-chaves nas escolas que carregam a bandeira da ESI. A presença delas é uma referência para os estudantes. No entanto, é curioso que, embora nesta última instituição a professora de referência fosse uma professora de inglês, a atividade com o dispensário envolvia a abordagem de conteúdos relacionados ao *eixo cuidar o corpo e a saúde*, como informações sobre métodos de prevenção de infecções de transmissão sexual ou gravidez na adolescência. A ESI propõe a transversalidade do paradigma em todas as áreas curriculares, através dos conteúdos de cada disciplina.

De fato, nas três escolas observa-se que os temas mais abordados estão relacionados ao *eixo cuidar o corpo e a saúde*, predominantemente a partir de modelos biologicistas e biomédico (MORGADÉ, 2016), com ênfase na genitália e no aparelho reprodutor, deixando fora a abordagem de práticas ligadas ao desfrute, ao prazer, às emoções e às conexões, entre outras.

Na escola 3 observa-se, em menor grau, há uma discussão de temas relacionados ao *eixo respeitar a diversidade*: Não só as diferentes orientações, mas os diferentes gêneros também, muito bom mesmo. A última conversa foi para assistir a um vídeo sobre diferentes sexualidades e, bem, vamos ver, o que você acha disso? (Victor, Escola 3, 5º 15/05/24).

ESI e a perspectiva de gênero na Educação Física

Existem diversas resistências à mudança que surgem neste espaço curricular para abrir as portas à ESI. Em seu estudo localizado em Córdoba, Marozzi *et al.* (2021) argumentam que os professores resistem a modificar, entre outras questões, a forma de trabalhar com agrupamentos tradicionais separados por sexo, com base em concepções binárias de diferenças entre homens e mulheres em termos de habilidades e atitudes (diferenças que, por sua vez, são valorizadas de forma desigual). Apontam também, entre outras dimensões, a lógica escolar

de participação em competições competitivas que promove um tipo de desporto hegemónico que carrega consigo valores e prioridades alheios à escola: este fator compromete a entrada da abordagem da ESI, cujas prioridades são colocadas na garantia de direitos e equidade, superando o capacitismo para incentivar a expressão de corpos diversos e o prazer de todos os estudantes.

Em nossa pesquisa, nas entrevistas realizadas com professores do espaço curricular, surgem ecos dessas vertentes da discussão sobre a ESI na EF, sendo destacada uma notória carência de formação no paradigma da ESI. Isso explica a ausência de sua abordagem nas aulas, onde se observam reproduções do binarismo historicamente dominante no campo da EF.

Em resposta à pergunta sobre a ESI na EF, as respostas confirmam o que foi observado nas aulas: a ESI não parece estar presente no espaço curricular nessas três instituições escolares: Pesquisadora: Aulas de ESI na Educação Física? (*Suas vozes se cruzam, todas as três respondem*): Não, não, não... A: Não, não me lembro de termos ESI em Educação Física. (Adriana, Escola 2, 5º, 13/05/24).

De fato, ao investigar o *eixo garantir a equidade de gênero*, ouvimos experiências que descrevem cenas de desigualdade, anulação explícita ou implícita do jogo das alunas e das masculinidades não hegemônicas, e silêncio pedagógico por parte dos professores responsáveis pela disciplina. Isso está de acordo com as descobertas de outros estudos que investigaram a intersecção entre perspectiva de gênero e EF na Argentina (DELMORO, 2022; KOPELOVICH, 2018; entre outros).

Em uma publicação recente, onde compartilhamos os resultados de nossa pesquisa, refletimos sobre essa intersecção. Argumentamos que – apesar dos requisitos legais indicarem que as aulas de EF devem ser mistas – muitas ainda são ensinadas separadamente, de acordo com o sistema binário de gênero; este é o caso da Escola 2 que estamos analisando, onde a política de separar ou unir depende de cada professor, e nas classes que separam meninos de meninas

são oferecidos conteúdos diferentes e atenção desigual (PÁEZ; BROCHERO; SIMONI, 2024).

Nas escolas privadas 1 e 3, localizadas em um setor socioeconômico de alto poder aquisitivo, cumprem sistematicamente a regulamentação: as turmas são mistas. Na escola 1 isso só foi reforçado a partir da pandemia, quando por questões de saúde foram respeitadas as chamadas “bolhas” – turmas mistas – que tinham em outras disciplinas para as aulas presenciais. Uma entrevistada menciona:

Então, depois, quando juntamos as bolhas novamente, continuamos tendo Educação Física todos juntos. (...) Eu tinha falado com a diretora sobre esse assunto e perguntei a ela porque tínhamos Educação Física separada se era outra disciplina, como matemática, língua (Fabiana, Escola 1, 5º, 16/12/22).

Mais uma vez, vozes estudantis aparecem apoiando posições, argumentos e reivindicando o exercício de direitos. No entanto, mesmo nas turmas em que os alunos partilham as mesmas atividades, há taxas de participação muito desiguais entre homens e mulheres:

Pesquisadora: Brincam, se reúnem às vezes?

Não, porque os meninos são rudes e sempre nos negligenciam. Os meninos, para não bater na gente, é tipo, a gente faz numa parte e eles fazem na outra, e o professor tem que ficar falando, façam passes às meninas, como se a gente fosse invisível para os meninos na quadra. (Maria, Escola 2, 5º 13/05/24).

No parágrafo anterior pode-se observar que as estudantes alegam que os meninos não cuidam delas e que as agridem durante as atividades de EF, adotando a estratégia de se afastarem deles para não serem agredidas. Chama a atenção que o professor pareça estar intervindo de uma forma que não questiona a violência dos alunos homens, desigualdades de gênero e equidade também podem

ser observadas na frase em que a estudante diz que se sente invisível para os meninos, denunciando o que acontece na aula de EF e a reprodução do binarismo.

Também podemos observar em estudantes da escola 1 problemas semelhantes nas aulas de EF em que não se garante a equidade de gênero:

Na escola jogamos vôlei, jogamos futebol, não sei o que, e eu não gosto porque infelizmente na minha classe tem muita gente que, se você faz algo errado, grita com você e te trata mal. Suponha que você tenha jogado a bola errado uma vez e eles já estejam te tratando mal. Eu tenho essa experiência na escola com times, então não gosto (Ileana, Escola 1, 5ª, 16/12/22).

No relato acima, percebe-se uma falta de proteção às estudantes na aula de EF em relação à figura do adulto responsável pela turma; elas expressam um desconforto que tem a ver com questões mínimas de respeito às diferentes capacidades físicas nas quais parece não haver quem cuide delas. As histórias colocam em questão o *eixo garantir a equidade de gênero*, principalmente com as denúncias das estudantes mulheres, o que confirma que a aula de Educação Física pode ser um lugar hostil para algumas pessoas (OVEJAS NEGRAS, 2016).

Nas vozes de estudantes, tramas reflexivas são exibidas em uma chave de diversidade. Em uma aula, a instrução era formar equipes compostas por três mulheres e três homens. Uma jovem relata a conversa que teve espontaneamente com um professor de filosofia sobre esta questão:

Ele me disse que essa regra é muito binária, porque se tem alguém aqui que não, que é por exemplo gênero fluido, ou que está em processo de identificação ou que... não sei, não é binário, ele é deixado de fora, entendeu? ou ele se sente excluído e eu disse ao professor, sim, você está certo (Ileana, Escola 1, 5ª, 16/12/22).

Por outro lado, detectamos, na escola 2, casos de estudantes mulheres que aparecem nas aulas com um papel diferente dos seus pares: mais ativas, em modalidades historicamente masculinas, como o rugby. Isso é um sinal de que a EF é um espaço pedagógico com capacidade de deslocar padrões hegemônicos patriarcais e promover caminhos abertos à participação. No entanto, como sugere Delmoro (2022), é importante não perder de vista a demanda tácita de que as mulheres cumpram os padrões hegemônicos de esportividade masculina. Padrões que, percebidos nas vozes das estudantes, envolvem regularmente diversos contatos agressivos nas esferas corporal, gestual e verbal (PÁEZ; BROCHERO; SIMONI, 2024).

Considerações finais

A ESI, como movimento pedagógico e pedagogia em movimento (MORGAGE, 2021), tem permeado debates nas escolas e na esfera pública em geral. Os estudantes – sujeitos principais do direito à ESI – aparecem com voz própria ou, melhor dizendo, com vozes plurais, que condensam memórias de suas trajetórias em salas de aula e pátios, mas também significados elaborados com mais/menos criticidade, e posicionamentos autônomos tomados em relação com a ESI e aos debates sobre a perspectiva de gênero. Em particular, é nas escolas privadas – setores socioeconômicos médio e alto – que os posicionamentos parecem mais informados sobre vários aspectos da ESI.

Aparecem alguns professores cumprindo papéis cruciais: uma professora de inglês, um professor de filosofia, eles gerenciam atividades, mantêm diálogos, abrem a reflexão sobre questões envolvidas com a ESI. Isto é extremamente importante: a disponibilidade, nas escolas, de adultos com formação pedagógica para garantir os direitos das CeA e assegurar sua proteção. Estudantes e professores – ainda que não massivamente – alimentam essa pedagogia em movimento que remove mitos e costumes, que semeia questionamentos,

que gera micro práticas de subversões e apropriações que transformam a vida nas escolas.

Estes esforços não são suficientes, porque a exigência do direito que os estudantes têm é elevada: uma educação sexual integral, que aborde os cinco eixos de forma sistemática, transversal e sustentada, com uma perspectiva de gênero e diversidade, para dar lugar ao tratamento da sexualidade a partir das dimensões biológica, sócio-histórica, cultural, psicológica, afetiva e ética. Isso envolve a transmissão de informações relevantes e atualizadas, e a promoção da capacidade crítica para o exercício consciente, autônomo e responsável dessas informações (ARGENTINA, 2021).

Embora isso esteja longe da realidade e os setores de poder nacionais e internacionais que ameaçam os direitos das mulheres, da diversidade e das crianças sejam muito fortes, os esforços individuais e a adesão de professores e estudantes com a ESI são sinais de que a semente está em terreno fértil. Essa semente é fruto da existência de uma matriz de direitos, especialmente da Lei ESI, e das políticas públicas sustentadas nos últimos anos para garantir sua implementação. Políticas que devem ser defendidas e aprofundadas, principalmente em tempos em que as pedagogias da crueldade parecem prevalecer (SEGATO, 2021), por meio do retorno de debates que já pareciam resolvidos.

A EF pode ser um terreno de reproduções, mas também de subversões e mudanças. As decisões sobre os conteúdos, o tipo de abordagem dos mesmos, a formação dos grupos, as instruções, entre outros, são aspectos que devem ser considerados nos espaços de reflexão/formação em torno das práticas pedagógicas a partir da abordagem da ESI. Ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar uma EF que, vinculada à missão das escolas, ensine equidade, pensamento crítico, igualdade, diversidade e superação da violência, com uma perspectiva de gênero e diversidade.

Referências

- ARGENTINA. [Ley n° 26.150, de 23 de octubre de 2006]. **Ley de educación sexual integral**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación, 2006. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARGENTINA. [Ley n° 26.061, de 21 de octubre de 2005]. **Ley de protección integral de niñas, niños y adolescentes**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación, 2005. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARGENTINA. [Ley n° 26.485, de 11 de marzo de 2009]. **Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación, 2009. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARGENTINA. [Ley n° 26.618, de 15 de julio de 2010]. **Ley de matrimonio civil**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación, 2010. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARGENTINA. [Ley n° 26.743, de 23 de mayo de 2012]. **Identidad de género**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación, 2012. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARGENTINA. [Ley n° 27.610, de 30 de diciembre de 2020]. **Interrupción voluntaria del embarazo**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación, 2021. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución del CFE n° 45/08**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2008. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución del CFE n° 340/18**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación,

2018. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP**. 1. ed. [S. l.]: Ministerio de Educación, 2021. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Referentes escolares de ESI: Educación Secundaria: propuestas para abordar os NAP: parte I**. 1. ed. [S. l.]: Ministerio de Educación, 2022. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BÁEZ, J.; CERRO, C. G. del. Políticas de educación sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. **Revista del IICE**, [s. l.], n. 38, p. 7-24, 2015. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- DELMORO, A. **Educación física y género: la distribución de roles sexo-género de los estudiantes en las clases de educación física mixtas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires**. 2022. Tese (Mestrado em Educação) – Universidad de San Andrés, [s. l.], 2022.
- EL PAÍS. **Argentina, Milei anuncia la prohibición del lenguaje inclusivo y de todo lo referente a la perspectiva de género**. [S. l.], 27 fev. 2024. Disponível em: [enlace sospechoso eliminado]. Acesso em: 31 jan. 2025.
- FAUR, E. La catedral, el palacio, las aulas y la calle: disputas en torno a la educación sexual integral. **Mora**, [s. l.], n. 25, p. 227-234, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34096>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- FAUR, E. **El derecho a la educación sexual integral en la Argentina: aprendizajes de una experiencia exitosa**. [S. l.]: UNFPA; Ministerio de Educación de la Nación, 2018. Disponível em: <https://argentina.unfpa.org>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- FERNÁNDEZ, A. M. El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada?. In: FERNÁNDEZ, A. M.; PERES, W. S. (org.). **La**

- diferencia desquiciada:** géneros y diversidades sexuales. [S. l.]: Biblos, 2013.
- FLORES, V. **Pedagogías transgresoras:** afectos, pedagogía, infancia y heteronormatividad. [S. l.]: Bocavulbaria, 2016. Disponível em: <https://www.bibliotecafragmentada.org>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- KOPELOVICH, P. Fútbol como práctica de exaltación de masculinidades: el caso de un colegio secundario de sectores medios de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**, Jujuy, n. 55, p. 65-84, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org.ar>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MACCHIONE, M. **Diálogos entre la educación sexual integral y el movimiento scout.** 2024. Trabalho final de especialização (Inédito) – Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, 2024.
- MAROZZI, J.; BOCCARDI, F.; RAVIOLO, A. La fuerza de la tradición: un análisis de las resistencias docentes a la implementación de la ESI en Educación Física. In: MAROZZI, J.; RAVIOLO, A.; BOCCARDI, F. (org.). **Educación física:** rupturas y avances: propuestas para implementar la ESI. [S. l.]: Homosapiens, 2021.
- MILSTEIN, D. Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. **Espacios en blanco:** serie indagaciones, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 193-212, 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Escuelas que enseñan ESI:** un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral. [S. l.]: UNICEF; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- MORGADE, G. Educación de la sexualidade desde el enfoque de género: una antigua deuda de la escuela. **Novedades Educativas**, [s. l.], n. 184, 2016.

- MORGAGE, G. “Incorporaciones” de la ESI en las prácticas escolares cotidianas. In: MAROZZI, J.; RAVIOLO, A.; BOCCARDI, F. (org.). **Educación física: rupturas y avances: propuestas para implementar la ESI.** [S. l.]: Homosapiens, 2021.
- OVEJAS NEGRAS. **Encuesta nacional de clima escolar en Uruguay 2016:** experiencias de niñas, niños y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos. Montevideo: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://issuu.com>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- PÁEZ, F.; BROCHERO, G.; SIMONI, L. Género y educación física: reproducciones, disrupciones y vínculos en las adolescencias. **EFEI**, [s. l.], v. 13, n. 12, 2024. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- PÁEZ, F.; SIMONI, M. L. Trayectorias de prácticas corporales adolescentes: género, clase y tramas vinculares en una sociedad socio-segregada. **Pacha: revista de estudios contemporáneos del sur global**, Ecuador, v. 4, n. 12, 2023. Disponível em: <https://revis-tapacha.religacion.com>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica:** historia y cultura en los procesos educativos. [S. l.]: Paidós, 2009.
- SEARA, J. M. A. Educação física no Uruguai: formação e atuação profissional na perspectiva dos estudos de gênero e queer. **Motricidades**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 213-224, 2021. Disponível em: <https://www.motricidades.org>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- SEGATO, R. **Contra-pedagogias de la crueldad.** [S. l.]: Prometeo Libros, 2021.

Subjetivação corporal e dispositivos de alinhamento das percepções das diferenças de gênero e sexualidade na formação docente

João Paulo Marques

Por que ainda precisamos falar sobre gênero e sexualidade na Educação Física? Essa pergunta me foi apresentada como parte de preocupações com a formação e a atuação docente, considerando a fragilidade de conhecimentos e abordagens profissionais acerca de temas relacionados a gênero e sexualidade. Por meio dessa pergunta, esta coletânea nos convida e direciona a pensar a formação e a atuação profissional no campo da Educação Física no que diz respeito ao trabalho com esses dois marcadores sociais de diferença, para além da tentativa de respondê-la. Ainda, a obra nos coloca frente ao compromisso de reunir subsídios para enfrentar a pressão ‘tradicionalista’ que tende a

determinar como tais marcadores são abordados nos espaços aprendizagem em que atuamos.

A análise que proponho orienta-se por perspectivas dos estudos *queer*, culturais e discursivos e volta-se a objetos que enunciam relações entre gênero, sexualidade, subjetivação e processos formativos na Educação Física. Parto da justificativa ou resposta que considera a discussão de tais marcadores no campo importante na medida em que impactam não só nossas constituições como sujeitos(as) sociais, mas também nossas subjetividades docentes. Logo, importa que os efeitos desses marcadores nos processos formativos sejam reconhecidos e propostos como objetos de conscientização e capacitação, de modo a dimensionar como sua produção, enquanto marcadores sociais de diferença, afetam processos de subjetivação docente, assim como abordagens profissionais.

O propósito que atribuo a este capítulo é demonstrar como nossas percepções a respeito de diferenças tradicionalmente associadas a gênero e a sexualidade são afetadas e direcionadas por ‘dispositivos de alinhamento ou endireitamento’, assim como os efeitos de tais afetos para o trabalho com os corpos em movimento. Com isso, proponho àqueles e àquelas que se dedicam a trabalhar com os corpos em relação por meio dos movimentos, ou com os movimentos dos corpos-sujeitos(as), que reflitam acerca de como as próprias faculdades de percepção e interpretação desse ‘objeto’ de trabalho são afetadas e direcionadas pelo funcionamento de tais dispositivos. Ou seja, elaboro este texto como um convite à reflexão acerca de como os efeitos de verdade produzidos pelos modos como esses dispositivos atuam na orientação das sexualidades impactam processos de subjetivação, incluindo a subjetivação corporal e a subjetivação docente, assim como abordagens do corpo e das relações estabelecidas em e pelo movimento.

Como contraponto, e reconhecendo a construção dialética de tais dispositivos, minha finalidade é que a análise proposta neste capítulo contribua para sensibilizar a percepção da função estratégica que cada

sujeito exerce na reprodução e no funcionamento de tais dispositivos, sobretudo pensando a posição do “sujeito-docente”. Entendo que perceber com estranhamento a naturalidade ou o tradicionalismo com que ‘certos’ objetos são instituídos, e questioná-los enquanto produtos dessas vontades de endireitamento ou alinhamento, seja um exercício profícuo para abrir a prática docente à possibilidade de mutação de tais dispositivos no interior de sua lógica sistêmica, senão de mutação da própria lógica. Essa possibilidade, parece-me, importa à Educação Física na medida em que essa abertura permite reconhecer os gêneros e as sexualidades em meio a outras diferenças que se constituem como nada além de particularidades de cada qual como ser no mundo, incitando-nos a repensar nossas abordagens, especialmente em termos de limites para vivências genuínas do mover-se no interior de práticas corporais instituídas no domínio da Educação Física.

Do alinhamento das sexualidades e da subjetivação corporal

Retomo um “acontecimento” (FOUCAULT, 2008) que acionarei ao longo da análise como materialidade discursiva para os objetos que buscarei evidenciar. Trata-se de um momento de uma oficina que conduzi em março de 2024, com 12 docentes de Educação Física em formação³², em uma universidade no sul do Brasil (MARQUES, 2024; MARQUES; LARA, 2024). Esse momento fornece elementos para refletir acerca dos modos como tendemos a nos voltar para o corpo, suas diferenças, seus movimentos e suas relações, enquanto objetos da percepção. Essa oficina foi organizada com a finalidade de

32 Participaram dessa oficina seis mulheres, cinco homens e uma pessoa não-binária, estudantes de graduação com experiências variadas de atuação no campo (corrida, danças, fisiculturismo, ginásticas), a maioria jovem, branca, oriunda de cidades das regiões nordeste e sul do país.

promover um espaço de aprendizado voltado à sensibilização para atravessamentos entre corpo, gênero e sexualidade na dança de salão, sendo que as trocas realizadas com esse coletivo permeiam a formação docente e subjetiva, convergindo com o escopo desta coletânea e o propósito deste capítulo.

Em uma das atividades da oficina, em círculo, partilhávamos impressões acerca de como cada participante percebe relações entre corpo, gênero e sexualidade em práticas corporais, sobretudo nas danças de salão/a dois. Nesse momento, um dos participantes, um jovem branco heterossexual não praticante de dança de salão, partilhou com o grupo sua impressão de que seu envolvimento com essa prática se dá de forma conflituosa, especificamente no que diz respeito aos desejos e às intencionalidades que a atravessam. Ele exemplifica dizendo que, para ele, quando alguém (notadamente um corpo socialmente lido ou figurado como “mulher” ou “feminino”) realiza movimentos sensuais ao dançar com outra pessoa (a figura “masculina”, o “homem”), esse alguém estaria externalizando sua intenção em ter atos sexuais com essa pessoa, ou seja, seu desejo sexual.

A vontade de verdade enunciada por esse participante é a de que duas pessoas que dançam juntas em um enlace sensual não estão apenas a dançarem juntas, a moverem-se sensualmente de modo a realizar essa prática corporal, mas a sinalizarem intenções de algo para além da dança, interpretadas como intenções direcionadas ao desejo pelo ato sexual. A enunciação dessa vontade de verdade converge com o propósito da oficina, organizada como um espaço para práticas de liberdade (FOUCAULT; 2012; GROSS, 2019), especialmente ao dialogar com perspectivas de educação *queer*, popular e decolonial (LUGONES, 2007; FREIRE, 2017; LOURO, 2018; WALSH, 2019; CURIEL, 2020). Ao fomentar processos formativos voltados ao questionamento autorreflexivo e crítico das verdades percebidas como naturalmente estabelecidas, o espaço da oficina possibilitou o convite a que todos(as) os(as) participantes buscassem perceber o conflito enunciado pelo participante, dada sua impressão acerca de como

gênero, sexualidade e dança a dois se relacionam, e tensionar as “instituições”³³ que moldam os modos como os corpos interagem entre si e são percebidos/representados em suas interações nessa prática.

Vale notar que, desde a perspectiva discursiva, os enunciados são entendidos em suas condições de aparição como efeitos de regimes de verdade produzidos, organizados e mantidos ao longo do tempo. A reprodução de tais regimes discursivos dá-se pela vontade de estabelecer essa ou aquela verdade, como recurso para o exercício do poder em sociedade. Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como alguém (ou algo) que ocupa uma posição com função enunciativa, ou seja, alguém que aciona determinados discursos formados na ordem de tal ou qual regime de verdade (FOUCAULT, 2012). Faço essa demarcação para sinalizar que o enunciado analisado aqui está para além do participante em si, pelo que focalizo dois dos ordenamentos presentes em sua enunciação, os quais podem ser expressos, em parte, como I) certa dessensibilização para a possibilidade de que os corpos estabeleçam relações de proximidade entre si por meio de movimentos atravessados por desejos direcionados não a outra coisa senão a prática da dança a dois em si; e II) certa impercepção da possibilidade de dançar a dois independente de atributos de gênero ou sexualidade, embora se trate de uma prática tradicionalmente fundamentada principalmente nesses dois marcadores.

Esses ordenamentos referem-se a uma regularidade discursiva observada em diferentes espaços quando gênero e sexualidade se tornam objetos de análise. Tal regularidade diz respeito ao discurso que

33 Instituições dizem respeito a formas de saber apreendidas das relações com os objetos com os quais cada qual tem contato, a partir dos espaços que ocupam e das dinâmicas que mediam a construção de tais espaços. Como formas de comportamentos aprendidos condicionadas às relações com os espaços (FOUCAULT, 2012), essas instituições podem estar relacionadas a elementos como discursos, tecnologias, sistemas de crenças e valores, assim como a marcadores sociais de diferença, incluindo gênero e sexualidade, mas também classe social, tecnologia, raça/etnia, religião e outros.

alinha gênero, sexo e desejo, o qual afeta a impressão enunciada pelo participante. Trata-se de um discurso baseado na crença única de que certas qualidades (masculinas ou femininas) são naturais às pessoas de acordo com seu gênero (homem ou mulher), definido pelo sexo biológico (macho ou fêmea) e, invariavelmente, correspondente ao direcionamento do desejo sexual ao sexo oposto (heterossexualidade) (BEAUVOIR; 1967; FOUCAULT, 2015; FAUSTO-STERLING, 2019). Esse discurso se dissocia da complexidade das experiências humanas, além de atuar na produção de modelos identitários e de epistemes que instituem as condições pelas quais determinados modos de ser e agir são considerados legítimos neste ou naquele espaço, porque alinhados às normas de convivência, enquanto outras subjetividades e condutas serão consideradas ameaças à ordem estabelecida.

A constituição subjetiva de cada pessoa dá-se em meio a relações de poder-saber complexas e dinâmicas, estabelecidas entre sujeitos(as) e ambientes, e configuradas pela heterogeneidade de objetos discursivos que se agrupam e se dispersam sob a forma dos dispositivos. Assim, os dispositivos de poder-saber constantemente criam terrenos de disputas pela produção dos signos de orientação do ser no mundo, signos em relação aos quais a gestão social da vida ganha a forma de sistemas normalizadores (HALL, 1997; FOUCAULT, 2008; 2012; MORIN, 2015; SILK; ANDREWS; THORPE, 2017; LOURO, 2018; HAN, 2018). Uma das formas pelas quais o funcionamento de dispositivos de poder-saber normalizadores pode aparecer como objeto da percepção é sob a forma do que Sara Ahmed (2006) nomeou como dispositivos de alinhamento ou endireitamento (*'straightening devices'*).

Ahmed (2006) analisa dispositivos que 'seguram as coisas no lugar' e, com isso, 'mantém as coisas na linha'. Ao analisar tais dispositivos, a autora está interessada em entender o que há por traz da "pressão" ou da "força" que alinham corpos e objetos a espaços, pressão essa que produz o duplo efeito de 'estar na linha' como "estar no caminho certo", e de "sair da linha" como "estar perdido" ou "estar no caminho errado". Ou seja, ela está interessada em entender como é

possível existir algo como esse “campo magnético” para o qual as pessoas e as coisas são atraídas ou direcionadas a se aproximarem para encontrarem seus respectivos caminhos no ordenamento social. Ao elucidar que as linhas pelas quais nos direcionamos são efeitos de caminhos anteriormente traçados por alguém e que foram seguidos por outras pessoas, instituindo-se como uma espécie de rota para chegar a um determinado lugar, sua explicação verte a como objetos e espaços nos “orientam” no mundo.

Os objetos pelos quais nos orientamos e nos tornamos sujeitos e sujeitas sociais podem ser materiais e imateriais. Nos termos de Ahmed (2006), eles constituem-se simultaneamente como objetos de desejo e objetos familiares, isto é, objetos dispostos nos espaços que cada pessoa vem a ocupar ao longo de sua vida e que são percebidos ou reconhecidos nesses espaços, aos quais cada qual tende a direcionar seus desejos afetivos, emocionais, sexuais, dada a proximidade estabelecida com os objetos. Os dispositivos de alinhamento, como explica a autora, funcionam pela gestão de objetos familiares ou não familiares à percepção de cada pessoa, ou melhor, pela familiarização reiterada com determinados objetos e, ao mesmo tempo, a negação, o distanciamento ou a invisibilização de outros objetos.

Quando “certos” objetos são colocados em evidência, são repetidamente aproximados das pessoas, eles tendem a ser reconhecidos com naturalidade, a se tornarem familiares à percepção. Ao mesmo tempo, para isso, outros objetos deixam de ser alvo da atenção, tornando-se menos ou não familiares, imperceptíveis, ou mesmo não presentes em determinados espaços. Como Ahmed (2006) demarca, para que a organização dos objetos nos espaços produza o efeito de naturalidade (de que estão dados, sempre estiveram ali), o funcionamento de dispositivos de alinhamento também oculta o “trabalho” de reiteração da manutenção de tais ou quais objetos no lugar. Assim, nossa percepção tende a ser dessensibilizada para a captação ou impressão de aspectos relacionados àquilo que não se mostra diretamente pela forma-estética do objeto, como sua chegada até

o espaço, seu posicionamento neste ou naquele lugar, sua disposição desta ou daquela maneira, ou ainda, sua representação ou leitura com um dado sentido e não outro.

Retomo como exemplo de objeto a pretensa binariedade de gênero e sexual enunciada pelo participante. Num mundo instituído com orientação compulsoriamente heterossexual, os dispositivos de alinhamento produzem o efeito de ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’ como condição inata do “ser no mundo”: o homem naturalmente desejaria sexualmente a mulher, e a mulher ao homem, assim como à reprodução. Oculta-se o direcionamento dos desejos como trabalho reiterado de tais dispositivos, ou seja, a orientação das sexualidades como trabalho de direcionar os desejos sexuais, românticos e afetivos a diferenças de gênero socialmente produzidas a partir de diferenças biológicas percebidas entre os sexos dos corpos. Trata-se de um trabalho que nega e oculta a possibilidade de que as sexualidades se orientem a e por objetos posicionados fora do alinhamento heterossexual das relações entre sexo, gênero e desejo, trabalho que se dá por meio de instituições que referendam e atualizam a todo instante como cada corpo deve sentir, perceber, mover, comportar, expressar (BEAUVOIR, 1967; RICH, 1980; FAUSTO-STERLING, 1993; AHMED, 2006; PRADO, 2021).

Esse direcionamento ocorre pelas relações de proximidade e intimidade estabelecidas entre os corpos e os objetos, assim como de distanciamento: o que está próximo a cada sujeito(a) e é percebido como correspondente a seus desejos tende a se tornar familiar e íntimo, enquanto outros objetos podem ser percebidos como algo familiar, mas não íntimo, ou mesmo não serem percebidos, ainda que estejam próximos (AHMED, 2006). No caso da binaridade sexual e de gênero, determinados objetos são produzidos e colocados à disposição em espaços organizados de modo a orientarem a constituição subjetiva generizada, isto é, a formação de sujeitos(as) como homens masculinos ou mulheres femininas. Isto implica que cada qual seja familiarizado com objetos de modo a reconhecerem-se neles, ou ainda, a

desejarem esse reconhecimento, o que envolve criar impressões afetivamente associadas a signos de pertença, realização, valorização, aceitação, entre outros.

A organização dos espaços possibilita que qualidades dos objetos sejam percebidas, lidas e interpretadas com determinados efeitos de sentido, e não outros, sobretudo a partir do que foi previamente corporificado por cada sujeito(a) como familiar e íntimo. A organização de ambientes orientada à reprodução de instituições heterossexuais binárias produz a masculinidade, por exemplo, como efeito de ser homem e macho, associada a qualidades físicas como dureza, rigidez, contenção, força. A subjetivação orientada à familiarização e incorporação de qualidades sexuadas molda a percepção de homens e mulheres heterossexuais, produzindo o efeito de que, portanto, qualidades como suavidade, expressividade, delicadeza, graciosidade, são próprias da feminilidade, logo, do “ser mulher” e fêmea, em contraposição e complemento às características “do homem”. Dito de outro modo, o alinhamento dos processos de subjetivação corporal à orientação heterossexual compulsória por meio de instituições binárias de sexo e gênero afetam a percepção dos objetos, inclusive os próprios corpos e desejos, naturalizando a assimilação das qualidades neles existentes como essencialmente pertencentes a um ou outro sexo e gênero.

Ao evidenciar o corpo em processos de subjetivação e ao aproximá-lo de instituições que atuam nesses processos, concebo a noção de subjetivação corporal (MARQUES, 2023) como uma ferramenta pela qual profissionais interessados em pesquisar a própria prática quanto às relações dos corpos em movimento podem se atentar ao reconhecimento das complexas relações pelas quais os atributos da fisicalidade entrelaçam os corpos de cada sujeito(a) aos espaços. Dito de outro modo, a subjetivação corporal pode ser entendida como processos dialéticos pelos quais cada pessoa forma a percepção de si como ser no mundo pelas relações com instituições relacionadas ao alinhamento dos corpos, isto é, pelos modos como cada corpo é atravessado por

efeitos de poder-saber ao ocupar determinados espaços, bem como pelas impressões decorrentes de tais atravessamentos e ocupações.

Um efeito de poder-saber operado por tais instituições e dispositivos é a produção da verdade de que alguns objetos pertencem a determinados corpos e não a outros. Com isso, esses modos de subjetivação favorecerem a dessensibilização da percepção dos sujeitos e sujeitas como sendo afetados pelas qualidades atribuídas também ao “outro” da relação binária, ou seja, a percepção de si como um corpo-sujeito constituído por múltiplos afetos, não apenas por “certos” afetos. Esse funcionamento estratégico do discurso que alinha gênero, sexo e desejo perpassa (*background*) a impressão do participante, por exemplo, ao significar o corpo que dança sensualmente como sendo o feminino, o da mulher, ainda que tratando de uma situação em que ambos os corpos dançam sensualmente.

Para além de desconsiderar que o casal que dança sensualmente pode ser constituído por um par

formado por corpos diversos, não necessariamente apenas um homem e uma mulher, e que também o homem dança sensualmente ao se colocar nesse enlace, o ordenamento do qual emerge a enunciação do participante produz um determinado modo de perceber, ler e interpretar socialmente o “corpo da mulher”, bem como de perceber (ou não) o corpo do homem desde qualidades interpretadas como sensuais ou femininas. Ao serem lidos, desde o alinhamento heterossexual compulsório, como corpos dotados de características de gênero e sexualidade em um enlace sensual, a figura masculina é deslocada para segundo plano, enquanto a figura do corpo feminino é “naturalmente” acionada como objeto de atenção e percebido como aquele dotado de sensualidade, voluptuosidade. Isto pois o ordenamento discursivo em questão institui no imaginário coletivo a representação da sensualidade como um atributo da feminilidade, uma qualidade do “ser feminino”, colocando esse corpo em evidência.

Embora se possa argumentar que nem todas as mulheres tenham seus corpos interpretados como sensuais ou dotados de feminilidade,

além do caráter subjetivo-perceptual de tal interpretação, esse discurso faz funcionar a interpretação de que a sensualidade como é um atributo próprio do corpo de toda mulher; uma espécie de imperativo. Nesse ordenamento, mais do que parecer sensual, ser mulher é ser sensual, o que significa que a mulher usa de sua sensualidade ao se relacionar com homens como seu objeto de desejo, de modo a despertar nele o interesse sexual (BEAUVOIR, 1967; RAGO; PELEGRINI, 2019). Essa narrativa em torno da sensualidade impacta modos de subjetivação generizados, culminando em eventos como a produção de estereótipos de feminilidade e mulheridade, a objetificação dos corpos das mulheres, a sexualização de corpos que apresentam qualidades estéticas percebidas como sensuais, a categorização de corpos sensuais como femininos, a negação da vivência da sensualidade por corpos não femininos ou de pessoas que não se identificam como mulheres.

Trago esses exemplos, a partir de como percebo que o enunciado do participante se alinha a ordenamentos de gênero e orientações da sexualidade, para pensar modos de subjetivação corporal imbricados nesse alinhamento. Com isso, intento demarcar que o principal efeito dos atravessamentos de poder-saber operados pelos dispositivos de endireitamento ou alinhamento dos desejos que se manifestam na esfera da sexualidade (mas não apenas) refere-se a certa dessensibilização para perceber as diferenças dos corpos como tais. Dito de outro modo, o empuxo ao alinhamento de cada pessoa à heteronormatividade funciona sobretudo ao determinar as condições em que cada qual se percebe como ser no mundo, especificamente pela extensão (ou não) de seus corpos nos espaços pela aproximação de objetos nos quais se reconhecem, desde qualidades de gênero e de sexo percebidas como familiares (AHMED, 2006). Conduto, esse modo de constituição subjetiva, por vezes, turva ou invisibiliza a percepção de tais qualidades como elementos pelos quais imprimimos a realidade, irrestritos à produção reiterada dos sistemas simbólicos que instituem gêneros e sexualidades como legítimos ou corretos.

Ainda que estreitemos a compreensão das diferenças socialmente produzidas para alinhá-la ao binarismo e à complementaridade de gênero, é preciso reconhecer, por exemplo, que a sensualidade não está dada. Se questionarmos quais corpos podem ou não podem apresentar características sensuais, ou ainda, como a sensualidade se apresenta nos corpos por meio de movimentos, seremos instigados(as) a questionar também o que é a sensualidade senão um efeito produzido no corpo quando este é afetado por como algo ou alguém é captado pelos sentidos. Ou seja, assim como a brutalidade, a afabilidade, a virilidade, a graciosidade e outras qualidades estéticas comportamentais, em termos de práticas corporais, a sensualidade constitui uma das formas pelas quais cada pessoa percebe e interpreta padrões de esforço dos movimentos realizados pelos corpos (LABAN, 1978). Nesse sentido, ela não se restringe a uma qualidade do corpo feminino ou da mulher, apenas. Tampouco limita-se a um atributo do corpo em si. Trata-se de uma qualidade estética cujos signos que instituem seus significados no imaginário coletivo estão sujeitos às disputas pelo domínio de poder-saber sobre os corpos e os modos de ser em sociedade.

Os corpos possuem diferenças biológicas que são exageradas pelo social, a fim de serem transformadas em diferenças perceptíveis e acionáveis na categorização e hierarquização da humanidade (KERGOAT, 2010; CURIEL, 2020; PRADO, 2021). Frente ao enunciado do participante, meu convite na oficina, assim como neste capítulo, é que reconheçamos esse “exagero” e busquemos articulá-lo às abordagens do corpo em movimento desde suas condições de produção em termos de marcadores sociais de diferenças. Isso não significa negar a existência de diferenças biológicas, mas reconhecer em que medida elas são socialmente produzidas e/ou orientadas em prol da categorização dos corpos, da produção de modos legítimos ou ilegítimos de existir e viver, incluindo modos de vivenciar os corpos a partir de como são organizados e instituídos os espaços para realização das práticas corporais e as propostas de dinâmicas para o se movimentar.

Do trabalho com as diferenças dos corpos em movimento e com os movimentos dos corpos

A perspectiva da orientação das sexualidades e dos modos de constituição de si proposta por Ahmed (2006) contribui para entendermos, entre outros elementos, como as relações estabelecidas com os objetos dispostos nos espaços afetam a percepção da realidade, assim como ambas as formações, do(a) sujeito(a) e do mundo. Ao dialogar com a autora, vislumbro ser possível a oferta de práticas e ambientes de aprendizagem voltados a experiências de movimento significativas em termos de alinharem-se à constituição subjetiva de cada pessoa, em vez de direcioná-las a alinharem-se a modelos subjetivos convencionados. Contudo, ao ofertar tais práticas no contexto da formação docente, é primário voltar-se às expectativas de que elas estejam orientadas à capacitação para as intervenções profissionais. Nesse sentido, importa atentarmo-nos a como a produção social das diferenças afeta as maneiras como percebemos e experienciamos os corpos em suas possibilidades de movimento, a fim de pensar as abordagens docentes.

Uma das preocupações que me afetam como docente e pesquisador dos corpos-sujeitos(as) em movimento no interior de práticas instituídas no domínio da Educação Física, e que tem sido central em minhas proposições, diz respeito à promoção ou não de abordagens que questionem a produção social das diferenças. Essa promoção, a meu ver, perpassa exercícios de autorreflexão e autocrítica em relação aos processos de subjetivação corporal de cada docente, isto é, como cada pessoa estabelece relações com instituições que informam como perceber e usar seus corpos. Considero esses exercícios importantes sobretudo para dimensionarmos os efeitos de tais relações em como cada qual busca orientar sua prática docente para com outros corpos em movimento e as qualidades dos movimentos corporais.

Reconhecer-se em meio a atravessamentos de poder-saber que produzem os marcadores sociais de diferença, aqui focalizados gênero

e sexualidade, permite identificar as funções estratégicas exercidas pela Educação Física como tecnologia que produz instituições por meio de seus/suas agentes. Porém, como discutido em momento oportuno (MARQUES; LARA, 2024), tal reconhecimento é desfavorecido pela fragilidade ou escassez de abordagens que aproximem a formação profissional da análise da produção social das diferenças percebidas em termos de orientação das sexualidades ou identidades de gênero. Do mesmo modo, o distanciamento dos marcadores sociais de diferença como objeto de análise dificulta a orientação do trabalho docente para com a elucidação dos mecanismos pelos quais essas diferenças são produzidas e naturalizadas, dada a não familiarização com ferramentas que habilitem esse trabalho, entre outros elementos.

Na oficina em questão, proposta com vistas a contribuir com a aproximação de tais objetos da formação docente, minha intenção foi tensionar instituições de gênero e sexualidade que dificultam ou limitam experiências positivas ou prazerosas associadas aos movimentos compartilhados na dança a dois, assim como à experimentação de movimentos que se entrelaçam à trajetória de vida de cada um(a). O direcionamento que busquei dar à análise do enunciado do participante foi deslocá-lo, assim como aos(às) demais, para noções paralelas ou de fundo (*background*) à sua impressão, no intuito de situá-los(as) na análise dos corpos em movimento desde a posição de “sujeito-docente”. Ou seja, minha tentativa foi aproximá-los(as) da leitura dos corpos de duas pessoas que se relacionam por meio do movimento no contexto da prática da dança a dois, partindo da percepção dos corpos em movimento enunciada, porém “desalinhando” a interpretação dessa leitura do local de atribuição de qualidades sexuais e de gênero a atributos típicos dos corpos e dos movimentos.

Minha abordagem desse enunciado intencionou elucidar o corpo como objeto sexualizado e generizado, mas também como produtor de movimentos dotados de qualidades estéticas, reforçando a importância, enquanto docentes, de priorizarmos o trabalho a partir desta segunda leitura, dos movimentos dos corpos. Ao mesmo tempo,

busquei demonstrar como diferentes intenções e desejos atravessam os corpos que se colocam em relação no contexto de determinada prática corporal, incluindo minhas intenções de priorizar os corpos em movimento para além de sua generização ou sexualização. Isto para demonstrar que reconhecer o espaço e as condições em que tais relações se dão implica refletir também as intenções pedagógicas. Quando falamos em ensino das práticas corporais, é preciso reconhecer que as intenções materializadas ou permitidas nos ambientes de aprendizagem afetam as intenções que serão transpostas à prática realizada em contextos como os de lazer, ou seja, os modos como cada pessoa vem a ter contato com a organização interna da prática e imprime seus desejos nesse fazer impacta como tenderá a praticá-la em outros espaços.

Partilho do entendimento de que a “intenção mútua” que aproxima os corpos na dança é o desejo de dançar a dois, de estabelecer uma relação comunicativa por meio dos movimentos da e na dança (FEITOZA, 2011). Contudo, o fazer docente não pode ignorar a existência de outras intencionalidades que atravessam a dança ou outras práticas corporais, inclusa a intenção sexual. Dada a impossibilidade de saber os desejos alheios sem que eles sejam enunciados, por outro ângulo, importa a esse trabalho docente fomentar a consensualidade e o respeito com o corpo da outra pessoa com quem se realiza a prática, sobretudo no caso de práticas em que as movimentações se estabelecem pelo contato próximo ou íntimo entre os corpos, como na dança a dois. Trata-se de evidenciar o alinhamento das intenções de quem se envolve com a prática (a dança a dois) ao propósito de estabelecer o contato entre os corpos visando a prática em si (o ato de dançar em parceria).

Outro elemento importante a ser evidenciado diz respeito à constituição da prática como um espaço-tempo independente de outros espaços. Isto significa que intenções outras que não a de realizar a prática pelos movimentos em torno dos quais ela é organizada, ainda que possam e, em alguma medida, devam ser consideradas/

antecipadas, não devem ser assumidas como dadas, naturais ou normais, tampouco como princípios para se estabelecer as relações. Nesse sentido, é oportuno retomar a relação de extensão dos corpos aos espaços e dos espaços aos corpos, discutida por Ahmed (2006). Ao tratar das formas como a sexualidade é orientada, Ahmed explicita que essa dimensão da existência humana não apenas é constituída pelas relações de cada pessoa com os objetos de desejo à disposição nos espaços, mas também os espaços são sexualizados, são organizados de modo a priorizar ou facilitar o acesso a tais ou quais objetos de desejo e de orientação da sexualidade.

Sendo a escolha dos objetos e sua organização no espaço um efeito da ocupação prévia dos espaços, o desafio docente que se apresenta para que seja possível dissipar a névoa generizada e sexualizada que turva a compreensão dos corpos em movimento e de como se relacionam por meio dos movimentos consiste em dispor à percepção de quem vem a ocupar os espaços de aprendizagem objetos “desalinhados”. Ou, alternativamente, propor abordagens que desalinhem ou redirecionem os objetos instituídos em tais espaços. Dito de outro modo, o desafio consiste em reconfigurar a dinâmica das relações, neste caso, adequando-as à constituição de espaços-tempos de aprendizagem nos quais as intenções de alinhamento das percepções dos corpos e de como se relacionam possam ser questionadas e reconfiguradas.

O enunciado do participante, por exemplo, demonstra que o corpo que dança, ou os corpos que dançam juntos, é um objeto familiar à sua percepção. Esses corpos geram impressões a partir das formas pelas quais os movimentos produzidos os tornam presentes ou perceptíveis (sensualmente). Sua percepção e impressão dos corpos e das qualidades dos movimentos alinha-se ao trabalho de sexualização e generização de objetos, espaços, desejos e práticas, trabalho correspondente à produção da heterossexualidade compulsória. Ao constituir-se como sujeito-docente nesse alinhamento, sua interpretação da sensualidade pela qual lê os corpos dançando é atraída ao “campo

magnético” que corresponde ao domínio discursivo do regime de verdade desse ordenamento (desejo pelo ato sexual), sendo que essa impressão perpassa sua orientação (pessoal e profissional) em relação a essa prática corporal.

O desafio docente aqui, portanto, para aqueles e aquelas que trabalham e pesquisam os movimentos do corpo, consiste em reposicionar ou, se preferível, desalinhar a percepção previamente instituída a respeito das qualidades que enlaçam a relação comunicativa estabelecida entre os corpos. Questionar, por exemplo, como ele percebe a sensualidade, quais movimentos são sensuais para ele, ou convidá-lo a experimentar movimentos que ele usaria para expressar essa qualidade, são formas possíveis de aproximá-lo do local de autorreflexividade e autocrítica e, potencialmente, sensibilizá-lo a reconhecer que todas as pessoas vivenciam e percebem sensualidade, e o fazem de modos singulares. Porém, também o desalinhamento dos objetos ou das percepções dos objetos no e pelo fazer docente carece de atenção, no sentido, por exemplo, de qual direcionamento será sinalizado.

Dada a pulverização e capilaridade dos dispositivos de poder-saber, assim como as especificidades dos processos de aprendizagem, os momentos de desalinhamento tendem ao alinhamento da percepção às convenções do imaginário coletivo. Meu fazer docente, nesse sentido, ocupou-se de direcionar o processo de aprendizagem ao reconhecimento das diferenças como tais, como alteridades. Tal reconhecimento pode facilmente passar despercebido ou ser invisibilizado, sobretudo em função dos modos de programação psíquica aos quais estamos socialmente sujeitos(as) atualmente (HAN, 2020). Pouco efetiva seria, por exemplo, a tentativa de demonstrar que todas as pessoas são capazes de expressar e vivenciar a sensualidade, independente de atributos de gênero ou sexualidade, sem questionar a necessidade de um sistema que produz essa diferença (sensualidade-feminino-mulher-fêmea) e se beneficia dela, assim como dos trabalhos empreendidos para desnaturalizá-la.

A abordagem da oficina, nesse sentido, dedicou-se à construção de outras formas de perceber as qualidades estéticas dos movimentos corporais e dos corpos em movimento, especificamente a partir do reconhecimento da dimensão erótica que envolve ambos, corpos e movimentos (MARQUES, 2024; MARQUES; LARA, 2024). Ao tentar desalinhar a impressão do participante da vontade de verdade para a qual sua percepção é atraída/direcionada, o desafio foi redirecionar sua percepção do contato corporal e da relação comunicativa estabelecida por meio do movimento para o campo erótico que integra e perpassa as experiências encorporadas. Um duplo desafio, na medida em que também o imaginário relacionado ao campo erótico foi e está sujeito ao trabalho histórico de construção de sentidos que o vinculam ao domínio de orientação das sexualidades, das práticas sexuais e das políticas de gênero (COSTA, 1992; GREGORI, 2003; FOUCAULT, 2015; FERNANDES; ZANELLO; FLOR, 2024). Ou seja, importa à abordagem pedagógica dos marcadores sociais de diferença indagar quais objetos serão evidenciados ou não, como serão abordados com pessoas que chegam nos espaços de aprendizagem com percepções atravessadas pelos dispositivos de poder-saber, assim como quais os possíveis regimes de verdade a serem enfrentados.

Considerações Finais

Reconhecer a existência dos dispositivos de alinhamento ou endireitamento e identificar suas formas de aparição consiste em uma possibilidade para sensibilizar nossa percepção para os modos de como instituições de gênero e sexualidade orientam processos de subjetivação, especificamente a partir das diferenças existentes entre os corpos e de como a produção social de excessos decorrentes dessas diferenças impactam modos de se movimentar, de viver e se relacionar. Em termos de gênero e sexualidade no trabalho com o corpo em movimento no interior das práticas instituídas no domínio da Educação

Física, esse reconhecimento tem implicado questionar como (ou se) temos nos preparado para lidar com as diferenças enquanto expressões da alteridade: que orientações temos em relação a elas e que direcionamento damos às práticas pelas quais promovemos aprendizados; se estamos conscientes dos empuxos aos quais somos sujeitos(as), ou dos efeitos de poder-saber que nos direcionam em meio à produção de formas de diferenciação; como ocupamos e organizamos espaços de aprendizagem em termos de reprodução ou enfrentamento desses efeitos.

Discutir a produção social dos marcadores de diferença que se apresentam no e pelo corpo em movimento, incluindo gênero e sexualidade, assim como habilidade/capacitismo, raça/etnia, etarismo/geração, entre outros, não se trata apenas de "incluir pautas da moda", mas de reconhecer e questionar os efeitos de tais diferenças nos modos como construímos nossas relações e condições existenciais. Em termos de corpos-sujeitos que se colocam em contato, se relacionam e se comunicam pelo movimento, especificamente pelos signos que os movimentos acionam e o que representam, questionar a produção de marcadores de diferença é questionar também as potencialidades e os limites do sentir, experienciar, viver e comunicar que tais diferenças instituem. Processos de subjetivação corporal e de orientação das sexualidades se entrecruzam na formação docente, além de serem estreitados no empuxo para alinharem a constituição dos(as) sujeitos(as) aos modos como a vida social foi prévia ou tradicionalmente organizada. No caso da Educação Física, essa discussão importa, sobretudo, na medida em que os(as) agentes de seus saberes também instituem direcionamentos para a formação subjetiva, em especial, a partir da organização dos espaços de aprendizagem.

Ao instituir epistemologias para trabalhar com o corpo e suas possibilidades e formas de movimento, a própria Educação Física se dissipa na névoa generizada e sexualizada que (des)orienta os seres no mundo. Ou seja, o próprio fazer docente finda por atuar como um dispositivo de alinhamento, embora também possa ser organizado

como espaço de desorientação, como busquei sinalizar. Para avaliar as intenções e as possibilidades reais do trabalho docente nessa mediação ou (des)orientação, vale questionar aspectos como: quais condições de aparição e percepção das diferenças são enunciadas pelos(as) sujeitos(as) que ocupam espaços de aprendizagem; como ou a que essa percepção é orientada e quais os efeitos de poder-saber produzidos por essa orientação; qual a importância desses efeitos para a subjetivação corporal dos(as) sujeitos(as) no espaço em que o enunciado aparece. Questionamentos como esses podem abrir os processos de aprendizagem a outras formas de constituição subjetiva, especialmente partindo das relações com os corpos e(m) movimentos.

Referências

- AHMED, S. **Queer phenomenology**: orientations, objects, others. Durham: Duke University Press, 2006.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: II a experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- COSTA, J. F. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- FAUSTO-STERLING, A. Gender/Sex, sexual orientation, and identity are in the body: how did they get there?. **The Journal of Sex Research**, [s. l], v. 56, n. 4-5, p. 529-555, 2019.
- FEITOSA, J. K. de S. **Danças de salão**: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

- FERNANDES, H. C. D.; ZANELLO, V.; FLOR, I. R. Imaginário erótico masculino e violência. In: LEMOS, F. C. S. *et al.* (org.). **Ética e política contracolonial**. Curitiba: CRV, 2024. p. 777-798.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GREGORI, M. F. Relações de violência e erotismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 20, p. 87-120, 2003.
- GROS, F. **Desobedecer**. Rio de Janeiro: Taurus, 2018.
- HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, K. (org.). **Media and cultural regulation**. London: The Open University; SAGE, 1997. p. 208-238.
- HAN, B. Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 7. ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.
- KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 86, p. 93-103, 2010.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LUGONES, M. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.
- MARQUES, J. P. **Processos de subjetivação corporal e de saúde-adoecimento na sociedade de performance**: psicopolítica, aceleração da vida e cuidado de si. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

- MARQUES, J. P. Difference and eroticism in movement experiences on physical education. **Corpoconsciência**, [s. l.], v. 28, p. 1-20, 2024.
- MARQUES, J. P.; LARA, L. M. Pedagogia decolonial e intersecções entre corpo, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 46, p. e20240052, 2024.
- PRADO, V. M. do. Transmasculinidades no esporte. In: DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. (org.). **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: nVersos, 2021.
- RAGO, M.; PELEGRINI, M. (org.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas**: perspectivas foucaultianas. São Paulo: Intermeios, 2019.
- RICH, A. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Women: Sex and Sexuality**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980.
- SÁ, A. B. da S.; MARQUES, J. P.; LARA, L. M. Cultura física e embodiment no campo dos estudos culturais físicos. **Fênix**: revista de história e estudos culturais, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 170-189, 2023.
- SILK, M.; ANDREWS, D.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. London; New York: Routledge, 2017.
- WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, 2019.

A quadra também é nossa! Mobilizações e reivindicações de meninas e mulheres pelo direito de usufruir os espaços esportivos

Caterine de Moura Brachtvogel³⁴ • Maria Simone Vione Schwengber³⁵

34 Professora de Educação Física na rede municipal de Panambi e Cruz Alta. Mestre e doutora em Educação nas Ciências. Pesquisadora vinculada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no Grupo de Trabalho Temático – GTT – Gênero e Sexualidade. cati.brachtvogel@gmail.com.

35 Professora do Doutorado e Mestrado do Programa de Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Pesquisadora Fapergs 07/2021 – Programa Pesquisador Gaúcho – PqG – e também bolsista Produtividade em Pesquisa – PQ/CNPq Nível-2. simone@unijuí.edu.br.

A prática de esportes e o fruir nos espaços públicos por meninas e mulheres

Cena 1: Ijuí, Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, janeiro de 2021, dia quente, abafado; o grupo de WhatsApp “Futi das gurias” desde cedo já empilhava mensagens e figurinhas tentando fechar o time para o jogo da noite. Fechado o grupo com 12 mulheres, no bater do horário, 22 horas e 30 minutos, numa quadra sintética, os times foram divididos: um com colete outro sem colete; iniciava a partida. Aquela hora do “Futi das gurias” estava começando. No decorrer do jogo alguns comentários foram ouvidos pelas mulheres jogadoras: “podre”, “perna de pau”, “não sabem jogar”, “tem que voltar marcar”, “tem que correr”, “volta, volta, volta”, “ah, assim não”, “bom, ótimo”, “agora sim”, “só estamos ajudando”, entre outros. Eram homens falando, palpitando, explicando como as mulheres deveriam jogar seu futebol. Uma das mulheres, incomodada com a situação, confrontou um dos homens que estava “falando”: “se o senhor se acha tão bom porque não vem aqui na quadra?” Ao responder, com um tom de deboche, o homem respondeu: “só estamos tentando ensinar vocês”. Após essa situação desconfortável, os homens foram embora do espaço destinado à prática de futebol, e as mulheres puderam continuar seu jogo normalmente, como sempre fazem.

A partir desta cena alguns questionamentos fizeram-se latentes: Qual o direito de invasão de um grupo de homens às práticas esportivas daquelas mulheres? Por que os homens queriam ensinar um grupo de mulheres a jogar? Onde está o direito de existir das mulheres num espaço público esportivo? De exercer o direito político de usufruir e de existir enquanto um sujeito esportista num espaço público?

Tomamos a noção do espaço público como um espaço de convivência amplo para todos os sujeitos sociais, “[...] entrelaçadas pelo interesse de usufruir o que lhes é comum – a coisa pública” (CASTRO,

2002, p. 55). Diante disso, historicamente sabemos que a maioria dos espaços públicos, tais como a política, os espaços esportivos, as praças, os espaços comunitários, as ruas e tantos outros ambientes das cidades, foram majoritariamente ocupados e tinham como protagonistas da ação pública os homens. Às mulheres, o espaço privado do lar e outros para convivência na cidade, eram indicados como seus espaços, estes que remetiam quase sempre ao cuidado e ao lar.

A cena 2, a seguir, ilustra outro movimento.

Cena 2: Panambi, Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, setembro de 2024. Durante o período do intervalo (recreio) no turno da manhã, os alunos e alunas utilizam os espaços da escola para a prática do futsal e do voleibol. Durante os 20 minutos de intervalo, meninos e meninas reúnem-se em grupos para realizar suas práticas esportivas nos diferentes espaços disponíveis, e a quadra esportiva da escola é a mais disputada. Uma funcionária da escola é responsável por distribuir as bolas durante o recreio, e são alunos específicos que pegam e devolvem as bolas para essa funcionária. Geralmente a quadra esportiva é ocupada por meninos todos os dias da semana, que se revezam em dois times para a disputa do jogo. Algumas meninas até participam, mas são excluídas e reclamam da “prática” feita pelos meninos. Diante disso, um grupo de meninas vai até a equipe gestora da escola solicitar duas manhãs de intervalo para a ocupação da quadra esportiva por elas, para que possam jogar futsal entre elas. A equipe gestora aceita a reivindicação, assinalando para a funcionária (para que ela possa organizar o recreio) que as terças e quintas-feiras o uso da quadra esportiva é exclusiva para o futsal das meninas.

As cenas 1 e 2 levam-nos a olhar para a prática esportiva de mulheres e de meninas em espaços públicos diferentes: o espaço de uma quadra esportiva de aluguel e o espaço de uma quadra esportiva na escola. Pensamos, com isso, que a ocupação de espaços públicos por

mulheres e por meninas podem demarcar uma outra posição no que diz respeito à participação, ao fruir e à visibilidade destas nos diferentes âmbitos sociais, incluindo os esportivos. De certa forma, acontecimentos esportivos, como os apresentados – futsal de mulheres e meninas –, desestabilizam a norma vigente e a estrutura que a sociedade construiu sobre as posições de sujeitos atribuídos aos homens e às mulheres (BUTLER, 2016, 2018; LOURO, 2000).

Pensar as posições esportivas de mulheres e de meninas e suas manifestações nos espaços públicos é tensionar “a pobreza de experiências esportivas” a que estão vinculadas historicamente (FOLLMANN; SCHWENGBER; BRACHTVOGEL, 2020, p. 4). Os espaços públicos e o mundo esportivo ainda são locais marcados por um domínio do masculino – por isso, quem sabe, a insistência dos homens e meninos, com base nos enunciados das cenas, em invadir ou não a prática esportiva das mulheres e de querer mostrar, de forma incisiva, o seu “domínio” sobre o espaço público esportivo, e de não querer dividir a quadra com as meninas durante o recreio.

Admitimos que há um certo distanciamento das meninas e mulheres das práticas esportivas e que suas experiências empobrecidas podem auxiliar neste processo de apagamento e de silenciamento. Mesmo com esse cenário, as mulheres e as meninas vêm se constituindo como esportistas e têm lutado e reivindicado espaços para a ampliação das suas práticas corporais e esportivas (SCHWENGBER; CARVALHO, 2019; BRACHTVOGEL; SCHWENGBER, 2020).

A hipótese que guia este artigo sugere que as mulheres e as meninas, que foram historicamente invisibilizadas e silenciadas, estão, no presente (2021-2024), produzindo um deslocamento para um plano da reivindicação das palavras na direção de elas “erguerem suas vozes” numa legitimação de existências por meio da prática esportista. Erguer a voz, para hooks (2019), é, acima de tudo, instaurar um lugar de fala, um lugar de sujeito: sujeito da ação, sujeito do pensamento, sujeito do conhecimento, sujeito de mobilizações e reivindicações. Desse modo, observamos que ocorrem movimentos

articulados: uma nova produção de efeitos políticos e subjetivos, em especial com as meninas e mulheres no tempo presente (2024), que alteram as formas de como se veem e se posicionam no mundo, o que produz uma “nova economia emocional” de reivindicação e de resistência (HOOKS, 2019, p. 27).

Há uma conexão entre as duas cenas de que mulheres e meninas estão buscando ocupar os espaços esportivos, o que vem a construir novas posições de sujeito esportivo para elas. Parece que, em especial, as meninas estão, de algum modo, revertendo achados destacados por Altmann (1998) de que geralmente elas ficam excluídas das quadras de futebol nos momentos de recreio, que se envolvem menos em atividades esportivas nos intervalos de aula e que não “gostam” de esportes e preferem outras brincadeiras e jogos. Por isso, nossa intenção, aqui, é operar discursivamente com as duas cenas por meio de seus enunciados numa ótica foucaultiana (FOUCAULT, 2001, 2008). Partimos de alguns questionamentos: Como um grupo de meninas mobilizou-se para o uso equitativo da quadra esportiva da escola nos momentos de recreio? Como meninas e mulheres sinalizam um deslocamento de posições das condições precárias em relação ao uso das quadras de futsal na direção de acesso e permanência nas práticas esportivas?

A partir da análise das cenas, as posições de sujeito podem ser projetadas nos jogos discursivos. Mais do um mobilizador político, os discursos – o lugar discursivo – são tratados em sua articulação com os sujeitos, sendo estes afetados – o sujeito discursivo. Para Foucault (2008, p. 57), “[...] o lugar discursivo situa-se no entremeio do lugar social e da posição-sujeito”. Os enunciados das cenas adquirem um novo sentido a cada vez que emergem, tratados numa existência material. A descontinuidade enunciativa propõe pensarmos que o enunciado não é em si mesmo uma unidade, “[...] mas uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que as faz aparecer, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 109).

Articular as experiências das mulheres e das meninas com os enunciados, permite-nos entender as funções e os efeitos que estas materializam, bem como as significações e potencialidades políticas que carregam esses movimentos discursivos. Nisso “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e com os poderes que eles trazem consigo”. Assim, aqui é realizado um estudo dos efeitos de sentido que ocorrem nas experiências de um grupo de meninas e mulheres que vem instaurando seus lugares de fala e produzindo diferentes formas de ser sujeitos.

Meninas e mulheres esportistas: apropriação e aparecimento nos espaços públicos das quadras esportivas

Partimos do entendimento de que é importante destacar o porquê destas cenas – discursos. Esses enunciados emergem no tempo presente (2024) e não noutro tempo. Refletimos sobre quais deslocamentos eles produzem e quais as condições de possibilidade de aparição destes enunciados, e, desta forma, quais são suas funções de existência em meninas e mulheres esportistas. Aqui o gênero (SCOTT, 1995; BUTLER, 2016) é utilizado de maneira teórica e analítica. Consideramos o gênero uma categoria útil para uma análise histórica (SCOTT, 1995) e a entendemos com Butler (2016), quando afirmamos que o gênero não é uma categoria com norma e definição única, e sim posições de sujeitos assumidas no interior de determinados discursos.

Nisso percebemos que não existe um sujeito único, mas, sim, um sujeito que é efeito: “A presunção aqui é que o ‘ser’ um gênero é um efeito” (BUTLER, 2016, p. 58, grifo da autora). Ao aceitarmos essas “meninas e mulheres”, no plural, assumimos também que não somente a pluralidade do termo é suficiente para designar os sujeitos que se associam à categoria, mas, sim, é preciso atentarmos a uma

vigilante e permanente ressignificação, numa maneira de efeito discursivo desta posição.

Assim, compreender o sistema social e político vigente é saber que os discursos sobre as “mulheres, meninas e os esportes” não são neutros, e que uma discussão, pautada no gênero, e o uso dos termos “meninas” e “mulheres”, são ferramentas analíticas e políticas (LOURO, 2003). Apesar dos avanços nos últimos dez anos do século 21, relativos às representações, espaços e visibilidades para elas, ainda estamos distantes de uma equidade de gênero no âmbito esportivo.

As indagações e os desassossegos que as cenas descritas suscitem, permitem compreender a complexidade que é tratar da inserção de mulheres e meninas esportistas nos espaços públicos. Por isso, é necessário demarcar dois elementos que pensamos ser fundamentais: a veiculação das mulheres e meninas esportistas em dois espaços públicos – clubes e escolas – de mobilização político-social; e a produção histórica de uma dupla condição precária (BUTLER, 2018): a) de existir como sujeito político, de usufruir de um espaço público como esportista; e b) da sua própria condição esportiva enquanto mulher/menina no espaço público.

O primeiro elemento a ser destacado aqui é o de mobilização político-social em espaços públicos, nos quais as mulheres e meninas esportistas contemporâneas vêm se filiando: as ruas, os ginásios, os parques, as montanhas, as escolas. Pensamos aqui no ato de mobilizar-se como uma ação de criar movimento, numa forma de ação coletiva (Dicio, 2021b), que o próprio termo indica, mas também numa atividade de se produzir na condição esportiva que acontece num espaço público. O político assume, aqui, a dimensão da vivência coletiva de ações pessoais e coletivas ao mesmo tempo que, realizadas nas esferas privada e pública, se entrelaça na produção de uma condição política de ser (SARDENBERG, 2018), e nisso estão as relações de poder e de força (FOUCAULT, 1979) imbricadas nesses processos.

O segundo elemento da inserção das mulheres e das meninas esportistas nos espaços públicos amarra-se à premissa de uma dupla

condição precária da mulher/menina esportista, operacionalizando os termos “precariedade/vida precária” (precarious/precariousness) e “condição precária” (precarity) de Judith Butler (2018). Para a autora (2018), o termo precariedade é utilizado e compreendido no sentido de “vulnerabilidade”, sendo esta uma característica de todos os sujeitos. Já a condição precária assinala para uma distribuição desigual da precariedade, na qual alguns grupos são tratados como populações dispensáveis (BUTLER, 2018).

Há, assim, um certo entremeio para pensar a precariedade como uma situação a que todos os sujeitos estão vinculados, com a produção de uma condição precária para certos grupos sociais. Por que entendemos uma dupla condição precária para as mulheres e as meninas como esportistas? Porque a precariedade “[...] designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (BUTLER, 2018, p. 42). Da mesma forma, Butler (2018) ainda assinala que a precariedade também induz à vulnerabilidade e exposição de populações às diferentes violências por meio das condições precárias construídas.

As precariedades e as vulnerabilidades afetam social, cultural e politicamente, de formas diferentes, certos sujeitos, e isso fez-nos compreender a dupla condição precária que acontece para as mulheres e para as meninas nos espaços públicos do clube e da escola. A mobilização das meninas, numa forma de enfrentamento para poder ocupar um espaço que lhes é de direito, materializa outros modos de ação política dentro da escola.

Admitimos, sim, que há uma dupla condição precária em que as mulheres e as meninas esportistas ainda se encontram. Como ambas têm essa dupla condição? Na primeira cena, com as mulheres jogando futebol society e os homens querendo ensiná-las, numa precariedade construída de que a quadra, o espaço esportivo e o futebol não são para elas, e mesmo quando insistem em aparecer, parece-nos que os

homens precisam validar e autorizar sua prática. Já na segunda cena as meninas tiveram de ir reivindicar com a equipe gestora um espaço que lhes é de direito – a quadra esportiva da escola –, e mesmo assim não havia nenhuma condição viável para que elas pudessem realmente praticar seu esporte ali. Aos poucos as meninas, que ainda tentavam jogar junto aos meninos, iam desistindo, e só conseguiram validar sua prática do futsal como legítima e de direito quando solicitaram dois dias de quadra somente para elas.

Por isso, as cenas, enquanto acontecimentos discursivos, permitem-nos compreender a relação entre o discursivo e o não discursivo. Tomando-as discursivamente, operamos a partir das condições que as tornam possível: “Como esses discursos emergiram neste tempo?” “São enunciados repetidos ou novos?” e “Já foram enunciados os mesmos em outras condições?” Nesse sentido, partimos de um entendimento de acordo com inúmeras pesquisas na área de gênero e esporte (algumas destas citadas no decorrer deste texto), de que há, sim, uma lacuna entre meninas e mulheres e as práticas esportivas. Também visualizamos novas enunciações que são deste tempo presente (observadas hodiernamente como movimentos sociais e culturais, discursos nas mídias digitais, na escola, nos clubes), carregadas de significações, que dão condições para que estes acontecimentos existam nestes espaços específicos.

Vamos na contramão de que “meninas e mulheres não gostam de esportes” para mostrar que elas gostam sim, e que estão se organizando para ocupar espaços esportivos; mais do que se organizar, elas estão mobilizando ações político-sociais de fissurar as condições precárias que lhes são estabelecidas culturalmente. Pensamos nisso primeiro pelos espaços públicos (clube e escola) ser ocupado por elas, e segundo por ser uma prática esportiva (futebol/futsal) marcada pelo masculino e pelas ações dos homens.

Esses espaços públicos esportivos ainda, de alguma maneira, vêm criando amarras, numa tentativa de desvalorizar a ocupação de meninas e mulheres em suas práticas esportivas. Há aqui, então, uma

resistência em lutar por uma vida possível de ser vivida, que se opõe às distribuições desiguais das condições precárias (BUTLER, 2018). Concordamos com Schwengber e Pinheiro (2020, p. 17) ao retomarmos nosso olhar para a cena 1. Esse tipo de intervenção dos homens às ações realizadas por mulheres é feito por meio do *maninterrupting* e do *mansplaining*: “[...] são alguns dos termos criados contemporaneamente, relacionados a avaliar/acompanhar as intercepções (interrupções) masculina nas falas quando uma mulher se posiciona publicamente, de modo particular, na política, em reuniões e palestras mistas [...]”.

Ao serem interrompidas e incomodadas, as mulheres não se calam, mas fazem um contraponto, respondendo aos homens que ali estavam, fazendo-os sair daquele espaço de interrupção. As mulheres reconhecem sua prática do futebol como válida e não se deixam ser apagadas pela normatividade de que aquele espaço não é para elas. Ao saber o que é ser reconhecível, “[...] a luta se torna uma batalha corpórea por condição e reconhecimento, uma insistência pública em existir e ter importância” (BUTLER, 2018, p. 46).

As mulheres e as meninas devem insistir em aparecer nas ruas, nas praças, nas quadras, nas redes, nas escolas. Butler (2018) aciona Hannah Arendt a respeito do “aparecimento” e da “esfera pública”. O aparecimento é importante para operarmos com a dupla condição precária das mulheres e meninas esportistas e de suas mobilizações como formas de produzir uma centralidade pública. Butler (2018) afirma que “aparecer” não significa, *a priori*, ser visto, ter sua prática política visível e legitimada. Por isso, trazemos para o debate a ideia de “apropriação”, que, fundamentada na teoria do “aparecimento”, se mostra ponto-chave para a proposta aqui empreendida.

Apropriação significa “[...] ação ou efeito de tomar algo e torná-lo de sua propriedade, legal ou ilegalmente: apropriação do espaço público” (Dicio, 2021a); é sinônimo de ocupação, adequação. Butler (2018) assevera que a “performance de assembleia” luta por um espaço e faz esse espaço acontecer ao mesmo tempo. Assim, a apropriação

das quadras esportivas por meninas e mulheres, por meio de suas performances de assembleia, indica novos arranjos para as posições de sujeito esportivo incorporadas pelas meninas e mulheres.

Novos arranjos sinalizam para novas alianças entre as meninas e as mulheres na apropriação de espaços esportivos como seus. Há uma importância política que as alianças vêm construindo sobre as manifestações dos próprios sujeitos e seus modos de ser na movimentação da sua condição esportista. Ao pensar numa “performatividade de assembleia”, mobilizamos os acontecimentos para esse efeito de uma vida vivível, passível de reconhecimento, e que solicita, também, destas meninas e mulheres, uma manutenção de espaço, numa disputa sobre reconhecimento e legitimidade.

Ao mesmo tempo que há a ocupação das quadras esportivas por meninas e mulheres, ocorre sempre um tensionamento que gera o que chamamos de “manutenção do espaço público”. Na cena 1 visualizamos essa “manutenção” primeiramente na fala de respostas das mulheres em quadra contra os enunciados proferidos pelos homens, e em segundo lugar pela continuidade na utilização da quadra: toda semana, no mesmo horário, mantém-se ocupado o espaço público, jogando seu futebol e legitimando sua prática.

Já na cena 2 as meninas querem ocupar a quadra esportiva da escola, mas são “obrigadas” a seguir as regras dos meninos, que se apropriam do espaço como sendo só deles, por isso elas solicitam a ocupação desta quadra nos momentos de recreio somente por elas em dois dias da semana, numa forma de equiparar a utilização. A “manutenção” ocorre de duas formas mais recorrentes: 1. quando não tem meninas o suficiente para o jogo os meninos tentam invadir a prática e são barrados por elas; e se elas autorizarem eles podem ficar como goleiros; 2. os meninos tentam enganar a funcionária que cuida as bolas para pegar a bola de futsal mesmo não sendo seu dia, então a menina que é responsável pela busca da bola e a funcionária ficam atentas para que isso não aconteça.

Wenetz, Stigger e Meyer (2013) afirmam que o espaço do recreio é um local de aprendizagem para os alunos e alunas. As meninas, além de gerirem a “manutenção do espaço público”, criam um ambiente seguro para que outras meninas possam jogar junto no recreio. Isso acontece porque muitas alunas têm vontade de jogar, mas sentem-se incomodadas e até envergonhadas perante o jogo feito pelos meninos e também por suas atitudes. Ao terem dois dias de quadra no recreio apenas para elas, mais meninas vão aderindo ao futsal porque o grupo mobilizador cria um ambiente esportivo seguro, confiável e entre pares. Há, aqui, uma aprendizagem social e política de inserção das meninas na prática do esporte no recreio.

A reivindicação deste grupo de meninas pelo uso da quadra esportiva, aqui significa um exercício público do gênero, o que resguarda uma reivindicação do direito ao gênero que vai performar. Para Butler (2018), isso já é um movimento social que vai depender mais fortemente das ligações (coligações) com outras pessoas. É perceptível o caráter público de um ambiente material em que as práticas se realizam. Assim, certas coligações entre o grupo de meninas foram fortalecendo-se, apontando a composição de um espaço esportivo de meninas legítimo dentro do ambiente escolar.

De acordo com Butler (2018), as ações humanas dependem de todos os tipos de apoio, e, deste modo, a linguagem e o corpo condicionam a produção de certas representações: o “[...] ideal de gênero não é uma armadilha, mas um modo desejável de vida, um modo de corporificar um sentido de retidão que requer, e merece, reconhecimento” (BUTLER, 2018, p. 48). A marcação do gênero de meninas e mulheres, nas duas cenas, potencializou a ação realizada. Butler (2018) destaca as formas de aliança entre os sujeitos para poder aparecer na esfera pública, aqui a escola e o clube, o que remete a pensar a teoria do “eu e do nós”. Butler (2018) faz a ressalva de que há a construção de alianças entre os sujeitos para que suas ações de reivindicações possam se tornar visíveis.

Pensando na cena 2 especialmente, existe uma coletividade (BUTLER, 2018) que tensiona a mobilidade pública do uso do espaço esportivo da escola de forma mais equitativa, numa mobilidade coletiva para ter acesso às estruturas disponíveis na escola. É a política contemporânea de voz e reivindicação das meninas que une prática esportiva, mobilidade e pertencimento a todos os lugares da escola. Há, neste acontecimento, uma regularidade discursiva sobre um coletivo de vozes que ecoa, repetindo regularmente para produzir ações legítimas, configurando uma noção de espaço político da escola.

Encontrar a voz como um ato de resistência, como uma ação de autotransformação; isso tem sido especialmente relevante para os grupos de meninas que previamente poucos espaços tinham, e que, de algum modo, agora estão falando, denunciado, operando com uma voz pública. As meninas reivindicam a palavra, “erguem a voz” e produzem uma contranarrativa. Ao ativar a potência da voz e da palavra a partir de posições específicas, reagem a uma economia discursiva hegemônica do silêncio. Encontrar a voz, como ensina-nos Bell Hooks (2019), é “tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito” (p. 45).

A “voz” surge, então, como um sinônimo para a agência política, e é, nesse sentido, “um conceito heurístico para assegurar e defender uma política da representação e de participação” (HOOKS, 2019, p. 57). Nesse ínterim, as meninas adquirem o poder de existir e deixam de ser impotentes.

Articulamos, aqui, a ideia de mapa do recreio desenvolvida por Wenetz, Stigger e Meyer (2013), para mostrarmos que a quadra esportiva da escola é um espaço político de visibilidade, uma vez que está centralizado na escola: é o espaço de ação principal de recreio que é descrito na cena 2. Os demais lugares eram adjacentes e ao redor da quadra principal, por isso os alunos e alunas circulam entre esses espaços jogando de forma mista, principalmente a prática do voleibol. O fato de quais corpos podem aparecer no espaço principal da escola faz

com que o próprio ato performático, repetido várias vezes, ganhe uma outra dimensão: um local a que as meninas pertencem e usufruem.

Assim, as relações com os outros sujeitos possibilitam a produção de laços de solidariedade. Os corpos são constituídos por meio de perspectivas que não podem habitar (BUTLER, 2018). Essa não habitação é a relação com os outros que nos ajuda a produzir a nós mesmos, numa ética de convivência, “[...] a precariedade só faz sentido quando somos capazes de identificar a dependência e a necessidade corporal [...]” (BUTLER, 2018, p. 131). Por isso, as mobilizações de meninas e mulheres indicam-nos um novo olhar para as suas condições esportivas, e não mais o de negação, mas de construção: Quais ambientes e caminhos podemos construir para melhorarmos o acesso esportivo para meninas e mulheres?

(Algumas) considerações finais

Ao terminarmos com questionamentos, organizamos um pensamento de que há mudanças em curso. Apontamos para a construção de um movimento de apropriação dos espaços públicos por mulheres e meninas, deslocando sua dupla condição precária. As teorias de Butler (2018) ajudaram-nos a compreender as precariedades dos sujeitos humanos e a dupla condição precária que as mulheres e meninas esportistas assumem. Os corpos não são isolados daquilo que eles lutam e daquilo que representam. A “performatividade de assembleia” mostrou que os corpos reunidos formalizam uma ação política organizada por mulheres e meninas pelo direito de aparecer e de tornar suas práticas esportivas visíveis e legítimas.

Por meio da visibilidade ancorada nos atos de mobilização e ocupação dos espaços esportivos, as mulheres e meninas passaram a reivindicar por seu direito de existir, numa mobilização política do corpo esportista. Os enunciados, dispersos nos acontecimentos descritos, tensionam as relações humanas de coligação, nas quais os corpos

passam a se unir para reivindicar uma vida vivível. A mobilização política de mulheres e meninas esportistas questiona: “Como viver uma vida vivível? Uma prática esportiva livre?” Buscamos, por meio da teoria das precariedades, mostrar que as assembleias, as vulnerabilidades, as mobilidades e as liberdades são elementos que se cruzam na construção das mulheres e meninas esportistas, e que os atos performativos esportivos materializam aquilo que se quer mostrar, ao que se deseja resistir e dar voz aos corpos que ocupam estes espaços.

Há uma condição de liberdade para agir perante a luta de ser visível. São mulheres e meninas esportistas em aliança que circulam e aparecem nas quadras esportivas, nos espaços públicos, persistindo no agenciamento de um reconhecimento de uma vida vivível, na qual as práticas corporais e esportivas se produzem numa performatividade de gênero. Os espaços públicos das quadras esportivas configuram um trânsito de enunciados que potencializam a produção de modos de ser mulher e menina esportista. As precariedades são visualizadas, e, de alguma maneira, são rearranjadas numa constante luta de uma vida vivível, numa existência esportiva, política, corpórea e social.

As experiências compartilhadas nos dois episódios representam emblematicamente a disputa política por meio da linguagem. Estamos a caminho de outros processos formativos, uma outra posição histórica: a de fala que anuncia “não me calo diante das injustiças”, atravessada por reivindicações dos direitos voltados a pensar e viver numa ordem mais justa e igualitária.

Referências

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

- BRACHTVOGEL, C. M.; SCHWENGBER, M. S. V. “Nova” política de produção da posição de mulheres como esportistas a partir de hashtags no Instagram. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2020. v. 9, p. 139-154.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas sobre uma teoria performativa de assembleia. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.
- CASTRO, A. Espaços públicos, coexistência social e civilidade: contributos para uma reflexão sobre os espaços públicos urbanos. **Revista Cidades, Comunidades e Territórios**, Lisboa, n. 5, p. 53-67, 2002.
- DICIO. Apropriação. In: **Dicionário Online de Português**. [S. l], 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apropriacao/>. Acesso em: 10 maio 2020.
- DICIO. Mobilizar. In: **Dicionário Online de Português**. [S. l], 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mobilizar/>. Acesso em: 10 maio 2020.
- FOLLMANN, A. P.; SCHWENGBER, M. S. V.; BRACHTVOGEL, C. M. As experiências corporais de mulheres que jogam futsal: família, grupo de pares, escolinhas esportivas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54645>. Acesso em: 10 maio 2020.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- HOLLANDA, H. B. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

- HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019. E-book. Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.
- LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PERROT, M. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.
- SARDENBERG, C. M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 15-29, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28008>. Acesso em: 10 maio 2020.
- SCHWENGBER, M. S. V.; CARVALHO, R. S. Educação dos corpos e esportivização da vida: racionalidades e tecnologias da governamentalidade neoliberal presentes no site Eu Atleta. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 49, p. 1, 2019.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 24 jan. 2025.

Por uma pedagogia crítica comprometida com a justiça social de gênero: silêncios críticos nas abordagens pedagógicas brasileiras

Mariana Zuaneti Martins • Bruna Saurin Silva •

Isabela Moreira Sant'anna

Ao estabelecer as bases da educação no Brasil, a Lei nº 9.394/1996 consolidou a Educação Física como parte integrante do currículo escolar, reafirmando seu papel na formação dos estudantes (BRASIL, 1996). Essa mudança de status, de atividade realizada na escola para disciplina curricular, representou um avanço significativo nas discussões sobre o currículo escolar, abrangendo tanto os conhecimentos a serem ensinados nas aulas quanto as questões de inclusão e o direito de todas as pessoas de aprender os conteúdos da cultura corporal de movimento, o que veio a ser aprofundado posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). A partir dessa mudança, a área

passa a ter a finalidade de “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZALEZ; FERSTENSEIFER, 2010, p. 12). Isso implicou uma mudança de paradigma da área, rompendo com a lógica centrada no desempenho físico esportivo e a aptidão em direção a uma orientação que dialogasse com a função social da escola. Isso fez com que a área passasse a abarcar não apenas o saber sobre o fazer, mas também um conhecimento acerca das práticas corporais humanas.

Essa transformação impactou o currículo da EF, que passou a problematizar aulas restritas à exercitação e à aprendizagem de um “fazer corporal”, buscando avançar para um corpo de conhecimentos sobre esse fazer. Essa perspectiva teve um momento-chave em seu desenvolvimento com a obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992), que propõe que a função da EF é tratar pedagogicamente os temas da cultura corporal, como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, capoeira, esporte, entre outros. Essa ampliação das práticas, ao problematizar a tradição esportista da disciplina, veio acompanhada da valorização da reflexão e do resgate da historicidade das práticas corporais, mostrando aos estudantes que o conhecimento é produzido historicamente e que eles também podem criar formas de expressão corporal (SOARES *et al.*, 1992). Consideramos que essa obra inaugura um “grande teto” (*big tent*) para as pedagogias críticas na EF, essas entendidas como proposições que, ainda que de forma plural, criticam o status quo, comprometidas com alguma forma de justiça social (BRACHT; ALMEIDA, 2022; LATHER, 1998).

Portanto, alinhada às funções sociais da escola, a EF deveria contribuir para ampliar as compreensões do mundo da cultura corporal de movimento dos(as) estudantes, abrindo janelas para novas experiências corporais, culturais e sociais (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2010). A mudança de status, no entanto, não deu conta de aprofundar a presença de uma EF que alcançasse todos(as) os(as)

estudantes na escola. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares (PENSE), entre 2015 e 2019, entre alunos(as) do 9º ano, 13,8% não possuem aula de EF (IBGE, 2002). Além disso, cerca de 40% deles tem apenas 1 dia de EF na semana.

Nesse sentido, se a EF tradicional, atrelada à aptidão física, era excludente, percebe-se que, mais de 30 anos após sua crítica, as aulas dessa disciplina ainda apresentam um acesso desigual aos estudantes. É comum presenciarmos na escola a ausência de reconhecimento do status da disciplina em questão como componente curricular, que se materializa em um estado de desinvestimento pedagógico (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012). O desinvestimento pedagógico na EF transforma a prática docente em mera administração de materiais, reduzindo a aula a uma ocupação sem intencionalidade educativa (MACHADO *et al.*, 2010). Isso caracteriza o momento de hiato da EF: de um lado o incomodo com a não aula ou a prática tradicional, e do outro a dificuldade de operar a partir das proposições emergentes a partir da década de 1990 (BRACHT *et al.*, 2014; GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Essa questão se acentua quando adicionamos o recorte de gênero e classe social. Embora a LDB de 1996 não obrigasse aulas mistas, suspendeu o decreto anterior que regulava a obrigação da separação por sexo na EF, no entanto, a disparidade na participação de meninos e meninas se acentuou (DORNELLES; FRAGA, 2009). Em geral, meninas de escola pública tem menos tempo de EF que meninas de escolas privadas e, dentro de uma mesma escola, meninas tem em média 15 minutos a menos de aulas práticas na EF que os seus pares meninos (MARTINS; VASQUEZ; MION, 2022). Como resultado, mesmo os contextos que são caracterizados pela presença de “aulas” de EF, as meninas, sobretudo de escolas públicas, ainda possuem um acesso desprivilegiado, de modo que mais da metade das meninas de 9º e ensino médio das capitais brasileiras têm 5 minutos ou menos de aula prática de EF na semana (MARTINS; VASQUEZ; MION, 2022).

Esse quadro da (não) participação (exclusão e marginalização) das meninas nas aulas de EF tem sido alvo de muitos estudos, sobretudo a partir da década de 1990 (GOELLNER, 2013; MARTINS *et al.*, 2020; MORAES; DIAS; OLIVEIRA, 2023). Essa produção tem se dedicado a descrever o cenário de desmobilização das meninas, bem como a reprodução de relações desiguais de gênero e discriminações. Observando (e denunciando) as relações que se desenvolvem no interior das aulas, outros estudos demonstraram que, na EF escolar, as relações de gênero produzem – emaranhadas a outros fatores, como força e habilidade – uma trama de exclusões e negociações que interferem na participação nas aulas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; SOUSA; ALTMANN, 1999). Como resultado, produzem relações de poder que não só marginalizam e excluem, como geram distintas oportunidades de aprendizagem nas aulas de EF (JACO; ALTMANN, 2017; SO; MARTINS; BETTI, 2018; UCHOGA; ALTMANN, 2016).

Esse cenário expõe nitidamente que os esforços em promover pedagogias críticas da EF e de suspender a legislação segregadora das aulas não conseguiu lograr a equidade na participação nas aulas. Os(as) professores(as) continuam acreditando que as diferenças entre meninos e meninas produzem discrepâncias na competência para participar das aulas, gerando exclusão e podendo colocar em risco a segurança das meninas, tidas como frágeis (ROSA, 2020; VERTINSKY, 1992). No entanto, ao inferiorizar as garotas e julgar a sua não participação como desmotivação, falta de interesse ou de habilidade, fortalece uma velha narrativa de uma feminilidade problemática, individualizando o problema (OLIVER; KIRK, 2015).

Em contrapartida, argumentamos aqui que a não participação das meninas, por outro lado, é um fenômeno complexo, que pode estar relacionada às relações de sentido que elas estabelecem com o conhecimento nas aulas de EF. Não participar pode ser lido como um ato de resistência àquela aula e currículo que marginaliza seus corpos (SILVA; MARTINS, 2022). Além disso, cabe observar como as questões de gênero se cruzam a outros marcadores sociais de diferença,

como classe, raça e habilidade, produzindo um emaranhado de exclusões que precisam ser tratados pedagogicamente (AZZARITO; SOLOMON, 2005; SOUSA; ALTMANN, 1999). Em nossa leitura, tais questões permanecem como lacuna e precisam ser tratadas a partir de reflexões pedagógicas e didáticas do campo acadêmico da EF.

Considerando esse cenário, nosso objetivo nesse capítulo é explorar a articulação entre as pedagogias críticas da EF e as questões de gênero. Argumentamos aqui por uma pedagogia crítica da EF que se comprometa explicitamente com a equidade de gênero. Para isso, em primeiro lugar, expomos a conformação da lacuna sobre essa temática na EF brasileira, demonstrando como a principal obra da área silenciou-se sobre essa questão. Em segundo lugar, exploramos como as questões de gênero estão presentes na escola e na EF, de modo que, defendemos que é inevitável não as considerar em uma perspectiva comprometida com a justiça social. Por fim, argumentamos, como forma de fomentar o debate, algumas linhas possíveis do que entendemos como uma pedagogia crítica comprometida com a equidade de gênero. São linhas não conclusivas que visam inserir esse debate na agenda do campo para aprofundá-lo em pesquisas e outras reflexões pedagógicas. Esperamos, mais do que apresentar verdades ou proposições definitivas, abrir esse debate com a comunidade acadêmica.

Uma pedagogia crítica da EF que não explora as desigualdades de gênero?

A Educação Física escolar brasileira tem presenciado no campo acadêmico uma série de disputas epistemológicas teóricas e metodológicas ao longo das últimas décadas (1999). Desde os anos 1980, críticas ao modelo biologicista e esportista abriram caminho para uma compreensão mais ampla da área, tendo como objeto a cultura corporal e suas implicações sociais. Essa ampliação, impulsionada pelos

Movimentos Renovadores da Educação Física (MREF), demonstram a preocupação do campo com as questões da justiça social, conformando um campo de pedagogias críticas plural, vinculado a perspectivas culturais da área, algo semelhante ao processo que se desenvolveu em outros países anglófonos (ALMEIDA; KIRK, 2020; KIRK, 2022). Tal como ocorreu em diversos países do mundo, as críticas do MREF se endereçavam à esportivização e as práticas tradicionais que aconteciam nas aulas de EF na escola, criticando o vínculo a uma perspectiva de aula que busca desenvolver a aptidão física e ao caráter seletivo/excludente e segregador das práticas pedagógicas.

O clássico *Metodologia do ensino da Educação Física*, conhecido popularmente como “Coletivo de Autores”, de 1992, é heurístico e uma das obras mais influentes ao demonstrar como os chamados Movimentos Renovadores da EF (MREF) contribuíram para criticar a matriz da aptidão física e a afirmar a EF como um componente curricular que trata pedagogicamente dos conhecimentos da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992). Sob a influência das ciências humanas e da pedagogia, o Coletivo de Autores destacou a importância da cultura na construção do corpo e dos usos e práticas que fazemos dele. Nesse sentido, criticou o determinismo biológico, médico e esportivista que influenciou nas décadas anteriores o campo, bem como o silêncio da EF sobre as desigualdades sociais e econômicas que atravessam as práticas corporais (BRACHT; ALMEIDA, 2022; SOARES *et al.*, 1992).

Segundo o “Coletivo de Autores”, a ênfase na aptidão física teve como consequências aulas de EF voltadas à classificação dos estudantes como mais ou menos habilidosos, promovendo a seleção dos primeiros e a marginalização dos demais (SOARES *et al.*, 1992). Embora destaque como a EF se constituía “numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos” (SOARES *et al.*, 1992, p. 70), o coletivo de autores não pronunciava as diferenças de gênero que advinham dessas formas de classificação dos corpos. Nessa perspectiva,

o foco era tratar os(as) alunos(as) de forma homogênea, desconsiderando suas “diferenças de classe e de acesso prévio ao esporte”, sem mencionar questões de gênero. Aliás, a menção explícita às questões de gênero aparece apenas em relação à ginástica, quando os(as) autores/as destacam que a esportivização da ginástica na escola traz consigo o caráter “sexista” presente nas provas esportivas (SOARES *et al.*, 1992, p. 54).

Como resultado, a obra propõe uma ampliação dos conhecimentos tratados na EF, sintetizado pela ideia de cultural corporal, composta daquelas práticas que são patrimônio cultural da humanidade. Além disso, propôs ampliar o tratamento pedagógico dado: não se trata apenas de ensinar o “saber fazer” das práticas corporais, mas de tomá-las como objeto de estudo e reflexão, examinando as desigualdades que as atravessam – especialmente aquelas decorrentes das relações sociais de classe – e criticando-as para possibilitar sua reconstrução. No entanto, a proposta do Coletivo de Autores não enfatiza como a homogeneização dos(as) alunos(as) e a ênfase na aptidão física também reforça e produz diferenças de gênero na escola. Há um silêncio sobre a separação entre meninos e meninas nas aulas com base em supostas diferenças fisiológicas, o que perdurou legalmente até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (DORNELLES; FRAGA, 2009). Aliás, logo na sequência do trecho mencionado, ao exemplificar uma abordagem pedagógica da ginástica aeróbica na escola, os(as) autores/as fazem referência apenas às alunas, sugerindo uma aula segregada por gênero – um aspecto que não é explicitamente problematizado no livro.

Em outras palavras, os MREF reivindicavam uma mudança de sentido no campo acadêmico da EF, buscando sua legitimação dentro do campo das ciências humanas e de forma comprometida com a justiça social e as funções sociais da escola (ALMEIDA; KIRK, 2020). Embora a justiça social e inclusão fossem questões importantes para os MREF, as questões de gênero não eram ainda discutidas amplamente na década de 1980 e início da década de 1990. A exclusão e a

desigualdade foram tratadas como questões políticas e metodológicas, enfocadas nas questões, sobretudo, de classe. Influenciados pelo clima político da década de 1980, marcado pela contestação social e pelo pensamento progressista, a EF passou a pensar suas questões pedagógicas de forma sociológica, alinhadas às questões políticas macrosociais, como os interesses dos governos autoritários e de alienação da população, obliterando as preocupações com a prática cotidiana dos(as) professores(as), vistas como determinadas por esses movimentos (CAPARROZ, 2005).

Como resultado, repensar/reformar a EF era a torná-la alinhada aos objetivos de uma educação comprometida com a justiça social. Naquela leitura, se tratava de ensinar uma cultura corporal adequada aos interesses da classe trabalhadora (DAOLIO, 2018). Deste modo, resolver o problema da exclusão, segregação e marginalização passava por desesportivizar a EF escolar, ampliando os conhecimentos tratados, criticar a instituição esportiva e ter interesses políticos progressistas. As críticas ao esporte se destinavam à sua hegemonia nas aulas de EF, à ideologia meritocrática, a alienação que os espetáculos esportivos supostamente promoveriam – em suma, às suas vinculações com a manutenção do status quo de subordinação social e econômica da classe trabalhadora (BRACHT, 1986).

Essas crenças se traduziram em diretrizes metodológicas que propunham partir da realidade social dos alunos, estes, no entanto, compreendidos como um grupo com interesses semelhantes de classe. Essas diretrizes sugeriam, por exemplo, a adaptação de regras, a problematização da competição e o estímulo à cooperação, garantindo a inclusão dos menos habilidosos. Além disso, priorizavam a ludicidade e a criatividade, bem como a reformulação da avaliação, para que esta não servisse apenas como um instrumento de classificação das habilidades dos alunos (SOARES *et al.*, 1992).

No entanto, não mencionava, por exemplo, a forma como o próprio acesso ao esporte foi interditado às mulheres ao longo do século XX, no Brasil. Embora em 1989, Lino Castellani Filho (1989), um

dos autores da obra, tenha se dedicado a demonstrar como as questões culturais e legais influenciavam o acesso das mulheres às práticas esportivas de forma distinta dos homens, essa preocupação pouco se apresenta no Coletivo de Autores. Ao contrário, parece ressoar o argumento presente no artigo de Castellani Filho (1989), segundo o qual o estímulo à participação esportiva das mulheres foi justificado pela redefinição de seu papel social, ao disseminar a entrada feminina no mercado de trabalho. Dessa forma, praticar esporte era também tornar dócil o corpo da mulher trabalhadora. Apesar de admitir outros preconceitos que ainda persistem, o autor conclui sobre a inutilidade de um vínculo esportivo que não problematize tais questões. Como decorrência, notamos a importância dada à crítica social de classe ao esporte, sobressaindo-se às desigualdades de gênero.

Nesse sentido, a obra não problematiza sobre como o esporte é uma instituição organizadora da masculinidade e reforçadora da hierarquia entre os gêneros (MESSNER, 2010). Ao institucionalizar a segregação de sexo, o esporte suprime as semelhanças possíveis entre os gêneros, a fim de produzir e enfatizar as diferenças entre homens e mulheres, produzindo uma série de discursos que as naturalizam e tornam as últimas como “menos capazes” (VERTINSKY, 1992). Problematizar essas desigualdades implicaria não apenas criticar o esporte, mas reconhecer como as relações de gênero o atravessam. Na EF escolar, isso implicaria uma crítica à generificação do currículo, reconhecendo-o como um artefato de gênero, que produz e corporifica tais relações (SILVA, 2000).

Resulta disso que, ao tratar o problema da exclusão nas aulas de EF como apenas uma decorrência da ideologia meritocrática (e de classe) esportiva, traduzida na posse de mais ou menos habilidade, os MREF criaram um campo fértil para a perpetuação das desigualdades de gênero. Ao não questionar como características criticadas do esporte – como a violência, a hipercompetitividade e os impulsos de domínio e controle – compõem os discursos culturais de uma masculinidade associada à posição privilegiada de poder dos homens,

perpetua-se a naturalização dessas desigualdades de gênero não só no esporte, mas na sociedade como um todo (SILVA, 2000).

Relações de gênero que gritam na escola: ecos do silêncio pedagógico.

A despeito das funções republicanas, a instituição escolar também se consolidou como um espaço de normalização e exclusão (MISCKOLCI, 2012). A escola pode ser considerada mais um entre os espaços onde a disciplina atua enquanto tecnologia para o exercício do poder, com a função de educar os(as) estudantes a partir de discursos que regulam, moldam estabelecem normas e expectativas para/nos corpos, produzindo o que se entende por corpos dóceis, úteis e normais, bem como marginalizando aqueles que não se encontram nessas expectativas (FOUCAULT, 2002; SILVA 2000). Esse poder disciplinar que se exerce sobre os corpos na escola também produz e reafirma dos sentidos e fronteiras de gênero, de raça e de classe (THORNE, 1993).

Quando falarmos de gênero, nos referimos a um processo de desnaturalização das diferenças tidas como anato-fisiológicas entre meninos e meninas (GOELLNER, 2010). Deste modo, as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não são frutos de características biológicas, mas produto de processos sociais e históricos que conformam, de forma relacional, distintas oportunidades para cada um dos gêneros. Como resultado, há hierarquias, assimetrias, desigualdades e relações de poder muito distintas, que classificam hierarquicamente os corpos de acordo com gênero (SCOTT, 1995). Aqui entendemos que o poder além de submeter e disciplinar os corpos, também é disperso e cria uma rede de forças, oferece diferentes resistências e linhas de fuga (FOUCAULT, 1978). Nessa leitura, o exercício do poder não se dá apenas em uma relação vertical entre opressor e oprimido, mas envolve uma dinâmica em que a força exercida pelo

opressor é, de certa forma, negociada, aceita ou rejeitada pelo oprimido (WENETZ; MARTINS, 2020).

Além disso, entendemos gênero como um organizador da nossa cultura, de modo que as aprendizagens e feitura do gênero remetem-se a tempos e espaços específicos, conformando diversos modos de vivenciar as feminilidades e as masculinidades, que ainda são influenciados por outros marcadores sociais e podem variar segundo o momento da vida (MEYER, 2003). Isso implica dizer que não se trata de “papéis” inertes de gênero, que são aprendidos por meio da socialização, mas de um processo constante de aprendizagens e feitura, negociações e resistências que atravessam as mais diversas instâncias, além da própria família, a escola e as aulas de EF (WENETZ; MARTINS, 2020). Nesse sentido, nas aulas de EF *aprendemos e fazemos* gênero, uma vez que o currículo do ensino da EF é um artefato cultural que produz gênero e corpos generificados, sendo incorporados por meio das aprendizagens das aulas (SILVA, 2000).

A EF constituiu-se como prática pedagógica na escola, no século XX, para promover formas legítimas e autorizadas para a educação do corpo (PAIVA, 2004). Esses modos de educar o corpo, eram, todavia, regulados e diferenciados por gênero (CASTELLANI FILHO, 1989). Por exemplo, as mulheres mães eram dispensadas das aulas de EF, alguns esportes foram proibidos para mulheres entre as décadas de 1940 e 1970 e a regulamentação da obrigatoriedade da EF na década de 1970 estabeleceu a separação de meninos e meninas (DORNELLES; FRAGA, 2009). Essa visão sobre a EF, ancorada em pressupostos biológicos, naturalizavam discursos que supunham uma inferioridade e fragilidade do corpo feminino e, portanto, sua inadequação a algumas atividades (GOELLNER, 2007; VERTINSKY, 1992). A esportivização da disciplina, em meados do século XX, acentuou esse cenário. Não apenas por proibir a prática de determinadas modalidades pelas meninas, mas por colocar como hegemônico nas aulas um conteúdo que reforça masculinidades e que é organizado

com base na separação de “sexos”, produzindo a inferioridade feminina (MESSNER, 2010; SILVEIRA; VAZ, 2014).

A própria instituição esportiva é ancorada na ideia de que os sexos biológicos produzem diferenças tão marcantes que implicam a necessidade de separação entre homens e mulheres no decorrer das competições esportivas. Todavia, as definições e os parâmetros de como essa separação dever ser verificada é alvo de discussão, como alertou Anne Fausto-Sterling (2002), quando refletiu sobre as mudanças na forma da testagem de sexo do Comitê Olímpico Internacional, demonstrando a ausência de um consenso sobre o que delimita o sexo biologicamente feminino. Portanto, por mais que tenhamos naturalizado em nossos discursos essa diferenciação binária entre as pessoas, o que é ser mulher e o que é ser homem dificilmente é uma pergunta fácil de ser respondida fora dos limites da nossa linguagem (STRATHERN, 2006).

É preciso observar as relações de poder presentes no esporte. A gramática esportiva é ancorada numa masculinidade viril e agressiva, que valoriza características e atributos que são relacionados ao poder e privilégio na nossa sociedade (MESSNER, 2010; SILVA, 2000). Os sujeitos que não se enquadram nela, sejam homens, sejam mulheres, sofrem as consequências de exclusão, marginalização e discriminação. Homens têm sua sexualidade questionada, e são considerados inferiores (MISKOLCI, 2012). Por outro lado, as mulheres são excluídas, e aquelas que resistem e demonstram força e habilidade são frequentemente consideradas não “femininas” (SILVEIRA; VAZ, 2014). Ambos os exemplos se ancoram numa visão binária e singular de masculinidade e feminilidade, ocultando a pluralidade de sentidos e formas de se viver o gênero. Ou seja, a hegemonia esportiva na escola produzia corpos e incorporava gênero dentro dessa gramática binária de inferioridade feminina e de masculinidade viril.

Como resultado, essa herança de uma leitura biologicista dos corpos permanece forte na EF até hoje, de modo que mesmo professores(as) críticos que acreditam em uma visão crítica da disciplina,

ainda segregam meninos e meninas ou reforçam os discursos que afirmam a feminilidade problemática (ROSA, 2020). Isso justifica as discrepâncias nas aulas ofertadas para meninos e meninas. Essa leitura, além de individualizar a questão, torna as meninas um “problema” a ser resolvido, ainda mais diante dos quadros alarmantes de inatividade física feminina na vida adulta (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Essa visão tem algumas decorrências. Em primeiro lugar, considerar as meninas como problema nas aulas de EF significa extrair o poder de agência dessas garotas, silenciando o fato de que elas são capazes de identificar essas barreiras e de propor soluções, negociar ou transformar seu entorno (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY 2009; SILVA; MARTINS, 2022). Em segundo lugar, é necessário inverter essa visão: não são as meninas o problema, mas a existência de uma gama de discursos sobre feminilidades e masculinidades que circulam na escola e nas aulas de EF, os quais localizam essas garotas em uma posição marginalizada com relação às atividades físicas e esporte (JACO; ALTMANN, 2017; SO; MARTINS; BETTI, 2018).

Deste modo, não é de grande valia um olhar que julgue meninas como menos resistentes ou incapazes; menos habilidosas ou com menos entusiasmo, mas sim um olhar que busque compreender esses discursos e encorajar as garotas a percebê-los e a pensar alternativas (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY 2009). Em outras palavras, é importante ir além de identificar possíveis culpados pelo declínio da participação feminina, mas promover um espaço de diálogo que possibilite o envolvimento delas no processo de entendimento e de transgressão dentro destes espaços, desenvolvendo conjuntamente uma gramática de possibilidades para o incremento de oportunidades de aprendizagem esportiva para meninas.

A partir da década de 1990, uma série de estudos sóciocríticos denunciou esse cenário de desigualdades.³⁶ No entanto, a situação

36 Ainda, neste campo, é possível diferenciar os estudos socio críticos daqueles

alarmante da marginalização das meninas nas aulas de EF destaca a urgência de pesquisas que busquem produzir conhecimento, no âmbito das pedagogias críticas, não apenas *sobre* essas desigualdades, mas, sobretudo, para *a transformar essa realidade* (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Parar de responsabilizar os(as) professores(as) pela mudança desse cenário e construir, com eles(as) e os(as) alunos(as) aulas de EF que desafiem as desigualdades e injustiças sociais nos parece ser uma tarefa importante para o campo de pesquisas sobre as pedagógicas críticas da EF.

Isso porque, a escola não é apenas espaço de “normalização” e de disciplinarização dos corpos. Na perspectiva foucaultiana, onde há poder, há espaço para a resistência. A escola também é um espaço dinâmico, de convivência, encontros e diálogos. Nesse contexto de intensas relações, crianças e jovens fazem, reafirmam e desafiam gênero, em atividades como formar filas e grupos, provocar e/ou fofocar com e sobre outros(as), buscar participar ou evitar certas atividades. Nesse sentido, as/os estudantes também têm um papel ativo na conformação (e borro) de fronteiras de gênero, que também são travessadas por divisores de classe e raça, entre outros (THORNE, 1993). Defendemos, portanto, a necessidade de trazer essas questões para as aulas de EF escolar, reconhecer a forma como os discursos de gênero produzem corporalidades ativas ou inativas, problematizar privilégios e as relações de poder, bem como imaginar de forma

comprometidos com a pedagogia crítica. Os primeiros têm como foco principal a análise crítica da Educação Física, questionando normas e práticas desiguais a partir de diversas teorias e métodos. Seu objetivo é compreender as dinâmicas sociais da disciplina, como identidade de gênero, raça e classe, sem necessariamente propor intervenções pedagógicas diretas (ALMEIDA; KIRK, 2020). Já as pedagogias críticas estão mais voltadas para a transformação das práticas educacionais, versando sobre temas do currículo, ensino e avaliação (FITZPATRICK, 2019). Enquanto os estudos socio críticos fornecem bases teóricas para a compreensão das desigualdades, a pedagogia crítica busca empoderar os alunos por meio da experiência educativa, conectando pesquisa e intervenção.

coletiva as possibilidades de uma outra EF comprometida com a equidade de gênero.

Por uma pedagogia crítica implicada com a justiça de gênero.

Apesar de um “*big tent*” plural das pedagogias críticas (LATHER, 1998), é possível afirmar que, ser ou não engajado com uma pedagogia crítica teria a ver com uma atitude docente, realizada dentro de contextos e circunstâncias específicas que a influenciam (FITZPATRICK, 2019). Se a preocupação central do(a) professor(a) for com questões técnicas do ensino técnica (como ensinar essa habilidade da maneira mais eficiente), o foco será no conteúdo ensinado e na forma de ensiná-lo, minimizando o impacto do contexto social, das relações de poder e as perspectivas dos alunos, configurando-se em uma abordagem mais tradicional. Por outro lado, se a questão central for a equidade e a justiça social, a abordagem pedagógica tende a ser mais reflexiva e centrada nos estudantes, considerando diretamente as relações de poder, as hierarquias sociais e os processos de exclusão (TINNING, 1991). Isso significa que atuar inspirados(as) em pedagogias críticas envolve uma disposição em desafiar as desigualdades que atravessam as aulas e uma postura empática e de escuta com os(as) alunos(as).

Para além das disposições individuais, evidentemente, as questões contextuais e institucionais influenciam as possibilidades de um(a) professor(a) vir a atuar com tais tendências pedagógicas críticas (FITZPATRICK, 2019). Por exemplo, tanto na Austrália e na Nova Zelândia, como também no Brasil, a pedagogia crítica da EF fundamentou, desde a década de 1990, os documentos curriculares oficiais e aos programas de formação de professores em nível superior (ALMEIDA; KIRK, 2020). No entanto, persistem os desafios que nos fazem refletir sobre os caminhos possíveis de uma pedagogia crítica da EF comprometida com a equidade de gênero. Em nossa leitura são

três grandes linhas de trabalho que podem contribuir nessa empreitada: i) um aprofundamento da visão cultural na concepção da EF, problematizando de forma radical a determinação biológica das diferenças de sexo/gênero e a linguagem binária; ii) desconfiar e problematizar os discursos neoliberais que tornam a questão de gênero uma problemática individual, trazendo a interseccionalidade como uma ferramenta para as aulas; iii) a incorporação das vozes dos(as) estudantes, mas trazendo à cena as dimensões do afeto e da solidariedade, bem como da crítica às relações de poder e de privilégio.

Em primeiro lugar, é necessário que as pedagogias críticas se comprometam de forma mais radical com a crítica às determinações biológicas das diferenças/desigualdades e que se *distanciem do pensamento binário*. Criticar a vertente biologicista no campo não significa não reconhecer que existem diferenças, ou tratar todas as desigualdades no âmbito de apenas uma questão (como o Coletivo de Autores tratou referindo-se à classe). Ao contrário, significa atuar a partir da perspectiva da diferença, como um encontro importante, tensionador e enriquecedor no ambiente pedagógico (MISKOLCI 2012).

Trata-se de repensar a linguagem da pedagogia crítica escapando aos dualismos ou uma dialética de oposição, em direção a um posicionamento mais paradoxal: simultaneamente *dentro, com, para e contra certas dicotomias* e estruturas que precisam ser recusadas (LATHER, 1998). Lather (1998) questiona a tendência de privilegiar conceitos fixos e estruturados em detrimento de abordagens mais fluidas e dinâmicas. Na visão da autora, essas velhas dicotomias, como natureza/cultura, corpo/mente; feminino/masculino etc. estão se esgotando e estão sendo desafiadas por novas formas de pensamento e de posicionamento mais híbridas e interconectadas. A presença cada vez maior de jovens trans e não binários em nossas aulas mostra como os binários feminino/masculino e sexo/gênero como organizadores das práticas corporais falhi para acolher as diferenças e as formas de vida e corporalidades que habitam esse mundo.

Em segundo lugar, é preciso reconhecer os discursos de *empoderamento neoliberal*. Há uma série de discursos culturais que colocam as questões de gênero a partir de uma perspectiva neoliberal, individualizando e racializando os corpos. Imagens midiáticas globais, condensadas por exemplo na ideia de “*this girl can*”, padronizam corpos femininos, mantendo ideais tradicionais e fabricando novas feminilidades baseadas em padrões ocidentais brancos (AZZARITO, 2010). Essas representações ignoram desigualdades estruturais como classe social, raça, gênero e deficiência e moldam as expectativas sobre os corpos femininos, reforçando padrões excludentes e racializados de feminilidade.

A noção da *interseccionalidade* também nos parece ser uma questão fundamental, já que raça, classe e gênero se entrelaçam na construção da corporalidade dos(as) estudantes (AZZARITO; KATZEW, 2010). O discurso global de “sucesso feminino” ignora diferenças culturais e impõe um modelo universal de feminilidade esportiva. Por exemplo, a ideia de “*future girl*” reforça a hierarquia de corpos brancos e atléticos, marginalizando meninas de minorias raciais e religiosas, levando a internalização de sentimentos de inadequação e à exclusão de corpos que não se reconhecem nela (AZZARITO, 2010). Para as autoras, os/a professores(as) precisam fugir dessas narrativas normalizadoras tradicionais e criar um ambiente seguro e inclusivo onde os(as) alunos(as) possam experimentar múltiplas identidades corporais sem medo de julgamento ou exclusão, promovendo reflexões críticas sobre como os corpos são disciplinados por discursos de gênero, ajudando os(as) alunos(as) a perceber sua corporalidade e sua identidade de forma fluída e aberta.

Em terceiro lugar, é preciso repensar *o poder e autoridade no ambiente escolar* e as relações nas aulas de EF. A forma como o(a) professor(a) conduz suas relações e sua presença na sala de aula também pode ter um impacto significativo em uma prática pedagógica crítica, comprometida com as questões de gênero. Criar um espaço seguro e incentivar os(as) a identificar hierarquias e injustiças no

ambiente escolar e perceberem que têm escolhas e que podem resistir a normas arbitrárias ajuda a colocar as relações de poder à luz e problematizar os privilégios que habitam a escola (FITZPATRICK; RUSSELL, 2015). Alunos(as) que não se interessam pela escola frequentemente não veem sua identidade representada no currículo. Espaços seguros e de contestação contribuem para que temas sensíveis, como de gênero sejam explorados, e que as injustiças advindas dessas relações sejam identificadas e nomeadas. O(a) professor(a) crítico(a) encontra formas de engajar esses/as alunos(as), ouvindo a voz e possibilitando que eles(as) decidam também sobre sua aprendizagem, construindo uma pedagogia crítica que inspira indignação e desejo de mudança. A postura do(a) professor(a) de desafiar essas normas parece fundamental, demonstrando a importância não apenas de um discurso crítico, mas de uma experiência crítica de participação e envolvimento (FITZPATRICK; RUSSELL, 2015)

Para que isso se efetive, no entanto, é também necessário interrogar como o poder se exerce, expondo e problematizando os privilégios que estruturam as relações entre os(as) estudantes e entre os(as) estudantes e os(as) professores(as) (LUDLOW, 2004). Nesse sentido, envolve a criação da sala de aula como um *espaço seguro*, isto é, que oferece suporte emocional e intelectual a grupos historicamente marginalizados, permitindo que se expressem sem medo de julgamento ou microagressões (HO, 2017). A criação de um espaço seguro e a escuta das vozes dos(as) estudantes implicam também construir processos de identificação das desigualdades e hierarquias, além de enfrentar o próprio privilégio entre eles(as). Isso é fundamental para que as vozes sejam ouvidas de forma plural e que se problematize o consenso silencioso promovido pela não escuta daqueles que não costumam ousar disputar a fala (ELLSWORTH, 2010).

Sensibilizar os(as) estudantes para essa questão envolve ter a dimensão do *afeto* como parte do processo pedagógico. Segundo Kirk (2020), num mundo marcado pela precariedade como o do século XXI, se preocupar com o bem-estar dos(as) alunos(as) é um ato de

afeto fundamental para qualquer perspectiva crítica. Com base em uma noção freireana de que lutar pela transformação social é um ato de generosidade, a dimensão afetiva se encontra na problematização das relações de poder; na ética de cuidado com os(as) outros(as), que implica em um engajamento ativo com os grupos historicamente marginalizados, promovendo espaços de aprendizado que os reconheçam como agentes transformadores/as; e por fim, o reconhecimento da alteridade e da diferença, garantindo que a escola seja um espaço onde múltiplas formas de ser e existir possam ser legitimadas e valorizadas (FERREIRA; LUGUETTI; KIRK, 2023).

Nesse sentido, a nomeação das desigualdades e o compromisso com a crítica não acontecem sem que os(as) estudantes se afetem por elas. A proposta de Tinning (2002) de uma *pedagogia modesta* reflete essa tensão. Ele argumenta que abordagens críticas que desafiam diretamente as hierarquias de poder podem ser percebidas como impositivas ou até mesmo hegemônicas, afastando os(as) estudantes do engajamento necessário para sua efetiva implementação. Isso porque o discurso das pedagogias críticas muitas vezes não parece ser tão *emancipatório*, por exemplo, para as meninas, cuja voz fica silenciada pelas relações de poder que circulam na sala de aula (ELLSWORTH, 2010). Numa perspectiva inspirada pelas *pedagogias feministas*, propomos trazer as dimensões da experiência pessoal e das emoções para o contexto da sala de aula como fundamentais dentro do processo de aprendizagem (CURRIER, 2020). Nesse sentido, o primeiro passo para promover a equidade de gênero é ouvir as próprias alunas, ajudá-las a compreender a influência dos discursos culturais na sua corporalidade e adaptar o ensino às suas demandas (OLIVER; KIRK, 2015). Não para incorporá-las a um sistema e a práticas que constantemente as inferioriza, mas para pensar coletivamente formas de desafiar esses códigos imaginando outros cenários e outras gramáticas corporais possíveis.

Para finalizar, na esteira de Lather (1998), pensamos que podemos trabalhar com uma pedagogia crítica comprometida com a

equidade de gênero que busca imaginar e construir um futuro imprevisível, sem se prender a códigos fixos e prescrições normativas dogmáticas e absolutas, mas reconhecendo que certas forças já estão atuando no presente e em constante diálogo e negociação. A pedagogia crítica deve, portanto, atuar no tensionamento entre tradição e transformação, reconhecendo sua própria insuficiência e aberta a diálogos que propõe reconfigurá-la. Com base na autora, defendemos uma transvaloração da pedagogia crítica, amparada em um processo de questionamento e reavaliação dos valores estabelecidos, com intuito de nos repensar e nos reinventar enquanto professores/es críticos, transformando nossa abordagem pedagógica em aberta, indeterminada e constantemente em transformação.

Referências

- ALMEIDA, F. Q. de; KIRK, D. **Pedagogia crítica e “estudos socio-críticos” no Brasil e na literatura anglófona.** *Perspectiva*, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 1-21, 2020.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. **Gênero na prática docente em educação física:** “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Revista Estudos Feministas*, [s. l.], v. 19, p. 491-501, 2011.
- AZZARITO, L. **Future girls, transcendent femininities and new pedagogies:** toward girls’ hybrid bodies? *Sport Education and Society*, [s. l.], v. 15, p. 261-275, 2010.
- AZZARITO, L.; KATZEW, A. **Performing identities in physical education:** (en)gendering fluid selves. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, [s. l.], v. 81, n. 1, p. 25-37, 2010.
- AZZARITO, L.; SOLOMON, M. A. **A reconceptualization of physical education:** the intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 25-47, 2005.

- BRACHT, V. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Unijuí, 1999. v. 2.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade.** *Movimento*, [s. l.], v. 25, p. e25068, 2022.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular.** [S. l.]: Autores Associados, 2005.
- CASTELLANI FILHO, L. **Esporte e mulher.** *Motrivivência*, [s. l.], n. 2, p. 87-92, 1989.
- CURRIER, D. M. Feminist pedagogy. In: **Companion to feminist studies.** [S. l.]: John Wiley & Sons, 2020. p. 339-356. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com>. Acesso em: 4 set. 2024.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo.** [S. l.]: Autores Associados, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. **Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar.** *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.
- ELLSWORTH, E. **Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy.** *Harvard Educational Review*, [s. l.], v. 59, n. 3, p. 297-325, 2010.
- FARIA, B. de A.; MACHADO, T. da S.; BRACHT, V. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social.** *Motriz: Revista de Educação Física*, [s. l.], v. 18, p. 120-129, 2012.

- FAUSTO-STERLING, A. **Dualismos em duelo**. *Cadernos Pagu*, [s. l.], p. 9-79, 2002.
- FERREIRA, H. J.; LUGUETTI, C. N.; KIRK, D. **Precariedade e a necessidade de pedagogias críticas afetivas na educação física: lições aprendidas com dois estudos de caso no Brasil**. *Motrivivência*, [s. l.], v. 35, n. 66, p. 1-18, 2023.
- FITZPATRICK, K. **What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field**. *European Physical Education Review*, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 1128-1145, 2019.
- FITZPATRICK, K.; RUSSELL, D. **On being critical in health and physical education**. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 159-173, 2015.
- FOUCAULT, M. **The history of sexuality**: volume I. New York: Vintage, 1978.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de R. Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOELLNER, S. V. **Feminismos, mulheres e esportes**: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 171-196, 2007.
- GOELLNER, S. V. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. *Cadernos de Formação RBCE*, [s. l.], v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da educação física. In: DORNELLES, P.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. (org.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23-43.
- GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, [s. l.], n. set., p. 7-24, 2009.

- GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Campinas: Autores Associados, [s. l.], p. 10-21, 2010.
- HO, K. **Tackling the term**: what is a safe space? In: HARVARD POLITICAL REVIEW. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://harvardpolitics.com>. Acesso em: 24 out. 2024.
- JACO, J. F.; ALTMANN, H. **Significados e expectativas de gênero**: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. *Educação em Foco*, [s. l.], p. 155-181, 2017.
- KIRK, D. **Quis custodiet ipsos custodes?: on being critical about critical pedagogy in physical education**. *Movimento*, [s. l.], v. 25, p. e25062, 2022.
- LATHER, P. **Critical pedagogy and its complicities**: a praxis of stuck places. *Educational Theory*, [s. l.], v. 48, n. 4, p. 487-497, 1998.
- LUDLOW, J. **From safe space to contested space in the feminist classroom**. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 40-56, 2004.
- MACHADO, T. da S. *et al.* **As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar**. *Movimento*, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.
- MARTINS, M. Z. *et al.* **As meninas não querem jogar? Uma revisão sobre aspectos didático-metodológicos na educação esportiva de meninas**. *Cadernos de Formação RBCE*, [s. l.], v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- MARTINS, M. Z.; VASQUEZ, V. L.; MION, M. P. L. **Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de educação física**. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, [s. l.], v. 27, p. 1-8, 2022.
- MESSNER, M. A. **Out of play: critical essays on gender and sport**. [S. l.]: Suny Press, 2010.

- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 27.
- MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. São Paulo: Autêntica, 2012.
- MORAES, B. C. S. I.; DIAS, J. R. A.; OLIVEIRA, R. C. de. **As narrativas de gênero na educação física escolar**: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 39, p. e39104, 2023.
- OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. **Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien**: co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009.
- OLIVER, K. L.; KIRK, D. **Girls, gender and physical education**: an activist approach. [S. l.]: Routledge, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- PAIVA, F. S. I. de. **Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo**. *Perspectiva*, [s. l.], v. 22, p. 51-82, 2004. Número especial.
- ROSA, I. B. da L. **Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no ensino médio**. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 20, n. 2, 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, B. S.; MARTINS, M. Z. **Jogar futebol como uma garota**: relações com o saber e os estudos de gênero. *Cenas Educacionais*, [s. l.], v. 5, p. e11860, 2022.
- SILVEIRA, V. T.; VAZ, A. F. **Doping e controle de feminilidade no esporte**. *Cadernos Pagu*, [s. l.], p. 447-475, 2014.

- SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. **As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de educação física.** *Motrivivência*, [s. l.], v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas:** expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.
- STRATHERN, M. **O gênero da dádiva:** problemas com as mulheres e problemas com a sociedade melanésia. Tradução de A. Villas-Boas. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- THORNE, B. **Gender play:** boys and girls in school. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993. Disponível em: <https://www.degruyter.com>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- TINNING, R. **Teacher education pedagogy:** dominant discourses and the process of problem setting. [s. l.], 1991. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- TINNING, R. **Toward a “modest pedagogy”:** reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 224-240, 2002.
- UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. **Educação física escolar e relações de gênero:** diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s. l.], v. 38, p. 163-170, 2016.
- VERTINSKY, P. A. **Reclaiming space, revisioning the body:** the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 373-396, 1992.
- WENETZ, I.; MARTINS, M. Z. **Gênero e etnografia:** implicações teórico-metodológicas para pesquisar nas práticas educacionais. *Revista Fórum Identidades*, [s. l.], p. 115-130, 2020.

Sobre os autores e autoras

Ábia Lima de França

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui licenciatura em Educação Física pela UFBA e licenciada em Pedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Ábia também é Professora da Rede Municipal de Educação em Salvador e professora efetiva no Departamento de Educação II da UFBA. É coordenadora adjunta do GTT Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); secretária adjunta do CBCE da Bahia. Integrante da comissão editorial da Revista Íbamo; Movimento Karapaça e da Associação Cultural Arte Baiana. Vice-líder dos grupos de pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG); e Mídia/Memória, Educação e Lazer da UFBA.

Amanda Viana da Silva

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui experiência em esportes, com ênfase em voleibol. Atualmente, é estudante de pós-graduação em Práticas Educacionais com Ênfase em Educação Inclusiva pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Em sua trajetória acadêmica, busca integrar o conhecimento adquirido nas áreas de Educação

Física e Educação Inclusiva, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis e adaptadas às necessidades de todos os estudantes.

André Luiz dos Santos Silva

Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com pós-doutorado em Educação, também pela UFRGS. É professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) na UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq – GRECCO (Grupo de Estudos Sobre Cultura e Corpo) e do Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero Educação e Violência (GERGEV).

Angelita Alice Jaeger

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Realizou pós-doutorado na Universidade do Porto/PT (2015). É professora titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG -UFSM). Tem experiência na área da Educação Física na interface com as Ciências Humanas, atuando nos seguintes temas: representações de corpo, relações de gênero e sexualidades nas diferentes práticas corporais e esportivas em diferentes contextos e na área das metodologias qualitativas e uso de inteligência artificial em pesquisas.

Bruna Saurin

Doutoranda e mestra em Educação Física (2020) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bacharel (2018) e Licenciada (2017) em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho. Integrante da GRUPA (Grupo de Estudos em gênero e esporte) Ufes

Cleiton Silva Nascimento

Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA). Bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF/UFG/CNPq).

Caterine de Moura Brachtvogel

Professora de Educação Física nas redes municipais de Panambi e Cruz Alta no estado do Rio Grande do Sul. Mestra e doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Pesquisadora vinculada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no Grupo de Trabalho Temático – GTT – Gênero e Sexualidade. Tem experiência de pesquisa nas seguintes áreas temáticas: estudos culturais; estudos de gênero; estudo das mídias digitais, educação, imagens e comunicação; estudos discursivos foucaultianos; discursos e práticas corporais e esportivas de mulheres e meninas.

Carla Thaiane Weiss Siqueira

Formada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação da Universidade Federal de Santa Maria e acadêmica de Bacharelado em Educação Física no Centro Universitário Internacional – UNINTER. Integrante do Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG-UFSM).

Carlos Eduardo Ferreira da Silva

Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), atualmente mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e bolsista CAPES, com a linha de pesquisa em “Aspectos pedagógicos, tático-técnicos e socioculturais aplicados

a Educação Física”. Membro ativo do Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte (LEAPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corpo, Diferenças e Educação Física (CODEF).

Erineusa Maria da Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Ufes, na linha de pesquisa Educação, formação humana e políticas públicas. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (1996). Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1990) e graduação em Direito pelo Centro Universitário de Vila Velha (2003). Especialista em Direito do Trabalho, Previdência e Processo do Trabalho (2005-2007). Atualmente é professora na Universidade Federal do ES no curso de Licenciatura em Educação Física do Cefd/Ufes. Sub-Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) – Núcleo Cefd/Ufes. Su-coordenadora do Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física – Cefd/Ufes. Coordena o curso de extensão “Cuidadores que Dançam” /Cefd/Ufes. e “Ballroom na Ufes”. Coordenadora e pesquisadora do NUPEGES – Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e Sexualidades – Ufes. Membro pesquisadora do NEPE – Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais pelo Centro de Educação. É membra da Comissão de Direitos Humanos Cida Barreto da Ufes e do Comitê Político da Conferência de Ações Afirmativas da Ufes. É membra do Conselho Estadual de Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: trabalho e formação docente, política educacional, práticas corporais e estudos de gênero

Florencia María Paéz

Doutora em Estudos Sociais Latino-Americanos, pela Universidade Nacional de Córdoba (UNC), e graduada em Ciências da Comunicação (Faculdade de Ciências da Comunicação, UNC). Desde 2021,

atua como Pesquisadora no Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CONICET); Professora na Faculdade de Educação Física (FEF-Ipef) da Universidade Provincial de Córdoba (UPC). Coordenadora do Coletivo Corpografías: Pesquisa e Ação sobre Corpos, Afetos e Educação, que desenvolve estudos sobre experiências adolescentes em Educação Física e práticas corporais a partir de uma perspectiva de gênero e classe, e interage com populações de crianças, adolescentes e mulheres por meio de oficinas de recreação e Educação Sexual Integral em contextos sociocomunitários. Membro do Las Tipas, coletivo de pesquisa e ativismo feminista, uma equipe que estuda a intersecção entre feminismo, universidade e formação de professores. Desenvolve atividades como professora titular concursada no Ensino Universitário de Educação Física, no currículo de Educação Sexual Integral. É membro do Comitê Acadêmico dos cursos de pós-graduação Especialização em Educação Sexual Integral (UPC) e do Mestrado em Recreação e Brincadeira com Perspectiva Latino-Americana (FEF-Ipef, UPC). Argentina.

Ileana Wenzel

Licenciada em Educação Física pela Facultad de Educación e Salud (FES/IPEF) Argentina. Especialista em Pedagogia do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano pela EsEF/UFRGS. Pós-doutora no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC. Professora Adjunta do Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Deportes da Universidade Federal de Espírito Santo (Ufes). Professora da Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) e do Programa e Pós-graduação em Educação Física (PPGEF). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Ufes e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS). Coordenadora do GTT Gênero nas gestões de 2017-2019 e 2020-2021. Editora de Seção da Revista Movimento. Tem experiência na área de Educação Física escolar, Estudos antropológicos na Educação Física,

Estudos Culturais e Gênero. Metodologia do Ensino. Atuando nos seguintes temas: corpo, gênero, lazer, crianças e brincadeiras. E-mail: ilewenetz@gmail.com

Isabela Moreira Sant'anna

Mestra em Educação Física pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF) e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua como professora efetiva de Educação Física na rede estadual do Espírito Santo desde 2016. Tem experiência na área da Educação, com interesse em Educação Física Escolar, formação de professores, políticas públicas educacionais. Integrante da GRUPA (Grupo de Estudos em gênero e esporte) – UFES.

Joice Souza da Silva

Licenciada em Educação Física e Especialista em Pedagogia Crítica da Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente EBTT do Colégio Pedro II. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE – UFRJ). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero, Sexualidade e Diferença (LACGESED). Docente EBTT do Colégio Pedro II.

José Manuel Alvarez Seara

Realizou pós-doutoramento em Lazer pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Doutor em Lazer, Cultura e Comunicação para o Desenvolvimento Humano pela Universidade de Deusto (UD), Espanha, Doutor em Lazer (UFMG), Brasil, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Possui Especialização em Diversidade Sexual e Direitos Humanos, pelo CLACSO-FALGBT, Buenos Aires. Mestrado em Educação Física

pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, Especialização em Gênero e Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República (UDELAR), Uruguai, Bacharelado em Sociologia (UDELAR), Uruguai, Bacharelado em Educação Física e Esportes pela Universidad Abierta Interamericana (UAI), Argentina. Atualmente é pesquisador associado do Sistema Nacional de Pesquisa da Agência Nacional de Pesquisa e Inovação do Uruguai (SNI-ANII) e é membro do Mestrado em Recreação e Jogo com Perspectiva Latino-Americana (FEF-Ipef, UPC). Integrante do Coletivo Corpografias: Pesquisa e Ação sobre corpos, afetos e educação; esta equipe desenvolve estudos sobre experiências de adolescentes na Educação Física e práticas corporais, a partir de uma perspectiva de gênero e classe.

João Paulo Marques

Mestre e doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (PEF/UEM), com período de estágio de Doutorado Sanduíche na Newcastle University (Reino Unido). É especialista em Docência e Prática em Educação Física (Faculdade Focus), graduado (Licenciatura Plena e Bacharel) em Educação Física (DEF-UEM) e professor de danças de salão. Atualmente, integra o Comitê Científico dos Grupos de Trabalhos Temáticos 'Saúde' e 'Gênero e Sexualidade', ambos vinculados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Também integra o Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Lúdica (GPCCL/UEM/CNPq) e o Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF/UFG/CNPq). Seus estudos atuais focam os seguintes temas: corpo, subjetividade e subjetivação corporal; análise de discurso; dança a dois; erotismo e homoerotismo, masculinidades e sexualidades; processos de saúde-adoecimento-cuidado. E-mail: a.marques.jp@gmail.com.

Juliana Jungs de Almeida

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participa do Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG – UFSM). Tem interesse na área de Educação Física escolar, com ênfase nas discussões de gênero, sexualidade e práticas pedagógicas coeducativas.

Leandro Teofilo de Brito

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero, Sexualidade e Diferença (LACGESED).

Lisandra Oliveira e Silva

Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) e Coletivo MÃES F3P-EFICE. Mãe do Bento de 7 anos.

Ludmila Morão

Doutora em Educação Física. Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade do Porto-FADEUP (2019-2020). Lecionou na Educação Básica e atualmente atua como professora e pesquisadora na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Faculdade de Educação Física e Desportos. Está vinculada à Graduação e como Prof. Permanente do programa de Pós-graduação Stricto-Sensu Mestrado Doutorado em Educação Física na Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de Pesquisa Estudos dos

Esportes e suas manifestações. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS-UFJF/CNPq). Pesquisadora dos estudos das Mulheres no Esporte, Gênero nas Atividades Físico-desportivas e Educação Física Escolar. Orienta trabalhos de conclusão de curso, especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado. É autora de livros, capítulos de livros e artigos nas temáticas Mulheres no Esporte, Gênero nas Atividades Físico-desportivas e Educação Física Escolar.

Maria Simone Vione Schwengber

Professora do Programa em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí (Mestrado e Doutorado). Pesquisadora Fapergs 07/2021 – Programa Pesquisador Gaúcho – PqG – e também bolsista Produtividade em Pesquisa – PQ/CNPq Nível-2. Professora do Mestrado Profissional em Rede em Educação Física – UNESP/UNIJUÍ. Membro da Rede da Pesquisa Internacional REIIPEFE, participante do Lola, Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento.

Mariana Zuaneti Martins

Professora Adjunto A da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Física. É doutora (2016) e mestra (2012) em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas, instituição pela qual é formada em Educação Física e Cientista Social. Possui experiência nas áreas de Sociologia do Esporte, Pedagogia do Esporte e Gênero. Coordena a Grupa (Grupo de Estudos em Gênero e Esporte) e integra o LABSPORT/UFES.

Mariana Novais

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em associação com a Universidade Federal de Viçosa (UFV); Mestra em Educação Física também pelo Programa de Pós-Graduação UFJF/UFV e Pós Graduada em Metodologia da Educação Física Escolar pelo Instituto Federal de Juiz de Fora (IFJF). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba e Presidenta do Núcleo de Estudos em Gênero, Diversidade e Sexualidade (NEGEDS) no mesmo Campus. Pesquisadora no Grupo Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (CNPQ/UFJF). Dedicção aos estudos culturais e feministas; ênfase sobre os processos de empoderamento de meninas e jovens mulheres com Educação Física, os esportes, as práticas corporais nos âmbitos formais e não-formais.

Marina Macchione

Especialista em Educação Sexual Integral (ESI), pela Universidade Provincial de Córdoba (UPC); graduada em Ciências da Educação (Universidade de Buenos Aires) e Professora Nacional de Educação Física (Instituto Superior Palomar de Caseros). Professora titular na Faculdade de Educação Física da Universidade, nas áreas de Prática Docente Profissional, Socioantropologia e Sujeitos da Educação. Integrante do Coletivo Corpografias: Pesquisa e Ação sobre corpos, afetos e educação; esta equipe desenvolve estudos sobre as experiências de adolescentes em Educação Física e práticas corporais, a partir de uma perspectiva de gênero e classe, e interage com populações de crianças, adolescentes e mulheres por meio de oficinas de recreação e Educação Sexual Integral em contextos sociocomunitários.

Paola Luiza Gomes Oliveira

Licenciada em Educação Física pela Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estudante do Curso de Bacharelado

em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Rafael Cosendey Albuquerque

Discente de Educação Física em formação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e possui formação técnica em Química pelo Colégio Dom Pedro II, também localizado em sua cidade natal. Atualmente, Rafael dedica-se à área de preparação física, com ênfase no desenvolvimento de atletas e na promoção de práticas saudáveis. Utiliza sua experiência e formação acadêmica com esportes coletivos para fomentar o trabalho em equipe e o desempenho esportivo, contribuindo para o crescimento e a valorização do esporte.

Rafael Marques Garcia

Professor adjunto da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Licenciado, bacharel, mestre e doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estágio de pós-doutorado em Educação Física na EEFD/UFRJ (2022-2023) e em Estudos do Lazer pelo PPGIEL/UFMG (2023-2024). Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física e vice coordenador do curso de Bacharelado em Educação Física, ambos da EEFD/UFRJ. Associado e membro do Comitê Científico do GTT Gênero e Sexualidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Interesse e afinidade estão voltados para as seguintes áreas: corpo, relações de gênero, sexualidades, esporte e sociedade.

Thalles Henrique Afonso

Graduado no curso Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Vitor Hugo Marani

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com estágio sanduíche na Universidade de Maryland (EUA) na área de Physical Cultural Studies (PCS). Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF), coordenador do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e editor da seção Sociocultural do *Journal of Physical Education* (DEF/UEM). Atua como docente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFMT (PPGEF/UFMT).

